

Angelika Lingkost

**Teilnahme und
Nichtteilnahme an
Funkkolleg-Begleitkursen**

Analysen für Erwachsenenbildung

Analysen für Erwachsenenbildung

Angelika Lingkost

**Teilnahme und Nichtteilnahme
an Funkkolleg-Begleitkursen**

Eine qualitative Studie zur Drop-out-Forschung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

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

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Lingkost, Angelika:

Teilnahme und Nichtteilnahme an Funkkolleg-Begleitkursen :

eine qualitative Studie zur Drop-out-Forschung / Angelika

Lingkost. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. –

Frankfurt (Main) : DIE, 1996

(Analysen für Erwachsenenbildung)

ISBN 3-88513-100-5

© 1996 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Holzhausenstraße 21, 60322 Frankfurt

Umschlag: Tanja Gronostay

Layout/Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Druck: Druckerei Lokay, Reinheim

(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)

Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

INHALT

Vorbemerkungen	7
Kapitel I	9
1. Theoretische Einbettung der Untersuchung	10
2. Begründung der Methode im Rahmen der qualitativen Sozial- forschung	13
3. Die Erhebungsmethode	14
4. Die Auswertungsmethode und die Arbeitsschritte	15
5. Die Entwicklung des Funkkollegs	17
5.1 Ziele und Absichten einst und jetzt	17
5.2 Die Unterordnung der Bildungsabsichten unter den Medien- markt	18
6. Bedeutung des Drop-out in Funkkolleg-Begleitkursen	19
7. Das konkrete Vorgehen	22
7.1 Fragestellung	22
7.2 Anzahl der Interviews	23
7.3 Interviewsituation	23
Kapitel II – A: Der Volkshochschul-Kurs	25
1. Fallinterpretationen der Drop-outs	26
1.1 Fallinterpretation Frau Bergmann	26
1.2 Fallinterpretation Herr Appel	36
1.3 Fallinterpretation Frau Conradi	41
1.4 Fallinterpretation Herr Simmer	47
2. Fallvergleich der Drop-outs	55
2.1 Bezug zum Funkkolleg	55
2.2 Identitätsrelevante Aspekte	56
2.3 Der Begleitkurs – Erwartungen und Beurteilung	59
2.4 Strukturelle Gemeinsamkeit	61
3. Fallinterpretationen der verbliebenen Kursteilnehmer	61
3.1 Fallinterpretation Frau Gerlach	61
3.2 Fallinterpretation Frau Mertens	68
3.3 Fallinterpretation Frau Kunze	73
4. Fallvergleich der verbliebenen Teilnehmer	78
4.1 Bezug zum Funkkolleg	78
4.2 Identitätsrelevante Aspekte	79
4.3 Der Begleitkurs – Erwartungen und Beurteilung	81

5. Vergleich Drop-outs – verbliebene Teilnehmer und potentielle Drop-outs	82
6. Fallinterpretation der Kursleiterin des Volkshochschul-Kurses	84
Kapitel II – B: Der Universitäts-Kurs	89
1. Fallinterpretationen der Drop-outs	90
1.1 Fallinterpretation Frau Dietsch	90
1.2 Fallinterpretation Herr Eifert	96
1.3 Fallinterpretation Frau Fiedler	99
1.4 Fallinterpretation Frau Helm	105
1.5 Fallinterpretation Herr Vogel	108
2. Fallvergleich der Drop-outs	112
2.1 Bezug zum Funkkolleg	112
2.2 Identitätsrelevante Aspekte	112
2.3 Erwartungen und Beurteilung des Begleitkurses	114
3. Fallinterpretation der Kursleiter	116
3.1 Bezug zum Funkkolleg	117
3.2 Vorbereitung des Begleitkurses	118
3.3 Wahrnehmung der Gruppe	120
3.4 Methoden	121
Kapitel III	123
1. Vergleich Volkshochschul-Kurs – Universitätskurs	124
2. Kursbeobachtung	124
2.1 Vorgehen der Kursleiter	125
2.2 Kursprozeß im Universitäts-Kurs	126
2.3 Kursprozeß im Volkshochschul-Kurs	127
3. Vorbereitung der Kursleiter durch den Volkshochschul-Verband	128
4. Aneignungsformen	130
5. Bedeutungstyp	132
Schlußbemerkung	133
Literatur	135
Anhang: Interview	138

DIE Analysen für Erwachsenenbildung

Das Votum für eine Erforschung der Erwachsenenbildungsrealität ist in Theorie und Praxis unumstritten. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hält dies für ein wichtiges Arbeitsgebiet und sieht es als seine Aufgabe an, Ergebnisse solcher Forschungen einer weiteren Fachöffentlichkeit bekannt zu machen. Damit werden Einsichten in bisher wenig bekannte Felder der Erwachsenenbildung, in die Überlegungen und Mentalitäten von Planenden, Lehrenden und Lernenden sowie in den konkreten Ablauf von Bildungsveranstaltungen verbreitet, die für die Praxis nicht nur mittelbar von Relevanz sind. Mit dieser Vermittlungsaufgabe verbindet das DIE gleichzeitig die Absicht, gelungene Beispiele der Anwendung bekannter und der Erprobung neuer Methoden oder Methodenkombinationen vorzustellen und die darauf bezogene Diskussion anzuregen. Die neue Reihe „DIE Analysen“ führt die beiden bisherigen Reihen „Berichte Materialien Planungshilfen“ und „Forschung Begleitung Entwicklung“ zusammen. Gegenstand der aufgenommenen Arbeiten sind vor allem Äußerungsformen der Praxis wie Kursprotokolle, Arbeitspläne, Interviews mit Lehrenden und Lernenden u.ä., aber auch die Analyse von Theorien hinsichtlich ihrer Relevanz für die Praxis. Im Zentrum stehen so die Klärung zentraler Fragen der Erwachsenenbildung und die Orientierung an aktuellen Problemen ihrer Theorie und Praxis.

Vorbemerkungen

In der Teilnehmerforschung hat sich als grundlegendes Gegensatzpaar das von TeilnehmerInnen und AdressatInnen durchgesetzt. Der Blick richtet sich also auf die, die Veranstaltungen besuchen, und auf die, die – aus welchen Gründen auch immer – dies nicht tun, die aber als InteressentInnen angesprochen sind.

Daneben gibt es den in letzter Zeit weniger diskutierten Gegensatz zwischen denjenigen, die einen Kurs bis zu seinem Ende mehr oder weniger regelmäßig besuchen, und denjenigen, die bald nach Beginn abbrechen.

Die vorliegende, aus einer Diplomarbeit hervorgegangene Studie widmet sich diesem zweiten Gegensatzpaar und kommt u.a. zu dem Ergebnis, daß die Unterschiede zwischen beiden Gruppen weniger groß sind als anzunehmen. Die Annahme, daß die „Dagebliebenen“ mit ihrer Entscheidung eine hohe Zufriedenheit mit der besuchten Veranstaltung dokumentieren, erweist sich jedenfalls als falsch. Auch wenn die Untersuchung, wie es dem gewählten qualitativen Ansatz adäquat ist, ein vergleichsweise geringes Sample aufweist und sich auf den für die Erwachsenenbildung sicher nicht typischen Bereich der Funkkolleg-Begleitkurse beschränkt, ist zu vermuten, daß sich ihre Ergebnisse auch auf den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung übertragen lassen.

Dafür sprechen das relativ hohe Bildungsniveau der befragten TeilnehmerInnen und die aktuelle wissenschaftliche Inhalte vermittelnden Angebote. Tatsächlich wird es die Erwachsenenbildung zunehmend mit – auch akademisch – „gebildeten“ TeilnehmerInnen zu tun haben, und die Aufgabe, das nicht zuletzt über Medien allseits zugängliche wissenschaftliche Wissen kommunikativ zu vermitteln, dürfte an Bedeutung eher gewinnen als abnehmen.

Die vorliegende Studie ermöglicht ein detailreiches Bild dieses Typus von Teilnehmenden und an Bildung Interessierten sowie einen Einblick in die Art, wie diese Gruppe mit ihren eigenen Leistungsanforderungen umgeht. Ihren Reiz gewinnt sie aus einem Vorgehen, das nicht nur die Sichtweisen von Drop-outs und Dableibenden miteinander vergleicht, sondern zusätzlich bemüht ist, die Perspektiven von Lernenden und Lehrenden und überregional Verantwortlichen zu verschränken. Dem entspricht auch ein Methodenarrangement, das das Verfahren des themenzentrierten offenen Interviews mit der teilnehmenden Beobachtung der zwei untersuchten Kurse und einer Fortbildungsveranstaltung verbindet. Im Vordergrund steht dabei die Rekonstruktion der Einschätzungen der TeilnehmerInnen auf der Basis von Interviews. Diese ist hier aus Umfangsgründen ergebnisorientiert zusammengefaßt worden, erlaubt aber durch ausführliche Belegzitate die Rückführung auf die authentischen Aussagen. Um den LeserInnen aber einen Eindruck von den Interviews und Interaktionen zu vermitteln, ist im Anhang ein Ganztext zur Illustration abgedruckt. Derartige Texte lassen weitere und sowohl weitgehendere als auch vorsichtigere Interpretationen zu als die, die von der Autorin hier vorgelegt werden. Sie sind deshalb in besonderer Weise für

Fortbildungsveranstaltungen, in denen KursleiterInnen für Probleme von TeilnehmerInnen sensibilisiert werden sollen, geeignet.

Das DIE, das mit diesem Band die neue Reihe der „DIE-Analysen“ eröffnet, wird auch in Zukunft bemüht sein, derartige qualitative Untersuchungen zu fördern und sie den an der Realität von Erwachsenenbildung Interessierten zugänglich zu machen.

Die Autorin des vorliegenden Bandes, Dipl.-Päd. Angelika Lingkost, ist zur Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität in Halle tätig.

Sigrid Nolda
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

l.

1. Theoretische Einbettung der Untersuchung

Jede angestrebte Untersuchung erfordert eine theoretische Einbettung und deren Begründung. So steht am Anfang die Aufarbeitung des bisher Geleisteten. Borns „Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung“ (Born 1991) bietet eine Zusammenfassung des Forschungsbestandes. Er wählt ein Strukturierungsmodell, das in Anlehnung an die von Theo Herrmann für die Psychologie entwickelten Modelle der Typ-a- und Typ-b-Forschungsprogramme für die Erwachsenenbildungsforschung „eine Verortungshilfe leistet, wie sie bisher immer gefehlt hat“ (Tietgens in Born 1991, S. 10).

Herrmann verknüpft wissenschaftlich-theoretische Konzepte von Shapere, Lakatos, Kuhn und Stegmüller in seiner Darstellung von Psychologie und betrachtet diese als ein Flechtwerk sich verändernder Problemlösungsprozesse, das sich in stetem historischen Wandel befindet, als Gefüge methodaler und thematischer Komponenten. Für psychologische Forschung unterscheidet er als relevant Domain-Programme Typ-a sowie quasi-paradigmatische Programme Typ-b. Bezüglich Typ-a ist das Problemfeld durch einen indisponiblen Annahmekern definiert und verleiht dem Forschungsprogramm seine Identität. Der Annahmekern bestimmt, wie etwas verstanden werden soll. Aufgrund des begrifflichen Charakters ist er weder wahr noch falsch und kann somit höchstens verworfen werden. Hier sucht man für inner- oder außerwissenschaftliche Problematisierung von Themen Erklärungsmodelle. Theoretische Konzeptionen haben hier die instrumentelle Funktion der Bereitstellung bzw. Erprobung von Rekonstruktionsmitteln. Das quasi-paradigmatische Forschungsprogramm Typ-b enthält ebenfalls einen indisponiblen Annahmekern, der aus theoretischen Grundannahmen besteht. Typ-b konstituiert sich als Entwicklungs- und Verwendbarkeitserprobung theoretischer konzeptueller Werkzeuge. Hier hat man ein kognitiv-theoretisches Paradigma und sucht Anwendungsbereiche. Sowohl in Typ-a als auch in Typ-b können identische Problementwicklungen behandelt werden. Herrmann wählt diese Unterscheidung, da nach seiner Meinung das Beurteilungskriterium für eine Theorie nicht allein ihre empirische Bewährung sein kann. Er fordert die Ablösung der dyadischen Beziehung Theorie/Empirie durch die Triade Theorie/Empirie/Problemstand, da ein und dieselbe Theorie sich unterschiedlich bewähren kann (vgl. Herrmann 1979, S. 32–42, sowie Kriz u.a. 1987, S. 192–197).

Born rekonstruiert die empirische Forschung in der Erwachsenenbildung in diesem Sinne anhand ausgewählter problemorientierter und explanativer Forschungsprogramme, um den „jeweils relevanten Forschungsbestand in systematischer Weise“ (Born 1991, S. 18) zu erfassen und zugleich eine strukturierte Übersicht über bestimmte Forschungsbereiche zu geben. Er betont, daß der Ursprung des interpretativen Paradigmas im Rahmen der explanativen Forschungsprogramme der Erwachsenenbildung in den Sozialwissenschaften ab Mitte der

70er Jahre zu finden ist. „Vor allem wurden seit Beginn der 80er Jahre unter dem Schlüsselbegriff ‚interpretatives Paradigma‘ verwandte Ansätze des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und der Phänomenologischen Soziologie zusammengefaßt und als ein zentrales Thema in die erwachsenenpädagogische Diskussion eingebracht“ (ebd., S. 143).

Die Grundkomponenten, die Born als Kernannahmen des explanativen Forschungsprogramms herausstellt, werden in den von der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen veröffentlichten Aufsätzen von Wilson und Blumer gesehen. Die anthropologischen Prämissen, nach denen Menschen als aktiv handelnde, Bedeutung produzierende und bearbeitende Wesen angesehen werden, fordern nach Tietgens ein interpretatives Paradigma der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Tietgens in: Born 1991, S. 148). Mit Hilfe eines interpretativen Problemangangs ist die empirische Forschung nunmehr in der Lage, in ihren zentralen Forschungsbereichen diejenigen Phänomene ins Blickfeld zu rücken, „die Erwachsenenbildung konstituieren oder die ihr Gelingen verhindern“ (ebd., S. 151).

So wandeln sich die erkenntnisleitenden Orientierungen des „Theoriebildungsprozesses“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S. 42) von der „personalen (seit der Jahrhundertwende bis in die 50er Jahre)“, über „die markt- und institutionsbezogene (seit den 60er Jahren)“ zur „lebensweltbezogenen (seit Mitte der 70er Jahre) Perspektive“ (ebd.).

Die sog. „Alltagswende“ brachte die Hinwendung zu den subjektiven Bildungsbedürfnissen, die dem Prinzip der Teilnehmerorientierung entspricht. In den Vordergrund rückte biographisch orientierte Erwachsenenbildungsforschung, um eine „genauere Bestimmung der Bedeutung der Erwachsenenbildung in der Lebensgeschichte von Erwachsenen“ (Buschmeyer 1987, S. 11) zu erreichen.

Damit geraten Deutungsmustersysteme in den Blick, die mit den Begriffen „Alltagswissen“, „Alltagsbewußtsein“ „Identitätsbildung“ thematisiert werden. Beeinflußt wird davon die Auswahl der Methoden. So verweist Garz unter Hinweis auf das triadische Netzwerk von Laudan (vgl. Garz 1994, S. 9) auf die unverzichtbare Verknüpfung und wechselseitige Beeinflussung von Theorie, Methode und Forschungsziel. Die „interpretative Verfaßtheit der Wirklichkeit“ (Tietgens in: Born 1991, S. 154) kann nur mit Hilfe der „interpretativen Methoden“ der Sozial- und Humanwissenschaften erschlossen werden.

Die Hinwendung zur lebensweltorientierten Teilnehmerforschung wird von J. Kade positiv gewertet, er kritisiert jedoch, daß bisher „der Durchbruch zur Teilnehmerperspektive nicht gelungen ist“ (Kade 1992, S. 27). Er fordert, „verstärkt den Blick auf den Teilnehmer als konstitutives Moment von Erwachsenenbildung zu richten.“ Es erscheint notwendig, hinter die „Hinwendung zum Teilnehmer“ zurückzugehen „und an das traditionelle Programm der Lehr-Lern-Forschung insoweit anzuknüpfen, als diese das Unterrichtsgeschehen in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses stellte“ (ebd., S. 35). Allerdings ist hier die

Rolle des Teilnehmers nicht „auf seine Rolle und Funktion als ‚Lernender‘ verkürzt“, sondern die Teilnehmer kommen „mit ihren lebensweltlichen Problemen im Kurs selber in den Blick“. Kade verwendet hierfür den Begriff Kursforschung (ebd., S. 34 ff.). Seine Arbeit nimmt die Kursforschung sowie die Rezeption des Identitätsbegriffs in der Erwachsenenbildung auf. Er stellt Teilnehmerforschung in den Zusammenhang eines strukturalen Begriffs von Erwachsenenbildung. Dazu ist es nötig, von der Differenz, nicht von einer Gleichsetzung von Programmatik und Realität der Erwachsenenbildung auszugehen, um hieraus „eine Theorie von Erwachsenenbildung zu entwickeln, die auf einem komplexeren Verhältnis von Bildungsprogrammatik und Erwachsenenrealität aufbaut. Aus einer solchen Sicht läßt sich Erwachsenenbildung als Form begreifen, in der (empirisch) Bildungsangebote mit den lebensweltlichen Problemen von Erwachsenen vermittelt werden, wenn Erwachsene zu Teilnehmern an der Erwachsenenbildung werden“ (ebd., S. 39).

Kade entwickelt ein aneignungstheoretisches Modell von Erwachsenenbildung. Es „impliziert erstens die komplexe Kursrealität, die der Teilnehmer vorfindet und zu der er in ein praktisches Verhältnis tritt. Als ein zweites Moment ist ein Subjekt impliziert, das diese Aneignung leistet. Dieses Aneignungssubjekt ist der einzelne Teilnehmer in seiner lebensweltlich-gesellschaftlich vermittelten Eingebundenheit. Als ein drittes Moment von Erwachsenenbildung impliziert der Aneignungsbegriff ein Resultat der Aneignung. (...) der in seinem Verhältnis zur Lebenswelt, zu seiner subjektiven Innenwelt und objektiven Außenwelt veränderte Erwachsene, nachdem er aus der ‚Form des Teilnehmers‘ herausgetreten ist.“ Beim Aneignungsprozeß als „strukturellem Austauschprozeß zwischen Erwachsenenbildung und Lebenswelt“ unterscheidet Kade zwischen der „Analyse von Aneignungsformen“ als strukturelle Perspektive sowie „der Analyse von Aneignungsmotiven und -voraussetzungen“ als inhaltliche Perspektive (ebd., S. 44).

Das von Kade entwickelte „Aneignungskonzept“ ist Teil der Theoriedebatte in der Erwachsenenbildung, in der die Themen „Autonomie und Eigenlogik der Wissenserzeugung, Professionalität und Teilnehmerbindung“ unter der Fragestellung, „inwieweit und in welchen sozialen Formen bzw. Grenzen die Erwachsenenbildung ihre eigene Bedeutsamkeit selbst erzeugen kann, oder ob sie lediglich als Teil anderer gesellschaftlicher Sinnzusammenhänge, z. B. im Betrieb, in Erscheinung tritt“, diskutiert werden. In diesem „neueren Autonomiediskurs“ stehen nicht die „bekannten Kategorien der Teilnehmerorientierung, des exemplarischen Lernens, der Zielgruppenarbeit, der biographischen Methode usf.“ im Vordergrund, sondern „Sozial und Wissenskontexte ..., mit denen die Eigenlogik der Erwachsenenbildung nicht von den Teilnehmern, sondern von kommunikativen Sinnzusammenhängen aus rekonstruiert wird. Aus dieser Perspektive kommt es dann nicht primär auf die Subjekte an, sondern auf die Art und Weise, in der sie sich als Erwachsene an der Reproduktion jener Sinn- und

Kommunikationszusammenhänge beteiligen“ (Kade 1993, S. 385). „Allein ein qualitativer Forschungszugang“, so Kade, kommt hierfür in Frage. Er wählt hierzu das „offene Interview“ (ebd., S. 47–49).

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dieser Forschungslinie.

2. Begründung der Methode im Rahmen der qualitativen Sozialforschung

Unter Bezug auf die theoretische Einbettung begründet sich die Wahl eines interpretativen Verfahrens. „Gerade im qualitativen Interview hat der Befragte die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen, ...“. Daraus „ergibt sich das zentrale Prinzip interpretativer Sozialforschung, das natürlich auch qualitativen Interviews eigen ist, nämlich das Prinzip der Offenheit“ (Lamnek 1989, S. 61). Lamnek unterstreicht, daß der Forschungsprozeß als Kommunikationsprozeß zu betrachten ist, „da sich qualitative Sozialforschung für die Deutungs- und Handlungsmuster, die eine gewisse allgemeine Verbindlichkeit besitzen, interessiert“ (Hopf in: Lamnek 1989, S. 62). Lamnek faßt die methodologischen Kriterien zusammen in Form von Prinzipien

„der Reflexivität von Gegenstand und Analyse,
der Realisierung des Alltagsgesprächs,
der Relevanzsysteme der Betroffenen,
der Kommunikativität,
der Offenheit,
der Flexibilität,
der Prozeßhaftigkeit,
der datenbasierten Theorie und
der Explikation“ (Lamnek 1989, S. 64).

„Schon frühzeitig und wiederholt wurde von Tietgens (1989) auf die Strukturparallelität zwischen qualitativ-hermeneutischen Verfahren und den sinnverstehenden Transformationsprozessen in der Erwachsenenbildung aufmerksam gemacht. Hier wie da ist der Umgang mit Deutungsmöglichkeiten die Basisoperation“ (S. Kade in: Tippelt 1994, S. 298).

S. Kade verweist hier auf die Möglichkeiten, verschiedene Handlungsebenen, wie die Lehr-Lern-Situation, die Unterrichtsplanung, die Programmplanung und die Bildungspolitik zum Ausgangspunkt von Untersuchungen zu machen. „Sie können aber auch in quasi vertikaler Dimension in ihren wechselseitigen Verflechtungen und Beeinflussungsmodalitäten untersucht werden (Gieseke 1985)“ (ebd., S. 299). Das hiermit angesprochene „Methodenarrangement ‚Perspektivenverschränkung‘ versucht in einer spezifisch angelegten Suchbewegung die zugrundeliegende Struktur des Zusammenspiels dieser verschiedenen Kommunikationspartner herauszudestillieren. Dazu bedarf es einer Mikroanalyse an

einzelnen Fällen. Der handelnde kommunikative Beitrag jeder Person/Institution zu einem bestimmten Kurs wird aufgenommen. Die Perspektiven aller Beteiligten mit ihrer spezifischen Inhaltlichkeit und Ausrichtung werden erfaßt. D.h., für die Fallanalyse

- muß die Unterrichtsrealität in ihrem didaktischen Verlauf erhoben werden,
- ist die Kursplanung als Absichtserklärung für den Kurs zu erfassen,
- sind im Interview die Absichten, Einschätzungen, Beurteilungen und Aktivitäten der am Zustandekommen des Kurses beteiligten Personen zu erheben.

Die verstehende interpretative Auswertungsarbeit sucht nach dem verbindenden tragenden Raster für die Realisierung des spezifischen Angebotes. Damit wird eine pädagogische Realität in ihrer Vielschichtigkeit transparent gemacht“ (Gieseke in: Mader u.a. 1991, S. 79).

So wird in der vorliegenden Studie der Fokus nicht nur auf die Teilnehmer gerichtet, sondern es werden ebenso die Kursleiter, das Kursgeschehen sowie die Initiatoren des Funkkollegs in den Blick genommen.

3. Die Erhebungsmethode

Typisch für eine qualitative Herangehensweise sind Interviews, „in denen es um die Erfassung von Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst geht“ (Hopf/Weingarten 1979, S. 15). Als Erhebungsmethode habe ich eine offene, themenzentrierte Interviewführung gewählt, damit „gleichsam aus einer distanzierten Perspektive die Teilnehmer von ihren Erfahrungen mit dem Kurs - und damit implizit von ihrer Form der Aneignung des Kurses – ausführlich und in ihrer ganzen Vielschichtigkeit berichten konnten“ (Kade 1992, S. 49).

Bezogen auf das Forschungsinteresse am Drop-out in Funkkolleg-Begleitkursen, bedeutet dies konkret, im Rahmen der Interviewführung zunächst das Untersuchungsfeld mittels einer allgemein gehaltenen Eingangsfrage zu öffnen und einen Erzählanreiz zu bieten, um die Interviewten über ihre Erfahrungen mit dem Funkkolleg berichten zu lassen. Themenkomplexe, die angesprochen werden sollten – im Sinne eines „Leitfadens im Hinterkopf“ –, waren der individuelle Umgang mit den Lerninhalten des Funkkollegs, welche Möglichkeiten die Interviewten im Rahmen ihrer Lebenspraxis haben, über diese Inhalte zu sprechen, wie sie zum Begleitkurs gekommen sind, welche Erwartungen sie hiermit verknüpften und welche Erfahrungen dabei gemacht wurden. Mit diesem Vorgehen war beabsichtigt, nicht vorschnell den Drop-out zu fokussieren, sondern von der Kursteilnahme auszugehen und das Thema im Gesamtkontext zu erfassen. Es galt, ein starres Festhalten an der geplanten thematischen Struktur zu vermeiden, da „die mit dem Durchsetzen der Struktur des Leitfadens verbundenen Zurückweisungen die Entwicklung eines positiven affektiven Klimas,

das ein nicht nur oberflächliches Einbeziehen affektiver und personaler Aspekte überhaupt erst ermöglichen würde“ (Hopf 1978, S. 105), gefährden.

Ergänzt wird diese Erhebungsmethode durch teilnehmende Beobachtung in zwei Begleitkursen. Diese Methode ist beispielsweise zentral für Projekte, die dem Symbolischen Interaktionismus oder der Ethnomethodologie verpflichtet sind (Atteslander 1991, S. 102–106). Charakterisiert wird die teilnehmende Beobachtung „durch die unmittelbare Beteiligung des Beobachters an den sozialen Prozessen in dem untersuchten sozio-kulturellen System. Er beteiligt sich, indem er eine oder auch mehrere in diesem System definierte soziale Rollen übernimmt, zum Mitglied des Systems wird und sich den anderen Mitgliedern gegenüber entsprechend verhält“ (Maynz/Holm/Hübner 1972, S. 100). Im Gegensatz zu standardisierter Beobachtung, in der Beobachtungsbögen angekreuzt werden, „muß teilnehmende Beobachtung als qualitative Technik offener sein“ (Mayring 1990, S. 57). Ich habe mich für die „genuine Teilnahme“, also die völlige Integration und Anpassung des Beobachters (vgl. Kauffeld 1986, S. 51), entschieden. Gegenüber den Kursteilnehmern als aktiv Teilnehmenden am Kursgeschehen aufzutreten beinhaltet auf der einen Seite, den Kursprozeß mit zu verändern, auf der anderen Seite kann somit auch ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, das aus der Position des reinen Beobachters, vor allem in relativ kleinen Gruppen, m. E. nicht gelingt und immer die Gefahr birgt, Subjekte hinterrücks zu Objekten werden zu lassen. Damit ist gleichzeitig der Grundstein für die spätere Durchführung der Interviews gelegt. Es versteht sich von selbst, daß ich auch im Rahmen der Vorstellungsrunden meine Absicht, die Teilnahme an den Kursen bei einer geplanten Diplomarbeit zu verwenden, offenlegte. Anhand von Stichpunkten werden Gedächtnisprotokolle der jeweiligen Stunden erstellt.

4. Die Auswertungsmethode und die Arbeitsschritte

Die Auswertung der Interviews erfolgt im Rahmen eines inhaltsanalytischen Vorgehens, orientiert am Deutungsmusteransatz (vgl. S. Kade 1983, S. 112–134), indem zunächst die subjektiven Intentionen der Teilnehmer schrittweise rekonstruiert werden. In diesem interpretativen Verfahren wird aus der Perspektive des Subjekts „in materialer Analyse den subjektiven Sinnsynthesen und Deutungsmustern in ihrem Aufbau nachgegangen“ (ebd., S. 111). Danach wird die Deskription der subjektiven Deutungs- und Sinnzusammenhänge im Hinblick auf ein lebensweltlich orientiertes Modell der Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung für den jeweiligen Fall vorgenommen und dessen Struktur herausgearbeitet. „Die Analyse von Sinnstrukturen (setzt) eine mehrfache Bearbeitung des Textes voraus, um aller Schichten habhaft zu werden“ (ebd., S. 121).

Die rekonstruierten Fälle werden anschließend unter Einbeziehung biographischer und identitätsrelevanter Aspekte verglichen. Kennzeichnend für ein solches Vorgehen kontrastierender Vergleiche ist die von Glaser und Strauss im Rahmen der „Grounded Theory“ entwickelte Methode des Fallvergleichs (vgl. Strauss, 1991, S. 50–71, ebenso: Hildenbrand 1984, S. 43–50).

Folgende Arbeitsschritte werden vorgenommen:

1. Arbeitsschritt

Im ersten Durchgang wird besonders die Eingangssequenz Zeile für Zeile unter Einbeziehung des inneren Kontextes interpretiert, wobei die durch die Interpretation gewonnenen Deutungs- und Sinnzusammenhänge großflächiger am Material überprüft und ausgeschieden werden, um eine Kernstruktur zu gewinnen. Dieses Vorgehen zu dokumentieren hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt, so daß hier eine ergebnisorientierte Darstellung erfolgt. Im zweiten Durchgang werden die Fälle unter den Gesichtspunkten

- Bezug zum Funkkolleg
 - identitätsrelevante Aspekte
 - Erwartungen und Beurteilung des Begleitkurses
- verglichen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

2. Arbeitsschritt

Auf der Folie der Interpretationen der Drop-out-Fälle des VHS-Kurses werden die Interviews mit den verbliebenen Teilnehmern zur Überprüfung der Vermutung, daß es sich hier um potentielle Drop-outs handelt, interpretiert und mit den Ergebnissen der Drop-out-Fälle kontrastiert. Die anschließende Interpretation des Kursleiterinterviews sowie die Darstellung der Vorstellungsrunde bei der VHS dienen der Abrundung des Kursbildes und dem Beleg der Ergebnisse.

3. Arbeitsschritt

Beim Universitätsbegleitkurs wird analog vorgegangen, allerdings habe ich auf eine Kontrastierung mit den verbliebenen Teilnehmern verzichtet. Die mit vier verbliebenen Teilnehmern geführten Interviews zeigen eine durchweg positive Kurswahrnehmung.

4. Arbeitsschritt

Die Interpretation der Kursleiterinterviews wird verglichen, ihre Deutungsmuster und Handlungsstrategien werden aufgezeigt. Die Darstellung der Vorstellungsrunden beider Kurse dient der Stützung der vorläufigen These, daß im VHS-Kurs eine instabile Teilnahme vermutet werden kann und daß sich an der Universität ein Wegbleiben der Gruppe der Studenten abzeichnet.

5. Arbeitsschritt

Die untersuchten Kurse werden miteinander verglichen. Die eigene Kursbeobachtung sowie die Vorbereitung auf die Kurspraxis durch die VHS werden thematisiert.

Abschließend wird der Entwurf einer Systematik der Resultate nach Aneignungsformen und Bedeutungstyp (vgl. Kade 1992) vorgenommen.

5. Die Entwicklung des Funkkollegs

5.1 Ziele und Absichten einst und jetzt

Das Funkkolleg ist eine Institution, die unterschiedlichste Themen auf wissenschaftlichem Niveau verbreiten will. Im Medienverbund von Rundfunk, Fernsehbegleitsendungen, schriftlichem Lehrmaterial und örtlichen Begleitzirkeln wird bundesweit einer breitgefächerten Gruppe von Kollegiaten ein wissenschaftliches Thema nahegebracht, wobei die Möglichkeit besteht, am Ende der zweisemestrigen Laufzeit eine qualifizierte Prüfung abzulegen.

Europaweit stellt das Funkkolleg eine einmalige Form der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung im Medienverbund dar - in seinem 27. Jahr hat es über 700.000 Kollegiaten erreicht. Ca. 56 % aller zum Funkkolleg „Literatur der Moderne“ angemeldeten Teilnehmer haben schon an mindestens einem Funkkolleg teilgenommen (vgl. Funkkolleg Aktuell, Berichte und Daten, Nr. 28, März 1994).

Mitte der 60er Jahre war das Funkkolleg im Rahmen der Bildungsreform „unter dem Leitgedanken einer Synthese von Objektivierung, Demokratisierung und Effektivierung der Wissensvermittlung über ein Medienverbundsystem als Fernstudienprogramm bei kritischer Partizipation seiner Teilnehmer geplant worden“ (Kadelbach 1988, S. 22). Ziel war es, einen „Beitrag zur Verbesserung der bildungspolitischen Situation (...) leisten zu können“ (ebd.). Von Anfang an hatten die Planer jedoch nicht nur das allgemeine Weiterbildungspublikum, sondern dazu noch genau beschriebene Zielgruppen im Auge. Neben den interessierten Laien war auch an Lehrer an Schulen und Hochschulen, Studienbewerber ohne Abitur, Studenten sowie an die Gruppe der über 50jährigen gedacht. Seit seiner Gründung 1966 hat sich die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die wissenschaftliche Behandlung des Themas, auf das schriftliche Material, die Studienbegleitbriefe verlagert. Gerade die Anfangszeit des Funkkollegs war geprägt durch das Bemühen, „Wissenschaftlerteams in ein kreatives Gespräch zu bringen, wobei interdisziplinäre Darstellung aktueller Probleme und neue wissenschaftliche Ansätze in den klassischen Disziplinen“ (König 1988, S. 48) wichtige innovative Schritte waren.

Eine Hinwendung zum Teilnehmer deutet die Befragung der Kollegiaten abgelaufener Kollegs nach ihren Themenwünschen an. Diese Erhebungen seit Anfang der 80er Jahre zeigten eine Verschiebung der Teilnehmerschaft von den „Lehrer/innen“ zu „sonstigen Berufstätigen“. Beide Gruppen bilden durchgehend bis dato die jeweils prozentual größten Anteile mit jeweils ca. 30% aller Kollegiaten (vgl. Begleitforschungen zu den einzelnen Funkkollegs des DIFF).

Aufgrund ständiger Begleitforschung durch das Deutsche Institut für Fernstudienforschung in Tübingen (DIFF) – (nach Abschluß jedes Themas werden 1.500 Fragebogen versandt) – hat das Funkkolleg seine Gestaltung kontinuierlich geändert: von anfänglich an universitäre Vorlesungen angelehnten Rundfunksendungen zu eher funkdramaturgischen Formen. Dennoch blieben die Sendungen des Funkkollegs durch die Ausrichtung am schriftlichen Material (vgl. König 1988, S. 47) „in der Regel weit hinter den sonstigen Ansprüchen einer mediengerechten Aufbereitung wissenschaftlicher Themen zurück.“ Weiterhin änderte sich die Gestaltung der Studienbegleitbriefe mit dem Funkkolleg 1992/93 „Der Mensch – Anthropologie heute“. Auf der Grundlage kontinuierlicher Begleitforschung und der Auswertung der Kollegiatenpost wurde das „didaktische Vorgebirge“ (vgl. Frahm 1992) geglättet und einem gewandelten Lese- und Lernverhalten Rechnung getragen.

Zu den beiden „Standbeinen“ des Funkkollegs – Radio und Studienbegleitbriefe – gesellen sich die fakultativen Studienbegleitzirkel, die von Einrichtungen der Erwachsenenbildung und von Hochschulen angeboten werden, sowie ein Fernsehbegleitprogramm, das die mediale Gestaltung abrundet. Schwerpunkt ist und bleibt jedoch das schriftliche Material, auf das sich auch der Zertifikatserwerb bezieht. Die Möglichkeit der direkten Kommunikation mit den Teilnehmern bietet das Kollegiatenforum, das in den letzten zwei Jahren vom Abdruck der Leserbriefe zum Dialog mit den Teilnehmern umgearbeitet wurde – ein Hinweis darauf, wie wichtig eine direkte Interaktion mit den Teilnehmern ist.

5.2 Die Unterordnung der Bildungsabsichten unter den Medienmarkt

Tietgens sieht die Entstehung des Konzeptes Medienverbund in der Verknüpfung von emanzipatorischem Aufbruch und neuen Technologien, der Verbindung von Objektivierung der Lehre und Individualisierung des Lernens. Allerdings erfolgte durch die Fixierung auf „Projektförderung“ und somit die Beschränkung auf sogenannte Modellvorhaben eine „Schmalspurigkeit der öffentlichen Förderung“, so daß die Wirklichkeit hinter den Erwartungen zurückblieb. „Schließlich wird seit einigen Jahren vom Rückzug der Medien aus dem Bildungsbereich gesprochen. Den dafür Verantwortlichen erscheint es nicht mehr zumutbar, den Balanceakt zwischen pädagogischer Intentionalität und lockerer Szenerie zu leisten“. Wesentliches Moment hierfür ist eine veränderte Medienlandschaft, in

der Unterhaltung und Einschaltquoten den Ton angeben. So sieht Tietgens den „Medienverbund zum Opfer der Vermarktungsstrategie“ werden. „Von der Erosion der Ansprüche ist schließlich auch das Flaggschiff des Medienverbundes, das Funkkolleg, betroffen. Hier waren bisher noch Reflexionen der didaktischen Struktur für die Komposition des Verbundes möglich, konnten Produktionsmuster über Jahrzehnte kontinuierlich verfolgt werden, Funktionszuordnungen sich dauerhaft einspielen. Mit der nunmehr geplanten zeitlichen Verkürzung aber verliert das Qualitätsmerkmal des Verbundes, die Mehrperspektivität, an Bedeutung“ (Tietgens 1994, S. 45).

Was Tietgens hier anspricht, ist die Tatsache, daß es sich bei dem Funkkolleg „Literarische Moderne“ um das letzte seiner Art handelt. Bedingt durch den Ausstieg des Süddeutschen Rundfunks und des Südwestfunks werden kommende Funkkollegs nur noch einsemestrig angeboten werden. Die Gründe für den Ausstieg der beiden Rundfunkanstalten mögen vielfältig sein und mit der Veränderung der Medienlandschaft in Zusammenhang stehen. Ein Teilnehmerschwund ist zumindest nicht zu bemerken: „33.019 Anmeldungen zum Funkkolleg Literarische Moderne zeigen, daß Thema und inhaltliche Konzeption gute Akzeptanz bei den Zielgruppen des Funkkollegs fanden“ (Funkkolleg Aktuell, Berichte und Daten, Nr. 28). Jedoch wies Ingrid König für den Westdeutschen Rundfunk anlässlich der 8. Frankfurter Fernstudienkonferenz schon 1988 darauf hin: „Zwar wird der Bildungsauftrag der öffentlich-rechtlichen Sender immer wieder betont, doch wird auch ihr Erfolg an Einschaltquoten gemessen, die mit Zielgruppenprogrammen grundsätzlich nicht zu erreichen sind“ (König 1988, S. 47).

6. Bedeutung des Drop-out in Funkkolleg-Begleitkursen

Der aus dem Englischen stammende Begriff „drop-out“ bezeichnet die Teilnehmer, die einen Kurs vorzeitig endgültig verlassen. Den in der Forschung üblichen Begriffen wie „Abbrecher“ oder „Teilnehmerschwund“ haftet, wie Brödel (1994, S. 2) unter Bezug auf Nuissl/Sutter darstellt, eine Wertigkeit an, die die Verantwortung für den Abbruch den Teilnehmern bzw. den Veranstaltern zuschreibt.

Unter Drop-outs sind in dieser Arbeit die Teilnehmer zu verstehen, die mindestens an drei, höchstens jedoch an der Hälfte der Veranstaltungen teilgenommen haben.

In seinem Aufsatz „Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-outs“ gibt Brödel einen Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand. Er stellt fest, daß für die Erwachsenenbildung das Drop-out-Thema ein Untersuchungsgegenstand ist, der aufgrund der Komplexität der Faktoren kaum in ein abgrenzbares Forschungs- und Theorieprogramm übersetzt werden kann. Es liegt nahe, von einem „erwachsenenpädagogischen Querschnittsproblem“ zu

sprechen (Brödel 1994, S. 5). Ganz im Gegensatz zu Born, der in bezug auf die Drop-out-Forschung feststellt: „Ein deutlich und ohne größere Mühe abgrenzbares problemorientiertes Forschungsprogramm findet man zum Beispiel im Bereich der ‚Drop-out-Forschung‘. Bei diesem Programm soll vor allem – und dies ist dann auch Bestandteil des Annahmekerns – erklärt und untersucht werden, warum Erwachsene begonnene Bildungsbemühungen im institutionellen Bereich wieder abbrechen. Zur Lösung dieser Problemstellung sieht der Annahmekern sowohl quantitativ-analytische als auch qualitativ-interpretative Verfahren und Vorgehensweisen vor“ (Born 1991, S. 128).

Übereinstimmung herrscht bei den meisten Autoren, die sich in den letzten 25 Jahren mit dieser Problematik beschäftigt haben, daß Drop-out eine nicht behebbare Spezifität organisierten Erwachsenenlernens sei.

Die empirisch-analytischen Arbeiten der 70er Jahre, hier vor allem die Arbeit von Schröder, erbrachten widersprüchliche Ergebnisse. „Auf die Frage, welche der uns bekannten Motive der Teilnehmer ihr Durchhaltevermögen beeinflussen oder bestimmen, ist bisher keine befriedigende Antwort gefunden worden“ (Schröder 1979, S. 546). Als praktische Konsequenz empfiehlt sie, statistische Erhebungen durch Befragungen der Teilnehmer zu ergänzen.

Auf eben diese Grenzen der quantitativen Forschung weist Tietgens hin und empfiehlt das Arbeiten mit explorativen interpretativen Ansätzen: „Daß sie gerade auch bei der Schwundproblematik notwendig wäre und ertragreich sein könnten, ist unverkennbar“ (Vorwort zu: Schrader 1986, S. 10).

So zeigen die Ergebnisse der „Begleituntersuchung zum Funkkolleg Literarische Moderne“ (Kucklick 1995) mit 5% zwar auf einen langfristigen Trend rückläufiger Schwundquoten, betont wird jedoch: „... auch die individuelle Zielsetzung der Teilnehmenden, das Anspruchsniveau, der Aufwand der Lernzeit, die erfahrenen Lernprobleme und der spezifische Umgang mit ihnen sowie die im Verlauf des Funkkollegs erlebte Zufriedenheit bestimmen den individuellen Lernverlauf und können von Fall zu Fall zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen; mögen etwa Lernprobleme den einen Teilnehmenden motivieren, so können sie bei einem anderen zum Abbruch des Lernens führen“ (Kucklick, S. 29).

Die bisherige Drop-out-Forschung sagt wenig darüber, „wie die Weiterbildungsmaßnahmen in die Lebenssituation der Teilnehmer eingebettet sind, mit welchen Wirklichkeitskonzeptionen, Erwartungshaltungen und Verwertungsinteressen sie in die Kurse kommen“ (Schrader 1986, S. 31).

Für die 80er Jahre konstatiert Brödel ein nachlassendes Forschungsinteresse und eine Hinwendung im Rahmen des interpretativen Paradigmas zum „Verstehen subjektiven Aneignungshandelns der Teilnehmer (Kade 1989) und die ganzheitliche Rekonstruktion von Bildungsbiographien“ (Brödel 1994, S. 9), damit zugleich eine Auflösung der empirisch-analytischen Drop-out-Forschung. Mit einer modernisierungs- und bildungstheoretischen Herangehensweise werden neue Akzente gesetzt.

Unter Bezug auf die Untersuchungen von Djafari u. a. (1989) zum Umschulungsabbruch sieht Brödel die wirkungsvollste Prävention in einer auf reflexiver und teilnehmerorientierter Erwachsenenendidaktik gründenden Aufmerksamkeitsorientierung. Nicht „Regelwissen“, sondern „Verstehen-Lernen jener Prozesse, die auf Teilnehmerseite zum Abbruch führen (können)“ (Brödel 1994, S. 13) , sind deren Grundlage.

Die Darlegung des bisherigen Forschungsstandes weist aus, daß bisher kaum Ergebnisse expliziter Drop-out-Forschung vorliegen, die diese Problematik im Rahmen des interpretativen Paradigmas der Erwachsenenbildung bearbeiten.

Funkkolleg-Begleitkurse sind im Rahmen des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots im Medienverbund, dem Funkkolleg, ein fakultatives Angebot an die Teilnehmer. Ausdrücklich werden sie als „soziale Phase“ benannt. Durchgeführt werden diese Studienbegleitzirkel von Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Hochschulen. Die Teilnahme an Begleitkursen ist nur dann sinnvoll, wenn gleichzeitig das Funkkolleg belegt wird, auf der anderen Seite muß der Abbruch eines Begleitkurses nicht zugleich den Abbruch des Funkkollegs bedeuten. Auch der erfolgreiche Abschluß ist nicht zwingend an den Besuch eines Begleitkurses gebunden.

Begleitkurse weisen eine strukturelle Janusköpfigkeit auf: Zum einen ist es für viele Teilnehmer der einzig zeitgebende Takt, der sie anhält, kontinuierlich zu arbeiten und der dem eigenen tendenziellen Aufschiebewunsch entgegenwirkt. Zum anderen ist es der Teil des Verbundsystems, der als erstes aufgegeben wird, wenn sich Widerstände zeigen.

Im Rahmen der Begleitforschung zum Funkkolleg spielt das Thema Drop-out, die Begleitkurse betreffend, keine Rolle. Zwar werden aufgrund der Fragebogenerhebungen, die über die Kursleiter erfolgen, Quoten der Teilnehmer, ihre Sozialstruktur, die Akzeptanz des Funkkollegs sowie die Arbeitsweisen in den Kursen erfragt (Funkkolleg Aktuell, Berichte und Daten, Nr. 26, Nov. 1993), doch sind diese Untersuchungen repräsentativ angelegt; sie bieten damit einen guten Vergleich über Jahre hinweg, machen aber nicht konkret deutlich, wie Teilnehmer mit dem Lernangebot umgehen. Erwähnung findet der Kursabbruch bei Funkkolleg-Begleitkursen nur in den VHS-Informationen für die Begleitzirkelleiter als „alljährlich zu beobachtendes Phänomen“ (Plaul 1993, S. 17). Weitere Informationen sind auch vom DIFF nicht zu erhalten. So schreibt mir der Koordinator des Funkkollegs am 20.12.1993: „Wir erfahren über die Funkkolleg-Begleitkurse nur durch die Kollegiatenbriefe, die wir pro Funkkolleg erhalten (ca. 750 pro Funkkolleg). Nur in ca. jedem 50. davon ist überhaupt von den Begleitkursen die Rede, in der Regel nur als ein Baustein im Medienverbund, den man zum vertiefenden Lernen aus Sendungshören, Studienbriefelesen und Diskussion in den Begleitkursen auch noch nutzt. Ganz selten wird einmal in diesen Briefen Kritik geäußert.“

Die sich zeigende Bedeutungslosigkeit des Drop-out im Rahmen der Begleitkurse könnte darauf zurückzuführen sein, daß die Teilnehmer zumindest statistisch im Weiterbildungsprozeß weiterhin eingebunden bleiben, sie steht jedoch zum einen in Kontrast zum Arbeitsaufwand, den die VHS in den Vorbereitungstreffen mit den Begleitkursleitern thematisieren, zum anderen sind Funkkolleg-Begleitkurse wie andere Kurse in der allgemeinen Erwachsenenbildung Bestandteil der Angebotspalette, so daß das Problem des Drop-out, den die Kursleiter als ein Hauptproblem eigener Lehrtätigkeit ansehen (vgl. Brödel 1994, S. 10), hier ebenfalls besteht.

Mit der vorliegenden Untersuchung soll auf der Grundlage eines qualitativen Forschungszugangs ein Beitrag zur Drop-out-Forschung in Funkkolleg-Begleitkursen geleistet werden.

7. Das konkrete Vorgehen

7.1 Fragestellung

Im Mittelpunkt meiner Arbeit stehen die Drop-outs von Funkkolleg-Begleitkursen. Ich habe an zwei Kursen zum Funkkolleg „Literarische Moderne“ teilgenommen, an einem VHS-Kurs sowie einem Kurs, der an der Universität in der benachbarten Großstadt angeboten wurde. Mit Drop-outs aus beiden Kursen habe ich thematisch zentrierte offene Interviews geführt. Angeregt durch meine Erfahrungen, die ich im Rahmen eines Praktikums mit zwei Begleitkursen zum Funkkolleg Anthropologie gemacht habe, interessiert mich, welche Erwartungen die Teilnehmer mit dem Begleitkurs verknüpfen und welche Sets von Bedeutungen sich herausarbeiten lassen, wenn sie den Kurs abbrechen. Folgenden Fragen möchte ich nachgehen:

- Welche Haltung nehmen die Teilnehmer zum Funkkolleg und zum Begleitkurs ein?
- Welche Bewertungsgründe geben sie an?
- Wie gestalten sie ihren Bildungsprozeß im Rahmen des Funkkollegs?
- Welche identitätsrelevanten alltagsweltlichen Deutungen und welche Beweggründe für ein Aufgeben der Kursteilnahme lassen sich rekonstruieren?

Darüber hinaus habe ich Teilnehmer interviewt, die durchgehend am Begleitkurs teilgenommen haben. Hierdurch erhoffe ich mir eine mögliche Kontrastierung zu den Ergebnissen der Drop-out-Interviews. Des weiteren interessiert mich die Sicht der Begleitkursleiter.

Der VHS-Kurs wird von einer Leiterin, der Universitätskurs von zwei Leitern im Wechsel durchgeführt, mit denen ich ebenfalls offene Interviews geführt habe, um ihre Erwartungen an den Kurs herauszuarbeiten, der mit dem Spezifikum verbunden ist, daß sie selbst keinen Einfluß auf die curriculare Gestal-

tung haben und demnach die Inhalte ebenso erarbeiten müssen wie die Teilnehmer.

Die hierbei interessierenden Fragen sind:

- Wie beziehen sie sich zum Funkkolleg und zu ihrem Kurs?
- Welche Deutungsmuster und Handlungsstrategien lassen sich rekonstruieren?

Den Kursleitern bietet der Landesvolkshochschul-Verband die Möglichkeit, an einem Einführungsseminar sowie nach dem ersten Semester an einem Erfahrungsaustausch teilzunehmen. Beide Termine habe ich wahrgenommen und werde thematisieren, was den Kursleitern hierbei mit auf den Weg gegeben wird und wie sie ihre Erfahrungen reflektieren.

7.2 Anzahl der Interviews

Zum VHS-Kurs hatten sich 9 Teilnehmer angemeldet, eine Teilnehmerin erschien gar nicht, ein Teilnehmer kam nur einmal. Von den 7 verbliebenen Teilnehmern verließen 4 vorzeitig den Kurs, im zweiten Semester kam noch eine Teilnehmerin hinzu. Von dieser Teilnehmerin abgesehen, habe ich mit allen Kursteilnehmern Interviews führen können.

Die erste Stunde des Universitätskurses haben 32 Teilnehmer besucht. Nach der zweiten Stunde hatten 11 Teilnehmer den Kurs verlassen. Von den Kursabbrechern, die mindestens an drei Veranstaltungen teilgenommen hatten, konnte ich 5 erreichen und mit ihnen ein Interview führen. Des weiteren waren 4 der übrigen Teilnehmer bereit, mir für ein Interview zur Verfügung zu stehen.

Die Kursleiter des Universitätskurses sowie die Kursleiterin des VHS-Kurses erklärten sich ebenfalls zu einem Interview bereit. Somit konnten von mir insgesamt 19 Interviews geführt werden. Ausgewählt wurden 9 Interviews mit Dropouts, 3 Interviews mit den verbliebenen Teilnehmern des VHS-Kurses sowie 3 Interviews mit den Kursleitern. Die Sozialdaten wurden nach den jeweiligen Interviews erhoben.

Die Interviews wurden per Tonband aufgenommen und wortgenau und in voller Länge von mir transkribiert. Die Namen der Teilnehmer sowie Ortsbezüge wurden anonymisiert. Längere Pausen wurden im Transkript durch „.../“, Unverständliches durch „?“ gekennzeichnet. Die Interviewtexte sind jeweils nummeriert, bei der Interpretation werden zuerst die Seitenzahlen, dann die Zeilennummerierung angegeben. Für die vorliegende Fassung wurde ein Interview ausgewählt, das als Ganztext im Anhang abgedruckt ist.

7.3 Interviewsituation

Aus meiner Teilnahme an den Begleitkursen ergab es sich, daß die Verabredung zur Interviewführung unproblematisch verlief. Die Interviews wurden zum Teil

in öffentlichen Räumen, in Cafés, in der Universität oder in den Wohnungen der Interviewten geführt.

Im Spannungsverhältnis von Künstlichkeit der Interviewsituation und Alltagsgespräch gab es immer auch Momente, in denen die für das Alltagshandeln konstitutive Reversibilität eingefordert wurde. Das heißt konkret, daß auch die Offenlegung der eigenen Biographie ein unverzichtbares Moment war, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Dabei gilt es auch, sich bewußt zu werden, daß Wendungen des Gesprächsverlaufs in eine quasi therapeutische Situation Grenzen markieren, die wahrgenommen und abgewehrt werden müssen.

Vorteilhaft waren die Kenntnisse der Funkkollegkonzeption sowie der Inhalte, da viele Teilnehmer langjährige Erfahrungen mit dem Funkkolleg thematisierten und darauf entsprechend eingegangen werden konnte.



A: Der Volkshochschulkurs

1. Fallinterpretationen der Drop-outs

1.1 Fallinterpretation Frau Bergmann

– „und hab nicht das Gefühl gehabt, ich weiß ein Stück mehr“ –

Frau Bergmann ist 47 Jahre alt, verheiratet, ohne Kinder und nach einer 20jährigen Berufstätigkeit seit zwei Jahren Hausfrau. Sie hat die Mittlere Reife und eine Berufsausbildung als Auslandskorrespondentin.

Die Interviewerin hat Frau Bergmann bereits als Teilnehmerin des Begleitkurses zum vorherigen Funkkolleg „Anthropologie“ kennengelernt. Den Begleitkurs zum aktuellen Funkkolleg hat Frau Bergmann abgebrochen. Am Ende des Begleitkurses versuchte die Interviewerin, Frau Bergmann telefonisch zu erreichen, um sie um ein Interview zu bitten. Unter der dienstlichen Nummer wurde ihr mitgeteilt, daß Frau Bergmann nicht mehr in der Firma arbeitet. Der Kontakt und die Terminabsprache kamen über die private Telefonnummer zustande. Die Bitte um ein Interview wurde begründet mit der Absicht, eine Diplomarbeit zum Thema „Drop-out“ zu schreiben. Frau Bergmann ist der Interviewerin als sehr zurückhaltende Teilnehmerin bekannt. Das vertrauliche „du“ im Interview entstand durch den Vorschlag eines Teilnehmers im Kurs, sich doch dieser weniger formellen Anrede zu bedienen, dem zugestimmt wurde. Soviel zu den äußeren Kontextbedingungen.

Nachfolgend wird die Interpretation des im Anhang vollständig abgedruckten Interviews exemplarisch besonders ausführlich dargestellt. Dabei handelt es sich jedoch schon aus Gründen der Lesbarkeit auch hierbei um ein verkürztes Darstellungsverfahren. Deutlich soll werden, daß eine intensive Interpretationsarbeit der Eingangssequenz notwendig ist. „Besonders am Anfang eines Textes müssen sehr intensiv die Lesarten expliziert werden“ (Oevermann in: Heinze 1984, S. 248).

Die Eingangsfrage der Interviewerin: „*Machen wir das einfach mal so, also, sehr schön, fangen wir doch einfach so an, daß du mir vielleicht mal sagst, wie du überhaupt zum Funkkolleg gekommen bist*“ (1:4–6) läßt auf die Beendigung einer Begrüßungsinteraktion schließen, in der nach einer sog. „warming-up“-Phase nun auf ein Ziel zugesteuert wird. Im „wir“ setzt die Interviewerin gemeinsames Handeln voraus. Gleichzeitig signalisiert sie, daß sie bereits über einen Handlungsentwurf verfügt.

Geht man mit künstlicher Naivität daran, nach sinnvollen Kontextbedingungen für die Äußerung „*Machen wir das einfach mal so*“ zu suchen, bieten sich Fragen nach Interaktionen im familiären, im beruflichen, im freundschaftlichen Bereich an. So können folgende Situationen als sinnvoll konstruiert werden:

- Eine Familie kann sich nicht einigen, wie sie zu ihrem Ferienziel gelangt, ob mit Bus, Bahn, Auto oder Flugzeug. Ein Familienmitglied drängt auf eine bestimmte Entscheidung.

- Im Rahmen einer Mitarbeiterbesprechung herrscht Unklarheit darüber, wie man sich einem bestimmten Kunden gegenüber verhalten soll. Der Chef fällt die Entscheidung.
- Eine Gruppe von Studenten trifft sich zu einer Besprechung, in der es um die Aufteilung der einzelnen Arbeitsaufgaben geht.

Übergreifendes Merkmal ist, daß in den sozialen Situationen Unsicherheit über die konkrete Handlungsentscheidung besteht, wobei der Fortgang verbalen Abwägens zugunsten eines bestimmten Handlungsentwurfs eines einzelnen abgeschnitten wird.

Dies wird gestärkt durch *„fangen wir doch einfach so an“*. Der Beginn des Interviews steht somit zwischen den Polen „Ungeduld“ und „Unsicherheit“ und verweist auf die typische asymmetrische Struktur eines Interviews, setzt jedoch gleichzeitig gemeinsames Handeln voraus.

„...daß du mir vielleicht mal sagst, wie du überhaupt zum Funkkolleg gekommen bist“ impliziert einen höflich zurückhaltenden Vorschlag, den Weg zum Funkkolleg im Rahmen einer räumlich-zeitlichen Dimension zu beschreiben.

„Ja, also, ich hab von ner Freundin gehört, die hat, ich glaube das war vor drei Jahren, das Funkkolleg Medien mitgemacht, das hab ich aber nur ganz am Rande gehört, weil ich mit dieser Freundin auch nicht son Kontakt habe“ (1:7–9).

Frau Bergmann greift die zeitliche Dimension auf. Betont wird die Zufälligkeit, mit der sie vom Funkkolleg hört, im Bereich der Privatsphäre. Irritierend ist hierbei der Gegensatz „Freundin“ und „nicht son Kontakt habe“. „Freundin“ drückt zumindest eher als „Bekannte“ eine persönliche Nähe aus. Das Interesse am gegenseitigen Tun, ein Kennzeichen für Freundschaft, liegt hier anscheinend auf einer anderen Ebene als der Austausch über das, was man macht. So erfährt sie nur „am Rande“, daß ihre Freundin am Funkkolleg teilnimmt. Diese Aussage läßt die Deutung zu, daß Frau Bergmann entweder generell kein Interesse am Funkkolleg hat, oder aber nicht an dem, womit sich ihre Freundin gerade beschäftigt. Auch die Deutung, daß Frau Bergmann zu dieser Zeit mit anderen Interessensgebieten ausgefüllt ist und sporadische Kontakte Themen berühren, in denen Bildungsbemühungen der anderen keine Rolle spielen, erscheint sinnvoll.

„Und dann bin ich darauf aufmerksam geworden, daß eben Anthro-, Anthropologie kommt“ (1:10–11).

Der Hauptsatz läßt ein Objekt vermissen, das darüber Auskunft gibt, durch wen Frau Bergmann auf das Funkkolleg Anthropologie aufmerksam wird. Sie rekonstruiert die Teilnahme an diesem Funkkolleg als eigenständige Handlung, die nicht durch äußeren Anstoß hervorgerufen wird. Erklärungsbedürftig ist das plötzliche Interesse und wodurch es hervorgerufen wird, oder – unter Bezug auf die zeitliche Abfolge der Funkkolleg-Themen: Was ist zwischen „Medien und Kommunikation“ (1990/91) und „Anthropologie heute“ (1992/93) passiert?

„Aber, ich muß sagen, die Werbung für diese Funkkollegs fand ich so schwach, da hab ich mich gewundert, wo ich eigentlich jeden Tag die Zeitung lese, warum ich das so schlecht mitgekriegt habe und ich hab mich dann im nachhinein geärgert, daß ich die anderen, das war also Kunst/hmm/ und was eben da alles verzeichnet ist, Geschichte, /ja/ leider, leider nicht mitgekriegt habe, weil ich mich immer so versuch ein bißchen weiterzubilden, weil ich eben nur Mittlere Reife hab und dann 20 Jahre Beruf und da irgendwie ein bißchen eingleisig, o.k., also, die Publikmachung des ganzen fand ich irgendwie nicht genügend /hmm/ naja gut, jetzt weiß ich’s und ich selber erzähl dann auch vielen Leuten und muß also sagen, ich hab viele Leute, Bekannte, meinetwegen in der Werbung, im Büro, wo ich halt war, die haben auch nichts davon gehört und auch ein paar Freunde, ich denk jetzt an eine, die ist Hausfrau, aber auch sehr interessiert, liest Zeitung, macht Englischkurse, alles, die hat also nur durch mich erfahren und die wohnt in Düsseldorf und so weiter, also das wäre zum Beispiel irgendwo ein Mangel, das allen Leuten publik machen zu können /ja/, denn ich bin überzeugt, da wären sehr viele dran interessiert, auch den Punkt rausbringen, daß es wirklich für Erwachsene, also einen unheimlichen Vorteil hat, zuhause da eben weiterzulernen“ (1:11–29).

Hier thematisiert Frau Bergmann Enttäuschung und Ärger, nicht schon früher vom Funkkolleg erfahren zu haben. Die berufliche Perspektive dominiert: Als erfahrener Werbefachfrau ist ihr unverständlich, daß das Produkt Funkkolleg nicht mit einer für sie selbstverständlich dazugehörigen Werbestrategie verknüpft ist. Jedoch auch außerhalb der beruflichen Sphäre im Freundes- und Bekanntenkreis ist das Funkkolleg nicht bekannt, was im Widerspruch zur anfänglichen Äußerung steht, durch eine Freundin davon erfahren zu haben.

Begründet Frau Bergmann ihren ‚späten‘ Einstieg ins Funkkolleg mit unzureichenden Marktstrategien der Produzenten, verweist also argumentativ auf externe Faktoren für die verpaßten Gelegenheiten, so thematisiert sie gleichzeitig ein bestehendes Bildungsdefizit. Dieser persönlich empfundene Mangel wird verallgemeinernd ausgedehnt: *„ich bin überzeugt, da wären sehr viele dran interessiert ... daß es wirklich für Erwachsene, also einen unheimlichen Vorteil hat, zuhause da eben weiterzulernen“.*

Folgende Lesarten können hier herangetragen werden:

- Frau Bergmann nimmt am Funkkolleg teil, weil es ein qualitativ hochwertiges Bildungsprodukt ist. Nur der ungenügenden Werbestrategie ist es geschuldet, daß sie nicht schon früher darauf gestoßen ist. Als Werbefachfrau geht sie davon aus, daß potentielle Kunden ein Recht auf Information haben und die Produzenten die Pflicht, entsprechende Werbestrategien auszuarbeiten. Frau Bergmann ist verärgert darüber, daß dies für das Funkkolleg nicht geschieht. Selbst Nichtberufstätige, die mehr Zeit haben, sich zu informieren, kennen das Produkt nicht. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten wirbt sie hierfür, da sie von der Qualität des Funkkollegs überzeugt ist.

- Die berufliche Tätigkeit ist zu routiniertem Handeln geworden. Frau Bergmann sucht eine intellektuelle Herausforderung, die durch die Teilnahme am Funkkolleg gegeben ist.
- Sie nimmt wahr, daß sie in Relation zu ihrem Partner/ihren Freunden nicht über genügend Allgemeinwissen verfügt, und greift das Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung auf.
- Frau Bergmann befindet sich in einer biographischen Krisensituation, in der sie auf die Frage nach dem Lebensinn durch Weiterbildung eine Antwort sucht. Sie realisiert die Monotonie ihres bisherigen Berufslebens und möchte sich umorientieren.
- Frau Bergmanns ökonomischer Spielraum hat sich derart erweitert, daß einem immer schon vorhandenen Wunsch nach Allgemeinbildung entsprochen werden kann.
- Frau Bergmanns Hobby ist Anthropologie. Zufällig bietet das Funkkolleg genau dieses Thema. Die Konzeption spricht sie so sehr an, daß sie auch an dem folgenden teilnimmt.

Hier läßt sich sicherlich noch eine Vielzahl von Lesarten hinzufügen, wobei in Konfrontation mit den Merkmalen des Falles die jeweiligen Lesarten ausgeschrieben oder bestätigt werden.

Deutlich wird, daß ihre Selbstwahrnehmung changiert zwischen den Polen „Werbefachfrau“ und „gebildete Erwachsene“. Ersteres ist sie, zumindest aktiv, nicht mehr (nach 20 Jahren hat sie ihre Berufstätigkeit aufgegeben), letzteres noch nicht.

So läßt sich bei Frau Bergmann eine biographische Situation vermuten, in der sie zu realisieren beginnt, daß im Rahmen der Berufstätigkeit die Beseitigung von Bildungsdefiziten ein Wunsch bleibt und die Verwirklichung des Wunsches mit der Aufgabe eben dieser identitätsgebenden beruflichen Tätigkeit verbunden ist, also eine über Bildung zu erreichende Identität erst errungen werden muß.

I: Also, jetzt bist du nicht mehr am Arbeiten oder so

B: Nee, also ich hab vor zwei Jahren aus verschiedenen Gründen gekündigt, müssen wir jetzt nicht drauf eingehen /hmm/ und eh, ja, o.k.

I: Hm, dann hast du jetzt ein bißchen Freiraum und so das Ohr zum Funkkolleg gerichtet /lachen/

B: Ja, genau“ (1:30–2:2).

Diese Interaktion kann als Schluß der Eingangssequenz gesehen werden.

Die Interviewerin hätte hier die Möglichkeit gehabt, in verschiedenen Richtungen nachzufragen: „Warum bist du nicht schon bei ‚Medien und Kommunikation‘ eingestiegen?“ „Was hat dich daran gehindert, das Abitur zu machen?“ „Was waren denn das für Gründe, die zu deiner Kündigung geführt haben?“ Sie greift hier die Aufgabe der Berufstätigkeit auf und deutet sie im Sinne einer Freisetzung von zeitlicher Verpflichtung. Damit unterstellt sie ein Einverständnis darüber, daß die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des

Funkkollegs lediglich an zeitlichen Rahmenbedingungen, nicht aber z. B. an intellektueller Kompetenz scheitern könne.

Die Themen, die durch die Analyse der Eingangssequenz identifiziert werden können und im Zusammenhang mit der Teilnahme am Funkkolleg stehen, sind „Beruf“ sowie „Bildungsdefizit“. In der Sprache des Falls wird diesen Themen im Interviewtext nachgegangen.

Der Einstieg in das Funkkolleg fällt zusammen mit einer lebensgeschichtlichen Umbruchsituation, der Aufgabe der beruflichen Tätigkeit. Der Beruf hat sie voll in Anspruch genommen:

„weil ich halt in der Agentur halt auch vor acht nicht nach Hause kam, also morgens um 8 raus und da gab’s ja keinen so festen Schluß, um 5 oder 6, es war meistens 7, halb acht, auch mal neun, zehn, das ist aber so üblich in Agenturen.

I: Was ist das für ne Agentur gewesen? ...

B: Ja, also in ner Werbeagentur und dann in der Schwesterfirma, das war ne Public Relations Agentur, alles amerikanische Firmen, die halt in Düsseldorf drucken, ja, was wollt ich sagen

I: Warst du ja auch ziemlich ausgelagt, so den ganzen Tag

B: Ja, klar, es ist halt schon, hach, mit den Terminen, Kundentermine und hin und her /hmm/ und wie gesagt, die Arbeitszeit war flexibel, nach hinten offen / lachen/ war eigentlich fast immer so bei uns, ne, die meisten und dann halt ja, acht nach Hause kommen und das wars dann. Deswegen auch, also, daß ich dann halt einfach nicht mehr die Kraft hatte mich großartig mich selber weiterzubilden, deswegen bin ich jetzt so scharf drauf“ (11:9–26)

Frau Bergmann reflektiert die Zeit ihrer Berufstätigkeit so, daß diese als Hinderungsgrund bezüglich der Weiterbildung erscheint. Dennoch löst sie sich aus dem Beruf nicht aus einer Entscheidungssituation für die Weiterbildung.

„Wir hatten da ne Geschäftsführerin und da waren wir über drei Jahre nicht so mit einigen Sachen einverstanden, also mit sehr vielen, und da haben dann 8 Leute auf einmal gekündigt wegen ihr und ein Jahr später wurde sie gefeuert, von Amerika aus, /lachen/ sonst, wenn mir das vorher passiert wäre, wären wir vielleicht noch da. Also, verschiedene Schwierigkeiten, ist ja jetzt uninteressant. Das war der Grund. Und eigentlich hatte ich vor gleich weiterzumachen, aber dann hab ich irgendwie kam halt die Pause und dann bin ich, das war dann irgendwie nen anderes Leben, weil, nach diesen 20 Jahren ununterbrochen Agenturleben, war das halt so ne Freiheit irgendwie“ (11:28–12:4).

Die berufliche Identität, die Frau Bergmann im kollektiven „wir“ des Kollektivs verortet, wird in dem Moment brüchig, als sich das Team wegen innerbetrieblicher Schwierigkeiten auflöst. Die Berufstätigkeit wird nicht unverzüglich fortgesetzt. Zwar bestand die Absicht, doch wird nicht deutlich, warum sich diese nicht verwirklichen läßt. Die „Pause kam irgendwie“, sie erscheint schicksalhaft, nicht als Resultat des eigenen Handelns. Individuell erlebt Frau Bergmann diese Situation als „so ne Freiheit irgendwie“, der die Neuordnung

ihres Lebens geschuldet ist und auf die das Angebot der Weiterbildung im Rahmen des Funkkollegs trifft.

Erst mit der Aufgabe der Berufstätigkeit öffnet sich für Frau Bergmann ein Freiraum, in dem ihr Bildungsdefizit virulent wird. Das Funkkolleg wird zu einem Angebot, das sie in ihre auf die Zukunft gerichtete Lebensplanung einbezieht: *„und hab eigentlich auch vor das nächste Technik zu machen, ist ja Technik für jeden Menschen, nicht nur für den Ingenieur oder so/hoff ich auch/lachen, ja, ich denk, daß man da vor allem für den Alltag was lernt und dann hab ich grad glaub ich den Fragebogen ausgefüllt „Altern“ /ja/ da ich 47 bin, gerade 47 geworden bin, ist das ja auch ein Thema ...ja, also ich hab schon vor, das mitzumachen, natürlich auch, weil ich jetzt Zeit hab, aber wirklich, die Themen sind gut, finde ich, und das Thema Altern geht ja im Grund genommen jeden an /hmm/ die ganzen Probleme /das ist richtig, ja/, die auf uns zukommen, die Alterspyramide“ (2:8–18).*

War das berufliche Leben kontinuierlich durch Leistung bestimmt, setzt sich dieser Anspruch hier fort: *„also manche Kapitel waren sehr schwierig/hmm/und ich denke aber jetzt, wo ich mich halt so damit befasse, daß ich auch immer mehr reinkomme und mich da immer intensiver auseinandersetze und mir das auch immer mehr Spaß macht. Ich hätte leider schon halt schon ein bißchen vorher anfangen müssen um jetzt grad bei Anthropologie und Literatur schon richtig reinzukommen, also, ich war da auch ein bißchen noch oberflächlich und faul und hab das son bißchen leicht genommen, aber so leicht, einfach so nebenher plätschern lassen, so leicht geht das nicht, also dafür find ich es zu anspruchsvoll. Man müßte, also ich sag mal meiner Meinung nach 8 Stunden in der Woche arbeiten/ja/ zumindest von meinem Bildungsstand aus und ich hab halt gedacht, naja, so zwei Stunden /hmm/ und das stimmt nicht. Und da war ich dann aber nen bißchen zu faul und hab vielleicht auch was weiß ich, na ja, was heißt zu wenig Unterstützung, die kann ich mir nur alleine geben/hmm/ich hab dann zu wenig gemacht. Aber ich komm jetzt rein, ich merk, es hat mir trotzdem so viel gegeben, so viel Spaß gemacht/hmm/, daß ich jetzt also so richtig gierig bin, ja /lachen/ weiterzumachen“ (2:27–3:9).*

Ihr Bildungsbestreben kommt als zielgerichteter Prozeß in den Blick: *„Also so jetzt, inhaltlich mich ganz konzentriert intensiv beschäftigen und dann natürlich auch die weitergehende Literatur lesen, denn das wäre doch zumindest nen Teil /hmm/ das wäre das Optimale und das ist jetzt auch mein Ziel und wie gesagt, ich hab den Umschwung nicht so schnell geschafft um dann gleich, sagen wir mal, richtig zu studieren /hmm/ aber das krieg ich noch hin“ (3:17–22).*

Der Optimismus wird gestützt durch die Erfahrungen, die sie in dem Vormittags-Begleitkurs an der VHS in Ratingen macht, in den sie nach dem 1. Semester wechselt. Erst in der Interviewsituation erfahre ich, daß Frau Bergmann in einen anderen Kurs gewechselt ist. Insofern gehe ich zunächst auf die Erfahrungen ein, die mit dem von mir beobachteten Kurs in Zusammenhang stehen.

Frau Bergmann hat zu beiden Funkkollegs, die sie bisher belegt hat, einen Begleitkurs bei der VHS besucht. Vom Begleitkurs erwartet sie zunächst Hilfestellung: „I: *Und was waren so deine Erwartungen an den Begleitkurs? B: Hmm, ja, daß das einfach vertieft wird, denn für mich es schon relativ schwierig, also manche Kapitel waren sehr schwierig*“ (2:25–27).

Nachfolgend rekonstruiert sie die empfundene Kursrealität:

I: *Kannst du das nochmal son bißchen näher beschreiben, das klingt ja so an, der Unterschied. Du bist ja aus dem Kurs auch rausgegangen, aus dem Abendkurs/hmm/ Kannst du nochmal so, was dir nicht gefallen hat, son bißchen näher beschreiben.*

B: *Ja, um das mal so ganz unverblümt zu sagen, ich hatte das Gefühl, ehm, daß ich da überhaupt nichts dazulerne und ich hatte das Gefühl, daß da die Frau Ritter eben auch selber dasitzt und quasi fragend dasitzt und Fragen an ehm also zum Studienbrief stellt, genau so wie wir eigentlich (...) Sie war stumm und passiv und ich denke, sie hat nicht Literatur studiert, denk ich mal, ich weiß, sie hat Kunstgeschichte studiert /hmm/ und es kam zu wenig rüber und sie konnte auf die Fragen irgendwo nicht eingehen /hmm/ und da hab ich halt gemerkt, dann sind diese drei Stunden abends oder die Zeit ist dann eigentlich zuviel Aufwand, denn, wenn ich dann den Brief nochmal durchlese, bei mir ist es immer so, wenn ich zweimal durchlese, hab ich mehr davon, es wird halt auch mit der Vorgeschichte zusammenhängen, o.k., aber dann hab ich mehr als wenn ich bei ihr die drei Stunden da rumsitze und mich im Grund genommen langweile und rauskomme, ich hab aber gar nicht das Gefühl, Mensch, jetzt hab ich hier nen bißchen Tiefe dazubekommen zu den Werken und das Beispiel ist Ulysses, ne.*

I: *Da ist dir das besonders aufgefallen /ja/ daß du da nichts mitnehmen konntest.*

B: *Nee, konnt ich nichts mitnehmen“ (6:9–33).*

In diesem Kurs findet eine Fortsetzung der Erfahrungen statt, die sie bereits mit dem vorangegangenen Begleitkurs erlebt hat: „*Ja, und bei Anthropologie war's auch so, ... das war mir fast son bißchen laienhaft und da ich ja auf, ich sag jetzt mal, niedrigem Niveau bin aber trotzdem lernbegierig, wollt ich das irgendwie anders vermittelt haben und ich denk da waren auch so viele Pausen, so viel Zeit, die vertan war und ich denk, in den drei Stunden könnt man kompakt mehr vermitteln, wenn der Lehrer eben das Sachwissen hat. Das war übrigens ganz krass in dem Abendkurs Literatur, also da waren so viele Pausen und die anderen Teilnehmer haben ja auch nicht so viel gewußt, ich vielleicht am allerwenigsten, aber da kann man bestimmt ne Stunde abstreichen, wo dann Wissen vermittelt wird /ja/ das hat mich schon gestört“ (7:16–27).*

Für Frau Bergmann stehen die Erwartungen an den Begleitkurs nicht unter dem Aspekt der Geselligkeit, sondern unter dem der kompetenten Wissensvermittlung und -vertiefung. Der Leiter des Kurses wird von ihr als Lehrer, der eben

das Sachwissen hat, wahrgenommen. Hier sieht sie ihre Erwartungen nicht erfüllt und die aufgewendete Zeit unnütz vertan. Bei der Teilnahme am Begleitkurs ihres ersten Funkkollegs hat sie noch alle Stunden besucht (ich habe sie im Begleitkurs zu „Anthropologie“ kennengelernt). Obwohl auch dieser Kurs ihren Ansprüchen nicht genügt hat: *„das war wirklich ein Geplänkel teilweise und so Nebensächlichkeiten, die er manchmal so aufgebauscht hat und es waren manchmal so witzige Vergleiche, wie mit der Gentechnologie oder was immer, aber, Wissensvermittlung, bezugnehmend auf den Studienbrief, war das eigentlich nicht, wenn auch ganz amüsant, aber das reicht halt nicht aus, wenn es überwiegend amüsant ist/lachen/nett ist er auch, aber, es hat mir da auch gefehlt, an der Vermittlung.*

I: Ja, also, du meinst auch so, man muß schon was mit heimnehmen können, wo man auch dran arbeiten kann.

B: Ja. Gut, vielleicht liegt das auch an mir, daß ich das jetzt nur so sehe, andere nicht, das kann ich nicht beurteilen, aber ich will hier meinen Eindruck sagen“ (8:22–33), hat sie den Kurs nicht aufgegeben. Es läßt sich ein Prozeß steigenden Selbstbewußtseins nachzeichnen, in dem sie sicher wird, welche Erwartungen sie an den Kurs knüpfen kann. Enttäuschung wird erst beim Begleitkurs „Literarische Moderne“ handlungsrelevant und führt zum Kursabbruch. Ihre deutliche Kritik konstituiert sich auch über die Erfahrungen, die sie mit dem Begleitkurs macht, in den sie wechselt.

„I: Denn, wenn ich dich so richtig verstanden habe, ist das ja auch ne gute Stütze, der Kurs, den du jetzt neu angefangen hast, also zu dem du gewechselt bist /ja/ der hilft dir wohl auch mächtig dabei, dabeizubleiben /ja/ und dich wieder reinzuknien, wenn ich das so interpretieren darf, bei dem ersten Kurs hättest du nicht so das Gefühl gehabt

B: Nee, da hätt ich dann wahrscheinlich die Sachen durchgelesen und dann wärs erledigt gewesen, während jetzt ist mein Interesse an den einzelnen Werken geweckt /hmm/ und zum Beispiel durch ihn ist jetzt auch mein Interesse an Philosophie geweckt, weil er, grad bei Musil und Sartre die Zusammenhänge eben bringt, das fand ich so faszinierend, also, das ist noch mal ein anderes Gebiet, wo man quasi weitermachen könnte.

I: Das sollte ja eigentlich das Funkkolleg machen, gell, dein Interesse, so zu wecken

B: Ja, nur allein mit den Briefen glaub ich nicht, da braucht man halt schon noch jemanden, der das einfach vertieft /hm, das geht mir auch so/ und ich glaub es ist dann auch einfach das Persönliche, ich sag jetzt mal, nen Lehrer hat und die anderen Kollegiaten, das ist einfach viel schöner, denke ich.

I: Du sagtest, das läuft so eher wie ein Vortrag ab, also eh

B: Also nicht so, es ist einfach so, ehm, er hat so viel zu vermitteln, wir wollen alle, daß er redet. Natürlich, oft fragt er auch /Hm/ und wir antworten auch, logisch, das ist nicht unterbunden, wenn wir ihn mehr fragen wollten oder

diskutieren wollten und das passiert auch, aber im großen und ganzen ist es schon so, daß er redet und vermittelt. /Hmm/ Aber wir wollen das so, weil er einfach so viel rüber bringt. /Hmm/ Also bei ihm würde ich am liebsten zweimal die Woche gehen und die anderen übrigens auch /ja?/ zweimal je drei Stunden“ (15:21–16:13).

Der neue Begleitkurs wird durch den Kursleiter zum quasi universitären Studium, „man sitzt ganz fasziniert da /hmm/ so wie nen Hörsaal, da ist nen Professor und alles, der ganze Saal ist voll oder beim anderen ist alles leer, also so in etwa würde ich das mal vergleichen“ (7:4–6), an dem sie lernbegierig teilnimmt. Indem sie ihre Erfahrungen mit den Vorstellungen universitären Lehrens und Lernens versinnbildlicht, gerät der Begleitkurs als soziale Phase aus dem Blick.

Mit der Aufnahme des Bildungsangebots Funkkolleg verknüpft Frau Bergmann die Themen, die für sie relevant sind: Bildung, Beruf und Alter.

Erst im Auseinandersetzungsprozeß mit den Ansprüchen des Funkkollegs erfährt Frau Bergmann das eigene Bildungsdefizit bewußt, aber bearbeitbar: „*ich hab den Umschwung nicht so schnell geschafft um dann gleich, sagen wir mal, richtig zu studieren /hmm/ aber das krieg ich noch hin“* (3:20–22).

Über Bildung gelingt die Bearbeitung des Prozesses des Identitätsbruches, erfahren durch die Aufgabe der Berufstätigkeit; die neue Lebenssituation wird mit Bildung sinnvoll gefüllt. Der Bildungsbegriff des lebenslangen Lernens „*weil ich denke, das kann man immer weitermachen“* (4:7–8) wird als sinn- und damit identitätsstiftend aufgegriffen.

Weiterbildung wird auch zum Ort der Thematisierung eigener Defizite: „*weil ich eben nur Mittlere Reife hab und dann 20 Jahre Beruf und da irgendwie ein bißchen eingeleisig* (1:17–18)

ich hab son Defizit so in der Beziehung (2:6)

denn für mich ist es schon relativ schwierig (2:26–27)

zumindest von meinem Bildungsstand aus (3:16)

es wird halt auch mit der Vorgeschichte zusammenhängen (6:25–26)

und da ich ja auch, ich sag jetzt mal, niedrigem Niveau bin (7:18–19)

und die anderen Teilnehmer haben ja auch nicht so viel gewußt, ich vielleicht am allerwenigsten (7:24–25)

ich mein, ich merk das ja, daß ich nicht so viel frage und mache und tue im Vergleich zu anderen“ (7:30–31).

Gleichzeitig ist er Suche nach neuen Perspektiven.

Beides erscheint unter dem Diktum Zeit eng mit der Thematik des Alters verwoben. Zwar hat Frau Bergmann „*jetzt die Zeit“* (4:4), aber diese erscheint kostbar und wird als vertan empfunden, wenn sie nicht den Erwartungen des Vorwärtskommens dient. „*und da hab ich halt gemerkt, dann sind diese drei Stunden abends oder die Zeit ist dann eigentlich zuviel Aufwand“* (6:22–23), „*so viel Zeit, die vertan war“* (7:21). Der Begleitkurs hat nur insoweit Bedeutung,

solange er Wissensvermittlung bietet, *„aber man lernt unheimlich viel und nur darum gehts eben“* (7:6–7).

Ihr Alter, sie ist gerade 47 geworden, ist kein Abschnitt, in dem Berufstätigkeit als abgeschlossene Phase erscheint. Das Alter läßt sowohl die Optionen eines beruflichen Neuanfangs als auch Konzentration auf Weiterbildung zu. An dieser Schnittstelle versucht Frau Bergmann, sich beides offenzuhalten. Sie hat ein Fernstudium aufgenommen, das ihr mit erfolgreicher Teilnahme einen diplomierten Abschluß als Übersetzerin bietet. Hiermit äußert sich der Wunsch, beruflich wieder Fuß zu fassen. *„Okay, jetzt ist es natürlich so, wie gesagt, nen Wiedereinstieg grad ins Agenturgeschäft, das geht wahrscheinlich, das ginge gar nicht, einfach auch vom Alter her, und wenn es dann heißt, zwei Jahre weg und so weiter, das geht nicht“* (12:7–11). Mit einem Diplom jedoch erscheint das Thema Alter zweitrangig und ein beruflicher Wiedereinstieg möglich, *„oder vielleicht nen Übersetzungsbüro, nur brauch ich, also, ich muß noch das Zertifikat kriegen“* (12:17–18) *„also eigentlich wärs, ehm, schade, wenn ich mir jetzt diesen Titel nicht holen würde“* (13:28–29).

Zwei Jahre Studium erscheinen jedoch auch beängstigend. *„Ja ob ich das jetzt durchhalte, denn die zwei Jahre schrecken mich schon ein bißchen ab“* (12:22–23) *„also, das ist denn wie Beruf schon wieder, wenn ich das mache, ist ja auch nen Ding ohne Ende“* (13:11–12).

Gerade ihre berufliche Tätigkeit hat sie als bildungsverhindernd wahrgenommen, weil sie ihr keinen Freiraum für allgemeine Weiterbildung gelassen hat. Die Zeit ohne berufliche Tätigkeit bietet nun die Möglichkeit zur Wahrnehmung intensiver Weiterbildung. In dem neuen Kursleiter hat sie die Person gefunden, in der sich ihr Bildungsideal personifiziert und in dem die Perspektive des selbständigen Weiterarbeitens Kontur gewinnt. *„Ja, also es ist so viel, was er da einem beibringt, daß man da dann selbständig weitermachen kann und weiß, um was es geht“* (5:22–23). Der Arbeit am Aufbau einer neuen Identität über Allgemeinbildung steht der Wunsch der beruflichen Weiterbildung insofern gegenüber, als für Frau Bergmann die Integration von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung noch nicht abgeschlossen ist.

Frau Bergmanns Persönlichkeit ist durch die langjährige Berufstätigkeit stark geprägt, in dieser Zeit hat sie sich als leistungsfähig und kompetent erfahren. Eine Tätigkeit in der Werbebranche zu finden, trotz der nachweisbaren Kompetenz, stehen gerade in dieser Branche sowohl ihr Alter als auch die Spanne der Nichtberufstätigkeit entgegen. Läßt sich für Frauen über 40 Jahre generell feststellen, daß ein beruflicher Neuanfang schwierig ist, so kennzeichnet die Werbebranche ein besonders radikales Konkurrenzverhältnis um die Auftragsvergabe, in der permanenter Kundenkontakt die Basis für erfolgreiches Arbeiten darstellt. In dieser Sparte lassen sich einmal unterbrochene Verbindungen kaum wiederherstellen. Frau Bergmann ist sich dieser gesellschaftlichen Bedingungen, auf die sie keinen Einfluß hat, durchaus bewußt. Aufgrund der Gegebenheiten erscheint

daher die Zukunftsperspektive gedanklich noch diffus: Als leistungsorientierte Person hat für sie Wissenerwerb immer eine Rolle gespielt. Daher arbeitet sie für einen beruflichen Wiedereinstieg abschlussorientiert auf ein Diplom hin. *„Ja, ich denk, also wenn ich mich jetzt wirklich beruflich nicht mehr in irgend ne Richtung orientier oder auch nicht so, was weiß ich, halbe Tage irgend was mache, wenn ich das jetzt dann weiß, dann mach ich garantiert den Übersetzer, denke ich“* (14:20–23). Es ist aber auch ihr *„Ziel ... richtig zu studieren“* (3:21–22).

Betrachtet man Arbeit als Institution, die mit den Kategorien „körperliche und geistige Aktivität“, „Zuweisung eines sozialen Status“, „Vorgabe von Zeitperspektive“, „Bildung eines sozialen Horizonts“ und „soziale Identität“ (Jahoda 1983, S. 99–100) einen wichtigen Beitrag für den Lebenssinn einzelner leistet, werden „in dem Maße, wie diese Erfahrungskategorien zu einer psychischen Notwendigkeit des modernen Lebens geworden sind, (werden) die Erwerbslosen unter ihrem Fehlen leiden, sofern sie nicht durch ihre eigenen freiwilligen Bemühungen alternative Formen gefunden haben, diesen Erfordernissen gerecht zu werden“ (ebd., S. 100).

In der lebensgeschichtlichen Umbruchsituation, in der Frau Bergmann sich befindet, nutzt sie die Möglichkeiten der allgemeinen Weiterbildung sinnfühlend, hält sich aber darüber hinaus durch berufliche Weiterbildung die Option eines eventuellen beruflichen Wiedereinstiegs offen, wobei sich aus berufsbiographischer Perspektive die Pause durch die Füllung mit Weiterbildung sinnvoll begründen läßt.

Die Interpretation zeigt, daß bereits durch intensive Arbeit an der Eingangssequenz Hinweise auf die relevanten Themen und Deutungen erfolgen. Auf der Folie der herangetragenen Lesarten lassen sich im Fortgang der Interpretation die fallspezifisch zutreffenden Lesarten begründen oder ausscheiden.

Die Darstellung der folgenden Interpretationen ist – wie in Arbeitsschritt 1 dargestellt – ergebnisorientiert ausgerichtet.

1.2 Fallinterpretation Herr Appel

– „das haste auch so“ –

Herr Appel ist 18 Jahre alt und Schüler der 11. Klasse eines Gymnasiums. Er lebt mit seinem älteren Bruder bei seiner Großmutter.

Auf die Eingangsfrage *„Willst du mal erzählen, wie du zum Funkkolleg gekommen bist?“* (1:5) reagiert Herr Appel in argumentativer Weise *„Ehm, über meine Mutter. Meine Mutter, die hat mir erzählt, daß es so was geben würde, und zwar ‚Anthropologie heute‘, da bin ich zum ersten Mal eingestiegen. Das Anthropologie heute wollte ich eigentlich machen, damit ich nen Einblick in die Verfahrensweise des Funkkollegs, also, wie da gelernt wird, damit ich das dann /hmm/ bei der Literarischen Moderne anwenden kann, sozusagen, das, was ich*

darüber erfahren habe, eh, ja, weil, ich interessier mich schon so für alles, was mit Sprachen zu tun hat, Deutsch, den ganzen Kram, Deutsch will ich vielleicht auch studieren, und von daher hat mich das, also, wollt ich auf dieses Literarische Moderne hinarbeiten, obwohl ich sagen muß, daß ich es nicht so diszipliniert durchgehalten habe, wie ich mir gewünscht hätte“ (1:6–15).

Weil ein Interesse an moderner Literatur besteht, nimmt er am aktuellen Funkkolleg teil. Wie bedeutend dies für ihn ist, unterstreicht die Hervorhebung, daß er schon vor diesem Thema mit der Arbeitsweise des Funkkollegs vertraut werden wollte und auch das vorherige Funkkolleg, ‚Der Mensch, Anthropologie heute‘, belegt hatte. Sein literarisches Interesse begründet er mit einem möglichen Studienwunsch. Den motivationalen Aspekt Interesse verknüpft er nicht mit Freude und Spaß an literarischen Werken, sondern mit einem auf das Ergebnis zielenden Aspekt, dem disziplinierten Arbeiten. Unter dieser Prämisse wird auch die Empfehlung der Mutter angeführt, *„damit der Bub mal was ordentlich macht, was Ordentliches macht“ (1:20–21).*

Der Anstoß zur Teilnahme am Funkkolleg erscheint so aus einer Erziehungssituation heraus gegeben, in der die Mutter auf die Hilfestellung eines institutionellen Weiterbildungsprogramms zurückgreift. Indem Herr Appel die Mutter jedoch ironisierend zitiert, erscheint hierin auch ein distanzierendes Moment. Das Funkkolleg spricht in seiner Zielgruppenbeschreibung Schüler der Abschlußklassen der Sekundarstufe II an, die in der Regel die 13. Klasse besuchen, das 18. Lebensjahr erreicht haben und sich auf das Abitur vorbereiten. Herr Appel ist zum Zeitpunkt seines Einstiegs in das Funkkolleg 17 Jahre alt und in der 10. Klasse. Daß er die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung in diesem Alter konkretisiert, erscheint ungewöhnlich. Ich werde versuchen, nachzuzeichnen, wie er seinen bisherigen biographischen Werdegang rekonstruiert, um Anhaltspunkte für seine Motivation zu finden.

Herr Appel ist das zweite von insgesamt drei Kindern. Aufgewachsen in einem kleinen Dorf, *„da wo ich wohn, ist der Hund begraben“ (6:9–10)* entzieht er sich der dort vorgegebenen Normalität, *„ich war mal in Plettenberg halt, das ist der normale Weg, der normale Weg eines Kiersper Schülers, der geht dann nach Plettenberg weiter /da ist dann ein Gymnasium/ da ist dann ein Gymnasium, aber, da sind, ich sags mal so, wie es meine Schwester sagen würde, die Bauerntrampel“ (7: 9–12).*

Er zieht, vermutlich nach Abschluß der 10. Klasse, zu seiner Großmutter in der Nähe von Ratingen und folgt damit dem Beispiel seines zwei Jahre älteren Bruders, der dort schon seit zwei Jahren wohnt. Der Wunsch nach mehr *„Freiraum“ (6:3)*, aber vor allem die Distanzierung von *„Dorftratsch“* und *„Bauerntrampel“ (6:22, 7:12)* unterstreichen seinen Ortswechsel, zugleich wird aber das Bedürfnis nach einer Atmosphäre, in der das Zusammenleben von festgelegten Lebenseinstellungen bestimmt ist, bei der Wahl seiner neuen Schule deutlich. *„Ich hab mir die Schule ausgesucht, richtig, ja, das war schon, ich wollte, hm,*

ja ich wollte irgendwas, will ich mal so sagen, ehm, ja wo es nicht so abgeht mit Drogendealerei und Schlägerei und alles mögliche, ich wollt schon irgendwas, ja, weil mir das, ja weil mir das auch eigentlich ganz gut gefällt, wenn man son paar Regeln hat /lacht/ nen paar Lebenseinstellungen“ (6:31–7:1).

Wengleich die biographische Umbruchsituation, die Lösung vom Elternhaus, der Orts- und Schulwechsel, von ihm als gewünscht geschildert werden, ist dieser Prozeß insofern krisenhaft, als Herr Appel sich altersbedingt in der Phase der Identitätsbildung befindet. Das Heraustreten aus dem familiären Zusammenhang geschieht jedoch nur partiell, es läßt sich eher eine Distanzierung von den Eltern vermuten, zumal das jetzige Zusammenleben mit Großmutter und Bruder keinen radikalen Neuanfang signalisiert. Daß er nicht in die gleiche Schule wie sein Bruder wechselt, sondern ein privates konfessionelles Gymnasium besucht, deutet auf ein Abgrenzungsbemühen hin.

In der Beziehung zum Bruder erscheint Literatur als wichtiges Thema. Herr Appel bezeichnet seinen Bruder als Dadaisten. Dadaismus, eine zwischen 1916 und 1923 entstandene internationale literarische Bewegung, gilt heute als Vorläufer und Klassiker von Aktionskunst. Die Dadaisten wollten mit Collagen und Nonsense-Gedichten Denkgewohnheiten irritieren und die absolute Sinnlosigkeit sowie einen konsequenten Irrationalismus in der Kunst proklamieren (vgl. Funkkolleg Literarische Moderne, Studieneinheit 12/5).

Das Funkkolleg bietet die Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Bruder, wird jedoch eher als ein Reibungspunkt wahrgenommen: *„...mein Bruder,... der lehnt das ab, weil er ja ein Dadaist ist, ein Dadaist lehnt das ab, für ihn ist das zu institutionalisiert“ (2:29–31).* Betrachtet man den Bruder als die Person, mit der Herr Appel sich messen möchte, so erfahren seine Bemühungen eine eher negative Resonanz: *„Ja, hast du das alles aus dem Funkkolleg Literarische Moderne. Daß ich eben un kreativ bin, weil er damit sagen, sicherlich, weil ich das ja alles aus diesem Funkkolleg habe“ (2:34–3:2).*

Diese enttäuschenden Erfahrungen im familiären Rahmen kompensiert Herr Appel durch die Teilnahme an VHS-Kursen. Er sucht sich seinen neuen Freundeskreis nicht im Rahmen der Klassengemeinschaft, sondern findet ihn über die Erwachsenenbildung. Er hat insgesamt drei Kurse belegt, einen Englischkurs, einen Philosophiekurs sowie den Funkkolleg-Begleitkurs.

Im Mittelpunkt seines Interesses stehen die Suche nach Neuem und der Wunsch, die eigenen Fähigkeiten und das eigene Wissen zu erweitern. *„Ich benutze das, was ich lern und so, das will ich nicht für den Beruf nutzen, sondern auch für mich selber, will ich so sagen, ich will Fähigkeiten haben, will ich mal so sagen, mit denen, Fähigkeiten haben /hmm/, Fähigkeiten haben, Wissen haben und so weiter /hm/, um möglichst vieles, ein großes Spektrum, ich such immer nach Dingen, die total neu sind, sozusagen“ (8:8–12).*

Gerade in diesen Kursen findet er Menschen, die seinem Identitätswurf von allumfassender Bildung entsprechen. Hier kann er sein erworbenes Wissen

einbringen: „das läuft ganz gut, da schneid ich das eben an, weil, es gibt da Leute, die hören sich dann an“ (3:27–28). Erfahrungen, die im Gegensatz zu denen stehen, die er in der Schule erlebt: „...bei meinen Deutscharbeiten, wenn die dann sagt, ja, darauf gabs keine Punkte und so weiter, da brauchen wir uns sozusagen nicht mit beschäftigen. ja, ich will das wissen, mir sind die Punkte sozusagen egal, ich will das wissen, wie das funktioniert und so weiter“ (15:19–22).

Auf das Funkkolleg bezieht sich Herr Appel ausgesprochen positiv. „das Funkkolleg, das fand ich echt super, dieses Literarische Moderne, das hat wirklich Anregungen gegeben“ (9:1–2). Er besucht den Funkkolleg-Begleitkurs, um die behandelten Themen zu intensivieren. Wenngleich er sich zum Kurs positiv äußert, „den Begleitkurs jetzt für Literatur, den hab ich ja eigentlich gemacht, weil das ja /eh/ nach dem Anthropologie kommen sollte /ja/ weil ich das so verstärken wollte und intensivieren, ich muß sagen, das hat mir auch sehr gefallen, weil da verschiedene Meinungen kamen, zwar meistens Hausfrauenmeinungen /lacht“ (4:7–11), schränkt er diese Bewertung auch ein. Die Kursteilnehmerinnen finden keinen Zugang zu dem Thema, das ihn besonders berührt: Dadaismus. „Ja, die sind eben schon, ich sag das einfach mal so wie ich denk, die sind sicherlich gewiß, in gewisser Weise in die Gesellschaft schon eingebunden und haben schon dadurch son, son genormtes Denken teilweise“ (4:22–24) ... „bei Dadaismus zum Beispiel, wenn da so gesagt wird, das ist alles Blödsinn, können wir nichts mit anfangen, obwohl ich das zum Beispiel interessanter fand oder so, obwohl da der Tenor mehr war, es ist Unsinn, das haben wir halt so, ich glaub es war, auf jeden Fall, irgend eine Sache war das, die nicht so gut lief,... ja das haben wir halt mal so wahrgenommen und halt darüber gelesen und wieder weggestellt, obwohl ichs dann eigentlich mehr interessant fand“ (5:1–7).

Hier verknüpft er die eigene Auseinandersetzung mit dem Bruder und die Erfahrungen im Kurs. „Wenn man mit meinem Bruder klarkommen will, muß man Dadaismus kennen“ (5:14–15).

Aus dem Kurs löst er sich zugunsten eines Philosophieurses, in dem er mehr vermittelt bekommt. „da war mehr dieses Lehrer-Schüler-Verhältnis/lacht/ wo ich doch irgendwie drauf wieder stoßen wollte und das war ja in diesem Funkkolleg nicht und ehm, ja ich wollte da eigentlich mehr geführt werden, will ich mal so sagen“ (12:4–7). Die Widersprüchlichkeit „also, es war, auf der einen Seite fand ich es ganz gut, aber auf der andren Seite hab ich gedacht, ja das, ja, das haste auch so, Du kannst Dich auch so mit verschiedenen Leuten drüber unterhalten und so“ (12:17–20) verweist auf eine Suchbewegung, in der der Wunsch nach mehr Führung letztendlich als handlungsrelevant für das Verlassen des Kurses erscheint.

Zwischen dem Wunsch nach Autonomie und Führung schwankend, ermöglicht die Teilnahme an Erwachsenenbildungskursen Herrn Appel den Freiraum, den er im schulischen Alltag nicht findet. Seine persönlichen Neigungen bestimmen das selbstgewählte Curriculum, dies füllt er auswählend mit Wissen. In den

Kursen findet er Bestätigung und Anerkennung, aber auch die Möglichkeit, sich unproblematisch wieder zu lösen, wenn seine Erwartungen nicht erfüllt werden.

Er nutzt die Erwachsenenbildung, um sich vom schulischen Alltag mit seinem Leistungsstreben und der Jagd nach Punkten begründet distanzieren zu können, *„und weil ich das, irgendwann hab ich mir das mal abgewöhnt und hab mir die Regel gemacht, du achtest nicht auf Noten, Du kommst grad so durch. Also, das einzige, was ich schaffen muß, ich muß durchs Schuljahr kommen, ansonsten will ich was lernen dort“* (15:14–18). Hier fällt er dann auf mit Beiträgen, die überraschend sind, *„und wenn ich dann ganz neue Dinger reinbring, die man eigentlich nicht wissen dürfte“* (16:5–6).

Den Realitätsansprüchen *„meine Oma sagt immer: Junge, du mußt was lernen, damit du Geld verdienst“* (8:4–5) setzt er seinen Lebensentwurf entgegen *„und dann sag ich ihr, ja, ich werd Philosoph“* (8:6). Das Wissen, das er sich angeeignet hat, nutzt er ebenso zur Reflexion mit Erfahrungen erwerbsmäßiger Arbeit, die er im Rahmen eines Ferienjobs macht. Er reflektiert die dort beobachteten Handlungsmuster unter dem Aspekt unbegründeter Machtausübung. *„Also, daß man eigentlich nicht in seiner Position sein müßte, weil man gerade die Position hat und deshalb Macht hat, sondern weil man was kann und deshalb denen sagen kann, wo’s langgeht/das kam da nicht so durch/nö, das hab ich bei ihm (dem Chef) vermißt“* (11:1–4).

Die Teilnahme am Funkkolleg ermöglicht Herrn Appel, einen eigenständigen Bezugspunkt zur Literatur in Abgrenzung von seinem Bruder zu finden. Soweit wirkt es für ihn identitätsstiftend. Gleichzeitig öffnet er sich den Bereich der Erwachsenenbildung, in dem er sein Wissen einbringen kann, Anerkennung findet und dies identitätssichernd nutzt.

Eine fachlich fundierte und intensive Auseinandersetzung mit dem Studienmaterial bestimmt seine Erwartungshaltung bezüglich des Begleitkurses. Reduziert sich die Qualität der Kursleitung auf den Titel *„I: Wie hat sich das bemerkbar gemacht? A: Daß sie Ahnung hatte, ehm durch ihren Titel“* (12:11–12), wird die Teilnahme uninteressant. Auch als soziales Element wird der Begleitkurs als unergiebig angesehen und aufgegeben. Im Begleitkurs findet Herr Appel nicht die Art Teilnehmer, die ein Bleiben für ihn interessant machen würde. In der Kontrastierung seiner Äußerungen zu den Teilnehmern aus dem Begleitkurs *„Hausfrauen mit genormtem Denken“* (4:24), *„nur Frauen, das hat mich auch ein bißchen gestört ... was heißt gestört, Frauen haben ja auch ein bißchen was drauf“* (16:12–14) sowie zu den Teilnehmern aus seinem Englischkurs, *„da ist einer z.B. der studiert Philosophie und Quantenphysik und Altgriechisch und der ist schon an Literatur interessiert, der kommt aus Amerika, mit dem unterhalt ich mich darüber, und auch das Funkkolleg, das vorige, Anthropologie, hab ich da auch schon eingebracht, weil der ja auch Hermeneutik studiert, dieses, Sprachwissenschaft /ja/ und da war etwas, analogische Sprache und digitale Sprache und was der Unterschied ist usw., da hat er sich dafür interessiert“* (3:28–34) und

dem Philosophiekurs, „*der ältere Herr, der gefällt mir immer, der hat so ganz gute Dinger drauf, und so/aha/ manchmal, ja, eben noch diese Moralvorstellungen, die etwas älteren, ja älteren, sind eben Moralvorstellungen, andere Moralvorstellungen, sagen wir mal so, und der sieht das dann auch wieder in nem ganz anderen Licht, das ganze*“ (3:13–17), wird sein Anspruch deutlich. Solche Teilnehmer erscheinen als Personen, mit denen sich Herr Appel identifizieren kann.

Herr Appel erscheint als wissensdurstiger junger Mensch, der das Angebot des Funkkollegs mit großer Begeisterung aufnimmt. Bei seiner Suche nach Neuem und Interessantem bietet ihm das Funkkolleg Anleitung und Orientierung. Deutlich wird, daß er seinen Bildungsprozeß in der Erwachsenenbildung verortet. Dort, nicht in der Schule, findet er Freunde und Personen, mit denen er sich identifizieren kann. Aus diesen Aktivitäten bezieht er identitätsstiftende und identitätssichernde Momente. Mit der festen Verankerung der Erwachsenenbildung in seinem Leben und der dort vorgefundenen Freiwilligkeit geht er jedoch auch den Risiken des Scheiterns aus dem Wege, die sich in fremdbestimmten Handlungsfeldern, bei denen Teilnahme verpflichtend ist – wie Schule oder Beruf –, ergeben können.

Vom Funkkolleg-Begleitkurs erwartet er kompetente und vertiefende Auseinandersetzung mit den Themen. Konfrontiert mit der Kursrealität, sieht er seine Erwartungen in zweifacher Weise nicht erfüllt: einmal die Erwartungen an die Kursleitung, zum anderen an die Teilnehmer. Weder zeigt sich ein erwarteter Wissensstand noch ein diszipliniertes Arbeiten. Und da er sich dann „*auch so mit verschiedenen Leuten darüber unterhalten kann*“ (12:19–20), steht dem Aufgeben des Kurses nichts im Wege.

Nach Erikson bringt die Adoleszenz eine permanente Identitätskrise mit sich. Vorherrschende Entwicklungsaufgabe ist das Erproben von Identitätswürfen. Jugendalter bedeutet die bewußte Suche nach Ich-Identität (vgl. Erikson 1966). Herr Appel steht für den Typus junger Leute, der zu seiner Abstützung Anerkennung und Leitbilder nicht zu Hause, in Schule oder Sport, sondern in der Erwachsenenbildung findet. Dort findet er andere Erwachsene, die bereit sind, sich mit ihm auseinanderzusetzen, und ihm gleichzeitig etwas bieten, in einem Rahmen, in dem er sich nicht überlegen fühlt. Findet er seine Erwartungen nicht erfüllt, so kann er sich aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme jedoch auch jederzeit aus diesen Bindungen lösen.

1.3 Fallinterpretation Frau Conradi

– „so das letzte bißchen fehlt, um mich zu bewegen“ –

Frau Conradi ist 54 Jahre alt, verheiratet, sie hat drei erwachsene Kinder. Nach dem Abitur hat sie bis zur Geburt ihrer Kinder als Fremdsprachensekretärin gearbeitet. Nach der Familienpause arbeitet sie nun ganztags als Sekretärin.

Frau Conradis Bezug zum Funkkolleg erfolgt aus dem Interesse am Thema und aus ihrer langjährigen Funkkollegerfahrung.

„Ich hab das erste Funkkolleg gemacht, muß ich mal überlegen, Ende der 70er Jahre /ja/ das ist schon lange her und da bin ich eigentlich daher dazu gekommen, weil mich das Thema interessiert hat, das war nämlich auch Literatur. /Ach, Literatur, ja, ja/ und da hab ich gedacht, ich war Hausfrau zu der Zeit, da tust du mal was für dich /hmm/ und so fing es an. Und das war ein großer Erfolg und hat mir sehr viel Spaß gemacht und da hatten wir auch eine sehr nette Gruppe /hmm/ (1:7–12).

Während eines Lebensabschnitts, in dem für Frau Conradi die Sorge für andere im Mittelpunkt ihrer Beschäftigung steht, *„ich war Hausfrau zu der Zeit“* (1:10), entschließt sie sich zur Teilnahme am Funkkolleg *„da tust du mal was für dich“* (1:10–11). Interesse, Spaß, eine nette Gruppe und der Wunsch nach einer eigenständigen Beschäftigung waren auslösende Momente für den Einstieg. Diese positiven Erfahrungen finden ihre Fortsetzung, indem Frau Conradi auch die weiteren Funkkollegs belegt. Über Jahre hinweg füllt sie die *„Kinderpause“* (1:23) mit dem, was die Funkkollegs ihr bieten: intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen sowie Bestätigung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. *„weil mich, ja am Anfang das Funkkollegs sehr viel Zeit gekostet hat, ich habe mich sehr intensiv mit auseinandergesetzt“* (1:25–26).

Ihren Anspruch an sich selbst dokumentieren auch die Teilnahmen an den Prüfungen: *„und ehm also ich hab, bei allen Funkkollegs, die ich gemacht habe, auch die Prüfung gemacht /Immer die Prüfung gemacht?/ immer die Prüfung mitgemacht, denn sonst kann ich mich nicht so gut selber motivieren und wenn ich das mache, möchte ich das auch intensiv machen /hmm/ und die Prüfung hab ich also immer bestanden und hab ich immer gut gemacht und zwei oder drei mit sehr gut und die anderen mit gut“* (1:33–2:4).

Ein wichtiges unterstützendes Moment stellen die guten Erfahrungen mit den Begleitkursen dar: *„und ein sehr netter Begleitkurs war zum Beispiel bei auch Philosophie /ja/ das hab ich gemacht und da haben wir die Gruppe beibehalten über 4 oder 5 Jahre /ach ja/ das war also sehr interessant, da war ein sehr guter Kursleiter, ... und der war sehr aufgeschlossen und der hat das ganz toll gemacht, da waren wir eine so eingearbeitete Gruppe und haben uns so gut verstanden, daß er das dann weitergeführt hat und er ist dann weggezogen und dann haben wir uns selbst noch bei ihm im Sauerland getroffen“* (2:6–14).

Der Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit setzt der Funkkollegteilnahme ein vorläufiges Ende *„und dann hab ich wieder angefangen zu arbeiten, berufstätig zu werden, nach der Kinderpause /ja/ und dann hat ich keine Zeit mehr. Und dann hab ich jahrelang keins mehr mitgemacht, weil ich einfach das nicht mehr miteinander kombinieren konnte“* (1:22–25). Erst mit dem Funkkolleg Literarische Moderne greift sie das Weiterbildungsangebot wieder auf, zumal es sich thematisch an ihren Einstieg, Funkkolleg Literatur, anschließt. *„und jetzt bei*

diesem letzten Literaturfunkkolleg hab ich gedacht, das könntest du vielleicht auch nebenher noch schaffen /hmm, hmm/ und deswegen habe ich also das wieder gemacht und das hat mir jetzt wieder Spaß gemacht und ich überlege mir, ob ich jetzt das nächste, Technik, auch machen werde“ (1:27–31).

Beruflich hat sie sich etabliert. „Das ist ein Ganztagsjob und seit ich fest angestellt bin, ist das auch ein bißchen langweilig geworden, oder eintönig, sagen wir mal, es ist viel Arbeit, aber es ist nicht mehr so, so abwechslungsreich“ (3:6–8). Sie setzt die Beschäftigung mit dem Funkkolleg als Kontrapunkt zur routinierten Berufstätigkeit. Obgleich die Teilnahme als sehr fordernd empfunden wird, „Ja, das ist anstrengend, das ist sehr anstrengend und das ist dann auch anstrengend, wenn ich mich dann abends oder am Wochenende noch mit dem Funkkolleg beschäftige, ich hab auch ne Familie und nen großes Haus und alles mögliche und da da hab ich dann natürlich son bißchen Streß. Ich bin auch jetzt leider, muß ich sagen, im Rückstand mit den Lektionen, aber ich hoffe, daß ich das so im Laufe der Zeit /hmm/ also aufarbeiten kann“ (3:11–16), überwiegt ihre Begeisterung für die Inhalte „Ja, das ist schon toll aufgebaut, ich bin schon begeistert davon“ (4:12) und die als positiv empfundene Herausforderung „Ja, ja klar, ich mein, die müssen ja auch, es muß ja auch ein gewisses Niveau gehalten werden, die können das ja auch nicht so leicht machen und irgendwo ist das dann auch kein Anreiz mehr /Ja, denk ich auch/ bißchen will man ja auch gefordert sein“ (5:11–14).

Die Inhalte des Funkkollegs gewinnen zusätzliche Bedeutung im Rahmen der familiären Kommunikation.: „Also, meine Tochter die hat jetzt angefangen Jura zu studieren und die hat sich als erstes meine ganzen Funkkolleghefte von Recht geholt /ja/ und dadrin rumgeblättert. Ich hab gesagt, ich hab da wirklich nen guten Überblick damals gekriegt, auch so über die Bedeutung des Grundgesetzes und was da so alles ist, was man eigentlich als Staatsbürger wissen müßte aber doch nicht weiß und sie, sie hat also, da hat sie drin rumgeblättert und hat dies und das gefunden und es ist jedenfalls so, daß sie sich das angeguckt hat. Mein Mann ist auch immer interessiert und jetzt hab ich ihn son bißchen motiviert und hab gesagt, Technik, das wär doch mal was für dich und jetzt überlegt er sich, ob er das vielleicht mal mitmacht“ (5:16–25). „... unser Sohn hatte damals Leistungskurs Kunst, als ich das gerade machte, so um die Zeit, und da hat er auch viel gefragt, da gab's ja auch tolle Beispiele, und da hat er gefragt, kennst du den, oder kennst du den, und wußte dann natürlich auch ganz gut Bescheid. Das war da auch so ein netter Austausch mit den Kindern“ (14:23–27).

Sie reflektiert die Verwendung der Funkkolleg-Inhalte abstrahierend im Zusammenhang mit erzieherischen Aufgaben:

„Überhaupt find ich das gut, wenn da so heranwachsende Kinder sind und die Mutter oder der Vater machen das /ja/ ja, das ist auch für die Kinder natürlich ein gutes Vorbild /hmm/ ja, sie können selbst gucken und sie merken, daß sich die Eltern also auch mit solchen Dingen also auch freiwillig auseinandersetzen /ja,

ja/. Daß das auch nen gewissen Spaß bringt, ne, in dem Alter meinen sie ja, es bringt gar kein Spaß, es ist alles nur Zwang /ja, richtig/lachen/ Ja, das find ich schon nen ganz gutes Vorbild, wenn sie das nur sehen/hmm/, daß Sie sich damit auch beschäftigen“ (14:27–34).

Die Erfahrungen mit dem Begleitkurs Literarische Moderne beurteilt Frau Conradi vor dem Hintergrund der bisherigen Kurserfahrungen:

„Ja, also, wie gesagt, ich hab also hervorragende gemacht/hmm/

I: Und die Gruppe, war die dann wesentlich größer?

C: Die war größer und die gingen alle auch mehr mit und der war eben das lag an dem Mann, der hat das so, der war so faszinierend, so, auch in seiner Persönlichkeit und hat auch viel von sich selber so mit hereingegeben /hmm/, daß wir alle ganz fasziniert waren. Ja, und der hat es auch verstanden, die Leute so ein bißchen aus der Reserve zu locken, ja, son bißchen was aus den Leuten rauszuholen. Bei Philosophie ist das natürlich auch nen gutes Fach /ja, das stimmt/ da kann man allerhand so rausholen, so aus Leuten. Das macht sie jetzt nicht, sie ist gut vorbereitet und bringt es auch gut, aber sie geht nicht so auf die Leute ein und fordert die nicht genug“ (8:13–23).

Diese Erfahrungen hängen eng mit dem Kursleiter zusammen, werden von Frau Conradi jedoch nicht verallgemeinernd als genereller Anspruch an die Kursleitung wahrgenommen. In der folgenden etwas längeren Sequenz wird deutlich, daß Frau Conradi den Begleitkurs als Interaktionsgeschehen auffaßt, zu dessen Erfolg alle verantwortlich beitragen.

„Ja, ich melde mich immer für Ratingen an, wir liegen immer vom Wohnort zwischen Düsseldorf und Ratingen /hmm/ und da ich so durch meinen Mann jetzt mehr Beziehungen zu Ratingen habe, hab ich mich hier angemeldet. Aber es ist für mich, also, ne Strapaze, muß ich sagen, weil ich komme jetzt um fünf, mit der Arbeit fertig, komm ich von Ratingen nach Hause /ja/ und kaum zu Hause, dann muß ich wieder nach Ratingen fahren und das fällt mir dann schwer und wenn das dann also nicht so gut ist, daß mich das also so interessiert, dann sag ich mir, nee, dann setz ich mich lieber zu Hause hin /hmm/ und guck noch zwei Stunden in die Begleitbriefe /hmm/ und fahr dann nicht. Das ist eigentlich der Grund. Ich mein, es tut mir leid, für die, weil, ich mein, die macht das ja gut und gibt sich auch wahnsinnige Mühe aber ././

I: Können Sie das mal so ein bißchen näher schildern, wie sie das so empfunden haben, den Kurs, Sie haben ja große Erfahrungen

C: Ja, erst mal, es waren zu wenige, die Gruppe war zu klein /hmm/ und ehm, sie muß das eigentlich, muß das alles alleine machen ././ und, eh, also mir hat es nicht so viel gebracht, mir persönlich /hmm, hmm/ das dürfen Sie nicht sagen, nee

I: Doch, gerade das interessiert mich

C: Sie macht es gut, ich kann eigentlich gar nicht sagen, daß sie es nicht gut macht, aber, das ist auch diese kleine Gruppe, die Gruppe ist mir zu klein, es

müßte mehr auch von der Gruppe kommen und ehm, ich weiß nicht, ich kann's nicht erklären. Es gab schon mal einen Kurs, da hat's mir absolut nicht gefallen, da bin ich nach dem ersten Mal nicht gegangen, da hat mir aber der Kursleiter nicht gefallen, der war mir also sehr unsympathisch, aber das ist in diesem Fall nicht so, die ist mir überhaupt nicht unsympathisch, die ist mir sehr angenehm, kann ich nicht anders sagen, aber, so das letzte bißchen fehlt, um mich zu bewegen, nochmal dann abends zu kommen.

I: Ja, Sie sagen ja, dann können Sie sich besser hinsetzen und das nochmal / ja/machen.

C: Ja, ja, das ist mit Fahrt hin und zurück, das ist immerhin ne halbe Stunde, das sind mit Fahrt fast anderthalb Stunden, die ich da unterwegs bin nochmal für diese drei Stunden, die ich da /.../ der Aufwand ist mir zu groß, wenn ich da direkt daneben wohnte und mit dem Fahrrad hinfahren könnte, würde ich bestimmt / ja/ aber das ist mehr mein persönliches Problem.

I: Ja, sicher, natürlich, aber, da fehlt auch wohl ein bißchen scheinbar der Anreiz.

C: Ja, richtig, also das letzte bißchen an Anreiz fehlt“ (7:10–8:11).

Den Erfolg des Begleitkurses sieht sie wesentlich gestaltet in der aktiven Zusammenarbeit zwischen Kursleitung und Teilnehmern. Diese Erwartungshaltung hat sie auch an sich selbst:

„Außerdem bin ich auch schlecht vorbereitet, ich schaff das oft in der Woche nicht, und dann denk ich, mein Gott, jetzt haste ja überhaupt noch nichts gelesen, da bist du ja auch fehl am Platze, da kannst du ja gar nichts dazu beitragen“ (9:9–12).

Ihre Kritik am Begleitkurs gestaltet sie konstruktiv aus einer Perspektive des Miteinanders.

„Ja, man müßte die Leute dann auch son bißchen gezielter fragen, was sie darüber denken, was sie gut fanden, was sie nicht gut fanden, was ihnen besonders aufgefallen ist, solche Fragen, denn das prägt sich bei den anderen sehr ein. Das hab ich auch in den Prüfungen dann gemerkt, früher bei Funkkollegs, und wenn dann so ne Frage kam, dann fiel mir ein, ach, das war das, da haben wir doch drüber gesprochen, und der hat das gesagt, der hat das gesagt /ja/ das sind so Sachen, an die man sich gut erinnern kann“ (10:4–11).

Sich aus dem Begleitkurs zu lösen, ist für Frau Conradi „mehr mein persönliches Problem“ (8:9). Sie ist nicht darauf angewiesen, die Thematik in einem Kurs zu besprechen. Sie schöpft aus ihren eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen und erhält Unterstützung in der Familie „und dann hab ich mit ihm (ihr Mann), geh ich auch die Prüfungsfragen dann durch und er ist eigentlich sehr gebildet, so rundrum gebildet und dann, gerade in Literatur, kann er auch ne ganze Menge Fragen beantworten, ohne daß er das mitgemacht hat“ (5:28–31).

Das Funkkolleg Literarische Moderne trifft bei Frau Conradi auf eine durch Kontinuität sich auszeichnende gefestigte Persönlichkeit. Aus dem Funkkolleg

bezieht Frau Conradi Stärkung ihrer vielseitigen Interessen. In sehr jungen Jahren hat sie sich für Familie entschieden „Also, meine Ausbildung war Schmalspur, weil ich sehr früh schon geheiratet hab“ (15:4–5).

Daß sich ihr Studienwunsch nicht erfüllt hat, ist in einer biographischen Entscheidungssituation verarbeitet worden und stellt für sie kein resignatives Element dar.

„Ich wollte studieren, ja, und ich wollte gerne, und ich wollte, ich war ja in England, und ich wollte gern nach Heidelberg auf die Uni dort. Dann hieß es aber, weil ich deutsche Staatsbürgerschaft habe und englisches Abitur, das ginge nicht, wenn ich Engländerin wäre mit englischem Abitur könnt ich da hin, aber als Deutsche muß ich das deutsche Abitur haben/ach so/haben sie das damals nicht anerkannt. Und das hat mich damals sehr deprimiert und dann hab ich gesagt, jetzt ist mir alles egal, hab’s dann gelassen

I: Schade

C: Ja, das war sehr schade, na ja, aber, wie gesagt, ich war verliebt und hab geheiratet und da war das Problem zu der Zeit für mich eigentlich ziemlich erledigt“ (15:11–20).

Die nicht realisierte Möglichkeit der beruflichen Ausbildung sieht sie kompensiert durch die Zeit, in der sie sich mit ihrem Mann etwas „zusammen aufbaut“ (15:22–23). „Aber daß ich also jetzt sehr unglücklich darüber wäre, daß ich da nichts kann, was die Ausbildung angeht, ich hab mich gut durchgeschlagen und bin eigentlich damit sehr zufrieden“ (16:5–7).

Die Arbeit für die Familie steht anfangs im Vordergrund. „Erst später dann, als die Kinder größer wurden, ja, da muß ich was für mich tun, und das war auch nen Grund fürs Funkkolleg, ich dacht, mein Gott, du wirst ja ganz blöd, du muß was für dich tun /lachen/ so geht das ja nicht weiter“ (16:2–4). Mit der Teilnahme am Funkkolleg gewinnt Frau Conradi Raum für die Verwirklichung der eigenen Interessen, ohne die Verantwortung für die Familie aufgeben zu müssen. „und nur um sich selbst zu verwirklichen, nee, da bin ich eigentlich nicht so von begeistert“ (16:21–22). Frau Conradi erfährt sich selbst als Person, die ihr Leben gemeistert hat und mit sich zufrieden ist „mein Gott, wenn man sonst aufgeschlossen der Welt gegenüber ist, da kriegt man doch allerhand mit“ (10:10–11).

Der Wille, sich ständig weiterzubilden, ist nicht nur intrinsisches Motiv, sondern erfährt auch ständigen Anstoß aus der familiären Konstellation. Umgeben von (angehenden) Akademikern ist Bildung mit der Lebenspraxis verflochten. In einer Familie, in der der Ehemann „gerade in Literatur“ auch „ne ganze Menge Fragen beantworten kann, ohne daß er das (Funkkolleg) mitgemacht hat“ (5:29–30), wird Frau Conradi deutlich, daß Bildung ein Prozeß ist, der ständig in Bewegung gehalten werden muß: „das ganze Wissen, was ich da gelernt habe /hmm/ wenn ich das alles so parat hätte, dann wär ich wirklich gut, aber das ist natürlich dann auch wieder verschüttet“ (12:25–27).

Leistungswilligkeit und -fähigkeit beweist sie nicht nur durch den Erwerb von Zertifikaten, auch beruflich gelingt ihr, von einer Aushilfstätigkeit in eine Fest-einstellung zu wechseln. Auch die privaten Aktivitäten, Tennis und Bridge, stehen unter einem leistungsfördernden Thema. Wenngleich ihre positiven Lebenserfahrungen sich in der Maxime finden lassen, daß Bildung nicht alleiniges Lebensziel sein kann, ist sie doch ein Bestandteil, dem Frau Conradi hohe Bedeutung beimißt und den sie bewußt in ihr Selbstbild integriert.

1.4 Fallinterpretation Herr Simmer

– „das reißt mich jetzt nicht vom Hocker“ –

Herr Simmer ist 42 Jahre alt und alleinstehend. Er hat ein gesellschaftswissenschaftliches Studium mit Promotion abgeschlossen und arbeitet derzeit als Umweltberater in einer dörflichen Gemeinde.

Auf die Eingangsfrage, wie er zum Funkkolleg gekommen sei, berichtet Herr Simmer chronologisch und detailfreudig von der Empfehlung „*eines langjährigen Freundes /hmm/ ein Schulfreund und ja, der hat mir davon berichtet*“ (1:9–10), und beschreibt den Weg seiner Annäherung an die Institution Funkkolleg. Unklar bleibt zunächst, warum das Thema des Funkkollegs keine Erwähnung findet. Es kann bedeuten, daß es keine Relevanz hat und somit die Annäherung an die Institution im Vordergrund steht, oder aber daß die Thematik als solche als selbstverständlich vorausgesetzt wird und keiner Erwähnung bedarf. Die Detaillierung, die den Bezug zur empfehlenden Person erläutert, bestimmt sich räumlich, „*der wohnt nicht hier*“ (1:8), sowie zeitlich, „*langjähriger Schulfreund*“, und verweist auf eine persönliche Beziehung, die in der Vergangenheit wurzelt und aktuelle Bedeutsamkeit dieser Bezüge im Hinblick auf das Funkkolleg vermuten läßt.

Diese Lesart bestätigt sich im folgenden, indem Herr Simmer sehr ausführlich die thematische Verbindung des Funkkollegs mit der Zeit seines Studium darlegt:

„S: Ja, das rührt daher, daß ich, ich habe promoviert über Kulturtheorie, sag ich jetzt mal /hmm/ also das ist eigentlich etwas, was im weiteren Sinne durchaus in diese Arbeit auch hineinfällt, den Teil dieser Kulturtheorie oder dieser Überlegung, war natürlich auch, wie ich Literatur evaluiere /hmm/ einschätze, kritisiere und so weiter und so fort /ja/ und das ist ja, wird ja mit dem Funkkolleg eigentlich auch gemacht und es wäre eigentlich auch ne ganz hübsche praktische Ergänzung gewesen, weil wie der Name Theorie schon sagt, also ich habe ausschließlich theoretisch gearbeitet, also sagen wir mal, verschiedene theoretische Ansätze verglichen /ja, ja/ zum Beispiel Frankfurter Schule, also der berühmte Adorno war damals sagen wir mal aktueller als jetzt vielleicht /hmm/ und der hat da also auch eine gewichtige Rolle gespielt, aber auch andere Autoren, also auch englische Autoren, englische Theoretiker /ja/

Williams und Eagelton, die zu der Zeit zwei wichtige, ja fand ich jedenfalls zu dem Zeitpunkt, wichtige Werke veröffentlicht hatten, das eine hieß Marxism and Literature von Braime und Williams und das andere hieß Criticism and Ideology von Terry Eagelton /hmm/ und das war so der Aufhänger, weil das im Fachbereich Anglistik angesiedelt war, Anglistik und Philosophie /ja, hmm/ und da mußte man dann ja auch unbedingt nen angelsächsischen Bezugspunkt haben und ja das waren also diese beiden englischen Werke, die, ja der Aufhänger waren und dann hab ich mich halt so richtig schön, wie man das macht, durch den Stoff ehm, gewühlt /lachen/ hab das sehr professionell gemacht, auch eigentlich mit gutem Erfolg abgeschlossen, und, aber eigentlich schon damals den Eindruck gehabt, daß man das sozusagen ergänzen müßte mal durch praktische Dinge, weil das sind alles Theoretiker, waren die beiden, dann Adorno auch, also auch alle anderen Autoren, es waren immer mehr oder weniger theoretische Überlegungen /hmm/ und nicht etwa jetzt praktische, ich weiß nicht, Arbeiten an einem Roman oder irgend so etwas, ne /hmm/ ja, und da dacht ich mir, och, das wär doch jetzt mal ganz nett, dieses Funkkolleg, da teilzunehmen /lachen/“ (1:23–2:16).

Die Teilnahme am Funkkolleg verknüpft Herr Simmer eng mit der Rekonstruktion seiner Person als Akademiker „*hab das sehr professionell gemacht, auch eigentlich mit gutem Erfolg abgeschlossen*“ (2:8–9), an die das Thema anschließt „*und es wäre auch ne ganz hübsche praktische Ergänzung gewesen*“ (2:15–16).

Der Erfolg seines akademischen Arbeitens erfährt rückblickend durch das einschränkende „*eigentlich*“ eine Schmälerung, sei es, daß das Resultat der Erwartungshaltung in bezug auf die eigenen Fähigkeiten nicht entsprochen hat oder aber daß der gute Abschluß nicht die erwarteten Konsequenzen erzielte.

Der Gebrauch des Konjunktivs im Zusammenhang mit dem Funkkolleg deutet auf eine Möglichkeit hin, die bestanden hätte, jedoch nicht umgesetzt wurde, so daß sich die Frage stellt, was dem Vollzug der Verbindung von Theorie und Praxis im Weg steht. Um dieser Frage nachzugehen, werde ich Herrn Simmers beruflichen Werdegang rekonstruieren:

Herr Simmer hat nach abgeschlossenem Studium und Promotion im Rahmen der Universität keine Möglichkeit gefunden, ein festes Arbeitsverhältnis einzugehen:

„I: ... haben Sie nichts an der Uni kriegen können, weil Sie sagten vorhin, Sie hätten da schon was Befristetes gehabt, aber?

S: Hmm

I: Da waren nicht so Aussichten?

S: Also immer nur Zeitverträge“ (10:21–25).

Er absolviert eine Umschulung zum Umweltberater:

„I: Was arbeiten Sie denn?

S: Ich bin da Umweltberater.

I: Ach Sie sind Umweltberater, ja?

S: Das ist an sich

I: Das klingt ja interessant.

S: kein schlimmer Beruf /lachen/“ (4:5–10).

Die Deutung seines jetzigen Berufs birgt sowohl eine Außen- wie eine Innenperspektive, „an sich“, also formal betrachtet, ist der Beruf akzeptabel, inhaltlich verweist der Gebrauch des Adjektivs „schlimm“ sowohl auf leibliche als auch auf moralische Verletzungen.

Diese Umschulung, die ihn gleichzeitig mit der Erwachsenenbildung in Kontakt bringt, erfordert die Einarbeitung in ein für ihn völlig neues Arbeitsfeld:

„S: Ja, ja, das war für mich dann auch ganz interessant, weil ich da dann meine, also die ersten Erfahrungen, also die ersten aber auch, in der Erwachsenen eh, -didaktik, wenn man so will, gemacht habe, weil ich dann, durfte ich auch anschließend mal Fortbildungsveranstaltungen selber leiten/hmm/das heißt, ich hab dann gemacht, Einführung in die Altlastenproblematik oder so etwas, also eigentlich etwas, was ich vom Studium her überhaupt nicht gemacht hab.

I: War das für Sie neu, ja?

S: und das war wirklich eine Herausforderung, weil da hat man da, sagen wir mal, arbeitslose Diplom-Biologen sitzen, die dann wirklich vom Fach sind, und die einen dann mühelos schwindlig diskutieren können /lacht/ /hmm/ und das war wirklich ne extreme Herausforderung, aber hat ehm Spaß gemacht, also nicht beim ersten Mal, wenn man da mit fliegenden Fahnen untergeht, aber dann so beim fünften Mal hab ich das eigentlich ehm, ganz gut drauf“ (11:5–17).

Herr Simmer begibt sich mit dem Entschluß zur Ausbildung zum Umweltberater in eine Situation radikalen Neuanfangs, in der ihm jegliche fachliche Grundlagen fehlen. Die Situation, in der er als Laie Diplombiologen, also Fachleute, unterrichtet, die ihn „mühelos schwindlig diskutieren können“, und in der er auch „mit fliegenden Fahnen untergehen“ kann, stellt hohe Ansprüche an sein Selbstwertgefühl, so daß sich hinter den Metaphern erlittene Kränkungen und Enttäuschungen verbergen können.

Dennoch steht in der Phase der Umschulung die positive Empfindung, eine Herausforderung gemeistert zu haben, im Vordergrund. In der sich anschließenden praktischen Arbeit kommt es zu persönlichen Schwierigkeiten mit Kollegen, die dazu führen, daß er seinen Arbeitsplatz aufgibt „*aber auch da hat's dann leider Schwierigkeiten gegeben, ich hab mich dann mit einem Mitarbeiter überworfen und, ja, dann keinen Rückhalt gefunden bei den Geschäftsführern /hmm/ und hab dann aufgehört, naja, dann ist das wohl nichts/ hmm/“ (11:26–29).*

Er nimmt die Position eines Umweltberaters in einer kleinen Gemeinde an, wobei er den ökonomischen Gesichtspunkt besonders herausstreicht:

„und ja, dann muß ich natürlich ne Alternative haben und da wurde mir Wülfrath angeboten und /lacht/ wie sagte neulich ein Kollege zu mir, als wir

da neulich gewitzelt haben, warum ich dort nen Arbeitsvertrag unterschrieben habe, wie sagte er, ja, Sachzwänge und Illusionen.

I: /lacht/ gut, da haben Sie die Brücke drüber gefunden, ja?

S: Ja, das bringt es wirklich auf den Punkt, die Illusionen sind weg /lacht/ die Sachzwänge sind noch da.

I: ja, man muß leben, das ist richtig

S: ja, das ist, das ist, ich mein, ich brauche das Geld, das ist einfach der Punkt, weshalb ich noch arbeite“ (11:29–12:5).

Die Tätigkeit ist nicht nur unbefriedigend für ihn: „am Arbeitsplatz bin ich unterbezahlt und unterfordert /hmm/ und zwar massiv“ (4:29–30), „ich hab ne Arbeit, die ermüdend ist/lacht/ ja also Verwaltungsarbeit ist ermüdend, dadurch daß sie eben manchmal auch wahnsinnig eintönig ist“ (3:29–30), überdies birgt sie auch hierarchische Konflikte, „aber es gibt halt, jetzt speziell an dem Arbeitsplatz gibt es ne Menge Probleme mit der politischen Führung, wie das häufig ist /hmm/ in der Verwaltung, also mein Bürgermeister und ich, wir harmonieren nicht so sehr gut /lacht/“ (4:10–13).

Vor dem Hintergrund der als unbefriedigend und konfliktreich empfundenen Berufstätigkeit sucht er mit der Teilnahme am Funkkolleg „endlich mal ne intellektuelle Herausforderung“ (4:28). Zum Begleitkurs meldet er sich an, um „so auf dem Hintergrund dessen, was ich mir damals erarbeitet hatte /hmm/ mal ja sich das anzuhören und vielleicht da auch mitzudiskutieren“ (2:24–26). Somit erfolgt für Herrn Simmer der Bezug zum Funkkolleg Literarische Moderne aus einem Wunsch heraus, an ein Selbstkonzept als Akademiker anzuschließen, das seiner Vergangenheit angehört.

Die thematisch enge Verbindung des Funkkolleg-Themas mit seinem Studium formt die Erwartungen, die er an den Kurs stellt, vor: „also ich hatte irgendwie wahrscheinlich die Uni-Seminare noch im Kopf“ (3:2–3), „wahrscheinlich war das so meine Erwartungshaltung dahinzukommen /hmm/ und nen Uniseminar vorzufinden, wo erst mal die Leute jünger sind, wo dann dreißig Leute sitzen /ja, ja/ und wo dann auch mal ehm ja recht heftig diskutiert wird, auch nicht immer, aber schon mal /hmm/“ (3:5–9).

Herr Simmer wünscht sich, im Begleitkurs Teilnehmer zu treffen, mit denen er sich über literarische Themen auseinandersetzen kann:

„S: Also, es ist wirklich nen Problem. ... und das mag also mit nen Grund gewesen sein, mich da anzumelden, weil ich auch jetzt in Wülfrath selbst zum Beispiel zu wenig Leute habe, Bekannte habe, mit denen ich über Literatur sprechen kann oder könnte.

I: Haben Sie da niemanden?

S: Eigentlich niemanden, mit denen ich, sagen wir mal, solch ein Gespräch führen könnte /hmm/ also ich habe da sicherlich Arbeitskollegen zum Beispiel /ja, ja/ ich sag immer, das sind dann aber halt Bauingenieure /lacht/ und ja, also man soll ja keinen Standesdünkel haben, aber es sind, ich bleibe dabei, es sind

halt Bauingenieure und mit denen kann man solche Gespräche nicht führen, also ist jedenfalls meine Erfahrung, die haben andere Interessen /hmm/ und wenn dann, ehm, und das ist ja dann zwangsläufig bei einem Gespräch so, wenn man dann derartig, sagen wir mal, abhebt und sich in recht wolkigen Gefilden dann verliert/lachen/dann verlieren die das Interesse, und, und, das geht eigentlich auch vollkommen über ihren Horizont /ja, ja/ weil sie gewohnt sind in Dächern und Dachneigungen und ehm ja Baustoffen und Heizungskörpern und solchen Dingen/lachen/Heizkesseln zu denken, sie haben das ja auch nicht, ich mein, ich hab es ja ehm an der Uni, wenn man so will, gelernt /hmm/ und das fällt ja für sie flach, so kann man, also man kann da keinem Menschen nen Vorwurf draus machen /nee/ weil das einfach nur nen Faktum“ (8:13–32).

Wie sich ein Begleitkurs gestalten könnte, hat er mit langjährigen Freunden, die jedoch nicht in seiner unmittelbaren Nähe wohnen, bereits erlebt:

„wir haben also zum Beispiel aus Jux und Dollerei bei einer unserer Zusammenkünfte nach dem Vorbild des Literarischen Quartetts, des berühmten im Fernsehen /ja/ haben wir gesagt, also da wir das ja ohnehin eigentlich ständig machen, führen wir das bei uns doch auch mal als Institution ein /ja/ das heißt, wir verabreden uns auf ein Buch /hmm, schön, ja/ das war in dem Fall von Enzensberger „Die große Wanderung“, also über, ehm, Asylantenproblematik eigentlich /hmm/ aber nicht nur, und ehm, ja dann wirklich gesagt, wir machen das jetzt ehm, versuchen das auch mal so zu machen, wie die auch /ja, ja/ wir einigen uns eben auf das Buch und dann treffen wir uns halt in, was weiß ich, 2, 3 Monaten/toll, ja/ dann hat jeder das Buch gelesen, das ist ja dann der Vorteil, daß jeder den gleichen Text gelesen hat /ja, ja/ und dann auch noch präsent hat und dann streiten wir uns richtig, genau nach diesem Vorbild /ja/ weil das ist ja immer das Schönste, eigentlich /lacht/ wenn man sich so richtig streitet /ja, gut, hmm/ das hat sich aber wirklich spontan aus einem Gespräch ergeben, da brauchte man eben kein, kein Seminar dazu /lacht/ und keine Volkshochschule dazu /lachen/“ (9:23–10:3).

Ein Bündel von Erwartungen, das auf eine Kursrealität trifft, die er als wenig anregend erlebt. Alles war „ein bißchen müde, es war zu müde“ (3:27).

„S: ja und ehm ja aber es war irgendwie so ne recht gespannte Atmosphäre. /hmm/

I: Haben Sie noch gut so in Erinnerung, ja?

S: Ziemlich genau, ja.

I: Ja

S: Und und vielleicht hatte jeder auch ne Scheu, sich überhaupt am Gespräch zu beteiligen /hmm/ vielleicht hatten die Leute auch Angst zu sprechen

I: Ja, das kann schon sein.

S: so daß also das ja dann dazu führte, daß eben die die Dozentin immer wieder /lacht/ versuchte, da irgendwas zustande zu bringen, aber mit recht wenig Erfolg und dann hätte ich.../also ich hab mir gesagt, wenn ich da weiter

teilnehme, dann muß ich praktisch das Seminar an mich reißen und es selber leiten /ja, ja, hmm/ das war mir dann, aber offen gesagt, auch selber zu viel Action.

I: Das ist dann eine starke Herausforderung, gell? /lachen/

S: Ja, und ich hätte ja kein Geld dafür gekriegt /lachen/ und da hab ich mir wahrscheinlich aus dem Grunde gesagt, ich mach mir doch nicht, opfere doch nicht jedesmal den ganzen Sonntag, nur um da ne Riesenshow abzuziehen und für nix, nur um herausgefordert zu sein /lachen/ oder um mir zu beweisen, was ich für nen toller Hecht bin /hmm/ also so viel Minderwertigkeitskomplexe hab ich auch nicht, daß ich das ständig rauskehren muß /ja, ja/ und dann zu so'm Preis, nein, also so weit ging es auch nicht /lachen/ also hab ich dann irgendwo gesagt, ja also

I: haben Sie's aufgegeben

S: läßt es mal /hm, ja/ also weil es irgendwie nicht, es war einfach nicht toll genug /hmm“ (5:14–6:2).

Zudem ist der Kursbesuch mit einer längeren Anfahrt verbunden, „und da muß es eben schon was ganz Besonderes sein, wenn man das auf sich nimmt /hmm/ und das hab ich nicht gesehen in dem Moment“ (6:15–17).

Herr Simmer nimmt den Begleitkurs wahr als eine kleine Gruppe älterer, kaum diskussionsbereiter Teilnehmer mit einer die Gesprächsführung nicht genügend interessant gestaltenden Kursleiterin, allerdings geht er in die Begleitstunden auch ohne Vorbereitung hinein: „ich habe mich glaub ich, bei diesen ersten drei Sitzungen hab ich mich nicht vorbereitet, also will ich zu meiner Schande gestehen /lacht/ obwohl ich da kein schlechtes Gewissen habe, sondern hab mir wahrscheinlich gedacht, so, jetzt guckst du dir das erst mal an /hmm/“ (5:9–12). Hier vertraut er ganz auf seine intellektuellen Fähigkeiten: „weil ich ja bewiesen habe, durch diese Arbeit zum Beispiel, daß also intellektuelle Herausforderungen, da brauch ich keine Angst vor zu haben /hmm/ das hab ich unter Beweis gestellt“ (6:26–29).

Offensichtlich reproduziert Herr Simmer ein Muster der Herangehensweise, das schon seiner Zweitausbildung zugrunde liegt. Begibt er sich dort auf ein für ihn völlig fremdes Feld, so bereitet er sich auch auf den Begleitkurs in keiner Weise vor. Er provoziert damit eine sich ähnlich gestaltende Herausforderung, der jedoch einmal durch die Freiwilligkeit der Teilnahme das Setting nicht entspricht. Außerdem ist wenig Verständnis bei den Teilnehmern für diese Anstrengungen erwartbar, und darüber hinaus stände auch keine finanzielle Belohnung in Aussicht. Was sich strukturell wiederholt, bleibt somit im privaten Handlungsfeld ein gedanklicher Entwurf; diese Herausforderung wird nicht in die Tat umgesetzt.

Beim Versuch, seine Identität im aktuellen Berufsfeld zu verorten, erweisen sich Herrn Simmers Erkenntnisse als Geisteswissenschaftler als hinderlich und stehen damit einer Identifikation mit der Rolle als Umweltberater im Wege:

„also man kann überhaupt nur überleben, wenn man sich anpaßt, denk ich, weil man sonst aufgegeben wird, das hält man nervlich nicht durch, also, die Machtverhältnisse, vollkommen klar, also wenn man da jetzt ne Machtprobe riskierte, wäre das, ist auch schon alles durchexerziert worden/hmm/ würde mit Sicherheit zu ner Kündigung führen, bin ich mir also absolut sicher in dem Punkt /hmm/ und die haben im Zweifelsfall auch die besseren Anwälte, da bin ich eigentlich auch sicher, und, das führt natürlich auch leider dazu, daß man so das Interesse daran verliert, weil das eben beruflich ist es halt so, daß man /hmm/ nur noch ehm, ja, ganz anders denkt, nämlich betriebswirtschaftlich /hmm/ daß heißt es dreht sich dann auch auf dem Sektor, wie auf allen anderen Sektoren, nur noch ums Geld, weil es geht darum, was kommt da an Geld rein, der Haushalt steht, und wie geben wir das aus, ich verwalte das Geld /hmm/ und nach ner gewissen Zeit gewöhnt man sich natürlich das auch einfach an, in diesen Dimensionen zu denken und ist dann eigentlich auch nicht mehr willens, schon aus Selbstschutzgründen sich daran zu erinnern, daß es auch noch etwas anderes gibt /ja, ja/ weil man dann den Arbeitsplatz nicht mehr aushält /hmm/ verstehen Sie das?“ (14:31–15:12).

Durch die Interviewsituation verdeutlicht sich für Herrn Simmer die Diskrepanz in seinem Berufsleben, die bisher eher verdrängt wurde, worauf der Appell an das Verständnis der Interviewerin hinweist.

Gerade weil er sich mit Technologie und Humanökologie bereits auseinandergesetzt hat, *„also alles was die anbieten, oder jetzt speziell, sagen wir mal dieses Technikkolleg oder Humanökologie, sind ja Fragestellungen, die ich also schon während des Studiums ... kennengelernt auch bearbeitet habe, die mir vertraut sind ... und die ich ... eben aus Selbstschutzgründen nicht mehr anfasse“* (16:6–12), sind derlei Bildungsangebote für seine Person eine Gefährdung. Das ist das „Schlimme“ an seinem Beruf. So wie Ulrich Becks gesellschaftliche Analyse die Individualisierung von Lebensläufen nachzeichnet, „daß Biographien selbstreflexiv werden: sozial vorgegebene Biographie wird in selbst hergestellte und herzustellende transformiert, und zwar so, daß der einzelne selbst zum ‚Gestalter seines eigenen Lebens‘ wird, und damit auch zum ‚Auslöfler der Suppe, die er sich selbst eingebrockt hat‘“ (Beck 1983, S. 58), steht Herr Simmer vor der Aufgabe, die Widersprüchlichkeit zwischen theoretischer Kenntnis und der beruflichen Praxis auszuhalten. Im Rahmen seiner universitären Ausbildung hat er sich intensiv mit den Analysen bedeutender Kulturtheoretiker auseinandergesetzt. Seine Lerngeschichte ist geprägt von analytischen Erkenntnissen, die die Widersprüchlichkeiten der modernen Gesellschaft aufdecken, dies ist jedoch im universitären Rahmen mit keinem persönlichen Risiko verbunden. In der derzeitigen beruflichen Praxis stößt er auf Widerstände, die ihn existentiell gefährden können. So wird die Deutung seiner praktischen Arbeit als Umweltberater in einer relativ kleinen Kommune, in der er von Sachzwängen an der Umsetzung eigener Konzepte gehindert ist, aber auch die

Überschätzung der eigenen Position verständlich: „ja, also ich arbeite im Zentrum der Macht und ich weiß, wie Politiker denken, das weiß ich ganz genau, das weiß ich hundertprozentig /hmm/ und deshalb sage ich dir, und die Politiker, das sind die, die bei uns im Land die Macht haben abgesehen von den Bankern, das ist meine Analyse und die kann ich auch notfalls auf dreitausend Seiten belegen“ (16:25–29).

Diese am Arbeitsplatz erfahrene Ohnmacht kompensiert er im privaten Freundeskreis, indem er sich auf die Identifikation mit den kritisierten Verhältnissen spielerisch einläßt:

S: Ja /gell/ ja und ich bin eben jetzt in der unglücklichen Lage, ich war in der Diskussion mit meinen Freunden, allein durch den Arbeitsplatz, den man eben nicht an der, um 17 Uhr abgeben kann, daß ich ständig auch schon denke, nicht wahr, was ist politisch realisierbar /hmm/ so daß das dann ehm ja heftige Grundsatzdiskussionen gibt, weil ich andererseits aber sehr schön finde, in denen ich dann eben den, sozusagen, den Part des Politikers übernehme, also den Part des Pragmatikers, während ja, also Freunde von mir ja eigentlich immer noch da stehen, wo sie neuzehnhundert, ich weiß nicht, achtundsechzig oder wo auch immer gestanden haben und sich da nicht fortbewegt haben /hmm/ und das gibt natürlich ne Menge Zündstoff“ (18:25–34).

Bei diesen Gelegenheiten fühlt er sich jedoch „da auch unwohl, weil ich ja genau weiß, daß ich da jetzt im Grunde genommen also einen Part spiele, den ich zwar beherrsche inzwischen ... und wo ich aber auch nicht sicher bin, ob ich den tatsächlich spielen will“ (19:3–8).

Das Unbehagen gründet in der Paradoxie, daß die Ohnmacht am Arbeitsplatz bildungshindernd wahrgenommen wird, jedoch die Einnahme der Machtposition Handlungen evozieren würde, die immer unter dem Aspekt der Finanzierbarkeit laufen und somit Bildung auch dann im „Naturschutzpark“ verbliebe. Begründet er seine Nichtteilnahme an Bildung mit der nicht vorhandenen Macht am Arbeitsplatz, wäre Bildung für ihn in entscheidender Position ebenso wenig relevant.

Herrn Simmers Identität ist wesentlich geprägt durch sein wissenschaftliches Arbeiten an der Universität. Seine Selbstwahrnehmung als Kulturtheoretiker wird brüchig unter den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit als Umweltberater, so daß es ihm nicht gelingt, die Rollenerwartungen des ausgeübten Berufs mit dem bestehenden Selbstbild zu versöhnen. Herr Simmer befindet sich mit 42 Jahren in einem Lebensabschnitt, in dem seine Freunde sich erfolgreich beruflich etabliert haben. Indem er im Rahmen seines Freundeskreises die eigene berufliche Position erhöht und sich als „Teilhaber der Macht“ darstellt, der sich in einer Art Lebenskampf der Realität stellt, stellt er deren Tätigkeit abwertend als spielerisches Geplänkel dar: „was du da jetzt machst in der Schule, die Schule, das ist, das ist ne Insel der Seligen, ja das ist son, das ist wie nen Naturschutzpark, wo man so Spiele macht, aber das hat mit der Realität, mit der

Realität überhaupt nichts zu tun, das muß ich dir mit dieser Brutalität mal sagen“ (16:31–34). Eine Umdeutung, mit der er sich vor einem für seine Person als negativ erfahrbaren Vergleich schützen kann.

Seine Anforderungen an sich selbst sind extrem. Schon der Entschluß, sich zum Umweltberater ausbilden zu lassen, sich in ein Feld zu begeben, das keinerlei fachliche Nähe zur Erstausbildung aufweist, und diese Herausforderung zu meistern ist ein hinreichender Grund, die erfolgreiche Bewältigung als positives Element in sein Selbstwertgefühl einzubauen. In seinem beruflichen Umfeld findet er jedoch nicht die nötige Anerkennung für seine Leistung:

„S: Ja, ja, gut, aber das wird dann häufig so gemacht, daß der Umweltberater ehm Dinge übernimmt, die früher irgendein Verwaltungsmensch gemacht hat, wird natürlich häufig dann auch einfach mißbraucht.

I: Hmm, ist das son bißchen sowas wie ne Frauenbeauftragte?

S: /lachen/ ja, aber nicht ganz so schlimm, aber doch auch in in der Richtung

I: Mit so wenig Kompetenzen aber vielen Forderungen, ja, oder Anforderungen, so rum

S: Ja, und das ist, naja, so hat man sich das eigentlich nicht vorgestellt“ (13:24–31).

Die täglich erfahrenen Kränkungen sowie sein starkes Sicherheitsbedürfnis verweisen auf die Gefährdungslage seiner Selbstwahrnehmung.

2. Fallvergleich der Drop-outs

2.1 Bezug zum Funkkolleg

Herr Appel erhält den Anstoß zum Funkkolleg aus einem Erziehungsverhältnis heraus, indem seine Mutter auf das Funkkolleg als Institution wissenschaftlicher Weiterbildung aufmerksam macht. Der Einstieg ist thematisch ungebunden und dient der Einübung im Umgang mit Fernstudienmaterialien. Daß Herr Appel eine solch arbeitsintensive Vorlaufzeit für das aktuelle Thema in Kauf nimmt, unterstreicht die Bedeutsamkeit, die er dem Thema Literatur beimißt.

Auch Herr Simmer erhält den Hinweis auf das Funkkolleg aus dem privaten Umfeld. Sein Interesse ist thematisch zentriert, so daß der Bezug zum Funkkolleg sich eng verknüpft mit seiner universitären Ausbildungszeit, in der er sich mit Kulturtheorie beschäftigt hat.

Frau Conradi blickt auf langjährige Erfahrung mit dem Funkkolleg zurück. Ihr Bezug gründet in dem Wunsch, sich mit allgemeinen Themen intensiv auseinanderzusetzen. Aus eigenem Antrieb entschließt sie sich während der Periode der Kindererziehung zur Teilnahme am Funkkolleg. Durch die Anforderungen, die der berufliche Wiedereinstieg an sie stellt, wird die kontinuierliche Weiterbildung unterbrochen. Das aktuelle Funkkolleg bietet Anschluß

an vorherige Erfahrungen, da Frau Conradi bereits vor Jahren an einem Funkkolleg Literatur teilgenommen hat. Auch ihre Teilnahme ist wesentlich thematisch bestimmt.

Frau Bergmanns Interesse am Funkkolleg geht über das Thema Literatur hinaus und läßt den Wunsch erkennen, sich generell weiterzubilden. Zwar wird auch sie durch einen Hinweis aus dem Freundeskreis auf das Funkkolleg aufmerksam, sie lastet es jedoch, aus der Perspektive der Werbefachfrau heraus, der schlechten Vermarktung an, daß sie nicht selbst schon früher diese Möglichkeit der Weiterbildung hat nutzen können.

Sowohl für Frau Bergmann wie für Frau Conradi stehen generelle Weiterbildungswünsche im Vordergrund. Bei Herrn Appel und Herrn Simmer richtet sich das Interesse speziell auf das aktuelle Thema „Literarische Moderne“. Von Frau Conradi abgesehen ist das Funkkolleg eine relativ neue Erfahrung für alle, für Herrn Simmer sogar das erste Funkkolleg, an dem er teilnimmt.

Gestaltet sich der Bezug zum Funkkolleg für Herrn Appel und Frau Bergmann als Beginn eines Weiterbildungsprozesses, der sich in die Zukunft fortsetzen läßt, so ist Frau Conradis Bezug geprägt durch Kontinuität, während Herrn Simmers Bezug auf die Vergangenheit verweist, an die durch das Funkkolleg angeknüpft werden kann.

Die Bezüge zum Funkkolleg deuten bei allen Teilnehmern darauf hin, daß es sich um leistungsorientierte Personen handelt, für die der Wissenserwerb in ihrem Leben bedeutsam ist. Dies verinnerlichte Muster der Leistungsorientierung steht in engem Zusammenhang mit den jeweiligen Identitätswürfen. Ich werde nachfolgend die identitätsrelevanten Aspekte vergleichen und aufweisen, wie die Teilnehmer das Funkkolleg zur Bewältigung ihrer Identitätsprobleme nutzen und wie sich dies in den Erwartungen an den Begleitkurs niederschlägt und die Beurteilung des Begleitkurses prägt.

2.2 Identitätsrelevante Aspekte

Bei der Interpretation des Interviews konnte herausgearbeitet werden, daß Herr Appel bemüht ist, sich von seinem Bruder als wichtiger Bezugsperson abzugrenzen, wobei er das Funkkolleg nutzt, um einen eigenständigen Bezugspunkt zur Literatur zu finden. Soweit dient es ihm identitätstiftend. Herr Appel verortet seinen Bildungsprozeß in anderen Kursen der Erwachsenenbildung, in denen er Freunde und Personen findet, die ihm Anerkennung verschaffen und als Leitbilder dienen. Hieraus bezieht er identitätsstiftende und -sichernde Elemente, die er im Begleitkurs nicht findet. Auffällig ist, daß Herr Appel als sehr junger Mensch die Erwachsenenbildung nutzt, um dort Stützung bei seiner Identitätssuche zu finden. Das konstitutive Element der Freiwilligkeit von Erwachsenenbildungskursen sichert ihm die Selbststeuerung des Sich-Einlassens auf andere und hält

damit das Eingehen sozialer Bindungen in einem selbstbestimmten, jederzeit auflösbaren Rahmen.

Frau Conradi nutzt das Funkkolleg als geistige Herausforderung und Vertiefung ihrer Interessen. Trifft das Funkkolleg bei Herrn Appel auf einen jungen Menschen, der noch die Schule besucht und sich im Prozeß der Identitätssuche befindet, zeichnet sich Frau Conradi durch ein gefestigtes und stabiles Selbstbild aus. Gleichwohl beziehen beide identitätsstiftende Elemente aus der Beschäftigung mit dem Funkkolleg. Für beide ist die Teilnahme an den Klausuren äußeres Zeichen ihres leistungsbezogenen Arbeitens. „ja, obwohl, Disziplin ist da schon teilweise wichtig“ (Appel 14:13–15), „also ich hab bei allen Funkkollegs, die ich gemacht habe, auch die Prüfung gemacht ... wenn ich das mache, möchte ich das auch intensiv machen“ (Conradi 1:33–2:2). Beide beschäftigen sich intensiv mit den Inhalten, „obwohl ich da denk, wenn man nichts mit anfangen kann, da muß man gerade da muß man dann bohren, wenn man nichts mit anfangen kann, denn das sind ja gerade die neuen Fälle“ (Appel 17:3–6), „das muß man schon intensiv machen“ (Conradi 6:13–14).

Frau Bergmanns Identität ist wesentlich durch die Berufstätigkeit bestimmt. Erst mit deren Aufgabe nimmt sie sich als Person mit Defiziten wahr. Gerät die berufliche Identität durch die Aufgabe des Berufs ins Wanken, bietet das Angebot des Funkkollegs die Möglichkeit zum Aufbau einer Identität durch Bildung, die Defizite werden als bearbeitbar wahrgenommen. Der fragil gewordenen beruflichen Identität kann durch Weiterbildung ein neues Identitätskonzept entgegengesetzt werden. Der Wechsel in einen anderen Begleitkurs kompensiert die erfahrenen Enttäuschungen. In dessen Kursleiter personifiziert sich ihr Ideal von Allgemeinbildung. Frau Bergmann eröffnet sich durch die Teilnahme am Funkkolleg die Perspektive eines lebenslangen Lernens. Allerdings befindet sie sich im Prozeß der Entscheidungsbildung, da die Wiederaufnahme des Berufs nicht endgültig aus dem Blickfeld geraten ist. So sind ihre Anstrengungen im Rahmen der beruflichen Weiterbildung eine Möglichkeit, sich die Zukunftsperspektive offenzuhalten.

Herrn Simmers Identität ist bezogen auf eine hinter ihm liegende Ausbildung und Arbeit im Bereich der Kulturtheorie. Diese Identität wird zunehmend instabil, da er keine Möglichkeit findet, sich ein Berufsfeld zu öffnen, in dem er auf seinem Gebiet wissenschaftlich weiterarbeiten kann. Er absolviert eine Umschulung zum Umweltberater, wobei die erworbenen Handlungsmuster irrelevant werden. Auf dem Gebiet der Umweltberatung sind Fähigkeiten erforderlich, die Mögliches mit praktisch Realisierbarem verknüpfen können, um erfolgreich zu sein. Diese Rollenerwartungen empfindet Herr Simmer als eindimensional auf Sachzwänge hin orientiert. Die täglich erfahrene Praxis gefährdet sein Identitätskonzept permanent durch ein Weltbild, das dem des Kulturtheoretikers entgegensteht: „ich denke aus meiner Erfahrung heraus, die

ganze Welt besteht aus Geld, jedenfalls ist das genau der Rahmen, in dem mein Bürgermeister denkt. Es gibt für ihn nichts anderes als Geld, das weiß ich, das erleb ich jeden Tag und ja, insofern sind das zwei konträre und eigentlich vollkommen unvereinbare Welten“ (Simmer 17:16–19). In dieser Sequenz stellt er sein Arbeitsgebiet dem eines befreundeten Lehrers gegenüber und erläutert, wie die Arbeitsinhalte sich in der Wahrnehmung von Welt fortsetzen.

Die im Studium gewonnenen Erkenntnisse, auf denen sein Selbstkonzept aufgebaut ist, erzeugen ein Konfliktpotential und stehen einer Identifikation mit einer Tätigkeit, die systemisch unter dem Code ‚Geld‘ ablaufend wahrgenommen wird, entgegen. In dieser krisenhaften Situation bietet ihm das Funkkolleg Literarische Moderne die Möglichkeit, in seiner Freizeit die Identität als Sozialwissenschaftler wiederzubeleben und durch praktisches Arbeiten an Texten auszubauen. Daß er hierbei im Rahmen der Möglichkeit bleibt und sich die inhaltliche Beschäftigung auf den Mitschnitt einzelner Sendungen beschränkt, läßt sich als Fortsetzung eines bereits praktizierten Handlungsmusters im wissenschaftlichen Bereich verstehen: „das ist übrigens auch mit nen Grund, diese meine defätistische Überlegung, daß ich dann damals nicht weitergemacht hab auf dem Gebiet der Kulturtheorie/hmm/ denn das war ein Ergebnis meiner Einschätzung damals ehm, daß das also wirklich sehr schlecht aussieht/lacht/ mit der Literatur/hmm/, weil es ein Gebiet ist, daß, daß es gibt einfach zu viele Ablenkungen heutzutage ... und das hat mich dann damals auch mit dazu bewogen, da nicht unbedingt weiterzumachen, obwohl das Interesse eigentlich nach wie vor da ist, sonst hätt ich mich da gar nicht ja gemeldet“ (Simmer 7:33–8:9). Diese Widersprüchlichkeit ist kennzeichnend für seine Suche nach Stabilität, die nicht abgeschlossen ist: „man muß sich dann schon ehm auch in meinem Alter auch überlegen, was man machen will, ob man dann, sozusagen vom Arbeitsplatz her jetzt in die innere Emigration geht und sagt gut ich nehm das Geld mit, und also mein Leben besteht dann im wesentlichen aus der Freizeit ... oder ich kündige und suche ne radikale Lösung“ (Simmer 19:10–14).

Im Gegensatz zu Frau Bergmann, die mit der Bearbeitung von Funkkollegs die eigenen Fähigkeiten zunehmend positiv wahrnimmt, sind es für Herrn Simmer gerade die Bildungsinhalte der Funkkollegangebote, wie Humanökologie und Technikbewertung, mit denen er sich „eben aus Selbstschutzgründen nicht mehr befaßt“ (Simmer 16:12), da derartige Kenntnisse die Probleme am Arbeitsplatz ins „Unerträgliche“ (Simmer 16:14) steigern würden.

Für Herrn Simmer ist die Teilnahme am aktuellen Funkkolleg eine Möglichkeit, ein Identitätskonzept zu stärken, das durch die berufliche Tätigkeit erschüttert ist. Die generelle Teilnahme am Funkkolleg im Rahmen sozialer Thematik wirkt geradezu kontraproduktiv auf seine berufliche Tätigkeit. Der Auseinandersetzung mit dem eigenen Identitätskonzept geht er insofern aus dem Wege,

als er sich in der Erwachsenenbildung einem Thema zuwendet, das ihn der Verflechtung in und der Irritation durch soziale Bezüge enthebt. Die Konzentration auf sich selbst im Rahmen eines T'ai-Chi-Kurses bietet ihm „ne viel größere Herausforderung und da willst du dich jetzt mal stellen“ (Simmer 6:31).

Das Spektrum, in dem die Teilnehmer das Funkkolleg im Hinblick auf ihre Identität nutzen, ist weit gespannt. Ist es bei Herrn Appel die Suche nach Identität, so festigt Frau Conradi ihr Selbstbild als bildungs- und leistungsfähige Persönlichkeit.

Frau Bergmann arbeitet aktiv am Aufbau einer neuen Identität, während Herr Simmer versucht, eine berufliche Identität zu reaktivieren; beide Fälle kennzeichnet eine biographische Krisensituation.

2.3 Der Begleitkurs – Erwartungen und Beurteilung

Herr Appel hat keine vorherigen Erfahrungen mit Begleitkursen. Er sucht Verstärkung und Intensivierung der Inhalte. Im Vordergrund seiner Kurserwartung stehen Bildungsaspekte. Die Kursteilnehmer nimmt er als Personen mit „Hausfrauenmeinungen“ (Appel 4:14) wahr, die sich nicht mit den für ihn interessanten Aspekten, den Dingen, die „total aus dem Rahmen fallen“ (Appel 5:10), auseinandersetzen wollen. Der Kurs läßt „zuviel Freiraum“ (Appel 12:7), den er auch außerhalb des Kurses findet „du kannst dich auch so mit verschiedenen Leuten drüber unterhalten“ (Appel 12:19–20). Er wollte „eigentlich da mehr geführt werden“ (Appel 12:6–7). Diese Erwartungen erfüllt ein anderer Kurs, zu dessen Gunsten Herr Appel den Begleitkurs aufgibt und in dem er auf der einen Seite die gewünschte Führung, auf der anderen Seite Teilnehmer findet, die sich für ihn interessieren und mit denen er sich auseinandersetzen kann.

Frau Bergmanns Erwartungen an den Begleitkurs sind bestimmt durch ihren Leistungswillen. Hier möchte sie etwas lernen und erwartet Hilfestellung und Vertiefung bei der Bearbeitung der Inhalte. Im Kurs erfährt sie die Leitung als wenig kompetent, die Leiterin sitzt „quasi fragend“ vor dem Studienbrief „genau so wie wir eigentlich“ (Bergmann 6:15–16). Damit wird Zeit unnütz vertan, in der sie sich „im Grunde genommen langweilt“ und nicht erfährt, ein „bißchen Tiefe dazubekommen“ zu haben (Bergmann 6:29). Diese Erfahrungen ähneln vorherigen im Begleitkurs Anthropologie, in dem die Kursgestaltung als „Geplänkel“ (Bergmann 8:22) wahrgenommen wird und sie feststellt: „Wissensvermittlung, bezugnehmend auf den Studienbrief, war das eigentlich nicht“ (Bergmann 8:25–26). Die Wiederholung dieser Erfahrung rekonstruiert sie vor dem Hintergrund des Wechsels in einen anderen Begleitkurs, der ihren Erwartungen voll und ganz wehrt und in dem sie auf einen Leiter trifft, der sie zum intensiven Studium anleitet. Eine kompetente Kursleitung, „der dann die Leute eben so begeistert, daß sie wirklich dabei bleiben und das sehr intensiv machen, nicht

nur oberflächlich“ (Bergmann15:8–9) ist eine grundlegende Erwartung an den Kurs, die sie nicht erfüllt sieht.

Frau Conradi hat schon in früheren Jahren „hervorragende“ (Conradi 8:13) Erfahrungen mit Begleitkursen gemacht, in denen die Teilnehmer durch die Kursleitung zum aktiven Miteinander aufgefordert waren. „Viel von sich selbst“ (Conradi 8:17) hat der Kursleiter hereingegeben und verstanden „allerhand aus den Leuten rauszuholen“ (Conradi 8:21). Wer „dann aber so gefordert wird...da muß man dann dabei sein, da kann man nicht so träumend da sitzen“ (Conradi 10:15–18). Aus der aktiven Zusammenarbeit zwischen Kursleiter und Teilnehmer erwächst dann eine „eingearbeitete Gruppe“ (Conradi 2:12).

Der Begleitkurs erfüllt schon aufgrund der Teilnehmerzahl nicht die Erwartungen. „die Gruppe war zu klein“ (Conradi 7:23) und die Überlegungen „und dann, ja, denkt jeder, ach Gott, wer wird bloß nächstes Mal dasein“ (Conradi 8:25–26) gefährden den Fortbestand. Für Frau Conradi fehlt das „letzte bißchen Anreiz“ (Conradi 8:10) zur weiteren Teilnahme. Die Kursleiterin wird als „sehr angenehm“ (Conradi 7:33) empfunden, es gelingt ihr jedoch nicht, die Teilnehmer herauszufordern, „das macht sie nicht, sie ist gut vorbereitet und bringt es gut, aber sie geht nicht auf die Leute ein und fordert die nicht genug“ (Conradi 8:21–23).

Eine solche Kursgestaltung „kann dann auch leicht langweilig werden“ (Conradi 10:14), zumal sich für Frau Conradi im Rahmen der Familie die Möglichkeit bietet, über die Inhalte des Funkkollegs zu sprechen.

Herrn Simmers Erwartungen sind weniger auf kompetente Wissensvermittlung als vielmehr auf Wissensaustausch gerichtet, mit Diskussion, einem fachlich fundierten Austausch von Standpunkten in einer größeren Gruppe, wie bei einem Uni-Seminar, „wo die Leute jünger sind ... und wo dann auch mal eh ja recht heftig diskutiert wird“ (Simmer 3:7–9). Vom Begleitkurs erwartet er „endlich mal ne intellektuelle Herausforderung“ (Simmer 4:28). Wie Frau Bergmann hat auch Herr Simmer in unmittelbarer Nähe zu wenig Ansprechpartner, mit denen er sich über Literatur auseinandersetzen kann, vor allem, weil der literarische Zirkel, den er mit Freunden gebildet hat, aufgrund räumlicher Gegebenheiten nur sporadisch zusammentrifft. Den Begleitkurs erlebt er dann als wenig anregend. Eine kleine Gruppe ältere Teilnehmer, eine Dozentin, die „immer wieder versuchte, da irgendwas zustande zu bringen, aber mit recht wenig Erfolg“ (Simmer 5:23–24), sind Wahrnehmungen, die die Atmosphäre angespannt erscheinen lassen und den Eindruck verstärken, daß alles „zu müde“ (Simmer 3:27) und „einfach zu trocken“ (Simmer 3:34) ist. Im Gegensatz zu Frau Bergmann und Herrn Appel, die eine Alternative durch den Besuch anderer Kurse finden, wäre Herrn Simmers Alternative, den Kurs selbst zu übernehmen, was sich jedoch auf ein gedankliches Experiment beschränkt.

Der Anspruch, den Frau Appel, Frau Bergmann und Frau Conradi an sich selbst stellen, prägt auch ihre Erwartungen an den Funkkolleg-Begleitkurs. So

wohl für Herrn Appel als auch für Frau Conradi muß der Begleitkurs über einen Gedankenaustausch hinausgehen, hierzu sind beide nicht auf die Kursteilnahme angewiesen. Richtet sich bei beiden der Blick sowohl auf die Kursleitung als auch auf die Teilnehmer, so stehen bei Frau Bergmann und Herrn Simmer die Erfahrungen mit der Kursleitung im Vordergrund. Herr Appel und Frau Conradi finden im Begleitkurs nicht die Kursleitung, der es gelingt, kompetente Wissensvertiefung mit Teilnehmeraktivierung zu verbinden. Frau Bergmanns und Herrn Simmers Frustration gründet auf den wahrgenommenen Kompetenzdefiziten der Kursleitung, wobei Herr Simmer die Anforderung an inhaltliche Kompetenz auf die Kursteilnehmer ausdehnt.

Auch die zeitliche Investition spielt eine Rolle bei dem Abbruch der Teilnahme. Ist es bei Frau Bergmann „so viel Zeit, die vertan war“ (Bergmann 7:2), so zieht auch Frau Conradi die Konsequenz „und wenn das dann also nicht so gut ist ... dann setz ich mich lieber zu Hause hin und guck noch zwei Stunden in die Begleitbriefe“ (Conradi 7:16–18). In gleicher Weise ist für Herrn Simmer der zeitliche Aufwand zu groß „und dann die Fahrerei und so, und da muß es eben schon was ganz Besonderes sein, wenn man das auf sich nimmt“ (Simmer 6:15–16).

2.4 Strukturelle Gemeinsamkeit

Die Fallinterpretationen lassen erkennen, daß der Motivation zur Teilnahme am Begleitkurs eine individuell unterschiedlich ausgeprägte, jedoch strukturell gemeinsame Bedeutung zugrunde liegt: der Wunsch, im institutionellen Rahmen sich der Konkurrenz mit anderen zu stellen und die eigene Leistungsfähigkeit vergleichend zu erleben.

Das Strukturmerkmal, das interpretativ herausgearbeitet wurde, für die Teilnehmer im Kurs aber keine Entsprechung findet, ist handlungsauslösend für den Drop-out.

3. Fallinterpretationen der verbliebenen Kursteilnehmer

3.1 Fallinterpretation Frau Gerlach

– „aber hier war es mehr eine Unterhaltung“ –

Frau Gerlach ist 51 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Die Tochter ist 27 Jahre alt, verheiratet und lebt im Ausland. Der 18jährige Sohn besucht noch die Schule und wohnt zu Hause. Nach der Mittleren Reife hat sie als Verwaltungsangestellte gearbeitet, ihre Berufstätigkeit nach der Familiengründung aufgegeben und arbeitet derzeit stundenweise in einem Einrichtungshaus.

Frau Gerlach hat vor Jahren zum Funkkolleg gefunden, weil ein sie interessierendes Thema angeboten wurde.

„G: Ja, zuerst, hab ich Funkkolleg Kunst, weil mich das am meisten interessiert, vor, wann war das

I: 85, 84?

G: so, ja, ist schon lange her, und da hab ich mal reingeschnuppert und das hat mir so gut gefallen /hmm/ weil das mein Interessengebiet war, und daraufhin hab ich die anderen mitgemacht.

I: Hast du alle mitgemacht?

G: Nicht alle

I: Nicht alle

G: Ich hab, Kunst, danach die Jahrhundertwende /ach ja, hmm/ dann kam die moderne Kunst /hmm, hmm/ und jetzt Literatur /hmm/ und weil ja alles irgendwie ineinander übergreifen, immer Bezüge auf irgendwelche Literatur und Kunst und Geschichte, immer auch Bezüge, hab ich mein Manko in Literatur gemerkt /lachen/ und hab gedacht, muß mal da Reinhören /hmm“ (1:8–21).

Das aktuelle Funkkolleg zu belegen erscheint als Resultat einer Defizitwahrnehmung, ausgelöst durch die Bearbeitung kultureller Themen im Rahmen früherer Funkkollegs. Obwohl sie drei frühere Funkkollegs mit Zertifikatsprüfung abgeschlossen hat, *„ich hab die Zertifikate, also von Kunst, von Jahrhundertwende und Moderne Kunst, da hab ich die Zertifikate mit gut“ (2:17–18)* weist ihr Bezug ein unverbindliches Moment auf, *„mal reingeschnuppert“* und *„reinhören“* sind Hinweise für eine abwartende Haltung und konstituieren ein vages Verhältnis zur Weiterbildung, das auch jederzeitige Auflösung impliziert und damit im Gegensatz zu der durch die erbrachten Leistungen zu vermutenden Zielstrebigkeit steht.

Die Widersprüchlichkeit gründet in der jetzigen Lebenssituation, in der für Frau Gerlach der Lebensabschnitt Familienphase, der mit der Erziehung der Kinder verbunden war, zum Abschluß kommt und die künftige Lebensperspektive noch keine konkrete Gestalt gefunden hat.

„G: und wie gesagt, dann hab ich beruflich gar nichts mehr gemacht /hmm/ und bin auch heute so in der Lage, ganz blöde Situation, hab nirgendwo nen Abschluß /ja/ kein Abschluß, keine Lehre /hmm/ und das ist doof, was ganz Doofes, und damals hat man sich auf die Kinder konzentriert und gedacht, he, was soll's, man kommt nie in die Situation, daß man mal denkt, man möchte was anderes machen“ (15:25–29).

Frau Gerlach hat nach der Mittleren Reife eine Arbeitsstelle im öffentlichen Dienst angenommen: *„ohne Lehre, ich bin da von der Realschule reingerutscht“ (14:29).*

Die in den 60er Jahren einsetzende Bildungsreform, begleitet von einer „Diskussion um Begabungsreserven und den Einfluß des Sozialmilieus und des vorhandenen Schulangebots auf den Erwerb höherwertiger Bildungsabschlüsse“

(Lenzen1989, S. 250) bilden den gesellschaftlichen Hintergrund, vor dem sich für Frau Gerlach die Möglichkeit bot, einen höheren Bildungsabschluß zu erwerben:

„...und damals war es so, man hatte damals nen ganz großen Bedarf, man hatte den Realschülern angeboten, zusätzlich drei Jahre /hmm/ nur auf Lehrerbasis nen Abitur nachzumachen /ach ja, das ist ja interessant/ das gabs damals /hmm/ 1960 hab ich die Schule beendet und danach hätte war extra nen extra Zweig eingerichtet bei der Erziehungshochschule und man konnte dann drei Jahre praktisch Abitur nachmachen, aber nur auf Richtung für Lehrer /ja/ und da war ich angemeldet.

I: Aach, wie schön

G: schön, ja, das wollt ich machen, wollt ich machen, ehm, und dann hat sich's halt ergeben, da hat meine Mutter zu der Zeit noch den vierten kleinen Säugling gekriegt und dann, die häuslichen Verhältnisse waren wirklich katastrophal /hmm/ meine Mutter überlastet, Geschäftshaushalt, und um Gottes Willen, du kommst erst um drei Uhr nach Hause zum Essen /ja, ja/ war dann, wenn dann solche Probleme auftauchen /.../ im Grunde hätt ich nen kleinen Anstoß gebraucht, nicht noch also das, was mich abhält.

I: Ja, kann ich gut verstehen, hast du aufgehört.

G: Ja, ich bin gar nicht hingegangen, dann hieß es, ach komm, da ist ne Stelle frei, probier da mal, so bin ich da reingerutscht und sieben Jahre geblieben, bis zu meiner Heirat, bis zur Geburt meiner Tochter erstmal /hmm/ und dann war nichts mehr“ (14:32–15:17).

Das Angebot nicht wahrgenommen zu haben erweist sich im Rückblick als vertane Chance, indem ihre Lebensplanung durchkreuzt wird durch den Appell an ihr familiäres Verantwortungsgefühl. Die schmerzliche Empfindung nicht erfahrener Ermutigung findet hier ihren Ausdruck.

Mit der Familiengründung endet zunächst ihre Berufstätigkeit, und für Jahre nimmt sie die Kindererziehung voll in Anspruch:

„G: Ich war, ich war auch euphorisch mit meinen Kindern, ich hab auch mit denen unheimlich viel unternommen.

I: Hmm, das ist auch schön, oder?

G: Ja, möcht ich gar nicht missen, man verpaßt aber hinterher schon den Anschluß“ (15:31–16:1).

Im Laufe des familiären Ablösungsprozesses, der mit wachsendem Alter der Kinder einsetzt, wird Frau Gerlach der sich verengende geistige Horizont bewußt, gleichzeitig stärkt sich der Wunsch nach einer Veränderung:

„G: Man will wieder mal was anderes, nen begrenzten Horizont

I: ja, ja, es wird immer enger

G: ja, wird immer enger

I: ja, ja, das geht mir auch so, das hab ich auch gemerkt, damals

G: und da hab ich gedacht, da muß ich raus, irgendwie was“ (16:6–10).

In dieser Situation wird das Funkkolleg als „*willkommene Gelegenheit*“ (16:10) aufgegriffen, die nicht nur den eigenen Freiraum schafft, sondern auch den heranwachsenden Kindern zugute kommt: „*ist ja nicht nur, daß man weg ist, daß man auch was macht, was nicht mehr häuslich, nicht mehr hinter ihnen herschaut*“ (16:19–20).

Mit der Teilnahme an Funkkollegs wächst Frau Gerlachs Selbstvertrauen in ihre intellektuellen Fähigkeiten:

„... und ich wollt einfach auch mal, eben einfach aus Interesse, wollt eben mehr wissen /hmm/ wie so was aufgebaut wird und das hat mich schon immer interessiert und die Kunst das hat, ist mir anfangs natürlich schwer gefallen /hmm/ mich reinzulesen, ja, weiß du, vom Textaufbau. Und die Kunst war damals die Theorie der Kunst, das war schwer /ja/ dann hab ich mich so reingelesen und weil man sich dafür interessiert /hmm/ plant man das ein.

I: Hmm, hast du auch Prüfung mitgemacht?

G: Hmm /hmm/ ich hab die Zertifikate, also von Kunst, von Jahrhundertende und Moderne Kunst, da hab ich die Zertifikate mit gut

I: ah, super, toll

G: ja, war ich ganz stolz drauf“ (2:10–20).

Auf der Basis des erworbenen Wissens bewirbt sie sich um eine Anstellung in einem Einrichtungshaus, in der jemand zur Betreuung der Gemäldegalerie gesucht wird. Zwar stellt sich heraus, daß es sich hierbei nur um eine stundenweise Beschäftigung handelt, die nicht nur in der Gemäldegalerie konzentriert ist, doch hat ihr „*ursächlich das Funkkolleg Mut gemacht dazu*“ (3:2), sich überhaupt zu bewerben, wenngleich sie die Tätigkeit selbst nicht als Beruf ansieht „I: Du bist nicht berufstätig? G: Nee, ich bin, ich jobbe ... I: Was heißt das, jobben? G: So, so unter der Steuergrenze, son, grad son, bei Bedarf/ach so/ zwei halbe Tage in der Woche/hmm“ (2:28–34).

Für Frau Gerlach steht die Tätigkeit nicht unter der Prämisse des Gelderwerbs, „*ich brauch das gar nicht, ich will es auch gar nicht ... es soll eben ein Zusatz sein, ist es auch*“ (16:33–17:2), sie ist vielmehr eine Möglichkeit, mit „*anderen Leuten mal in Kontakt zu kommen*“ (17:26) und der häuslichen Isolation „*aber da würd ich immer allein zu Hause sitzen*“ (17:25) zu entfliehen. In ihrer Familie wird dieser gelungene Versuch des Heraustretens aus den familiären Bezügen, der nach 20jähriger Berufspause immer auch mit Ängsten des Scheiterns und Selbstzweifels verbunden ist, negativ bewertet. „*Ja, ist ja nichts, erstens mal bringt das nichts, dann engagier ich mich für nichts /lacht*“ (16:26–27). Der ökonomische Bewertungsmaßstab der männlichen Familienmitglieder läßt Frau Gerlachs Bemühungen gering erscheinen und degradiert ihre Tätigkeit, „*wie gesagt, das ist ja kein lukrativer Job ... es ist ein Zeitvertreib in deren Augen*“ (17:19–21). Die im Rahmen der Familie erfahrene Resonanz ist für Frau Gerlach tief verletzend: „G: Tut mir manchmal auch weh, ich engagier mich also so, das, was ich da mache, in meinem Rahmen“

(17:5–6). Im Grunde wiederholt sich strukturell das Handlungsmuster, das in ihrer Jugend die Umsetzung des Berufswunsches verhindert hat, auch hier erfährt sie nicht die nötige ermutigende Unterstützung ihres Handelns. War dies in jungen Jahren Anlaß, die eigenen Wünsche aufzugeben, gelingt es Frau Gerlach jetzt, den Widerstand auszuhalten und sich gegen die familiäre Beurteilung zu stemmen: „Für mich ist das auch wichtig“ (17:29).

Der Prozeß der Selbstbehauptung ist für Frau Gerlach nicht abgeschlossen. Soweit wird sie als Person sichtbar, die sich auf dem Wege zur Erarbeitung einer subjektiv zufriedenstellenden Identität befindet. Die Arbeit mit dem Funkkolleg ist hierbei eine Etappe, aus der Frau Gerlach identitätsstiftende Momente zieht. Weil der Kontakt mit anderen ein wichtiges Element ist, hat sie auch immer an Begleitkursen teilgenommen. Auch der aktuelle Begleitkurs zwingt einmal zum kontinuierlichen Arbeiten und ermöglicht andererseits einen Meinungs austausch, „Dabeizubleiben und um auch andere Meinungen zu hören, grad die Literatur war ja wichtig, weil ich da vollkommen unbedarf rangehe“ (9:11–12), der weder in der Familie noch im Bekanntenkreis möglich ist.

I: Ja, und mit wem redest du so über Funkkolleg, wenn du so, hast ja so ne ganze Menge gemacht, viel gelernt, ist das ein Thema in der Familie?

G: Nee

I: Mit deinem Mann oder Kinder?

G: Es kommt schon mal, irgendwie was dazwischen, wo man Argumente bringen kann, vom Funkkolleg, aber im großen und ganzen, Themen besprechen, machen wir gar nicht. ...

G: Ja ansonsten so Gespräche nur in dem Kreis, wo wir uns da abends zusammensetzen. /hmm

I: Ja, mit Bekannten, so irgendwie

G: Och, ganz wenige /hmm/ mit denen ich mich unterhalte, die meisten sagen, du spinnst.

I: Wieso?

G: Ja, wieso?

I: Weil du das machst?

G: Weil ich das mache. Das wird belächelt, wieso hast du so viel Zeit dazu und so weiter, ganz eigenartig“ (7:7–8:5).

Der geäußerten Kritik aus dem Bekanntenkreis an ihren Weiterbildungsaktivitäten begegnet Frau Gerlach, indem sie die unterstellte Abweichung von der Normalität umdeutet und die versteckte Kränkung abwehrt: „ganz eigenartig“ urteilen ihre Bekannten.

Die Teilnahme am aktuellen Funkkolleg hat sie diesmal von vornherein als streßfreie Situation konzipiert: „deshalb ist das alles für mich im Moment nicht so, nicht so wichtig, daß ich mich so intensiv damit beschäftige /hmm/ wenn man die Hausaufgaben macht, dann muß man doch mal nachschlagen und gucken, das dauert lange Zeit, und die Prüfungsängste, hab ich ja wahnsinnige /ja?/ ich

hab drei Tage vorher Kopf gestanden /lacht/ weil, wenn ich ne Sache mache, dann geh ich sie sehr intensiv an und das hab ich mir jetzt mal gespart“ (8:23–28).

So werden auch an den Begleitkurs keine Erwartungen gestellt, in denen die Vertiefung der Inhalte im Vordergrund steht. Im Vergleich zu den Begleitkursen, an denen sie früher teilgenommen hat, gestaltet sich der aktuelle Kurs als Unterhaltung: *„Die anderen Begleitkurse war weniger ein Gespräch unter anderen wie eben nur Vortragende mehr /ja/ es hat schon mal irgendwann mal irgend jemand ne Meinung reingebracht, aber hier war es mehr eine Unterhaltung über das Thema“ (10:9–11)*, wobei jeder aus seiner Erfahrung etwas beiträgt: *„Ja, jeder sieht’s ja auch von seinen Argumenten aus, guck mal, die Frau Kern, die ältere Dame, hat ja wieder ganz anders argumentiert, auch immer von, von ihrer Zeit von früher, was sie noch miterlebt hat und so“ (10:20–22)*, was nicht unbedingt fundiert sein muß: *„... wenn Argumente, dann waren’s keine unbedingt umwerfenden von den andern, nicht?“ (10:14–15)*. Der Kursleitung obliegt es, die Teilnehmerbeiträge nicht ausfern zu lassen: *„Also, mir hat erstens mal gefallen, daß die Leiterin doch immer wieder auf’s Thema zurückkam /hmm/ die hat uns immer wieder zurückgeholt, wenn wir ausgeschweift, zu sehr ausgeschweift“ (9:31–33)*. Auch die Umsetzung der Teilnehmeranregungen ist für Frau Gerlach wider Erwarten eine positiv empfundene Abwechslung:

„G: Ja, wo wir abends diese Wortspielerei hatten /ja genau/ die Gudrun hat das angeregt, sie möchte das mal machen /ja/ ich hab gedacht, um Gottes Willen, was soll dabei rauskommen, muß doch nicht sein /lachen/ ich war nachher überrascht, es war interessant, was dabei rausgekommen war.

I: Hmm, toll, das hat mir gut gefallen.

G: Ich wollte da nicht widersprechen, und um Gottes Willen, muß das sein /lachen/ so den Eindruck hatt ich im Moment und war nachher selbst überrascht, wie schön das doch durchkam“ (14:3–10).

Die Bedeutung des Begleitkurses liegt bei Frau Gerlach auf der Ebene der Selbstdisziplinierung, er erzwingt, daß *„die wöchentlichen Rationen“ (13:21)* durchgesprochen werden. Darüber hinaus bietet er ein Forum, in dem die Schwierigkeiten mit den Texten *„teilweise war es wirklich, diese Satzstellungen waren manchmal so hochgeschraubt“ (13:9–10)* thematisiert werden können, da sie auch von anderen wahrgenommen werden *„ja, wenn ich seh, andere haben die gleichen Probleme“ (13:16)* und somit nicht dem eigenen Unvermögen anzulasten sind.

Frau Gerlachs Lebensorientierung ist wesentlich durch die Familienarbeit bestimmt. Erst allmählich setzt sie sich, bedingt durch das Heranwachsen der Kinder, reflexiv mit den Konsequenzen auseinander, die sich für sie aus der Akzeptanz der angemuteten traditionellen Frauenrolle ergeben. Bei der Suche nach neuen Feldern, in denen sie Kompensation für die brüchig gewordene Identität als Hausfrau und Mutter erhofft, spielen die Bemühungen, beruflich wieder Fuß zu fassen, sowie die Anstrengungen im Rahmen der Erwachse-

nenbildung eine wichtige Rolle. Indem sie den Erhalt dieser Interessengebiete auch gegen Widerstände verteidigt, demonstriert sie wachsendes Selbstvertrauen.

Die immer noch starke Verhaftung mit der Mutterrolle zeigt sich auch bei der Thematisierung ihrer weiteren Aktivitäten in der Erwachsenenbildung:

I: Hmm, und was machst du sonst noch in der Erwachsenenbildung?

G: Gar nichts

I: Du gehst doch in Französisch?

G: Französisch mach ich, ja

I: Aber das machst du ja, zweimal die Woche, ne?

G: Ja, ziemlich intensiv und mit Hausaufgaben /hmm/ wir haben ja nur Rentner da, die machen alle ihre Hausaufgaben intensiv und korrekt/lachen/ da muß man mitmachen.

I: Ist das schon länger, der Kurs, hast du den jetzt erst angefangen?

G: Den hab ich schon drei Jahre

I: Schon drei Jahre machst du den, der ist, da bist du ja schon weit, ne, oder?

G: Ja

I: Konntest du Französisch, war das son Anfänger oder?

G: Nein, ich hatt in der Schule sechs Jahre Französisch, dann im Saarland, da war Französisch die erste Fremdsprache zu unserer Zeit/ach so, hmm/und dann hab das ganz, ehm kommt ja vom Thema ab oder?

I: Macht nichts, das ist ja kein Problem /lachen

G: Na, dann, und dann hab ich Französisch fast gar nichts mehr gekonnt, weil ich mich auch in Englisch, hab ich damals gemacht /hmm/ und Englisch hab ich auch ziemlich intensiv durch Volkshochschule gemacht und hab Französisch ganz fallen lassen. Und dann kam meine Tochter und hat nen tunesischen Freund gehabt.

I: Ach, der spricht wahrscheinlich Französisch

G: Ja, die sprechen nur Französisch, und aus dem Freund ist mehr geworden, die sind verheiratet /hmm/ und da bin ich sehr viel hingefahren und hab mir das angehört, da muß man sprechen.

I: In Tunesien wohnen die jetzt, ja?

G: Ja, die wohnen in Karthago, die sind, die hat in ne sehr nette, unheimlich gute Familie reingeheiratet, muß man leider dazusagen, weil man sonst immer direkt, oh Gott /ja, ja/ ich hör immer nur: oh Gott

I: nicht ohne meine Tochter, sofort, gell?

G: sofort, ja, daraufhin mach ich natürlich Französisch intensiver, ich kann das auch anwenden, dann da, ich bin dann froh, wenn ich dann mehr verstehe und, natürlich ist das gepaart mit Arabisch da unten /hmm/ und dann steh ich wieder aufm Schlauch“ (4:22–5:22).

In dieser Sequenz verdeutlicht sich, wie Frau Gerlach die eigenen Weiterbildungswünsche „Englisch hab ich auch ziemlich intensiv ... gemacht und hab Französisch ganz fallen lassen“ ganz selbstverständlich zurückstellt, sobald es

die familiäre Situation erfordert „und dann kam meine Tochter und hat nen tunesischen Freund ... die sprechen nur Französisch“.

Französisch lernt sie, um sich des Wohlergehens ihrer Tochter vergewissern zu können, diese sehr intensive Beschäftigung tangiert nicht den Suchprozeß nach eigenen Möglichkeiten. Hieraus erklärt sich die Widersprüchlichkeit, die sich aus der Beantwortung der Frage nach weiteren Aktivitäten in der Erwachsenenbildung ergibt. Die aktuelle Situation, in der Frau Gerlach sich befindet, läßt sich als Prozeß beschreiben, in dem sie sich ihrer Situation bewußt wird: „und bin auch heute so in der Lage, ganz blöde Situation, hab nirgendwo nen Abschluß“ (15:25–26), die es zu ändern gilt, deren Richtung aber noch diffus ist, so daß die Teilnahme an Funkkollegs als Bestandteil dieses Suchprozesses angesehen werden kann.

3.2 Fallinterpretation Frau Mertens

– „naja, es plätscherte son bißchen vor sich hin“ –

Frau Mertens ist 40 Jahre alt, verheiratet und Mutter von drei Kinder im Alter von 6, 11 und 14 Jahren. Nach dem Hauptschulabschluß absolvierte sie eine kaufmännische Berufsausbildung. Neben ihrer Tätigkeit als Mutter und Hausfrau leitet sie Schreibmaschinen- und Computerkurse an der örtlichen Volkshochschule.

Zum Funkkolleg hat Frau Mertens zufällig gefunden, als eifrige Besucherin der öffentlichen Bücherei ist ihr das Angebot aufgefallen:

„M: Zum Funkkolleg bin ich durch Zufall bekommen in der Bücherei, da lag Informationsmaterial aus, in der öffentlichen Bücherei, und da hab ich mir/hmm/ und da hab ich mir son Faltblatt genommen, hab mir das mal durchgelesen, fand das an sich ganz interessant und hab auch mal eine Einführungssendung gehört /hmm/ und hab mich dann gleich angemeldet, einfach so, ohne vorher zu wissen, was eigentlich auf mich zukommt. /ja/ Und da wollt ich gleich Nägel mit Köpfen machen und hab mich dann auch gleich für nen Begleitkurs angemeldet.

I: Aha, alles beides

M: alles gleich komplett“ (1:10–18).

... „und hab mich dann gleich angemeldet, einfach so“ läßt vermuten, daß Frau Mertens Entschluß zur Teilnahme aus einem impulsiven Moment heraus erfolgte und die Belegung des Begleitkurses sich daraus unmittelbar ergab. Wer „Nägel mit Köpfen macht“, ist weder zögerlich noch halbherzig, sondern bereit, sich einer reizvollen Aufgabe voll und ganz zu stellen. Gleichzeitig wird erwartungsvolle Neugier signalisiert, denn noch weiß Frau Mertens nicht, „was eigentlich auf sie zukommt“.

Frau Mertens Literaturkenntnisse sind nicht durch schulische Vorkenntnisse fundiert „Nee, ich hab ja nur nen Hauptschulabschluß, und da kannst du dir

vorstellen, was da an Literatur gelaufen ist“ (2:29–30), sondern durch private Aktivitäten im Erwachsenenalter. Sie ist Mitglied einer literarischen Laienspielgruppe:

„M: ...ich bin in nem Literaturzirkel, Literarische Laienspielgruppe wenn du so willst /hmm, hmm/ auch so durch Zufall reingekommen, und da haben wir auch sehr viel Literatur, weil wir da selber Texte vortragen, kleine Szenen spielen, bekannte Autoren, weniger bekannte Autoren, und ich hab immer nur am Rande mitgekriegt, was die eigentlich noch so alles können, also über die ganz großen, Brecht, ach, jetzt fällt mir natürlich nichts ein /ja, ja/ nee, also so ganz doof magst du ja auch nicht dabeistehen und vielleicht hilft dir das Funkkolleg dabei, mal son bißchen Hintergrundwissen zu haben /hmm, ja/ und das hab ich auch gefunden, ehm, oder einige Informationen über die Autoren, die ich schon kannte und, ja, das hat mir schon viel gebracht, zu wissen, wann haben die Leute gelebt, wann se das geschrieben haben, was waren das für Leute /hmm/ da konnt ich dann mehr mit den Texten anfangen“ (2:4–16).

In diesem Kreis erfährt Frau Mertens ihre Wissenslücken, *„also so ganz doof magst du ja auch nicht dabeistehen“*. Das Funkkolleg bietet sich an, um den praktischen Erfahrungen mit Texten, die sich als Fragmente aneinanderreihen, einen sinn- und ordnungsstiftenden Rahmen zu geben. *„ja, das war eigentlich meine Intention, einiges an Text vorgetragen haben, aber ohne viel Hintergrundwissen dabei zu haben“ (2:25–27).*

Die durch den Schulabschluß erfahrenen Defizite sind für Frau Mertens kein Anlaß zu einer resignativen Haltung. Sie nimmt die Möglichkeiten im außerschulischen Bereich, vorwiegend in Kursen der Erwachsenenbildung, wahr, um sich kontinuierlich weiterzubilden. *„Sprachkurse auch an der VHS, allgemeines Englisch, ja /hmm/ gut, ich weiß gar nicht, was ich da schon alles an Kursen gemacht habe“ (3:25–26).* Die allgemeine Weiterbildung ist eng verknüpft mit der beruflichen Bildung. Nach einer kaufmännischen Ausbildung *„ja, und dann hab ich mich da weitergebildet“ (2:32–33)* legt sie eine Sekretärinnenprüfung ab und absolviert eine Ausbildung zum Unterrichtsleiter, die sie befähigt, Schreibmaschinen- und Computerkurse an der Volkshochschule zu geben. Hierdurch bleibt sie während der Familiengründung eng mit den beruflichen Anforderungen verbunden:

„M: Das hab ich nach dem Beruf gemacht, ich hab ja aufgehört zu arbeiten, als die Kinder kamen /hmm/ aber immer währenddessen was gemacht, also ich hab nie was

I: Ja, hast du immer was gemacht

M: Ja, immer, wenn's nur Sprachen waren

I: Also immer Kurse oder sowas

M: Also Kurse gegeben, diese Schreibmaschinenkurse immer gegeben schon und auch selber Kurse gemacht, alles mögliche eigentlich, hauptsächlich Spra-

chen, Englisch /hmm/ dann Stenographie als Hobby ... und Computerkurse natürlich auch jede Menge“ (3:15–27).

Mit dem Funkkolleg kommt auf Frau Mertens „viel Arbeit“ (1:20) zu, die in der wissenschaftlichen Darstellungsweise der Funkkollegtexte begründet ist „allerdings fand ichs auch, ja, das hängt auch mit meiner Schulbildung zusammen, die Ausdrucksweise in den Heften manchmal sehr abstrakt und sehr abgehoben“ (6:2–4), wobei sie deren Notwendigkeit auch anzweifelt: „ja, und muß sich das, muß sich diese Wissenschaft immer da, muß die sich so ausdrücken, daß sie für mich unverständlich ist ... manchmal dacht ich, die brauchen das, um diesen wissenschaftlichen Anspruch halten zu können. I: Hmm, aber du hast nicht das Gefühl, das war nötig? M: nein“ (6:6–19).

Zur Überwindung dieser Hürden erwartet sie Hilfestellung im Begleitkurs, wird hier jedoch enttäuscht: „M: Ja, genau, was mir da fehlte, war so diese Technik, vielleicht auch mal zu sagen, also, so könnte man das lesen /ja/ also es kommt immer wieder auf dieses Handfeste zurück, so mal ne Anleitung zu kriegen /ja/ son handling, wie les ich solche Texte, und da ich das in meiner Schule nicht hatte, war das für mich das Schwierigste“ (7:21–25).

Die Kursgestaltung verläuft geradezu entgegen ihren Erwartungen:

„M: Ehm, also da muß ich dir ehrlich sagen, da hatte ich ne andere Erwartung als das, was rausgekommen ist: Ich muß mich da erst ein bißchen mit anfreunden, ich hab da son bißchen mehr gedacht, Lehrer – Schule, das vielleicht, von dem Kursleiter oder von der Kursleiterin, na ja, daß Aufgaben, Aufgabenstellungen gegeben werden, mehr gefragt wird, auch nach abfragbarem Wissen vielleicht /hmm/ aber eigentlich ist es ja immer nur so ne Reflexion gewesen, /hmm/ daß die Kursleiterin sagte, was sie empfunden hat beim Lesen, so hab ich das empfunden, und daß die Teilnehmer sagten, ja so ähnlich ging's mir auch und das hab ich auch rausgelesen oder das hab ich nicht rausgelesen“ (4:1–9).

Die Bereitschaft, hier intensiv zu arbeiten, verdeutlicht sich in ihrem Wunsch nach konkreter Aufgabenstellung: „... oder mal nen Schwerpunkt vielleicht setzen, daß die Kursleiterin gesagt hätte, also zum nächsten Mal, ja, versucht doch mal den Text zu interpretieren oder sowas, das hätt ich mir gewünscht, so ne interne Hausaufgabe“ (7:29–32). Statt dessen „plätscherte es son bißchen vor sich hin“ (8:1–2), wobei die Materialien, die die Kursleiterin mitbringt, als äußeres Zeichen gewertet werden: „Ja sie hatte Bücher immer mitgebracht, das machte den Anschein, sie hat sich offensichtlich auch vorbereitet, aber die Bücher lagen immer nur als Staffage da /ja/ es sollte wohl demonstrieren, also seht her /hmm/ ich komm auch nicht ganz unbedarft hierher /hmm“ (8:4–7). Mit dieser so wahrgenommenen Kursgestaltung setzt sie sich aktiv auseinander. „Das ist ein bißchen kurz gekommen mit diesen kreativen Aufgaben, das wär ja was gewesen, wo man hätte tätig werden können /hmm/ immer nur zuhören und vielleicht ein Sätzchen sagen, ich hätte lieber gern sowas gemacht“ (11:16–18).

Auf ihre Initiative hin wird die Bearbeitung der kreativen Aufgaben des Funkkollegs in Angriff genommen:

„I: Du hast ja mal eine angeregt, das fand ich also wirklich schön

M: Ja, weil ich son praktisch arbeitender Mensch bin /aha/ ich muß was in der Hand haben“ (4:30–32).

So gelingt ihr, zumindest partiell, die Umsetzung ihrer Wünsche im Kurs *„...manchmal hatt ich so das Gefühl, daß ich so diejenige war, ja, die mehr fürs Praktische war, die die Leute so ein bißchen runterholte, ich dachte, mein Gott, jetzt schwelgen die /lachen/ was will uns der Autor sagen, nich“ (11:8–11).*

Die Ebene des Kursgeschehens wird von ihr als Prozeß wahrgenommen, an den sie sich anpaßt: *„Ja, also, ich mußte mich mit diesem System erst anfreunden, so wie die Leiterin das gemacht hat“ (5:1–2),* für den ihr aber der maßstabsetzende Vergleich fehlt:

„M: Ja, weil ich wußt ja noch gar nicht, ich kam dahin zum ersten Mal, das ist ja überhaupt das erste Funkkolleg, was ich mache, und /.../ mir war diese Art der Arbeit doch sehr neu, eigentlich gar nicht konkret gefragt zu werden oder, es wurde auch ein bißchen wenig gelesen, fand ich, daß man auch mal so Textpassagen vorliest in der Stunde und mal die auf sich wirken läßt.

I: Also nicht so in die Tiefe gegangen oder, war so eher oberflächlich?

M: War oberflächlich, ja, aber ich kann es eben nicht beurteilen, ich hab keine Vergleich zu anderen Begleitkursen“ (4:18–25).

Ihr Resümee: *„...aber ich hab mich da wohl gefühlt, ich hab versucht, für mich das rauszuziehen und meine Aha-Erlebnisse zu haben.*

I: So aus den Texten?

M: Aus den Texten und auch aus den Meinungen der anderen, das hat mir schon sehr gefallen/hmm, hmm/ was die anderen noch dazu zu sagen hatten“ (5:25–29) reflektiert die positiv wahrgenommene Arbeit innerhalb der Gruppe.

Daß die Gruppe kleiner geworden ist, beurteilt Frau Mertens zum einen aus der Sicht ihrer eigenen Erfahrungen als Kursleiterin *„aber das ist, ehm, das ist immer so, das ist bei allen Kursen, die ich, also die Erfahrung hab ich gemacht, ob ich nun Kurse selber gebe oder selber zu Kursen gehe, da bröckelt ein gewisser Anteil immer ab, da kann der Kursleiter noch so gut sein /hmm/ da können die andern noch so motiviert sein, es bröckelt immer ab /hmm/“,* zum anderen aus ihrer Sicht als Teilnehmerin *„na gut, und ich hatte mir schon gedacht, daß, daß es ja so abgebröckelt ist, daß es unter anderm ja vielleicht auch daran liegt, daß sie das so macht wie sie's macht /hmm/ ja/ weil sie da so wenig konkret wurde/hmm/ also, ob das jetzt richtig ausgedrückt ist, weiß ich nicht“ (5:7–14).* Diese Perspektivenverschränkung wiederholt sich nochmals:

„I: Ja, fällt dir vielleicht noch was ein, was ich nicht so erwähnt habe?

M: Hmm

I: So zum Funkkolleg, Begleitkurs?

M: Begleitkurs, ja, auch das Abbröckeln eben nochmal, das, ja, gehört dazu, einfach, das muß man sehen, aber daß vielleicht sich die Kursleiterin auch mal kritisch hinterfragt hätte, warum ist es.

I: Hattest du nicht das Gefühl, daß sie das macht?

M: Nee, sie hat's ja auch so nicht gesagt, sie hat gesagt komisch, warum kommt die nicht mehr, warum kommt die nicht mehr /hmm“ (11:33–12:7).

Frau Mertens erscheint als Person, die ihre Vorhaben konsequent zu Ende bringt, „wenn ich was mache, dann mach ichs möglichst auch richtig“ (13:21). Daher kommt ein Kursabbruch für sie auch nicht in Betracht:

„I: Hast du so zwischendurch mal dran gedacht, aufzuhören?

M: Nee, da bin ich nicht der Typ dazu /nee/ ich ziehe so ne Sache dann schon durch“ (5:3–5).

Die Erfahrungen, die sie mit den Inhalten des Funkkollegs macht, verhelfen ihr nicht nur zu einem besseren Verständnis „nen Gedichtband ... das kann ich auch ... ach, da konnt ich nicht viel damit anfangen und dann wurde ... in einer Funkkollegstunde wurde ja über ihn gesprochen ... und gestern hab ich das Buch nochmal mit Genuß gelesen“ (8:21–25), sie setzt die neuen Erfahrungen auch unverzüglich um „Ja, gestern zum Beispiel, dieser Jandl, das Buch, das hab ich mit dem 11jährigen Jens gelesen, begeistert, ich war völlig baff ... der hat also da ein Gedicht da hat er den Sinn erkannt, ja, wir haben uns das gegenseitig vorgelesen, das war viel Freude und Spaß“ (9:16–19).

Frau Mertens steht mit beiden Beinen fest auf der Erde. Defizite, die sie an sich wahrnimmt, sind für sie bearbeitbar im Rahmen der Erwachsenenbildung, hieraus zieht sie identitätsstiftende Elemente. Den Wissenszuwachs, den sie durch die Bearbeitung des Funkkollegs erfährt, setzt sie konkret im Alltagsleben um: „Aber ich geh heut anders in die Bücherei, in den Buchladen, als früher, also insofern hat mir das schon sehr gefallen, muß ich sagen, wenn ich jetzt da nicht so richtig wissenschaftlich gearbeitet habe /lachen/ hat mir sehr viel Anregungen gegeben“ (9:10–13). Die Freiräume, die sie sich selbst schafft, erfahren auch im privaten Umfeld keine Widerstände: „ich bin schon sehr von zu Hause unterstützt worden da drin, ich mein, es wurde nicht abgetan als Spinnerei /ja, ja/ da hätt ich mir auch nichts draus gemacht“ (9:25–26). Realistisch nimmt sie jedoch auch die Grenzen ihrer Möglichkeiten wahr: „I: Hmm, und hast du vor, nochmal in den Beruf zurück oder so? M: Ja, würd ich liebend gerne, wenn du meine Kinder beaufsichtigst“ (13:4–5).

Dem Wunsch, das Interesse an Literatur beruflich umzusetzen, steht die fehlende Ausbildung entgegen „aber das ist eh, kann ich ja nun leider nicht, weil ich nicht die Ausbildung dazu habe“ (13:9–10). Auf diesem Feld Kräfte zu mobilisieren „rechnet sich dann ehrlich gesagt auch nicht“ (13:13). Diese nüchterne Einschätzung findet ihre Konkretisierung in den auf die Zukunft gerichteten Bildungsaktivitäten: „Jetzt mit dem, was ich erst mal gemacht habe, das werd ich weiterhin ausbauen, muß ich ja, denn bei Computer ist es ja so, daß es immer

sofort expandiert, da hast du genug damit zu tun, ständig auf dem /ja, ja/ laufenden zu sein“ (13:14–17).

Frau Mertens verbindet die Familienarbeit mit kontinuierlichem Ausbau ihrer eigenen Interessen und konsequenter Fortbildung im Rahmen ihres Lehrgebietes. Ihre positive Einstellung zum Leben läßt sie als gefestigte und mit sich selbst zufriedene Persönlichkeit erscheinen, neue Erfahrungen eignet sie sich dadurch an, daß sie sie handelnd ‚begreift‘. Das schon in der Eingangssequenz zum Vorschein kommende Bild einer durch aktives Handeln konstituierten Persönlichkeit erfährt durch die Interpretation seine Bestätigung.

Die Motivation, den Begleitkurs weiter zu besuchen, ist nicht mit der Zufriedenheit mit dem inhaltlichen Angebot verbunden, sondern mit der Wahrnehmung, daß die Teilnahme zum kontinuierlichen Arbeiten verpflichtet: *„M: Aber ansonsten würd ich immer wieder, wenn ich das wieder mache, würd ich immer wieder nen Begleitkurs besuchen, weil, ich finde da ist auch son Druck dahinter, für mich ist das son Druck, da hinzugehen oder nicht hinzugehen, und daß man sich aufrafft, denn, ich bin son Typ, der besser arbeitet unter Druck“ (13:31–33)* und es ihr gelingt, in diesem Rahmen die eigenen Vorstellungen im Kurs umzusetzen. Auch ihre Prüfungsteilnahme ist Ausdruck dafür, daß sie eine angefangene Sache *„möglichst auch richtig“ (13:21)* machen will, wiederum eine Möglichkeit, das Erreichte im Rahmen des konkreten Handelns zu überprüfen: *„aber ich glaube, daß ich mich jetzt zu der Abschlußklausur doch ein bißchen besser vorbereiten werde oder anders vorbereiten werde, weil ich auch schon weiß, wie das so abläuft, das war ja alles neu für mich“ (7: 7–10).*

3.3 Fallinterpretation Frau Kunze

– „und das Arbeiten ist nicht so wichtig“ –

Frau Kunze ist 43 Jahre alt, verheiratet und Mutter von drei Kindern im Alter von 8, 11 und 13 Jahren. An die Mittlere Reife schloß eine Ausbildung zur Fremdsprachensekretärin an. Als Halbtagskraft bei einem Reiseveranstalter steht sie in einem festen Arbeitsverhältnis, wobei die Arbeitszeit sich auf zwei Tage in der Woche konzentriert.

Frau Kunze wird im Rahmen des familiären Urlaubs auf das Angebot des Funkkollegs aufmerksam, das eine thematische Beziehung zu einer ihrer aktuellen Freizeitbeschäftigungen bietet:

„K: ja, das war reiner Zufall auch in jenem Urlaub, in dem ich Psychologie heute gekauft hab, es war auf einem Bauernhof, ach ja, in Psychologie heute hab ich die Anzeige gelesen. Naja, Funkkolleg war mir immer schon ein Begriff, nur das Thema kannte ich nicht. Und da hab ich's eben gelesen und Literatur hat mich interessiert und da hab ich gedacht, ach, das ist mal ne Gelegenheit, das Funkkolleg mitzumachen /hmm/ und ich besuch ja diese Gruppe da meiner

Nachbarin, die Germanistin ist und wir lesen miteinander nen Buch und besprechen das dann und da wollt ich mitmachen.

I: Das ist aber privat, ne, also was ihr da macht?

K: Das ist privat /hmm/ und also ich muß ehrlich sagen, ich hatte früher überhaupt keine Beziehung zur Literatur, was ich gelesen haben, das waren so Sachbücher und Zeitschriften, der Spiegel, naja, und das hat sich auch schon beinah erschöpft /lacht/ ich hab's nie geschafft, nen Roman oder ganz, ganz selten nen Roman zu Ende zu lesen, erst durch sie hab ich das gepackt, weil sie so Anregungen gegeben, oft liest man son paar Seiten und der Roman liegt da, und dann legst du's auf die Seite /hmm/ und das konnt ich in dem Fall nicht, da muß ich mich durcharbeiten /hmm/ also zum Teil ist es ein richtiges Arbeiten und dann hab ich erst mal gemerkt, was dahintersteckt und dann hat das angefangen auch Spaß zu machen /hmm/, also son Kunstroman wie jetzt von Ingeborg Bachmann, was auch immer das ist, ist etwas, da muß man sich wirklich mit beschäftigen, was steckt dahinter, was will se damit sagen, weil es ist nicht immer so, daß es ehm daß es sich so flott wegliegt oder /hmm/ so Trivilliteratur, das ist halt, daß du dich amüsieren könntest, da muß man mit arbeiten /hmm/ und da hab ich nen bißchen Hilfe gebraucht.

I: Du gehst an an ernsthafte Themen auch ran

K: ja

I: also nicht nur zum Vergnügen oder so, zum Entspannen, sondern auch schon, ja arbeiten

K: ja, ja“ (1:7–34).

Deutlich wird Frau Kunze als Person, für die wissenschaftliche Weiterbildung kein unbekanntes Feld ist „Funkkolleg war mir immer schon ein Begriff“ und die sich besonders durch das Thema angesprochen fühlt. In ihrem privaten Kreis hat sie Hilfe gefunden „erst durch sie hab ich es gepackt“, über Anfangsschwierigkeiten beim Umgang mit anspruchsvoller Literatur hinauszukommen. Durch die quasi professionelle Hilfe der benachbarten Germanistin wird sie zum „richtigen Arbeiten“ mit Texten hingeführt und gewinnt daran Freude „und dann hat das angefangen auch Spaß zu machen“.

Auf dieser Grundlage wird das Angebot des Funkkollegs aufgenommen, erfährt jedoch im Rückblick eine eher negative Beurteilung: „aber das ist mir zu viel gewesen /ja/ das hat einen erschlagen, das war son Rundumschlag, es sind so viele Autoren angerissen worden ich ich finde, das war alles nicht gründlich genug“ (2:21–23).

Für sie sind weder die interessierten Laien noch die Leute angesprochen, die sich professionell mit Literatur auseinandersetzen: „also für nen völligen Laien, und das find ich war halt nicht“ (3:8–9), „Also, ich kenne eine Bekannte von meinem Mann, die ist Germanistin, hat auch promoviert und die fand das auch nicht gut, die fand das auch zu sehr RundumschlagJa, also es ist auch diese Gruppe nicht angesprochen worden“ (3:12–16).

Ihre Einschätzung erfährt Bestätigung aus der Sicht derjenigen, für die der Umgang mit Literatur zum täglichen Handwerk gehört.

Frau Kunze hat nicht durch ihren Mann, der Germanist und als Lehrer tätig ist, zur Literatur gefunden. Denkbar wäre gewesen, daß sie aufgrund seiner Unterstützung einen Weg zum Umgang mit Literatur gefunden hätte. Daß sie diesen Weg aufgrund eigener Bemühungen im nachbarschaftlichen Kreis findet, läßt vermuten, daß es außerordentlich wichtig für sie ist, ihre Identität durch Aktivitäten zu stärken, die unabhängig von ihrem Partner ausgeübt werden. Frau Kunzes Selbstbild als autonome und für ihre Bildung selbst verantwortliche Persönlichkeit wird deutlicher bei der Darstellung sowohl ihres beruflichen Weges als auch ihrer Freizeitaktivitäten.

Frau Kunze blickt auf eine 17jährige Berufspraxis zurück.

„I: Seit 17 Jahren bist du in der Firma, also immer kontinuierlich?

K: Ich bin da quasi mitgewachsen, die Firma war damals noch recht klein, dann sind sie ausgelagert, haben sich ausgelagert nach Düsseldorf, weil der Platz zu eng wurde/hmm/dann kam die Aero Lloyd noch dazu, also diese Fluggesellschaft, das ist ne Tochtergesellschaft von unserer Firma, die dann aufgebaut wurde, ja da hat mir ne zeitlang die Arbeit unheimlich Spaß gemacht, aber mittlerweile hab ich nicht viel zu tun

I: ja, geht das Geschäft zurück?

K: ja, also, bauen wir uns die Arbeit auf dem Schreibtisch auf, und das zu dritt im Zimmer /lachen/

I: Und das ist auch in Düsseldorf, da mußt du hinfahren, ja?

K: Ja, deswegen mach ich so, deswegen kann ich ne Halbtagsstelle nicht auf 5 Tage verteilen /hmm

I: Und das hat gut geklappt immer, ich mein, deine Kinder sind ja auch damals sehr klein gewesen.

K: Ja

I: Hast du jemanden gehabt für sie?

K: Die Oma, freitags ist die Oma da und deswegen hab ich Freitag gewählt, weil ja mein Mann meistens normal keine Schule hat“ (11:6–24).

Während bei vielen Frauen die Zeit der Familiengründung mit einer biographischen Zäsur, der Aufgabe der beruflichen Tätigkeit verbunden ist, gelingt es Frau Kunze, den Alltag so zu organisieren, daß die berufliche Kontinuität gewahrt bleibt. Selbst wenn das berufliche Aufgabengebiet zur Zeit an Interesse verloren hat, *„I: ... du willst auch nicht aufgeben, die Arbeitsstelle, oder? K: Nee, wenn mirs auch im Moment keinen Spaß macht, aber ich überwintere jetzt, wart auf bessere Zeiten /lachen“ (12:6.8)*, bewahrt sie sich dennoch dadurch einen Teil ihrer Unabhängigkeit. So gestaltet sie auch im Rahmen ihrer Freizeit ihre Aktivitäten selbstständig. *„Du weißt, ich bin mit meinen Opern immer so beschäftigt...“ (3:31)*, *„K: Ja, jetzt krieg ich einmal die Woche Klavierunterricht und muß jeden Tag ne Stunde üben.“*

I: Das ist ja auch sehr viel, nicht?

K: Das ist schon viel, und zusätzlich ehm versuch ich zu lesen und die Tageszeitung les ich ja auch immer und /ja, kommst du dazu?/ ich steh morgens um halb sechs auf und les die Zeitung /toll/ ich bin ein Morgenmuffel und ich kann nicht ertragen morgens aufzustehen und gleich die Kinder um mich zu haben, muß ich son bißchen wachwerden, brauch ich meinen Kaffee und meine Zeitung, da steh ich halt früher auf, das find ich schön, aufzustehen, solange das Haus noch schläft /hmm/ du selbst wenn ich bis zwei manchmal weg war, heimkomme, war im Theater oder in der Oper oder so oder letzte Woche war ich im Ballett und dann komm ich heim und dann bin ich erst mal aufgedreht, setz mich mit meinem Mann vielleicht nochmal auf die Terrasse oder so und bis du dann zum Schlafen kommst ist es eins, zwei, und da steh ich trotzdem um halb sechs auf“ (10:2–17).

Indem es ihr gelingt, Beruf, Familie und Freizeitbeschäftigung miteinander zu verbinden, wird sie als eine Frau sichtbar, der daran gelegen ist, die eigenen Ziele zu verfolgen und durch diszipliniertes Arbeiten die erreichten Freiräume zu erhalten.

Die so verinnerlichte Arbeitshaltung prägt auch ihre Erwartungen an den Funkkolleg-Begleitkurs:

„K: ...aber ich war auch enttäuscht von unserer Referentin.

I: Ja, erzähl mal ein bißchen von dem Begleitkurs.

K: Von dem Begleitkurs, weil also sie hätte doch so Lücken aufarbeiten müssen, die ehm wir na halt über das Heft hatten und ich hatte so das Gefühl, sie ist nicht gefestigt in Literatur /hmm/ also ich hatte nicht das Gefühl, ich bin überzeugt davon und hat auch nicht so den Spaß an der Literatur, sie konnte keinen Spaß vermitteln und das hat so dieses Vorurteil über Volkshochschule doch ein bißchen bestätigt /lacht/ daß die nicht die qualifizierten Referenten hat /ja/ nee, also ich werd nicht so schnell wieder nen Volkshochschulkurs machen.

I: Ja, hat dich das schon son bißchen enttäuscht

K: Also ich hab schon ehm mal nen Sprachkurs abgebrochen, aber da kann ich nicht von ausgehen, weil, ich hab im Englisch schon, war ich in England und ich hab den Fremdsprachenkorrespondenten, hab den Wirtschaftskorrespondenten, und da wollt ich einfach so ehm nen Konversationskurs machen, News of the Week, was ja auch keine anspruchsvolle Sendung ist /hmm/ aber es waren alles Leute in dem Kurs drin, die eben über die Volkshochschule gelernt haben und im wesentlichen ist es so ne Kontaktform, um Kontakte zu schließen, und das Arbeiten ist nicht so wichtig.

I: Nicht so wichtig, hast du das so erfahren, ja, in dem Kurs?

K: Ja, hab ich so erfahren, ja und der Grund, warum ich mich das zweite Mal angemeldet hab, war, es war wirklich ne nette Gruppe und ich hab mich gefreut, so mit allen Leuten mich zu treffen und ich hab mal gedacht, wenn du dich nicht anmeldest, dann machst du gar nichts mehr damit /ja, ja/ aber wie gesagt, ich war

da enttäuscht, ich fand die Referentin sehr nett, aber ehm nicht qualifiziert genug.

I: Aber es hat dich trotzdem zum Schluß noch gehalten

K: Ja, ja

I: Ja, also so eher für die Leute, das Interesse an den Leuten

K: Ja, wegen allen Teilnehmern“ (5:18–6:12).

Frau Kunzes Erwartungen sind konkret auf die inhaltliche Arbeit gerichtet:

„K: Ja, daß man eben, daß man vorbereitet hinkommen muß, um überhaupt was davon zu haben, daß sie dann aber in die Tiefe geht und daß wir das Funkkolleg erst gar nicht aufklappen müssen“ (8:4–6). Enttäuscht werden diese Erwartungen, da die Kursleiterin „ja wenig selbst gelesen“ hat, „sie hat ja auch nur das Heft durchgelesen oder auch nicht“ (7:8–9).

Die Erfahrungen, die Frau Kunze schon mit einem früheren Volkshochschulkurs gemacht hat, bestätigen sich im Begleitkurs, führen dieses Mal jedoch nicht zum Abbruch, weil sie aus der sozialen Situation einen Lustgewinn erzielt. Bedingt durch die Umdeutung der Motivation im zeitlichen Verlauf, schwächt sie auch die harsche Kritik ab:

„K: Und dann habe ich auch dran gedacht, daß sie bei der Volkshochschule ja gar nicht so viel verdient, da kannst du nicht von ner Referentin verlangen, daß sie sich vorbereitet /lachen/ für diesen Abend, das wäre ne Überforderung, man muß das wirklich auf dieser Ebene sehen“ (9:2–5), zumal ihr der private literarische Zirkel die inhaltliche Tiefe bietet, die sie im Begleitkurs vermißt: „dann ehm mit meiner Nachbarin, wir machen von Ingeborg Bachmann Marina lesen wir grad, also auch, sie orientiert sich auch am Funkkolleg, die macht das auch mit, /ah ja, hmm/ also da werden wir auch noch ne Zeitlang mit dem Funkkolleg arbeiten, wir haben auch die Theatereinheit durchgearbeitet“ (3:32–4:2).

Die Motivation, den Begleitkurs weiterhin zu besuchen, wird wesentlich gestärkt durch die positiven Erfahrungen im Miteinander mit den anderen Teilnehmern. Gleichzeitig ist es für Frau Kunze auch ein Testfall, an dem sie ausprobieren kann, ob sich ein regelmäßiger Kursbesuch mit der Verantwortung für die Familie vereinbaren läßt:

„K: Ach das ist schon noch gar nicht so ohne, einmal die Woche so feste Verpflichtung /hmm

I: Also du meinst jetzt da den Kurs, ne, das ist auch lang

K: Da hab ich erst mal gemerkt, gedacht na ja, die Kinder sind ja jetzt älter, das packst du ja lässig, und dann hab ich gemerkt, wie oft ich ja abends auch gar niemand für die Kinder hab, wenn mein Mann öfter weg ist, Elternabende sind oder er bei Elternabenden ist und ich hab sie auch schon mal alleine gelassen, aber das mach ich nicht gerne, weil während der Schulzeit die Kinder nicht pünktlich ins Bett und dann am nächsten Tag

I: ja, ja, das stimmt

K: und bei drei Kindern kann es mal Mord und Totschlag geben /lachen/

I: Ja, das ist schon schlecht, bist auch telefonisch nicht erreichbar und dann ist das schon übel, gell?

K: Und deswegen, das ist mit nen Grund weswegen ich mir gedacht hab, wartest lieber noch 2, 3 Jahre, bis du sowas wieder machst /hmm/ dann ist das streßfreier“ (14:17–30).

4. Fallvergleich der verbliebenen Teilnehmer

4.1 Bezug zum Funkkolleg

Frau Gerlach hat zum Funkkolleg in einer Lebensphase gefunden, in der ihr die geringe geistige Anforderung der Erziehungsarbeit bewußt wird und das allmähliche Selbständigwerden der Kinder den Raum für Überlegungen gibt, wie die empfundene Leere gefüllt werden kann. Die Möglichkeit, Abstand zu gewinnen und gleichzeitig eigene Interessen verfolgen zu können, bietet sich ihr mit der Teilnahme am Funkkolleg Kunst. Wenngleich hierdurch Bildungsdefizite offenbar werden, stärkt doch die erfolgreiche Bearbeitung den Mut, das Funkkolleg-Angebot weiterhin zu nutzen.

Durch private Beschäftigung mit dem Thema Literatur angeregt, findet Frau Kunze zum aktuellen Funkkolleg. Ihr Wunsch, die begonnene ernsthafte Arbeit an literarischen Texten zu vertiefen, ist Anlaß, an einem ihr zwar bekannten, aber bisher noch nicht genutzten Weiterbildungsangebot teilzunehmen.

Auch Frau Mertens hat im Rahmen ihres privaten Interesses an Literatur zum Funkkolleg gefunden. Als regelmäßige Nutzerin der Angebote der öffentlichen Bibliothek wird sie auf das Funkkolleg aufmerksam und erhofft sich, die im Kreise ihres Literaturzirkels zutage getretenen Bildungsdefizite durch die Teilnahme abbauen zu können.

Die Bezüge zum aktuellen Funkkolleg lassen bei diesen Teilnehmerinnen ein thematisches Interesse erkennen, das mit der Wahrnehmung von Defiziten auf literarischem Gebiet verbunden ist. Der Entschluß zum Teilnahme erfolgt in allen Fällen nicht aufgrund eines Anstoßes von außen, er läßt sich somit auch nicht als zufällig bestimmen. Seine Verwirklichung ist mitbestimmt von Überlegungen, ob und wie die Teilnahme in die gegenwärtige Lebenssituation eingebunden werden kann. So ist es für Frau Kunze wichtig, daß sich ihre Teilnahme mit dem familiären Ablauf koordinieren läßt: „... und dann hab ich gemerkt, wie oft ich ja abends auch gar niemand für die Kinder hab ... und ich hab sie auch schon mal alleine gelassen, aber das mach ich nicht gerne“ (Kunze 15:5–8), während Frau Mertens die familiäre Akzeptanz betont: „... ja, aber doch, ich bin schon sehr von zu Hause unterstützt worden da drin“ (Mertens 9:25–26). Frau Gerlach muß die Stigmatisierungsversuche aus dem Bekanntenkreis abweh-

ren, die ihre Teilnahme hervorruft: „die meisten sagen, du spinnst ... weil ich das mache“ (Gerlach 7:32–8:4).

Läßt sich bei Frau Gerlach ein durch das Funkkolleg angeregter Weiterbildungsprozeß nachzeichnen, so integriert Frau Kunze ebenso wie Frau Mertens die neuen Erfahrungen, die sie durch die Teilnahme am Funkkolleg macht, in den bereits bestehenden Bildungsprozeß, der sich bei Frau Mertens im Rahmen der Volkshochschule, bei Frau Kunze im privaten Rahmen bewegt.

Deutlich wird der Wille, die eigene Bildung voranzutreiben und wahrgenommene Defizite auszugleichen. Auch hier läßt sich eine Leistungsorientierung feststellen, die in den Selbstkonzepten verankert ist und die Erwartungen an den Begleitkurs bestimmt. Dies läßt sich anhand der Darlegung der identitätsrelevanten Aspekte verdeutlichen.

4.2 Identitätsrelevante Aspekte

Frau Gerlachs Werdegang läßt sich als sogenannte „weibliche Normalbiographie“ bezeichnen. Schon der Rat aus dem Elternhaus, keine weiterführenden Bildungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen, liest sich als indirekter Hinweis darauf, daß Mädchen „sowieso mal heiraten“ und daß für die in Aussicht stehende Mutterrolle Bildung nicht relevant ist. Die nicht hinterfragte Akzeptanz der Zuweisung in den weiblichen Lebenszusammenhang, die ihre Identität für Jahre bestimmt, wird mit den sich verringenden Anforderungen neu bewertet, frühere Wahlmöglichkeiten werden als vertane Chancen erkannt, jedoch es wird auch nach neuen Bereichen gesucht, aus denen sich identitätsstiftende Momente ziehen lassen. Die Teilnahme an Funkkollegs dient der Vergewisserung des eigenen Könnens und trägt zum Aufbau einer Identität durch Bildung bei – für Frau Gerlach ein krisenhafter Prozeß, der verstärkt wird durch die negativen Erfahrungen aus dem Familien- und Bekanntenkreis. Andererseits gewinnt sie an Selbstbewußtsein, indem sie den begonnenen Weg nicht aufgibt und beginnt, sich ihre Grenzen selbst zu setzen. So hat sie ihre Leistungsfähigkeit durch das Absolvieren von Funkkollegprüfungen bewiesen und gestaltet die Teilnahme am aktuellen Funkkolleg bewußt ohne Leistungsdruck, was sich in den Erwartungen des Begleitkurses fortsetzt, in dem sie „auch andere Meinungen“ (Gerlach 9:4) „auch so im lockeren Gespräch“ (Gerlach 9:18) hört.

Frau Mertens und Frau Kunze nehmen das erste Mal am Funkkolleg teil. Ungefähr gleichaltrig, sind sie ca. 10 Jahre jünger als Frau Gerlach. Vom Alter abgesehen lassen sich zunächst äußerliche Gemeinsamkeiten aufzeigen. Der Schwerpunkt ihres Alltags ist zur Zeit die Familienarbeit, beide haben drei minderjährige Kinder. Weiterhin sind die Ehepartner beider Frauen Akademiker. Zwischen den Partnern läßt sich ein ähnliches Bildungsgefälle feststellen. Es läßt

vermuten, daß Bildung implizit immer ein Thema innerhalb der Familien ist. Trotz einer relativ großen Familie zeichnet Frau Mertens ebenso wie Frau Kunze das Bemühen um berufliche Kontinuität aus, so arbeitet Frau Kunze auch während der Familiengründungsphase weiter, während Frau Mertens zwar „aufgehört (hat) zu arbeiten, als die Kinder kamen“, aber „immer während dessen was gemacht“ hat, „also Kurse gegeben ... und auch selber Kurse gemacht“ (Mertens 3:15–22). Die dafür erforderliche Fähigkeit, nicht vollständig in der Mutter-Rolle aufzugehen, sondern im Lebensentwurf eigenen und familiären Ansprüchen gerecht zu werden, verlangt ein hohes Maß an Selbststeuerung und damit an gesicherter Identität.

Die Teilnahme am Funkkolleg ermöglicht es Frau Mertens, Wissenslücken auf dem literarischen Gebiet zu füllen. Diese Defizite gründen in der schulischen Vergangenheit, bewirken aber keine hinnehmende und als unveränderbar empfundene Einstellung zur eigenen Leistungsfähigkeit. Sie werden als Resultat einer abgeschlossenen Lebensperiode wahrgenommen, und ihre Behebung wird der eigenen Initiative anheimgestellt. Frau Mertens stellt ihre Freude am Umgang mit Literatur auf ein breiteres Fundament, indem sie intensiv am Funkkolleg arbeitet und den erfahrenen Wissenszuwachs aktiv umsetzt. Weiterbildung auf privatem wie beruflichem Gebiet ist eine identitätsstärkende Tätigkeit, bei der sich Frau Mertens' Blick über die derzeitige Einbindung in die Familie hinausrichtet und mit der sie sich die Optionen für eine spätere Berufstätigkeit durch die Aktivitäten an der Volkshochschule offenhält.

Frau Kunze nutzt das Funkkolleg zur Unterstützung der begonnenen vertiefenden Erarbeitung literarischer Inhalte. Unter kompetenter Anleitung hat sie den Zugang zu anspruchsvoller Literatur gefunden, aber auf diesem Hintergrund erscheint das Angebot des Funkkollegs „nicht gründlich genug“ (Kunze 2:23). Gleichwohl ist es eine Leitlinie, der ihre private Gruppe folgt und die als Anlaß zu weitergehender Auseinandersetzung genutzt wird. Identitätsstärkende Elemente sind ebenso darin zu finden, daß sie nicht auf die Hilfe des Ehemannes zurückgreift, der als Germanist die nötige Kompetenz hätte, sondern hiervon unabhängig die Erarbeitung eines eigenständigen Standpunktes betreibt. Ihr Autonomiebestreben, das sich in ihren Bildungsaktivitäten äußert, korrespondiert mit der trotz Familiengründung weitergeführten Berufstätigkeit. Indem es ihr gelingt, die Verantwortung für die Familie mit den beruflichen und privaten eigenen Interessen zu verknüpfen, erweist sie sich wie Frau Mertens als Persönlichkeit, die Kraft und Zufriedenheit aus den eigenen Leistungen schöpft.

Am Funkkolleg teilzunehmen bedeutet vor allem für Frau Kunze und Frau Mertens diszipliniertes und kontinuierliches Arbeiten. Diesen Anspruch stellen die Teilnehmer an sich ganz selbstverständlich. Ihn zu erfüllen bedeutet Stärkung des vorhandenen Selbstkonzepts, nämlich außerhalb des familiären Rahmens selbständig Bildungswünsche zu verwirklichen. Hieraus bestimmen sich die Erwartungen an den Begleitkurs.

4.3 Der Begleitkurs – Erwartungen und Beurteilung

Frau Gerlach hat den Leistungsanspruch an sich selbst ebenso wie an den Begleitkurs bei der diesmaligen Teilnahme bewußt reduziert. Das wöchentliche Treffen, eine angenehme Atmosphäre, in der ungezwungen, über die Thematik hinausgehend geplaudert werden kann, wird als genügend empfunden.

Frau Mertens erwartet vom Begleitkurs Vertiefung und konkrete Hilfestellung, die über eine Reflexion der Texte hinausgeht. Ein konkretes Arbeiten mit Texten, Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung, „so mal ne Anleitung kriegen, wie lese ich solche Texte“ (Mertens 7:23–24) sind leistungsorientierte Erwartungen, die sie enttäuscht sieht und sie zwingen, „sich mit diesem System“ anzufreunden, „so wie die Leiterin das gemacht hat“ (Mertens 5:1–2). Um dennoch Gewinn aus der Kursteilnahme ziehen zu können, nimmt sie die Möglichkeit wahr, den Kursverlauf zu verändern, indem sie konkrete Handlungsvorschläge einbringt und damit neue Akzente setzt.

Wie Frau Mertens erwartet auch Frau Kunze eine Kursleitung, die sich durch inhaltliche Kompetenz auszeichnet. Im Rückblick stabilisiert sich ihre Einschätzung „... sie ist nicht gefestigt in Literatur, ich bin überzeugt davon ...“ (Kunze 5:21–23). Ihre Enttäuschung bestätigt ihr allgemeines Bild von Volkshochschulkursen als institutionalisierte Form der Geselligkeit, in denen inhaltliches Arbeiten randständig bleibt: „... und im wesentlichen ist es so ne Kontaktform, um Kontakte zu schließen, und das Arbeiten ist nicht so wichtig“ (Kunze 5:33–6:2). Die Möglichkeit, in einen anderen Kurs zu wechseln „das hatt ich mir ernsthaft überlegt“ (Kunze 6:24) kann sie mit der familiären Situation nicht vereinbaren, so daß der Entschluß, auch das zweite Semester des Begleitkurses zu belegen, wesentlich durch die Wahrnehmung des als angenehm empfundenen Miteinanders erfolgt: „...ja und der Grund, warum ich mich das zweite Mal angemeldet hab, war, es war wirklich ne nette Gruppe und ich hab mich gefreut, so mit allen Leuten mich zu treffen ...“ (Kunze 6:4–6).

Den leistungsorientierten Anspruch an den Begleitkurs zurückzunehmen ist für Frau Kunze insofern keine Reduzierung des Anspruchs an sich selbst, als ihr der private Literaturzirkel die gewünschte intensive Auseinandersetzung mit literarischen Texten unter fachlich kompetenter Anleitung bietet. Durch diese Verlagerung wird der Weg frei, den Begleitkurs als Möglichkeit des Ausprobierens zu nutzen, inwieweit sich außerhäusliche Aktivitäten mit den familiären Anforderungen verbinden lassen, ohne auf fremde Hilfe bei der Kinderbetreuung angewiesen zu sein.

Abgesehen von einer vierten Teilnehmerin, die erst im zweiten Semester dazukam und aus diesem Grunde von mir nicht interviewt wurde, sind Frau Gerlach, Frau Mertens und Frau Kunze diejenigen Teilnehmerinnen, die den Begleitkurs kontinuierlich besucht haben.

5. Vergleich Drop-outs – verbliebene Teilnehmer und potentielle Drop-outs

Diese Fallinterpretationen lassen die gleichen strukturellen Gemeinsamkeiten erkennen, wie sie die Interpretation der Drop-out-Fälle aufweist. Auch diese Teilnehmer orientieren sich an Leistung, der Anspruch findet sich in den Erwartungen an den Begleitkurs wieder. Die Übereinstimmung der Erfahrungen mit der Kursrealität lassen, zumindest deutlich in den Fällen von Frau Mertens und Frau Kunze, potentielle Drop-outs vermuten. Dies soll anhand eines Vergleichs der Äußerungen der Kursabbrecher mit denen der verbliebenen Teilnehmer verdeutlicht werden:

Drop-outs	verbliebene Teilnehmer
„da war mehr dieses Lehrer-Schüler-Verhältnis, wo ich doch irgendwie drauf wieder stoßen wollte und das war ja ... nicht“ (Appel 12:4–6)	„ich hab da son bißchen mehr gedacht, Lehrer-Schule“ (Mertens 4:3)
„aber sie geht nicht so auf die Leute ein und fordert die nicht genug“ (Conradi 8:22–23)	„aber hier war es mehr eine Unterhaltung ... wenn Argumente, dann waren’s keine unbedingt umwerfende“ (Gerlach 10: 11–15)
„Sie war stumm und passiv und ich denke, sie hat nicht Literatur studiert ... und es kam zu wenig rüber“ (Bergmann 6:19–21)	„weil also sie hätte doch so Lücken aufarbeiten müssen, und ich hatte so das Gefühl, sie ist nicht gefestigt in Literatur“ (Kunze 5:20–22)
„es fing sehr schleppend an“ (Simmer 3:9)	„ja da hab ich eben schon den Eindruck, na ja, es plätscherte son bißchen vor sich hin“ (Mertens 8:1–2)

Nachfolgend soll der Frage nachgegangen werden, warum diese Parallelität nicht zum Kursabbruch führt und die Teilnehmer trotz der enttäuschten Erwartungen im Kurs bleiben.

Die Motivation zur Kursteilnahme ist ebenso wie bei denjenigen, die den Begleitkurs aufgegeben haben, bei Frau Kunze und Frau Mertens geprägt von dem Wunsch, sich einer leistungsbezogenen Herausforderung im institutionellen Rahmen zu stellen, so daß ihr Verbleiben nicht mit einer als befriedigend empfundenen Kurswahrnehmung begründet werden kann. Im Gegensatz zu den angeführten Drop-out-Fällen läßt sich jedoch bei den genannten Frauen

eine Anpassungsleistung nachzeichnen, die das Interesse auf das Miteinander fokussiert. So ist es für Frau Kunze „wirklich ne nette Gruppe“ (Kunze 6:5), die den Kursabbruch verhindert, während diese Einstellung sich in Frau Mertens' Kommentar: „aber ich hab mich da wohlgeföhlt“ (Mertens 5:25) wiederfindet. Im Kursverlauf wird die Ratlosigkeit der Kursleitung wahrgenommen „... sie hat gesagt komisch, warum kommen die nicht mehr ...“ (Mertens 12:6) und mündet in eine Verantwortungsübernahme für das weitere Bestehen des Kurses, indem die Teilnehmer sich gegenseitig vergewissern, daß sie am nächsten Treffen teilnehmen können, oder auch – wie es Frau Kunze praktiziert – Arbeitsanregungen geben und damit aktiv an der Kursgestaltung mitwirken. Der Prozeß des sich allmählich Verpflichtet-Fühlens ist gleichzeitig verbunden mit einer Stabilisierung des freundschaftlichen Miteinanders, in das auch die Kursleiterin einbezogen ist.

Die Rettung des Kurses erscheint bestimmt durch eine Haltung, die die Amerikanerin Carol Gilligan (1984, S. 211) im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit Kohlbergs Ansatz zur moralischen Entwicklung als „care-Haltung“ bezeichnet. Durch ihre emphatische Haltung „neigen Frauen auch dazu, sich selbst und auch ihre eigenen Bedürfnisse zurückzunehmen, auch, um ihre Beziehungen nicht zu gefährden“ (Bast 1988, S. 283).

Der Unterschied zwischen den beiden Teilnehmergruppen läßt sich folgendermaßen beschreiben: Die Drop-outs nehmen die als defizitär empfundene Kursgestaltung wahr und ziehen daraus die Konsequenz: Die Teilnahme „bring nichts“:

- „also mir hat es nicht so viel gebracht, mir persönlich“ (Conradi 7:24–25)
- „und da hab ich halt gemerkt ... ist das dann eigentlich zuviel Aufwand ... wenn ich zweimal durchlese, hab ich mehr davon“ (Bergmann 6:7–10)
- „also hab ich dann irgendwo gesagt, ja also ... läßt es mal ... also weil es irgendwie nicht, es war einfach nicht toll genug“ (Simmer 5:34–6:2)
- „ich nütze das, was ich lern und so ... für mich selber“ (Appel 8: 8–9).

Einem solchen Verhalten liegt eine Persönlichkeitsstruktur zugrunde, die sich an Effizienz orientiert und nicht nach anderen fragt. So lassen auch die Biographien erkennen, daß die Teilnehmer nicht – bei Frau Conradi nicht mehr – in familiäre Bezüge eingebunden sind, bei denen Rücksichtnahme auf andere, wie es im Rahmen familiärer Aufgabenstellung erforderlich ist, zur Lebenspraxis gehört.

Die verbliebenen Teilnehmer nehmen die Kursgestaltung ebenso wahr, passen sich jedoch an:

- „ich muß mich da erst ein bißchen mit anfreunden“ (Mertens 4:2)
- „und dann habe ich auch dran gedacht, daß sie bei der Volkshochschule ja gar nicht so viel verdient, da kannst du nicht von ner Referentin verlangen, daß sie sich vorbereitet ... man muß das wirklich auf dieser Ebene sehen“ (Kunze 9:2–5).

Dieses Einfühlen in den anderen, die Orientierung an Personenbezug und Harmonie statt an Sachbezug und Effizienz, sind Tugenden, die den weiblichen Lebenszusammenhang bestimmen und die Grundlage für die Entscheidung bilden, die Kursteilnahme nicht aufzugeben.

Wenngleich Frau Kunze ebenso wie Frau Mertens sich neben der Erziehungsaufgabe durch Berufstätigkeit und Kursleitertätigkeit Freiräume geschaffen haben, so ist es doch stets erforderlich, sie in Einklang mit den familiären Anforderungen zu bringen. Die Lebenslagen, in denen sich die Frauen befinden, erscheinen als Ergebnis des von Beck beschriebenen Individualisierungsprozesses: „Für sie gilt der Familienrhythmus immer noch und in der Mehrzahl der Fälle der Bildungs- und Berufsrhythmus auch schon, ...“ (Beck 1986, S. 212).

Der Vergleich verdeutlicht, daß die naheliegende Vermutung, der Kursverbleib müsse mit der Zufriedenheit der Teilnehmer einhergehen, sich nicht bestätigen läßt.

6. Fallinterpretation der Kursleiterin des Volkshochschul-Kurses

Frau Ritter ist 40 Jahre alt, alleinstehend und hat ein Studium der Freien Malerei, Germanistik und Kunstgeschichte absolviert. Sie bietet Kurse im Bereich der Erwachsenenbildung an und ist freie Mitarbeiterin der Staatlichen Landesbildstelle Westfalen.

Nach Abschluß ihres Studiums hat Frau Ritter damit begonnen, Kurse an der Volkshochschule im Bereich Kunstgeschichte zu leiten. In diese Zeit fällt auch der erste Kontakt mit dem Funkkolleg, indem ihr die Betreuung des Begleitkurses zum Funkkolleg Kunst angeboten wird.

„R: Nee, ich meine, an und für sich ist das für mich ganz schnell erklärt, daß ich, das erste Mal glaub ich nen Begleitkurs gemacht hab zum Funkkolleg Kunst /aha/ das war, wann war denn das, 85 glaub ich /84/ 84, 85, ja so genau so in der Zeit und damals eigentlich ehm auch neugierig war, weil sich das auch irgendwie angeboten hatte, weil der Leiter jetzt irgendwie gemeint hat, er sucht grade Leute /hmm/ und ich dann eigentlich ganz angenehm überrascht war, einmal von dem Angebot und dachte, daß ich eigentlich von dem, damals von diesem Funkkolleg Kunst, da sehr viel hatte, weil halt da sehr viel Sachen angesprochen wurden, die man an der Uni eigentlich so überhaupt nicht mitkriegt, also jetzt grad in Kunstgeschichte ist es ja in Düsseldorf so, daß es halt ich glaub vier Profs gibt, die halt ihr Gebiet haben und rechts und links hat man nicht so viel mitgekriegt und bei diesem Funkkolleg Kunst war das immer mehr rechts und links als das, was ich mitgekriegt hatte, weil ich war damals auch der Ansicht daß es halt für mich so auch eh was sehr Interessantes war, wo ich halt selbst sehr viel, mit sehr viel Sachen konfrontiert wurde, die ja bei uns gar nicht vorgekommen sind /hmm/“ (1:13–27)

Das Funkkolleg zu begleiten ist zunächst eine angenehm überraschende Erfahrung, die den Horizont der im Studium erworbenen Kenntnisse weitet.

Bietet sich der nächste Begleitkurs zur Modernen Kunst aufgrund der thematischen Nähe an, leitet sie danach auch Begleitkurse, die andere Wissensgebiete betreffen: *„und ich hab dann also ganz unterschiedlich, bei verschiedenen Funkkollegs dann, Begleitkurse angeboten, eigentlich immer so aus der, der Überlegung heraus, daß beides für mich auch ne Fortbildung irgendwie ist“* (2:1–4) und sie *„dann eben einmal selbst ne Fundierung“* (2:18) erhält. Auch die Kursbegleitung zum Funkkolleg Literarische Moderne steht unter dem Aspekt der eigenen Weiterbildung: *„Hmm, hmm und /.../ ich hatte mir vielleicht erhofft, daß ich ein bißchen, daß halt ein bißchen mehr halt auch aus Bereichen kommt, die halt ganz aktuell sind, wo ich nicht so viel mitgekriegt hab, das hätt ich vielleicht noch ein bißchen lieber gehabt“* (3:11–13) und damit unter der Prämisse des eigenen Interesses: *„weil ich denk, beim Funkkolleg hängt es auch wirklich davon ab, ob ich das Thema halt auch für mich machen will, also das kann man nicht als, als Arbeit irgendwie so machen, das geht nicht.“*

I: Da muß man schon mit Freude oder Engagement ran, oder so, oder was meinst du?

R: Ich meine, daß man's nicht durchhält, dreißig Wochen sich, also nen Funkkolleg zu machen, wenn ich nicht auch das Thema selbst machen möchte, also die Bezahlung kann es nicht sein, die einen anregt“ (13:34–14:7).

Der Begleitkurs ist primär *„halt dann also erst mal für mich auch ne Disziplinierung“* (10:15), um *„halt auch mich zu zwingen auf die Art und Weise dann das Funkkolleg zu machen und halt auch wirklich zu lesen“* (10:10–11). Ihre Kursvorbereitungen konzentrieren sich auf die Bearbeitung des jeweiligen Textes:

I: Und wie hast du dich da so drauf vorbereitet, was hat da so ne Rolle gespielt?

R: /.../ Also in erster Linie hab ich versucht die Texte zu lesen, was halt nicht immer ging, also teilweise auch zu umfangreich war, da halt so zu gucken, also ich hab ehm auch gedacht, daß es relativ sinnvoll ist, also daß bei der Vorbereitung nicht so sinnvoll ist, ehm, sehr viel an Sekundärliteratur noch dazuzulesen, weil ich dachte, daß das bestenfalls dazu führt, daß man dann in ein Spezial, in eine Spezialfragestellung vielleicht irgendwie dann einsteigt und daß das mehr so zu ner allgemeinen Verwirrung beiträgt“ (3:20–27).

Die Kursgestaltung ist für Frau Ritter nicht Ergebnis eines bestimmten Methodenarrangements: *„also das einzige, was man vielleicht irgendwie vielleicht als Methode sagen würde, daß ich eben nicht unbedingt irgend ne Methode machen will, sondern daß ich denke, daß son Kurs halt läuft, wenn alle Leute kommen, die den Text gelesen haben /hmm/ so im Idealfall“* (4:29–32). Wie der Kurs sich gestaltet, ist zufälliges Ergebnis, von dem sie sich überraschen läßt:

I: Und was hast du so eh mit dem Kurs dir vorgestellt, hast du da bestimmte Vorstellungen gehabt, wie der so ablaufen könnte oder hast du dich da so ja überraschen lassen?

R: Ja, eigentlich schon, weil ich denke, daß das ja voll und ganz von den Leuten abhängt und was die eigentlich wollen und von dem, was die Leute machen, machen können auch“ (4:12–14).

Sie stellt den Text des Studienbriefes in den Mittelpunkt der Begleitstunde:

„und dann denk ich, es ist eigentlich nicht meine Aufgabe, oder die eigentliche Kursleitertaufgabe, eben noch Sachen zusätzlich zu machen oder noch was reinzubringen oder noch was eh vorzubereiten, es sei denn, es wird speziell gewünscht irgendwie, sondern daß halt man über die Texte redet eh“

I: Über die Funkkollegtexte?

R: Ja, genau, ja, ja, also ich denke, daß jeder hat auch so nen Text irgendwie vor seinem eigenen Hintergrund liest und daß man dann halt, also ich denke daß dann die Fragen halt, die Meinungen dann auch kommen und /hmm/ also ich denke das ist auch eigentlich für alle sinnvoller“ (5:3–11).

Die Meinungen der Teilnehmer sind „das Entscheidende“ (5:20), wobei das Problem zu bewältigen ist, die Teilnehmer daraufhin zu orientieren: *„und da fand ich halt nen bißchen schwierig am Anfang ne Gruppe so hinzukriegen, die dann auch miteinander reden kann“ (7:6–7)*. Indem sie die Aufgaben der Kursleitung auf die Äußerungen der Teilnehmer hin fokussiert, ergibt sich das positive Resultat *„daß sich im Laufe der Zeit eigentlich mehr Leute zusammengefunden haben, die dann auch miteinander diskutiert und geredet haben“ (7:9–10)*.

Aus dieser Perspektive gewinnt eine Drop-out-Problematik gar nicht an Gestalt.

„R: Ich hab es eigentlich gar nicht als Abbröckeln empfunden, sondern ich hatte eher den Eindruck, daß es am Anfang überhaupt schwierig war, ne Gruppe überhaupt zustande zu bringen, weil ja, irgendwie immer wie ich dieses Rotationsprinzip erwähnt hab, daß irgendwie immer andere Leute kommen, das fand ich übrigens auch zum Beispiel das fand ich schwierig bei dem am Anfang, daß ich nie richtig wußte, wer heute gerade da ist und ich mich von daher auch eigentlich nie irgendwie dann vorbereiten konnte, weil man, weil ich nachher wenn irgendwie überlegen was, auch für welche Leute man vielleicht was vorbereitet und wenn man nicht weiß, wer kommt, ist das immer etwas schwierig.

I: Du meinst, daß wenn so drei eh in der Woche kamen und und die nächsten drei kamen in der andern Woche oder so.

R: Genau so, ja, genau das war nicht“ (6:1–12).

Ist die Leitung der ersten Begleitkurse noch eng mit den Inhalten des absolvierten Studiums verbunden, so stehen weitere Kursbegleitungen im Rahmen ihrer eigenen Weiterbildungsinteressen, wobei die pragmatische Seite *„daß ich mir die Frage gestellt habe, eh, zahle ich jetzt die Gebühren für das Funkkolleg*

oder ziehe ich es vor, wenn das Funkkolleg mich bezahlt /lachen/ und da war die Antwort eigentlich relativ schnell gegeben“ (2:4–7) angenehm ins Gewicht fällt, obwohl diese Tätigkeit nebenberuflich ausgeführt wird. Da Frau Ritter jedoch hauptberuflich als freie Mitarbeiterin tätig ist, somit die ökonomische Situation nicht durch einen festen Arbeitsplatz gesichert ist, bietet die Kursleiter-tätigkeit eine nicht zu unterschätzende finanzielle Stütze.

Kursleitung im Rahmen von Funkkollegs ist für sie vor allem die Möglichkeit, eigene Wissenslücken zu füllen und Themen zu bearbeiten, die an ihre universitären Studien anschließen. Die Aufgabenbestimmung als Kursleiterin sieht sie in dem Arrangement, den Meinungsaustausch der Teilnehmer untereinander in Gang zu setzen. Auf der Handlungsebene steht nicht die Leistung für die Bildung der Teilnehmer im Zentrum, sondern das räumlich-zeitliche Zusammentreffen von Funkkolleg-Interessierten, in dessen Rahmen sie dann wie eine Teilnehmerin unter anderen mit der Bearbeitung der Funkkolleginhalte beschäftigt ist.

Die Distanzierung von der inhaltlichen Verantwortung verdeutlicht sich bei der Thematisierung der Kursevaluierung:

„R: Ich hab mir halt grad überlegt, daß ich das bei nem, bei nem anderen Kurs auch anders einordnen würde oder anders einschätzen würde. und ich denk, daß ein ganz großes Problem für mich bei dem Funkkolleg, also inzwischen nicht mehr, aber am Anfang darin bestanden hat, daß es ja auch anderer Leute Texte sind, mit denen man auch irgendwie umgehen muß /hmm, ja/ und ich denke, daß es erst mal ganz schwierig ist, sich dann davon zu distanzieren, also daß ich dann halt nicht eben meine Sachen mache, sondern über den Text rede, natürlich sage, was ich dazu denke, aber ich denke, wenn ich normalerweise über Moderne Literatur anbieten würde, dann würd ich mir schon hinterher überlegen, ist es eigentlich so geworden, wie ich das wollte, hab ich das rübergebracht, was ich rüberbringen wollte, hab ich den Eindruck, daß ehm auch die Teilnehmer davon profitiert haben, aber das ist bei dem Kurs ja ein bißchen anders, weil ich ja erst mal nicht verantwortlich bin für die Texte und denke, also wenn, dann bestenfalls darüber, daß ich dafür verantwortlich bin, daß die Texte ehm gelesen und auch weitestgehend verstanden sind /hmm/ so das geht /lachen/ also das ist ja auch immer son Thema und vielleicht daß es den Teilnehmern Spaß macht und vielleicht daß die Teilnehmer Anregungen kriegen und daß ehm ja zum Beispiel also, in dem denk ich, war für mich jedenfalls so gewesen, daß die Teilnehmer halt hinterher nach dem Kurs vielleicht ein bißchen anders mit Literatur, Literatur lesen als vorher /hmm/ daß vielleicht ich dann höchstens meine Aufgabe darin gesehen hätte, mehr auch die Primärtexte da halt zu lesen, soweit das geht, drauf einzugehen, halt sich die Texte anzuschauen, weil ich dachte, daß halt nen Problem darin bestehen könne, daß man halt nicht die Texte selbst liest und ich hatte da auch gehofft, daß eigentlich das Funkkolleg mehr zitiert“ (11:10–33).

Frau Ritter versteht sich von ihrer Profession her nicht als lehrende Person. Mit der Bindung an die Vorgaben des Funkkollegs sieht sie auch dort die Verantwortlichkeit. Selbst die Wahrnehmung als Bindeglied zwischen Funkkolleg und Teilnehmern wird überlagert durch die Modellierung als bezahlte Teilnehmerin, und dies läßt die strukturelle Grenze, die in einer Bildungsveranstaltung zwischen Kursleitung und Teilnehmern besteht, verschwimmen. Da kein klares Kurskonzept besteht, ist der Kursverlauf tatsächlich „voll und ganz von den Leuten“ abhängig „und was die eigentlich wollen und von dem, was die Leute machen“ (4:12–14). Ihr Verständnis von Bildungsveranstaltung ist angesiedelt im Grenzbereich zwischen individuellem und institutionellem Lernen und kollidiert mit den Erwartungen der Teilnehmer, deren implizites Verständnis von Bildungsveranstaltung an einem Spannungsverhältnis orientiert ist, das der Initiierung durch die Kursleitung bedarf, so wie es Schäffter im folgenden diagnostiziert: „Die Spezifität erlangten Bildungsveranstaltungen dadurch, daß mit ihnen die Erwartungen verbunden wird, in ihnen könne leichter, erfolgreicher oder befriedigender gelernt werden als nur ‚nebenbei‘ im Alltag ihrer Adressaten. Das Spannungsgefälle baut sich daher über eine gewisse ‚Künstlichkeit‘ der Lernsituation im Verhältnis zu den alltäglichen Lebenssituationen auf. Jede Veranstaltung bildet somit ein besonderes ‚Kräftefeld‘ heraus, das seine Spannung aus einer pädagogisch sinnvollen Abgrenzung zu anderen Lebenssituationen bezieht“ (Schäffter 1994, S. 10).

Bemerkenswert ist, daß sich die Kursentwicklung schon in der ersten Seminarstunde andeutet. Daher werde ich meine Wahrnehmung der ersten Kursstunde nachfolgend kurz skizzieren:

Zum ersten Treffen sind fünf Teilnehmer erschienen, davon vier Frauen. Nachdem sich die Kursleiterin kurz vorgestellt hat, spricht sie die Teilnehmer direkt an: „Wie planen Sie vorzugehen?“ Hierauf erfolgt zunächst keine Reaktion, so daß sie die Runde bittet, die jeweiligen Motivationen darzulegen. An ihre Eingangsfrage schließt sie an: „Ich hoffe eher auf einen Gesprächskreis.“ Dagegen protestiert eine Teilnehmerin unverzüglich mit dem Hinweis auf die zu bewältigende Stoffmenge. Die Kursleiterin relativiert, man könne es versuchen. Zwei Teilnehmer nennen ihr Interesse an Weiterbildung, drei Teilnehmer äußern sich nicht. Dieses Schweigen signalisiert eine abwehrende Haltung gegenüber dem Angebot der Kursleiterin. Ihre Eingangsfrage bewirkt ein Diffuswerden ihrer eigenen Rolle als Kursleiterin, zu der genuin die Planung des Kurses gehört. Da sie ihre Kursplanung nicht expliziert, erscheint sie in ihrer Rolle als Kursleiterin konzeptlos. Im Schweigen kann sich auch eine Überforderung der Kurs Teilnehmer ausdrücken.



B: Der Universitätskurs

1. Fallinterpretationen der Drop-outs

1.1 Fallinterpretation Frau Dietsch

– „so dieses akademische Geschwätz“ –

Frau Dietsch ist 34 Jahre alt, ledig, hat keine Kinder und wohnt mit Herrn Eifert zusammen. Nach dem Abitur und einer Ausbildung zur Bibliothekarin an einer Fachhochschule arbeitet sie derzeit in einer öffentlichen Bibliothek.

Frau Dietsch bezieht sich auf das Funkkolleg aus einer beruflichen Perspektive heraus:

„D: Ja, also ich bin Bibliothekarin und ich arbeite in einer öffentlichen Bibliothek, aber ich hab die Ausbildung für wissenschaftliche Bibliotheken, und dort kam schon ziemlich früh eben die Werbung fürs Funkkolleg /hmm/ also diese kleine Broschüre, damit wir die halt auslegen oder was auch immer, und ehm da hab ich also schon irgendwie gedacht, na, das wär was und, ehm, dann haben wir auch in der Bibliothek die Literatur, die auf dieser Literaturliste war, zusammengestellt /hmm/ und ehm haben auch mit der Dame, die in F. und in B. den Kurs macht, Frau Meinhard, mit der hatten wir auch Kontakt, die hat da auch uns da nochmal son bißchen was gesagt, ehm, die hat sich da auch schon auf den Kurs vorbereitet /hmm/ und da, ja, da bin ich eigentlich so drauf gekommen“ (1:7–16).

Dieser Bezug läßt folgende Lesarten zu:

‚ich arbeite in einer Bibliothek, und dort wurde frühzeitig Werbung für das Funkkolleg gemacht. Auch ich habe Interesse an Literatur.‘ Damit wäre das Interesse, am Funkkolleg Literarische Moderne teilzunehmen, zufällig aus einer raum-zeitlichen Konstellation heraus geweckt und das Angebot in Verbindung mit einem allgemeinen Interesse am Thema aufgegriffen.

Denkbar wäre auch: ‚Ich arbeite an einer öffentlichen Bibliothek, habe aber nicht die dafür erforderliche Ausbildung. Nun könnte ich mir mit Hilfe des Funkkollegs Wissen aneignen, das ich an meinem Arbeitsplatz benötige.‘ Dies würde die Motivation in einen beruflichen Zusammenhang stellen.

Da Frau Dietsch in der Eingangssequenz den Gegensatz von ‚öffentliche Bibliothek‘ und ihrer ‚Ausbildung für wissenschaftliche Bibliotheken‘ betont, werde ich versuchen, zunächst ihren beruflichen Weg zu rekonstruieren, um die Lesarten daraufhin zu überprüfen.

Frau Dietsch hat an einer Fachhochschule die Ausbildung zur Bibliothekarin für wissenschaftliche Bibliotheken absolviert. *„ich hab zwar also eine Fachhochschule für Bibliothekswesen besucht, aber ich hab in dem Sinne kein Studium absolviert“* (5: 9–10) und anschließend an der Universitätsbibliothek gearbeitet.

*„I: Hmm, und früher haben Sie hier an der Uni gearbeitet?
D: An der Uni-Bibliothek“* (9: 19–20).

Dort hat sie mit Büchern zu tun, die es zu verwalten, nicht zu lesen, gilt:

„D: also, die sind für die Naturwissenschaftler zuständig und die Bücher, mit denen man da zu tun hat, die sind also nichts zum Reingucken, die sind also echt für die Wissenschaft, für die Studenten und häufig auch auf Englisch und dann, wie gesagt, Chemie, Physik/ach so/ das ist nicht so das, was man mal so/lachen/ spaßeshalber lesen könnte. Man hat auch eigentlich nicht so wahnsinnig viel mit dem Publikum zu tun /hm/ nur so an ganz wenigen Stellen, und wenn man da nicht ist, sieht man also den ganzen Tag nur die Bücher und die Kollegen und

I: Das ganze dann auch noch ohne Fenster?

D: Ja, ja, also ich hab in so'm Dings gegessen, wo zumindest dann im Sommer die Lamellen zugehen, damit die Sonne nicht eindringt

I: Ja, das klingt ziemlich einsam, das Arbeiten“ (9:27–10:4).

Diese Arbeit erscheint nicht sehr befriedigend: *„I: Hmm, und das hat Ihnen nicht mehr gefallen? D: (schüttelt den Kopf) /lachen/ ja also, die öffentliche Bücherei ist irgendwie interessanter und man hat eben auch mit Büchern zu tun, die man wirklich lesen kann /hmm/“.(9:21–24).*

An ihrem Wohnort scheint ein Wechsel in eine öffentliche Bibliothek ein schwieriges Unterfangen:

„I: Da gab's keine Möglichkeit hier in Düsseldorf?

D: Nee

I: Ist das nicht so breit gestreut?

D: Ehm, es ist halt so, wie gesagt, ich hab die Ausbildung für wissenschaftliche Bibliotheken und es gibt ja hier, ist ja hier sehr nah dran, die öffentliche, die große /ja, ja/ aber die nehmen dann halt bevorzugt Leute, die für öffentliche Bibliotheken auch ausgebildet sind. Das heißt, die ziehen auch ihren eigenen Nachwuchs teilweise ran.

I: Ach so, da kommt man nicht rein

D: Ja, da kommt man von außen schwer rein. Und in Krefeld da haben sie eigentlich ne Archivarin gesucht /lachen/ hab ich mich fürs Archiv beworben und dann wurden Archiv und öffentliche Bibliothek in eine Institution zusammengeworfen und dann hab ich mich plötzlich in der öffentlichen Bibliothek wiedergefunden /lachen“ (10:28–11–8).

Sie bewirbt sich nach Krefeld, das ca. eine Stunde Fahrtzeit entfernt liegt von Düsseldorf. Da sie sich für eine Archivar-Stelle beworben hat, ist es eher Zufall, daß sie nun auch Arbeiten in der öffentlichen Bibliothek erledigt.

Die Interviewerin interpretiert die Archivararbeit als wenig attraktiv. *„I: Das war ja dann auch so ein Zufall, aber schön für Sie, gell, aber schön für Sie, denn Archivarin ist ja auch nicht so interessant“ (11:9–10).* Dieser Einschätzung widerspricht Frau Dietsch energisch:

„D: Das ist wahnsinnig spannend. Also ich bin da jetzt auch so geteilt, ich arbeite auch noch teilweise im Archiv mit.

I: Hmm, was wird da gemacht?

D: Das ist eben das Archiv für die Stadt Krefeld, das heißt, das, was die Verwaltung der Stadt Krefeld erzeugt, wird bei uns aufgehoben und die Stadt Krefeld ist ja auch schon relativ alt, hat also auch schon ne ziemlich breite Geschichte und hat, gerade in den alten Stellen, so spätes Mittelalter, sehr viel an Aktenmaterial und ehm, das wird da aufgehoben und ist daher noch nicht so besonders gut verzeichnet“ (11:11–19).

Die Arbeit, die Frau Dietsch im Rahmen der öffentlichen Bibliothek wahrnimmt, ist sowohl mit Kundenverkehr als auch mit dem Einkaufen von Büchern aus ihrem Sachgebiet verbunden. *„ich hab’s wie gesagt in der öffentlichen Bibliothek interessanter, weil man einfach mehr mit den Leuten zu tun hat /hmm/ weil man selbst auch die Literatur mit aussuchen kann*

I: Ja, machen Sie das da auch, bestellen dann neue Bücher?

D: Ja, ja, also ich lese auch von daher viel, von den Sachen, die ich da halt eingekauft hab /hmm/ ob das jetzt gut war oder nicht /hmm

I: Gibt es da Empfehlungen?

D: Es gibt, ja, ja, einen Dienst, der so ne Vorauswahl trifft, so kurz, wie sagt man, kurze Besprechungen /ja, ja/ mit Empfehlungen, ich mein, da gibt’s Möglichkeiten.

I: Und da können Sie dann frei drüber entscheiden?

D: Ja, also in dem Bereich, in dem ich, wir haben das aufgeteilt und ich bin für einen bestimmten Bereich der Sachbücher zuständig, da gehören aber zum Beispiel auch Biographien dazu und ehm/ah ja/ und Reiseführer und Geschichte, also, da in dem Bereich kann ich dann sagen, das wird gekauft und das wird nicht gekauft /hmm

I: Ja, das ist doch schön. Da müssen Sie sich sicher auch mit auseinandersetzen, das ist nicht nur von außen angeguckt und einsortiert, oder?

D: Ja, ja

I: Da haben Sie auch viel mit Leuten zu tun, die was suchen?

D: Hmm

I: Haben Sie Kundenverkehr quasi

D: Ja, ich bin also an so nem Auskunftspult und ja, wer da nicht findet, was er sucht und sich traut /lachen/ zu fragen“ (10:5–27).

Das Publikum, mit dem Frau Dietsch zu tun hat, scheint eher in Ausnahmefällen ihre Kenntnisse zu beanspruchen; nur wer sich „traut zu fragen“ kommt auf sie zu. Auch die im Funkkolleg vorgestellte Literatur ist in Krefeld nicht gefragt: *„und ist sowieso, die Literatur, die man da einkauft nicht unbedingt das, was im Funkkolleg jetzt dran ist /ja/ Man hat da zwar die Klassiker und auch die modernen Klassiker, aber die die Renner sind dann eher die /so Bestseller-Listen?/ ja, genau, also so grad die Lateinamerikaner, die ja noch so relativ bekannt sind/ja/ sind zumindest in Krefeld nicht gerade die Renner“ (11: 29–34).*

Selbst wenn die Literatur der Modernen gefragt wäre, so würde die Auswahl dennoch nicht in ihr Gebiet fallen: *„Weil, ich such halt jetzt die Sachbücher aus*

und ehm es ist sowieso ne andere Kollegin für die Literatur zuständig“ (11:26–27).

Eine Motivation im Sinne der zweiten Lesart, aus unmittelbarem beruflichen Verwertungsinteresse, ist erkennbar in einer Vorsorge für künftige Beschäftigungschancen: „*ich hab eben nicht diese spezielle Ausbildung, wenn ich aber mal in ne andere öffentliche Bücherei eventuell mich bewerben würde / ja, ja/ dann könnt ich immerhin sagen, hier, ich hab mich da auch interessiert*“ (11:22–25) und ein latent vorhandener beruflicher Veränderungswunsch in vager Zukunft scheint gegeben.

Obwohl sie anfangs mit dem Funkkolleg kontinuierlich arbeitet: „*am Anfang hab ich's also ehm kontinuierlich gemacht*“ (2:13), tritt nach Bearbeitung der ersten Hausarbeit eine Ernüchterung ein:

„D: Ja, ehm, ich hab die Hausarbeit, die erste, gemacht, und da hab ich eigentlich dann gemerkt, daß ich da, also, kein ehm, also erstens nicht schaffen würde höchstwahrscheinlich und daß ich auch keine Lust hab, auf diese Art und Weise Prüfung zu machen /hmm

I: Das ist so speziell oder?

D: Nee, ich fand es ehm, hätt ich mir im Prinzip vorher denken können, aber es ist ja ein reines Abfragen oder Auswendiglernen, Abfragen von dem, was ich auswendig gelernt hab und dazu hatt ich keine Lust

I: Das hat kein Spaß gemacht, ja

D: Ja, ja, also, ich bin nicht so gut im Auswendiglernen und /lachen/ die, und ich hab, also die Hausarbeit war ja wirklich ähnlich, wie dann die Klausur eh, der Herr Eifert hats ja mitgemacht und ich hab dann auch gesehen, mir mal so die Fragen angeguckt, also, es wär halt Zufall gewesen, wenn ich das bestanden hätte, nicht, ich mein man hat ja ne /Zufallsgenerator/ /lachen/ ja, ja, kann man sich ja die Wahrscheinlichkeit ausrechnen /hmm/ und wie gesagt, ich hatt einfach keine Lust, Lektion für Lektion auswendig zu lernen /hmm“ (1:30–2:11).

Was sie sich „im Prinzip hat denken können“, hat ihr eine Kollegin schon vorab prophezeit: „*D: Also eine Kollegin, die meinte, das wäre doch sehr abgehoben und das hätte sie in ihrer Ausbildung schon zur Genüge gehabt /ja/ /lachen/ das müßte nicht sein. Die hat's praktisch schon so vorausgesehen, sagen wir mal so*“ (5: 3–5).

Die wissenschaftliche Bearbeitung von literarischen Texten, wie sie das Funkkolleg anbietet, nimmt Frau Dietsch wahr als „*akademisches Geschwätz*“ (5:12), mit dem sie im Beruf schon so viel zu tun hat, daß sie sich nicht auch privat damit beschäftigen möchte: „*weil, ich bin mit vielen Akademikern ja zusammen, so zwangsläufig im Beruf, ja, und das beeindruckt mich einfach nicht*“ (5:15–16). So ist aus ihrer Wahrnehmung heraus auch das Ziel des Funkkollegs verfehlt: „*D: Ja, so hieß es ja, die Lust am Lesen wecken / ja, genau/ und das fand ich also ganz toll und das wollt ich auch. Aber die*

haben mir echt den Spaß verdorben /lachen/ Ich bin ja gar nicht mehr zum Lesen gekommen, ich hab ja nur all's studiert /ja, ja/ und man ist gar nicht mehr zu den Werken an sich gekommen, leider. Es war ja auch nicht zu machen /ja, ja/ und das hat mich ehrlich gesagt dann auch etwas gefrustet“ (5:27–32).

Die Frustration, die Frau Dietsch mit dem Funkkolleg erlebt, findet ihre Fortsetzung im Begleitkurs, den sie an der Universität besucht. *„und die Uni kannte ich und hab ich mir gedacht, naja, wenn sie dich nicht rausschmeißen /lachen/ kannst ja mal hingehen“ (2:24–25).* Worauf sich ihre skeptische Bemerkung bezieht, wird hier nicht deutlich. Möglich wäre ein bestehendes Unbehagen, das mit der Universität als ihrem früheren Arbeitgeber in Beziehung stehen könnte.

Vom Begleitkurs erwartet sie *„im Gespräch das vertiefen“* zu können, *„was man da gelesen hat“ (3:16–17)*, mit den anderen Teilnehmern *„Erkenntnisse mal austauschen“* zu können (3:30), wobei der Leiter des Kurses *„mehr oder weniger den Diskussionsleiter“ (3:12)* darstellt.

In diesen Erwartungen sieht sie sich getäuscht:

„aber ich hätt's eigentlich schon ganz gern gehabt, wenn die Kursteilnehmer sich nen bißchen mehr hätten beteiligen können /ja/ also, ich hab das so empfunden, ich les da /ja, hmm/ und studier da 50 Seiten und muß das also kritiklos schlucken und da hab ich mir gedacht, daß man in dem Kurs da doch ein bißchen mehr drüber reden könnte und da hat sich dann noch nen Akademiker hingestellt und ehm, dann das wieder abgelaassen und das durfte ich halt dann auch wieder mehr oder weniger kritiklos hinnehmen und das wollt ich eigentlich nicht. Ich hatte eben gedacht, daß da son Austausch ist/hmm/ und die Male, die ich da war, hat das eigentlich nicht stattgefunden“ (2:30–3:5).

Die Beurteilung bezieht sie auf beide Leiter:

„I: Ich weiß jetzt nicht, wen haben Sie erlebt, haben Sie beide erlebt?

D: Beide, ja

I: Waren die sich so ähnlich?

D: Also, die haben schon ihre Unterschiede, aber ich hatte nicht das Gefühl, daß einer einen da wirklich zu Wort kommen läßt“ (3:7–11).

Statt des erwarteten Erfahrungsaustausches in einer Diskussionsrunde erlebt Frau Dietsch den Begleitkurs als Pendant zum übertrieben akademisch empfundenen Text: *„daß er uns dann auch noch, also was vorsetzt, so“ (3:31–32).* Ihre Kritik versteht sie jedoch nicht als persönlich auf die Leiter abzielend:

„D: Und ich fand auch den Herrn Lang und den Herrn Tetzl so ehm in ihrer Art fand ich die gut, aber wie gesagt, ehm, war halt, nachdem ich das jetzt alles so in mich rein hab, war ich irgendwie drauf aus, das auch mal loszuwerden, oder, bestimmte Stellen, jetzt mal zu sagen, hier versteht ihr das auch so oder nicht, so in der Richtung

I: Hmm, war nicht so der Raum dafür da

D: Ja, ja“ (4:19–25).

Die Kursleiter erarbeiten die Inhalte der Studieneinheiten nicht gemeinsam mit den Teilnehmern, sondern präsentieren die Ergebnisse ihrer eigenen Sichtweise: *„Doch, die waren sehr kritisch, also, ich weiß nicht, ehm, ich kann mich nur erinnern, daß die gesagt haben, also, ehm, das war ja nun nicht gerade das beste, oder, da find ich aber was ganz anderes /hmm/ aber, was, was er dann findet, ja, und nicht, was wir jetzt dazu zu sagen haben“* (7:8–11), wobei dann für Frau die Dietsch die Möglichkeit nicht gegeben ist, *„daß man dann sagt, hier, der schreibt das, ist ja auch okay, aber eh aber ich bin auf ne andere Idee gekommen, ja“* (7:3–4).

Die Erwartungen, die Frau Dietsch an den Begleitkurs stellt, sind konstitutiv für die Definition des Kurses als soziale Phase. Obwohl es von der Gruppengröße her möglich gewesen wäre, denn die Gruppe *„ist ja dann auf ne übersichtliche Größe geschrumpft“* (3:15), hatte sie *„nicht das Gefühl, daß man dann wirklich, ehm, im Gespräch das vertiefen könnte, was man gelesen hat“* (3:15–17). So ist für Frau Dietsch nicht mehr die Grundlage zum weiteren Besuch des Begleitkurses gegeben.

Lebensgeschichtlich steht für Frau Dietsch die berufliche Tätigkeit im Mittelpunkt, die sie zumindest zeitlich ausfüllt, *„aber ich ehm hab nicht sehr viel Freizeit ... bin auch immer zwei Stunden täglich im Zug ... und wir haben auch ehm, ist eben halt ne öffentliche Bibliothek und wir haben auch Öffnungszeiten bis um sechs ... und dann ist da auch nicht viel übrig“* (9:5–16). Ihre Hobbies *„och, ich bin häufig unterwegs und treff mich mit Leuten, dann mach ich auch ein bißchen Gymnastik“* (9:8–9) lassen nicht erkennen, welche anderen Momente in ihrem Leben für sie eine bedeutende Rolle spielen.

Frau Dietschs Persönlichkeit wird als wenig ‚gefestigt‘ sichtbar. Die Widerspruchlichkeit, mit der sie ihren Arbeitsplatzwechsel mit dem Wunsch nach mehr Kundenkontakt begründet, obwohl die Arbeitsstelle für das Archiv ausgeschrieben ist, und die generell ablehnende Haltung gegenüber „Akademischem“ bei gleichzeitiger Aufnahme eines wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms verstärken diesen Eindruck.

Frau Dietsch hat den Funkkolleg-Begleitkurs gemeinsam mit Herrn Eifert besucht, der mit ihr zusammen wohnt. Als Partner tritt er jedoch nicht in Erscheinung, es wird weder ein berufliches noch ein auf das Privatleben hinweisendes „Wir“ im Interview erkennbar. Wenn sie über ihn spricht, so in einer formal-distanzierenden Weise als ‚Herr Eifert‘. Es ist unklar, ob ihre Verbindung eine Wohn- oder eine Lebensgemeinschaft darstellt.

1.2 Fallinterpretation Herr Eifert

– „anstatt daß man sich da mal über einen Text unterhalten hätte“ –

Herr Eifert ist 43 Jahre alt, ledig, ohne Kinder und wohnt mit Frau Dietsch zusammen. Nach dem Abitur hat er eine Ausbildung zum Bibliothekar absolviert sowie die gehobene Laufbahnprüfung abgelegt. Er arbeitet als Bibliothekar in einer wissenschaftlichen Bibliothek.

Den Anstoß, am Funkkolleg teilzunehmen, erhält Herr Eifert durch seine Partnerin, Frau Dietsch, und er bezieht sich in der Eingangssequenz auf das Funkkolleg aus einer inhaltlichen Perspektive heraus: *„da hab ich mir gedacht, ja, sollst du eigentlich mal machen, denn, Literarische Moderne ist gar nicht so schlecht, denn eigentlich bin ich der Meinung, Literatur nach 1900 kann man vergessen /lacht“* (1:12–15).

Da er sich bereits eine Meinung über die Literatur der Moderne gebildet hat, erscheint die Teilnahme unter einem skeptischen Blickwinkel.

Die Beschäftigung mit den Inhalten des Funkkollegs liegen für Herrn Eifert völlig außerhalb seines Berufs, der Arbeit in der wissenschaftlichen Abteilung der Universitätsbibliothek. *„Nee, das ist rein hobbymäßig“* (1:33). Unterstrichen wird dies private Interesse nochmals in Abhebung von seiner beruflichen Tätigkeit:

„E: Wir sind Bibliothekare, wir lesen doch nicht, um Himmels willen.

I: Ach so, das ist meine naive Vorstellung /lachen/

E: Ja, das glauben viele Leute, nee, nee, das Titelblatt und dann gucken wir noch wieviel Seiten das Ding hat und das schreiben wir auf und das war's dann, weg

I: Das ist es dann, fertig /lachen/“ (5:34–6:4).

Dennoch gelingt es ihm, gerade seine literarischen Kenntnisse im Berufsfeld so einzusetzen, daß er gegenüber den Kollegen der Nachbardisziplinen eine gewisse Überlegenheit demonstrieren kann:

„E: Nee, ach, da war vor kurzem irgendeine Anfrage zu irgendeinem Kongreß, zu irgendeinem Kolloquium anno 1950 in Frankfurt über, ja über Pataphysik, der wurde raufgeschickt zu uns, Physik, ja, Uni-Bibliothek, es geht aber um Pataphysik ja, und, ich hab das Gespräch mitgehört und hab gesagt ja, seit wann befaßt ihr euch mit den Surrealisten /lachen/ äh, wieso, ist doch Physik, was ist denn Pataphysik?

I: Ja, weiß ich auch nicht

E: Das ist ein literarischer Scherz vom Alfred Jarry.

I: Ach ja, nee, sagt mir gar nichts, überhaupt nichts

E: Das ist die Metaphysik des Surrealismus, reiner Nonsens

I: Die nennt sich Pataphysik. Ach ja, tatsächlich.

E: Ja, ja, das wurde dann nochmal von Cortaza aufgegriffen, das pataphysikalische Institut in Buenos Aires hat da sehr viel /lachen/ bewiesen.

I: Und das haben Ihre Kollegen aber nicht gewußt?

E: Das weiß kaum einer, das wissen noch nicht einmal die von der Stube, die eigentlich die Geisteswissenschaftler sind. Da, da hätt ich jetzt mal groß die Kollegin ärgern können, wenn ich dann das ganze zurückgeschickt, aber“ (6:31–7:13).

Herr Eifert gewinnt seiner beruflichen Tätigkeit spannende Elemente ab, indem er hinter dem Alltäglichen die außergewöhnlichen Situationen einzufangen versucht:

„I: Sind Sie da auch in der wissenschaftlichen Bibliothek/hmm/das ist ja dann ein einsames Arbeiten, oder?

E: Nee, eigentlich nicht, ich mein, was hinter den Kulissen abgeht, das kriegen die wenigsten ja mit

I: Ach so

E: Ich bin sowohl hinter als auch in den Kulissen, sagen wir mal so, dadurch, daß ich Lesesaaldienst hab, da krieg ich allerlei Sachen mit“ (6:7–13).

Die Elemente, die die täglichen Routine unterbrechen, „Ach Gott, wir sind die naturwissenschaftliche Universitätsbibliothek, da kommen also irgendwelche Leute an, wollen irgendwas über irgendwelche Käfer wissen ... und alle anderen, gut, die wissen meistens selbst, was sie wollen /ja/ der Mathematiker, der braucht ein Buch, sein ganzes Leben lang beschäftigt der sich mit dem einen Buch oder mit der einen Theorie ... wen haben wir da noch, ja, viele Studenten, die da arbeiten“ (6:15–25), beobachtet Herr Eifert mit besonderem Vergnügen:

„E: Man müßte mal so im Lesesaal sitzen und man müßte sich die Fragen der Leute aufschreiben, die da kommen

I: Ja, wieso sind die so abwegig manchmal, das klingt alles so, so wissenschaftlich rational, diese Naturwissenschaftler

E: Nee, nee, Naturwissenschaftler, die kommen nicht, da muß man hingehen /lachen/die schicken ihre Hiwis, da kommen dann die Klagen, also, mein Chef, dieser Blödel“ (8:15–22).

Mit einem ethnologisch anmutenden Blick versucht er auch im Privatleben Situationen zu finden, die das Alltägliche durchbrechen:

„E: Ich bau mich zum Beispiel auf der (Einkaufsstraße) auf und tu so, als ob ich nicht da wär und schau einfach, ob da nicht irgendwo eine schnappschußwerte Situation ist/hmm/das wird mit der Zeit etwas anstrengend, weil, eh, so oft gibt's die nicht, oder meist passiert's immer dann, wenn die Kamera nicht dabei ist“ (7:33–8:2).

So ist Herr Eifert „eigentlich andauernd dabei, Situationen zu finden, zu hören oder zu sehen und manchmal sogar zu fotografieren“ (8:12–13), die den Alltag karikieren. Auch in literarischen Werken sucht er danach:

„I: Ehm, Sie haben schon ein offenes Ohr dafür, für solche Elemente, nicht?

E: Und sowas findet man auch manchmal in irgendwelchen dicken Büchern /schön/ da kann man das auch hobbymäßig betreiben“ (8:30–32).

Vom Begleitkurs, den Herr Eifert zusammen mit Frau Dietsch besucht, erwartet er Auseinandersetzung mit den Texten. Für ihn wiederholt sich im Kurs, was er am Funkkolleg selbst wahrnimmt:

„E: Ja, aber, das war mir dann, dann, /.../ ja das war so was, was eigentlich im Prinzip das ganze Funkkolleg Literarische Moderne irgendwie, ja, was da irgendwie nen Manko dran war. Ehm, es ging gar nicht um die Texte, ehm, um die eigentliche Literatur sondern um das, was irgendeiner irgendwann irgendwo dadrüber gesagt hat und nicht nur das, sondern was andere über das, was viele schon zusammengetragen haben nochmal ehm, also es geht mehr um die Sekundär, Tertiär und Quartär /ja, ja/ was da inzwischen so Konsens ist, und das hat mir eigentlich weniger gefallen /hmm/

I: Und das kam auch im Kurs so durch?

E: Ehm, das kam auch im Kurs, ja, also meistens gings dann um was ganz anderes, nicht so sehr um, also in der Zeit, in der ich da war, anstatt daß man sich da mal über einen Text unterhalten hat /hmm/“ (3:15–26).

So empfindet er auch die Kursleitung „zu akademisch“ (4:12). Die anderen Teilnehmer fallen ihm als „Funkkolleg-Veteranen“ auf, „die schon genau wissen, wie es abgeht“.und den „entsprechenden Jargon draufhaben, die Funkkolleg-Fachsprache“ (9:13–17).

Die Motivation, den Begleitkurs zu besuchen, ist wesentlich bestimmt durch den Wunsch, mit den Originaltexten zu arbeiten, sich mit den übrigen Teilnehmern auszutauschen „Die Sekundärliteratur, das interessiert mich eigentlich nicht so sehr, was der Herr Maier oder Herr XY über Dostojewskij jetzt gesagt hat /hmm/ mich hätte vielmehr interessiert, was sagen die anderen über Dostojewskij oder egal wen ... aber ehm, das fehlte da irgendwie“ (4:3–7).

Herr Eifert verläßt den Kurs, weil er dort nicht findet, was er gesucht hat:

„I: Hat Ihnen was gefehlt im Kurs?

E: Ja, die Literatur“ (3:34–4:1).

Herr Eifert ist zur Vertiefung seiner Kenntnisse nicht auf das Funkkolleg angewiesen. Seine Teilnahme erscheint eher als Gefälligkeitsleistung, die ihm gleichzeitig den Vorteil bietet, den eigenen festen Standpunkt, den er aufgrund privater Beschäftigung mit Literatur gefunden hat, unverbindlich zu prüfen. Bezogen auf die dort angesprochenen literarischen Werke, bietet sich ihm nicht viel Neues: „Ehm, das meiste hatt ich sowieso“ (12:16). Er stellt sich als beruflich wie auch privat deutlich konturierte Persönlichkeit dar mit einer Vorliebe, die Umwelt aus einem gewissen Abstand heraus zu betrachten und amüsiert wahrzunehmen.

1.3 Fallinterpretation Frau Fiedler

– „**ich hab wirklich nen bißchen die Linie so auf das Funkkolleg vermißt**“ –

Frau Fiedler ist 65 Jahre alt, sie hat Mittlere Reife und ist pensionierte Bibliothekarin. Sie lebt alleine, ist geschieden und hat eine 38jährige Tochter.

Zum Funkkolleg hat Frau Fiedler vor Jahren gefunden aus einer Situation heraus, in der sie von Zweifeln an ihrem Erziehungskonzept bezüglich ihrer heranwachsenden Tochter gequält wurde: *„Ja, also, das ist, vor vielen, vielen Jahren, also, da muß ich mich direkt besinnen, aber /hmm/ das war, glaub ich 74 oder sowas, da hab ich in der Zeitung gelesen, daß es ein Funkkolleg Beratung in der Erziehung gibt/ah ja/ und da war meine Tochter so in dem Ablösealter und ehm ich hatt den Eindruck, also ich hab alles falsch gemacht und ich hab gedacht, jetzt gehste da mal hin und ehm, vielleicht kannst du was lernen“* (1:18–23). Zu dieser Zeit steht Frau Fiedler schon seit Jahren im Berufsleben und ist allein für die Erziehung ihrer Tochter verantwortlich. Nach einer Buchhändlerausbildung und Familienpause erfolgt die Scheidung ihrer Ehe *„und dann ja, war ich zu Hause, Tochter geboren, und dann ist meine Ehe nicht weitergegangen und dann hab ich halt gearbeitet und dann suchte ich natürlich etwas, ... dann sucht ich etwas, was, ehm, wo ich dann samstags frei hab, nicht, und /hmm/ hab ich dann Glück gehabt im Literaturbüro von der (Name der Firma) dem Bibliothekar zuarbeiten zu dürfen“* (6:33–7:4).

Die veränderten Lebensumstände zwingen sie zur Berufsaufnahme, jedoch kommt eine Tätigkeit im gelernten Beruf nicht in Frage, da sie auf eine 5-Tage-Woche angewiesen ist. Sie hat *„Glück gehabt, dem Bibliothekar zuarbeiten zu dürfen“*. Die ironisierende Formulierung deutet auf die Schwierigkeiten hin, die zu bewältigen waren. Im Selbststudium eignet sie sich das erforderliche Wissen an: *„und da hab ich dann das Bibliothekswesen kennengelernt und da hab ich dann durch Praxis und dann gabs natürlich auch Lehrbücher, die hab ich durchgearbeitet und gleich in die Praxis umgesetzt, bin ich eigentlich im Bibliothekswesen dann auch gut bewandert, also, ich bin auch kein Diplombibliothekar, aber ich hab sehr viel Praxis und kenn mich bestens aus und da war ich dann in der naturwissenschaftlichen Bücherei, ich habe dann die Parallelstelle zu der Bibliothekarenstelle bekommen“* (7:4–10) und sie erobert sich eine Position: *„na gut, also jedenfalls hab ich, eh die wissenschaftliche Bücherei und andere Bücherei so auf Nichtprüfungsbasis, aber gut bewältigt.“*

I: Haben Sie ja sehr viel auch gemacht

F: Ja, ja, ich hab sehr viel Erfahrung, bin sogar im Berufsverband, im 2. Vorsitz bin ich sogar auferückt dann, nun, man hat halt Interesse gehabt und man war halt drin“ (8: 4–10).

Sie muß Durchsetzungsfähigkeit zeigen zu einer Zeit, in der es keineswegs selbstverständlich ist, daß eine Frau eine Position aufgrund ihrer Fähigkeiten erhält. In ihrem Bericht über eine damalige Kursleiterin scheinen sich ihre

eigenen Empfindungen zu spiegeln: „Da war übrigens auch ne Geschichte, also, das hat mich dann wirklich auch, das war für mich wirklich ... und dann hat sie sehr kämpfen müssen, daß sie als Frau einen Begleitzirkel Funkkolleg Ethik, wie hieß es, Praktische Philosophie Ethik, als Frau da genommen wurde /ach ja/ ich weiß nicht, also jedenfalls kam sie und sagte, sie war dann dort in der VHS, es lag wohl hier an der VHS, die Vergabe, ich weiß nicht, ob jetzt nur mit Frau, aber wahrscheinlich war irgendwie jemand, der also da doch mehr, was weiß ich, Durchsetzungsfähigkeit hatte, also, sie sagt dann ... als ich merkte, was ich eigentlich gar nicht mache, da hab ich geweint, also, da war sie so enttäuscht, da hat sie das wirklich gut drauf gehabt und jetzt wollt sie das halt mal auch machen und da hat sie geweint und scheinbar hats tatsächlich was gewirkt und da hat sich der besonnen und da hat sie das gekriegt. Das hat mich so, so berührt, wie sie das gesagt, ist keine weinerliche Person, überhaupt nicht, gell, wie sie sagte, da hab ich geweint. Weil, irgendwie denkt ja ne Frau immer auch gleich, ja“ (9:24–10:5).

Nutzt sie ihr erstes Funkkolleg zur Bewältigung familiärer Probleme, so ergibt sich eine weitere Teilnahme aus beruflichem Interesse: „... und dann hieß es auch gleich, daß das nächste Literatur sei und ehm ich im Bibliothekswesen arbeite ...“ (1:23–25). Im Rahmen des Funkkollegangebots erweitert sie sukzessive ihr Wissen „Ich habe natürlich auch vor ein paar Jahren dieses Funkkolleg Kunst gemacht, weil, ich mein Kunst interessierte mich schon und ehm man wußte aber zu wenig, ich mein, das muß man dem Funkkolleg, daß es also auch ungeheuer anregend wirkt, das auf alle Fälle, und es ist ja auch immer die Frage, was man selber dann daraus macht, da herausschöpft und wie man damit umgeht“ (3:19–23).

An den Prüfungen teilzunehmen ist für Frau Fiedler selbstverständlich „Wenn mich ein Funkkolleg ernsthaft interessierte, hab ich sie immer gemacht“ (4:1). Auch die erste Klausur zur Literarischen Moderne hat sie mitgeschrieben und ist ein wenig enttäuscht von ihren Leistungen: „Ich wollt sie ja so gern mit sehr gut machen, es fehlen mir wieder 5 Punkte“ (4:4–5). Als Kollegiatin muß sie sich auf „dreißig Professoren einlassen und das ist schon nen Tort“ (4:16), dieses Verhältnis gestaltet sich jedoch nicht wechselseitig: „also man kann aber nur halt selbst nichts einbringen an, an was man selber noch weiß oder vielleicht an anderen ehm Denkweisen oder Eigenes, kann man da nicht bringen, nee“ (4:19–21). Die Prüfungen sind „nur für mich selbst“ (4:31) und erzwingen kontinuierliches Arbeiten „und so bleibt man dann eher in so ner Selbstverpflichtung, daß man dranbleibt, daß man nen Ziel hat, und dann hat mans durchgearbeitet“ (4:34–5:2). Die Vorbereitungen hierzu gestaltet sie regelrecht strategisch „ich nehm mir dann vor und rechne mir das aus, wieviel Einheiten ich pro Woche durchkriege /hmm/ plus Fehlanzeigen, heißt, man kriegt mal Besuch, man hat mal keine Lust, man hat mal Kopfweg, plus diese Ausfallzeiten, und dann rechne ich so und so lange brauchste und dann ist die Klausur und von da ab, von da fang

ich dann an intensiv von 16 bis 30 (Studieneinheiten)“ (5:12–16). Dies bedeutet eine anstrengende Tätigkeit für sie: „Wenn ich die Prüfung machen will, dann fang ich, was weiß ich, am 1. August an und dann bin ich bis zum 17. September durch, man muß konzentriert dranbleiben, man muß jeden Tag zwei Stunden machen /ja, ja/ und mehr kann man net. Weil, es ist so zäh, ich kann manchmal nur ne halbe Stunde, dann kann ich nicht mehr. Und dann les ich also aber lieber nochmal nen Text, also vom Autor, was dazu gehört, und die sind derartig zäh, diese Texte, kann man nicht vier Stunden toujours dran bleiben /hm/ das kann ich nicht, also, ich weiß nicht, wer es kann, wahrscheinlich Leute, die studiert haben, die das irgendwie mit links machen, die da die Hefte doch schon drauf haben, ich kann das nicht“ (20:9–17).

Der Prozeß der Prüfungsvorbereitung, der sich für Frau Fiedler als Nicht-akademikerin mühsam gestaltet, wird von ihr jedoch auch aus der akademischen Perspektive wahrgenommen *„also, von Leuten, die studiert haben, werden die immer etwas belächelt, was ich auch total verstehen kann und das ist klar“ (4:22–23).* Damit konterkariert sie den Stellenwert, den sie der Prüfungsvorbereitung beimißt.

Warum für Frau Fiedler der Zertifikatserwerb eine so große Rolle spielt, so daß sie den Begleitkurs, der inhaltlich keine Prüfungsvorbereitung bietet, aufgibt, wird deutlicher bei der Rekonstruktion der Phase ihrer Biographie, in der ihre Pensionierung, verbunden mit dem Abschluß ihrer Berufstätigkeit, eine Zäsur darstellt und eine Neuordnung der Lebensperspektive erfordert.

Den Weg zur Universität findet Frau Fiedler über einen Begleitkurs zu einem früheren Funkkolleg:

„I: Und an der Uni jetzt, den jetzigen Begleitkurs, das haben sie das erste Mal gemacht?

F: Nein, da war ich schon vorher, bei Moderner Kunst /hmm

I: So sind sie dann zur Uni gekommen.

F: Ja“ (10:12–16).

Durch ihre Pensionierung gewinnt sie Raum, sich intensiv mit den sie interessierenden Themen auf universitärem Niveau auseinanderzusetzen. *„Wie gesagt, deshalb, weil Sie gefragt haben, Erwachsenenbildung, also ich beleg schon an der Universität Sachen, die mich interessieren, die Frau Göbel hat zum Beispiel viel über germanistische Literatur, also, die macht dann solche, bietet dann Seminare an über, was war denn das, die, also Frauen, die in ihrer Zeit dann nicht so zur Geltung gekommen sind oder mehr oder weniger nochmal überprüft werden sollen, sei das jetzt die Fleisser oder die, hach, das war so interessant, es ging um Schriftstellerinnen, ach ja, die Claire Goll. Das sind wirklich gute Sachen, so quasi die Texte gelesen und eh drüber diskutiert, sie ist natürlich total also hat mit ihrem Blick darauf vorbereitet und eh überläßt aber doch den Studenten zum eigenen Urteil zu kommen, obwohl sie dann schon auch wieder also Fragen stellt, wo man dann merkt, ja, also, da ist noch was anderes, die ist*

gut, dann hab ich Faust II gemacht, wie gesagt, die 2 – 3 Goethe-Vorlesungen, dann hab ich gemacht, ein viersemestriges Anfänger für deutschsprachige Literatur bis 1600, das was sehr gut, alle vier waren sehr gut“ (17:11–24).

Die Verbindung zur Wissenschaft, die sich im Berufsleben indirekt über den Umgang mit wissenschaftlicher Literatur im Rahmen der Bibliotheksarbeit gestaltete, wird zum direkten und persönlichen Kontakt beim Besuchen der Universitätsseminare.

Erscheint die Möglichkeit intensiven Studierens als Verwirklichung eines durch das Berufsleben verhinderten Wunsches, so läßt sich hierbei auch ein Prozeß der Ernüchterung nachzeichnen: *„Ach doch, es ist irgendwie, wenn man jetzt alles nur noch für sich macht, teilweise auch eh nen bißchen, ja, melancholisch würd ich sagen, eh, man glaubt, man hätt das eigentlich viel früher alles machen sollen, und da ging das nicht, und jetzt kannst es und für was eigentlich“ (15:19–22).*

Universitäts-Seminare verlieren allmählich für sie an Bedeutung: *„Dies Semester hab ich mich nicht eingeschrieben, hab ich noch so viel liegen und das wollt ich eigentlich nochmal nacharbeiten“ (17:26–27),* denn in diesem Rahmen sind die Aspekte unwichtig, die Frau Fiedler im Rückblick auf ihr Berufsleben als bedeutsam rekonstruiert:

„ I: Sie beraten die Leute auch, wenn sie irgend was wollen, oder so?

F: Ja, ja, Wissen, für die Kinder in der Schule: und haben Sie nicht da das und das und können Sie mir was empfehlen und ach, meine alte Mutter, die liest so gerne und können Sie mir nicht mal bißchen was raussuchen und hab ich, was weiß ich, lesen die schon in der Bücherei zwei Jahre und dann muß ich immer gucken, was sie schon gehabt haben. /lachen/ Es verbindet unheimlich irgendwie, diese Stelle ist so ne Stelle, ja, son Zuckerstückchen für die Belegschaft, ja /lachen/

I: Das glaub ich, ist bestimmt ganz angenehm für Sie gewesen.

F: Ja, das ist sehr schön, waren die Leute sehr dankbar /hmm/“ (6:3–11).

Das Gefühl der Zufriedenheit, das Frau Fiedler in der fast familiär anmutenden Beziehung zu ihren Kunden und deren Anerkennung erfahren hat, läßt sich wiederbeleben, als sie zufällig auf das Angebot des Seniorenbüros stößt, das Pensionäre in ehrenamtliche, gemeinnützige, nachberufliche Tätigkeiten vermittelt, und sie dieses spontan annimmt: *„und das stand da in der Zeitung und da stand wirklich genau das, was ich machen kann. Bin dann ans Telefon, hab da angerufen, ja kommen Sie ... und dann hab ich das bekommen“ (14:7–12).*

Über das Seniorenbüro gelingt es, die langjährigen Berufserfahrungen zu reaktivieren, ohne sich vollständig und mit allen Konsequenzen wieder auf berufliche Verpflichtungen einzulassen.

„F: Ja, also, das kann ich und eh, das hat auch, ist halt, das Schöne an diesen Jobs ist, daß sie nicht so verantwortlich sind, daß sie also

I: Sie kriegen auch nichts dafür, oder?

F: Nein, man will ja auch nichts, dann bin ich ja verpflichtet, so kann ich, wenn ich, ich sag, also jetzt reicht mirs, ich will wieder mal pausieren, dann kann ich weggehen /ja/ und, aber was dann auch das Schöne bei diesen Jobs ist, die Dankbarkeit von den Leuten. Das ist, die sind so dankbar dafür, daß da jemand mal bißchen, also, ranzieht und was in Ordnung bringt, weils keiner macht, es wird immer der Berg größer, nee“ (15:1–9).

Die ehrenamtliche Tätigkeit ermöglicht ihr im Rahmen ihres Kräftepotentials „...und es ist für mich echt jetzt auch schon ne Kraftfrage, muß ich ehrlich sagen“ (14:29–30) Anerkennung und Befriedigung zu finden: „Insofern, wenn man dann wieder in Bezügen steht, wo man sieht, daß man gebraucht ist, ist irgendwie schon also auch was, was einen irgendwie zufriedener macht“ (15:22–24), die die eigene Familie nicht mehr gewährt, „weil ich hinterher wieder die und die Enttäuschung erleb /lachen/ jedesmal im Dezember, du mußt dies und dies, meine Tochter, die will das gar nicht mehr“ (10:25–27).

Aus dieser neuen Situation heraus gelingt durch die Wiederaufnahme einer quasi-beruflichen Tätigkeit auch die Anknüpfung an eine bereits aufgegebene beruflichen Identität „Aber man hat Kontakte und man ist in so nem Arbeitsprozeß mit anderen und das ist sehr schön“ (15:26–27) mit gebotener Einschränkung: „Es braucht nur nicht so viel zu werden“ (15:26).

Die Probleme, vor denen ältere Menschen stehen, kann Frau Fiedler somit auch distanziert und von der eigenen Betroffenheit losgelöst betrachten „...es ist ja auch wichtig, also, daß die nicht, also so ganz daneben leben und /hmm/ und sie haben ja wirklich also auch Kräfte und Erfahrung und irgendwie werden sie so weggeworfen, also, das ist nicht gut“ (15:32–34).

Wiederholt macht Frau Fiedler deutlich, wie wichtig ihr die Prüfung ist. Sie „muß das ja nicht machen, aber ich mach es halt, immer aber in dem Bewußtsein, daß das nur für mich selbst“ (4:30–31) ist, dennoch scheint die Prüfung auch zur Unterstreichung ihres Expertenstatus dienlich. So grenzt sie sich von den Bekannten ab, die zwar interessiert sind, aber „die haben, sind net so geschult, sind so mehr, also, sie lesen nicht so wie unsereins son bißchen auch schon systematischer liest, also ausgewählter so, die so frei treiben was sie Lust haben“ (8:23–26). Die Bekannten kommen dann auf sie zu „die fragen mich dann auch schon mal“ (8:26–27), um Rat zu holen.

Somit ändern sich auch ihre Erwartungen an den Funkkolleg-Begleitkurs im Laufe der Jahre.

„F: Also, die die, wie nennt man das, die kommunikative Seite da, da also ehm, schon geschätzt, also, man lernte Leute kennen und man konnte sich also messen, was man verstanden hat und was man nicht verstanden hat und dann ist es aber doch teilweise so und das hängt wohl dann auch schon mit ehm zunehmender Erfahrung oder Wissensstand zusammen, daß man also ehm mehr verlangt, daß es dann lang, also, zuviel geredet wird, was aber nicht aber auf ein Ziel hin zuführt, ja, wo, wo die Zeit für jemand, der also den Stoff

ernsthaft durcharbeiten mit dem Ziel, irgendwie sich diesem zu unterwerfen, dieser Prüfung da /ja, ja/ da, eh, bringt das net viel, nich, also da wird oft abgeschweift und weiträufig, was ja auch nicht uninteressant, wie gesagt, früher war mir das also irgendwie sogar lieb und heut ist mir das zuviel, muß ich schon sagen“ (2:18–28).

Frau Fiedlers Entscheidung, den Begleitkurs abzubrechen, steht weiterhin in Zusammenhang mit einer geänderten Zeit- und Körperwahrnehmung in ihrer Altersphase *„...war mir ehrlich gesagt, die Zeit, da hinzudackeln immer und wieder zurück, war mir zuviel, ganz einfach vom körperlichen und zeitlichen Aufwand, das hat schon mit dem Alter was zu tun, ich muß ehrlich sagen, früher war mir das alles net zu viel /lacht“ (11:33–12:2).*

Da Frau Fiedler die Zielstrebigkeit im Kurs vermißt, die zur Prüfungsvorbereitung nötig wäre *„und da hat mir dann irgendwie die Zielstrebigkeit ... ich hätte jetzt gern gehabt, wenn man also da wirklich also da so mehr drauf eingestiegen wär, ... also ich hatte schon den Eindruck, daß die Germanisten, die beiden Herren, zum Teil auch eingegangen, aber sie haben auch ihr Eigenes gebracht, was ich an und für sich schätze, ja, aber ich habe wirklich nen bißchen wenig die, die Linie auf die, auf die ehm, auf das Funkkolleg vermißt“ (11:20–29),* wird der Besuch des Begleitkurses geradezu kontraproduktiv *„Weil ich auch anderes hab und dann hab ich gedacht, ach Gott, mit der Prüfung hat das eh nichts zu tun und die Sendung auch net und wenn du die Prüfung machen willst, dann mußt du die Texte lesen, Schluß und aus /lachen/ genau so wars und nichts anderes“ (12:4–7).*

Ein erfolgreiches Handlungsmuster während ihrer Berufszeit war für Frau Fiedler die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis *„und da hab ich dann durch Praxis und dann gabs natürlich auch Lehrbücher, die hab ich durchgearbeitet und gleich in die Praxis umgesetzt“ (7:5–6).* Auf dieser Folie erscheint der Wunsch, die Prüfung zum Funkkolleg abzulegen und das neu erworbene Wissen in die Praxis zu transformieren, die sich ihr durch ihre ehrenamtliche Tätigkeit bietet, als zusätzliche Legitimation der eigenen Leistungsfähigkeit.

Frau Fiedler befindet sich in einem Teil des Lebenszyklus, in dem nach Erikson die Bewältigung der letzten Identitätskrise jedes Menschen, Integrität gegen Verzweiflung/Lebenskel, ansteht. Die Bewältigung der letzten Reifestufe der Identität gelingt Frau Fiedler, indem sie bereits vorhandene Interessen und Beschäftigungen intensiviert, sie wird Mitglied im Literaturhaus, der Kunstschule, der Goethesellschaft, nimmt an Bildungsreisen teil und stellt ihre langjährigen beruflichen Erfahrungen im Rahmen ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit zur Verfügung. *„Ich krieg meine Pension, die krieg ich ja auch nicht vom Himmel, die krieg ich ja auch ja also von der Leistung der Gesellschaft sozusagen, kann ich auch noch was für die Gesellschaft tun“ (15:14–16).* Diese Arbeit bedeutet für sie Fortsetzung der beruflichen Identität, so daß ihr Wunsch, einen möglichst guten Abschluß des Funkkollegs mit Ablegung der

Zertifikatsprüfung zu erreichen, bestimmendes Motiv für die Teilnahme am Begleitkurs ist. Ein Zertifikat stellt einen nachprüfbaren Beweis ihrer Leistungsfähigkeit dar. *„Und wie gesagt, mit dem Funkkolleg, weil ich die Prüfung machen will /hmm/ und ich weiß, es hilft mir alles nichts, außer ich muß die Texte von A bis Z lesen und muß die Hausaufgaben machen und dann kann ich das machen. Das andere wär zusätzlich, und wenn man sonst nichts hat, da geht man da mit Kußhand hin, oh Mensch, da kannst du wieder mal quatschen, net quatschen, da hörst du was, kannst selber was sagen, und dann ist das prima, aber wenn man soviel anderes hat, dann muß man abwägen“* (14:23–29).

Aus dem Bewußtsein einer diachronen Zeitperspektive heraus – nicht die Jahre, die vergangen sind, sondern die, die noch in Zukunft bleiben, geraten ins Blickfeld – sowie wegen des notwendigen Haushaltens mit den eigenen Kräften wird der Besuch des Begleitkurses für sie verzichtbar.

1.4 Fallinterpretation Frau Helm

– „**ich glaub, es hat mir irgendwann nicht mehr gefallen**“ –

Frau Helm ist 47 Jahre alt, nicht verheiratet, hat keine Kinder und wohnt mit einer Freundin zusammen. Sie hat nach der Handelsschule und der Höheren Handelsschule eine kaufmännische Ausbildung absolviert. Die berufliche Tätigkeit als Kauffrau wurde zugunsten einer Ausbildung zur Fachlehrerin für arbeitstechnische Fächer aufgegeben. Frau Helm ist nun seit 19 Jahren als Lehrerin an einer Berufsschule tätig.

Frau Helm bezieht sich auf das Funkkolleg aus einer Perspektive, in der die Teilnahme an diesem Weiterbildungsangebot so in die Lebenspraxis eingebunden erscheint, daß die Anfänge mühsam erinnerbar sind: *„Ist schon ewig her, das weiß ich gar net mehr. Mein erstes Funkkolleg war damals ehm Praktische Philosophie/Ethik, wie bin ich denn dazu gekommen, ich glaube, das war an der Litfaßsäule...“* (1:7–9). Dieser Anfang ist verbunden mit einer biographischen Umbruchsituation, in der für Frau Helm durch den Entschluß, neben der Berufstätigkeit das Abitur nachzuholen, Weiterbildung ins Zentrum der Lebenspraxis rückt. Zu diesem Zeitpunkt hat sie nach Abschluß der Handelsschule und der Höheren Handelsschule eine kaufmännische Ausbildung absolviert, berufliche Erfahrungen gesammelt und ist nach einer Fachlehrausbildung seit einigen Jahren Fachlehrerin für arbeitstechnische Fächer an einer Berufsschule. *„Ich hab eigentlich meine ganze Ausbildung, bis auf die schulische, da im Saarland, hab ich eigentlich alles immer neben dem Beruf gemacht“* (3:13–14). Das Abitur neben der Berufstätigkeit nachzuholen erweist sich rückblickend als eine Leistung, die sie an die Grenzen ihrer physischen Kräfte führt, *„...weil, das hat mir also wirklich gesundheitlich das Genick gebrochen, das war einfach, also“* (3:17–18).

Die Bildungsbemühungen, in die Frau Helm so viel Kraft investiert, erscheinen nicht als ein von Anfang an zielgerichteter Prozeß. Erst in ihrer Rekonstruktion wird die Auseinandersetzung mit einer anonym bleibenden Instanz sichtbar: *„Ich hätt wahrscheinlich fragen können, wenn ich das Funkkolleg mache, ob sie mir das für irgendwas anerkennen...aber das wußt ich halt damals noch net“* (1:23–25) und gewinnt Gestalt in Form eines nun benennbaren Ziels: *„ja, wie gesagt, dieses Jahr hab ich mich beworben für diese Weiterbildung Ethik /hmm/ und ich bin ja Fachlehrerin für arbeitstechnische Fächer und an sich werden die nicht genommen für so Weiterbildungen, aber da ich diese Funkkolleg mache, jetzt dies Literarische Moderne /ja/ und das mit dem externen Abitur, das haben sie mir dann hoch angerechnet und haben mich ausnahmsweise zugelassen /lacht/“* (2:6–11). Bemerkenswert ist hierbei die relativ lange Zeitspanne, die zwischen dem Abitur, vermutlich 1983, und der Nutzung dieses Abschlusses für die Bewerbung um ein weiterführendes Studium liegt.

Frau Helms Weiterbildungsbemühungen, in denen die Teilnahme am Funkkolleg eingeschlossen ist, sind Erfahrungen mit den Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit, in denen zur Bewußtwerdung und Bearbeitung der Kluft zwischen Erwünschtem und Realisierbarem professionelle Hilfe in Anspruch genommen wird: *„Ich hab dann angefangen mit Kunst damals /ja/ ehm, dann hab ich irgendwie gemerkt, ich muß, ehm, ich muß mal was anderes machen als fürn Kopf, das ist es alles nicht /hmm/ und dann hab ich angefangen so Selbsterfahrungsgruppen zu machen. Irgendwann hab ich dann angefangen, ehm, ne Therapie zu machen /lacht/ /hmm/ und ehm jetzt hoff ich, daß das dann nächstes Jahr zuende ist ...“* (2:2–6).

In ihrer Selbstwahrnehmung erscheint Frau Helm als Teilnehmerin, die sich durch kontinuierliche Teilnahme an Funkkollegs auszeichnet, zu der jedoch die Resultate im Widerspruch stehen. So hat sie ihr erstes Funkkolleg, Ethik, zwar belegt, aber nicht bearbeitet. Ebenso deutet sich bei der Erwähnung des Funkkollegs Kunst ein Abbruch an: *„Ich hab dann angefangen mit Kunst damals /ja/ ehm, dann hab ich irgendwie gemerkt, ich muß, ehm, ich muß mal was anderes machen als fürn Kopf, das ist es alles nicht“* (2:2–4) was sich in den Äußerungen zum Funkkolleg Politik wiederholt: *„Ja, das war, zum Beispiel als das Funkkolleg Politik lief, hatt ich in der Schule grad, ich weiß gar net, was da war, da war irgend so ne Phase, wo, ich gedacht hab, das hat jetzt keinen Sinn, das krieg ich irgendwie nicht hin“* (6:3–5).

Die Teilnahme am aktuellen Funkkolleg ist mit den konkreten Wünschen verbunden, die erfolgreiche Bearbeitung beruflich zu nutzen: *„Ja, ich hab die erste Prüfung mitgemacht und die Hausarbeit jetzt auch mitgeschrieben /hmm/ und werd die zweite auch, also, jetzt ist es halt so, daß ich die Scheine auch brauche, wenn ich das mit dem Deutschstudium, man hat mir schon signalisiert, also, wenn ich die Klausuren mache, daß ich dann zwei Scheine erhalte“* (4:23–27). Damit ändert sich auch die Motivation zur Teilnahme: *„Also, ich werde es*

vorwiegend beruflich verwenden, von den Inhalten her hat es mir sehr viel gebracht, weil ich Literatur eigentlich eher so, ich hab mich immer dafür interessiert, aber ich hab sagen wir mal, so als schöngeistiges Vergnügen gemacht /hmm/ und das war ja ein ganz anderer Ansatz“ (5:4–7).

Wie bei der Teilnahme der Funkkollegs erscheint auch mit der Thematisierung des Begleitkurses zunächst ein Bild der Kontinuität:

„I: War das immer an der Uni oder waren das auch andere?

H: Ja

I: Immer an der Uni. Haben Sie sich das extra ausgesucht an der Uni, oder ist das einfach so Zufall?

H: Irgendwann mußte man das, da gab’s in Düsseldorf mehrere, da hab ich Uni angekreuzt, seither bin ich immer an der Uni“ (3:30–4:2).

Die Teilnahme ist jedoch sporadisch.

„In Kunst, hatt ich auch angefangen mit dem Begleitkurs, das hat mir auch wirklich gut gefallen, aber wie gesagt, ich hatte nun auch so andere Prioritäten ...“ (3:26–27). Der Begleitkurs zum Funkkolleg Kunst wird ebenso wie auch der aktuelle Begleitkurs abgebrochen:

„I: Und, Sie waren ja jetzt auch im Begleitkurs an der Uni, gell?

H: Ja, nicht regelmäßig, ich weiß auch nicht, irgendwann, da hat’s mir /.../ich glaub, es hat mir irgendwann nicht mehr gefallen, ich kann aber auch gar net sagen, woran das lag“ (4:3–7).

Ähnlich der Bearbeitung früherer Funkkollegs ist auch die Teilnahme an Begleitkursen vom Aufgeben dieser Aktivitäten gekennzeichnet. Wenngleich Frau Helm die Kursleitung positiv wahrnimmt *„Das hat mir eigentlich ganz gut gefallen, weil es war, son bißchen übern Tellerrand raus ging, also das war’s nicht, es muß die Gruppe gewesen sein /ja/ ich kann’s nicht sagen“ (4:30–32),* bleibt die Erinnerung an den Kurs als Miteinander mit anderen diffus. So erklärt sie den Abbruch des Kurses unter Rückgriff auf eine zeitökonomische Argumentation: *„also an den beiden lag es nicht /hmm/ das war nicht so attraktiv, daß ich jetzt da jetzt die Zeit hätte investiert hätte /hmm/ ich hab gedacht irgendwie, ja, momentan kann ich sie besser nutzen /hmm/“ (4:17–21).*

Das aktuelle Funkkolleg wird ebenso wie der Begleitkurs aus einer Perspektive wahrgenommen, in der das Thema Weiblichkeit als eine für Frau Helm bedeutsame Problematik zum Ausdruck kommt. *„Nee, ich hab mich nur einmal fürchterlich geärgert, da hätt ich fast meine Bequemlichkeit überwunden und geschrieben, da hat sich irgend jemand beschwert über diesen Sprachgebrauch, daß also auch in einem Funkkolleg im Jahre 1994 die Frauen sprachlich einfach nicht sichtbar sind“ (9:18–21).* Auch den Begleitkurs erinnert Frau Helm in diesem Zusammenhang: *„Das ist mir zum Beispiel auch in dem Begleitzirkel aufgefallen, daß der Herr Tetzl gesagt hat, ja ob wir jetzt den österreichischen Feminismus da unbedingt aufnehmen müßten, da hab ich gedacht, na ja, ich werd ihm eine überbraten, wenn die kommt, aber*

leider war ich dann nicht mehr da, als die Lektion dran war, weil ich gedacht hab, also so ne Unsensibilität, das ganze Funkkolleg, überhaupt das Gefühl Kultur und Literatur ist Männersache /hmm/ bis auf so ganz wenige Ausnahmen, wo dann auch mal die Frauen erwähnt werden, da gibts eine einzige Einheit unter dreißig, und wenn se noch so schlecht ist, sie gehört einfach rein, aber weil die Frauen auch sichtbar gemacht werden müssen / ja, ja/ und dann kommt so ne Bemerkung, hab ich gedacht, nein, man kann net überall gut sein und da is er auch da nen Dünnbrettbohrer, also, gut“ (10:22–32).

Das Persönlichkeitsbild, das sich interpretativ herauschälen läßt, deutet auf ein äußere, auf Konsistenz abzielende, und eine innere, eher diffuse und auf der Suche befindliche Identität hin. Die Weiterbildungsanstrengungen, Nachholen des Abiturs, Teilnahme an Funkkollegs, Begleitkurse immer an der Universität, lassen vermuten, daß schon in frühen Jahren der Wunsch nach einem akademischen Abschluß bestand und nicht realisiert werden konnte. Was sie bei ihren Schülern konstatiert: *„Ich sag immer so platt, wer diesen kaufmännischen Beruf ergreift, weiß eigentlich nicht so recht, was er will, und deshalb macht er mal Kaufmann. /ja/ Also, ist ganz selten jemand, der sagt, also das hab ich mir gewünscht und das wollt ich immer schon mal machen /hmm/ eigentlich wollten sie alle, fast alle was anderes machen“ (7:7–11),* scheint ein Nachzeichnen des eigenen Werdegangs. So wird auch der relativ lange Zeitraum zwischen dem nachgeholtten Bildungsabschluß, der Eintrittskarte in die Universität und dem jetzt gefaßten Entschluß, ein Deutschstudium zu absolvieren, verständlich.

Der Prozeß, in dem die Leistungsansprüche an sich selbst auch zu Überforderung und Aufgeben der gesetzten Ziele führten, wie es sich in der Teilnahme an Funkkollegs zeigt, stabilisiert sich – möglicherweise auch durch die Inanspruchnahme therapeutischer Hilfe – in dem geplanten Studium, das damit eine erwünschte Änderung der Berufsinhalte bewirkt. Die erforderliche zeitliche Koordination erscheint nun eher bewältigbar. Bei dem angestrebten Ziel, das zu erwerbende Zertifikat, wird die Teilnahme am aktuellen Begleitkurs unwichtig: *„daß ich jetzt da jetzt die Zeit hätte investiert hätte /hmm/ ich hab gedacht irgendwie, ja, momentan kann ich sie besser nutzen“ (4:19–21).*

1.5 Fallinterpretation Herr Vogel

– „vielleicht ein bißchen wenig Beteiligung der Teilnehmer“ –

Herr Vogel ist 26 Jahre alt, unverheiratet und Student an der Universität Düsseldorf im Fach Politologie.

Obwohl es das erste Funkkolleg ist, an dem Herr Vogel teilnimmt, hat er schon Erfahrungen mit den Funkkolleg-Veröffentlichungen im Rahmen der Rechtswissenschaft und Philosophie gemacht und regelmäßig die Sendungen

zu einem früheren Funkkolleg gehört. Seine Motivation zur Teilnahme gründet in dem Wunsch, ein bisher im Studium noch nicht bearbeitetes Gebiet näher kennenzulernen „weil ich Literatur bislang also nicht in meinem Studium gehabt habe“ (1:22–23), an frühere Schulerfahrungen anzuschließen „aber ich hab dann in der Schule angefangen, hatt ich Deutsch Leistungskurs /hmm/ und da wurde mein Interesse tiefergehend geweckt /lacht/“ (2:1–3) und die erworbenen Kenntnisse im Rahmen des Studiums zu nutzen: „also bei diesem Diplomstudiengang ist das so, daß man ein Hauptfach hat, das ist bei mir Politik, dann nen Wahlpflichtfach, das ist Jura, und dann hab ich noch zwei kleine Fächer, und die muß ich nur sehr peripher bearbeiten und, ehm, wenn ich mich dann von jemandem prüfen lassen wollte, eh, in den beiden Fächern, also wobei Germanistik eben eines sein könnte /ah ja/ hmm, dann würd das bestimmt keinen schlechten Eindruck machen, oder dann hätte er jedenfalls gesehen, daß ich schon mal etwas ehm mit Literatur gearbeitet hab“ (4:26–32).

Herr Vogel äußert sich sehr positiv zum Funkkolleg:

V: Ja, die waren auch Klasse vom Konzept her, der Aufbau irgendwie, Satz, Druck, Gesamtbild /lachen/ ich weiß nicht, möglicherweise immer Bilder zwischendurch

I: Hmm, war schon gut

V: Es war sehr anspruchsvoll

I: Ja, hatten Sie das Empfinden?

V: Ja

I: Ja, nicht so einfach, naja, es ist ja auch ne universitäre Weiterbildung

V: Also, die Leute, die da dran gesessen haben, die haben

I: haben sich schon Mühe gegeben, ne

V: ehm, ja nicht nur das, die haben auch was drauf“ (8:16–26)

Die Erwartungen an den Begleitkurs richten sich zunächst auf die Teilnehmerzusammensetzung:

„V: Ja, ich hätt das halt ehm also für mich wär es vielleicht auch interessant gewesen, wenn einige jüngere Leute mit dabeigewesen wären

I: Studenten eher oder so?

V: Hmm, hab ich auch eher erwartet

I: So erwartet, daß das wie son Seminar wäre, wie son Uniseminar oder so?

V: Nee, das nicht, also, ich mein gut, in den Uniseminaren sind ja auch öfter ältere Leute /lacht/

I: Genau /lacht/ da kann man sich nicht vor schützen

V: Ja, in Politik und Geschichte, Philosophie auch, da sind auch öfter also ältere Leute mit dabei, na, ich hab halt gedacht, der Kurs findet hier an der Universität statt /hmm/ und es wären vielleicht /lacht/ auch einige Studenten mit von der Partie sein.

I: Waren möglicherweise auch

V: *Ja, ganz am Anfang waren /ja/ zwei junge Frauen mit dabei, die sind dann sehr schnell nicht mehr gekommen“ (2:15–29).*

Das äußere Merkmal ‚Alter der Teilnehmer‘, das sich auch in anderen Veranstaltungen an der Universität finden läßt, geht nach Herrn Vogels Wahrnehmung mit einer von jungen Leuten unterschiedenen thematischen Herangehensweise einher: *„ich glaube die Beiträge der Teilnehmer unterscheiden sich mit ehm unterscheiden sich von den Generationen her ein bißchen, also ich hab immer das Gefühl, jüngere Leute üben lieber Kritik /lacht/ und ältere Leute eh versuchen Themen eher zu verstehen“ (2:31–34).* Es konkretisiert sich im Begleitkurs *„Ja, wie gesagt, also, die jungen Leute sind ja sehr schnell weggeblieben aus dem Kurs, und ehm ja, bei einigen, bei älteren Teilnehmern hatt ich das Gefühl, daß sie auch mehr so darauf bedacht sind, also dem eh Kursleiter eh zuzuinterpretieren oder /ja/ was vielleicht nicht, ja, sich nur ungern auf nen Disput mit ihm einlassen, ja, ich glaube, so das Harmoniebedürfnis /lachen/ hat eine gewisse Rolle gespielt“ (3:6–10).*

Den Wunsch nach lebendiger Auseinandersetzung sieht er auch von der Kursleitung zumindest partiell nicht erfüllt. So kontrastiert er die Kursleitung, indem zwar ein Kursleiter positiv empfunden wird, *„also der war immer eher wie son Diskussionsleiter ... versuchte mehr eben son Diskurs zu entfachen ... hat sich dann eher als Teilnehmer mit eingebracht“ (3:25–29),* der andere jedoch als eher diskussionshemmend dargestellt wird: *„also der wollte immer seine, ja, ehm, seine Punkte bringen und die hat er auch immer stark gemacht, aber auf ehm Widerspruch ist er nicht so, da ist er gar nicht richtig eingegangen /hmm/ also ich glaub, der hat nicht so sehr versucht, den Widerspruch zu verstehen, sondern dann eben seine eigenen Thesen zu verteidigen“ (3:18–21).*

Welches Potential sich durch die aktive Bearbeitung der kreativen Aufgaben wecken läßt, wird sichtbar in der Äußerung: *„... wir haben eben auch selbst Dinge beim Namen genannt und am Ende selbst so Konzepte entworfen, ich glaub, Phantasie wurde da ziemlich angesprochen“ (7:24–26),* wobei von den Teilnehmern dann *„ein bißchen mehr, mehr Mut gefragt“ (6:33)* ist und *„in so nem Diskussionskreis ... dann eher auch mal was angestoßen wird“ (7:9–10).* Hiermit läßt sich ein Zugang zur Literatur finden, *„daß man auch versucht, über eigene, ja über nen eigenen emotionalen Zugang zu nem Kunstwerk oder zum Werk also sich versucht also zu unterhalten“ (7:32–33).* Ein positives Resultat, das jedoch ein einmaliger Versuch bleibt: *„Ja, also ein einziges Mal, also ich kann mich nur an das eine Mal erinnern“ (8:3).*

Für Herrn Vogel ist der Begleitkurs Bestandteil seines Studienplans. Darüber hinaus ist er ein Forum, das ihm die Möglichkeit der Diskussion über Literatur bietet, die er im privaten Kreise nicht findet. *„... also in meinem Freundeskreis unterhält man sich eher über Persönliches ... also wenn wir uns über Germanistik oder Literatur unterhalten, dann eben anhand eines Textes oder so“ (10:5–10).*

Nicht mehr daran teilzunehmen ist seine „*Vernunftentscheidung*“ für das Regelstudium (4:12). Die Bedeutung liegt trotz der geäußerten Kurskritik auf dem Zeittakt, wobei der Besuch des Begleitkurses zum kontinuierlichen Lesen zwingt, was mit Verlassen des Kurses dann nicht mehr gegeben ist:

I: Aber so die Einheiten haben Sie schon gelesen jetzt, Sie haben das schon durchgearbeitet insgesamt, ja?

V: Ja, also gut, die letzten zehn nicht mehr so“ (6:12–14).

Herrn Vogels Lebensführung erfordert ein Zeitmanagement, das Anforderungen des Studiums mit Verpflichtungen einer Erwerbsarbeit in Einklang bringen muß:

I: Arbeiten Sie noch nebenbei?

V: Ja, sogar sehr viel, leider Gottes /lacht/

I: Ja, was machen Sie denn noch?

V: Ja, also, so, die meiste Zeit des Jahres über bin ich Kurierfahrer, also ich fahr für ne Apotheke Medikamente aus /ja/ ja, das sind vielleicht 60, 70 Stunden so pro Monat“ (9:5–10).

Die Notwendigkeit der Sorge um den Lebensunterhalt verzögert und gefährdet möglicherweise bei der ausgeübten Tätigkeit auf Abruf den Studienabschluß „*Ja, also ich mein, das Studium muß halt notfalls zurückstecken*“ (9:17), begünstigt durch eine ungewisse Zukunftsperspektive: „*Ich würd jetzt gerne, am liebsten würd ich zum Auswärtigen Amt gehen, ja, aber das ist kein einfacher, also ich halt die Chancen für gering /hmm/ aber bewerben werd ich mich eines Tages, jawoll“ (9:21–23).*

Das Angebot des Funkkollegs bietet Herrn Vogel den Vorteil, Studieninhalte in verschriftlichter Form und damit unabhängig vom festgelegten Zeitplan zu bearbeiten sowie sich durch Zertifikatserwerb entsprechende Leistungen anrechnen zu lassen. Eine Möglichkeit, die er jedoch nicht wahrnimmt:

I: Haben Sie denn die Prüfung gemacht beim Funkkolleg

V: Nee, hab ich auch nicht gemacht

I: Auch nicht, das wollten Sie auch nicht

V: Doch, ich wollt das schon

I: Ja?

V: Ich hab’s verschlafen /lacht/“ (4:16–21) – ein Verhalten, das nicht singularer erscheint: „*Also, so gesehen, war’s mal wieder /lacht/ so ne Dummheit von mir, jetzt muß ich eben in den regulären Kursen brillieren /lacht“ (5:6–7)* und die angeführte „*Vernunftentscheidung*“ (4:12) für das Regelstudium kontrastiert.

Unter Berücksichtigung seines Alters läßt sich eher die Inanspruchnahme eines verlängerten Moratoriums studentischer Adoleszenz vermuten, in der der Identitätsfindungsprozeß noch nicht abgeschlossen ist.

2. Fallvergleich der Drop-outs

2.1 Bezug zum Funkkolleg

Frau Dietsch ist im beruflichen Zusammenhang auf das Funkkolleg aufmerksam geworden. Als Bibliothekarin arbeitet sie in einer öffentlichen Bibliothek, hat jedoch die Ausbildung für wissenschaftliche Bibliotheken. Sie sieht eine Chance, die Teilnahme am Funkkolleg beruflich zu nutzen. Gemeinsam mit Herrn Eifert belegt sie das Funkkolleg. Sein Bezug ist mit einem allgemeinen Interesse an Literatur verknüpft, so stellt er seine tendenziell negative Meinung, die er sich bisher über moderne Literatur gebildet hat, mit dieser Teilnahme auf den Prüfstand.

Frau Fiedler hat vor langen Jahren zum Funkkolleg gefunden. In einer familiären Konfliktsituation boten ihr die Funkkolleginhalte die benötigte Orientierungshilfe. Zugleich war es Anstoß, in diesem Rahmen kontinuierlich weiterzulernen und die Kenntnisse beruflich und privat zu nutzen. Am aktuellen Funkkolleg teilzunehmen gehört zu ihrem Selbstverständnis, sich auf wissenschaftlichem Niveau weiterzubilden.

Frau Helms Bezug zum Funkkolleg ist verknüpft mit einem Jahre zurückliegenden Entschluß, das Abitur nachzuholen. Die Teilnahme am jetzigen Funkkolleg ist maßgeblich bestimmt durch ihren Wunsch zur beruflichen Weiterbildung. Für das angestrebte Deutschstudium findet der Nachweis einer erfolgreichen Bearbeitung des Funkkollegs Verwendung.

Herr Vogel hat im Rahmen seines Studiums zum Funkkolleg gefunden. Die Teilnahme erfolgt aus einem allgemeinen literarischen Interesse, wobei sich jedoch die Inhalte auch für sein Studium verwenden lassen.

Während bei Frau Fiedler und Frau Helm die Weiterbildung Bestandteil der Lebenspraxis ist, hat Frau Dietsch ein ambivalentes Verhältnis zum Funkkolleg, das sie einmal gerne beruflich nutzen würde, das aber andererseits eine Überforderung in sich birgt. Für Herrn Eifert ist es eine Möglichkeit, den eigenen Standpunkt zu überprüfen, Offenheit für das Angebot, nicht unbedingt Leistungswille, zeichnen ihn aus. Herr Vogel folgt seinen Interessen aus der Schulzeit, er integriert das Funkkolleg in sein Studium.

2.2 Identitätsrelevante Aspekte

Frau Dietschs Identität ist beruflich bestimmt. Allerdings ist sie durch ihren Arbeitsstellenwechsel in einem Bereich tätig, für den ihr die Ausbildung fehlt. Diesem Mangel, der auch die berufliche Identität beeinflusst, könnte durch die Teilnahme am Funkkolleg begegnet werden. Hiermit wird jedoch eine vermutlich seit langem bestehende generelle Auseinandersetzung mit akademi-

schen und für sie negativ besetzten Inhalten in Gang gesetzt. Schon bei der ersten Hausarbeit, die Voraussetzung für die Klausurteilnahme ist, merkt sie, daß „sie es nicht schaffen würde“ (Dietsch 1:31), „es wäre halt Zufall gewesen, wenn ich das bestanden hätte“ (Dietsch 2:8). Trotz ihrer Bemühungen, „ich hab am Anfang versucht, auch diese Literaturliste zu lesen ... und ich hab auch schon vorher angefangen“ (Dietsch 5:32–34), stellt sie bald fest, daß sie das „gar nicht bewältigen“ (Dietsch 6:5–6) kann. Am Funkkolleg teilzunehmen scheint einen schwelenden Konflikt wiederaufleben zu lassen „und die Uni kannt ich und hab ich mir gedacht, naja, wenn sie dich nicht rausschmeißen“ (Dietsch 2:25). Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten scheint wenig gefestigt.

Herr Eiferts Selbstbild geht über eine berufliche Verankerung hinaus. Er erscheint als Person, die zu den Dingen des Alltags sowohl beruflich als auch privat stets Abstand hält, indem er eine Beobachterposition bezieht und amüsiert auf „schnappschußwerte Situationen“ (Eifert 7:34) wartet. So gewinnt er auch der beruflichen Routine spannende Momente ab, wenn er „hinter die Kulissen“ (Eifert 6:9) schaut. Daß die Teilnahme am Funkkolleg eher ein Freundschaftsdienst an Frau Dietsch ist, läßt sich nicht ausschließen. Sie gewährt obendrein die Möglichkeit, das eigene literarische Wissen zu stärken und zu bestätigen. Auch die Teilnahme an der Klausur ist für ihn keine Gelegenheit, in der er seine Leistungsfähigkeit prüfen will, „ich schreib jetzt die Klausur einfach mal mit“ (Eifert 2:28–29). Das schlechte Ergebnis wird folglich auch spaßig umgedeutet: „aber immerhin, die Vier ist die Eins des kleinen Mannes“ (Eifert 2:32–33). Hierin wird deutlich, daß die Teilnahme am Funkkolleg für Herrn Eiferts Identität keine Rolle spielt und seine positive Selbstwahrnehmung nicht berührt.

Im Gegensatz zu Herrn Eifert ordnet Frau Helm die Teilnahme in ein kontinuierlich auf Leistung ausgerichtetes Selbstbild ein. So ist der Nachweis der erfolgreichen Bearbeitung des aktuellen Funkkollegs ein wichtiger Bestandteil für das geplante Weiterbildungsstudium. Die hohen Anforderungen, die sie an sich selbst stellt, bedingen eine zeitliche Überfrachtung, wobei die psychosomatischen Auswirkungen Überforderung signalisieren. Die krisenhafte Situation, in der sie sich befindet, ist gekennzeichnet durch den Wunsch, neue berufliche Inhalte zu erschließen. Dazu bietet das Funkkolleg identitätsstärkende Elemente.

Frau Fiedler blickt auf eine langjährige erfolgreiche Teilnahme am Funkkolleg zurück. Eigeninitiative sowohl beruflich als auch privat zu demonstrieren ist eine für sie typische Eigenschaft. So gestaltet sie ihre Bildungsbiographie, angeregt durch Teilnahme am Funkkolleg, über die Pensionierung hinaus, indem sie als Gasthörerin an der Universität ihren besonderen Interessen nachgeht. Ihr Leben ist von einem starken Wunsch nach Bildung im Sinne eines humanistischen Bildungsideals geprägt. Mit dem Ende der Berufstätigkeit gerät die berufliche Identität ins Wanken, es wird jedoch auch die jetzt gegebene Möglichkeit, sich ganz auf die eigene Weiterbildung zu konzentrieren, auf ihren Sinn hinterfragt.

Sie findet den Weg, durch eine ehrenamtliche Tätigkeit wieder an die berufliche Identität anzuschließen und diese Krise zu bewältigen. Die Funkkollegteilnahme wird in diese Neukonzeption integriert, indem sie sich durch Zertifikatserwerb ihrer eigenen Leistungsfähigkeit vergewissert und dies identitätsstärkend nutzt.

Während Frau Fiedler am Ende ihres Lebens steht, befindet sich Herr Vogel trotz seines Alters von 26 Jahren im jugendlichen Identitätsfindungsprozeß. Die als „Post-Adolenzenz“ bezeichnete Lebensphase wird bestimmt durch immer länger werdende Bildungs- und Ausbildungswege, die sich als neue Lebensphase zwischen Jugend und Erwachsenenalter schiebt (vgl. Tillmann 1993, S. 196). So ist Herr Vogel darauf angewiesen, seinen Lebensunterhalt zu sichern, jedoch sind auch die Studienanforderungen zu erfüllen bei zugleich unsicherer beruflicher Zukunftsperspektive. „Jugend als Moratorium ist zwar einerseits so etwas wie ein Schonraum für Selbstfindung und Selbsterprobung, andererseits wird aber die erfolgreiche Bewältigung biographisch höchst bedeutsamer Aufgaben erfordert“ (ebd., S. 192). Die Gelegenheit, die Teilnahme am Funkkolleg als Leistungsnachweis für das Studium zu verwenden, wird von ihm aufgrund fehlender konsequenter Bearbeitung nicht genutzt.

Die Teilnehmer nutzen das Funkkolleg ganz individuell und unterschiedlich im Hinblick auf die identitätsrelevanten Aspekte. Für Frau Fiedler und Frau Helm läßt sich eine identitätsstärkende Nutzung feststellen, bei Herrn Eifert und Herrn Vogel hat es auf ihre Identität bezogen keine Bedeutung, während es bei Frau Dietsch eine bestehende instabile Identität verstärkt.

2.3 Erwartungen und Beurteilung des Begleitkurses

Frau Dietsch, Herr Eifert sowie Herr Vogel nehmen das erste Mal an einem Begleitkurs teil. Während Frau Dietsch sich hiervon einen Meinungsaustausch mit anderen verspricht, bei dem die Kursleiter die Diskussion leiten, erwartet Herr Eifert, daß die Originaltexte im Mittelpunkt stehen. Beide finden ihre Erwartungen im Begleitkurs enttäuscht. So kommt Frau Dietsch nicht dazu, über das durchgearbeitete Material zu reden, „und studier da 50 Seiten und muß das kritiklos schlucken und da hab ich mir gedacht, daß man in dem Kurs da doch ein bißchen mehr drüber reden könnte und da hat sich dann noch nen Akademiker hingestellt und ... das durfte ich halt dann auch wieder mehr oder weniger kritiklos schlucken ... son Austausch ... hat da eigentlich nicht stattgefunden“ (Dietsch 2:32–3:5). Sie möchte sich mehr mit anderen austauschen, was auch in dem kleiner werdenden Teilnehmerkreis möglich gewesen wäre, statt dessen bekommt sie einen „Vortrag“ (Dietsch 3:34) vorgesetzt, in dem sich die Erfahrung mit den Funkkollegtexten, „das akademische Geschwätz“ (Dietsch 5:12) wiederholt. Ebenso empfindet Herr Eifert das Treffen als „zu akademisch“ und vermißt das, um was es eigentlich geht: die Literatur. Die anderen Teilnehmer werden als

„eingeschworener Haufen“ empfunden (Dietsch 4:8), als „Funkkolleg-Veteranen“ mit entsprechendem Fachjargon (Eifert 9:4–5), mit denen sie nicht ins Gespräch kommen. Ein Umstand, der eher der Kursleitung angelastet wird: „... hätt ich sicher Kontakt bekommen, das lag jetzt nicht an den anderen Kursteilnehmern“ (Dietsch 4:10–11).

Herrn Vogel erwartet, im Kurs auch Studenten zu finden „ich hab halt gedacht, der Kurs findet hier an der Universität statt, und es wären vielleicht auch einige Studenten mit von der Partie sein“ (Vogel 2:24–26). Die älteren Teilnehmer nimmt er als harmoniebedürftig wahr, die dem Kursleiter „zuinterpretieren“ (Vogel 3:8). Das Handlungsmuster der Teilnehmer sieht er verallgemeinernd als Ausdruck ihrer Lebensphase, „also ich hab immer das Gefühl, jüngere Leute üben lieber Kritik ... und ältere Leute versuchen Themen eher zu verstehen“ (Vogel 2:33–34). Die Kursleitung wird nicht als konsistent empfunden. Während ein Kursleiter „immer seine Punkte bringen“ wollte und auf Widerspruch „gar nicht richtig eingegangen“ ist (Vogel 3:18–20), wird der andere Kursleiter eher als jemand empfunden, der „versuchte mehr eben son Diskurs zu entfachen... hat sich dann eher als Teilnehmer mit eingebracht, denn als Lehrkörper“ (Vogel 3:28–29). Diese Kriterien sind jedoch kein Anlaß, den Kurs aufzugeben, die weitere Teilnahme läßt sich zeitlich nicht mehr einrichten.

Frau Fiedler hat bereits langjährige Erfahrungen mit Begleitkursen. So ändern sich im Laufe der Zeit ihre Erwartungen. War es früher eine willkommene Gelegenheit zum kommunikativen Austausch, steht jetzt der Zertifikatswerb im Mittelpunkt. „ich hätte jetzt gern gehabt, wenn man also da wirklich also da so mehr darauf eingestiegen wär ... aber ich hab wirklich nen bißchen wenig die, die Linie auf die, auf die ehm, auf das Funkkolleg so vermißt“ (Fiedler 11:23–29). Den Wunsch nach Prüfungsvorbereitung sieht sie nicht thematisiert, sie schneidet das Thema allerdings auch nicht von sich aus an. Sie sieht sich hier mit einem persönlichen Problem konfrontiert „ich hab es nie gesagt und es hat auch nie jemand anderes gesagt!“ und empfindet es als „nen bißchen kleinlich, wenn man das sagt“ (Fiedler 11:21–23). Die vermißte Zielstrebigkeit lastet sie daher nicht den Dozenten an „die beiden Herren, also die haben sich immer sehr gut vorbereitet... aber sie haben auch ihr Eigenes gebracht, was ich an und für sich schätze“ (Fiedler 11:25–28). Sie nennt die konkreten Bedingungen, die sie zum Verbleib bewogen hätten: „hätte wirklich jeder seinen Text durchgehabt haben müssen und Fragen vorbereitet, dann wär das gegangen, aber diese Strenge war glaube ich in dem Kurs nicht gefragt“ (Fiedler 20:6–9). Doch so hat das „mit der Prüfung eh nichts zu tun“ und da dies ihr Ziel ist „wenn du die Prüfung machen willst, dann mußt die die Texte lesen, Schluß und aus“ (Fiedler 12:4–6), verläßt sie den Kurs.

Sehen Frau Dietsch und Herr Eifert ihre Erwartungen an den Begleitkurs als soziale Phase, in der sie auch selbst zu Wort kommen und vorwiegend mit Originaltexten arbeiten, getäuscht, so fehlt Frau Fiedler die zielstrebige Prü-

fungsvorbereitung. Das Engagement der Kursleiter, eigene Ansätze vorzubringen, nimmt sie dennoch positiv zur Kenntnis. Diese spielen aber für die ins Auge gefaßte intensive Aneignung des Stoffes keine Rolle. Das soziale Miteinander verliert unter diesem Aspekt, jedoch auch aus zeitökonomischen Gründen, an Bedeutung und wird aufgegeben.

Wenngleich Herrn Vogels Erwartung, im Begleitkurs eher auf Studenten zu treffen, nicht erfüllt wird, ist es doch überwiegend die zeitliche Überforderung, die zum Aufgeben der Kursteilnahme führt.

Frau Helm ist die einzige Teilnehmerin, die ihre Erwartungen nicht expliziert. Sie kann sich nur an eine als angenehm empfundene Kursleitung erinnern und macht den Kursabbruch an einer als nicht attraktiv empfundenen Gruppenatmosphäre fest. Aufgrund der Interpretation des Interviews läßt sich vermuten, daß der Kursabbruch mit dem Klärungsprozeß ihrer persönlichen Ziele zusammenhängt, aber auch aus Gründen des Zeitbudgets erfolgt.

Die Erwartungen an den Begleitkurs sind unterschiedlich, jedoch überwiegt auch hier eine Orientierung an Leistung. Sie ist, bei Herrn Eifert wenig, bei Frau Fiedler in stärkerem Maße ausgeprägt. Frau Helms Leistungsanspruch an sich selbst ist so übergreifend, daß ein soziales Miteinander völlig aus dem Blick gerät. Als soziale Phase ist der Begleitkurs für Frau Fiedler nicht mehr relevant. Ihre Erwartungen sind ganz konkret auf Prüfungsvorbereitung ausgerichtet. Dagegen richten sich Frau Dietschs sowie Herrn Eiferts Erwartungen gerade auf dieses Kriterium, das sie nicht erfüllt sehen. Für Herrn Vogel ist weder die bemängelte Teilnehmerzusammensetzung noch die als dominant empfundene Kursleitung Grund zum Aufgeben. Zentral ist das Problem, die Bildungswünsche so zu organisieren, daß sie auch zeitlich bewältigbar sind, eine Konstellation, die sich auch bei Frau Helm nachweisen läßt.

Die Bedeutung, die der Kurs für die Teilnehmer hat, liegt zum Teil wie bei den Drop-outs des VHS-Kurses im Wunsch, sich mit anderen messen zu wollen, hinzu kommt das vermißte aktive gemeinsame Lernen als handlungsauslösend für die Kursaufgabe.

3. Fallinterpretation der Kursleiter

Die Interviews mit den Kursleitern des Begleitkurses an der Universität werden nachfolgend vergleichend gegenübergestellt. Es interessieren hier die Fragen:

- Wie beziehen sich die Kursleiter auf das Funkkolleg und den Begleitkurs?
- Was spielt bei ihrer Vorbereitung eine Rolle?
- Welche Deutungsmuster und Handlungsstrategien lassen sich rekonstruieren?

Herr Tetzl ist 46 Jahre alt, verheiratet, hat zwei Kinder und ist hauptberuflich als Studienrat an einem Gymnasium tätig. Er hat ein Studium der Germanistik und Politik abgeschlossen und in Germanistik promoviert.

Herr Lang ist 47 Jahre alt, verheiratet, hat zwei Kinder. Er hat ebenfalls Germanistik studiert und promoviert. Hauptberuflich ist er als Leiter des Arbeitsbereichs Fernstudium und Weiterbildung an der Universität tätig.

Die Leiter verbindet ein privates freundschaftliches Verhältnis. Während Herr Tetzl im Rahmen seiner Lehrertätigkeit pädagogisch tätig ist, liegt der berufliche Schwerpunkt bei Herrn Lang im makrodidaktischen Bereich der Lehr-Lern-Organisation. In sein Aufgabenbereich fallen die organisatorischen Aufgaben, den Funkkolleg-Begleitkurs an der Universität anzubieten sowie für die Abwicklung der am Ort geschriebenen Klausuren zum Funkkolleg zu sorgen.

3.1 Bezug zum Funkkolleg

In der Eingangssequenz verdeutlicht Herr Lang seine langjährige berufliche Verbindung zum Funkkolleg, in deren Rahmen er bereits Begleitkurse geleitet hat: *„da, wo ich kompetent war aufgrund meines Studiums beziehungsweise auch im Einzelfall, da, wo ich als Autodidakt mich kundig gemacht hab... hab ich auch aktiv diese die Funkkollegs begleitet und es bot sich jetzt natürlich wieder an, weil das Thema Funkkolleg Literarische Moderne, ja, ich hab Germanistik studiert, ich hab selbst über Literatur promoviert, die im 20. Jahrhundert geschrieben worden ist, ich kenn mich da einigermaßen aus und es war mir natürlich eine Freude ehm hier auch inhaltlich einzusteigen, nicht nur formal organisatorisch, sondern das, was im Funkkolleg bearbeitet wird auch selbst noch einmal mitzubearbeiten und auch mein Wissen und mein Können weiterzugeben im Begleitseminar“* (1:21–30).

Der Akzent liegt auf dem eigenen Können und Wissen. Seine Eignung zur Leitung des Begleitkurses legitimiert er durch sein absolviertes Studium nebst Promotion. Ins Zentrum stellt er seine beruflichen Fähigkeiten.

Für Herrn Tetzl ist es das dritte Funkkolleg, das er an der Universität aufeinanderfolgend begleitet, jedoch das erste Mal in der Art der praktizierten Aufteilung. Den Anfang bildete das Funkkolleg Humanökologie, für dessen Begleitung sich an der Universität niemand finden ließ: *„... aber jemand, der das so fächerübergreifend macht, hat sich offensichtlich nicht gefunden, bei der Anthropologie war es ähnlich und bei der Literarischen Moderne lag's auf der Hand, weil ich eigentlich von der Ausbildung her Germanist bin /hmm/ obwohl, das kann man gleich sagen, das aus meiner Sicht das schwierigste war.*

I: Ja?

T: mit Abstand

I: so vom Thema her?

T: Vom Thema her, von der Auswahl der Schwerpunkte, die zum großen Teil eben nicht das übliche germanistische Wissen und auch nicht das Wissen, was

zum Beispiel in der Schule vermittelt wird, angeboten haben /hmm/ also vom Arbeitsaufwand her war das mit Abstand das größte Arbeitspensum der Vorbereitung, auch der Nachbereitung, verlangt hat, es war natürlich deswegen gut, daß wir uns das geteilt haben, also für nen einzelnen wär's sehr schwer gewesen“ (1:14–28).

Auch Herr Tetzl betont seine Kompetenz hinsichtlich der inhaltlichen Dimension, sein Akzent liegt jedoch auf der Herausforderung zum eigenen Lernen und der damit verbundenen intensiven Arbeit.

3.2 Vorbereitung des Begleitkurses

Die Vorbereitung auf den Begleitkurs ist „aufgrund dieser eh formal fernstudiendidaktischen Fragen, eine andere, als wenn man jetzt ein Seminar macht, das man selber von den Inhalten her voll zu verantworten hat“ (2:26–27) und beinhaltet für Herrn Lang nicht nur Bearbeitung des Textes, sondern auch didaktische Überlegungen: „das heißt, ich hab mir überlegt, reichen die Beispiele aus, das war oft nicht der Fall“ (2:32–33). Die Originaltexte, Ausschnitte aus dem Fernsehbegleitprogramm oder den ex-libris-Sendungen sind Mittel, die er für die Teilnehmer auf der Folie seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Funkkolleg vorbereitet.

Die Kritik am Funkkolleg ist auch Thema im Begleitkurs. „Und so ging es mit vielen eh Einheiten, daß mir die Beispiele nicht deutlich genug erschienen oder nicht richtig erklärt waren oder einfach nicht genügend ausreichend waren, so daß man aus dem, was man eben, was ich eben ehm wußte, konnte, zur Verfügung hatte, bestimmte Beispiele gebracht ... das Funkkolleg krankt ja ein bißchen daran, daß es überfrachtet ist mit Stoff, daß die Einheiten zu lang sind und daß die Berufstätigen oft zu wenig Zeit haben, um 30, 40 eng bedruckte DIN-A-4 Seiten durchzuarbeiten qualifiziert, ehm es krankt eher daran, daß eh zuviel theoretische Entwicklungen eh verschriftlicht werden und aufgenommen werden müssen und eh von daher erschien es mir notwendig, es hat sich auch als gut erwiesen, soweit ich das beurteilen kann, daß man einzelne kurze Beispiele einspeist und an denen nun exemplifiziert eh was vielleicht in der Stunde oder in der Einheit erklärt werden sollte“ (3:10–33).

Neben der selbstverständlichen Vorbereitung durch Bearbeitung der Studententexte ist sein Anliegen, die literarischen Werke selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Er wählt konkrete Beispiele aus und stellt sie den Teilnehmern in Form von Fotokopien zur Verfügung.

Für Herrn Tetzl steht im Mittelpunkt seiner Vorbereitung die Bemühung, die Funkkolleg-Inhalte verknüpfend in einem Ordnungsrahmen zu präsentieren:

„Jeweils einen roten Faden darstellen zu können, was auch heißt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede /hmm/ also zum Beispiel, was ist eigentlich so

das Verbindende aller Spezialitäten von Avangarde bis sonstigen ehm Stilrichtungen, was ist das Verbindende und was unterscheidet sich bewußt von andern, das war eigentlich so das, was mir am meisten am Herzen lag und dann eben die Frage ehm welche ich sag mal existentiellen Bedingungen haben sich so verändert, daß man Literatur als Antwort darauf verstehen kann / hmm/ also eher, sagen wir mal literatursoziologisch als nen immanenter Ansatz /hmm, hmm/ mir kam es nicht so sehr drauf an, jetzt jedes einzelne Wort und jedes Symbol und jede Metapher eines Werkes darzustellen, sondern die Frage zu stellen, warum kommt es zu einer Strömung in einer solche geschichtlich existentiellen Situation/hmm/ also sagen wir mal sehr, ja, weitgefäßer Literaturbegriff damit auch/ja

I: Das war ja so nicht unbedingt vorgegeben im Funkkolleg, nicht, /nee/ das ist ja so, daß Sie das erarbeitet haben.

T: Es war in dem Sinne, glaube ich, auch ganz gut, daß zum Beispiel Herr Lang in der Frage nen anderen Literaturbegriff hat, der ist sehr viel immanenter ehm das vom Text her sieht und von daher konnten die die Teilnehmer auch ein bißchen sehen, daß durchaus Beschäftigung mit Literatur nichts ist, was nur einem Muster folgt, sondern was verschiedene Ansätze auch verträgt /hmm/ das war unabgesprochenermaßen eigentlich so sagen wir mal die Vielfalt von Interpretationen und Analysemöglichkeiten“ (2:3–24).

Der Schwerpunkt seiner Vorbereitung liegt in dem Bemühen einer übergreifenden Darstellung, die die literarischen Inhalte in einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen stellt. Zugleich richtet er den Blick auf die Teilnehmer, die mit unterschiedlichen Angeboten der Kursleiter „auch die Möglichkeit haben, sich selbst nen Weg zu suchen“ (3:4). Dazu bedarf es keiner kollegialen Absprache:

„I: Das haben Sie nicht untereinander abgesprochen?

T: Nein, überhaupt nicht

I: Das hat sich so ergeben

T: Das ist so, das ist so bei uns

I: Das ist so /lacht/ da brauchen Sie gar kein Wort drüber verlieren“ (2:25–29).

Beide Kursleiter gehen bei ihren Vorbereitungen für den Begleitkurs über die gebotenen Inhalte hinaus. Ihr Verständnis der Kursleiterrolle beschränkt sich nicht auf die Moderation der sozialen Phase, sondern setzt eigene Akzente, bei Herrn Lang in Form der Konzentration auf textimmanentes Arbeiten, bei Herrn Tetzl das Bemühen, die gesellschaftlichen Kontexte mit einzubeziehen und strukturierend dem Eindruck von moderner Literatur, daß „sehr vieles so atomisiert nur nebeneinander steht“ (11:27–28) durch professionelle Hilfestellung entgegenzuwirken: „also da werden eigentlich die Leute, die nicht so bewandert sind auch in der Frage von Literaturgeschichte ein bißchen alleingelassen“ (11:31–33).

3.3 Wahrnehmung der Gruppe

Die Teilnehmer werden als „*völlig stabile Gruppe*“ (Lang 6:5) wahrgenommen, die alle „*inhaltlich interessiert*“ (6:6) sind und mit beträchtlichen Vorkenntnissen in den Begleitkurs kommen, „*das war also für mich verblüffend eh wie gut viele Bescheid wußten*“ (6:19–20).

Den Gruppenprozeß reflektiert Herr Lang in der Kontrastierung von Diskussionsbeteiligung und Gruppenzusammenhang:

„die Leute haben sich zu Wort gemeldet, haben diskutiert /hmm/ es gab natürlich auch die Situation, wo man sehr viel selbst an Informationen überbringen wollte, ehm man muß als Begleitzirkelleiter da immer sehr aufpassen, gerade in der Präsenzphase, in der sozialen Lernphase eines Fernstudiums, eh weil die Teilnehmer eben da die Chance haben sollten, eh sich selber zu artikulieren, untereinander auszutauschen /hmm/ also son Gruppenprozeß auch durchzumachen anhand einer Inhalts, an dem sie sich abarbeiten. Ehm, gegenüber anderen Gruppen ist es diesmal eigentlich so zu bewerten, daß son, son deutlicher Gruppenprozeß, son Zusammenhalt, daß das eigentlich nicht so, so festzustellen war, ehm trotzdem möcht ich sagen, deswegen hab ich die Frage mit ja beantwortet, sind die Leute zu dem gekommen, was sie sagen wollten, eh es kamen sehr viele Beispiele auch aus eigenen Erfahrungen der einzelnen Teilnehmer und eh man hat gelernt hinzuhören und das haben die Teilnehmer auch gelernt, ich glaub der Austausch war recht rege und die Leute konnten sich auch aktiv artikulieren. Aber wie gesagt, ein großer Gruppenzusammenhalt, wie das manchmal geschieht, das kann man ja von vornherein nicht steuern, daß zum Beispiel ne Gruppe so zusammenwächst, daß man dann gemeinsam noch außerhalb des Lernstoffs irgendwie zusammensitzt oder irgendwas unternimmt oder so, das war diesmal nicht der Fall“ (8:10–28).

Herr Tetzl betont die zahlenmäßig stabile, in sich jedoch heterogene Gruppe „*Also die Gruppe war von der Zahl her stabil, sie war in sich heterogener als die anderen Gruppen, die ich zuvor hatte, die zum Beispiel dann auch mal sich privat getroffen haben ... das ist ja diesmal eigentlich gar nicht zustande gekommen*“ (8:22–26).

Die Teilnehmerzusammensetzung erscheint institutionsbezogen:

„T: denn wir sind ja in der Gruppe an der Universität, sagen wir mal, ein ziemlich exklusiver exotischer Haufen

I: Hmm, meinen Sie jetzt die Teilnehmer oder wie?

T: Ja, ja

I: Haben Sie die so empfunden?

T: Ja, hab ich den Eindruck, ja, das war, gut, dieser Bibliothekarinnen-Flügel und auf der anderen Seite Leute, die sehr stark ihre persönliche auch Lebensentscheidungen oder Lebenserlebnisse mit einbezogen haben, also, ich weiß nicht, wie's bei anderen ist, aber ich empfind's schon

I: Haben Sie das schon so, ja

T: War nen interessanter Kreis“ (6:24–34).

3.4 Methoden

Von der Kursleitung wird methodische Vielfalt angestrebt. So betont Herr Lang: *„... fand ich war es doch relativ abwechslungsreich, denn einmal haben wir uns mit nem bestimmten literarischen Text, der schon angeboten war, beschäftigt, einmal haben wir als Anreißer kleine Videoausschnitte betrachtet ... mehrmals haben wir aus den ex-libris Darbietungen der Funkkollegsendungen Ausschnitte ausgewählt, hatte ich ausgewählt und angeboten“* (5:3–8). Allerdings liegt hier der Akzent auf rezeptiven Verfahren. Dadurch, daß *„man einzelne kurze Beispiele einspeist“* (3:31), geraten die Möglichkeiten aus dem Blick, die aktive Verarbeitungsprozesse in Gang setzen können. „Kognitionspsychologisch formuliert würde man sagen: Informationsaufnahmeprozesse (erster Schritt) führen nur dann zu einer bewußten Fixierung und dauerhaften Speicherung im Gedächtnis, wenn mit ihnen assoziative Einbettungs- und Verknüpfungsprozesse (zweiter Schritt) gekoppelt sind, deren Grundlage aktive Rekonstruktions-, Wiedergabe-, Anwendungs- und Umsetzungsprozesse sind“ (Lehner/Ziep 1992, S. 19). Ein denkbarer Weg ist durch die Funkkolleg-Initiatoren mit den kreativen Aufgaben aufgezeigt, diese werden aber im Kurs kaum genutzt. So wird die kreative Aufgabe eine Herausforderung an den Kursleiter *„und das hat mich sehr gereizt, ich hab mich dann bei der Vorbereitung da reingekniet und hab zwei verschiedene Versionen gemacht und die hab ich dann auch im Begleitseminar vorgestellt“* (12:20–22) und damit zur Präsentation der eigenen Kreativität.

Der Fallvergleich zeigt bei beiden Leitern die klare Akzeptanz ihrer Kursleiterrolle. Sie legitimiert sich über den Expertenstatus, der in der beruflichen Identität verankert ist. Die Ansprüche, die daraus erwachsen *„den Druck, den einfach sehr viele Teilnehmer an den Leiter haben“* (Tetzl 11:3–5), zu erfüllen, ist für sie selbstverständlich und eine Herausforderung, den eigenen Wissensstand über die Inhalte des Funkkollegs hinaus zu erweitern.

Obwohl die pädagogische Praxis als Lehr-Lern-Zusammenhang wahrgenommen und reflektiert wird, steht im Zentrum des Begleitkurses weniger das soziale Arrangement als vielmehr die Wissensvermittlung.

Nach der zweiten Kursstunde, so meine Beobachtung, bleiben elf Teilnehmer weg, die alle zur Gruppe der jüngeren Leute gehören und vermutlich Studenten sind.

Es deutet sich in der ersten Stunde an, daß die Kursleiter mit der Aufgabe der studentischen Teilnahme rechnen. Ich werde nachfolgend kurz den Verlauf dieser ersten Stunde skizzieren:

Ein Leiter des Uni-Kurses bittet mit ausdrücklichem Hinweis auf die Abwicklung von Formalien um kurze Vorstellung mit Motivationsangabe. Besonders interessiert ihn, ob es Neulinge im Rahmen des Funkkollegs gibt, aber auch, welche didaktischen Vorstellungen die Teilnehmer haben. Zu diesem ersten Treffen sind 32 Teilnehmer erschienen, davon 24 Frauen. Die Teilnehmer stellen sich namentlich vor und nennen ihre Motivation, wobei „Interesse“ und „Kenntniserweiterung“ überwiegen. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer sind Neulinge, didaktische Wünsche werden nicht geäußert. Auf die Vorstellungsrunde geht der Kursleiter ein, indem er darauf hinweist, Studenten könnten sich möglicherweise bei der Erörterung von Unklarheiten langweilen, er wolle aber die Gratwanderung zwischen Laien und bereits wissenschaftlich Arbeitenden meistern. Aufgrund seines besonderen Interesses an den Neulingen und den didaktischen Wünschen der Teilnehmer wäre ein Aufgreifen dieser Aspekte zu erwarten; da dies jedoch nicht erfolgt, erscheint seine Äußerung als rhetorisches Manöver.



1. Vergleich Volkshochschul-Kurs – Universitätskurs

Die beiden Kurse unterscheiden sich stark im Hinblick auf die Kursleitung. Einer sich eher als Teilnehmerin verstehenden Kursleiterin stehen zwei Leiter gegenüber, die sich ihrer Profession bewußt sind und dies auch betonen. Während es im VHS-Kurs nach Meinung der Kursleiterin wesentlich darauf ankommt, was die Teilnehmer wollen und machen, und die Verantwortung zur Kursgestaltung beim Funkkolleg gesehen wird, liegt dem Universitätskurs ein von den Kursleitern entwickeltes eigenes Konzept zugrunde, das sich im Hinblick auf das Studienmaterial bei Herrn Lang in einem textimmanenten, bei Herrn Tetzel in einem übergreifenden gesellschaftlichen Rahmen akzentuiert. Beide setzen sich mit den Vorgaben kritisch auseinander.

Das Funkkolleg ist für die Kursleiter die Möglichkeit, das eigene Wissen zu vertiefen. Bei Frau Ritter steht dieser Wunsch im Kontext der privaten Bildungsbemühungen ausdrücklich im Vordergrund, während es die Leiter des Universitätskurses zur Stärkung der beruflichen Identität nutzen. Für Herrn Lang ist es eine gern übernommene Aufgabe, die einen Gegenpol zur hauptberuflich auf dem organisatorischen Sektor liegenden Tätigkeit im Rahmen der Erwachsenenbildung darstellt.

Die Teilnehmerzusammensetzung unterscheidet sich kaum. In beiden Kursen verbleiben Frauen der mittleren bis älteren Altersstufe. Eine erwartbare Unterscheidung im Hinblick auf Bildungsstand und Vorkenntnisse ist nicht festzustellen, trotz der hohen Beteiligung von Bibliothekaren lassen die Interviews erkennen, daß damit nicht unbedingt literarisch-berufliche Vorkenntnisse verbunden sind.

Der Begleitkurs, vom Funkkolleg als soziale Phase initiiert, in dem die Kursleiter sich auch als Lernende verstehen, zielt auf ein Rollenverständnis, das die Teilnehmer als aktive Gestalter des Kurses betrachtet. Im VHS-Kurs läßt sich zunächst von der Teilnehmerseite aus ein Insistieren auf der traditionellen Kursleiterrolle feststellen, wobei der Umschlag in ein geändertes Kursverständnis sich aus der Notlage der latenten Kursauflösung ergibt. Im Universitätskurs ist das Kursleiterhandeln von vornherein auf Wissensvermittlung ausgerichtet.

Die Kursleiter in allen Kursen sehen im Drop-out kein Problem, das sich aus der Kursgestaltung ergeben könnte.

2. Kursbeobachtung

Meine Entscheidung zur Kursteilnahme ist begründet mit dem Wunsch, Kontakt zu den Teilnehmern herzustellen, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, das nötig ist, um Interviewpartner zu gewinnen. Zudem kann von einem Stützung-

verhältnis zwischen Beobachtung und Interview ausgegangen werden (vgl. Buschmeyer 1987, S. 19).

Wenngleich es darum geht, nicht völlig unstrukturiert zu beobachten, hat sich ein Beobachtungsraster in der Form, wie es Siebert in seiner Hannover-Studie verwendete (Siebert 1977, S. 41), nicht als geeignet erwiesen, zumal nicht die Absicht bestand, quantifizierend vorzugehen. Sinnvoll ist die Unterscheidung nach stofforientierten und verlaufsorientierten Beiträgen bei der Analyse der Stunden. Während des Kursverlaufs war dies in der Rolle des teilnehmenden Beobachters nicht zu leisten, denn das „natürliche Lerngeschehen“ (Born 1991, S. 162 unter Bezug auf das BUVEP-Projekt, in dem Verlaufsprotokolle und Tonband-Mitschnitte der Interaktionsprozesse angefertigt wurden) sollte so wenig wie möglich beeinträchtigt werden. Gerade bei dem sehr kleinen VHS-Kurs war es kaum möglich, Notizen während der Stunde zu machen, da ich mich in diesem Kurs einer besonders aktiven Teilnahme nicht entziehen konnte.

Dies erfordert vorerst inhaltliche Kenntnis der jeweiligen Studieneinheit, um nachvollziehen zu können, wie die Kursleiter das Thema aufgreifen. Das Kursgeschehen verfolge ich unter den Aspekten:

- Wie greifen die Kursleiter das Thema auf? Werden planerische Vorstellungen für die jeweilige Stunde vorgestellt, begründet, selbst entwickelt?
- Verknüpfen die Teilnehmer das Thema mit eigenen Erfahrungen?
- Wie gestaltet sich die Beteiligung der Teilnehmer im Kurs?
- Gelingt es den Kursleitern, Verknüpfungen zu Aspekten, die nicht im Lehrtext stehen, herzustellen? Wie wird dies geleistet?

Die Themen der einzelnen Kursstunden sind durch die wöchentlich ausgestrahlten Sendungen und die den Teilnehmern vorliegenden Studienbriefe vorgegeben. Die Studieneinheiten sind zum jeweiligen Thema strukturiert und didaktisch so aufbereitet, daß eine lernzielorientierte Zusammenfassung bereits geleistet ist. Ich werde so vorgehen, daß ich vergleichend das Aufgreifen des Themas durch die Kursleiter darstelle.

2.1 Vorgehen der Kursleiter

Herr Tetzl bereitet sich so vor, daß er kurze Statements zum jeweiligen Thema ausgearbeitet hat und eingangs erklärt, welche Video- bzw. Tonbandausschnitte er für die Stunde mitgebracht hat. Diese Statements beinhalten deutlich erkennbar und von ihm auch unterstrichen eine literatursoziologische Sichtweise. Schon in der ersten Stunden thematisiert er ein in der Moderne unsicher gewordenes kollektives Menschheitsbewußtsein, in der Literatur spiegelt sich die jeweilige Zeit. Diese Rahmenthese wird immer wieder zum Bezugspunkt seiner Stunden. Auffällig ist, daß sein Eingangsvorträge, zumindest bis zur 10. Stunde, in der bereits der Kreis der Teilnehmenden erheblich klei-

ner geworden ist, in der Regel 20 Minuten und länger dauern. Sie sind mit Fragen durchsetzt, die jedoch, da er sie auch selbst beantwortet, eher der Unterstreichung seiner Reflexionen dienen.

Herr Lang beginnt seine Stunden eher textimmanent. Durch eine möglichst provozierende These geht er die jeweilige Thematik an. Dazu legt er Fotokopien aus der Literatur vor, mit denen gearbeitet werden kann.

Beide Kursleiter verbindet, daß sie bei der Erörterung des Studienmaterials Bezüge zu ihrem eigenen Studium herstellen. Mehrfach werden Rückverweise auf die wissenschaftliche Ausbildung vorgenommen. Mit der Betonung ihres Germanistikstudiums sowie ihrer Promotionsthemen könnte der Wunsch nach Legitimation für ihre Herangehensweise beabsichtigt sein, die Konstitution der Kursleiterrolle als der eines Experten wird damit sichtbar. Nur Herr Tetzl gibt Hinweise auf seine Berufstätigkeit. In seine Äußerungen fließen Beispiele aus dem schulischen Bereich ein, er ist als Lehrer an einem Gymnasium tätig.

Für Frau Ritter ist kennzeichnend, daß sie den Einstieg wählt: „Mir ist in der Studieneinheit aufgefallen ...“. Sie bleibt eng am Text der Studieneinheit. Als zusätzliches Material stellt sie Fotokopien von Literaturauszügen zur Verfügung. Zur jeweiligen Stunde ist sie immer von einem Stapel Bücher umgeben. Sie knüpft keinerlei Bezüge zu ihrer beruflichen Tätigkeit.

Läßt sich bei den Kursleitern des Universitätskurses die Konstitution der Kursleiterrolle als ausgewiesene Experten nachweisen, so entspricht die Rolle der Kursleiterin des VHS-Kurses eher der einer interessierten Teilnehmerin.

2.2 Kursprozeß im Universitäts-Kurs

Die Teilnehmer haben die Kurseinheiten in der Regel gelesen. Stunden, die von Herrn Tetzl geleitet werden, entwickeln sich nach dem Eingangsreferat zu regen Diskussionsrunden, die thematisch über den Studientext hinausgehen hin zu gesellschaftlichen Problemstellungen. Leitet Herr Lang die Kursstunde, bleibt die Thematik eher im Vordergrund. Deutlich wird, daß einige Teilnehmer bereits über Hintergrundwissen zur literarischen Themenstellung verfügen und damit souverän umgehen. Überwiegend sind die Diskussionsbeiträge jedoch kurz gehalten, Äußerungen werden nicht in die Runde gegeben, sondern in Richtung des Kursleiters (er hat seinen Platz an der Stirnseite der im Rechteck angeordneten Tische, auch die Teilnehmer haben ihre Stammpplätze), so daß der Austausch direkt unter den Teilnehmern kaum erfolgt, sondern seinen Weg über den Kursleiter und dessen Kommentare nimmt. Einige wenige Teilnehmer äußern sich während der Stunde gar nicht. Dieses Verhalten zu deuten ist insofern schwierig, als hier auch überraschende Wendungen passieren können: Während der Stunden habe ich einen Teilnehmer beobachtet, der sich völlig von den Diskussionen distanzierte, in einer Stunde jedoch machte er auf einen Fotoabdruck im Studien-

material aufmerksam, bei dem wohl die Abgebildeten falsch benannt waren, und verknüpfte seinen Hinweis mit einem interessanten und kenntnisreichen Vortrag über die Ursprünge des italienischen Faschismus.

Im Laufe des Seminars ist die Atmosphäre lockerer geworden, die Beiträge haben sich vermehrt, die Vorträge des Kursleiters zeitlich verringert. Es werden Scherze gemacht, es wird auch gelacht, was sich entspannend auswirkt. Witzige Bemerkungen der Kursleiter, aber auch ihr Verständnis für die Leistungen der Teilnehmer, die Stofffülle zu bewältigen, ermutigende Äußerungen also, tragen dazu bei. Wie fragil diese Prozesse sind, zeigt sich jedoch besonders dann, wenn, wie ich es beobachtet habe, die Stunde zum Vortrag des Kursleiters gerät und die Teilnehmer abschalten.

Bemerkenswert ist die geringe Hinwendung zu den kreativen Aufgaben, die einen Aspekt, den dieses Funkkolleg bietet, außen vor läßt: den schöpferischen Umgang mit Literatur.

2.3 Kursprozeß im Volkshochschul-Kurs

Kennzeichen des Kurses ist die geringe Teilnehmerzahl. Läßt sich im ersten Semester feststellen, daß mindestens drei, aber immer verschiedene Teilnehmer kommen, so stabilisiert sich im zweiten Semester eine kontinuierliche Teilnahme. Der Kontakt ist zwangsläufig direkter, Diskussionsbeiträge werden in die Runde gegeben, die Kommunikation verläuft allmählich ohne Umwege über die Leiterin. Deren enge Bindung an die Textvorgabe entspricht nicht den Teilnehmererwartungen. Eine Diskussion kommt nur schleppend in Gang, was als mühsam empfunden wird: „Wir müssen uns alles selber erarbeiten, dabei kommen wir hierher, um etwas zu lernen“ (so eine Teilnehmerin auf dem Nachhauseweg). Der Zeitrahmen, hier drei Unterrichtseinheiten im Gegensatz zu zwei Einheiten im Universitätskurs, beinhaltet keine Pause. Erst mit dem zweiten Semester, die Teilnehmerzahl ist inzwischen reduziert, bringen die Teilnehmer ihre eigenen Wünsche ein. So wird die Bearbeitung der kreativen Aufgaben vorgeschlagen, es wird Material mitgebracht und vorgestellt, ein freundschaftliches Miteinander, das vertrauliche Du, schaffen eine Kursatmosphäre, in der die Möglichkeit des Aufgreifens von Themen über die Lerninhalte hinaus wahrgenommen wird. Die Teilnehmer bringen die Erfahrungen ihrer Alltagswelt in den Kurs ein, das gesellige Moment gewinnt an Bedeutung, konkretisiert in gemeinsamen „Kneipengängen“. Die Kursgestaltung geht so allmählich in die Hände der Teilnehmer über, ein entspanntes, lockeres Verhältnis entsteht.

3. Vorbereitung der Kursleiter durch den Volkshochschul-Verband

Vor dem Ende der Einschreibphase und ungefähr in der Mitte des jeweiligen Funkkollegs bietet der Landesvolkshochschul-Verband Kursleiterinnen und Kursleitern (nachfolgend verwende ich den Begriff Kursleiter – wie anfangs erwähnt – übergreifend und nicht geschlechtsspezifisch, möchte aber auf den 2/3-Anteil der weiblichen Leiter hinweisen) die Möglichkeit, sowohl mit dem wissenschaftlichen Team des Funkkollegs als auch mit den Organisatoren im Rahmen eines Tagesseminars direkten Kontakt aufzunehmen und Erfahrungen auszutauschen.

Am 10.9.1993 und am 25.2.1994 trafen sich Kursleiter aus verschiedenen Bundesländern in Mainz. Ich habe an beiden Treffen teilgenommen, um beobachten zu können, welche Aspekte sowohl von seiten der Produzenten des Funkkollegs als auch von seiten der Kursleiter thematisiert werden.

Am ersten Treffen nahmen 39 Kursleiter teil, nur etwa ein Viertel von ihnen hatte bereits ein Funkkolleg begleitet.

Die Referenten griffen das Thema aus unterschiedlicher Sicht auf: Die Vertreter des Funkkolleg-Zentralbüros sowie des Hessischen Volkshochschul-Verbands nahmen zur Rolle des Kursleiters Stellung. Hierbei wurde deutlich gemacht, daß es bei der pädagogischen Arbeit der Kursleiter um die Vermittlung von wissenschaftlichem Arbeiten gehe, wobei die Moderatorfunktion der Kursleiter herausgestellt wurde. Unterstrichen wurde, wie wichtig die erste Kollegstunde als Basis für weiteres Arbeiten ist.

Den Kursleitern wurde mit dem Einführungsbrief eine den jeweiligen Studieneinheiten zugeordnete Literaturempfehlung vorgelegt. Die Fragen, die die Kursleiter hierzu stellten, spiegelten die Befürchtungen wider, trotz beruflicher Kompetenz – die meisten Kursleiter scheinen über ein abgeschlossenes Germanistikstudium zu verfügen – den inhaltlichen Anforderungen nicht gerecht zu werden. So ist dieses Treffen auch Gelegenheit, sich gegenseitig Mut zu machen: „Wir müssen ja nicht alles wissen, Hauptsache, wir tun so, als ob“. Diese Äußerung, die während einer Sitzungspause fiel, zeigt einen Weg, mit den Überforderungsängsten umzugehen. Daß diese Ängste von seiten des wissenschaftlichen Teams gesehen werden, thematisierte der Leiter dieses Teams in dem Hinweis, es handle sich in bezug auf Vermittelnde und Rezipienten nicht um ein Verhältnis von Wissenden zu Nichtwissenden. Grundlegend sei das Verständnis vom erwachsenen Kollegiaten, der bereits über Wissen verfügt und dies auch einsetze.

War dieses erste Treffen aus meiner Wahrnehmung heraus noch geprägt von der Unsicherheiten der Kursleiter bezüglich der künftigen Kursgestaltung, konnten beim zweiten Treffen die gesammelten Erfahrungen thematisiert werden. Zwar nahm hier nur noch die Hälfte der Kursleiter (20) die Gelegenheit zum

Erfahrungsaustausch wahr, dennoch konnten vielfältige, ganz konkrete Probleme thematisiert werden.

Vor allem wurde die große Heterogenität der Kursteilnehmer als belastend empfunden. Das bestehende Gefälle zu überbrücken zwischen denen, die sowieso schon alles gelesen haben, und denen, die wenig Vorkenntnisse mitbringen, ist ein Problem, das wohl als spezifisch für Begleitseminare zum Funkkolleg angesehen werden kann. Daneben wirkt sich die Überfütterung mit Material in Zusammenhang mit dem wöchentlichen Zeitdruck dergestalt aus, daß vielfach bereits Fortsetzungen in Form von Literaturkursen geplant sind, um sich intensiver mit einzelnen Themen zu beschäftigen. „Ich kann es nicht allen recht machen, aber ich muß auf alle Rücksicht nehmen, auch auf meine eigenen Interessen“, so eine Kursleiterin zu diesem Problem.

Die Aussagen der Kursleiter lassen Probleme erkennen, die ich so zusammenfassen möchte: Es gibt auf der einen Seite Kollegiaten, die das Funkkolleg als Anstoß nehmen und sich relativ autonom mit Primärtexten unter Führung der Begleitkursleiter auseinandersetzen und auch den Mut haben, auf die Bearbeitung von einigen Texten zu verzichten. Auf der anderen Seite finden sich Kollegiaten, die keine Vorkenntnisse haben und sich eng an den Studienbrief halten; bei ihnen nimmt der Begleitkursleiter zusätzlich die Aufgabe wahr, ihnen Mut zum eigenen Lesen zu machen. Das bedeutet für viele Kursleiter auch, sich stark auf die Teilnehmer einzustellen, um den „Spagat zwischen Sinnlichkeit und Abstraktion“, wie es eine Leiterin ausdrückt, zu leisten. Das Funkkolleg bietet einen Strukturzusammenhang, für viele Leiter ist jedoch der Primärtext entscheidend. So stellt sich auch das Spektrum der verschiedenen Herangehensweisen dar, die sich nicht vereinheitlichen lassen: vom völligen Neustrukturieren des Themas bis zur engen Anlehnung an den Studientext.

Der Leiter des wissenschaftlichen Teams hatte bereits am Funkkolleg Literatur 1976/77 mitgewirkt. In diesem ersten Literatur-Funkkolleg fand durch klar erkennbare Aufteilungen in Schulen eher ein Diskurs zwischen Literaturwissenschaftlern statt, was zu Auseinandersetzung wenig Platz bot. Das Funkkolleg Literarische Moderne will dagegen die Literatur selbst in den Mittelpunkt stellen. Die Autoren waren gebeten, exemplarisch ein bis zwei Werke auszuwählen und diese dann unter Aspekten zu thematisieren, wobei das persönliche Leseerlebnis im Mittelpunkt stehen sollte. Dieses Ziel, so räumte er ein, war für die Gesamtkonzeption nicht durchhaltbar gewesen. Das Funkkolleg entwickelte eine Eigendynamik, wobei manche Studieneinheiten sich stärker auf die Literaturgeschichte oder auf einen bestimmten methodologischen Zugang hinbewegten. Dieses Grundproblem zeigte sich exemplarisch in der Studieneinheit über Kafka (SE 16 „Die endlose Schrift – Kafka und Musil“). Gerade der Autor dieser Studieneinheit wird als repräsentativ dafür angesehen, wie eigenes Schreiben und zu Interpretierendes in eine eigene Dynamik geraten – dies auch als Beispiel für den aktuellen Diskurs in der modernen Literaturwissenschaft. Die moderne Literatur

zeichnet sich auch dadurch aus, daß sie schwer zugänglich ist. Beispielhaft erwächst hier den Kursleitern die Aufgabe, zu relativieren und den literaturwissenschaftlichen Kontext zu erläutern, zumal sich das Funkkolleg nicht als schulisch autoritär darstellt.

Neben kritischen Anmerkungen fanden jedoch auch Neuerungen des Funkkollegs, das Fernsehbegleitprogramm, die ex-libris-Lesungen sowie die kreativen Aufgaben zu jeder Studieneinheit, positive Resonanz. Bemerkenswert, so eine Kursleiterin, wie es der Verantwortlichen für die kreativen Aufgaben immer wieder gelingt, im Rahmen der von ihr entwickelten Aufgaben den männlich dominierten Literaturbeispielen weibliche Beiträge zur Seite zu stellen.

Die Tagung gab den Kursleitern Gelegenheit, im Kreise von Kolleginnen und Kollegen die eigene Arbeit in den Begleitseminaren zu reflektieren. Der Kursabbruch von Teilnehmern an den Begleitseminaren stellte sich hier nicht als diskussionswürdig dar. Nur im Rahmen der Vorstellungsrunde wurden beiläufig die Anfangszahlen der Teilnehmenden erwähnt. Hier wurde dann auch implizit die Kursabbruchquote deutlich. Daß Schwund jedoch fast selbstverständlich zu einem Funkkolleg-Begleitseminar dazugehört, klingt in den VHS-Informationen für Begleitzirkelleiter und Begleitzirkelleiterinnen zum laufenden Funkkolleg an: „Der Schwund in den Studienbegleitzirkeln ist ein alljährlich zu beobachtendes Phänomen, das mit Sicherheit auch in Ihrem Studienbegleitzirkel Spuren (nämlich Lücken) hinterlassen wird. Lassen Sie sich dadurch nicht entmutigen“ (Plaul 1993, S. 17).

4. Aneignungsformen

Der Begleitkurs ist lediglich institutionell, nicht aber thematisch ein eigenständiges Bildungsangebot. Darauf wurde eingangs bereits hingewiesen. Die Frage, welche Aneignungsprozesse sich bei den Teilnehmer rekonstruieren lassen, steht somit in engem Zusammenhang mit dem Bezug zum Funkkolleg-Angebot.

Die Erforschung dessen, was in den Kursen vorgeht, die Hinwendung zu den Aneignungsprozessen der Teilnehmer, kann im Anschluß an J. Kade nachgezeichnet werden. Die Analyse der Interviews ermöglicht einen differenzierten Blick auf die Aneignungsprozesse, „die erwogen, durchgespielt und verworfen werden können“ (Kade 1993, S. 398).

Die Zuordnung erfolgt in dem Bewußtsein, daß es sich bei den Drop-outs zunächst einmal um Teilnehmer handelt, die in ein Verhältnis zum Begleitkurs ohne den Vorsatz des vorzeitigen Verlassens treten. Die Erfahrung der Kurswirksamkeit ist für alle Teilnehmer, von Herrn Vogel abgesehen, bedeutsam für das vorzeitige Verlassen des Kurses. In der Negation lassen sich die Aneignungsformen bestimmen, auf deren Grundlage die Kurswahrnehmung bewertet und im autonom verlaufenden Entscheidungsprozeß aufgegeben wird.

Das Funkkolleg bietet Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau. Dieser Anspruch scheint sich in den Begleitkurs hinein zu verlängern. So ist die Aneignung von Bildung für die Drop-outs des VHS-Kurses zentral und in enger Verflechtung mit den jeweiligen Identitätswürfen. „Wie verschieden auch immer die Biographien, Lebenslagen und Situationen sind, aus denen heraus ... in die Erwachsenenbildung gegangen wird ... in allen Fällen ist die Erwachsenenbildung auf Identität als gemeinsames Thema der Erwachsenen bezogen“ (Kade 1992, S. 275).

Geht es Herrn Appel darum, seine Bildung über das schulische Angebot hinaus in der Erwachsenenbildung selbstbestimmt zu forcieren, so wird Frau Bergmann sich aus der Situation der Berufsaufgabe der Möglichkeit des Identitätserwerbs über Bildung bewußt. Frau Conradis Situation ist geprägt von ständiger Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten im familiären Akademikerkreis, und Bildung ist integriert in ihre Lebenspraxis.

Die Drop-out-Fälle des Universitätskurses lassen eine Zuordnung insoweit zu, als für Frau Fiedler ihr Selbstverständnis als bildungswillige und -fähige Person Motor eines kontinuierlichen Bildungsprozesses ist. Frau Helms Bildungsbestreben resultiert aus der krisenhaften Auseinandersetzung mit dem Wunsch nach Bildung und dessen partieller Verhinderung durch die Erfordernisse der Existenzsicherung. Für Herrn Vogel ist Bildung Inhalt der Lebensphase, in der er sich befindet. Bei Frau Dietsch zeigt sich der Versuch, über Bildung Identität zu stärken, auch wenn die erfahrenen Widerstände das Gegenteil erzeugen; jedoch wird bei ihr der Anspruch an den Begleitkurs überlagert vom Aspekt der gemeinsamen Erarbeitung der Inhalte. Der Wunsch, im Begleitkurs ein Forum persönlichen Austausches zu finden, ist auch Herrn Eiferts Motivation, am Begleitkurs teilzunehmen. Tritt hier die soziale Situation in den Vordergrund, ist Bildung gleichwohl darin aufgehoben. So steht für ihn ebenso wie für Herrn Simmer nicht Identitätsentwicklung durch Bildung, sondern Bestätigung der vorhandenen Identitätswürfe im Mittelpunkt, bei Herrn Simmer verstärkt vor dem Hintergrund der fragilen beruflichen Identität. Das soziale Miteinander wird daraufhin überprüft, ob es sich dazu nutzen läßt, Bestätigung der entwickelten Identität zu finden.

Die zur Kontrastierung herangezogenen Fälle der Kursverbleiber im VHS-Kurs erlauben eine Zuordnung insoweit, als das Aneignungsverhältnis „Identität durch Bildung“ ihre Teilnahme am Kurs bestimmt und sie sich vom Bildungsaspekt aus als potentielle Drop-outs verstehen lassen. Die Besonderheit in diesen Fällen liegt darin, daß sich bei Frau Kunze und Frau Mertens, tendenziell auch bei Frau Gerlach, durch den Entschluß, die Teilnahme nicht aufzugeben, eine Verlagerung der Motivation zur sozialen Situation hin feststellen läßt. Sie wird Leitmotiv und bestimmt die Fortsetzung der Teilnahme.

5. Bedeutungstyp

Kade hat in seiner Arbeit die von ihm herausgestellten Formen der Aneignung zu Bedeutungstypen verdichtet. „Während der Begriff der Aneignungsform die von den Teilnehmern konstituierte Erwachsenenbildungsrealität bezeichnet, wird über den Begriff des Bedeutungstyps der Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Lebenslagen gekennzeichnet“ (Kade 1992, S. 275). Die von Kade entwickelten Bedeutungstypen „Identitätserwerb durch Bildung“ (Typ I) sowie „Identitätserwerb über soziale Zugehörigkeit“ (Typ II), deren Unterscheidung darin liegt, daß es bei Typ I um die Gestaltung individueller Identität geht, während bei Typ II Identität als entwickelte vorausgesetzt wird, lassen sich in den aufgezeigten Fällen heranziehen.

Die Zuordnung von Herrn Appel und Herrn Vogel zu Typ I ist bestimmt durch die Ausbildungsphase, in der sich beide befinden. Bei Frau Bergmann und Frau Fiedler, ebenso bei Frau Helm und Frau Dietsch erfolgt die Zuordnung auf dem Hintergrund der individuell entwickelten beruflichen Identität.

Die Fälle von Frau Mertens, Frau Kunze und Frau Gerlach lassen ebenso wie die von Frau Conradi, Herrn Eifert und Herrn Simmel eine Zuordnung zu Typ II zu. „Das in bezug auf die Erwachsenenbildung dominante Identitätsmuster ist nicht mehr das der Individualisierung. ... Es geht primär um die individuelle Aneignung gemeinschaftlicher Lebensformen, gerade unter der Voraussetzung individualisierter Lebenspraxis“ (Kade 1992, S. 286). Der Anspruch an den Begleitkurs als gemeinschaftliche Lebensform wird bei Frau Mertens, Frau Kunze und Frau Gerlach selbst hervorgebracht. Für Frau Conradi, Herrn Simmel und Herrn Eifert müßte er sich jedoch auf einem inhaltlich hohen Niveau verwirklichen.

Schlußbemerkung

Die vorliegende Untersuchung ist auf die Drop-outs zweier Begleitkurse, die von unterschiedlichen Institutionen angeboten werden, konzentriert. Anbieter der Begleitkurse sind vorwiegend die Volkshochschulen, gering ist der Anteil der Begleitkurse, die von Universitäten angeboten werden. Die Vermutung, daß sich der Teilnehmerkreis des universitären Angebots stark von dem der VHS-Kurse unterscheidet, kann nicht bestätigt werden. Hier wie dort finden sich Teilnehmer mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen.

Der Universitäts-Kurs ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, daß sich zwei Leiter die Kursbetreuung teilen und den Teilnehmern hierdurch der zusätzliche Anreiz geboten wird, verschiedene Konzeptionen kennenzulernen. Gleichzeitig verringert dieses Arrangement die Belastung des einzelnen Leiters. Der Arbeitsaufwand der Kursleiter – so nennen im Rahmen einer von mir durchgeführten Befragung zum Funkkolleg „Der Mensch. Anthropologie heute“ die Kursleiter eine Vorbereitungszeit von durchschnittlich sechs Stunden für jede Kurseinheit – läßt sich damit wesentlich reduzieren.

Auffällig ist bei dem VHS-Kurs die geringe Neigung, sich mit einer Kursbewertung auseinanderzusetzen. Nun kann gerade in Kursen mit geringer Teilnehmerzahl aus Scheu vor persönlichen Verletzungen ein solches Vorhaben, wird es von der Kursleitung durchgeführt, Widerstände auslösen. Sinnvoller wäre es, von der Institutionenseite her, zum Beispiel bei Anmeldung zum Kurs, zugleich einen Bewertungsbogen mit auszuhändigen mit der Bitte, ihn auch bei vorzeitigem Verlassen des Kurses zu bearbeiten. Betont werden sollte jedoch, daß hiermit kein auf die Kontrolle des einzelnen Kursleiters zielendes Verfahren in Gang gesetzt wird, sondern daß es der Unterstützung der Teilnehmer bedarf, die Qualität des Kursangebots zu sichern. Am Ende des Kurses nutzt eine Befragung wenig, das nächste Funkkolleg wird unter einem anderen Thema und einer anderen Kursleitung stehen. Eher wäre eine Kursbewertung während des laufenden Kurses vorzunehmen. Voraussetzung für solche Maßnahmen sind jedoch ein Vertrauensverhältnis zwischen der Organisation (Leitung der VHS) und den jeweiligen Kursleitern sowie das Interesse auf beiden Seiten, sich mit den Bedürfnissen der Teilnehmer auseinanderzusetzen. Dies wäre jedoch als Kommunikationsangebot an die Teilnehmer zu konzipieren und nicht in Form eines standardisierten Abfragens.

Die Bedeutung, die der Begleitkurs im Rahmen des Funkkolleg-Angebots hat, sollte nicht unterschätzt werden. Er kann der auslösende Impuls für Weiterbildungsanstrengungen sein, wie es sich exemplarisch am Fall von Frau Bergmann dargestellt hat, er kann aber auch zur Aufgabe des Bildungsangebotes führen, wie es sich im Fall von Frau Dietsch zeigt.

Die Studie kann einen Beitrag dazu leisten, das „Verstehen-Lernen jener Prozesse, die auf Teilnehmerseite zum Abbruch führen (können)“ (Brödel 1994,

S. 13), zu erleichtern, die Strukturen aufzudecken, die den einzelnen Drop-out-Fällen zugrunde liegen. Dabei kann es nicht um die Vermittlung von Rezepten gehen. „Was Forschung im Bereich des Lehrens und Lernens von Erwachsenen anzubieten hat, ist eine Erweiterung des Möglichkeitswissens“ (Tietgens 1991, S. 14–15).

Der Stellenwert einer Strukturbeschreibung ist darin zu sehen, daß die Änderungsmöglichkeiten in den Blick kommen: „Erst wenn ich weiß, wie etwas strukturiert ist, kann ich die Frage nach den Konstitutions- und Einwirkungsmöglichkeiten stellen“ (Aufenanger/Lenssen 1986, S. 9).

Literatur

- Atteslander, P. u. a.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 61991b
- Aufenanger, S./Lensen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. München 1986
- Bast, Chr.: Weibliche Autonomie und Identität. Untersuchungen über die Probleme von Mädchenerziehung heute. Hagen 1988
- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2 der Zeitschrift Soziale Welt. Göttingen 1983
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Born, Arnim: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn 1991
- Brödel, R.: Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-outs. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen 1994, H.1
- Buschmeyer, H., u.a.: Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt/M. 1987
- Dewe, B./Frank, G./Huge, W.: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München 1988
- Djafari, N., u.a.: Praxishilfen für die Umschulung. Umschulungsabbruch: Bonn, Frankfurt/M. 1989
- Erikson, H.E.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1966
- Frahm, E.: Neue Kleider oder: Lernen im Mini-Rock? In: Funkkolleg „Der Mensch. Anthropologie heute“. Studienbegleitbrief 1. Tübingen 1992
- Fuhr, Th.: Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Bad Heilbrunn 1991
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt/M. 1994
- Gieseke, W.: Didaktische Lernforschung: Zum Realisierungsprozeß von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. In: Mader, W., u.a.: Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft: Auswahl aus Dokumentationen der Kommission Erwachsenenbildung der DGF. Bad Heilbrunn 1991
- Gilligan, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984
- Herrmann, T.: Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen 1976
- Hildenbrand, B.: Methodik der Einzelfallstudie. Theoretische Grundlagen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vorgeführt an Fallbeispielen. Hagen 1984
- Hopf, Ch.: Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 1978, H. 2
- Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979
- Jahoda, M.: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Weinheim 1983
- Kade, J. Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim ²1992

- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3
- Kade, S.: Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn 1983
- Kade, S.: Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.) a.a.O.
- Kadelbach, G.: 20 Jahre Funkkolleg. Erreichtes und Unerreichtes. Zukunftsperspektiven. In: Schlosser, H. (Hrsg.) a.a.O.
- Kauffeldt, L.: Methodisch-didaktische Konzepte. Band III. Frankfurt/M. 1986
- König, I.: Zur Situation des Funkkollegs aus der Sicht der Rundfunkanstalten. In: Schlosser, H. (Hrsg.) a.a.O.
- Kriz, J., u.a.: Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen der Psychologie. Studienbrief der FernUniversität Hagen 1987
- Kucklick, P.: Begleituntersuchung zum Funkkolleg „Literarische Moderne“. Tübingen: DIFF 1995
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung Band 2. Methoden und Techniken. München 1989
- Lehner, M./Ziep, K.-D.: Phantastische Lernwelt. Vom „Wissensvermittler“ zum „Lernhelfer“. Eine Ideensammlung für Dozenten, Trainer und Lehrer in der Weiterbildung. Weinheim 1992
- Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Hamburg 1989
- Mayntz, R./Holm, K./Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen 1969
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990
- Oevermann, U.: Vortrag und Diskussion des Göttinger Verfahrens (Bourwieg). In: Heinze, Th. (Hrsg.): Hermeneutisch-lebensgeschichtliche Forschung. Studienbrief der FernUniversität. Hagen 1984
- Plaul, Th.: VHS Informationen für Begleitzirkelleiter und Begleitzirkelleiterinnen. Frankfurt/M. 1993
- Schäffer, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, H.1
- Schlosser, H. (Hrsg.): 20 Jahre Funkkolleg. Vorträge und Berichte anlässlich der 8. Frankfurter Fernstudienkonferenz. Alsbach 1988
- Schrader, J.: Teilnahmeverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulkursen. Bonn 1986
- Schröder, H.: Teilnehmerschwund. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979
- Siebert, H.: Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991

- Tietgens, H.: Medienverbund – Erwartungen und Erfahrungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, H. 1
- Tietgens, H.: Zu Schwierigkeiten und Nutzen der Erwachsenen-Bildungsforschung. In: Erwachsenenbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation einer Expertentagung am 30.11./1.12.1990 in der Universität Bremen. Bremen 1991
- Tillmann, K.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg 41993
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994

Anhang

Transkription des Interviews mit Frau Bergmann

- 1 Interview mit Frau Bergmann am 13. 5. 94 in deren Wohnung. Entspannte
- 2 Atmosphäre. Das Gespräch dauert ca. 50 Minuten.
- 3
- 4 I: Machen wir das einfach mal so, also, sehr schön, fangen wir doch einfach
- 5 so an, daß du mir vielleicht mal sagst, wie du überhaupt zum Funkkolleg
- 6 gekommen bist.
- 7 B: Ja, also ich hab von ner Freundin gehört, die hat, ich glaub das war vor
- 8 drei Jahren, das Funkkolleg Medien mitgemacht, das hab ich aber nur ganz
- 9 am Rande gehört, weil ich mit dieser Freundin auch nicht son Kontakt habe.
- 10 Und dann bin ich drauf aufmerksam geworden, daß eben Anthro-,
- 11 Anthropologie kommt. Aber, ich muß sagen, die Werbung für diese
- 12 Funkkollegs fand ich so schwach, da hab ich mich gewundert, wo ich
- 13 eigentlich jeden Tag die Zeitung lese, warum ich das so schlecht mitgekriegt
- 14 habe und ich hab mich dann im nachhinein geärgert, daß ich die anderen, das
- 15 war also Kunst /hmm / und was eben da alles verzeichnet ist, Geschichte,
- 16 /ja/leider, leider nicht mitgekriegt habe, weil ich mich immer so versuch ein
- 17 bißchen weiterzubilden, weil ich eben nur Mittlere Reife hab und dann 20
- 18 Jahre Beruf und da irgendwie ein bißchen eingleisig, o.k., also, die
- 19 Publikmachung des ganzen fand ich irgendwie nicht genügend/hmm/naja gut,
- 20 jetzt weiß ich's und ich selber erzähl dann auch vielen Leuten und muß also
- 21 sagen, ich hab viele Leute, Bekannte, meinerwegen in der Werbung, im Büro,
- 22 wo ich halt war, die haben auch nichts davon gehört und auch ein paar
- 23 Freunde, ich denk jetzt an eine, die ist Hausfrau, aber auch sehr interessiert,
- 24 liest Zeitung, macht Englischkurse, alles, die hat also nur durch mich erfahren
- 25 und die wohnt in Düsseldorf und so weiter, also das wäre zum Beispiel
- 26 irgendwo ein Mangel, das allen Leuten publik machen zu können/ ja/, denn
- 27 ich bin überzeugt, da wären sehr viele dran interessiert, auch den Punkt
- 28 rausbringen, daß es wirklich für Erwachsene, also einen unheimlichen Vorteil
- 29 hat, zu Hause da eben weiterzulernen /hmm/
- 30 I: Also, jetzt bist du nicht mehr am Arbeiten oder so
- 31 B: Nee, also ich hab vor zwei Jahren aus verschiedenen Gründen gekündigt,
- 32 müssen wir jetzt nicht drauf eingehen /hmm/ und eh, ja, o.k.
- 33 I: Hm, dann hast du jetzt ein bißchen Freiraum und so das Ohr

- 1 zum Funkkolleg gerichtet /lachen/
2 B: Ja, genau
3 I: Das ist schön. Und dieses Literatur hast du dann gemacht, weil dir das
4 Anthropologie so gut gefallen hat
5 B: Ja, so kann man das sagen. Literatur, also auch vom Thema her /hmm/
6 weil ich da auch dachte, ich hab son Defizit so in der Beziehung, aber
7 natürlich weil Anthropologie ganz toll war /hmm/ und hab dann
8 weitergemacht und hab eigentlich auch vor das nächste Technik zu machen,
9 ist ja Technik für jeden Menschen, nicht nur für den Ingenieur oder so /hoff
10 ich auch/ lachen/, ja, ich denk, daß man da vor allem für den Alltag was lernt
11 und dann hab ich grad glaub ich den Fragebogen ausgefüllt „Altern“ /ja/ da
12 ich 47 bin, gerade 47 geworden bin, ist das ja auch ein Thema /lachen/
13 I: Herzlichen Glückwunsch nachträglich
14 B: Danke, ja, das ist der Rest vom Strauß, den hab ich gerade gekürzt und
15 so, ja, also ich hab schon vor, das mitzumachen, natürlich auch, weil ich jetzt
16 Zeit hab, aber wirklich, die Themen sind gut, finde ich, und das Thema
17 Altern geht ja im Grund genommen jeden an /hmm/ die ganzen Probleme /das
18 ist richtig, ja/, die auf uns zukommen, die Alterspyramide
19 I: Ja, das stimmt, hast du recht.
20 I: Die hast du immer mit Begleitkurs gemacht, die Funkkollegs
21 B: Ja, bei den beiden
22 I: Also bei den beiden, die du jetzt gemacht hast, bist du immer auch zum
23 Begleitkurs gegangen
24 B: Ja, Volkshochschule Ratingen
25 I: Und was waren so deine Erwartungen an den Begleitkurs
26 B: Hmm, ja, daß das einfach vertieft wird, denn für mich ist es schon relativ
27 schwierig, also manche Kapitel waren sehr schwierig /hmm/ und ich denke
28 aber jetzt, wo ich mich halt so damit befasse, daß ich auch immer mehr
29 reinkomme und mich da immer intensiver auseinandersetze und mir das auch
30 immer mehr Spaß macht. Ich hätte leider schon halt schon ein bißchen vorher
31 anfangen müssen um jetzt grad bei Anthropologie und Literatur schon
32 richtig reinzukommen, also, ich war da auch en bißchen noch oberflächlich
33 und faul und hab das son bißchen leicht genommen, aber so leicht, einfach so

- 1 nebenher plätschern lassen, so leicht geht das nicht, also dafür find ich es zu
2 anspruchsvoll. Man müßte, also ich sag mal meiner Meinung nach, 8 Stunden
3 in der Woche arbeiten /ja/ zumindest von meinem Bildungsstand aus und ich
4 hab halt gedacht, naja, so zwei Stunden /hmm/ und das stimmt nicht. Und da
5 war ich dann aber nen bißchen zu faul und hab vielleicht auch was weiß ich,
6 na ja, was heißt zu wenig Unterstützung, die kann ich mir nur alleine
7 geben /hmm/ ich hab dann zu wenig gemacht. Aber ich komm jetzt rein, ich
8 merk, es hat mir trotzdem so viel gegeben, so viel Spaß gemacht /hmm/, daß
9 ich jetzt also so richtig gierig bin, ja /lachen/ weiterzumachen.
- 10 I: Wie macht sich das bemerkbar, wenn du sagst, du hast das so gemerkt,
11 daß du zu oberflächlich warst? Hast du die Prüfung gemacht?
- 12 B: Nee, eben nicht /hast du nicht/ da hab ich gewußt, so wie ich halt les und
13 lerne reicht das überhaupt nicht und für die Prüfung, da hätt ich noch viel,
14 viel mehr einsteigen müssen /hmm/ und ich denk halt, daß ich, na ja gut, ich
15 war halt 20 Jahre, so 10 Jahre Chefsekretärin und hab mich schon mit allem
16 befaßt, aber so halt so dieses intensive Lernen was man hier macht, hab ich
17 gemerkt, ich hab das irgendwie verlernt. Also so jetzt, inhaltlich mich ganz
18 konzentriert intensiv beschäftigen und dann natürlich auch die weitergehende
19 Literatur lesen, denn das wäre doch zumindest nen Teil /hmm/ das wäre das
20 Optimale und das ist jetzt auch mein Ziel und wie gesagt, ich hab den
21 Umschwung nicht so schnell geschafft um dann gleich, sagen wir mal, richtig
222 zu studieren /hmm/ aber das krieg ich noch hin, weil das Angebot und eben
23 auch der Begleitkurs, der vertieft das ganze und durch die Fragen, die dort
24 von den einzelnen Schülern oder Kollegiaten kommen und von der Lehrerin,
25 das ist eben doch ne Vertiefung.
- 26 I: Hmm. Beschäftigst du dich dann auch so mit Sekundärliteratur, also
27 besorgst du dir noch was dazu.
- 28 B: Ja, aber ich hab eben auch noch nicht gelesen.
- 29 I: Hm, das ist schnell nicht, ja, geht mir auch so.
- 30 B: Also, das ist eben so wahnsinnig viel, ich hatte eben am Anfang, um
31 Gottes willen, was die da alles angeben, Sekundärliteratur oder jetzt bei
32 Literatur, also schon allein die Werke selber lesen, und wenn auch nur die
33 wichtigsten, ja gut, vor 26 hab ich ein bißchen was gelesen, Thomas Mann

- 1 und so weiter /hmm/ es ist aber fast weg. Aber schon allein nen paar
2 Hauptwerke lesen /hmm/ das ist, dann mußt ich mich anders auf den
3 Hosenboden setzen /lachen/ ich glaub, das muß ich halt lernen, gut,
4 ich mein, ich hab jetzt die Zeit, aber
5 I: Aber ist schwierig, gell
6 B: Aber es ist ne Bildung und ne Art Weiterbildung und ich bin also froh,
7 daß es dieses Angebot gibt, das einen in diese Richtung führt, weil ich denke,
8 das kann man immer weitermachen /ja/ wobei ich natürlich solche
9 Geschichten, so Literatur und so was, also das kann ruhig nochmal kommen
10 irgendwie, vielleicht ne andere Epoche, das wär ein Schwerpunkt für mich
11 oder ne Vorliebe /hmm/
12 I: Kannst du vielleicht mal gucken, ob es ähnliche Kurse gibt oder so
13 B: Hmm
14 I: Vielleicht gibt es Folgekurse
15 B: Das wär schön, ja
16 I: So was vielleicht
17 B: Hmm
18 I: Und mit wem redest du über das, was du so erfährst oder auch was
19 spannend ist im Funkkolleg?
20 B: Also manchmal nur mit ner Freundin
21 I: In deiner Familie niemand
22 B: Nee, ein Teil der Familie wohnt nen Stück weiter weg. Mein Mann ist Ire,
23 der ist also anders programmiert teilweise /lachen/
24 I: Ist nicht so interessiert daran?
25 B: Ehm, der ist irgendwo, wirklich Englisch und Irisch orientiert, liest auch
26 die englischen Zeitungen, auch im Fernsehen, wenn Englische Programme
27 kommen /hmm/ oder NBC Channel und so weiter, also komischerweise,
28 obwohl er seit 30 Jahren da ist, ist also immer was Englisch ist für ihn
29 wichtiger.
30 I: Und so in der Literatur, gibt's da nicht Anknüpfungspunkte, ich denk da an
31 den Ulysses oder so
32 B: Ja, da so, auch jetzt mit den amerikanischen, die haben wir in der letzten
33 Stunden durchgenommen, ja, da gab's schon ein paar Anhaltspunkte, aber

- 1 trotzdem relativ oberflächlich, wenn ich ehrlich bin. Und ich hab halt auch
2 nicht alles gelesen, ich hab Elliot und Mary McCarthy gelesen, aber halt auch,
3 naja, wahrscheinlich als ich ungefähr 20 war, denk ich mal, hab ich da
4 reingerochen /ja/ und dann war erst mal Pause
5 I: Vergißt man dann auch, ja, geht mir auch so, stimmt.
6 B: Und da hab ich jetzt vor halt das ein oder andere, was besonders
7 interessant ist, nachzulesen /hmm/ oder was wir jetzt in dem Kurs besprechen
8 mit dem Herrn Vetter, da gehen wir eigentlich immer ganz intensiv
9 verschiedene Sachen durch, interpretieren die und das ist dann sehr
10 interessant und dann wollt ich da eben weitermachen zu Hause /hmm/
11 irgendwas lesen.
12 I: Wie läuft das in dem Kurs?
13 B: Ja, das sind also immer, ja 6 Leute oder so, die alle ganz regelmäßig
14 kommen und ehm wir nehmen uns teilweise dann halt nen Text, den er
15 kopiert hat für uns, vor, lesen den zu Hause und interpretieren den, so
16 beispielsweise Musil „Der Mann ohne Eigenschaften“. Da hat er uns zum
17 Beispiel 10 Seiten kopiert, also ganz charakteristische Stellen und die sind
18 wir sehr intensiv durchgegangen. Dabei ist es so, daß er quasi referiert, aber
19 eben sehr, sehr gut. Er hat also Philosophie studiert, ich denk auch Literatur,
20 und bringt einem praktisch dann den Inhalt des ganzen Werks bei /hmm/
21 I: Kann man ein bißchen mehr einsteigen, ne
22 B: Ja, also es ist so viel, was er da einem beibringt, daß man da dann
23 selbständig weitermachen kann und weiß, um was es geht, also grad bei so
24 nem schwierigen Werk. Ulysses hab ich ja nicht bei ihm durchgenommen, das
25 hatten wir ja, ich weiß jetzt nicht, ob ich das jetzt sagen darf
26 I: Du darfst natürlich, klar
27 B: bei der Frau Ritter und das Werk hätte mich oder hat mich eigentlich
28 besonders interessiert und da bin ich dann aber wirklich aus dem Kurs
29 gekommen und hab nicht das Gefühl gehabt, ich weiß ein Stück mehr /hmm/
30 also, so ging mir das und da war ich nen bißchen, hach, sauer, und jetzt wollt
31 ich zum Beispiel grad gestern war ich in der Buchhandlung wollt so ne
32 Interpretation von Ulysses, also /hmm/ son Reclam-Heftchen /ja, ja/ oder
33 meinewegen auch nen dickes Reclam-Heft /lachen/ das gibt's aber nicht in

- 1 der Form, also, da muß man dann schon ganze Bücher kaufen /ja, ja/ weil das
2 eben auch son gewaltiges Werk ist
- 3 I: Ja, so ein Band, gell, sehr umfangreich
- 4 B: Aber offensichtlich, das hab ich auch von den anderen Teilnehmern
5 gehört, haben die das, dieses Werk, also Ulysses auch sehr intensiv
6 durchgenommen und dann eben die drei Stunden, also von 9 bis 12, nur
7 dabei geblieben /hmm/ und genau so war es bei Musil, da waren wir die drei
8 Stunden nur bei diesem Werk.
- 9 I: Kannst du das nochmal son bißchen näher beschreiben, das klingt ja so an,
10 der Unterschied. Du bist ja aus dem Kurs auch rausgegangen, aus dem
11 Abendkurs /hmm/ Kannst du nochmal so, was dir nicht gefallen hat, son
12 bißchen näher beschreiben.
- 13 B: Ja, um das mal so ganz unverblümt zu sagen, ich hatte das Gefühl, ehm,
14 daß ich da überhaupt nichts dazulerne und ich hatte das Gefühl, daß da die
15 Frau Ritter eben auch selber dasitzt und quasi fragend dasitzt und Fragen an
16 ehm also zum Studienbrief stellt, genau so wie wir eigentlich und eh, ich fand
17 zum Beispiel immer sehr interessant deine Beiträge, ich hatte das Gefühl du
18 könntest also eher die Kursleiterin sein von dem, was du dazu beigetragen
19 hast, als sie. Sie war stumm und passiv und ich denke, sie hat nicht Literatur
20 studiert, denk ich mal, ich weiß, sie hat Kunstgeschichte studiert /hmm/ und
21 es kam zu wenig rüber und sie konnte auf die Fragen irgendwo nicht
22 eingehen /hmm/ und da hab ich halt gemerkt, dann sind diese drei Stunden
23 abends oder die Zeit ist dann eigentlich zuviel Aufwand, denn, wenn ich dann
24 den Brief nochmal durchlese, bei mir ist es immer so, wenn ich zweimal
25 durchlese, hab ich mehr davon, es wird halt auch mit der Vorgeschichte
26 zusammenhängen, o.k., aber dann hab ich mehr als wenn ich bei ihr die drei
27 Stunden da rumsitze und mich im Grund genommen langweile und
28 rauskomme, ich hab aber gar nicht das Gefühl, Mensch, jetzt hab ich hier nen
29 bißchen Tiefe dazubekommen zu den Werken und das Beispiel ist Ulysses,
30 ne.
- 31 I: Da ist dir das besonders aufgefallen /ja/ daß du da nichts mitnehmen
32 konntest.
- 33 B: Nee, konnt ich nichts mitnehmen. Und jetzt in dem Kurs ist es also vom

- 1 Leiter her total anders und alle, ja, das wollt ich glaub ich vorher noch sagen,
2 sind begeistert, als ich neu dazu kam, waren ja alle schon da und haben
3 gesagt, ja, der würde das sehr toll machen und haben den hoch gelobt, da
4 kann ich also nur einstimmen, man sitzt ganz fasziniert da /hmm/ so wie nen
5 Hörsaal, da ist nen Professor und alles, der ganze Saal ist voll oder beim
6 anderen ist alles leer, also so in etwa würd ich das mal vergleichen, aber man
7 lernt unheimlich viel und nur darum gehts eben /hmm/ und er ist, wie gesagt,
8 ich denk, die Verbindung Philosophie und Literatur, Geschichte natürlich
9 weiß er auch alles, haben wir von Hitler mal gesprochen /hmm/ beim
10 Faschismus, das war auch total interessant und es tut einem richtig leid, wenn
11 das ganze vorbei ist und man hat das Gefühl, mein Gott, man könnte immer
12 noch mehr machen. Und wir wollen ihn auch dazu bringen, daß wir zum
13 Beispiel mal ein Werk nur durchgehen, also extra vielleicht mal und er wollte
14 das der Volkshochschule anbieten.
- 15 I: Aha, super, finde ich ganz toll
- 16 B: Ja, und bei Anthropologie war's auch so, da dacht ich immer eher du bist
17 die Kursleiterin, du hast auch so tolle Sachen beigetragen im Gegensatz zu
18 dem anderen Kursleiter, das war mir fast son bißchen laienhaft und da ich ja
19 auch, ich sag jetzt mal, niedrigem Niveau bin aber trotzdem lernbegierig,
20 wollt ich das irgendwie anders vermittelt haben und ich denk da waren auch
21 so viele Pausen, so viel Zeit, die vertan war und ich denk, in den drei
22 Stunden könnt man kompakt mehr vermitteln, wenn der Lehrer eben das
23 Sachwissen hat. Das war übrigens ganz krass in dem Abendkurs Literatur,
24 also da waren so viele Pausen und die anderen Teilnehmer haben ja auch
25 nicht so viel gewußt, ich vielleicht am allerwenigsten, aber da kann man
26 bestimmt ne Stunde abstreichen, wo dann Wissen vermittelt wird /ja/ das hat
27 mich schon gestört.
- 28 I: Ja, kann ich gut verstehen. Aber was meinst du mit niedrigem
29 Bildungsniveau?
- 30 B: Bei mir, ja, also, ja jetzt in bezug auf Literatur, ich mein, ich merk das ja,
31 daß ich nicht so viel frage und mache und tue im Vergleich zu anderen oder
32 zum Beispiel da, damals Wagner, wußten einige sehr gut Bescheid, oder
33 Nietzsche und, ja und du bei dir hab ich eben auch gemerkt, du hast einfach,

- 1 du weißt einfach mehr.
- 2 I: Ja, das kommt vielleicht auch durchs Studium, ich hab, bin ja schon lange
3 in diesem ehm, Bildungsdrang, da geht's mir vielleicht ähnlich wie dir, ich
4 hab ja auch Abi nachgeholt und bin ja, ja, eigentlich seit 10 Jahren in so ner
5 Art Bildungsprozeß, weißt du, das läßt einen dann gar nicht mehr los.
- 6 B: Und hattest du dann einen anderen Beruf oder warst du nur Hausfrau und
7 Mutter
- 8 I: Nee, ich bin also auch kaufmännische Ausbildung, so Bankkauffrau und
9 dann Kinder bekommen und dann, dieses Blabla hat dann irgendwann
10 keinerlei Reiz mehr gehabt und als die dann so weit waren dann bin ich
11 einfach eingestiegen, nee, da gab's an der Volkshochschule diesen dritten
12 Bildungsweg, das hab ich halt gemacht und dann hab ich halt, das ergibt sich
13 dann so, wenn du dann Abi hast, denkst du, ach, jetzt machst du halt noch
14 was und so hab ich auch das Studium angefangen /ah ja/ und will das auch
15 fertig machen und dann stößt man immer wieder auf Namen, denk ich, die
16 mir vorher, also, deswegen kann ich dich auch gut verstehen, es gab Namen,
17 da wußt ich gar nicht, wie man die schreibt, und für andere waren das so
18 Selbstverständnisse, also, das kann ich gut verstehen, dieses Gefühl, daß da
19 so ein Defizit da ist.
- 20 B: Ja gut, aber ich muß das auch einfach nochmal sagen, ich hatte bei dir das
21 Gefühl, du könntest das auch kompakter rüberbringen /ja/ als dieser Herr B.
22 das war wirklich ein Geplänkel teilweise und so Nebensächlichkeiten, die er
23 manchmal so aufgebauscht hat und es waren manchmal so witzige
24 Vergleiche, wie mit der Gentechnologie oder was immer, aber,
25 Wissensvermittlung, bezugnehmend auf den Studienbrief, war das eigentlich
26 nicht, wenn auch ganz amüsan, aber das reicht hat nicht aus, wenn es
27 überwiegend amüsan ist /lachen/ nett ist er auch, aber, es hat mir da auch
28 gefehlt, an der Vermittlung.
- 29 I: Ja, also, du meinst auch so, man muß schon was mit heimnehmen können,
30 wo man auch dran arbeiten kann.
- 31 B: Ja. Gut, vielleicht liegt das auch an mir, daß ich das jetzt nur so sehe,
32 andere nicht, das kann ich nicht beurteilen, aber ich will hier meinen Eindruck
33 sagen.

- 1 I: Ja, das ist klar. Aber du hast nie dran gedacht, da mal aufzuhören. Also,
2 beim Kurs ja, aber da nicht.
- 3 B: Ja
- 4 I: Also das find ich schön, daß es nochmal so ein Angebot gab, daß du also
5 wechseln konntest und daß du also da so zufrieden mit bist. /Ja/ Das ist schon
6 ne Herausforderung. Der Kurs ist auch relativ klein geblieben, also, eine
7 Neue ist dazugekommen und das ist also schon sehr klein, muß ich schon
8 sagen. Und du machst ja auch den Stoff jetzt durch, es geht ja auch dem Ende zu.
9 Aber es ist ja auch, man muß ja viel tun, ich hab auch das Gefühl,
10 gerade hierbei, da bin ich auch sehr gefordert, ich schaff das gar nicht, so
11 intensiv zu machen. Kannst du denn, möchtest du das so mal für den Beruf
12 vielleicht, willst du nochmal in den Beruf rein
- 13 B: Ehm, also so 8-Stunden-Tag irgendwie hab ich keine Lust mehr. Ja, für
14 den Beruf, nee, das glaub ich nicht, betrachte das halt allgemein als
15 Weiterbildung, weils mich interessiert, aber so berufsbezogen sehe ich da
16 eigentlich keine Möglichkeiten bei mir.
- 17 I: Du warst im kaufmännischen Bereich sagtest du?
- 18 B: hm, ja auch in der Public Relations Agentur, zum Schluß dann im
19 Kundenbereich, gut, ich mein /hmm/ aber ich hab ja gekündigt und also, seit
20 zwei Jahren bin ich jetzt hier und ich denke mal, also, son Wiedereinstieg
21 geht ja auch gar nicht mehr und ich wills auch nicht mehr, ich will auch nicht
22 mehr in Düsseldorf arbeiten, ich bin jetzt 20 Jahre rein- und rausgefahren
23 ohne Unterbrechung, weil ich keine Kinder habe, war das bei mir so am
24 Stück /hmm, ja/ also eigentlich hab ich keine Lust mehr.
- 25 I: Hm, so gar nicht mehr zu arbeiten, oder
- 26 B: Ja gut, ich mach ein paar Übersetzungen, für meinen Mann teilweise, aber
27 so richtig rein, nee, es müßte irgendwas anderes sein. Ich hab auch so
28 genügend zu tun, weil ich jetzt wieder Kontakt aufgebaut habe und dies und
29 das und jenes
- 30 I: So außerhalb von deinen vorherigen, als du noch gearbeitet hast
- 31 B: Ja also, mit denen, ja außerhalb, also Kontakt besteht noch zu allen
32 möglichen vom Büro, aber schwerpunktmäßig ist es jetzt halt mal ein
33 bißchen verlagert.

- 1 I: So auf deine Hobbies
2 B: Ja, eigentlich schon
3 I: Was machst du denn noch neben dem Funkkolleg? Machst du da noch
4 andere Sachen?
5 B: Ja, also, was ich gern mache ist eigentlich Fotografieren. Da wollt ich
6 auch mal so ein bißchen weitermachen.
7 I: Machst du da auch nen Kurs zu oder so
8 B: Nee, das könnt ich mal machen, das überleg ich mir, ob ich das mache,
9 damit ich dann ein bißchen professioneller vielleicht fotografieren kann/hmm/
10 und zwar mach ich dann überwiegend so Schwarz-Weiß-Aufnahmen/ja,
11 schön /lachen/ ganz komisch /kann ich mir gut vorstellen/ so Gräser, ganz
12 komische Sachen, so auf den ersten Blick komisch, wenn ich so jemandem
13 erzähle, aber und ja, wenn es da ne Möglichkeit gäbe, so sich weiterzubilden,
14 würde ich das machen.
15 I: Hast du dich schon mal erkundigt, über VHS
16 B: Nee, also, da gibt's nen Kurs, aber das mach ich dann im Herbst, wenn
17 einer angeboten wird.
18 I: Ach, das ist schön, das gefällt mir unheimlich gut, ich hab ne Freundin die
19 das auch gemacht hat. Das sieht toll aus, so scharfe Kontraste
20 B: Ja, manche Bilder sehen dann auch aus so wie Scherenschnitte /ja/ der
21 Schwarz-Weiß-Kontrast, je nachdem, was man da nimmt. Ja, ich bin
22 eigentlich dazu gekommen so durch ganz normales Fotografieren in Irland,
23 da gibt es so schöne Motive, da fing das dann an /ja/ schön.
24 I: Hast du da die Familie deines Mannes
25 B: Ja, oder viele, ein Teil sitzt hier in Düsseldorf, meine Nichte, der Bruder
26 und deren Vater, die wohnen alle hier, aber der Rest, sind ja sechs
27 Geschwister, die sind alle da drüber, da sind wir schon relativ oft da,
28 manchmal auch nur 3 – 4 Tage
29 I: Toll, ich war noch nie in Irland, ich möcht auch mal dahin
30 B: Ja, Conemara kann ich empfehlen, aber wenn du hingehst, mußt du mich
31 nochmal anrufen
32 I: Ja bestimmt, das mach ich auch, will ich machen, wenn ich ein bißchen Zeit
33 habe /lachen/

- 1 B: Ja, mit der Zeit ist es immer ein bißchen eng. Aber ist schön, muß man
2 gesehen haben.
- 3 I: Das glaub ich, ja.
- 4 B: Ja, gut, das einzige, was ich halt auch gemacht hab, so Kontakte pflegen,
5 weil in den 20 Jahren so hin und her hat sich das immer so auf Kollegen
6 beschränkt, weil, viele waren halt auch in Düsseldorf, und das war dann so
7 nach Hause fahren und dann hier sitzen und nichts mehr tun, ich weiß nicht,
8 ob du dieses Problem kennst /hmm, von früher, doch, als ich noch keine
9 Kinder hatte/ weil ich halt in der Agentur halt auch vor acht nicht nach Hause
10 kam, also morgens um 8 raus und da gab's ja keinen so festen Schluß, um 5
11 oder 6, es war meistens 7, halb acht, auch mal neun, zehn, das ist aber so
12 üblich in Agenturen.
- 13 I: Was ist das für ne Agentur gewesen
- 14 B: Also – kommt mein Mann (kurze Begrüßung)
- 15 B: Ja
- 16 I: Jetzt sind wir unterbrochen, wo warst du gerade, bei deinen Kontakten
- 17 B: Ja, also in ner Werbeagentur und dann in der Schwesterfirma, das war ne
18 Public Relations Agentur, alles amerikanische Firmen, die halt in Düsseldorf
19 drucken, ja, was wollt ich sagen
- 20 I: Warst du ja auch ziemlich ausgelaugt, so den ganzen Tag
- 21 B: Ja, klar, es ist halt schon, hach, mit den Terminen, Kundentermine
22 und hin und her /hm/ und wie gesagt, die Arbeitszeit war flexibel, nach hinten
23 offen /lachen/ war eigentlich fast immer so bei uns, ne, die meisten und dann
24 halt ja, acht nach Hause kommen und das wars dann. Deswegen auch, also,
25 daß ich dann halt einfach nicht mehr die Kraft hatte mich großartig mich
26 selber weiterzubilden, deswegen bin ich jetzt so scharf drauf.
- 27 I: Ja. Hast du dann deswegen auch aufgehört
- 28 B: Nee, das hatte andere Gründe. Wir hatten da ne Geschäftsführerin und da
29 waren wir über drei Jahre nicht so mit einigen Sachen einverstanden, also mit
30 sehr vielen, und da haben dann 8 Leute aufeinmal gekündigt wegen ihr und
31 ein Jahr später wurde sie gefeuert, von Amerika aus, /lachen/ sonst, wenn mir
32 das vorher passiert wäre, wären wir vielleicht noch da. Also, verschiedene
33 Schwierigkeiten, ist ja jetzt uninteressant. Das war der Grund. Und eigentlich

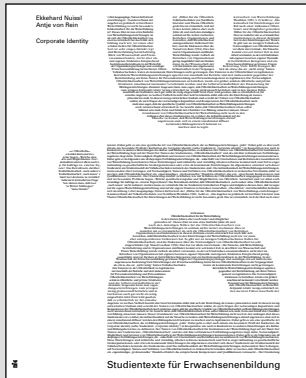
- 1 hatte ich vor gleich weiterzumachen, aber dann hab ich irgendwie kam halt
2 die Pause und dann bin ich, das war dann irgendwie nen anderes Leben, weil,
3 nach diesen 20 Jahren ununterbrochen Agenturleben, war das halt so ne
4 Freiheit irgendwie.
- 5 I: Hast du auch genossen dann
- 6 B: Ja sehr, hab mich auch nie gelangweilt, ist auch so ne Frage, die dann
7 immer von Leuten kommen, hätt ich selber auch nie gedacht. /hmm/ Okay,
8 jetzt ist es natürlich so, wie gesagt, nen Wiedereinstieg grad ins
9 Agenturgeschäft, das geht wahrscheinlich, das ginge gar nicht, einfach auch
10 vom Alter her, und wenn es dann heißt, zwei Jahre weg und so weiter, das
11 geht nicht. Aber ich will's eigentlich auch nicht mehr. Also wenn, dann mach
12 ich, ja vielleicht Englisch, bin ich auch dabei, nen Übersetzer zu machen/ach
13 ja/es kann natürlich sein, daß ich dann da mal im Bekanntenkreis oder so, für
14 meinen Mann übersetz ich schon das ein oder andere, weil, seine Firma sitzt
15 in England, der ist bei ner englischen Firma beschäftigt, die aber hier in
16 Deutschland, in europäischen Ländern auch arbeitet, daß ich da mal ein
17 bißchen was mache/hmm/oder vielleicht nen Übersetzungsbüro, nur brauch
18 ich, also, ich muß noch das Zertifikat kriegen
- 19 I: Und was ist das, ist das eine Schule, die du machst
- 20 B: Das ist die AKAD in Stuttgart
- 21 I: Ach die AKAD, ist das nicht so ne kaufmännische Schule
- 22 B: Nee, da gibt es alles mögliche, die größte und beste Fernschule,
23 Fernstudium
- 24 I: Fernstudium, ja
- 25 B: Da kannst du alles eigentlich studieren und es ist eigentlich die beste seit,
26 ach, über 20 Jahren gibt's die schon
- 27 I: Und das ist son Fernstudienlehrgang
- 28 B: Ja, auch mit Begleitkursen. Also ich hab jetzt erst mal den Begleitkurs,
29 aber es gibt dann auch die Begleitkurse hier in Düsseldorf
- 30 I: Ah, da müßttest du dann hingehen, das hast du aber bis jetzt noch nicht
- 31 B: Nee, das ist einmal im Monat, praktisch so ähnlich wie hier (deutet auf
32 Funkkollegheft)
- 33 I: Ach so, das ist einmal im Monat so ein Tag und der Rest geht dann auch

- 1 über verschriftetes Material
- 2 B: Ja, die ganzen Hausaufgaben gehen an die zurück
- 3 I: Ah, du mußt Hausaufgaben machen
- 4 B: Ja
- 5 I: Und wie lange geht so ein Lehrgang
- 6 B: Ja, Übersetzer geht schon zwei Jahre
- 7 I: Zwei Jahre, das ist auch sehr fordernd
- 8 B: Ja, auch sehr teuer, find ich
- 9 I: Mußt du auch viel arbeiten, denk ich
- 10 B: Ja, ja, ich hab jetzt alle Unterlagen bekommen, angefangen, ich find es
- 11 also schon sehr gut, aber es ist schon sehr viel, also das ist dann wie Beruf
- 12 schon wieder, wenn ich das mache, ist ja auch nen Ding ohne Ende/ ja, ja/ da
- 13 kann ich dann ja auch lesen, machen, tun
- 14 I: Ja, das glaub ich, ist das spezialisiert als Übersetzer
- 15 B: Das ist nachher, das endet mit ner staatlichen Prüfung
- 16 I: mit ner staatlichen Prüfung
- 17 B: Also, ne Freundin von mir hat sogar Betriebswirt studiert /ehm/ auch mit
- 18 staatlicher Prüfung, erfolgreich bestanden vor kurzem und die ist auch, die ist
- 19 44 und die hat, vor drei Jahren ist sie krank geworden, die hat Brustkrebs
- 20 bekommen und dann hat sie sich wieder erholt und hat das gemacht und
- 21 erfolgreich bestanden und da es ihr gut geht, kann sie auch beruflich wieder
- 22 einsteigen. /hmm/ Ja, ob ich das jetzt durchhalte, denn die zwei Jahre
- 23 schrecken mich schon ein bißchen ab, also, weiß ich nicht
- 24 I: Wirst du dann so kontinuierlich arbeiten
- 25 B: Natürlich, und zwar anders als hier (Funkkolleg), das ist ja hier freiwillig,
- 26 letztendlich für mein Vergnügen/ ja, ja/, aber das nicht, schon auch weil man
- 27 den Preis bezahlen muß, nen paar tausend Mark /so teuer ist das/, das ist
- 28 teuer. Gut, ich mein, ich kann ja gut Englisch, also eigentlich wärs, ehm,
- 29 schade, wenn ich mir jetzt diesen Titel nicht holen würde. Ich hab früher, ich
- 30 komm ja aus Baden-Württemberg und hab dort an ner staatlichen Schule,
- 31 also das nannte sich halt Auslandskorrespondentin gelernt/ hmm/ das war halt
- 32 auch staatliche Prüfung Englisch. Das war an ner Dolmetscherschule, aber
- 33 ich hab's halt bis zur Auslandskorrespondentin gemacht, es war halt, ich

- 1 wird sagen, ein anderes Niveau als was heute zum Beispiel an diesen
2 Privatschulen Berlitz und so, Fremdsprachenkorrespondentin ist/hm/das ist
3 nicht identisch. Weil, ich hatte viele Kolleginnen, so junge, die dann kamen,
4 die sagten, ja, sie können Englisch, sie können Französisch, ja, das war also,
5 unter aller Kanone im Vergleich zu dem Niveau, was da verlangt wurde.
6 Und, es wär halt schade, wenn ich das nicht machen würde, denn es fällt mir
7 nicht besonders schwer, denk ich /hm/ aber man muß konzentriert arbeiten
8 über ne relativ lange Zeit.
9 I: Meinst du, du brauchst so einen Abschluß?
10 B: Nee, das wäre für mich
11 I: Für dich
12 B: Ich hätt es ja früher schon machen können, aber ich hab halt nach drei
13 Semestern aufgehört, plus zwei wäre dann Übersetzer gewesen, war halt so,
14 ja, das wär für mich irgendwo.
15 I: So wie das Funkkolleg auch, für dich
16 B: Ja gut, wenn ich da die Prüfung hätte, ja, das wär dann auch schön
17 I: Ja, kann man auch sich nochmal selbst bestätigen
18 B: Denk ich
19 I: Denk ich auch, das ist schön
20 B: Ja, ich denk, also wenn ich mich jetzt wirklich beruflich nicht mehr in
21 irgend ne Richtung orientier oder auch nicht so, was weiß ich, halbe Tage
22 irgend was mache, wenn ich das jetzt dann weiß, dann mach ich garantiert
23 den Übersetzer, denke ich /hm/
24 I: Ja, wenn du so viel schon, du hast ja ein bestimmtes Niveau
25 B: Ich hab ja schon immer Übersetzungen auch im Büro gemacht,
26 Schriftverkehr mit Amerika, mit den head quarters, war ja alles in Englisch,
27 und auch Berichte, auch teilweise Konzeptionen, auch teilweise, also so
28 Kundenkonzeptionen /hmm/ für den Kunden, für irgendwelche
29 Presseveranstaltungen und so weiter /ja/ in Englisch, das hab ich ja alles schon
30 gemacht, also, wie gesagt, es wär blöd, wenn ich das irgendwie nicht
31 nachholen würde. /Ja, ja/ Wer weiß, man weiß ja nicht, wo man's sonst noch
32 braucht/lachen
33 I: Stimmt, das ist wahr, muß man noch mal gucken /.../ ja und mit dem

- 1 Funkkolleg, ich denke, fällt dir noch irgendwas ein, was wir nicht erwähnt
2 haben, was du meinst, was man bemerken sollte, so zu dem Begleitkurs
3 vielleicht nochmal
- 4 B: Hm, ja, die Frage wär zum Beispiel, wie man halt ganz qualifizierte
5 Referatsleiter bekommt/hmm/ zum Beispiel auch im Hinblick auf Thema
6 Technik /ja/ wen hätte jetzt die Volkshochschule Ratingen, der das richtig
7 vermittelt, oder dann Thema Alter /hm/, daß man da eben jemand
8 Kompetenten findet, der dann die Leute eben so begeistert, daß sie wirklich
9 dabei bleiben und das sehr intensiv machen, nicht nur oberflächlich /hm/ das
10 wär quasi ne Aufgabe der Volkshochschule da entsprechend Personal ent
11 sprechend auszusuchen.
- 12 I: Fändest du es gut, wenn die Volkshochschule auch einmal, ja so feed-back
13 von den Teilnehmern erfragen würde
- 14 B: Ja, es kam mir grad der Gedanke, ehm
- 15 I: Ja, ist mir auch noch nie begegnet, also, das ist jetzt auch noch nicht
16 gewesen.
- 17 B: Ja, die sollten eigentlich wirklich mal die ganzen Erwachsenen fragen, was
18 sie von den einzelnen Kursen halten, oder wie sie das ganze finden, oder
19 auch Verbesserungsvorschläge, ne, einfach nen feed-back, ich denke, das wär
20 für beide Seiten gut /hmm/
- 21 I: Denn, wenn ich dich so richtig verstanden habe, ist das ja auch ne gute
22 Stütze, der Kurs, den du jetzt neu angefangen hast, also zu dem du
23 gewechselt bist /ja/ der hilft dir wohl auch mächtig dabei, dabeizubleiben
24 /ja/ und dich wieder reinzuknien, wenn ich das so interpretieren darf, bei dem
25 ersten Kurs hättest du nicht so das Gefühl gehabt
- 26 B: Nee, da hätt ich dann wahrscheinlich die Sachen durchgelesen und dann
27 wärs erledigt gewesen, während jetzt ist mein Interesse an den einzelnen
28 Werken geweckt /hmm/ und zum Beispiel durch ihn ist jetzt auch mein
29 Interesse an Philosophie geweckt, weil er, grad bei Musil und Satre die
30 Zusammenhänge eben bringt, das fand ich so faszinierend, also, das ist noch
31 mal ein anderes Gebiet, wo man quasi weitermachen könnte.
- 32 I: Das sollte ja eigentlich das Funkkolleg machen, gell, dein Interesse, so zu
33 wecken

1 B: Ja, nur allein mit den Briefen glaub ich nicht, da braucht man halt schon
2 noch jemanden, der das einfach vertieft /hm, das geht mir auch so/ und ich
3 glaub es ist dann auch einfach das Persönliche, ich sag jetzt mal, nen Lehrer
4 hat und die anderen Kollegiaten, das ist einfach viel schöner, denke ich.
5 I: Du sagtest, das läuft so eher wie ein Vortrag ab, also ehm
6 B: Also nicht so, es ist einfach so, ehm, er hat so viel zu vermitteln, wir
7 wollen alle, daß er redet. Natürlich, oft fragt er auch /hm/ und wir antworten
8 auch, logisch, das ist nicht unterbunden, wenn wir ihn mehr fragen wollten
9 oder diskutieren wollten und das passiert auch, aber im großen und ganzen
10 ist es schon so, daß er redet und vermittelt. /Hmm/ Aber wir wollen das so,
11 weil er einfach so viel rüberbringt. /Hmm/ Also bei ihm würde ich am liebsten
12 zweimal die Woche gehen und die anderen übrigens auch /ja?/ zweimal je drei
13 Stunden.
14 I: Ah, schön, toll, sind so high-lights, gell /lachen/
15 Ja, da hast du mal, denk ich, beide Extreme geschildert, wenn man so
16 Begleitkurse anguckt, was das bieten kann und vielleicht auch, was nicht so
17 rüberkommt /hmm/ da dank ich dir schön für das Gespräch. Gut, dann mach
18 ich's mal aus.



Studientexte für Erwachsenenbildung

Professionalität beruflichen Handelns will gelernt sein, auch in der Erwachsenenbildung. Das DIE hat schon vor vielen Jahren mit den „Selbststudienmaterialien“ (SESTMAT) dieses Lernen angeregt und unterstützt. Die neue Reihe „Studientexte für Erwachsenenbildung“ knüpft daran an: Zu zentralen Anforderungen an das professionelle Handeln in der Erwachsenen-

bildung liefert sie **Texte und Materialien**, die sowohl im Selbststudium als auch in Fortbildungs-Seminaren des DIE verwendet werden. Das breite Themenspektrum umfaßt **Planung, Organisation, Didaktik und Methodik der Weiterbildung**.

Die Studientexte bieten nicht nur langjährigen Weiterbildungsprofis, sondern auch Studierenden **wichtige Grundlagen** zu allen aktuellen Aspekten in der Erwachsenenbildung. Sie ordnen die vielfältigen Themen in den wissenschaftlichen Kontext ein, reflektieren Erfahrungen aus der Praxis und sparen auch **praktische Handlungshilfen** nicht aus.

Folgende Studientexte sind bereits erschienen:

- Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen
- Corporate Identity

Folgende Studientexte sind in Vorbereitung:

- Wirtschaftlichkeit und Budgetierung
- Leitung von nicht-kommerziellen Einrichtungen der Weiterbildung
- Weiterbildungs-Marketing
- Bedarfserhebung und Planung
- Beratung
- Evaluation
- Kommunikation
- Organisationsentwicklung
- Qualitätssicherung
- Personal- und Teamentwicklung

die Zeitschrift für Erwachsenenbildung

- die** ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.
die ist deshalb vor allem eine pädagogische Zeitschrift.
die richtet sich an alle, die an pädagogischer Qualität in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung interessiert und beteiligt sind.

die Zeitschrift für Erwachsenenbildung

- bietet viermal jährlich ein Forum für den Diskurs über pädagogische Fragen und Perspektiven in Theorie und Praxis
- bringt pro Heft ein Schwerpunkt-Thema
- setzt Kontrapunkte zum Thema durch „Blickpunkte“
- regt zum Lesen an und öffnet den Blick
- informiert über Entwicklungen, Erfahrungen, Angebote, Publikationen
- trägt bei zur Sicherung von pädagogischer Qualität in der Erwachsenenbildung

die Zeitschrift für Erwachsenenbildung enthält die Rubriken:

- **MAGAZIN: Berichte und Informationen aus Wissenschaft und Praxis**
- **BLICKPUNKTE: Fotos und Texte**
- **GESPRÄCH zum Schwerpunktthema**
- **POSITIONEN: Themenbeiträge**
- **RÜCKBLICKE: Historische Dimensionen**
- **STICHWORT: Begriffsklärung zum Thema**
- **DOKUMENT: Dokumentation von Texten zum Thema**
- **LITERATUR/MEDIEN zum Thema**
- **ZUKUNFTSFORUM**
- **DISKUSSION: Reaktionen von LeserInnen**
- **DIE INTERN: Informationen aus dem die**
- **INFO: Termine, Veranstaltungshinweise**

Mit „**die** Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ erhalten Sie Informationen über Diskussionen, Erfahrungen, Angebote aus der Erwachsenenbildung und dem **die**.

Bezugspreis: Einzelheft DM 15,- (zzgl. Versandkosten); Jahresabonnement: DM 40,- (zzgl. Versandkosten). StudentInnen erhalten beim Abonnement 30% Rabatt.

Bestellungen bitte an:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (**die**)
Versand
Holzhausenstraße 21
D-60322 Frankfurt/M.
Tel. 069/154005-130
Fax 069/154005-110

Ihre Ansprechpartner im **die**:

die Redaktion: Herbert Bohn (Tel. 069/154005-125); Richard Stang (Tel. 069/154005-126)