

Jörg Knoll (Hrsg.)

Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1998/knoll98_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Jörg Knoll (Hrsg.) (1998): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung

In der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nimmt die Frage nach dem Lehren und Lernen einen breiten Raum ein. Wie aber, wenn Erwachsenenbildung als praktisches Handeln und als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft selbst Gegenstand der Lehre ist? Wie verhält sich dann das, was diesen Gegenstand ausmacht und bestimmt, zu den Formen und Prozessen seiner universitären Vermittlung? Welche Erfahrungen werden aus der Sicht von Lehrenden und Studierenden gemacht?

Jörg Knoll geht von der Analogie zwischen „Erwachsenenbildung“ als praktisches Handeln und als Gegenstand des Lehrens und Lernens an der Universität aus und entwickelt von diesem Ansatz her Perspektiven für eine Arbeit an der Hochschule im Sinne von „Vergegenwärtigung“ des Faches. Horst Siebert verweist vor dem Hintergrund biographischer Erfahrung auf Entwicklungen von Erwachsenenbildung als Fach an der Hochschule und als Profession. Gabriele Fecher bezieht sich ebenfalls auf persönliche Erfahrung, in ihrem Fall auf die einer einstigen Studierenden der Erwachsenenbildung, die nun eine Leitungsaufgabe im Handlungsfeld hat. Kurt R. Müller entfaltet vor dem Hintergrund einer systematischen Auseinandersetzung mit Hochschuldidaktik das Modell einer fallorientierten Vorgehensweise in der universitären Bildung. Konrad Krause liefert mit seinem Rückblick auf die Entwicklung der Hoch- und Fachschulpädagogik in der DDR einen Beitrag zur Sicherung dessen, was zum Erfahrungs- und Wissensbestand von Hochschuldidaktik gehört.

JÖRG KNOLL (HRSG.)
HOCHSCHULDIDAKTIK
DER ERWACHSENENBILDUNG

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Jörg Knoll (Hrsg.)

**Hochschuldidaktik
der Erwachsenenbildung**

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es 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 herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildung und Beratung zu vermitteln.

Inhalt

Vorbemerkungen	7
<i>Jörg Knoll</i> Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung	13
<i>Horst Siebert</i> Drei Jahrzehnte Erwachsenenbildung in Studium und Lehre	48
<i>Gabriele Fecher</i> Aus der Distanz – und ganz nah dran	60
<i>Kurt R. Müller</i> Handlung und Reflexion	68
<i>Konrad Krause</i> Zur Entwicklung von Hochschuldidaktiken als Teilgebiete einer Hochschulpädagogik in der DDR	130
AutorInnen	173

Vorbemerkungen

Lehre in der Hochschule – das ist ein weites Feld. Deshalb, weil sie die unterschiedlichsten Inhalte umfaßt, in den jeweiligen Praxisbezügen differiert und vor allem – machen wir uns nichts vor – bei den meisten Lehrenden unbeliebt ist und von den meisten Studierenden als unzureichend und unbefriedigend empfunden wird. Die Lehre hat in den Hochschulen hinter Forschung, Forschungsmethodik und Disziplinentorientierung einen undankbaren vierten Platz. Dies wird auch nicht dadurch geändert, daß sich der universitäre „Lehrkörper“ des Lehrbegriffs als dominantem Berufsmerkmal bemächtigt hat: es handelt sich um „Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen“.

Nur von Zeit zu Zeit wird heftiger über Hochschullehre diskutiert. Manchmal sogar mit gewissen Folgen. Ursache einer solchen Diskussion ist meist die Tatsache, daß die Unzulänglichkeit der Hochschullehre weniger von den Betroffenen selbst als von Menschen und Instanzen außerhalb des Hochschulbetriebs bemerkt und konstatiert wird. Vor dreißig Jahren begann eine solche Diskussion an den deutschen Hochschulen, die wenige Jahre später zur Einrichtung einiger universitätszentraler Arbeitsstellen für Hochschuldidaktik und sogar zu Hochschullehrerstellen führte. In Hamburg und Bielefeld hielten sich diese zentralen Einrichtungen am längsten, wenn man den Blick auf die westlichen Bundesländer lenkt. In den östlichen Bundesländern (dies beschreibt übersichtlich Konrad Krause in diesem Band) entwickelte sich dies anders; die „Hochschulmethodik“ als Hochschulfachdidaktik gewann eine eigenständige und besondere Bedeutung an den Universitäten der früheren DDR. Dies mag dort vor allem auf die erwünschte ideologische Qualität von Hochschulausbildung zurückzuführen sein, aber auch an der verstärkt unterschiedlichen Klientel von Studierenden (Arbeiter- und Bauernkinder) liegen.

Im Westen wie im Osten zeigten (und zeigen) sich die Schwierigkeiten, Lehre und Didaktik einerseits mit Fach und Disziplin andererseits zu verbinden. Die wichtigsten Gründe dafür sind

- das hierarchische Gefälle zwischen Fach und Lehre in Struktur und Kultur der Organisation Hochschule,
- die Trennung von Zuständigkeit und Kompetenz auf unterschiedliche Personengruppen in unterschiedlichen hierarchischen Positionen,
- die Dominanz von Disziplin und Methode in Selbstverständnis und Praxis der Hochschulangehörigen,

- der geringe Wert von Lehre gegenüber Forschung und Publikationen in der „scientific community“ sowie
- der geringe materielle Wert von Lehre an der Hochschule.

In diesem Gefüge von persönlichen Interessen, Organisationsstrukturen und Werthaltungen kann Lehre, kann Vermittlung an der Hochschule keinen bedeutenderen oder gar eigenständigen Stellenwert erhalten. Im großen und ganzen verstehen sich die Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen in Deutschland nach wie vor zu allererst als Fachwissenschaftler und Fachwissenschaftlerinnen. Dies gilt im übrigen auch für die Lehrenden an Fachhochschulen, deren stärkere Orientierung an der Praxis (zumindest von der Idee her) keine andere Bewertung von Lehre zur Folge hat. Und dies gilt auch, dies muß gesagt sein, für viele Lehrende in der Fachdisziplin Erziehungswissenschaft.

Nun ist das hier vorliegende Buch nicht einfach ein Buch zur Hochschuldidaktik oder Lehre an der Hochschule. Dazu liegen grundlegende Arbeiten vor (z.B. der von Ludwig Huber herausgegebene Band zu „Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule“ in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft) und dazu wird eine durchaus intensive Diskussion in den bestehenden Zentren für Hochschuldidaktik und ihren Organisationen geführt. Dieses Buch widmet sich der Besonderheit, daß Lehre an der Hochschule die Lehre von erwachsenen Menschen ist, ein zwar spezifischer, aber doch genuiner Teil von *Erwachsenenbildung*. Erwachsenenbildung wird zwar definiert als derjenige Bildungsbereich, der nach Abschluß einer Erstausbildung in Anspruch genommen wird. Im Hochschulbereich allerdings überlappen sich hier nicht nur Ausbildungsgänge, sondern auch biographische Werdegänge und didaktische Anforderungen. Diese „Überlappung“ wird in dem Maße intensiver, in dem Bildungsgänge flexibilisiert, verkürzt und modulisiert werden. Vor allem aber handelt es sich bei Studierenden um erwachsene Menschen mit gegenstandsbezogenen Erfahrungen, Lernstilen, Motiven und Kommunikationsformen, wie sie generell in der Erwachsenenbildung anzutreffen sind. Umso interessanter ist daher, und davon handelt dieses Buch, die Frage, in welcher Weise die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ihren eigenen Gegenstand in der Universität vermittelt. Jörg Knoll zitiert in diesem Zusammenhang H. Altmann (1983) mit der zentralen Aussage: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ – Lehrende lehren wie sie gelehrt wurden, nicht wie sie gelehrt wurden zu lehren. Mit anderen Worten: die Art und Weise, wie Lehrende der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in der Hochschule

agieren, mag für die Lehrenden selbst nicht das zentrale Problem sein – für die Lernenden aber ist es der Prüfstein für die Gültigkeit, Authentizität und Plausibilität des Gelehrten. Der Lehrgegenstand „Erwachsenenbildung“ hat daher eine doppelte Faszination, als Spiegel im Spiegel für die Lehre an Hochschulen und gleichermaßen für den Gegenstand, um den es geht.

Es ist von daher nicht überraschend, daß die Beiträge in diesem Band unverzüglich ins Zentrum von Fragen stoßen, welche nicht nur die Lehre an Hochschulen, sondern auch das Verständnis von Wissenschaft und Forschung (nicht nur an Hochschulen) betreffen. Fragen, auf deren „didaktische Bedeutung“ bereits der Herausgeber Jörg Knoll in seinem Beitrag hinweist. Fragen, die innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen die so erstaunliche Ambivalenz zwischen hoher Wertigkeit in der wissenschaftlichen Neugier und völliger Mißachtung in der Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse haben. Fragen, die natürlich von den Lernenden gestellt werden wie die Fragen des lesenden Arbeiters bei Bert Brecht. Vielleicht ist dies ein erster Focus, welcher die „Ausblendung des Lernerstandpunktes“ charakterisiert, die Kurt Müller als ursächlich für die Kritik der Studierenden an der akademischen Lehre vermutet. Fragen, die Horst Siebert grundsätzlich an Axiome deutscher Hochschulen richtet: Verbessert Forschung wirklich die Lehre? Wird wirklich gelernt, was gelehrt wird?

Jenseits konstruktivistischer Überlegungen, daß Lehre ohnehin nur ein Ermöglichungsrahmen für individuell bedingtes Lernen ist, kreisen die Beiträge dieses Buches um die Vorstellung einer verbesserten Lehre, reflektierterer didaktischer Grundsätze von Hochschulausbildung. Sie kreisen um die Aufgabe der Erwachsenenbildung, als einschlägige Fachdisziplin in der eigenen praktischen Lehre wie auch in der Einflußnahme auf die Lehrtätigkeit in der Hochschule ihre Sonderrolle in dieser Frage unter Beweis zu stellen. Dabei bürsten die Beiträge gewissermaßen gegen den Strich universitärer Karrierepläne und Qualifizierungsrituale. Kraft, Kreativität, Reflexion und Energie in die Lehre zu stecken bedeutet heute wie früher Nachteile in Sachen Forschungs- und Publikationsleistung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Die „Habilitation“ als Nachweis guter Lehrbefähigung hat sich, diesem System folgend, im Laufe der Jahrzehnte ohnehin zu einer zweiten, noch viel größeren und anspruchsvolleren Dissertation entwickelt, mit der individuelle Forschungsleistung, nicht aber soziale- und Lehrkompetenz honoriert wird. Die verbliebenen Rudimente von Habilitation als Prü-

fung der Lehrbefähigung – Habilitationsvortrag und Antrittsvorlesung – sind im Gesamtverfahren als Zugangshürde in den Lehrkörper praktisch bedeutungslos geworden.

Zweifellos ist es beeindruckend, was etwa in den Beiträgen von Jörg Knoll und Kurt Müller an akademischer Lehrtätigkeit beschrieben, reflektiert und analysiert ist. In diesen und in anderen Beiträgen heißt die Botschaft nicht nur, daß erziehungswissenschaftliches Fachwissen und Kompetenz zum Lehren begrifflich zu fassen, zu vermitteln und zu lernen ist, sondern auch, daß Lehre auf Freude am Umgang mit Menschen, ihrer Wertschätzung und humanen Bildungsvorstellungen beruht und sie erzeugt. Wie sehr diese „Lehrleistungen“ innerhalb des Gesamtgefüges der Hochschule eine Insel darstellen, wie schwierig ihre Bedeutung innerhalb der Hochschule zu vermitteln ist und wieviel an Arbeit, Erfahrung und Substanz hinter diesen Tätigkeiten steckt – darüber wird wenig gesagt, dies kann man aber durchaus zwischen den Zeilen lesen. In dieser sehr konkreten, Diskurs ermöglichenden Konfrontation von Hochschullehre als „Hochschuldidaktik“ oder „Hochschulmethodik“ treten aber auch weitergehende Aspekte zutage, die generell die Diskussion um Wissenschaft und aktuell die Diskussion der Erziehungswissenschaften und insbesondere der Erwachsenenbildung betreffen. Dabei geht es um die neuerliche Verquickung von Konstruktivismus und selbstgesteuertem Lernen als Antwort auf die ewige Frage danach, wer Subjekt und wer Objekt in Lehr-Lern-Prozessen ist. Erziehungswissenschaft und insbesondere Erwachsenenbildung neigen aktuell ein wenig dazu, Form und Inhalt nicht nur in Beziehung zu setzen (was ich für richtig halte), sondern gelegentlich auch zu vermengen (was ich für falsch halte). Das hier behandelte Thema – Erwachsenenbildung als Gegenstand der Lehrtätigkeit an Hochschulen – gibt einen Anlaß, über diese möglichen Schnittmengen und Abgrenzungen von Form und Inhalt zu räsonnieren.

Vielfach wird heute über die Unmöglichkeit gesprochen, zu lehren, was gelernt werden soll, oder andersherum: zu erwarten, daß gelernt wird, was gelehrt wird. Die „Lehrobjekte“ früherer Zeiten sollen heute „Lernsubjekte“ sein. Deshalb gehe es darum, den Lernerstandpunkt zu betonen, sogar darum, Lehre und Lernen begrifflich zu entkoppeln. Ich teile diese Auffassung insoweit, als die früher vermutete Eindimensionalität im Lernen angebotenen Lehrstoffes nicht zutrifft. Vielfach haben Analysen gezeigt, daß andere Dinge gelernt als gelehrt werden, oder auch Dinge zusätzlich gelernt werden, die nicht gelehrt wurden. Andererseits

scheint mir die Vorstellung, Lehrziele ließen sich, wenn sie lernrelevant sein sollen, nur aus den Lerninteressen ableiten, dann in die Irre zu führen, wenn dies zu absoluten Begriffen pädagogischer Arbeit wird. Die Autonomie der Lernenden und ihrer Interessen beweist sich eben unter anderem darin, Lehrangebote abzulehnen, auszuwählen oder anzunehmen. In einer absoluten Didaktisierung kann die Gefahr liegen, eigene Positionen und Botschaften der Lehrenden für die Lernenden nicht mehr erkennbar zu machen. Darin würde aber auch ein Stück Entmündigung der Lernenden liegen.

Dies wird besonders dann deutlich, wenn über die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens diskutiert wird. Die Stärke pädagogischer Reflexion – dies machen die hier gesammelten Beiträge und Beispiele deutlich – liegt darin, das Einerseits und das Andererseits im Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, von Gegenstand und Vermittlung, von Interesse und Systematik in Form eines Prozesses zu organisieren. Lehre hat dabei einen wesentlichen Stellenwert als einer der Pole in diesem Prozeß. Deutlich wird dies etwa am Beispiel der „Fallarbeit“ im Beitrag von Kurt Müller, das durchaus im System der „Handlungshermeneutik“ zu sehen ist, welches Sylvia Kade (1990) in einem Buch dieser Reihe vorstellte.

Zweifellos haben die Beiträge dieses Bandes und sein Thema insgesamt auch eine wichtige Bedeutung für die Diskussion um die angemessene Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in der Erwachsenenbildung. Es ist unübersehbar, daß Anforderungen an Vermittlungskompetenz steigen, die Wertigkeit dieser Kompetenz im beruflichen Alltag (auch innerhalb von Betrieben) ständig wächst. Entsprechend der Aussage „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ ist es daher für Lehrende in der Erwachsenenbildung an den Hochschulen dringend erforderlich, diese selbstreflexive und sehr kritische Frage zu stellen und zu beantworten. Dies muß nicht gleich die (meines Erachtens richtige) Grundsatzfrage betreffen: verbessert Forschung die Lehre?, wie sie Horst Siebert stellt. Dies sollte aber die Frage betreffen, inwieweit Lehrende in der Erwachsenenbildung Form und Inhalt ihrer Tätigkeit in einen authentischen Gleichklang bringen. Und inwieweit sie ihren Gegenstand innerhalb des Gefüges der Hochschule überzeugend repräsentieren. Aber auch dies ist ein weites Feld ...

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat sich immer wieder (schon in seiner Zeit als Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes) mit Fragen der Ausbildung von Erwachsenenpäd-

agogen und -pädagoginnen beschäftigt. Vielfach hat das Institut und haben seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich an der Diskussion über eine angemessene Verbindung von Berufsausbildung und Berufspraxis in der Erwachsenenbildung beteiligt. Dieses hier vorgelegte Buch steht in der Tradition des Engagements des Institutes bei der Entwicklung hin zu einem angemessenen System von Aus- und Weiterbildung von Beschäftigten der Erwachsenenbildung. Die konkreten Beispiele aus der Lehre an der Hochschule können auch Anregung dafür sein, wie methodisch und inhaltlich universitäre Ausbildung und pädagogische Praxis miteinander zu verzahnen sind.

Ekkehard Nuißl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Jörg Knoll

Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung:

Die Sache als Ereignis

„... viel Streß, der Spaß macht“ – Brief-Zitate zur Einstimmung

„Ab Mitte Mai bin ich nun richtig ins Berufsleben eingestiegen. Ich arbeite wie bisher in A. als Beraterin für erwachsene Arbeitslose und Umschüler. Und ab Mitte Mai montags und freitags als Honorar Dozentin bei einem privaten Bildungsträger in Z. In Z. gebe ich an den 2 Tagen je 8 Stunden Unterricht in Kommunikation, Soziologie und Sozialkunde in Fachklassen für Altenpflegehelfer und bei deutschen Spätaussiedlern Kommunikation. 8 Stunden Unterricht ist gewiß kein leichtes Brot, und wenn man dann noch die Vorbereitungszeit dazu rechnet, dann ist man ganz schnell bei einem 12-Stunden-Arbeitstag und bei einer Woche, wo die Wochenenden keine mehr sind. Aber: Es macht totalen Spaß, und ich merke oft gar nicht, daß es Arbeit ist. Ich möchte mit niemandem tauschen und bin froh, daß ich mich für diese zwei Jobs so entschieden habe.

Natürlich gibt es eine Menge vorzubereiten, und in manche Stoffgebiete muß ich mich völlig neu einarbeiten – aber wenn ich dann merke, daß es bei den Teilnehmern gut angekommen ist, dann entschädigt dies für die ganze Arbeit und den Aufwand. In den Altenpflegekursen habe ich einen Lehrplan, an den ich mich relativ streng halten muß, aber es lassen sich doch auch hier und dort Methoden anwenden, die ich an der Uni gelernt habe – also Unterricht zum Glück doch anders als im herkömmlichen Sinne. Das ist schon ungewohnt für die Teilnehmer, kostet anfangs Überwindung, kommt aber doch gut an ...

Die Arbeit in A. kostet mich zwar nicht so viel Zeit, aber viel, viel Energie. Es ist schlimm zu sehen, welche persönlichen Schicksale durch Arbeitslosigkeit entstanden sind, wie verfahren die Situation teilweise ist und wie ausweglos sie von den Klienten angesehen wird ... Schlimm, wenn dann verzweifelte Männer und Frauen vor Hilflosigkeit und Resignation vor mir in Tränen ausbrechen. Sie sind oft froh, wenn jemand da ist, der ihnen irgendwo eine Stütze ist, ihnen wieder Mut und Kraft zum Kämpfen gibt und ein Stück des Weges mit ihnen gemeinsam geht ...

Ich denke, daß ich mir mit diesen zwei Jobs zwei gute Berufseinstiegsmöglichkeiten geschaffen habe, und es macht mir Spaß, mich in zwei unterschied-

lichen Bereichen (die sich ja doch wieder ergänzen und überschneiden) auszuprobieren ... Es gibt so Momente, da trauere ich der Studentenzeit schon hinterher. Aber man kann beides nicht vergleichen, und das will ich auch gar nicht versuchen. Es ist jetzt der Ernst des Lebens, und dabei kommt mir alles gar nicht so ernst vor, sondern eher wie viel Stress, der Spaß macht und für den man sogar Geld bekommt – und das nicht mal schlecht ...“ (Staufer 1997a, S. 1f.).

„Vielleicht stehen demnächst berufliche Veränderungen an, doch das kann ich im Moment noch nicht absehen. In A. ist vielleicht eine Vollzeitstelle für mich geplant. Ich würde dann weiterhin als Betreuerin für die Erwachsenen, die sich in einer Bildungsmaßnahme befinden, tätig sein. Außerdem ist ein Projekt mit Jugendlichen geplant. In diesem Bereich wäre ich dann die andere Hälfte meiner Arbeitszeit tätig ... In Z. bin ich noch immer als Dozentin tätig, wobei ich dort jetzt auch verstärkt im Organisationsbereich eingesetzt werde ... So betreue ich die Spätaussiedler während ihrer Praktika ... Derzeit entwickle ich ein Konzept für die Erstellung persönlicher Förderpläne für die Spätaussiedler, die dann von den jeweiligen Dozenten ausgefüllt werden, von mir ausgewertet werden, und daraus wird ein persönlicher Förderplan für jeden einzelnen entwickelt. Das ist natürlich ein großes Vorhaben, aber da werde ich mal wieder im wissenschaftlichen Sinne richtig gefordert ...

So langsam geht mir meine Arbeit in Fleisch und Blut über. Ich werde ruhiger und nach und nach auf meinen Gebieten spezialisierter und informierter. Aber zum Glück ist von Routine nichts zu spüren, denn der Umgang mit Menschen gestaltet sich von Situation zu Situation anders und stellt immer wieder eine Herausforderung dar ...

In Z. haben sich aus einer Bewerbungsabsage zwei neue Chancen ergeben. Allerdings habe ich hier erst einmal meine Bewerbungsunterlagen hingebracht und muß nun abwarten. Meine Magisterarbeit wird zwischen diesen 3 Einrichtungen aber schon fleißig hin- und hergereicht. Erstaunlich, wie wichtig eine Magisterarbeit und ihr Thema für einen beruflichen Einstieg sein können. Auf jeden Fall gehe ich die Zukunft gelassen an ...“ (Staufer 1997b, S. 1f.).

Briefe einer Berufsanfängerin an den Lehrstuhl, wo sie Erwachsenenpädagogik studiert hat. Schlaglichter aus der ersten Phase einer Berufsbiographie, die mit dem Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft/Vertiefungsgebiet Erwachsenenpädagogik begann und nach der Abschlußprüfung sofort in die ganze Breite des Tätigkeitsfeldes führte. Stationen eines Weges, den eine Berufsanfängerin sich trotz großer Probleme auf

dem Stellenmarkt für Erwachsenenbildner/-innen in den Neuen Bundesländern erschlossen hat, auf dem sie nun mit Neugier und Tatkraft vorangeht. Zugleich Anhaltspunkte für das, worum es in einer Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung geht und worauf der folgende Beitrag ausgerichtet ist: wie Lernen und Lehren von Erwachsenenbildung an der Hochschule so geschehen kann, daß es die Personen voranbringt und das Tätigkeitsfeld „draußen“ fördert, welche leitenden Orientierungen und Handlungsformen hierbei bedeutsam sind.

Hervorgegangen sind die Überlegungen aus meinem eigenen Tun, das lange Zeit in der Praxis der Erwachsenenbildung verankert war, bevor ich Hochschullehrer wurde. Vor diesem persönlichen Hintergrund versteht sich der Beitrag als Mitteilung aus der Hochschulpraxis (deshalb die Beispiele aus meiner Arbeit an der Universität) und als didaktisches Konzept (deshalb die systematisierende Sicht).

Die ersten beiden Abschnitte sind den Gesichtspunkten gewidmet, auf die sich Hochschuldidaktik bezieht: 1. auf den Prozeß, in welchem Lehrende und Lernende miteinander verbunden sind, und 2. auf den Inhalt bzw. die wissenschaftliche Disziplin. Die Besonderheit von Erwachsenenbildung als Gegenstand des Lehrens und Lernens an der Hochschule wird im 3. Abschnitt weiter entfaltet. Der 4. Abschnitt stellt die didaktische Bedeutung von Fragestellungen in den Mittelpunkt. Vor diesem Hintergrund befaßt sich der 5. Abschnitt mit Hinweisen für die praktische Arbeit und der 6. mit der Person der Lehrenden als Modell. Abschnitt 7 fügt Aspekte aus einem Tutorenprogramm und zur hochschuldidaktischen Fortbildung an.

1. „Lebendiges Lehr-Lern-Geschehen“

Die Verankerung von Hochschuldidaktik auf seiten des Prozesses

Wenn über Hochschuldidaktik gesprochen wird, bezieht sich das nahezu immer auf Situationen des äußeren Lehr-Lern-Geschehens, und oft genug sind es Probleme, die nach ihr fragen lassen. Dabei geht es:

– um die einzelne Person

Befinden und Verhalten der Studierenden oder Lehrenden – z.B. ein Dozent, dem die Unruhe in seiner Hauptvorlesung auf die Nerven geht und der nach Abhilfe sucht, oder ein Student, der sich beklagt über das krasse Mißverhältnis zwischen dem, was er lernt, und der Art und Weise, wie er „abgeprüft“ wird;

– *um die Gruppe*

Interaktionen in der Gruppe oder zwischen Gruppe und Leitung – z.B. Meinungsverschiedenheiten zwischen Teilnehmenden über das Ausmaß häuslicher Seminarvorbereitung oder der Wunsch nach „mehr Beteiligung“ im Seminar;

– *um Vermittlungsvorgänge*

Einsatz von Medien (z.B. Folien, die bei der Projektion wirklich lesbar sind) oder die Auswahl bzw. Erfindung wirksamer Methoden.

Dieses Bezugsfeld von Hochschuldidaktik sei unter dem Stichwort „Prozeß“ zusammengefaßt.

Der Prozeß ist also ein wichtiger Ansatzpunkt von Hochschuldidaktik. Der von Lehrenden wie von Lernenden in diesen Prozessen erfahrene Leidensdruck verweist auf einen deutlichen Bedarf, in dieser Richtung Handlungsformen zu entwickeln und Unterstützung zu bekommen. Er wird vorwiegend von den Studierenden und von Angehörigen des sogenannten Mittelbaus geäußert, und da wiederum besonders von denen, die sich – z.B. als Wissenschaftliche Assistenten bzw. Assistentinnen – wirklich „dazwischen“ befinden: den Studierenden biographisch noch nahe, andererseits aufgrund der Anbindung an Professuren oder Institute mit Aufgaben in Lehre, Anleitung, Betreuung und Forschung ihnen gegenüber stehend und noch dazu häufig mit der eigenen wissenschaftlichen Qualifizierung beschäftigt.

Der Prozeßbezug ist immer vorhanden, ob er nun bewußt wahrgenommen bzw. gestaltet wird oder nicht. Und selbst wenn er verneint würde, wäre auch das ein spezifischer Beitrag zum Prozeß und zu seiner Entwicklung. Durch diese Allgegenwart gewinnt er speziell für die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin – und tendenziell für die Pädagogik überhaupt – eine zusätzliche Bedeutung: Er vergegenwärtigt auf der Ebene des aktuellen Geschehens, was grundsätzlich (und vielleicht sogar zur selben Zeit!) zu den Gegenständen des Lehrens und Lernens gehört, z.B. Lernen von Erwachsenen, Lernstörungen, Gruppendynamik, Gruppenleitung, Moderation, Methoden, Medien. In diesem Sinne kann der Prozeßbezug unterstreichend-bestätigend wirken, falls er in seiner Ausgestaltung dem entspricht, was inhaltlich erarbeitet wird (z.B. die Entwicklung von Hinweisen für die Teilnehmeraktivierung aus Fallarbeit in Kleingruppen). Oder er kann die Sachseite konterkarieren, falls Ausgestaltung und Inhalt aneinander vorbeigehen (z.B. die Darstellung von Methoden der Teilnehmeraktivierung in Form einer Vorlesung).

Es scheint so, daß manche Skepsis und Enttäuschung gegenüber Theorie – als Sammelwort für alles, was abstrakt, fern, schwer wirkt – genau aus diesem Zwiespalt herrührt: daß nämlich der erlebte Prozeß und das, worum es im Kern der Sache geht, nicht selten auseinanderklaffen.

Versteht man das Studium als Raum und Chance zur Entwicklung eines professionellen Profils für Erwachsenenbildung, so verursacht der genannte Zwiespalt, wenn er öfter auftritt oder gar zur Regel wird, eine deutliche Professionalisierungslücke. Denn als Hochschullehrer lehren wir nicht nur durch das, was wir sagen, sondern viel mehr durch das, was wir tun. Wir sind Modell für erwachsenenbildnerische Praxis – so oder so ...

2. „*Fachspezifische Inhalte*“

Die Verankerung von Hochschuldidaktik auf seiten der Sache

Lehren und Lernen haben immer mit „etwas“ zu tun; mit Inhalten, Gegenständen, Fächern, Disziplinen. Hochschuldidaktik ist deshalb nicht nur auf der Seite des Prozesses verankert, sondern auch auf der Seite der Sache.

Für diese Sicht gibt es wichtige Traditionen: in der Allgemeinen Didaktik, in den Fachdidaktiken schulischen Unterrichts und – speziell für das Lehren an der Hochschule – in der früheren „Hochschulmethodik“ der DDR (vgl. Krause u.a. 1987). Die Leitidee ist, „daß ... die aus dem fachspezifischen Inhalt resultierenden pädagogischen Konsequenzen aufgedeckt und in die methodischen Projekte eingearbeitet werden“ (a.a.O., S. 5).

Wenn die fachspezifischen Inhalte von *Erwachsenenbildung* als wissenschaftlicher Disziplin im Mittelpunkt stehen, so ist damit dreierlei gemeint:

- Zum einen geht es um alle Fragen, die sich darauf richten, wie Lernen und Lehren von und mit Erwachsenen geschehen, zustande kommen, sich entfalten und verändern kann, wie beides zu gestalten und zu organisieren ist (*Gegenstand*).
- Zum anderen geht es um die Frage, wie über diesen Gegenstand überprüfbare Erkenntnisse und Aussagen bis hin zum Entwurf umfassender Modelle entwickelt werden (*Methodologie*).
- Schließlich geht es um die Frage, womit diese Aussagen in der Praxis verbunden sind: wovon sie abhängen und was sie bewirken – sowohl

im Blick auf Erkenntnis- und Verstehensmodelle aus Wissenschaft und alltäglicher Lebenswelt als auch im Blick auf den persönlichen, gesellschaftlichen und geschichtlichen Kontext (*Reflexivität*).

Methodologie und Reflexivität bestehen ihrem Wesen nach im Bewußtsein für übergreifende Zusammenhänge. Diese prinzipielle Überschreitung des rein inhaltlichen Gegenstandsbezuges setzt frei und führt zu den Fragen

- nach Bedeutung, Wirkung und Anwendung von Erkenntnis (*Praxisbezug*) und
- nach den Gesichtspunkten und Leitlinien, um Bedeutung, Wirkung und Anwendung einschätzen und gestalten zu können (*Verantwortung*).

Praxisbezug und Verantwortung sind also nach dem hier vertretenen Verständnis keine Aspekte, über die beliebig entschieden werden kann, sondern sie gehören notwendig zu einem Denken und Handeln, das sich – im Verhältnis zu einem bestimmten Gegenstandsbereich – als wissenschaftlich versteht.

Gegenstandsbezug, Methodologie, Reflexivität, Praxisbezug und Verantwortung konstituieren Erwachsenenbildung als „Fach“ und bestimmen dessen Inhalte. Dies gilt prinzipiell für jede wissenschaftliche Disziplin. Bei der Erwachsenenbildung kommt eine Besonderheit hinzu, die im vorigen Abschnitt bereits angedeutet worden ist: Die konkreten Lehr-Lern-Prozesse von und mit Erwachsenen (d.h. die eigentliche „Sache“) enthält zumindest ihrem Idealtyp nach genau das, was die wissenschaftliche Disziplin in ihrer entfalteten Form ausmacht: Der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht sich auf „etwas“, d.h. auf konkretes Wissen und bestimmtes Können; dazu ist ein methodisches Herangehen nötig, das häufig implizit bleibt (methodisches Handeln z.B. aus Gewohnheit oder Tradition), dem Anspruch nach jedoch explizit und zielgerichtet zu gestalten ist; der Aneignungs- und Vermittlungsvorgang bedarf der Wahrnehmung, um mitwirkende Gegebenheiten erfassen und überprüfen zu können; er hat Relevanz für Alltag und Leben der Beteiligten – im Privatbereich wie in Beruf und Gesellschaft; diese ist zu prüfen und zu verantworten, und zwar individuell und öffentlich. Erwachsenenbildung als „Sache“ enthält somit in ihrer Realität all jene Aspekte, die für die zugehörige wissenschaftliche Disziplin konstitutiv sind, so wie diese umgekehrt im aktuellen Geschehen Elemente der Sache vergegenwärtigt (s.o. Abschnitt 1). Lernen und Lehren von und mit Erwachsenen im Handlungsfeld einerseits und die Beschäf-

tigung damit in der Hochschule durch Lehre und Studium andererseits sind also wechselseitig analog.

Dieser Begründungszusammenhang verdeutlicht, daß in der Erwachsenenbildung die Beschäftigung mit der zugehörigen Hochschuldidaktik nicht nur aus pragmatischen Gründen zu empfehlen ist, um für Lehrende und Studierende die gemeinsame Arbeit ertragreich und befriedigend zu gestalten. Sie ist darüber hinaus aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur Bestimmung der Sachstruktur des Gegenstandes und seiner Disziplin geradezu notwendig. Das gilt im übrigen für die Pädagogik insgesamt und möglicherweise für Humanwissenschaften generell. Diese Verallgemeinerung bedeutet aber keine Entlastung: Da es sich bei der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung um eine handlungsorientierte Disziplin handelt, wird die zugeordnete Hochschuldidaktik zum Testfall für Humanwissenschaften überhaupt.

3. „Wir als Teil der Sache“

Hochschuldidaktik als Ermöglichung von Ereignisräumen

Als Gegenstand von Erwachsenenbildung wurden im vorigen Abschnitt das Lernen und Lehren von und mit Erwachsenen, seine Abläufe und Voraussetzungen, Bedingungen und Veränderungen, Gestaltungs- und Organisationsformen genannt. Mithin geht es in der zugeordneten wissenschaftlichen Disziplin im Kern um den lernenden Menschen, um das, was seinen Entwicklungs- und Lernwegen förderlich und hinderlich ist, was sie bestimmt, begleitet, anregt, ermöglicht.

Eine Eigenheit dieser Sache ist es, daß wir selber ihr zugehören (als Forschende, Lehrende und Studierende), und zwar sowohl persönlich verwickelt als auch überindividuell betroffen und gemeint:

- Wenn wir uns professionell mit Lernen beschäftigen, dann tun wir das als Erwachsene, für die konstitutiv ist, daß sie in ihrer Lebensgeschichte bereits gelernt haben und weiterhin lernen (müssen).
- Wenn wir uns mit Zielgruppen und Milieus befassen, dann tun wir das als Personen, die einem Milieu (vermutlich sogar mehreren) angehören.
- Wenn wir uns den Institutionen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung zuwenden, dann tun wir das als Männer und Frauen, die in kulturellen Kontexten und Bildungsinstitutionen groß geworden sind, aktuell darin arbeiten oder sich auf einen Beruf in solchen institutionellen Zusammenhängen vorbereiten.

Es gehört also zur Sachstruktur unserer fachspezifischen Inhalte, daß wir selber in ihnen vorkommen, Teil von ihnen sind. Insofern ist Praxisbezug nicht etwas, was gesucht und hinzugefügt werden muß. Vielmehr ereignet er sich als Begleitdimension des Lehrens und Studierens von Erwachsenenbildung. Wir – d.h. die Lehrenden *und* die Studierenden *und* beide in den gemeinsamen Lehr-Lern-Situationen – sind Teil der Praxis, ob wir diese bewußt gestalten oder nicht. Deshalb konstituieren wir auch ständig neu künftige Praxis, und zwar durch die Bilder und Erfahrungen, die wir erzeugen.

Was heißt das nun für die „aus dem fachspezifischen Inhalt resultierenden pädagogischen Konsequenzen?“ (Krause 1987, S. 5). Es bedeutet, in der Beschäftigung mit dem Inhalt auch diese eigene Zugehörigkeit zur Sache wahrzunehmen und Hilfen anzubieten, damit sie sich anderen erschließt und als Sache erschlossen wird. Da jedoch aufgrund der Sachstruktur die eigene Person sowie personübergreifende Gegebenheiten und Erfahrungen tatsächlich mit im Spiele sind, liegt es aber auch nahe und fällt es auch leicht, immer wieder zu fragen und zu prüfen,

- ob und wie der allgemeine *Gegenstand* des Lehrens und Lernens sich im aktuellen *Prozeß* abbildet und widerspiegelt;
- wie der *Prozeß* sich dem *Gegenstand* so annähern, ja anverwandeln kann, daß er dessen Eigenheit, also seine Sachstruktur, nicht nur „behandelt“, sondern sich zumindest teilweise den Beteiligten vergegenwärtigt.

Zum Beispiel: Berufs-“Bilder“

Das Proseminar „Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung“ dient im Grundstudium dazu, Erwachsenenbildung als Tätigkeits- und Berufsfeld zu erschließen. Laut Ausschreibung im „Kommentierten Vorlesungsverzeichnis“ sollen die Studierenden

- *kennenlernen und verstehen, worum es in der einzelnen Tätigkeit geht, welche Herausforderungen es hier jeweils gibt und wie eine angemessene Bewältigung aussehen kann,*
- *sich selber zu diesen Arbeitsfeldern in Beziehung setzen und klären, wo hier eigene Zugänge, Fähigkeiten und Ergänzungsnotwendigkeiten bestehen,*
- *auf diese Weise Anregungen für die weitere Gestaltung von Studium und Praktika gewinnen.*

Bei der Planung ging ich davon aus, daß die Teilnehmer/-innen vor dem Hintergrund bisheriger Studien- und Lebenserfahrung unterschiedlich ausgeformte Tätigkeitswünsche und verschiedene Vorstellungen über das haben, was in der Erwachsenenbildung zu tun sei; daß sie also selber in der „Sache“, mit der sie sich ein Semester lang beschäftigen, vorgängig „vorkommen“ – und zwar durch ihre eigenen inneren Bilder. Diesen Teil der Sache wollte ich in der ersten Seminareinheit erschließen, und zwar in einer Weise, die Differenzierungen deutlich macht und dadurch wechselseitigen Anlaß zum Gespräch und mithin zum Kennenlernen gibt. Zu diesem Zweck wurde folgende Sequenz gestaltet:

„Marktplatz“ I:

An verschiedenen Stellen des Raumes wird je ein Plakat aufgehängt:

- „Ich möchte einmal in der Erwachsenenbildung arbeiten“.
- „Erwachsenenbildung ist für mich eine denkbare Möglichkeit neben anderen“.
- „Ob ich in der Erwachsenenbildung arbeiten möchte, ist für mich noch offen“.
- „Für mich kommen eher andere Arbeitsfelder in Frage als Erwachsenenbildung“.
- „Ich weiß noch gar nicht, in welche Richtung ich gehe“.

Kern der (im Seminar erläuterten) Ansage: „Bitte finden Sie sich bei der Aussage ein, die Ihnen gerade entspricht“.

„Marktplatz“ II:

Ablauf wie oben mit der Bildung neuer Gruppen nach eigener Wahl zu den folgenden Treffpunkten:

- „Ich habe genauere Vorstellungen zu erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten“.
- „Ich habe ungefähre Vorstellungen zu ...“ usw.
- „Ich habe nur ein paar einzelne Vorstellungen zu ...“ usw.
- „Ich habe eigentlich gar keine Vorstellungen zu ...“ usw.
- „Erwachsenenpädagogische Tätigkeiten, das macht mich ziemlich ratlos“.

Fortsetzung der Arbeit in denselben Gruppen wie im „Marktplatz“ II mit neuer Aufgabenstellung:

Die Gruppen erhalten ein Plakat mit der Umrißzeichnung (Silhouette) einer Person. „Bitte lassen Sie sich Symbole, Bilder, Gegenstände, Kleidungsstücke usw. einfallen, mit denen Sie die Phantom-Figur auf dem Plakat umgeben und bekleiden und mit denen Sie aus-

drücken: Darin besteht erwachsenenpädagogische Arbeit. Sie können die Haltung der Figur auch verändern.“

Plenum:

Bilder zur Kenntnis nehmen und darauf reagieren: „Was sehen wir – Was fällt uns auf?“ Dieses Rundgespräch machte auf verschiedene Tätigkeitsaspekte aufmerksam, z.B. das Motiv „Geld“ oder „Telefon“ oder „Computer“ oder verschieden gestaltete Konstellationen zwischen Menschen („Teilnehmer/-innen“).

Die Bilder auf den Plakaten wurden in der Vorbereitung für die zweite Sitzung weiter verwendet, indem aus diesem Material bestimmte Tätigkeits-Brennpunkte abstrahiert und diese in der zweiten Sitzung wiederum als Treffpunkte für Wahlgruppen vorgegeben wurden (z.B. „Organisation und Verwaltung“ oder „Leitung“ usw.). Hiermit verband sich die Bitte, den jeweils gewählten Tätigkeitsbereich aufgrund der vorhandenen Kenntnisse und Vermutungen sowie unter Nutzung der aufgehängten Plakate (Bilder) aus der Eröffnungssitzung genauer zu beschreiben. Diese Ergebnisse der arbeitsteiligen Gruppen wurden im Plenum gegenseitig vorgestellt, wobei sich bereits hier wechselseitige Zusammenhänge zwischen einzelnen Tätigkeitsbereichen zeigten (z.B. zwischen „Veranstaltungsplanung“ und „Marketing“). Das Beispiel soll zeigen, was mit dem Wort „Ereignisraum“ gemeint ist. Es geht darum, Wissen nicht nur zu vermitteln, sondern Situationen einzurichten, in denen Wissen von den Beteiligten immer wieder neu geschaffen wird – auch aus den Erfahrungen der persönlichen Geschichte und aus den individuellen Ressourcen der Gegenwart, aus gemeinsamem Einfallsreichtum und gemeinsamer Systematisierungskraft; wobei alle Beteiligten gleich wichtig sind, die Lehrenden ebenso wie die Studierenden.

Einige Inhalte erleichtern dies von ihrer Sachstruktur her, z.B. „Methodik“ oder „Gruppenpädagogik“, weil sie in einem Seminar als Herausforderung oder Lebenszusammenhang sozusagen offenkundig vorhanden sind. Andere verlangen zur Entwicklung einer angemessenen Repräsentanz eine gründliche Analyse ihrer Sachstruktur oder möglicherweise auch schöpferische Gestaltung. Wieder andere scheinen sich selbst solchen Bemühungen zu entziehen, oder deren Ergebnis bleibt offen – ganz abgesehen von den Zeitwängen des Arbeitsalltages, die oft genug einer intensiven hochschuldidaktischen Vorarbeit im Wege stehen.

4. „Zurück zur Frage“

Rückübersetzung von Information in das Ausgangsproblem

Damit ein Ereignisraum entstehen kann, ist eine spezifische Vorgehensweise nötig. Sie zielt darauf ab, die kristallinen Strukturen unserer erwachsenenbildnerischen Wissensbestände (Theorien, Fakten, Modelle) im Rückgang auf die Ausgangsprobleme zu verflüssigen, um von da aus wieder zu Kristallisierungen zu kommen, vielleicht zu neuen, vielleicht zu gleichen, in jedem Fall aber zu selbst angeeigneten und nicht nur schlicht übernommenen. Hochschuldidaktik in diesem Sinne heißt also nicht nur, die Ergebnisse von wissenschaftlicher Arbeit so aufzubereiten, daß ihre Weitergabe besser gelingt; dies wäre Optimierung von Information – immerhin, aber auch nicht mehr. Es heißt darüber hinaus, von den Ergebnissen her auch die Entwicklungsvorgänge einzubeziehen, die zu bestimmten Erkenntnissen, Aussagen und Aussagesystemen führten. Hier wird die Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung zur Nahtstelle, wo Lehre und Forschung zusammentreffen. Denn das spezifische Ausgangsproblem, die spezifische Ausgangsfragestellung ist letztlich in der Forschung zu finden – in der eigenen oder in der Forschungstradition der Disziplin.

Hochschuldidaktisch arbeiten heißt somit in bezug auf den Sachverhalt:

- Informationen rückübersetzen in die Ausgangsfrage, d.h. sie umwandeln in erschließende Arbeitsvorgänge;
- bei der Bearbeitung der Fragen bzw. für die erschließenden Arbeitsvorgänge die spezifische Methode einsetzen oder erfinden, die für das spezifische fachliche Ausgangsproblem zur Entwicklung von Erkenntnis, Wissen und Können angemessen, die also auch in der Struktur der Sache verankert ist.

Der Ansatz von Hochschuldidaktik am Prozeß (aktivierende Methoden, Moderationsverfahren, Medieneinsatz) und ihre „handwerkliche“ Gestaltung, z.B. durch den Einsatz entsprechender Verfahren aus der Erwachsenenbildungspraxis, bringen oft genug eine erhebliche Verbesserung der Qualität von Lehre. Deshalb verdient dieser Zugang durchaus Bestätigung und Verstärkung. Seine mögliche Gefährdung liegt darin, daß er beliebig werden kann, sozusagen technisch aufgesetzt. Dann entsteht bei den Beteiligten rasch der Eindruck, es handele sich um Spielereien; noch schlimmer: um „Spielchen“.

Die Abneigung gegen methodische „Spielchen“ enthält ihrerseits manche Probleme. Dennoch lohnt sich die Frage nach dem möglichen

Wahrheitsmoment dieser Kritik; es ist dann gegeben, wenn eine Methode nicht auch vom Kern der Sache her getragen wird. Konkret wird diese Notwendigkeit einer Verknüpfung zwischen Prozeß- und Sachbezug auf der Grundlage von Ausgangsfragen z.B. bei der methodischen Gestaltung von Anfangsphasen im Seminar. Das Kennenlernspiel bringt zweifellos mehr Kontakt und Kommunikation als die rituelle Vorstellung des Arbeitsplanes mit anschließendem Einführungsreferat. Ertrageicher ist die Arbeit an einer Ausgangsfrage mit Hilfe eines Vorgehens, in welchem Kennenlernen (Prozeß) und Erschließen des Inhalts (Sache) integriert sind (vgl. als Versuch in diesem Sinne das Beispiel im 3. Abschnitt „Berufs-, Bilder“).

Nicht übersehen werden darf, daß dem Hinweis auf das Wahrheitsmoment von Kritik an „Spielen“ wiederum eine Gefahr innewohnt: Er kann flugs benutzt werden von jenem, der es „schon immer wußte“ und deshalb den „Methodenkram“ von vornherein links liegen ließ ...

Das Prinzip der Aktivierung durch die Rekonstruktion von Ausgangsfragen gilt auch für den Bezug auf Praxis. Als Veranschaulichung wirkt sie bereichernd und belebend. So verwendet, ist ihre Einbeziehung allemal besser als jeglicher Verzicht darauf. Darüber hinaus aber läßt sich ihr Ertrag erhöhen, wenn die Praxis als Chance zur Erzeugung von Problem- und Fragestellungen und als Raum genutzt wird, unter Anwendung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten begründete Aussagen zu entwickeln, also: wissenschaftlich zu arbeiten.

Zum Beispiel: Mitarbeit in einem Projekt

Unter dem Titel „Generationenübergreifendes Lernen“ bot ich ein Hauptseminar an, das laut Ausschreibung dazu verhelfen sollte,

- unterschiedliche Erfahrungswelten Älterer und Jüngerer zu beschreiben,
- die darin enthaltenen Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten wechselseitiger Anregung und eines „Lernens voneinander“ wahrzunehmen,
- didaktisch-methodische Formen für solches Lernen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Generationen zu entwickeln.

Zum Konzept des Seminars gehörte es, in einzelnen Arbeitseinheiten Verfahrensweisen des biographischen Lernens einzusetzen (d.h. sozusagen „am eigenen Leibe“ Generationenzugehörigkeit und -zusammenhänge wahrzunehmen) und Beispiele aus der Praxis generationenübergreifender Arbeit einzubeziehen. Dazu gehörte auch das Projekt „Handlungsorientierte und

gemeinwesenbezogene Weiterbildung für Frauen und Männer in den Neuen Bundesländern als Hilfe zur Neuorientierung und sinnerfüllten Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase“ der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE). Es wurde in mehreren Arbeitseinheiten durch regionale Projektmitarbeiter/-innen und durch die Projektleiterin vorgestellt, die darüber hinaus an dem Seminar als sachkundige Gesprächspartnerin teilnahm.

Die Informationen, Erfahrungen und Eindrücke aus der Zusammenarbeit mit älteren Männern und Frauen in den Neuen Bundesländern, die vorzeitig aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind, flossen bei den Studierenden mit der Reflexion eigener Sichtweisen und Orientierungen zusammen (z.B. durch Entwicklung eigener „Lebenslinien“ oder zeitgeschichtlicher „Generationenprofile“ entlang der Geburtenjahrgänge ab 1904 und die Begegnung mit Selbsthilfeprojekten älterer Menschen). Dies ergab einen lebendigen Eindruck von der wechselseitigen Verschränkung individuell-biographischer Erfahrungen mit zeitgeschichtlichen Ereignissen („Wende“, „Wiedervereinigung“) sowie den strukturellen Gegebenheiten in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt („Vorrubestand“, „Arbeitslosigkeit“).

Vor diesem Hintergrund nahmen drei Seminarteilnehmerinnen an einer Reihe von Gesprächen mit Frauen und Männern teil, die in das DEAE-Projekt einbezogen waren. Daraus ergab sich die Möglichkeit, am Abschlußbericht mitzuarbeiten. „Es wurden 12 Interviews geführt, anhand derer für die... Dokumentation Falldarstellungen erarbeitet wurden“ als Grundlage für eine weitere Auswertung. „Wir wollen herausfinden, welche Bedeutung ‚Arbeit‘ in der Einschätzung der betroffenen Vorrubeständler hat“... wie sich die Wahrnehmung, die Gedanken und Einstellungen der Vorrubeständler in der Zeit der neuen Lebensphase im Projekt bezüglich ‚Arbeit‘ verändert haben oder nicht. Was hat ihnen geholfen und hilft, mit der Situation des Vorrubestandes umzugehen, welchen Stellenwert hat das Angebot des Projektes dabei?“ (Bayer u.a. 1998, S.13).

Im Zusammenhang mit der Datenerhebung durch problemzentrierte Interviews und deren Auswertung lösten die drei Studentinnen zentrale methodische Aufgaben der qualitativen Analyse, die im spiralig verlaufenden Interpretationsprozeß Kategorien entwickelt, sich von ihnen leiten läßt, sie revidiert usw. Darüber hinaus haben sie „feststellen können, daß sich das Thema ‚Generationenübergreifendes Lernen‘, mit dem wir uns in einem Seminar ... beschäftigt haben, für uns in die Praxis umgesetzt hat. ‚Lernen‘ wurde möglich für uns im Gespräch mit den Interviewpartnern, indem wir von ihnen viel erfahren, darüber nachgedacht und damit gearbeitet haben

... ‚Lernen‘ aber auch auf Seiten der Interviewpartner, die uns z. T. im Gespräch sagten, daß unsere Fragen und auch wiederum Reaktionen sie zum Nachdenken, Reflektieren bringen würden“ (a.a.O., S. 33).

5. „Räume für Aktivität“

Hinweise aus der alltäglichen Arbeit

Ereignisräume zu gestalten, zu den Ausgangsfragen zurückzukehren – das hat praktische Konsequenzen. Der folgende Abschnitt nennt Blickrichtungen und helfende Fragestellungen, die ich selber immer wieder einsetze; deshalb verwende ich an einigen Stellen bewußt eine persönliche Formulierung. Da hochschuldidaktische Arbeit stets ein individuelles Profil einschließt, mögen die Hinweise als Anregung dienen, hierzu die eigenen Zugänge und Ausrichtungen in Beziehung zu setzen.

5.1 Der Bezug zur Sache

Im 4. Abschnitt wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, daß die Verankerung von Hochschuldidaktik auf der Sachseite „zurück zur Frage“ führt, d.h., daß die Information über Ergebnisse bzw. Erkenntnisse aus wissenschaftlicher Arbeit rückübersetzt wird in Ausgangsprobleme und Ausgangsfragen. Für die alltägliche Vorbereitung einer Lehrveranstaltung bringt das zunächst einmal keine großen Änderungen: Die Beschäftigung mit Forschungsfragen, Forschungslage, Forschungstradition ist Teil der Analyse von Sachstrukturen des jeweiligen Gegenstandes. Was aber hinzukommt, ist die Prüfung und Überlegung, inwieweit die erhobenen Problem- und Fragestellungen einen Ansatz für Vergegenwärtigung bieten, d.h. für einen Arbeitsvorgang, der hier und jetzt Sachverhalte, Sichtweisen, Erklärungsmodelle erschließt bzw. (neu) entstehen läßt, wie das mit dem Beispiel Berufs-„Bilder“ skizziert worden ist.

5.2 Der Bezug zum Prozeß

Wie zuvor skizziert, eröffnet eine hochschuldidaktische Prüfung der Sachstruktur Ansatzmöglichkeiten für methodisches Handeln. Bei des-

sen Konkretisierung (z.B. Wahl zwischen Methoden-Alternativen, Formulierung von Arbeitsaufträgen, Entwicklung von Sequenzen) hat die Seite des Prozesses (vgl. 1. Abschnitt) großes Gewicht. Ihre Differenzierung und ihr Aspektreichtum werden nun in mehreren Hinweisen aufgenommen.

(1) Perspektivenwechsel: Orientierung am Lernen

Das herkömmliche Verständnis von Lehre ist häufig ausgerichtet am Inhalt, am „Stoff“, am Gegenstand, an der fachwissenschaftlichen Systematik. „Lehren“ meint hier eigentlich, Inhalte zu vermitteln. Aber Inhalte zu vermitteln bzw. über etwas zu informieren bedeutet ja keineswegs, daß dadurch zwangsläufig auch Wissen entsteht, geschweige denn eine Lehrfähigkeit. Denn wenn die Lehrenden aktiv sind, heißt das nicht, daß die Studierenden in diesen Situationen tatsächlich lernen. Ein erweitertes Verständnis von Lehre ist ausgerichtet an der Person, an der Gruppe und letztlich am Lernen. Lehren heißt dann, bei anderen Lernen zu fördern.

Perspektivenwechsel bedeutet nun, sich auf die Seite der Partner und Partnerinnen im Lehr-Lern-Geschehen zu stellen. Damit kommen die Beteiligten in den Blick

- in ihrer Lebens- und Studiensituation,
- mit allem, was sie an Vorgängigem mitbringen,
- mit Lernmöglichkeiten und -hemmnissen.

In der fach- und stofforientierten Perspektive sind stets die Lehrenden die „Macher“. Damit haben und erzeugen sie das Problem des „Motivierens“, das in der Folge zu immer größerer Anstrengung und schließlich zur Frustration führt. In der personen- und lernorientierten Perspektive verlagert sich das Zentrum der Aktivität: Die Studierenden erhalten Anlässe und Gestaltungsräume, um etwas zu erschließen, zu entdecken, zu beschreiben, zu formulieren. So entsteht bei ihnen eine innere Bewegung, d.h. eigene Motivation.

Zum Beispiel: Vom Projekt zur Magisterarbeit

In dem Beispiel zum 4. Abschnitt wurde der Übergang einer Studentinnen-Gruppe aus einem Seminar in ein Praxisprojekt skizziert. Eine Studentin nutzte die damit verbundenen Erfahrungen und die erhobenen Daten im

Rahmen ihrer Magisterarbeit für eine vertiefende Analyse. Hier wird die Wechselwirkung zwischen Praxisbegegnung – Aktivierung von Fragestellungen – Entwicklung begründeter Aussagen (bzw. wissenschaftlicher Arbeit) besonders deutlich: „Die Monate der intensiven Arbeit an der Dokumentation haben mein Interesse an den Fragestellungen weiter geweckt und mich nicht mehr losgelassen. Ich wollte den Aussagen der vom vorzeitigen Ruhestand betroffenen Männer und Frauen weiter nachgehen und mich intensiver als bisher möglich mit eventuellen Zusammenhängen zwischen Biographie und Arbeit beschäftigen. Aus diesem Erkenntnisinteresse heraus wurde ... das Interviewmaterial einer erneuten, ... nun stärker wissenschaftlich orientierten, d.h. methodologisch reflektierten Analyse unterzogen“ (Ilmer 1997, S. 6).

Ein weiteres Teammitglied übernimmt – ebenfalls im Rahmen einer Magisterarbeit – eine Nachuntersuchung mit dem Erkenntnisziel, wie bei den Beteiligten des Projektes die erfahrenen Impulse zu selbstorganisiertem, alltagsstützendem Lernen weiterwirken.

(2) Die Zielgruppe erfassen

Hier wird konkret umgesetzt, wozu der zuvor genannte Perspektivenwechsel grundsätzlich anregt. Es geht um die Situation der Studierenden im Zusammenhang

- *mit Studiengang und Studiendauer*
so haben die Studentinnen und Studenten im Leipziger Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft mit Vertiefungsgebiet Erwachsenenpädagogik aufgrund der zahlreichen Kombinationsmöglichkeiten mit weiteren Haupt- oder Nebenfächern unterschiedliche Interessen und Orientierungen;
- *mit Biographie und Lebenslage*
z.B. im Zusammenhang mit früherer oder studienbegleitender Erwerbstätigkeit, mit öffentlichem Engagement oder mit der Geschlechterperspektive, die im Zusammentreffen von Frauen aus den alten und neuen Bundesländern nochmals besondere Brechungen erfährt;
- *mit Vorerfahrungen und Vorkenntnissen*
aus dem zweiten Hauptfach oder aus den Nebenfächern im Studium, z.B. umfangreiche Kenntnisse in Forschungsmethoden aus der Soziologie oder interkulturelle Orientierungen aus „Deutsch als Fremdsprache“ oder medienpädagogische Akzente aus dem Bereich „Kommunikations- und Medienwissenschaft“, aber auch aus voran-

gegangener Berufstätigkeit, die bei Studierenden aus den Neuen Bundesländern von der Wissenschaft bis in gewerbliche Felder reichen kann;

– *mit Alltagsressourcen*

z.B. im Alltag bewährte Organisationsfähigkeit bei alleinerziehenden Studentinnen und studierenden Familienvätern, individuelle Neigungen und Interessen im sog. Freizeitbereich, personenspezifische Weisen des Denkens und Problemlösens usw.;

– *mit Lernbedürfnissen, Lernnotwendigkeiten und Lernzielen*

im Wechselspiel von persönlicher Profilbildung und Vorgabe einer Studienordnung, wobei die persönlichen Lernziele möglicherweise von den offiziellen Vorgaben abweichen;

– *mit Schwierigkeiten, Defiziten und spezielle Fragen*

hier vor allem das Streben nach Handlungskompetenz in der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen mit Erwachsenen sowie im Umgang mit Gruppen, Institutionen und Öffentlichkeit, aber auch die Suche nach dem Berufsbild „Erwachsenenbildner/-in“.

Um Anhaltspunkte und Anregungen zu bekommen, haben sich Themenbörsen bewährt: Studierende und die hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen entwickeln gemeinsam Themen- und Projektideen als Reservoir für die Lehrangebotsplanung eines Studienjahres und als Konkretisierung des Rahmens, den die Studienordnung vorgibt. Eine Frucht dieser Planungstage war das „Seminar zum Seminar“: Eine studentische Arbeitsgruppe bereitet unter meiner Beteiligung ein Semester lang eine Lehrveranstaltung vor, die im darauffolgenden Halbjahr verwirklicht und dann gemeinsam von der studentischen Vorbereitungsgruppe und mir geleitet wird. Auf diese Weise wurden die Themen „Marketing in der Erwachsenenbildung“ oder „Gesundheitsbildung“ erarbeitet. Für alle Mitwirkenden war die praxisanaloge Differenzierung und Integration inhaltlicher und methodischer Aspekte besonders anregend.

Zur Illustration ein Auszug aus der Beschreibung im „Kommentierten Vorlesungsverzeichnis“:

„Das Seminar verfolgt ein doppeltes Ziel: Die Teilnehmer/-innen sollen

1. im Wintersemester eine Lehrveranstaltung (Seminar) über „Marketing in der Erwachsenenbildung“ gemeinsam vorbereiten, d.h. den Gegenstandsbereich „Marketing“ sachgerecht erschließen und dazu passend das Gesamtprogramm entwickeln (einschließlich der methodischen Struktur einzelner Einheiten)

(= Modellsituation für die künftige Praxis der Erwachsenenbildung, sich immer wieder in neue Inhaltsbereiche einarbeiten und diese „vermitteln“ zu müssen);

2. im Sommersemester die Lehrveranstaltung (Seminar) „Marketing in der Erwachsenenbildung“ gemeinsam durchführen (= Training in Gesprächsleitung, Präsentation, ggf. auch Teilnehmerberatung usw.).

Auf diese Weise sollen anhand eines konkreten Inhalts grundlegende didaktisch-methodische und gruppenpädagogische Sachverhalte erarbeitet sowie Erfahrungen mit sich selbst (die eigene Person als ‚Instrument der Arbeit‘) gemacht werden. Ich verstehe mich in diesem vielschichtigen Lern- und Übungsvorgang als Anleiter und Berater (einschließlich der Rolle, situationspezifisch Information einzubringen).“

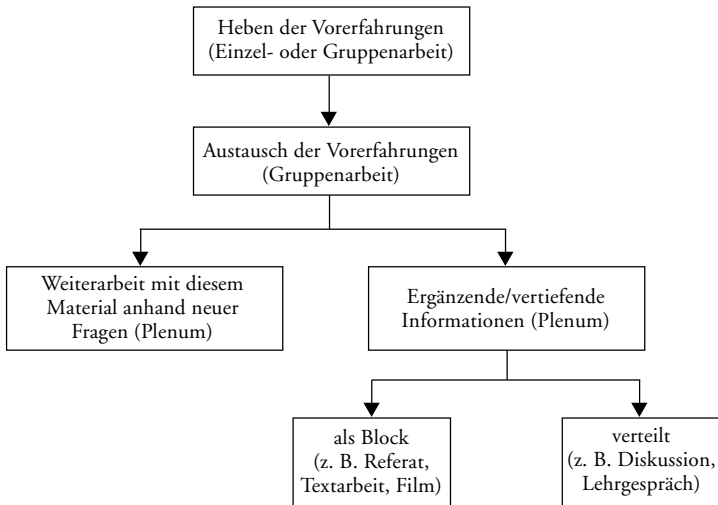
Aus den Themenbörsen und angeregt durch ein Tutorenprogramm (dazu später) erwachsen die „Studentischen Seminare“. Ein Team von Studierenden entwickelt und verwirklicht ein Seminar und bekommt hierfür von der Professur für Erwachsenenpädagogik die jeweils benötigte und angefragte Unterstützung – bis hin zur Legitimation im Zusammenhang mit Teilnahme- und Leistungsnachweisen. Als Themen wurden z.B. behandelt: „Man sieht nur mit den Augen schlecht ... Seminar zum Konstruktivismus“ oder „Bildung und Kultur in Skandinavien“ (letzteres getragen von zwei Studierenden, die je ein Auslandssemester in Norwegen bzw. Schweden verbracht haben).

(3) Die Teilnehmenden einbeziehen

Die Leitvorstellung lautet hier: Die Lehrveranstaltung selbst ist Ort des Lernens; sie dient der Entwicklung von professionellen Kenntnissen und Fähigkeiten. Das gilt vor allem für die Seminargestaltung. In diesem Sinne geht es darum, bei den Teilnehmenden anzuregen, daß sie Vorkenntnisse und Vorerfahrungen, Einstellungen und Einschätzungen einbringen, daß sie eigene Einfälle und Gedankengänge zur Problemlösung oder Modellkonstruktion entwickeln, daß sie Möglichkeiten der Übertragung in die Praxis bzw. in den Alltag finden. Durch solche Beteiligung bekommen die (nach wie vor nötigen, aber eben nicht mehr stets vorangestellten) Informationen einen persönlichen Sinnhorizont. Sie werden deshalb aufmerksamer, bereitwilliger und gezielter aufgenommen oder vertieft, angereichert und gegebenenfalls auch verändert.

Aktivierende Methoden erleichtern den Weg von der Darbietung hin zur Beteiligung (vgl. Knoll 1997a). Diese Beteiligung kann individuell geschehen (d.h. in der einzelnen Person z.B. durch individuelle Textarbeit) oder „öffentlich“ (d.h. zwischen Personen z.B. mit Hilfe der zahlreichen Varianten von Kleingruppenarbeit) (vgl. Knoll 1977b) oder im Wechsel von privat und öffentlich.

Dabei lohnt sich der Aufbau aktivierender Sequenzen. In diesem Sinne kann eine Grundstruktur zur Erarbeitung eines Inhaltes so aussehen:



(4) Klare Strukturen anbieten

Beteiligung und Aktivierung geschehen nur unter günstigen Bedingungen von selbst. In der alltäglichen Lehr-Lern-Situation bedürfen sie der Anregung und Stützung. Dies leisten klare Strukturen, bezogen auf

– *Arbeitsaufträge*

die Aufgabenstellung in der Planung ausformulieren und in der Realisierung durch Arbeitsblatt, Wandzeitung, Tafel usw. sichtbar machen und gegenwärtig halten,

- *Übergänge vom Plenum in Kleingruppen*
mit Varianten der Gruppenbildung und der sorgfältigen wechselseitigen Abstimmung von Umfang des Arbeitsauftrages, Gruppengröße und Dauer der Gruppenphase (vgl. Knoll 1997b, S. 16ff.),
- *Übergänge von Kleingruppen ins Plenum*
mit den Varianten der Ergebnissicherung und Präsentation, wobei „zuspitzen“ Darstellungsformen statt der offenen, verlaufsberichtenden eine gestalterische Leistung anregen und in der Berichtsphase Zeit sparen, z.B.: „Fassen Sie Ihre Überlegungen in drei Thesen zusammen“ oder „Entwickeln Sie drei goldene Regeln für ...“ usw. (a.a.O. S. 38ff.).

(5) Echte Fragen stellen und auf Antworten warten

Im 4. Abschnitt wurde bereits auf die Bedeutung von Fragen aufmerksam gemacht. Aus diesem Ansatz heraus lohnen sich Fragen, die echt sind (also nicht eine schon vorher bekannte „richtige“ Antwort abfragen) und die von den Teilnehmenden auch wirklich beantwortet werden können (aus „mitgebrachtem“ Wissen oder aus dem Wissen, das in der Situation entsteht). Das sind Fragen von der Art:

- „Was sehen (hören...) Sie?“ (wahrnehmen, beobachten)
- „Was löst das in Ihnen aus? Was geht in Ihnen vor?“ (empfinden)
- „Was fällt Ihnen dazu ein? Wo haben sie schon ähnliches (anderes ...) erlebt/erfahren, gehört, gelesen?“ (assoziiieren, erinnern)
- „Was hat Ihnen eingeleuchtet? Was war Ihnen neu? Was möchten Sie noch genauer wissen?“ (klären)
- „Wie könnte es weitergehen? Wie könnte eine Lösung aussehen, eine Formulierung lauten?“ (nachdenken, erfinden)
- „Wie können Sie das umsetzen (in Ihren Alltag, in Ihre Praxis ...)?“ (übertragen/anwenden)
- „Wie kann das überprüft werden?“ (evaluieren).

Es empfiehlt sich, nach Fragen wirklich Raum für Einfälle zu geben, d.h. Zeit zu lassen. Das innere Zeitmaß der Person, die eine Frage stellt, ist anders als das derjenigen, die eine Antwort sucht. Wer fragt, befindet sich schon in einem thematischen Horizont und hat sich bereits auf den Weg in Richtung „Klärung“ und „Lösung“ gemacht. Wer antworten soll oder möchte, muß erst einmal „in Gang kommen“, verstehen, entwickeln, er braucht also Zeit. (Deshalb habe ich es mir zur Faustregel gemacht: Wenn es innerlich ungemütlich wird und das Bedürfnis aufsteigt,

eingzugreifen, dann warte ich noch einige Augenblicke... Und falls es mir zu lange dauert, schiebe ich keine neue Frage nach, weil das neuen Orientierungs- und Zeitbedarf auslöst, sondern versuche, auf die Situation einzugehen bzw. zur Antwort zu ermutigen: „... nehmen Sie einfach das erste, was Ihnen einfällt.“)

Da Pausen typisch sind für den Übergang zwischen Startfrage und Plenumsgespräch und hierbei häufig die innere Schwelle erlebt wird, sich in einer großen Runde zu äußern, ist es eine Hilfe, Verbindungswege zwischen innerer und äußerer Aktivität anzubieten. Das kann zum Beispiel bedeuten, daß die Überprüfung gegebener Informationen im Blick auf offene Fragen zuerst in einem Partnergespräch (von nur wenigen Minuten!) erfolgt, bevor die Beiträge sich plenar zusammenfügen; oder daß als Voraussetzung für die Diskussion eines Textes dieser zunächst im Nachbarschaftsgespräch mit bestimmten Zeichen für bestimmte Reaktionen versehen wird (z.B. ? und ! oder + und -) und sich dann erst der Austausch über die Einfälle im Plenum anschließt.

Um es zuzuspitzen: Das Schweigen nach der Standardfrage, ob jemand noch eine Frage hat, steht häufig nicht für den Mangel an Fragen, sondern für fehlende Chancen, sie zu entdecken und sich zu artikulieren ...

(6) Die Gruppenentwicklung berücksichtigen

Der Prozeßbezug lenkt die Aufmerksamkeit auch auf die Gruppenentwicklung. Sie ist in den Veranstaltungsformen Seminar, Übung und Kurs von besonderer Bedeutung, weil hier zumindest der Möglichkeit nach verschiedene Interaktionsformen sich entfalten können. Dabei verdienen die Anfangs- und die Schlußphase eigene Aufmerksamkeit:

- der Beginn mit seiner untergründigen Spannung zwischen Zurückhaltung und Angst einerseits, Neugier und Initiative andererseits und mit der Notwendigkeit, durch entsprechende Methoden möglichst früh Beteiligung und Aktivität zu fördern, denn der Anfang ist Modell für alles, was folgt (vgl. dazu im 4. Abschnitt den Hinweis auf die Notwendigkeit der Integration von Prozeß- und Sachbezug durch entsprechende Methodenwahl);
- der Schluß mit seinen Spannungsbögen zwischen Trauer und Erleichterung, zwischen „Blick zurück“ und „Blick nach draußen“ und der Notwendigkeit, ebenfalls methodengestützt Trennung zu vollziehen, Ertrag zu sichern, Arbeitsweisen einzuschätzen, Transfer vorzunehmen (vgl. Knoll 1997b, S. 86ff.; Geißler 1983 und 1994).

(7) Widerstand verstehen

Nun ist es nicht so, daß beteiligende Arbeitsformen auf einhellige Begeisterung stoßen. Sie regen dazu an, aus der Reserve herauszutreten, sich innerlich und äußerlich in Bewegung zu setzen, etwas zu schaffen. Das Ergebnis ist zunächst offen. Dem Vorgang wohnt also ein Risiko inne: Er verlangt, Bekanntes aufzugeben und sich auf Neues einzulassen. Weil das riskant ist, erzeugt es Unsicherheit und Angst. Angst wiederum ist unangenehm. Sie wird deshalb psychisch vermieden („abgewehrt“). Um dies zu erreichen, wird das Herkömmliche beibehalten, das schon Bekannte, und sei es noch so problematisch – z.B. (auf seiten der Studierenden) der Stuhl weiter hinten, der Platz am Tisch, das Abwarten; oder (auf seiten der Lehrenden) die einleitende Übersichtsinformation über Inhalt und Zeitplan, die Standard-Reihenfolge „Referat – Diskussion“. Diese Reaktion ist durchaus menschlich. Von daher ist es wichtig, Widerstand zunächst einmal zu akzeptieren und als Befinden zu verstehen, das für die betreffende Person in dieser Situation stimmig ist („... es muß so sein“). Aus dieser Haltung heraus kann dazu ermutigt werden, den Widerstand in Worte zu fassen („... vielleicht können Sie sagen, was dieses Vorgehen in Ihnen auslöst“). Auf der Ebene der Planung empfiehlt sich – sozusagen vorbeugend – die methodische Gestaltung kleiner Zwischenschritte, die den Weg vom Für-sich-Sein hin zur Zusammenarbeit und gemeinsamen Produktivität erleichtern (z.B. der Aufbau eines Plenums über eine „Wachsende Gruppe“ aus einleitendem Partnergespräch mit anschließenden Vierer- oder Sechsergruppen und einem dann folgenden Übergang in die Großgruppe) (vgl. Knoll 1977a, S. 207f.).

(8) Rahmenbedingungen gestalten

Randvoll möblierte und besetzte Seminarräume, Hörsäle mit festen Stuhlreihen, Betonwände mit dünnem Farbanstrich – die technisch-organisatorischen Rahmenbedingungen scheinen oft eine beteiligungsfördernde Arbeitsweise unmöglich zu machen. Hier ist zweierlei wichtig:

- Es sind die positiven inneren Bilder zu überprüfen, die sich mit Methoden verbinden und die z.B. aus der (meist günstigen) Situation herrühren, in der sie kennengelernt und trainiert worden sind. (Gruppenarbeit kann mit begrenzter Fragestellung, kurzer Zeit und

geringer Personenzahl pro Gruppe auch im Seminarraum und sogar im Hörsaal stattfinden, braucht also keine getrennten Räume; ein Pro-und-Kontra-Gespräch können für kurze Zeit je zwei Sitznachbarn führen usw.);

- Bedingungen lassen sich verändern, wobei der Aufwand durch die gewonnenen Handlungsmöglichkeiten wettgemacht wird und deshalb als Teil bewußten Gestaltungshandelns zu werten ist.

(Die Tische im Seminarraum zu Beginn und dann wieder am Ende umzustellen kostet schlimmstenfalls zehn Minuten, läßt sich aber häufig bereits in den Zwischenzeiten bewältigen – um nur ein Beispiel zu nennen).

Der Bedarf an Material für Gestaltung, Veranschaulichung und Ergebnissicherung wird unter Aktivierungsbedingungen umfangreicher und differenzierter. Damit verbinden sich Notwendigkeiten der Materialpflege und des rationellen Materialzugriffs. Das sind sozusagen handwerkliche Bestandteile der Profession Hochschullehrer/-in, die sich ggf. in Teamarbeit bewältigen lassen (und insofern wiederum ein Stück Erwachsenenbildungsrealität widerspiegeln).

6. „Wir lehren durch das Wie“

Die eigene Person als Instrument und Modell

Am Schluß des 1. Abschnittes wurde bereits darauf aufmerksam gemacht: Wir lehren nicht nur durch das Was, sondern wesentlich auch durch das Wie. Es gibt also neben dem, was weitergegeben, vermittelt, verkündet wird (die „explizite Lehre“) eine mitlaufende Begleitdimension durch die Art und Weise des Umgangs mit Studierenden (die „implizite Lehre“). Das wird besonders da interessant, wo das Studium auf die Arbeit mit Menschen vorbereitet. So, wie wir als Lehrende „unterrichten“, moderieren, leiten, prüfen, wirken wir als Modell – besonders dann, wenn wir Situationen gestalten, in denen sich unsere Lernpartner/-innen einfinden *müssen* (z.B. Pflichtlehrveranstaltungen oder Prüfungen). Das *Verhalten und Handeln* wirkt stilbildend, sozusagen neben dem Inhalt, und zwar nicht nur von außen, von der Anschauung her, sondern auch durch die ihm innewohnende Definitionsmacht. Insofern ist die eigene Person ein wichtiges Instrument der Arbeit. Auch dies ist ein Teil der wechselseitigen Analogie zwischen Erwachsenenbildung als Handlungsfeld einerseits und als Gegenstand des Lehrens und Lernens andererseits.

Bereits die Seminare, Übungen, Kolloquien und Vorlesungen sind durch zahlreiche stilbildende Verhaltensanteile geprägt, wie z.B. Arbeitsaufträge formuliert werden, wie detailgenau mit Rahmenbedingungen umgegangen wird, wie die Moderation von Gesprächen geschieht usw. Explizite und implizite Lehre sind hier eng verwoben. Das gilt erst recht für jene Handlungs- und Arbeitsformen, die im Umfeld der eigentlichen Lehrveranstaltungen ihren Platz haben und ebenfalls nachhaltig wirken können:

– *Anleitung*

am Einzelfall ansetzende Hilfe und Stütze bei der Entwicklung von Aussagen oder bei der Erarbeitung von Problemlösungen, z.B. die Betreuung einer wissenschaftlichen Arbeit oder das Vorbereitungsgespräch mit einer studentischen Arbeitsgruppe, die eine Präsentation für eine Seminarsitzung ausarbeitet, oder die Begleitung eines Teams von Studierenden, die ein Praxisprojekt verwirklichen;

– *Beratung*

wiederum am Einzelfall ansetzende Hilfe zur Selbsthilfe, z.B. das Gespräch über die Auswahl von Lehrveranstaltungen oder über die Themenwahl für die Magister- bzw. Diplomarbeit in bezug auf persönliche Profilbildung und spätere Tätigkeitswünsche; oder das Nachgespräch im Sinne von Praxisberatung mit der studentischen Arbeitsgruppe, die eine Seminarsitzung leitete und nun die Chance hat, den Zusammenhang zwischen Planung und Durchführung als Lernmöglichkeit zu nutzen im Blick auf Inhalt und Methoden; oder, als noch umfassendere Praxisberatung mit Übergängen zur Supervision, das Gespräch mit Studierenden, die ein Praktikum machen bzw. gemacht haben – dies im Rahmen individueller Termine, aber auch institutionalisiert als regelmäßiges Lehrangebot;

– *Prüfung*

Feststellung von Kenntnissen und Fähigkeiten mit der Möglichkeit, gerade gegen Ende des Studiums Chancen für integrierende Leistungen zu eröffnen – z. B. durch anwendungsorientierte Themenwahl bzw. -stellung oder durch bilanzierende Selbsteinschätzungen im Wechselbezug von Person und studiertem Fach.

In diesen Hinweisen zeichnet sich ab, daß die „Mittler“-Funktion von Lehrenden über das Ver-“mitteln“ von Inhalten hinausgeht: Sie bietet die Möglichkeit, verschiedene Bereiche der Sache, aber auch der Lehr-Lern-Organisation aufeinander zu beziehen bzw. dazu anzuregen. Diese vernetzende Sicht und Funktion soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden.

Zum Beispiel: „Frauen in Leipzig“ und „Seniorenkolleg“

Das erste Beispiel zeigt geradezu ideal, was mit der zuvor genannten vernetzenden Funktion gemeint ist (wobei es sich zweifellos um einen besonders gelungenen Fall handelt). Aus einem Gespräch mit der Gleichstellungsbeauftragten der Stadt Leipzig ergab sich die Idee, sie als Lehrbeauftragte für das Thema „Frauen in Leipzig“ zu gewinnen. Sie bot dazu ein Seminar an. Da ihr Referat das Projekt verfolgte, einen Videofilm zu einem entsprechenden Thema in Auftrag zu geben, sollte die Seminargruppe zunächst einmal Recherchen zur Situation der Frauen in Leipzig durchführen (bezogen z.B. auf sozialstatistische Daten, Erwerbstätigkeit und Erwerbslosigkeit, Alltagssituation, Selbstorganisation usw.). Zur Unterstützung der Lehrbeauftragten wurde eine Tutorin eingesetzt, die ihrem Studienabschluß entgegen ging. Da sie neben Erwachsenenpädagogik auch Kommunikations- und Medienwissenschaft studierte, lag es nahe, sie stärker in das Projekt des Gleichstellungsreferates einzubeziehen: Sie übernahm die Verantwortung für das Drehbuch zum Videofilm, die Aufnahmeleitung und den Schnitt – was wiederum dazu führte, daß sich die Seminargruppe über die Recherchearbeiten und das Terminende der Lehrveranstaltung hinaus auch bei den Aufnahmen engagierte. Der so entstandene Film wurde in öffentlichen Großveranstaltungen, aber auch in Vereinen und in Lehrveranstaltungen an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät mehrfach und mit Erfolg gezeigt. Zugleich wurde er – mit begründenden und auswertenden schriftlichen Teilen – Kern der Magisterarbeit, die von der Tutorin erstellt worden ist (Kakar 1997).

Das zweite Beispiel betrifft die Lehrveranstaltung einer Kollegin zum Thema „Altenbildung“. In diesem Rahmen setzte sich eine Arbeitsgruppe das Ziel, die Teilnehmenden des (vom Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik geleiteten) Seniorenkollegs der Universität Leipzig im Blick auf ihre Bildungsbiographie zu befragen. Im Gespräch mit dem Team konnte dieses Vorhaben mit einem weiteren Erkenntnisinteresse verbunden werden, nämlich bei den Betroffenen ihre Einschätzung des „Seniorenkollegs“ und Vorschläge für die Programmplanung zum neuen Studienjahr in einem Fragebogen zu erheben. Die Ergebnisse der beiden letztgenannten Fragestellungen wurden dem Planungsbeirat von einer der beteiligten Studentinnen vorgestellt. Aus dieser Aktivität wiederum erwuchs der Plan, in dem laufenden „Seniorenkolleg“ eine Veranstaltung dadurch zu bestreiten, daß eine Gruppe von Studierenden einen Querschnitt aus den Themen und Ergebnissen des Seminars „Altenbildung“ vorstellt (darunter z.B. einen Video-Zu-

sammenschnitt von Sequenzen aus Fernsehwerbungen für ältere bzw. mit älteren Menschen). Dieser generationenübergreifende Aspekt wurde durch eine Abschlußfrage im Erhebungsbogen indirekt vorbereitet: „Was würden Sie jungen Menschen über das Alter und Altern sagen wollen?“ Eine Reihe prägnanter Aussagen wurde auf große Plakate übertragen und im Hauptflur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Leipzig ausgestellt.

Zusätzliche Beispiele könnten das „Erzählcafé“ der Volkshochschule Leipzig sein, das aus dem Seminar „Erzählcafé als Veranstaltungsform der Erwachsenenbildung“ herausgewachsen ist und zum Zeitpunkt, an dem dieser Text geschrieben wird, nun schon ins zweite Programmhilfjahr geht; oder eine Ausstellung zur 75-Jahr-Feier der Volkshochschule Leipzig, die – von der Materialrecherche bis zur Gestaltung – von einem Seminar in enger Verbindung mit der zuständigen Projektmitarbeiterin der Volkshochschule realisiert wurde. Diese Aktivitäten stehen zugleich für eine weitere Ausprägung der vernetzenden Funktion: nämlich Möglichkeiten zu vermitteln, wie gewonnene Erkenntnisse und erworbene Kompetenzen wieder für das Feld der Praxis fruchtbar gemacht werden können (wobei letzteres auch Anregungen und Kontaktvermittlung in der kritischen Phase des Übergangs vom Studium zum Beruf einschließt). Diesen Weg, im Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements Ausgangsfragen des Praxisfeldes aufzunehmen, wissenschaftlich zu bearbeiten und daraus neue Praxis entstehen zu lassen, soll das folgende Beispiel belegen.

Zum Beispiel: Weiterbildungsatlanten

Im Gespräch mit einer Studentin über mögliche Themen ihrer Magisterarbeit entstand die Idee, eine Bestandsaufnahme der Erwachsenenbildungsinstitutionen ihrer Heimatstadt vorzunehmen und in diesem Zusammenhang Analysefragen und Erhebungsinstrumente zu entwickeln und zu erproben, mit deren Hilfe Daten für einen künftigen Weiterbildungsatlas ihrer Herkunftsregion erhoben werden können. Dieses Erkenntnisinstrument hatte außerdem den persönlichen Hintergrund, sich intensiv mit der Weiterbildungslandschaft im heimatlichen Umkreis zu befassen, um für die Zeit nach dem Abschlußexamen Anhaltspunkte für den Aufbau einer eigenen Berufstätigkeit zu bekommen. So entstand sowohl inhaltlich als auch forschungsmethodisch eine aussagekräftige Studie (Zocher 1996). Im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen dem Projektbüro Budapest des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

(IIZ/DVV) und dem Leipziger Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik konnte auf die genannte Untersuchung aufmerksam gemacht werden. Deren Forschungsfragen und Hypothesen sowie der (ins Ungarische übersetzte) Interviewleitfaden gingen in die Entwicklung des Projektes „Weiterbildungsatlantanten (WBA) der 18 Komitatshauptstädte und Budapest“ ein, das vom IIZ/DVV gemeinsam mit ungarischen Universitäten und Hochschulen realisiert wird, und die Verfasserin wirkte in der Entwicklungsphase mit (vgl. Institut ... 1997).

Dieses Handeln hat insofern Modellcharakter (und ist deshalb nach dem hier vertretenen Verständnis Teil der „impliziten Lehre“), weil es etwas von den inneren Zusammenhängen und Wechselwirkungen im System „Erwachsenenbildung“ abbildet, ja sie repräsentiert und einbezieht. Eine Konsequenz daraus ist, daß mit einer Reihe von Einrichtungen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung im Großraum Leipzig Kooperationsvereinbarungen geschlossen wurden, in denen die Praktikummöglichkeiten für Studierende einen wichtigen Platz einnehmen.

Ein Folgeproblem der bewußt wahrgenommenen Mittlerfunktion soll allerdings nicht verschwiegen werden: Der Zeitaufwand ist hoch; er begrenzt die Möglichkeit zu publizieren, an Kongressen teilzunehmen oder in größerem Umfang zu forschen. Allerdings läßt sich dies im Rahmen des hier vorgestellten hochschuldidaktischen Selbstverständnisses rechtfertigen; und falls es den Glücksumstand einer Anzahl von Hauptberuflichen am Lehrstuhl oder im Institut gäbe, die über zwei Personen hinausgeht, wären ja auch individuelle und arbeitsteilige Schwerpunktsetzungen denkbar ... Schließlich sei noch angemerkt, daß die Arbeitsweisen, Prioritätsentscheidungen und Interessen im Rahmen eines persönlichen Berufsprofils als Hochschullehrer/-in und speziell im Blick auf hochschuldidaktische Orientierungen auch individuell-biographische Voraussetzungen haben, die kaum verallgemeinerbar sind. Was sich allerdings generalisieren läßt, ist die Notwendigkeit, die Prozeßseite des eigenen Lehrens zu reflektieren und in Beziehung zu setzen zur „Sache“, d.h. zum Fach und zu dessen einzelnen Gegenständen; so wie auf der Sachseite ganz fraglos der aktuelle Stand der Forschung einzubeziehen ist, so selbstverständlich muß es sein, im Prozeßbezug nicht hinter den Stand gelungener Erwachsenenbildungspraxis zurückzugehen. Denn wenn Erwachsene „Erwachsenenbildung“ lehren und lernen, stehen Lehre und Fach in ganz besonderer Weise wechselseitig auf dem Prüfstand.

Daß die Hochschullehrer/-innen mit ihrer eigenen Person Modell sein können für das, was sie fachlich vertreten, macht den zusätzlichen Ge-

winn einer Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung aus: Sie kann Anregung geben zur Weiterentwicklung der eigenen Rolle, ja der eigenen Person. So läßt sich H. Altmanns kritisch gemeinte Sentenz in eine ermutigende Perspektive umkehren: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altmann 1983, S. 19).

7. „Lernen durch Lehren“

Tutorenprogramm und hochschuldidaktische Fortbildung

Gegen Ende dieser Überlegungen sollen noch zwei didaktische Anlässe skizziert werden, wie das Lehren an der Hochschule als Lernchance genutzt und gestaltet werden kann. Die Aktivitäten beziehen sich zum einen auf Studierende und zum anderen auf die Fortbildung für Lehrende. In beiden Fällen eröffnet die wechselseitige Analogie zwischen Erwachsenenbildung als Hochschulfach und als Praxis im Handlungsfeld günstige Voraussetzungen und spezifische Handlungsmöglichkeiten. Dabei verweist die hochschuldidaktische Fortbildung auf die prinzipielle Leistungsfähigkeit der Disziplin „Erwachsenenbildung“ bzw. „Erwachsenenpädagogik“ im Rahmen einer kollegialen Ergänzung und Dienstleistung für andere Fächer und Studiengänge.

(1) Tutorien

„Die Leitung eines Seminars als Tutorin war für mich eine wichtige Selbsterfahrung. Ich konnte mich selbst ausprobieren und mein theoretisches Methodenwissen in der Praxis anwenden. Dadurch habe ich gemerkt, was ich kann und woran ich noch arbeiten muß, wenn ich einmal als Erwachsenenpädagogin tätig sein werde. Ich würde das TutorInnen-Konzept jederzeit unterstützen bzw. wieder an einem teilnehmen. Ich finde es besser, während des Studiums ins kalte Wasser zu springen und unter Anleitung schwimmen zu lernen, als beim ersten Job völlig allein ‚herumzupaddeln‘“ (Heilmann 1996).

Dieses Resümee einer Tutorin, die nun als Qualitätsbeauftragte bei einer großen Weiterbildungseinrichtung arbeitet, kennzeichnet den Kern des Tutorenprogramms, das am Leipziger Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik seit dem Wintersemester 1994/95 schwerpunktmäßig für das Proseminar „Bereiche und Aufgaben der Erwachsenenbildung“ verwirklicht wird. Da es sich bei dieser Lehrveranstaltung um einen obligatorischen

Bestandteil des Grundstudiums im Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft handelte (auch für jene, die sich im Hauptstudium nicht der Erwachsenenpädagogik zuwandten), nahmen erwartungsgemäß sehr viele Studierende teil. Diese Situation hat sich ein wenig entspannt, seit ab Wintersemester 1996/97 für Erziehungswissenschaft/Vertiefungsgebiet Erwachsenenpädagogik als eigenem Studiengang immatrikuliert wird; aber auch mit einer Gesamtgruppe von rund 60 Personen ist eine hochschuldidaktisch begründete, beteiligende Lehr-Lern-Arbeit, die Grundlagen schaffen und in ein Handlungsfeld einführen soll, kaum denkbar. Eben deshalb wurde die Möglichkeit, das Angebot als Proseminar zu gestalten, der Alternative „Vorlesung“ vorgezogen (vgl. Droll 1998).

Das Proseminar wird – je nach Gesamtzahl der Studierenden (bislang zwischen 60 und 110) in drei bis fünf Gruppen aufgeteilt, die im Regelfall 15 bis 20 (im Ausnahmefall auch bis 30) Teilnehmende umfassen. Diese Gruppen werden parallel von einem Tutor bzw. einer Tutorin geleitet. Mit der Veränderung der Studiengänge (s.o.) konnten im Wintersemester 1997/98 erstmals zwei von insgesamt drei Parallelgruppen mit je zwei Tutorinnen besetzt werden. Die Tutoren bzw. Tutorinnen stehen bereits im Hauptstudium. Sie werden in erster Linie durch gezielte Ansprache, aber auch nach eigener Interessenbekundung gewonnen. Dabei sind ihre projektbezogene Beteiligung in vorausgegangenen Lehrveranstaltungen (z.B. als Teammitglied bei der Vorbereitung und Durchführung einer Seminareinheit), ihr Verständnis für Lehr-Lern-Arrangements mit Erwachsenen und ihr persönliches Engagement wichtige Auswahlkriterien.

Die Qualifizierung für ihre Tätigkeit geschieht durch ein eigenes Seminar; es findet statt

- *durch Blockveranstaltungen, die dem Tutorium vorausgehen*
hier werden die relevanten Inhalte des Proseminars erschlossen; außerdem werden methodische Vorbereitungen getroffen, wobei die gemeinsame Planung der Anfangseinheiten im Mittelpunkt steht; schließlich werden Fragen bearbeitet, die mit der spezifischen Rolle „Student/-in leitet Studierende“ zusammenhängen);
- *durch begleitende Anleitung während des Semesters*
als Vor- und Nachbesprechung der einzelnen Gruppensitzungen; hierbei ist der gegenseitige Austausch über Inhalte, Gruppenprozesse und Leitungsfragen wichtig, aber ebenso die Anleitung durch die Lehrende, die das Proseminar anbietet, wobei die Übergänge zur Praxisberatung fließend sind;

– *durch Auswertungen*

als schriftliche Auswertungsberichte und ein gemeinsames Auswertungsseminar, in dem inhaltliche und methodische Ergebnisse sowie Empfehlungen für die nächste Durchführung festgehalten werden.

Auf der Grundlage der gemeinsam geplanten Einstiegseinheiten (s.o.) kann sich die Arbeit in den einzelnen Tutorengruppen inhaltlich und methodisch differenzieren. Wie sich diese unterschiedlichen Entwicklungslinien gestalten, hängt von den Interessen aller Beteiligten, aber auch vom methodischen Geschick des Tutors bzw. der Tutorin ab. Das nötige Mindestmaß an Gemeinsamkeit und Koordination wird durch die Zwischentreffen zur Anleitung hergestellt, außerdem durch organisatorische „Knotenpunkte“ z.B. im Rahmen gemeinsamer Besuche mehrerer Seminargruppen in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung, schließlich auch im Blick auf die Abschlußkolloquien, an denen die Studierenden mit Interesse an einem Leistungsnachweis teilnehmen und die gemeinsam von der verantwortlichen Dozentin und dem jeweiligen Tutor bzw. der jeweiligen Tutorin abgenommen werden. Die letztgenannte Beteiligung an einer überschaubaren Form von Prüfung ermöglicht den Tutorinnen bzw. Tutoren außerdem, Fragen der Selbst- und Fremdeinschätzung im Blick auf die Verwirklichung von Lern- und Lehrzielen sehr realitätsnah zu bearbeiten.

Die Auswertung mit denjenigen, die am Proseminar teilnehmen, geschieht durch regelmäßige Feedback-Runden am Ende der einzelnen Sitzungen und im Rahmen einer schriftlichen Befragung am Schluß des Seminars. Eine vorläufige interne Auswertung zu einzelnen Fragen dieser Abschlußerhebungen macht deutlich, daß die meisten Teilnehmer/-innen das Tutorenprogramm positiv einschätzen. Dabei gruppieren sich die Antworten auf die offen gestellten Fragen um die Bereiche „Kontakt zwischen Tutoren bzw. Tutorinnen und Teilnehmer/-innen“, „Atmosphäre“, „Arbeitsklima“ und „Motivation“ (beides bezogen auf die Möglichkeit der Arbeit in kleineren Seminargruppen), „Hemmschwelle“ (die als niedriger beschrieben wird im Vergleich zu Dozenten bzw. Dozentinnen), „Diskussion und Wissenszuwachs“, „Beantwortung von Fragen und Problemen“ (mit der Möglichkeit des Eingehens auf individuelle Situationen), „Selbständige Erarbeitung von Inhalten“ (einschließlich der positiven Einschätzung der hierbei erfahrenen beteiligten Methoden).

Neben dem individuellen Kompetenzzuwachs, für den das einleitende Zitat steht und der sich in allen schriftlichen Abschlußberichten bestätigt

findet, hat das Tutorenprogramm weitere interessante Auswirkungen. So entstand eine umfangreiche Sammlung didaktischer Materialien, die von Proseminar zu Proseminar wächst und als Fundus genutzt werden kann: z.T. Fremdmaterial (Literaturkopien, Selbstdarstellungen und Arbeitspläne usw. aus Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Arbeiten von Studierenden z.B. im Zusammenhang mit der Darstellung von erwachsenenbildnerischen Arbeitsfeldern oder Institutionen, Ergebnisse von Gruppenarbeiten im Seminar), z.T. Eigenmaterial, erstellt von den Tutoren bzw. Tutorinnen (z.B. Graphiken zur Veranschaulichung, Umsetzung spezifischer Problemstellungen in ein Spiel, Feedback-Methoden usw.). Das Tutorenprogramm hatte eine „ansteckende Wirkung“: Der Wunsch nach Mitarbeit wächst, so daß nun mehr Studierende hierfür zur Verfügung stehen, und es entwickelten sich Eigeninitiativen von Studierenden, die Vorschläge für andere Lehrveranstaltungsthemen machten, verbunden mit dem Angebot, diese Projekte als Tutor/-in zu gestalten. Dabei handelte es sich bisher sowohl um Seminare, die bereits einmal stattgefunden hatten und die – trotz Nachfrage – aus Kapazitätsgründen nicht mehr angeboten werden konnten, als auch um ganz neue Themenbereiche. In diesen Fällen mußte darauf aufmerksam gemacht werden, daß kaum finanzielle Mittel für eine Vergütung als Studentische Hilfskraft zur Verfügung stehen. Es zeigte sich, daß die Studierenden andere Motive für ihr Mitwirkungsangebot hatten: Interesse an der Sache wie an der Möglichkeit, sich unter Anleitung selbst zu erproben – und Freude an einer ungewöhnlichen Form der Beteiligung. (Daß dieses studentische Engagement Lücken in der Lehrkapazität kaschiert, ist ein hochschulpolitisches Problem, das gesehen und deutlich gemacht werden muß, aber nicht zur Zurückweisung von Interesse und Beteiligung führen darf.)

Die eben angedeutete Frage nach der Gratifikation steht dennoch an. Eine – freilich kleine – Anerkennung wurde dadurch organisiert, daß Tutoren bzw. Tutorinnen in Lehrveranstaltungen mit Teilnahmebeschränkung (z.B. „Verhaltenstraining mit Video-Feedback“) einen sicheren Platz haben. So unbefriedigend dies ist – für die Studierenden, die „durch Lehren lernen“, steht anscheinend der persönliche Gewinn aus ihrer aktiven Mitwirkung im Vordergrund.

(2) Hochschuldidaktische Fortbildung

Das hier vertretene und soweit wie möglich praktizierte Verständnis von Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung hat Konsequenzen für die

Arbeit mit Lehrenden, die an einer hochschuldidaktischen Fortbildung für ihr spezifisches Fachgebiet interessiert sind. Als Beispiel sei auf ein Projekt mit Wissenschaftlichen Assistenten verwiesen, das an der Universität Leipzig stattgefunden hat und von einem Teilnehmer ausführlich dargestellt und reflektiert worden ist (Steinhäuser 1997).

Zum Beispiel: Von der Sache zum Prozeß

Die Vorgeschichte liegt in regelmäßigen Treffen, welche die Assistenten der Theologischen Fakultät selbst organisierten und bei denen sie sich zunehmend auch über Probleme in der Lehre austauschten. Dabei kamen typischerweise hauptsächlich Fragen zur Sprache, die sich zuvörderst auf den Prozeß des Lehr-Lern-Geschehens bezogen, der mit einem Leidensdruck verbunden war (vgl. 1. Abschnitt):

- *„Wie läßt sich die Aufarbeitung von Texten am effektivsten organisieren?*
- *Was mache ich, wenn ich merke, daß die Hälfte der Studenten die vereinbarten Texte nicht gelesen hat? ...*
- *Wie versuche ich, unterschiedlichen motivationalen und wissensmäßigen Voraussetzungen gerecht zu werden?*
- *Was passiert, wenn ich mit Grausen feststelle, daß ich in der Vorbereitung nicht weit genug geplant habe? Oder wenn mein Seminarziel in unerreichbare Ferne rückt? ...*
- *Darf ich in kontroversen Diskussionen Partei ergreifen?*
- *Wie reagiere ich auf aggressive Wortmeldungen von Studierenden, gegeneinander oder gegen mich ...“ (a.a.O., S. 209).*

Aus der Entdeckung solcher Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme erwuchs der Wunsch: „... wir brauchen eine Weiterbildung. Referenten müssen her“ (ebd.). Er wurde zunächst mit Hilfe von Lehrstuhlinhabern aus der eigenen Fakultät verwirklicht. Die damit verbundenen Gespräche führten zu der Absicht, die gemeinsame Arbeit an hochschuldidaktischen Fragen in Form eines Seminars fortzusetzen. Dieser Vorschlag wurde mir in einem Vorgespräch unterbreitet. Dieser „Schritt brachte eine wichtige Veränderung vom ‚gegenseitigen Wahrnehmen‘ und ‚hörenden Lernen‘ hin zum ‚angeleiteten Erkunden wirklichkeitgerechter, praktischer Verbesserungsmöglichkeiten‘. Anfangs etwas mühsam, aber dann um so geschwinder begriffen wir, daß unsere heimliche Hoffnung auf eine ‚gantztägige Frontalweiterbildung‘ demselben Problem auf den Leim gegangen war, das wir doch in unserer Seminarpraxis gerade ändern wollten: Weg vom rezeptiven hin zum produktiven, weil partizipativen Lernen“ (a.a.O., S. 210).

Die Gestaltungsidee, für die Kolleginnen und Kollegen gewonnen werden konnten, bestand darin, bei der Sachseite der hochschuldidaktischen Arbeit anzusetzen, und zwar mit Hilfe des Prinzips der Vergegenwärtigung, das aus der Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung folgt (s. o. im 3. Abschnitt): Es wurden die Präsentationen und Diskussionen persönlicher Forschungsthemen im Assistentenkreis (wie in früheren Zusammenkünften bereits praktiziert) sowie Seminarsitzungen, die im normalen Lehrbetrieb bevorstanden,

- von der betroffenen Person inhaltlich und methodisch vorbereitet,
- individuell mit mir vorbesprochen,
- in der Assistentengruppe als echte Lehr-Lern-Situation verwirklicht (dazu hatte jedes Mitglied dieser Gruppe dreimal Gelegenheit)
- gemeinsam im Anschluß an die Veranstaltung fragestellungsgeleitet nachbesprochen (z.B. im Blick auf das Selbsterleben des Leiters/der Leiterin einerseits und der Teilnehmenden andererseits, im Blick auf das Verhältnis zwischen erfahrenem Ergebnis und geplantem Lernziel usw.).

„Diese Nachbesprechungen sorgten dafür, daß der didaktische Ertrag für alle fruchtbar wurde. Deshalb waren sie noch spannender als die vorangegangene thematische Arbeit – obwohl auch diese einen gewaltigen Qualitätssprung gemacht hatte“ (a. a. O., S. 211). Jede Abendveranstaltung in dieser mehrwöchigen Reihe dauerte rund vier Stunden, um inhaltlich-methodische Arbeit und didaktische Reflexion verknüpfen zu können.

Der Prozeßbezug von Hochschuldidaktik, der hier bereits mitschwang (z.B. im Zusammenhang mit Kleingruppenbildungen, Arbeitsaufträgen usw.), wurde an gesonderten Arbeitstagen vertieft. Hierbei wurden als Methoden u. a. „Kollegiale Beratung“ (vgl. Knoll 1997b, S. 99f.) und „Praxisberatung in der Gruppe“ eingesetzt; Identifikationsübungen (sich in Studierende versetzen und in der Ich-Form Wünsche an einen gedachten Assistenten äußern) brachte „ein viel differenziertes Erwartungsspektrum als am eigenen Schreibtisch zum Vorschein. (Nebenbei lernen sich die Assistent/inn/en untereinander durch die geäußerten Vermutungen, Projektionen und Identifikationen ein Stück besser kennen“ (a. a. O., S. 212).

Als entscheidende Erkenntnis dieser prozeßbezogenen Arbeit wird formuliert, „... daß sich die Erwartungen der Studierenden doch in stärkerem Maße an eine ‚beratende Rolle‘ richten, als an die ‚lehrende Rolle‘ ... Heißt das nicht aber, daß Studierende – mehr als gedacht – bereit wären, mit fachlichen Unvollkommenheiten der Assistent/inn/en zu leben, weil es auf der Ebene menschlicher, belastbarer Beziehungen mindestens genauso viel zu gewinnen gibt? Das würde nicht folgenlos bleiben für die Assistent/inn/en, denn

wer sagt eigentlich, daß nicht auch sie etwas von den Studierenden zu lernen haben? Könnte es demnach sein, daß wir dafür mehr Räume öffnen und Methoden überlegen müßten, anstatt uns ausschließlich auf die Stoffvermittlung zu fixieren? Wäre das nicht auch Teil der ‚didaktischen Kompetenz‘? Diese Einsichten haben das ursprüngliche Anliegen unserer selbstverordneten Weiterbildung relativiert. Jetzt geht es nicht mehr nur um das ‚Inszenieren von Stoffen‘ ..., sondern auch um das ‚Realisieren von Menschlichkeit‘ ... Mehr noch: Das Verhältnis zwischen diesen beiden Aufgaben wäre so zu bestimmen, daß die Effektivität der Wissensvermittlung von der Beziehungsfähigkeit der Beteiligten abhängt“ (a.a.O., S. 214).

Zentral an dem skizzierten Beispiel sind

- *der ressourcenorientierte Ansatz*
d.h. der Ansatz bei dem, was als spezifische Fachkompetenz, Lehrerfahrung, Situationswahrnehmung, Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft sowie als Interesse an eigener Weiterentwicklung durchaus vorhanden ist,
- *das Prinzip der Vergegenwärtigung von Lehr-Lern-Situationen in der aktuellen Gruppe*
d.h. die Rückübersetzung von (hochschuldidaktischen) Informationen in Ausgangsfragen sowie die Umwandlung in Arbeitsprozesse, so daß die Methodenfrage sich organisch integriert, statt als bloße „Wie-mache-ich-Technik“ aufgesetzt wird (s.o. Abschnitt 5.1),
- *das Element der kollegialen Unterstützung und Beratung*
d.h. die Pflege einer Kultur der gegenseitigen Anregung und Bereicherung in der Gruppe der „Peers“, also derjenigen, die den Stand und die Entwicklung des Lehr-Lern-Geschehens an der Hochschule nachhaltig prägen.

So wird deutlich, daß aus der Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung ein Grundverständnis und ein praktisches Vorgehen folgen, das der hochschuldidaktischen Fortbildung für Lehrende auch anderer Fächer sach- und prozeßbezogene Anregungen geben kann.

Literatur

- Altmann, H.: Training foreign language teachers for learner-centered instruction – Deep structures, surface structures and transformations. In: Alatis, J., u.a. (Hrsg.): GURT '83. Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers – Towards a Rational. Washington D.C. 1983, S. 19-26
- Bayer, K./Ilmer, K./Kremer, S.: Nachgefragt: Betroffene kommen zu Wort – Eine Studie. In: Seiverth, A./Köllner, I.-M. (Hrsg.): Leben und Lernen im Transformationsprozeß der Arbeitsgesellschaft. Karlsruhe 1998
- Droll, C.: Durch „Lehren“ lernen – Tutorien im Fach Erwachsenenbildung. Leipzig 1998 (Mskr.)
- Geißler, K. A.: Anfangssituationen – Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim, Basel 1983
- Geißler, K. A.: Schlußsituationen – Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim, Basel 1994
- Heilmann, S.: „Seminarleiterin auf Zeit – Das TutorInnen-Konzept“. Leipzig 1996 (Persönlicher Abschlußbericht – Mskr.)
- Ilmer, C.: Erwerbstätigkeit und Ruhestand im Lebenslauf – Studien im Rahmen eines Projektes zur nachberuflichen Lebensphase. Magisterarbeit, eingereicht am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig. Leipzig 1997 (Mskr.)
- Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (IIZ/DVV)/Projektbüro Budapest: Weiterbildungsatlas (WBA) der 18 Komitatshauptstädte und Budapest. Budapest 1997 (Mskr.)
- Kakar, S.: „Frauen in Leipzig“ – Entwicklung und Realisierung eines Videofilms. Magisterarbeit, eingereicht am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig. Leipzig 1997 (Mskr.)
- Knoll, J.: Kurs- und Seminarmethoden Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim, Basel 1997a
- Knoll, J.: Kleingruppenmethoden Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. Weinheim, Basel 1997b
- Krause, K./Messow, U./Quitze, K.: „Zusammenfassender Bericht – Formen und Ergebnisse der hochschuldidaktischen Arbeit in Lehrgebieten der Ausbildung von Diplomchemikern“ Leipzig 1987 (Mskr.)
- Staufer, C.: Brief an den Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig. Lucka 1997a / 1997b
- Steinhäuser, M.: Lehren im Transit Notizen zu einem hochschuldidaktischen Projekt. In: Praktische Theologie 32 (1997) S. 203-216
- Zocher, D.: Weiterbildung in Cottbus – Vorstudien zu einem Weiterbildungsatlas. Magisterarbeit, eingereicht am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig. Leipzig 1997 (Mskr.)

Horst Siebert

Drei Jahrzehnte Erwachsenenbildung in Studium und Lehre

Joachim H. Knoll gewidmet, der 1997 emeritiert wurde

Rückblick

Ich bin aufgefordert, eine Zwischenbilanz aus mehr als drei Jahrzehnten universitärer Lehre in Erwachsenenbildung zu ziehen. Dazu zunächst einige biographische Hintergrundinformationen. Nach meiner Promotion („Der Einfluß Hegels auf Hebbel“) wurde ich 1966 Assistent beim Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen und nahm in dieser Zeit an einem sechswöchigen Nachwuchsseminar des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in der Heimvolkshochschule Falkenstein teil. Das Seminar wurde von Hans Tietgens geleitet, und ich lernte dort, was Erwachsenenbildung als emanzipatorisches Projekt, als zukunftsfähige Idee und als Utopie einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft mündiger BürgerInnen sein kann. Anschließend wurde ich Assistent am pädagogischen Institut der jungen Reformuniversität in Bochum. Eine der innovativen Einrichtungen war der „Lehrstuhl für praktische Pädagogik (Erwachsenenbildung)“, den Joachim H. Knoll von 1965 bis 1997 leitete. Zwar gab es schon vorher Lehraufträge für Erwachsenenbildung an einigen Hochschulen, aber an der FU Berlin (Fritz Borinski) und an der Ruhr-Universität wurde erstmals in (West-)Deutschland Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin etabliert (das Institut für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig unter Leitung von H. Schaller wurde in dieser Zeit wieder aufgelöst).

Joachim H. Knoll, Georg Wodraschke und ich veröffentlichten 1967 einen „Bochumer Plan“, d. h. einen curricularen Vorschlag für einen erwachsenengemäßen, eigenständigen „dritten Bildungsweg“. Dieser Plan fand in den Verbänden und bildungspolitischen Gremien ein große, wenn auch strittige Resonanz, wie ich es später nicht wieder erlebt habe.

Mit Unterstützung von J.H. Knoll habilitierte ich mich 1969 mit einer Schrift über die Erwachsenenbildung der DDR und wurde 1970

Professor an der Pädagogischen Hochschule Hannover, wo der erste spezielle Lehrstuhl für Erwachsenenbildung (mit fünf wissenschaftlichen Mitarbeitern!) eingerichtet worden war. Dort wurde der Diplomstudiengang „Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung“ angeboten – die Rahmenprüfungsordnung war 1969 von der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz verabschiedet worden.

1970 – das war aber auch das Jahr des „Strukturplans“ des Deutschen Bildungsrates und das erste Jahr des niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes.

1977 wurde die PH als eigenständiger Fachbereich in die (bis dahin Technische) Universität Hannover integriert. 1995 wurde das Lehrgebiet Erwachsenenbildung in ein selbständiges Institut umgewandelt.

Die Diplomprüfungsordnung ist seit 1970 nur geringfügig geändert worden – z. B. wurden neue Wahlpflichtfächer wie „interkulturelle Bildung“ und „Medienpädagogik“ eingeführt. Das Diplom kann „grundständig“ oder im Ergänzungsstudium erworben werden. Ein „weiterbildendes Studium“ ist mehrere Jahre als Modellversuch angeboten worden; eine Wiederbelebung ist – in Kooperation mit der „Zentralen Einrichtung für Weiterbildung“ – in Planung.

Die MitarbeiterInnen betreuen u. a. folgende Schwerpunkte: Betriebliche Weiterbildung, Umweltbildung, Altenbildung, Frauenbildung, Fremdsprachen, Jugendbildung. Immatriculiert sind z. Zt. 550 Studierende.

Wie wirklich ist die Wirklichkeit?

Wir haben mehrfach „Wenden“, „Paradigmenwechsel“, neue Studentengenerationen u.ä. beschrieben. Doch der Wirklichkeitsgehalt solcher Periodisierungen und Typologien ist mehr als fragwürdig. Ich bin als Autor dieses Beitrags in einer doppelten Beobachterrolle: Als „Selbstbeobachter“ beobachte ich meine dreißigjährigen beruflichen Lern- und Verlernprozesse, meine kognitiven „Gewinne und Verluste“, meine hochschuldidaktischen Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen. Als „Fremdbeobachter“ beobachte ich KollegInnen und Studierende. Trotz vielfältiger Kontakte habe ich den Eindruck, immer weniger über StudentInnen zu wissen (was weniger auf eine „Verschlossenheit“ der Studierenden als auf meine erkenntnistheoretische Skepsis

zurückzuführen ist). Warum studieren sie „wirklich“ Erwachsenenbildung? Was lernen sie tatsächlich während des Studiums? Was lernen sie in den Seminaren? Und was lernen sie „durch uns“, die Lehrenden? Wenn wir „gute“ KandidatInnen prüfen, sind sie durch unsere Lehre so gut geworden? Wohl kaum.

Generell gilt das von Niklas Luhmann festgestellte pädagogische *Technologiedilemma* und *Technologiedefizit* auch für die Hochschuldidaktik. Lerneffekte können nicht durch didaktische Maßnahmen bewirkt werden, Lernerfolge Studierender sind nicht planbar und organisierbar. Wir HochschullehrerInnen probieren immer wieder etwas Neues aus, kehren zu alten Verfahren zurück, behaupten, daß sich eine Methode bewährt habe, daß Gruppenarbeit besser sei als eine Vorlesung, daß Studenten bei A mehr lernen als bei B. (Bestenfalls teilen sie uns mit, daß ihnen diese Veranstaltung mehr Spaß gemacht hat als jene ...)

Konstruktivistisch betrachtet ist das Studium ein autopoietischer, selbstreferentieller, selbstgesteuerter Prozeß. Studierende lernen das, was ihnen anschlussfähig, relevant und viabel (d.h. passend, brauchbar) erscheint. Zwar können wir als Lehrende begründen, warum es wichtig ist, sich mit der Geschichte der Erwachsenenbildung zu beschäftigen, aber wir können dieses Interesse nicht verordnen, Geschichte muß von jedem einzelnen als interessant erfahren werden. Universitäre Lehre kann Studierende nicht belehren, aufklären, instruieren, sie kann allenfalls „perturbieren“ (d.h. stören, irritieren) und das Spektrum der Möglichkeiten erweitern.

Eine weitere Schwierigkeit kommt hinzu: Es geht nicht nur um die Frage, wie *wirksam* wissenschaftliche Lehre für bildungspraktisches Handeln ist, sondern auch darum, wie *nützlich* dieses Wissen ist. Ob jemand nach dem Diplomstudium ein Volkshochschulseminar besser leitet als vorher, ist zu bezweifeln. Allzuviel problematisierendes Wissen über gruppendynamische Prozesse, Identitätskrisen, biographische Irrungen und Wirrungen, über die Komplexität und Kontingenz kognitiver und emotionaler Prozesse kann die Spontanität, Unbekümmertheit und Unbefangenheit einer Seminarleitung eher irritieren und reduzieren. Das wissenschaftliche (theoretische und empirische) Wissen ist für (praktisches, erfolgreiches) Handeln in der Praxis vielfach nicht nur nicht förderlich, sondern sogar störend. Dennoch kann auf die Vermittlung solchen kritischen, perturbierenden Wissens nicht verzichtet werden, es sollte jedoch vorsichtig dosiert werden. Für verschiedene Gruppen mit verschiedenen Verwendungssituationen ist unterschiedliches Wissen funktional und viabel.

Eine dritte Schwierigkeit entsteht aus der Entkopplung von Wissenschaftssystem und Praxissystem – unabhängig von den beteiligten Personen. Wissenschaft und Bildungspraxis sind eigenständige selbstreferentielle Systeme mit verschiedenen Rationalitäten, Erfolgskriterien und Wirklichkeitskonstruktionen. Wissenschaft beobachtet Praxis, aber sie vermag diese nicht anzuleiten. Andererseits sind die Probleme der Praxis nicht ohne weiteres auch Forschungsaufgaben. Die wechselseitige Anerkennung der Selbstreferentialität entlastet beide Seiten von Überforderungen, ohne daß auf „strukturelle Koppelungen“, die im Idealfall zu Koevolutionen führen, verzichtet werden sollte.

Die Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin hat ihre technologische Unschuld verloren. Universitäre Lehre bringt keine erfolgreichen AbsolventInnen hervor, theoretisches Studium fördert nicht zwangsläufig ein erfolgreiches pädagogisches Handeln, wissenschaftliche Forschung verbessert nicht unbedingt die Qualität der Bildungspraxis. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung hat das Stadium der „reflexiven Modernisierung“ (U. Beck) erreicht, was keineswegs zu einem Bedeutungsverlust für die Praxis führen muß. Ferner leitet sich aus dieser reflexiven Haltung nicht die Konsequenz ab, sich für die Praxis nicht (mehr) zu interessieren und nur (noch) für die eigene scientific community zu schreiben und zu forschen.

Mit diesen selbstkritischen Anmerkungen sei aber auch angedeutet, daß alle Programme zur universitären Evaluation der Lehre, zum Bildungscontrolling, zur Qualitätsprüfung, die sich auf statistische Materialien stützen, „unterkomplex“ sind. Damit meine ich nicht, daß universitäre Lehre quasi sakrosankt ist und sich jeglicher Überprüfung entzieht.

Kontinuität und Veränderung

Ob Veränderungen des universitären Lehrangebots auch Fortschritte sind, ist eine Frage des Beobachterstandpunkts und deshalb kaum objektiv zu beantworten. Alle pauschalen Bewertungen von Veranstaltungsformen stehen empirisch auf schwachen Füßen. Prinzipiell ist Kleingruppenarbeit nicht einer Plenumsdiskussion oder einer Vorlesung überlegen. Welche Organisationsform jeweils passend ist, hängt von Motiven, Zielen, Themen, Lernvoraussetzungen usw. ab. Eine Evaluationsforschung der Hochschuldidaktik hätte auch traditionsreiche *Mythen* aufzuklären (z.B. den Mythos, daß umso mehr gelernt wird, je mehr alle

mitreden). Zu unterscheiden sind verschiedene hochschuldidaktische Ebenen:

– *Die Ebene der Prüfungs- und Studienordnungen*

Die Überzeugung, durch solche Ordnungsinstrumente das Lehr- und Studienverhalten steuern und optimieren zu können, hat im Laufe der Zeit eher abgenommen. Auch die vollmundigen Kompetenzkataloge (personale, soziale, methodische, reflexive Kompetenz) haben vor allem eine legitimatorische Funktion. Es wird nicht umso mehr gelernt, je anspruchsvoller die Lernziele formuliert sind.

– *Die Ebene der Veranstaltungsthemen*

Neben den konstanten Basisthemen unserer Disziplin – Geschichte, Gesetze, Lernpsychologie, Zielgruppen, Methoden – gibt es thematische Konjunkturen und „hot topics“ einer Epoche. Dazu gehörte die Beschäftigung mit der Risikogesellschaft (U. Beck), die Erlebnisgesellschaft (G. Schulze), neuerdings die „lernende Organisation“, die „kritischen Lebensereignisse“, Qualitätssicherung und – zunehmend – das Internet.

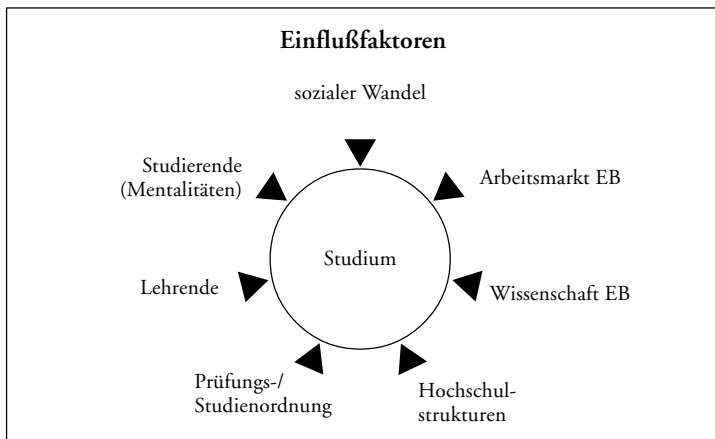
– *Die Ebene der Veranstaltungsformen*

Hier sind eindeutige Tendenzen nicht erkennbar. Vorlesungsähnliche Veranstaltungen waren lange Zeit „out“, werden aber wieder nachgefragt. Auch Lektürekurse scheinen wieder beliebt zu werden, während die Faszination des Projektstudiums eher abgenommen hat. Im Trend liegen offenbar „Werkstätten“ (wobei nicht immer eindeutig ist, ob es sich hierbei um eine neue Organisationsform oder nur um ein neues Etikett handelt. In einem Vorlesungsverzeichnis habe ich sogar „Atelier“ als Veranstaltungsform gefunden.)

– *Die Ebene der Lern- und Kommunikationsstile*

Autoritäre Umgangsstile und Vermittlungsformen scheinen in unserer Disziplin passé zu sein. Allerdings werden von vielen Studierenden eindeutige Rollenverteilungen und deutliche Strukturierungen und Vereinbarungen in Seminaren wieder geschätzt. Die Maxime „Partizipation um jeden Preis“ scheint nur noch selten zu gelten.

Das universitäre Lehrangebot wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, wobei sich direkte Einflüsse (z.B. neue Studienordnungen) und indirekte Einflüsse (z.B. veränderte Studienmotive) unterscheiden lassen.



Diese Einflüsse variieren von Ort zu Ort. Umfeldfaktoren werden von den Lehrenden unterschiedlich registriert und interpretiert. So haben sich an den Universitäten mit erwachsenenpädagogischen Studiengängen – auch historisch bedingt – spezielle hochschuldidaktische Profile entwickelt. Eine solche Pluralität der Lehr- und Forschungsprofile ist wünschenswert, sofern eine kontinuierliche Verständigung über die Grundbegriffe und zentralen Fragestellungen unserer Disziplin stattfindet. Um einen solchen disziplinären Diskurs haben sich in der Vergangenheit der Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung (AUE) und die Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bemüht, aber auch die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS/DVV) bzw. das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat wesentlich zur Profilierung der Disziplin beigetragen. Dennoch: Das Praxisfeld Erwachsenenbildung ist ständig in Bewegung, und dementsprechend sind die Differenzierungen und Diffusionen innerhalb der Wissenschaft der Erwachsenenbildung größer als in vielen anderen Disziplinen.

Es lassen sich folgende Phasen der Professionsentwicklung unterscheiden:

- Die Gründerphase der Disziplin in den 60er/70er Jahren mit der interuniversitären Verständigung über Studienordnungen und Forschungsaufgaben.

- Die Konsolidierung und Etablierung der Disziplin „flächendeckend“ in den 80er Jahren, an einigen Universitäten (z. B. Bremen) Spezialisierungen innerhalb der Disziplin.
- Der Transfer westdeutscher Modelle in die neuen Bundesländer in den 90er Jahren.
- Bestandssicherungsprobleme an den meisten Universitäten und lockere (personenabhängige) Kooperationen zwischen einzelnen Instituten.

Trendbeobachtungen

Fast alle wesentlichen gesellschaftlichen Veränderungen wirken sich auf die Erwachsenenbildung und auch auf Studium und Lehre der Erwachsenenbildung aus. Gleichzeitig ist das Studium der Erwachsenenbildung ein „operational geschlossenes System“ mit eigenen Standards und Anforderungen.

Hier einige Trendbeobachtungen:

- *Beschleunigte Individualisierungsprozesse*
Die „Auflösung der Normalbiographie“ und der Normalität der Studienverläufe spiegelt sich auch in den Lebenssituationen der Studierenden wider. Das klassische Phasenmodell Abitur – Studium – Beruf ist zum Sonderfall geworden. Normal sind „vermischte“ und diskontinuierliche Lebensläufe.
- *Studium als Nebentätigkeit*
Die meisten Studierenden sind weiterhin an einer beruflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung interessiert, aber sie rechnen nicht mehr – wie in den 70er Jahren – mit einer festen Anstellung. Deshalb verschiebt sich die Gewichtung ihres Studiums, das sie neben der Familientätigkeit oder dem „Geldverdienen“ betreiben, vielfach in Richtung auf eine Nebenbeschäftigung. Außerdem läßt bei diesem Teil der Studierenden das Interesse an Institutionengeschichte, institutionellen Strukturen, Bildungspolitik usw. nach. Neben der berufsqualifizierenden Funktion gewinnt die persönlichkeitsbildende Funktion des Studiums an Bedeutung.
- *Abnehmende Verbindlichkeit*
Da für die Mehrzahl das Studium eine Nebentätigkeit und weniger ein Hauptberuf ist, ist auch die Verbindlichkeit des Studierens, d.h. die kontinuierliche Teilnahme, die Vor- und Nachbereitung der Se-

minare, gering(er) geworden. Auch die Wahl des Studienganges ist vielfach zufallsabhängig – oder die Alternativen erscheinen weniger attraktiv. So ist auch die Identifikation mit der Disziplin, mit einer theoretischen „Richtung“ oder mit AutorInnen gering. Ob man in Hannover oder anderswo Erwachsenenbildung studiert, hängt nicht von dem wissenschaftlichen Profil, sondern von privaten Faktoren ab.

– *Zerfaserung der Bildungspraxis*

Viele Studierende haben Kontakte zu nicht-pädagogischen Einrichtungen (z.B. Sparkassen, Versicherungen, Strafvollzug, Betriebe, Verwaltung) und finden dort eine Beschäftigung. Dementsprechend sind ihre Studieninteressen selektiv (wer eine Stelle in der AOK in Aussicht hat, interessiert sich nicht für die Geschichte der Volkshochschulen) und zugleich auf vielseitig verwendbare extrafunktionale Schlüsselqualifikationen gerichtet. Inzwischen finden mehr Absolventinnen eine Stelle als Frauenbeauftragte denn als pädagogische Mitarbeiterin einer Volkshochschule.

– *Das Ende der großen Metaerzählungen*

Die leidenschaftlichen Theorie-, Politik- und Ideologiedebatten in den Seminaren gehören der Vergangenheit an. Emphatische Begriffe wie Emanzipation haben ihre Faszination eingebüßt. Allerdings ist damit keine generelle Theoriefeindlichkeit verbunden. Theorien müssen als relevant und anschlussfähig erfahren werden (z.Zt. interessieren sich viele Studierende für den Konstruktivismus).

– *Soziologie out, Psychologie in?*

Die Soziologie hat ihre Funktion als Leitwissenschaft der Erwachsenenbildung verloren. Das Interesse an der schichtspezifischen Bildungssoziologie und an der (kritischen) Gesellschaftstheorie hat abgenommen, das Interesse an biographischen Forschungen ist gewachsen.

– *Feminisierung*

Umgangsformen, Atmosphäre und Problemsichten werden von den Studentinnen (ca. 80% der Studierenden) geprägt und von dem feministischen Paradigma beeinflusst. Es gibt kaum ein Seminarthema, bei dem nicht Geschlechterdifferenzen zur Sprache kommen.

– *Vom normativen zum interpretativen Paradigma*

Damit ist nicht nur eine wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Trendwende gemeint, sondern auch ein Verzicht auf normative Geltungsansprüche in den Seminaren. Pluralitätsakzeptanz und das Interesse an Andersdenkenden scheinen zugenommen zu

haben. Das macht die Kommunikation leichter und angenehmer, kann aber das theoretisch-analytische Niveau beeinträchtigen.

– *Biographieorientierung?*

Es ist unstrittig, daß Studieninhalte umso nachhaltiger wirken, je mehr sie biographisch verankert werden können. Unstrittig ist ferner, daß „biographisches Lernen“ für viele Studierende ein attraktives Thema ist. Strittig ist jedoch, ob die StudentInnen nach ihrer (Lern-)Biographie befragt werden wollen, ob sie in Seminaren ständig darüber sprechen wollen. Es kann sinnvoll sein, die biographische Verknüpfung der Inhalte den Studierenden selber zu überlassen und die „kritischen Lebensereignisse“ in Seminaren latent zu halten.

Selbstbeobachtung

Ich habe mich bisher auf die Beobachtung der Studierenden konzentriert. Eine solche Fremdbeobachtung „der anderen“ scheint PädagogInnen generell leichter zu fallen als eine Selbstbeobachtung. Außerdem beinhaltet eine Beschreibung eigener Berufserfahrungen immer die Gefahr der Selbstinszenierung und/oder von Bekenntnissen, die niemanden interessieren.

Dennoch will ich der Frage nach einer Veränderung meiner Lehrziele nicht ausweichen. Die einfachste Antwort besteht in der Wiederholung der vielzitierten Lernziele, Qualifikations- und Kompetenzkataloge. Dies mag an anderer Stelle – z. B. bei der Bewertung von Prüfungsleistungen – berechtigt sein. Doch wenn wir nach Normen und Zielen hochschuldidaktischen Handelns fragen, erscheint eine vorsichtige Zurückhaltung wegen der Krise der normativen Pädagogik und wegen der ungewissen Berufsaussichten angebracht.

Es ist schwierig geworden, Studierende für eine unbekannte und weitgehend verschlossene andragogische Arbeitswelt zu qualifizieren. Andererseits war es auch früher nicht möglich, den Erfolg dieses Studiengangs primär an der Vermittlungsquote zu messen.

Ich gehe von einer Entkoppelung von Lehre und Lernen aus. Gelernt wird im Studium nicht ohne weiteres das, was gelehrt wird. Dies befreit die Lehrenden nicht von der Pflicht der sorgfältigen fachlichen und methodischen Vorbereitung. Hochschullehrer müssen Möglichkeiten schaffen, die es Studierenden erleichtern, erwachsenenpädagogische Kompetenz zu erwerben. Das Lernen selber aber bleibt in der Verant-

wortung und Verfügung der Studierenden (insofern ist „self directed learning“ eine Tautologie). Ich wäre zufrieden, wenn Studierende die Beschäftigung mit Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung als sinnvoll und anregend erfahren hätten.

Mit welchen Veranstaltungen habe ich gute, mit welchen eher negative Erfahrungen gemacht?

Eher mißlungen sind mir Projektseminare mit dem Anspruch, ehrgeizige Vorhaben in der Praxis zu verwirklichen oder gar eine Einrichtung zu verändern.

Zufrieden war ich mit einigen „Forschungswerkstätten“, in denen wir überschaubare empirische Recherchen durchführten (z.B. zum Seniorenstudium).

Wenig ergiebig waren meist Seminare, in denen überwiegend Referate gehalten wurden. Interessant waren Seminare, in denen Studierende über eigene Praxiserfahrungen berichten konnten.

Kaum gelungen ist es bisher, Seminare nach dem kognitiven Anspruchs- und Komplexitätsniveau zu stufen (d.h. „Oberseminare für Fortgeschrittene“ einzurichten), weil die Studierenden ihre Auswahl nach anderen Kriterien treffen.

Viel gelernt habe ich in interdisziplinären Seminaren (mit Theologen, Philosophen, SoziologInnen ...). Blockseminare waren meist lernintensiv, allerdings war die Fluktuation beträchtlich (z.B. wegen familiärer Verpflichtungen).

Aufgrund der Beschäftigung mit der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus habe ich verstärkt konstruktivistische Methoden verwendet (z.B. in einem Umweltseminar „kognitive Landkarten“ zum Thema Natur; eine biographische Rekonstruktion unserer ökologischen Sozialisation; in Seminaren mit multikultureller Beteiligung ein Vergleich kultureller Konstrukte, Bildinterpretationen usw.).

Kaum gelungen ist es mir, ein plastisches, theoriegeleitetes und praxisrelevantes Verständnis von *Didaktik* zu vermitteln.

Wenn ich auf meine langjährige Tätigkeit als Hochschullehrer zurückblicke, so scheint es mir, daß ich früher eindeutiger Antworten auf die Schlüsselfragen unserer Disziplin gewußt habe („Was ist Bildung?“ „Wie lernen Erwachsene?“ „Was leistet das System der Erwachsenenbildung?“ „Welche Art von Forschung ist ergiebig?“). Daß ich heute unsicher in der Beantwortung dieser Fragen bin, mag ein Altersphänomen sein, spiegelt aber vielleicht auch das gewachsene Reflexions- und Komplexitätsniveau der Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung wider.

Gibt es ein verallgemeinerbares hochschuldidaktisches Schema für die verschiedenen Themenbereiche? Ein theorie- und praxisbezogenes Studium sollte vier Felder berücksichtigen, hier am Beispiel Gesundheitsbildung dargestellt:

	Verstehen	Erproben
fachdidaktisch	vorhandene Modelle: „Rahmenplan Gesundheit“	Seminarentwurf: „Sich annehmen – abnehmen“
lerntheoretisch	Konstruktivismus: „Lernen als Konstrukt“	non-direktive Gesprächsführung

(vgl. Arbeitskreis ... 1985)

Eine solche Struktur kann es Studierenden erleichtern, Theorie und Praxis, Fachdidaktik und Moderation zu verbinden.

Das erwachsenenpädagogische Studium ist selber eine Veranstaltungsform der Erwachsenenbildung – darauf macht Jörg Knoll aufmerksam. Insofern ist Hochschuldidaktik auch ein Aufgabengebiet der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Als Hochschullehrer werden wir in unseren Seminaren an unseren eigenen Ansprüchen gemessen, die wir für das pädagogische Personal der Bildungspraxis formulieren. Diesen Erwartungen eines „Lernens am Modell“ werden die meisten von uns nicht gerecht. Was von uns erwartet werden kann, ist die gemeinsame Reflexion, warum unsere eigene Praxis notwendigerweise hinter den Idealen zurückbleibt. Andernfalls leiden wir unter ständigen (Selbst-)Überforderungen.

Literatur

Arbeitskreis Gesundheitsbildung: Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Bonn 1985

Becker, H., u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982

Knoll, J. H./Wodraschke, G./Siebert, H.: Erwachsenenbildung am Wendepunkt – der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg. Heidelberg 1967

Knoll, J. H.: Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: C. Ritters (Hg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim 1968, S. 63 ff.

Luhmann, N./Schorr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M 1988

- Mader, W., u. a.: 10 Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1991
- Schulenberg, W., u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied 1996
- Siebert, H./Schmidt, M.: Gestaltung von Erwachsenenbildung – Anregungen für Studium und Bildungsarbeit. Frankfurt/M. 1994
- Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987
- Watzlawick, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 1978

Gabriele Fecher

Aus der Distanz – und ganz nah dran

„Meine sehr geehrten Damen und Herren, ich begrüße Sie ganz herzlich in dem Domizil der Weimarer Mal- und Zeichenschule. Sie befinden sich hier auf historischem Boden in dreifacher Hinsicht: Zum einen gehört der untere Teil dieses Hauses zu der ältesten Bebauung der Stadt Weimar, dann lebte Geheimrat Goethe von 1779 – 1781 hier unter dem Dache ‚in einem Mansardken‘ und letztlich beherbergt dieses Haus heute die Weimarer Mal- und Zeichenschule, die ihre Wurzeln hat in dem wohl ältesten öffentlichen freien Zeicheninstitut Deutschlands. Eine um 1775 ins Leben gerufene Einrichtung der künstlerischen Bildung, für jung und alt, Adel und Bürgerliche gleichermaßen. Wir befinden uns nun ...“

Freitagmorgen, 9.00 Uhr. Eine Volkshochschulgruppe auf Weimarexkursion hatte sich für einen Besuch in der Malschule angesagt. Als Leiterin dieser Einrichtung führe ich die Besucher durch das Haus mit einem kleinen Vortrag über Geschichte und gegenwärtige Situation der Malschule. Eine Erwachsenenbildnerin in einem ihrer Tätigkeitsfelder. „Bilanz aus der Distanz“ lautete der Arbeitstitel für diesen Beitrag, der aus subjektiver Sicht Lernen und Lernerfahrungen an der Universität vor dem Hintergrund der Arbeit im Feld reflektieren soll. Eine Bilanz wird es nicht geben, eher eine Wunschliste als Anregung aus der Praxis.

Meine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als (freischaffende) Dozentin, ehemalige Fachbereichsleiterin an einer mittelstädtischen Volkshochschule und jetzige Leiterin einer Kunstschule läßt sich in drei Hauptbereiche unterteilen: Unterricht, Organisation und Planung, Leitungsfunktion.

Wenn ich heute an die Zeiten der Hochschule zurückdenke – was fällt mir spontan ein? Vor allem emotionale Bilder tauchen auf. Situationen, wo ich die sichere Position des passiven Zuhörers verlassen habe, wo ich selbst tätig wurde oder werden mußte, wo ich innerlich stark beteiligt war. Bilder von Menschen werden wach, prägende Begegnungen – auch oder gerade mit Lehrenden. Drei verschiedene Universitäten habe ich während meiner nicht gerade kurzen Ausbildungszeit besucht und dadurch sehr viele verschiedene Lehrpersonen, -persönlichkeiten und -methoden erleben dürfen. Wenn ich mich zurückerinnere an Lehrende

im Studium, die als Modell hinsichtlich ihrer Arbeitsweise und/oder ihrer Persönlichkeit aus-bildend wirkten und nach Gründen dafür frage, dann entsteht ein Katalog, der auch auf die Erwachsenenbildung allgemein übertragbar ist:

Wo war ich dabei, wo wurde es spannend?

Zu wem konnte ich Vertrauen haben, wen meinte ich auch ‚Dummes‘ fragen zu können?

Wer nahm sich Zeit, meine Fragen zu beantworten? Wo entstanden überhaupt Fragen?

Wo spürte ich das Interesse der Dozenten, den StudentInnen etwas vermitteln zu wollen?

Wer war fähig und bereit, sich in meinen Kenntnisstand zu versetzen und von da aus etwas aufzubauen?

Wer akzeptierte meine Lernwilligkeit, trotz der vielen Lücken?

Wer war glaubhaft, weil er tat, was er lehrte?

Eine Situation wie die eingangs geschilderte Führung vor dem Hintergrund des Studiums zu reflektieren bringt mir zwei Dinge ins Bewußtsein:

- Die Vorbereitung entsprach in etwa dem Ablauf einer kleinen Seminararbeit: Informationssuche, Literatur lesen und zusammenstellen, Geschichtliches und Gegenwärtiges einbringen, eigene Position beziehen, vortragen – alles in allem ein durch die Ausbildung bekanntes Terrain. Vor dem Hintergrund der Frage „Was habe ich im Studium gelernt?“ taucht hier aber auch die Frage auf: „Was hätte ich gerne gelernt?“
- In bezug auf die Situation des Vortrags betrifft dies ein Feedback nicht nur auf die inhaltliche Qualität (das ‚Was‘), sondern auch eine Rückmeldung auf das ‚Wie‘ der Vortragsweise, z.B. das Rhetorische betreffend: Wie wirke ich beim Vortrag? Wie klingt die Stimme? Zu laut, zu leise? Ist die Betonung für die Zuhörer angenehm? Wie steht es mit der Mimik, Gestik, Kleidung? Wie ist die Atmosphäre überhaupt?

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Ich plädiere nicht dafür, Rhetorik-Seminare in das Studium der Erwachsenenbildung zu integrieren. Was ich meine, ist – in Entsprechung zum inhaltlichen Teil – eine sachliche Rückmeldung *auch* über die Wahrnehmung der Person z.B. als Vortragende.

Aus der Erfahrung mit eigener und fremder Lehrtätigkeit wird meiner Meinung nach ein Punkt sehr unterschätzt: die Persönlichkeit des Leh-

renden. Äußere und innere Authentizität, oft auch unbewusste Motivationen, Sicherheit oder Unsicherheit, Selbstwertgefühl, Aura, Charisma, das Nonverbale u.ä. spielen im zwischenmenschlichen Bereich ständig eine Rolle. Bei ErwachsenenbildnerInnen ist es Teil der Profession. Da das Studium der Erwachsenenbildung letztlich immer auf Umgang mit Menschen, Kommunikation im weitesten Sinne abzielt, sehe ich eine stärkere Einbeziehung der Persönlichkeit in die Ausbildung als sehr hilfreich an. Ein gewisses Maß an Erfahrung mit sich selbst, eigenen Fehlern und Stärken (Selbsterfahrung, nicht Therapie), Kenntnis der eigenen Umgangsweisen mit Stress- und Konfliktsituationen gibt mir in Entsprechung zur fachlichen Ausbildung auch persönliche Sicherheit.

10.15 Uhr: Die Gäste sind verabschiedet – es hat natürlich etwas länger gedauert als geplant. Je mehr Arbeit ansteht, umso schlechter schätze ich die benötigte Zeit ein. In nicht ganz sieben Stunden fängt die neuntägige Sommerakademie an, wo ich vollständig durch Unterricht und Gruppe gefordert sein werde. Da wird keine Zeit für Schreibtischarbeiten bleiben, deshalb muß alles Wichtige heute noch geklärt, abgesprochen bzw. vororganisiert werden. Vorbereitet ist für den Zeichen-Unterricht der Sommerakademie noch nichts, nur ein paar vage Ideen aus der Zeit der Programmankündigung. Ich spüre den Druck (und die Lust), endlich mit der Planung anzufangen. Aber vorher müssen heute unbedingt noch die Anträge für zwei Arbeitsbeschaffungs-Maßnahmen fertig werden. Der Abgabetermin ist schon überfällig, wurde aber durch unterschiedliche Informationen und Berechnungen hinausgezögert.

Auf dem Schreibtisch finde ich zwei aktuelle Telefonnotizen, die mir wohl die Zeitplanung für heute ins Wanken bringen können – was aber ein mir bekanntes Phänomen an diesem Arbeitsplatz ist. Das Wichtigste also zuerst: „Bitte Fr. X in Y wegen Lohnberechnung anrufen – Dringend!“

Ein mulmiges Gefühl steigt in mir hoch – am liebsten würde ich den Zettel beiseite legen, doch das muß ich machen – also schiebe ich die Unterrichtsvorbereitung nach hinten. Der Anruf bringt mehr Verwirrung als Klärung: Im Zuge der Beantragung der AB-Maßnahmen sind Beiträge zur Berufsgenossenschaft zu entrichten. Was ist das überhaupt? Müssen wir als kleiner Verein, als 3-Frauen-und-1-Mann-Betrieb, 5 Jahre jung und ständig am finanziellen Existenzminimum stehend – müssen wir da überhaupt Mitglied sein? Ich habe keine Ahnung. Fieberhaft überlege ich, wer mir hier helfen könnte. Die Anträge müssen heute

abgeschickt werden – letzter Termin. Eine Buchhalterin aus alten Tagen klärt mich schnell und umkompliziert auf: Zugehörigkeit zu der Berufsgenossenschaft ist eine gesetzliche Mußbestimmung für jeden Betrieb, Verein etc. Sollte man eigentlich wissen. Sollte man, woher? Vielleicht, wenn man Betriebswirtschaft studiert hat?

Habe ich im Studium auch immer gestöhnt über ‚trockene‘ Themen wie Statistik, Recht u.ä., wäre es jetzt natürlich nützlich, über ein die Leitungsposition tangierendes Know-how zu verfügen (besonders in kleinen Einrichtungen wie dieser, wo es kein oder kaum ‚Fachpersonal‘ gibt und man als Leiterin ‚Mädchen für alles‘ sein muß): Basiswissen über Grundlagen der Buchhaltung, Anträge und Haushaltspläne, Büroorganisation, Arbeitsrecht u.ä. Man muß ja nicht alles können – aber zumindest verstehen.

Ein verständlicher Wunsch, doch sehe ich es weder als sinnvoll noch als realisierbar an, solches Detailwissen durch das Studium abdecken zu wollen – schon gar nicht bei einem so breitgefächerten Berufsfeld wie dem des Erwachsenenbildners. Die Lösung kann nicht im Hinzufügen weiteren Spezialwissens und damit im ‚Aufblasen‘ des gesamten Studiums bestehen.

Dazu die Empfehlung eines deutschen Genius: „Überall treibt man auf Akademien viel zuviel, und gar zuviel Unnützes. Auch dehnen die einzelnen Lehrer ihre Fächer zu weit aus, bei weitem über die Bedürfnisse der Hörer. ... Wer klug ist, lehnt daher alle zerstreute Anforderungen ab und beschränkt sich auf ein Fach und wird tüchtig in einem“ (Goethe an Eckermann, 24.2.1824).

Einer Zeit sich immer schneller wandelnder Anforderungen und ständig neuer Entwicklungen kann man nicht durch Inhaltsvermittlung allein gerecht werden. Es hilft nicht, den neuen Anforderungen mit noch mehr Angeboten zu begegnen, noch mehr Vorlesungen zu noch mehr Themen. Gerade für das eher unspezifische Praxisfeld Erwachsenenbildung muß die Frage vielmehr lauten: Welche Fähigkeiten werden benötigt, um auch mit fachfremden Aufgaben und neuen Entwicklungen umgehen zu können? Vor dem Hintergrund meiner Tätigkeit fallen mir spontan ein: logisches Denken, systematisches Arbeiten, Denken in größeren Zusammenhängen, Selbstständigkeit und vor allem eine gehörige Portion Kreativität.

Von der Kreativität einmal abgesehen, sehe ich rückblickend die Ausbildungszeit an der Hochschule als sehr wertvoll an in bezug auf Förderung der Abstraktionsfähigkeit, das eigenständige Umgehen mit The-

men, die Fähigkeit zur Strukturierung von komplexen Sachverhalten und eine generelle Schulung des Denkvermögens. Ein Denken, das die Inhalte nicht unbedingt abrufbereit verankert, sondern eher eine Disposition hinterließ zum Hinterfragen, zum Aufsuchen verschiedener Seiten eines Problems, zum Sich-Informieren, ...

Was ich jedoch im Studium vermißt habe, mehr noch: Was oft geradezu behindert wurde, war die Kreativität. Kreativität im Umgang mit Menschen, Sachen und Situationen sehe ich als eine der wichtigsten Eigenschaften für die Ausbildung aller Altersgruppen an, gerade auch für akademische Berufe.

„Nach meiner Meinung kann individuelle Kreativität genauso erlernt werden wie alle anderen Denkstrukturen. Sie ist eine Fähigkeit, die es sich zu erwerben lohnt – eine ungeheuer vielseitig einsetzbare Fähigkeit, die unabhängig macht“ (Binnig 1990, S. 134).

Die Ausbildung der Kreativität nicht als Reaktion auf das Studium, sondern als dessen integrierter Teil, kam in meinen Pädagogik-Studienjahren immer zu kurz. Vielleicht nicht ohne Grund, denn: „In gewissem Sinn ist Kreativität destruktiv, weil alte Wirkungseinheiten gefährdet werden. In kreativen Prozessen entsteht Neues, und Altes muß sterben. Das Alte stirbt jedoch, damit das Ganze leben kann: sterben, um zu leben“ (a.a.O., S. 226). Kreativität kann eben nicht nur förderlich, sondern auch bedrohlich für bestehende Ordnungen sein. Eine Ambivalenz, die mir als Leiterin einer Kunstschule oftmals schmerzlich bewußt wird.

11.45 Uhr: Endlich sind die Anträge vollständig ausgefüllt. Der Tee ist fertig. Wir sitzen zusammen und sprechen noch über verbleibende Dinge für die kommenden Tage. Wir lachen – es ist eine entspannte Atmosphäre. Ich bin froh darüber, denn es war nicht immer so. Als Frau in einer Leitungsposition zu sein ist eine Sache, mit älteren MitarbeiterInnen als ‚Neuling‘ zu arbeiten eine andere und als ‚Wessi‘ im Osten noch eine dritte. Ohne Spannungen, Fragen, Zweifel und Konflikte geht das nicht. Mehr als einmal war ich in solchen Situationen froh über meine Ausbildung, und doch bleibt vieles, was mit Personalfragen zu tun hat, für mich in einem Vakuum-Bereich des Halbwissens.

Über Erziehungsstile habe ich viel gehört an der Universität, auch über Gruppenleitung – aber Leitung als Management? Oder sind Unterschiede vielleicht gar nicht vorhanden? Gern würde ich einige meiner Professoren fragen, wie sie denn als professionelle Erwachsenenbildner mit verschiedenen Situationen umgingen, welche Erfahrungen sie dabei

gemacht haben. Ob sie Parallelen zu den Inhalten ihrer Lehrveranstaltungen zogen: Lieber per Du oder beim Sie bleiben? Wie entsteht Akzeptanz, was charakterisiert natürliche Autorität? Wieviel Freiheit und Vertrauen braucht es, wieviel Kontrolle ist sinnvoll? Wie gingen sie mit ihren Angestellten um? Hatten Sie überhaupt welche? Was heißt ‚Leitung‘ innerhalb und außerhalb der Institution Universität? Lassen sich die (idealen) Vorstellungen der Pädagogik in die (wirtschaftliche) Arbeitswelt übertragen?

Spannende Situationen aus dem Alltag heraus. Erwachsenenbildung kann nicht beim Öffnen des Seminarraumes beginnen und beim Verlassen aufhören. Die Einbeziehung von Situationen aus den Lebenswelten der Studierenden und der Lehrenden bringt Erwachsenenbildung ‚live‘ – bringt emotionale Beteiligung, bringt Eigenaktivität und damit ‚Lernen‘. „... denn wir behalten von unseren Studien am Ende doch nur das, was wir praktisch anwenden“ (Goethe an Eckermann, 24.2.1824).

Erinnerungen an praxisorientierte Seminare tauchen auf: Fallarbeit und Seminare zur Diskussion über Konfliktsituationen und Entwicklung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten. Gerade diese realitätsnah ausgerichteten Seminare bildeten ein Gegengewicht zu überhöhtem Anspruchsdenken, Perfektionismus und Idealitätsstreben.

Das Bild einer mittelalterlichen Universität, das ich in Kunstgeschichtsseminaren zur Renaissance oft verwende, taucht vor meinem inneren Auge auf. Ein Mönch in einer Kutte lehnt am Stehpult; ihm gegenüber, hintereinander gestuft in Reih und Glied, sitzen die Zuhörer. Abgesehen von der Modernisierung in Bezug auf Mobiliar und Kleidung sowie der räumlichen Erweiterung scheint sich in der äußeren Form in den dazwischenliegenden Jahrhunderten nicht viel geändert zu haben. „Wenn alles schläft und einer spricht, das alles nennt man Unterricht.“ Leider gilt dieser etwas böse und karikierende Satz nicht nur für die Schule, sondern oft auch für die Universität. Verschenkte Chancen? „Selbstbestimmtes, eigenschöpferisches Handeln ist auf Assoziationsmaterial, d.h. weitgehend auf Wissen und Informationen angewiesen. Diese sollten immer schon in der Weise vermittelt werden, daß sie für den Lernenden eine Provokation und Stimulation zu eigenständiger Auseinandersetzung implizieren“ (Wirth 1978, S. 449).

Solch ein eigenständiges Umgehen mit dem Stoff ist Voraussetzung für Kreativität. Gerd Binnig, Nobelpreisträger der Physik, schildert seine Erfahrungen im Studium so: „Ich empfand sehr stark, daß üblicherweise bei der Lehre an der Universität die Kreativität zu kurz kam. Das

Hauptgewicht lag darauf, Stoff – also Wissen – zu vermitteln, während das spielerische Umgehen mit diesem Stoff kaum eine Rolle spielte oder vollkommen übergangen wurde. Betrachtet man ein Kind, am besten ein Kleinkind oder einen Säugling, wie es/er lernt, dann stellt man fest, dieses Lernen ist eine Kombination von Spielen und Stoff, oder anders ausgedrückt, von Spiel und Spielzeug. Beides ist notwendig. ...

Es kommt mir sogar so vor, als ob viele Professoren ein spielerisches Umgehen mit dem Stoff geradezu als kindisch oder als Zeitverschwendung betrachteten. In ihren Augen beginnt Kreativität erst dann, wenn der Stoff ‚beherrscht‘ wird.

Dabei werden aber zwei Dinge, zwei wesentliche Dinge, außer acht gelassen. Einmal, daß das spielerische Erfassen des Stoffes die bessere Lernmethode ist, weil sie ‚Spaß macht‘, lustbetont ist, und zum anderen, daß der ‚Kreativitätsmuskel‘ trainiert werden muß. Kreatives Denken will gelernt und geübt sein“ (Binnig 1990, S. 13f.).

12.30 Uhr: Die Zeit wird knapp. In viereinhalb Stunden soll die Sommerakademie starten, und noch immer habe ich keine passende Abendeinheit. Der Countdown läuft, ich werde nervös. Wo bleibt der ‚kreative Moment‘ gerade hier in der Kunst? Aber Chaos ist nicht Kreativität, und Kreativität entsteht für mich nicht durch ‚Laufen-lassen‘. Aus dem Studium weiß ich, und die Erfahrung bestätigt es immer wieder, daß der Beginn von großer Bedeutung für die Atmosphäre und den Ablauf ist, gerade bei länger dauernden Intensivkursen. Die Teilnehmer werden z.T. früher da sein. Wie empfangen sie sie? Welchen Einstieg wähle ich?

Ich unterrichte gern, sozusagen leidenschaftlich. Ich liebe das Arbeiten mit Erwachsenen, das Wachsen, Werden in der gemeinsamen Woche. Das Experimentieren im Bildnerischen, die Herausforderung durch Schwierigkeiten des Ungewohnten in der Gruppe, die Begegnung mit den bekannten Teilnehmern und wie sich die Neuhinzukommenden in die Gruppe integrieren lassen oder auch nicht.

Noch drei Stunden. Etwas wehmütig denke ich an die Studienzeiten zurück, das Lernen von Veranstaltungsplanung. Neuland, langsames Sich-Vortasten, Besprechen der einzelnen Einheiten, die lange vorgeplante und bis in Einzelheiten durchdachte erste Veranstaltung von nur 20 Minuten Dauer. Was damals war und immer noch ist: die Aufregung als Kitzel vorab, die Freude beim Durchführen, wenn der ‚Kontakt‘ stimmt.

Ich sehe mich jetzt in der Vorbereitung, die aus jahrelanger Erfahrung schöpft. Nur dadurch wird es möglich, daß ich zweieinhalb Stunden

später meine TeilnehmerInnen mit einem Glas Wein oder Saft in dem Domizil der Malschule begrüße – mit dem sicheren Gefühl, daß der kurz zuvor entwickelte Einstieg paßt. Und es bewahrheitet sich: Die Anfangsrunde mit den Farbquadraten, die in Wertigkeiten den Inhalten des Seminars zugeordnet werden sollen, ist stimmig. Sich entscheiden, aufstehen, einmal vor allen geredet zu haben, sich selber einbringen – ein erster Kontakt zu den anderen. Am Ende der Vorstellungsrunde wissen wir alle mehr übereinander, aber auch optisch (dem Inhalt des Seminars entsprechend) werden die Interessenschwerpunkte der Gruppe deutlich. Ich kann die Themen der kommenden Tage darauf abstimmen. Das anschließende Experimentieren mit Linien und unterschiedlichen Zeichenmaterialien löst Spannungen und Ängste.

Als ich am Abend die Türe der Malschule hinter mir zuziehe, bin ich müde, aber auch tiefzufrieden. Das Gefühl, das ich bei Seminar-Beginn hatte, begleitet mich: Ich habe vor langer Zeit etwas gelernt. Auch wenn es nicht so greifbar ist wie ein selbstgezimmerter Tisch, auch wenn mir als freiberufliche Kursleiterin oft Zweifel kamen, was ich denn eigentlich ‚kann‘ nach diesem Studium. An diesem Abend wußte ich: Als Kursleiterin verstehe ich mein Handwerk.

Literatur

Binnig, Gerd: Aus dem Nichts. über die Kreativität von Natur und Mensch. München 31990

Eckermann, Johann Peter: Gespräche mit Goethe. Gütersloh o.J.

Wirth, Ingeborg (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn 1978

Kurt R. Müller

Handlung und Reflexion

Fallorientierte universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik

1. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag beschreibt und reflektiert ein Segment universitärer Lehre im Rahmen des Studienganges Diplompädagogik, Studienrichtung Berufspädagogik/Erwachsenenpädagogik an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München. Der thematische Rahmen der Lehrveranstaltung wird vom Studienplan definiert. Es geht um die Auseinandersetzung mit didaktischen Theorien/Konzepten/Orientierung der (beruflichen) Erwachsenenbildung. Deren bildungspraktische Implikationen, Folgerungen und (offene) Fragen zu thematisieren ist Teil des Lehrkonzeptes.

Die hier zu diskutierende Lehrveranstaltung, als Seminar ausgeschrieben, ist im 8. Trimester¹ im Rahmen der ‚Speziellen pädagogischen Handlungskompetenz‘² plazierte. Sie hat den Titel: „Fortbildungskonzepte für Bildungspersonal“. Sie wird in diesem Beitrag als ein Beispiel für ‚fallorientierte‘ universitäre Bildung eingeführt und thematisiert.

Die inhaltliche Begründung der Lehrveranstaltung und ihre didaktische Konzeption sind Ergebnisse der erwachsenenpädagogischen und didaktischen Forschungsarbeiten im Lehrgebiet Erwachsenenpädagogik. Diese Arbeiten konzentrierten sich in den letzten Jahren darauf, in Auseinandersetzung mit aktuellen theoretischen Konzeptualisierungen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen ein Fortbildungskonzept zu entwickeln, das sich einerseits über diese Konzeptualisierungen begründen ließ, das sich jedoch nicht in diesen Begründungsmustern erschöpfte,³ sondern bis zur praktischen Durchführung hin durchdacht, organisiert und auch überprüft wurde.⁴ Am Beispiel der berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher AusbilderInnen wurde in insgesamt neun Modellseminaren⁵ das Konzept der ‚fallorientierten Fortbildung‘ erwachsenenpädagogisch begründet, in didaktisch-methodische Strukturen überführt, die Durchführung durch wissenschaftliche Begleitung evaluiert und entsprechend dieser Erkenntnisse revidiert. Nach Abschluß dieser Forschungsarbeiten⁶ wurde das fallorientierte Fortbildungskonzept, das sich als erwachsenenpädagogisch begründbar, praktisch realisierbar und in seinen

Bildungspotentialen interessant erwiesen hatte, als neues Element in die Lehre im Rahmen der Studienrichtung Berufspädagogik/Erwachsenenpädagogik aufgenommen.⁷

2. *Fallorientierte universitäre Bildung – Aspekte ihrer Begründung*

2.1 *Erwachsenenpädagogische Überlegungen zur Hochschuldidaktik*

2.1.1 *Zur Tradition und zur didaktischen Logik universitärer Lehre*

Für die universitäre Bildung haben sich, als jahrhundertealte Tradition und über alle Studiengänge hinweg, eindeutig erkennbare und klar beschreibbare Strukturen der Auswahl der Studieninhalte und der Formen der Lehre entwickelt und verfestigt. Die Auswahl der Studieninhalte wird arbeitsteilig vorgenommen. Auf der Ebene der Ordnungen entscheiden letztlich staatliche Stellen in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und universitären Interessen, letztere lokalisiert in den einzelnen Fakultäten. Innerhalb dieses Rahmens entscheiden auf der Ebene der Studienpläne bzw. der konkreten Lehrveranstaltung die Professoren⁸ über die Lehr- bzw. Studieninhalte. Universitäten unterscheiden sich, was diese didaktische Grundstruktur anbelangt, nur graduell von Schulen.

Im Hinblick auf die Bildungsprozesse ist universitäre Lehre schon lange aus ihrem Entwicklungsstadium herausgetreten; sie ist, auch im übertragenen Sinne, schon lange am Ende.⁹ Ihre zentralen methodischen Handlungsformen sind die Vorlesung, die Übung und das Seminar.¹⁰ Die didaktische Logik dieser Veranstaltungsformen ist, einen von den jeweiligen Studienplänen grob umrissenen, letztendlich von den Lehrenden definierten Kanon an (Wissenschafts-)Wissen den Studenten zu vermitteln bzw. das Vermittelte einzuüben. Diese Formen des methodischen Handelns der Lehrenden erscheinen in historischer Perspektive als ‚bewährte‘ Formen, das als lernrelevant definierte Wissen an den Studenten/die Studentin bringen zu können.

Damit ist universitäre Lehre in aller Regel¹¹ didaktisch als Vermittlungskonzept definiert. Sie hat ihren didaktischen Ausgangs- und Endpunkt in der Sichtweise der Bildungssituation durch die Hochschulträger (als Entscheidungsträger für die Ordnungen), stellvertretend für diese in den didaktischen Definitionen der Lehrenden (als didaktisch Handelnde bei der Umsetzung der Studienpläne). Diese sind die aktiven Teile des Vermittlungshandelns, die Lernenden werden zu passiven Rezipienten die-

ser Vermittlungslogik. Die einen haben – als hochspezialisierte Wissens-träger – ihr Wissen vorzulesen (in Vorlesungen), die anderen haben – als Unwissende – sich das Vorgetragene anzuhören (als Hörer in Hörsä-len) und es zu lernen.¹²

Diese didaktische Grundstruktur, dies kann man aufgrund ihrer jahr-hundertalten Tradition unterstellen, läßt sich begründen:

- Auf einer normativen Ebene, wenn es zu.B. um die Entscheidung über die Auswahl der Studieninhalte auf der Ebene der Studienpläne und die Festlegung der Inhalte i.e.S. durch die Lehrenden geht, kann z.B. darauf verwiesen werden, daß die Universitäten Anstalten sind, de-ren zentrale Aufgabe darin besteht, das für den gesellschaftlichen Fort-schritt notwendige Wissen – definiert als Teil des bis dato akkumu-lierten Wissenschaftswissens – an die jeweils nachfolgenden Genera-tionen zu transferieren.¹³ Die dafür über politisches Handeln geschaf-fenen Entscheidungsstrukturen sind so beschaffen, daß staatliche Stellen und Wissensexperten (die Lehrenden) für sich das Recht re-klamieren, didaktische Entscheidungen ohne Zutun der Adressaten zu treffen.
- Auf einer empirischen Ebene kann, wenn es z.B. um die Legitimie-rung des tradierten methodischen Handelns der Lehrenden geht, auf die ‚Bewährung‘ dieser Formen verwiesen werden: auf die spektaku-lär gute Vorlesung von X, das hervorragende Seminar von Y, zu de-nen sich die Studenten nur so drängen.

Die Begründungsstruktur für das methdoische Handeln von Hochschul-lehrern korrespondiert mit einer spezifischen Lerntheorie, die Siebert als „naive, implizite pädagogische Lerntheorie“ bezeichnet: „Gelernt wird das, was gelehrt wird, Didaktik ist so gesehen ein linearer Vermittlungs-prozeß: Die Lehrenden repräsentieren als Experten Ausschnitte der Wirklichkeit und der Wahrheit, die Lernenden eignen sich diese Infor-mationen an, sie ‚verinnerlichen‘ die Außenwelt. Aufgabe des Lehren-den ist es, diese Lerngegenstände verständlich, anschaulich, alters- und zielgruppenspezifisch darzubieten ... Diese pädagogische Sichtweise läßt sich als objektiv bezeichnen. Der Lehrende verkörpert die vorgegebene objektive Wirklichkeit, die als Wissen angeeignet wird“ (Siebert 1991, S. 75).

Kritisch gegenüber dieser Vermittlungsperspektive und ihrer impliziten Didaktik sei an dieser Stelle¹⁴ zunächst nur angemerkt, daß sie die An-eignungsperspektive, also die Art und Weise, wie sich Studenten als Lernende auf die Auswahl und die Präsentation der Studieninhalte, als

auf das ihnen zu Vermittelnde beziehen, nicht thematisiert, genauer: daß sie ihr keinen Platz in der Begründungslogik für didaktisches Handeln zuweist. Vielmehr legitimiert sich diese Position mit der Setzung, daß Lernende das Gelehrte auch lernen. Daß Lernende das universitäre Studienangebot aus einer eigenen, interessenspezifischen Position heraus betrachten und ihre Lern- oder Lernverweigerungsentscheidungen davon abhängig machen könnten, wird aus dieser Position entweder normativ nicht zugestanden (der Machtaspekt im pädagogischen Feld) oder empirisch negiert (der induktive Fehlschluß, aus spektakulär erfolgreichen Vorlesungen auf die generelle didaktische Legitimation dieser Veranstaltungsform zu schließen).

Die Gleichsetzung von Lehren und Lernen ist ebenfalls kein Deutungsmuster, das nur dem ‚pädagogischen Laien‘ zugeschrieben werden kann. Vielmehr ist die Definition „Lehrangebot = Lernergebnis“ das zentrale Deutungsmuster, mit dem Pädagogen seit jeher ihr pädagogisches Handeln legitimieren; sie setzen die pädagogische Absicht mit der pädagogischen Wirkung in eins – und leben mit dieser Konstruktion der pädagogischen Wirklichkeit ganz gut. Wenn Pädagogen im praktischen Handeln feststellen, daß es beim einzelnen Lernenden Widerstände gegen diese Definition der Lehr-/Lernsituation durch die Lehrenden gibt, dann haben Lerntheorien, die sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben, Mittel (heute sagt man dazu ‚tools‘) an die Hand gegeben, wie durch ‚Erziehungsmaßnahmen‘ zu erreichen ist, daß die Gleichung „Lehrangebot = Lernergebnis“ wieder stimmt. Stellt der Pädagoge fest, daß sein Bemühen trotz Einsatz dieser Mittel nicht zum Erfolg führt, wird der/die Widerständige aussortiert (Auslesefunktion des pädagogischen Handelns), und die Gleichung stimmt wieder. – Insofern sind diese Lerntheorien nichts anderes als Lehrtheorien, weil sie Lernen aus der Sicht des Lehrers, als Ergebnis von Lehrhandeln, und nicht aus der Sicht des Lerner, also als Ergebnis von Lernhandeln, thematisieren.¹⁵

Die hier beschriebene, systematisch angelegte Ausblendung des Lernerstandpunktes aus der didaktischen Perspektive der Universitäten ist m.E. einer der wesentlichen Hintergründe studentischer Kritik am Zustand der universitären Lehre. Sie richtet sich gegen deren Lehrtradition und das überkommene Selbstverständnis der Institution und der Lehrenden. Sie reklamiert die Wiederaufnahme der ‚Didaktisierung‘ der universitären Lehre unter geänderten didaktischen Prämissen. Welche dies konkret sein sollten, wird aus der studentischen Kritik jedoch nur

schemenhaft erkennbar. Anders als noch vor 30 Jahren mündet diese nicht in kollektives politisches Handeln, das die Begründungen der Kritik und die Intentionen der Veränderung deutlich erkennen läßt. Insofern ist sie, will sie Wirkung erzielen, auf Unterstützung von außen angewiesen. Diese Unterstützung ist erkennbar. Die studentische Kritik verbündet sich z.B. mit der Kritik der ‚Abnehmer‘ der Universitäten, insbesondere der Stellenbesitzer in ‚der Wirtschaft‘, an den von den Lehrenden ausgewählten Studieninhalten (‚zu viel‘, mit der Folge zu langer Studienzeiten, ‚zu wenig‘, mit der Folge des mißglückenden Transfers in Berufsfelder und Arbeitsplätze). Insbesondere diese Kritik wird von der Bildungspolitik gegenwärtig aufgenommen und strategisch gegen die Universitäten umgesetzt. Diese werden durch verschiedene Strukturmaßnahmen gezwungen (werden), ihre Inhaltsauswahlentscheidungen öffentlich(er) zu legitimieren und die Interessen gesellschaftlich relevanter Gruppen bei der Auswahl von Studieninhalten stärker zu respektieren.

Ob damit jedoch die hier diagnostizierte Krise der universitären Lehre tatsächlich überwunden werden kann, ist mehr als fraglich. Die Änderungsvorstellungen bewegen sich auf einer eher technischen Ebene – ‚weniger‘, ‚kürzer‘ – und lassen die methodischen und lerntheoretischen Implikationen der Krise universitärer Lehre unberücksichtigt. In welche Richtung die Auseinandersetzungen weitergetrieben werden könnten, wird in den folgenden Kapiteln deutlich werden.

2.1.2 Bildungskonzepte im Kontext der Erwachsenenbildungstheorie – Bezüge zur Tradition der universitären Lehre

Die knappen Hinweise auf einige Grundmerkmale des didaktischen Handelns an den Universitäten dienen dem Zweck, eine wenn auch nur sehr grobe Folie an der Hand zu haben, an der die folgenden Überlegungen zu aktuellen Bildungs- und Didaktikkonzepten im Kontext der Erwachsenenbildungstheorie gespiegelt werden können. Welche Konsequenzen aus dieser ‚Spiegelung‘ gezogen werden, wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels deutlich werden.

Wenn die Wissenschaft vom Lehren und Lernen mit Erwachsenen sich den Fragen der bildungstheoretischen Begründung des didaktischen Handelns von Erwachsenenbildnern, eingeschlossen die Inhaltsauswahl für Bildungsprozesse mit Erwachsenen, sowie den begründbaren metho-

dischen Formen des Handelns von Erwachsenenbildnern zuwendet, dann zeigen sich gegenwärtig zwei Positionen, die man wie folgt charakterisieren kann:

a) *Konzepte, die an der für die Pädagogik insgesamt und damit auch für die Erwachsenenpädagogik ebenfalls geltenden Vermittlungsperspektive festhalten*

Diese Konzeption existiert in verschiedenen Varianten:

Variante 1: Didaktisches Handeln folgt dem Interesse, die in den verschiedenen Feldern der Erwachsenenbildung von den ‚Qualifikationsnutzern‘ definierten Lernanforderungen, meist als zu erwerbende Qualifikationen definiert, in speziell arrangierten Lernsettings ‚herzustellen‘. Arnold charakterisiert dieses didaktische Denken als „Erzeugungsdidaktik“ (vgl. Arnold 1991). Universitäre Ausbildung in Erwachsenenpädagogik, die sich auf diese didaktische Sichtweise einläßt, versucht den Studenten Steuerungs- bzw. Kontrollwissen für Lernsituationen zu vermitteln. Didaktische Ausbildung zielt auf die Fähigkeit, Lernsituationen ‚erfolgreich‘ zu steuern und Lernprozesse wirksam zu kontrollieren; sie zielt auf die Verfügung über Lernergebnisse durch die Lehrenden. „Das (lernende) Subjekt ist dementsprechend unter solche situativen (d.h. didaktischen) Bedingungen zu stellen, daß es im Prinzip keine Möglichkeiten hat, das nicht zu lernen, was es lernen soll. Dieses Verständnis von Lernen ist leiterzentriert. Das Lernsubjekt wird zum Lehr-objekt, der Lehrende ist in diesem Lehr- und Lernspiel die unabhängige Variable, der Lernende wird zur abhängigen Variablen seiner didaktischen Maßnahmen“ (Müller 1995, S. 284).

Diese erwachsenenpädagogische Position korrespondiert mit der oben für die universitäre Didaktik herausgearbeiteten Grundstruktur. Die These ist, daß dieses erwachsenendidaktische Paradigma mit den tradierten universitären Lehrformen gut bedient werden kann, vorausgesetzt, man stellt sich z.B. der schwierigen Herausforderung, eine vor allem aus Sicht der Lernenden ‚tragfähige‘, d.h. eine ihnen Lernen ermöglichende Vorlesung auszuarbeiten, die einerseits 90 Minuten, andererseits aber auch ein ganzes Semester ‚trägt‘. Die Schwierigkeiten, dies zu leisten, werden in aller Regel unterschätzt – dies ist ein Teil der Krise der universitären Lehre, die auf das Konto der ‚Hobbydidaktiker‘ geht.

Variante 2: Dies sind Konzepte, die die Vermittlungsperspektive in der Weise relativieren, wie ihnen die Passivität des Lernsubjektes beim ‚Vermitteln‘ zum Problem wird. Sie wollen deshalb dem Lernenden im Lehrarrangement eine aktivere Rolle zuweisen. Auch dieses didaktische

Grundverständnis läßt sich, so die These, im traditionellen universitären Lehrbetrieb verorten. Zu dieser Variante ist z.B. das traditionelle Seminarkonzept zu rechnen, bei dem die Studenten zu Semesterbeginn aus einer Themenliste des Lehrenden auswählen (vorentschiedene Studieninhalte), dann jedoch aufgefordert sind, das Thema (unter Anleitung des Lehrenden) relativ selbständig zu erarbeiten und im Seminar vorzutragen (die sog. ‚pädagogische Freiheit‘ als Freiheit der methodischen Gestaltung der Seminarsituation).¹⁶

Man kann diese Sicht des Lernens wiederum lerntheoretisch fassen. Sie ist gleichsam die ‚fortschrittliche Variante‘ der eben beschriebenen ‚naiven Lerntheorie‘. Siebert bezeichnet sie als „objektivistisch-aktivierend“. Sie setzt auf die Förderung von Lernaktivitäten zur effektiven Aneignung vorgegebener Lerninhalte. Es wird „an dem Primat der objektiven Wirklichkeit festgehalten, der geistigen Aktivität der Lernenden aber größere Bedeutung bei(ge)messen ... Lernen ist demzufolge ein aktiver Prozeß der subjektiven Widerspiegelung objektiver Wirklichkeiten und Wahrheiten, die von den Lehrenden verbindlich repräsentiert werden“ (Siebert 1991, S. 75).

Variante 3: Diese Konzepte halten in einigen Positionierungen einerseits die Vermittlungsperspektive aufrecht, begründen sie aber aus bildungstheoretischer Sicht neu, indem dem Lernenden, dessen anthropologischer Situiertheit und seiner gesellschaftlichen und lebensweltlichen Verfaßtheit und Eingebundenheit bei der Planung und Durchführung des Bildungsprozesses größeres Gewicht beigemessen wird. Ein charakteristisches Beispiel für diese Position stellt die Didaktikkonzeption von Kaiser dar. Einige seiner zentralen Kategorien sind: Pädagogisches Handeln hat Handlungsfähigkeit sowohl zur Voraussetzung als auch zum Ziel; Handlungsfähigkeit beruht auf Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, die Charakteristika von Bildung sind. Menschen handeln in Situationen sinnhaft. „Aufgabe der Didaktik ist es, vorgefundene Inhalte so zu transformieren, daß sie zu Lerngegenständen mit Bildungswirkung werden können. Kern des didaktischen Handelns ist deshalb die *Inhaltstransformation*“ (Kaiser 1985, S. 20f.).

Aus lerntheoretischer Sicht wird bei dieser Position ein spezifisches Grundverständnis vom erwachsenen Lernenden eingeführt. Mit Rekurs wiederum auf Siebert: Er verweist auf Erkenntnisse der Theorie des Symbolischen Interaktionismus und dessen für die Erwachsenenbildung besonders bedeutsame Kernthesen: „1: Menschen handeln auf der Grundlage von Bedeutungen, die die Situationen, die Personen und die

Gegenstände für sie haben. 2. Die Bedeutungen der Dinge und die Deutungen der Situationen entstehen in sozialen Interaktionen mit Bezugspersonen. 3. Die Deutungen können in einem interpretativen Prozeß mit neuen Bezugspersonen – z.B. in der Erwachsenenbildung – verändert werden. Mit anderen Worten: Die Wirklichkeit ist nicht objektiv vorgegeben, sondern wir konstruieren uns unsere Lebenswelt, wir leben in einer subjektiv und gesellschaftlich gedeuteten Welt ... Nach diesem Modell entledigt sich der erwachsene Lerner seiner Rolle als Schüler und Zögling, er gestaltet seinen eigenen und auch eigenwilligen Lernprozeß“ (Siebert 1991, S. 76).

Diese Position der Erwachsenenbildungsdidaktik, auf universitäre Lehre überdacht, fordert die Lehrenden auf, sich intensiv mit den (sozial-)psychologischen Grundlagen des Lernens (die Wahrnehmungsperspektive des Lernenden) und den gesellschaftlichen, lebensweltlichen und beruflichen Verfaßt- und Eingebundenheiten der Studenten auseinanderzusetzen und diese Einsichten bei der Auswahl der dem Wissenschaftskanon entnommenen Studieninhalte und ihrer Darbietung kompetent umzusetzen. Es kann vermutet werden, daß Hochschullehrer, die unter den gegebenen didaktischen Strukturen der Universität aus der Sicht der Studenten als ‚gute Lehrer‘ gelten, die ‚erfolgreich‘ lehren, zu solchen Didaktisierungen einerseits bereit (entlang ihres entsprechenden Selbstverständnisses und ihrer didaktisch elaborierten Deutungsmuster von Hochschullehre), andererseits auch fähig sind, sei es als das vielzitierte ‚Naturtalent‘, sei es aufgrund von erworbener und weiterentwickelter Kompetenz.

b) Konzepte, die die für die Pädagogik insgesamt und damit auch für die Erwachsenenpädagogik ebenfalls geltende Vermittlungsperspektive fallenzulassen

Neuerdings zeigen sich in der Didaktiktheorie der Erwachsenenpädagogik Entwicklungen, die ausdrücklich die anthropologische Verfaßtheit des Lernenden, die erkenntnistheoretischen Einsichten des Konstruktivismus oder neuere Entwicklungen in der Lerntheorie zum Ausgangspunkt des Verständnisses von Lernen und damit auch von Bildung und Didaktik machen. Diese Konzepte existieren in zwei Varianten:

Variante 1: In diesem Fall wird in der Erwachsenenpädagogik das Grundverständnis vom sich die Welt aneignenden Menschen unter Rekurs auf den Konstruktivismus auch erkenntnistheoretisch begründet (vgl. z.B. Arnold/Siebert 1995; Arnold 1995). Eine zentrale Grundannahme lautet: Das Individuum kann die objektive Welt nicht erkennen, vielmehr

muß es sich die Welt konstruieren¹⁷ – dies gilt sowohl für Wissenschaftler (als Lehrende) als auch für Studenten (als Lernende). Damit steht die zentrale Prämisse wissenschaftlichen Handelns, die Suche nach ‚der Wahrheit‘ und damit als Folge im universitären Lehrprozeß die Vermittlung von Wahrheit, zur Diskussion und zur Disposition.

Für Bildungsprozesse bedeutet die konstruktivistische Hintergrundannahme, daß Versuche der ‚Prägung‘ bzw. ‚Belehrung‘ (auch i.S. der Vermittlungsdidaktik) ins Leere laufen (müssen). Damit wird die Anschlußfähigkeit dieser Didaktikposition an das traditionelle universitäre Didaktikverständnis unwahrscheinlich. Universitäre Lehre müßte sich, wollte sie sich an dieser Position orientieren, neu definieren und didaktische Strukturen entwickeln, die neue Formen des Miteinander im Bildungsprozeß darstellen. Wenn es nicht mehr möglich scheint, den Lernenden ‚etwas Richtiges einzutrichtern‘, dann müssen vor allem die Lehrenden den Status ihres Wissens, damit ihren Status als Lehrende und letztendlich ihre Beziehungen zu den Lernenden neu definieren. Die sich daraus entwickelnde Lernkultur würde eine Chance darstellen, die Krise der universitären Lehre, zumindest in jenen Teilen, die den Lehrenden und Lernenden gemeinsam zur Verfügung stehen, konstruktiv anzugehen. Angesichts der eingangs herausgearbeiteten Sichtweisen der Hintergründe der Krise der universitären Lehre erscheint diese Chance an bestehenden politischen, institutionellen, personellen und psychischen Strukturen zu scheitern.

Variante 2: Oben wurde schon verschiedentlich auf die Korrespondenz zwischen Didaktikverständnis und spezifischen Lerntheorien hingewiesen. Damit wurde deutlich, daß sich didaktische Konzepte stets auf lerntheoretische Annahmen¹⁸ stützen (müssen). In neuester Zeit hat Klaus Holzkamp eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie vorgelegt, deren Anliegen es ist, das Lernen aus dem Sinn- und Bedeutungshorizont der Lernenden selbst heraus zu verstehen. „Diesem Ansatz liegt die Vermutung zugrunde, daß Lernen nur verstehbar ist, wenn man es aus der Innensicht des Lernsubjekts heraus zu begreifen sucht. Holzkamp spricht deshalb von der ‚Welt- und Selbstsicht von je mir als Lernsubjekt‘“ (Müller 1995, S. 288). Mit dieser Lerntheorie läßt sich erwachsenenbildnerisches und didaktisches Handeln neu begründen, mit Konsequenzen für die Auswahl der Lerninhalte sowie die methodische Gestaltung des Lernprozesses. Dazu einige zentrale Verstehensmomente für das menschliche Lernen:

- Lernen kann zwar (im Rahmen universitärer Macht- und Herrschaftsstrukturen) gegen den Willen und die Akzeptanz des Gegenüber inszeniert, nicht aber gegen seinen Widerstand ‚in Gang gesetzt‘, also induziert werden.
- Menschen fragen, mit Bezug zu ihren elementaren Lebensinteressen, nach dem Sinn, der Bedeutung des Lehrens und Lernens für ihr Leben. Dies gilt auch für institutionell verfaßte Lehrsituationen wie an einer Universität. Studenten wollen/müssen ihr Lernen begründen können; gelingt ihnen dies mit Rekurs auf ihre Lebenssituation und die damit korrespondierenden Lebensinteressen nicht, haben sie keinen Grund zum Lernen – allenfalls den, sich durch Lernen der Bedrohung, den erfolgreichen Abschluß des Studiums zu riskieren, zu entziehen (strategisches und instrumentelles Lernen). Ist die Sinnfrage für Lernende nicht positiv zu klären und entwindet man ihnen darüber hinaus strukturell und konzeptionell die Verfügung über den Begründungsdiskurs und die Lernbedingungen, inszenieren sie ihre Gegenstrategien (z.B. offenen und latenten Widerstand in Form von Lernverweigerung, strategischem Ausweichen vor Lernanforderungen, Vortäuschen von Lernen bis hin zum Betrug, ‚flachem‘ Lernen, indem man nur ‚das Nötigste‘ lernt). Wissenschaftliche und beruflich relevante Kompetenzentwicklung, persönliches Wachstum und Identitätsbildung, im weitesten Sinne also akademische Bildung, verschwinden aus dem Zielhorizont universitärer Lehre. Zurück bleiben das Taktieren, das gegenseitige Instrumentalisieren, die Verständnislosigkeit, die Ab- und Ausgrenzung, die politische Strategie und der politische Druck – alles Merkmale des gegenwärtigen Zustandes akademischer Lehre. Deshalb kann die Kritik vieler Studenten am aus ihrer Sicht desolaten Zustand universitärer Lehre mit Bezug zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie als Hilferuf verstanden werden: Geholfen werden soll, dem akademischen Lernen (wieder oder neu) Sinn zu verleihen.
- Die Sinnfrage für das Lernen läßt sich, auch im Kontext universitärer Studiengänge, für erwachsene Lernende besonders gut mit Bezug zu irritierenden bzw. problematischen Erfahrungen in Handlungssituationen klären. Das Lernen wird dann von der antizipierten Hoffnung getragen, aus schwierigen Handlungssituationen durch Lernen herauszufinden. Im Kontext universitären Lernens müssen dies Handlungssituationen sein, die sich mit den thematischen Anliegen des Studiums verknüpfen lassen (z.B. Erfahrungen im Praktikum,

- aber auch lebensweltlich gefaßte Erfahrungen, die sich in einen thematischen Zusammenhang mit Studieninhalten bringen lassen).
- Hochschullehrer können in Auseinandersetzung mit dieser Lerntheorie verstehen lernen, daß ‚erfolgreiches‘ Lehren eines empathisch getönten Verstehens bedarf, das sich in die Begründungsschleifen des Lernenden hineinversetzt und aus dieser Perspektive heraus das Lehrarrangement betrachtet und auf seine Begründungsfähigkeit aus der Sicht der Lernenden überprüft. Sie werden erkennen, daß sie sich im Interesse ihres ‚erfolgreichen‘ Lehrens mit ihren Lernenden in einen ständigen Begründungsdiskurs für das Lernen begeben müssen, wobei sich dieser Diskurs im Kern von den im Kontext universitärer Lehre üblichen Machtspielen freihalten muß. Hochschullehrer können sich entlang dieser lerntheoretischen Erkenntnisse aufgefordert und auch ermutigt sehen, sich mit den Lernenden über die Lernbedingungen zu verständigen (statt ihre Bedingungen gegenüber den Lernenden durchzusetzen). Verständigung als pädagogische Handlungsform wird aus der Sicht dieser Lerntheorie zur elementaren Bedingung für begründbares Lernen – Lerntheorie und Bildungstheorie verbinden sich und begründen sich wechselseitig.¹⁹

2.2 Fallorientierte universitäre Bildung als Ansatz, die universitäre Lehre mit aktuellen Varianten der Erwachsenenbildungstheorie zu verknüpfen

Die bisherigen Überlegungen zur Tradition der Hochschuldidaktik und zu Entwicklungen in der Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft mit Blick auf Didaktik, Lehren und Lernen sollten den Boden für folgende Festlegungen bereiten:

- Universitäre Lehre generell, will sie ihre hausgemachten didaktischen Probleme offensiv angehen, muß sich den hochschuldidaktischen Begründungsdiskursen stellen. Dabei ist Abschied zu nehmen von traditionellen Verständnissen des akademischen Lehrens, von vertrauten Rollenbildern, gewachsenen Selbst-, Situations- und Beziehungsdefinitionen, von unreflektierten Lerntheorien, von den üblichen Status- und Machtspielen u.a.m. Gelingt dies nicht, wird der öffentliche und interne Druck auf die akademische Lehre noch zunehmen – mit der Folge, daß die Universitäten vom Akteur noch stärker zum

Re-Akteur werden. Ein Verlust an (didaktischer) Autonomie trifft die universitäre Lehre im Kern.

- Im Kontext des Studienganges Pädagogik, Studienrichtung Berufspädagogik/Erwachsenenpädagogik, gerät akademische Lehre zusätzlich dann in eine Glaubwürdigkeitslücke, wenn sich die akademischen Lehrer den aktuellen erkenntnistheoretischen (Konstruktivismus) und lernpsychologischen Entwicklungen (subjektwissenschaftliche Lerntheorie) bei der theoretischen Konzeptualisierung von Berufsbildung/Erwachsenenbildung gegenüber öffnen, sie in ihrer eigenen Forschung vorwärtstreiben und in ihre Lehre als Studieninhalt implementieren, diese Entwicklung in ihren eigenen Lehrkonzepten jedoch ignorieren. Anders als bei den meisten Studiengängen geschieht das, worüber Pädagogen lehren, in vielen Fällen aktuell im Hörsaal, im Seminar, in der Prüfung. Dieser ‚Doppeldecker‘ verschärft das Legitimationsproblem gegenüber den Studenten erheblich, denn diese können ständig prüfen, inwieweit das in der akademischen Lehre Analytische, Verstandene, Entwickelte, möglicherweise auch normativ Empfohlene mit aktuellen oder vergangenen Erfahrungen im Studiengang insgesamt bzw. in der Interaktion mit den Lehrenden stimmig erscheint. Sind die Diskrepanzen zwischen Reden und Handeln zu groß, wobei die Studierenden dafür ihre eigenen Maßstäbe haben, ist die Lehr-/Lernbeziehung am Ende – die Sinnfrage für das Lernen stellt sich für die Studierenden doppelt.

‚Fallarbeit‘ als Element des Studienganges Pädagogik stellt im Kern den Versuch dar, einerseits gegenüber den traditionellen didaktischen Ritualen universitärer Lehre auf Distanz zu gehen, andererseits die akademische Lehre an die beschriebenen aktuellen Entwicklungen in der Erwachsenenbildungstheorie anzukoppeln und damit dem Glaubwürdigkeitsproblem zumindest ansatzweise zu entkommen. Fallarbeit baut auf folgenden didaktischen und lerntheoretischen Prämissen auf:

- Fallarbeit bezieht ihren Namen aus der Definition von Fallsituationen, i.e.S. von ‚Fällen‘: Dies sind konkrete Ereignisse (Vorkommnisse, Szenen), die die Studenten (die Fallerzähler) z.B. in Erledigung ihrer konkreten Aufgaben im pädagogischen Berufsfeld selbst entweder gerade erleben (z.B. bei studienbegleitenden Praktika) oder erlebt haben²⁰ und in denen sie selbst eine zentrale Rolle spielen. Neben dem Fallerzähler gibt es in jedem ‚Fall‘ noch andere (Haupt-)Personen, die sich in unterschiedlichen Beziehungskonstellationen begegnen und unterschiedliche Anteile an der Fallentstehung und Fall-

entwicklung haben. Sie bekommen, wenn es um die Frage geht, wie der Fall Erzähler im ‚Fall‘ weiterhandeln könnte, ein unterschiedliches Gewicht. Ein ‚Fall‘ ereignet sich an einem Ort, und er hat einen zeitlich überschaubaren Rahmen, er hat einen Anfang, einen charakteristischen Verlauf, d.h. eine ‚Dramaturgie‘, und ein ‚Schicksal‘ (oft ein nur vorläufiges Ende). Über einen ‚Fall‘ kann man deshalb erzählen, indem man z.B. beschreibt, wie die Personen, die im ‚Fall‘ eine Rolle spielen, handelten bzw. was man selbst getan oder wie man sich gefühlt hat.

- Über diese Definition von ‚Fallsituationen‘ wird universitäre Lehre nicht von den studienrelevanten lebensweltlichen Erfahrungen und Problemlagen der Studenten freigehalten, sondern diese werden zum Ausgangs- und Endpunkt des Bildungsprozesses. Mit ‚Fallarbeit‘ wird universitäres Lehren aus dem Sinn- und Bedeutungshorizont der Studenten heraus organisiert; diese können in Fall Erzählungen ihre Welt- und Selbstsicht von sich als Lernenden offenlegen. Damit bietet Fallarbeit die Möglichkeit des ‚Anschlußlernens‘.
- Universitäre Lehre stellt sich damit den Anforderungen, wissenschaftliche Kompetenzen zu fördern, die subjekt- und berufsfeldrelevant sind. Dies, indem ‚Fallarbeit‘ sich mit Situationen in (erziehungs-)wissenschaftlicher Absicht auseinandersetzt, die die Studenten in unterschiedlichen Handlungsfeldern gemacht haben (in Praktika, in Felderkundungen, in vorgängigen beruflichen Ausbildungsgängen, in lebensweltlichen Kontexten). Entscheidungen über die Auswahl der Studieninhalte sind an der Frage orientiert, welche problemhaltigen Erfahrungen (z.B. von Handelnden in pädagogischen Situationen) Studenten im Rahmen der Fallarbeit einbringen wollen. Damit sind diese nicht mehr bloße Adressaten vorgängiger Entscheidungen über Studieninhalte. Studieninhalte entstehen über Begründungsdiskurse, die die Sinnfrage für das Lernen klären helfen.
- Ein ‚Fall‘ entsteht aus der Irritation, nicht im gewünschten Ausmaß handlungsfähig zu sein, d.h., wenn der Fall Erzähler merkt, daß er mit dem, was er in der Situation tut, nicht den gewünschten Erfolg hat, und wenn er diesen (unbefriedigenden) Effekt seines Handelns nicht verstehen bzw. erklären kann. Eine Fallgeschichte beinhaltet also immer Vorstellungen spezifischer Zusammenhänge von Handlungen und ihren Effekten, von Ursachen und ihren Wirkungen. Handlungsfähigkeit wird von den Fall Erzählern in aller Regel in der Weise definiert, daß sie über Lernen jenes Wissen erwerben wollen, das ihnen

(ursächlich) hilft, spezifische Wirkungen herbeizuführen (Wenn-dann-Wissen). ‚Fallarbeit‘ fordert über ihre strukturellen Eigenheiten dazu heraus, diese impliziten (wissenschafts- und erkenntnistheoretischen) Prämissen alltäglichen Handelns zu überprüfen. Dabei werden die Lehrenden als Repräsentanten des wissenschaftlichen (des ‚wahren‘) Wissens gefordert, ihre eigenen erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Festlegungen offenzulegen und mit den Studenten entlang der Fallbearbeitung (beim Verstehen, beim Erklären und beim Lösen der Fallproblematik) diskursiv zu verhandeln.

- Dabei kann erkennbar werden, daß Fallgeschichten keine Abbilder einer vom Fallzähler als richtig erkannten Wirklichkeit, sondern (soziale) Konstruktionen sind. In der Fallbearbeitung wird dann sichtbar, daß auch die Repräsentanten des wissenschaftlichen Wissens ihren Zugang auf die Fallgeschichte ‚konstruieren‘ und daß ihre thematischen Sichtweisen und Angebote möglich, aber nicht ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ sind. Fallarbeit schafft damit die Grundlagen für eine universitäre Lernkultur, die sich von den traditionellen Konzepten der Vermittlungsdidaktik deutlich unterscheidet.

3. *Wie geschieht ‚Fallarbeit‘²¹? – Das didaktische Konzept einer fallorientierten Lehrveranstaltung*

3.1 *Die Arbeitsstruktur der fallorientierten Fortbildung – die ‚soziale Ordnung‘²²*

„Fallorientierte Fortbildung“ geschieht entlang einer festgelegten sozialen Ordnung, die das Fallverstehen strukturiert und dadurch den Bildungsprozeß unterstützen soll. Aus der Gesamtzahl der Teilnehmer werden zu Beginn der Fallbearbeitung ein ‚Außenkreis‘ (Fallberater) und ein ‚Innenkreis‘ (Fallzähler, Fallberater, Teilnehmer) gebildet, die unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. Die Entscheidung jedes Teilnehmers für den Innen- bzw. Außenkreis wird durch erläuternde Hinweise der Fallberater zum sog. ‚Arbeitsmodell‘ vorbereitet. Dabei wird besonders auf die unterschiedlichen Aufgaben, die im Innen- bzw. Außenkreis zu gestalten sind, abgehoben.

Der Innenkreis

Der Innenkreis kümmert sich um die Entfaltung der Fallgeschichte aus einer Innenperspektive, indem er versucht, sie in ihrer Entstehung, ih-

rer Entwicklung und ihrem gegenwärtigen Zustand zu verstehen. Er wählt also einen emotional getönten, empathischen, handlungs- und sinnverstehenden Zugang zur Fallgeschichte.

Der Außenkreis

Dieser befindet sich, auch räumlich erkennbar, außerhalb der Fallgeschichte und betrachtet deren Entwicklung mit größerer emotionaler und inhaltlicher Distanz. In dieser Weise hat er einen eher kognitiv-rationalen, die Geschichte und ihre vom Innenkreis entfalteten Facetten von außen durchdringenden Zugang. Er übernimmt zwei Aufgaben:

- Während der Fallzähler seine Geschichte erzählt, erstellt der Außenkreis ein darauf bezogenes Strukturbild (Soziogramm), in dem alle Personen der Fallgeschichte vorkommen und die Verbindungen zwischen ihnen festgehalten sind. Dieses Strukturbild dient als unterstützende Arbeitshilfe für den Innenkreis.
- Seine besondere Aufgabe besteht darin, die beim Fallverstehen auftauchenden zentralen, offenen und damit noch zu klärenden Kernthemen (Kernfragen) zu identifizieren und sie zu gegebenem Zeitpunkt der Gesamtgruppe zur Bearbeitung zur Verfügung zu stellen. Das Leitkriterium für die Tätigkeit des Außenkreises ist somit das Bemühen, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß durch eine vertiefte Auseinandersetzung (unter Inanspruchnahme von Berufswissen und wissenschaftlichem Sonderwissen) mit einigen ausgewählten, durch den Fall aufgeworfenen elementaren Fragen und Themen weitere Zugänge zur Fallgeschichte gewonnen werden können.

Der Gesamtkreis

Sind vom Außenkreis einige Kernthemen des Falles identifiziert worden, werden Außen- und Innenkreis aufgelöst, um die gesamte Kompetenz der Seminargruppe zur Durchdringung dieser Themen zu bündeln. Die Aufgabe des Gesamtkreises besteht nun darin, diese Themen nahe am Fall zu bearbeiten. Dies heißt, in den konkreten Sachverhalten des Falles (= das Konkrete) auch fallübergreifende (also typische und damit allgemeine) Sachverhalte zu entdecken (= das Allgemeine). Es besteht die Vermutung, daß erst dann, wenn das Konkrete des Falles mit dem an ihm herausgearbeiteten Allgemeinen in eine für die Teilnehmer erkennbare und nachvollziehbare Beziehung gebracht wurde, sich bei allen Teilnehmern (also nicht nur beim Fallzähler) etwas einstellen kann, was in der Didaktik der Erwachsenenbildung als Urteilsvermögen bzw. Urteilskraft (vgl. Kaiser 1985, S. 37, 43) bezeichnet wird. Urteilsvermögen ist die Voraussetzung für weiterführendes Handeln im Fall. Weiter-

führend heißt, wesentliche Problematiken der Fallgeschichte erkannt und – zwar vorläufige, aber dennoch tragfähig scheinende – Ideen, Vermutungen oder auch Wege zu deren Überwindung gefunden zu haben. Die vom Gesamtkreis erarbeiteten Erkenntnisse und Einsichten zu den zentralen Themen können in der Folge in dreifacher Weise verwendet werden:

- Zum weiteren Fallverstehen auf seinen verschiedenen thematischen Ebenen. Deshalb müssen Fragen und Thematiken aus der Fallgeschichte stammen; nur so können sie wieder in sie hineinführen. Eine Loslösung vom Fall käme einer Instrumentalisierung des Falles und des Fallerszählers für nicht näher begründbare Zwecke gleich.
- Zur Entwicklung von Handlungsperspektiven für den Fallerszähler, die dieser hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit zur Bewältigung der als typisch gedeuteten Fallproblematiken überprüfen kann.
- Zur Entwicklung von Ideen für Handlungsprojekte bei denjenigen Teilnehmern, die an der Fallbearbeitung mitwirken.

3.2 Die inhaltliche und methodische Gestaltung der Fallarbeit – Darstellung und Erläuterung des Arbeitsmodells an einem Beispiel

Im folgenden wird das didaktische Grundkonzept fallorientierter Bildung einerseits in Struktur und Ablauf dargestellt und erläutert, andererseits über ein Beispiel aus der Lehrveranstaltung veranschaulicht.²³ Die Fallarbeit erfolgt in einer von den Bildungszielen her begründeten Abfolge von insgesamt 10 Schritten. Die Fallberater²⁴ haben die Aufgabe, den Fall entlang dieser Schritte zu entfalten und den Teilnehmern zu helfen, sich gemäß den jeweiligen Aufgabenbeschreibungen in den einzelnen Schritten an der Fallbearbeitung zu beteiligen. Die Arbeitsschritte bilden in ihrer Gesamtheit das sog. Arbeitsmodell. Es hat folgende Gestalt:

1. Arbeitsschritt: Erzählen – die Fallgeschichte darlegen (durch den Fallerszähler)

Nachdem sich die beiden Arbeitskreise (Innen- und Außenkreis) gebildet haben, bittet der Fallberater des Innenkreises den Fallerszähler, seinen Fall zu erzählen. Es bleibt diesem überlassen, wie ausführlich (ob z.B. 2 oder 15 Minuten lang) und in welcher Form (wie konkret oder vage, ob Gefühle zulassend oder ‚versachlicht‘) er seine Fallgeschichte

schildern möchte. Unterbrechungen oder Nachfragen von seiten der Arbeitsgruppe sind in dieser Arbeitsphase nicht weiterführend und deshalb nicht vorgesehen.

Die Fallgeschichte ist die Geschichte des Fallerszählers. Damit soll gesagt sein, daß alles, was er der Seminargruppe mitteilt, und auch das, was er der Gruppe nicht mitteilt, sowie die Art, in der er seine Geschichte erzählt, für das Verstehen seiner Sichtweise des Falles von prinzipieller Bedeutung ist. Dies alles ist Ausdruck der Deutungen und Sinnzuschreibungen, in deren Licht der Fallerszähler seinen Fall wahrnimmt und ihn im Akt des Erzählens zugleich konstruiert. Von daher verbieten sich Vorgaben, die die Ausgestaltung der Fallgeschichte anleiten. Vorausgesetzt wird allerdings, daß der Fall eine Handlungsgeschichte und keine bloße Problembeschreibung ist.

Ein Beispiel: Die Fallgeschichte des Studenten Kuhlmann²⁵

Herr Kuhlmann erzählt in der Lehrveranstaltung seinen Fall:²⁶

„Ich fange also beim äußeren Rahmen an, es gibt in (K. nennt den Namen eines Ortes) einen Verein mit der Zielsetzung, Kontakte zwischen Schulvertretern und Wirtschaftsvertretern zu ermöglichen, mit dem Endziel, daß eben beide Seiten einander besser verstehen. Das Ganze wird natürlich hauptsächlich von seiten der Wirtschaft finanziell unterstützt, also letztendlich ist das Ziel, den Lehrern ein Bewußtsein darüber zu vermitteln, welche Anforderungen die Welt der Wirtschaft an die Schule stellt. Dieser Verein trifft sich regelmäßig. Es gibt dann, glaube ich, 120 verschiedene Arbeitskreise, in denen sich regelmäßig Schul- und Wirtschaftsvertreter treffen und dann die verschiedensten Themen abhandeln. Das können also direkt wirtschaftsbezogene Themen sein, das können aber auch ganz allgemein philosophische Themen sein.

Einmal im Jahr gibt es dann auch eine Jahrestagung, jeweils Freitag/Samstag, wo sich jeweils die Vorsitzenden dieser einzelnen Arbeitskreise treffen. Diese Arbeitstagung war letztes Jahr Mitte November in (Ortsnamen). Es wurden zuerst verschiedene Vorträge gehalten, und dann, am Abend des ersten Tages, wurden die Lehrer auf verschiedene Workshops eingeteilt, in denen der Frage nachgegangen werden sollte, „Welche Bildung brauchen wir“? – So hieß das Motto dieser einzelnen Workshops.

Dieser Verein trat an mich mit der Bitte heran, ob ich nicht auch so einen Workshop moderieren könnte. Der Hintergrund ist, daß ich in dem Verein schon länger bekannt bin, auch ab und zu mal selbst so'n bißchen in der Lehrerfortbildung mitarbeite und Seminare organisiere bzw. konzipiere. Ich habe auch schon mit dem Verein zusammengearbeitet, habe auch schon ei-

nen Workshop moderiert. Von daher waren sie also überzeugt, ich wäre der Mann, diese Aufgabe zu bewältigen.

Es gab dann während der Jahrestagung 6 verschiedene Workshops. Die anderen Moderatoren oder Workshopleiter oder wie man das bezeichnen will, waren entweder auch Wirtschaftsvertreter, drei waren Wirtschaftsvertreter, also Personalchefs quasi, und zwei waren Schuldirektoren, ein Gymnasialdirektor und ein Hauptschuldirektor, und ich, ... gut.

Das Problem, das ich habe, das spielt sich dann in diesem Workshop ab. Der erste Tag ging zu Ende, tagsüber hatte man Vorträge gehört über interkulturelle Bildung, über die Postmoderne, über das Schulsystem in den USA. Ein japanischer Konsul gab einen Vortrag über die Herausforderung, die auf Japan zukommt in der Zukunft, und abends sollte es eben dann in diesen Workshop ,reingehen.

Angekündigt waren mir im voraus 15 Teilnehmer für den Workshop, das wurden dann 23 oder 24. Der Workshopraum hatte eine Tischform in Hufeisenform, ich stand vorne, habe mich kurz vorgestellt, habe erläutert, wie ich zu der Ehre komme, diese Aufgabe auszuführen, und mein Ziel war es, eigentlich weniger stark der Leiter dieses Workshops zu sein, also unmittelbar auf irgendein Thema oder irgendeine Zielsetzung hindrängen, sondern ich wollte eigentlich wirklich moderieren im Sinne von: die verschiedenen Meinungen, die da aufkommen, zu mäßigen und auch jeden zu Wort kommen zu lassen, also mehr so in Richtung eines Diskussionsleiters.

Inhaltlich war mein Ziel, nicht so diese Frage zu beantworten, welche Bildung brauchen wir, weil da kommt eh nur das gleiche Gewäsch – wir brauchen Schlüsselqualifikationen, wir brauchen soziale Kompetenz unter den Schülern oder was weiß ich, also da kommen eigentlich immer so diese Schlagworte, und wir brauchen die Bildung zum Menschen und Humanität und bla, bla, bla.

Das wollt' ich nicht, ich wollt' eigentlich mehr hingehen und wollte vermitteln, daß diese Frage, welche Bildung brauchen wir, von der Wirtschaft und von der Schule vielleicht vollkommen unterschiedlich aufgefaßt wird, also, das muß ich noch sagen – in dem Workshop saßen auch jeweils ungefähr zur Hälfte Schul- und Wirtschaftsvertreter. Mein Ziel war es also, hinzugehen und zu ermitteln, welchen Bildungsbegriff haben diese Schulvertreter und welchen Bildungsbegriff haben eigentlich diese Wirtschaftsvertreter. Und wenn da so gesagt wird, welche Bildung brauchen wir, wer ist eigentlich „wir“? Ist „wir“ die Wirtschaft, ist „wir“ die Gesellschaft? Gut.

Zu diesem Zweck wollte ich es folgendermaßen machen und hab's dann auch so gemacht: Ich habe alte, ausgemusterte Landkarten der Bundeswehr ver-

teilt und bat also jetzt jeden, daß er zunächst mal auf diese Landkarte seinen Namen in einer Größe draufschreibt, daß es auch der Gegenüber lesen kann, und dann eine möglichst kurze Definition draufzuschreiben, was er eigentlich unter Bildung versteht.

Und da fing's an, daß ein Herr Winter, der links von mir saß, irgend etwas in seinen Bart murmelte, ich hab's nicht genau verstanden, und als ich dann aber bat, daß diese Blätter quasi, daß man die vor die Tische hängen soll, so daß man das vom Gegenüberliegenden lesen kann, und auch den Namen lesen kann, da kam's dann hervor, Herr Winter faltete nicht dieses DIN A 1 große Blatt nach vorne, sondern er zerrte so ein kleines DIN A 5-Blatt vor, wo er dann auch nicht mit dem zur Verfügung gestellten Filzstift draufgeschrieben hatte, sondern mit einem Kugelschreiber. Also selbst aus 3 m Entfernung, die anderen waren vielleicht dann, die nächste Entfernung war vielleicht so 7 bis 8 m, selbst aus 3 m konnte ich nicht mehr lesen, also weder wie der Mann hieß, noch was er darunter gekritzelt hatte. Dann habe ich ihn gebeten, habe ich ihm gesagt, daß wir das nicht lesen können, und habe ich gebeten, das entsprechend so nachzuholen wie die anderen, daß man zumindest mal seinen Namen lesen könnte, worauf er meinte, das sei eine maßlose Papierverschwendung und es wär' unverantwortlich gegenüber der Umwelt. Darauf hab' ich dann nochmals erzählt, daß das ausgemusterte Bundeswehrkarten sind, die eigentlich sowieso mehr für's Altpapier bestimmt waren, und daß also da kein Papier in dem Sinn verschwendet wird.

Gut, ich habe dann mein Anliegen erläutert, ich war also kaum fertig, sagte Herr Winter: ‚Ja die Wirtschaft, die wirft uns vor, daß wir die Schüler zu dummen Idioten erziehen‘ oder so irgendwas in dieser Richtung, also es muß jetzt nicht so im Wortlaut stimmen, aber so, also er äußerte den Vorwurf an die Wirtschaft, eh, daß die Wirtschaft ständig Vorwürfe an die Schule macht, daß die Schule eben nicht zu nützlichen Arbeitern oder Menschen, oder was auch immer, erzieht. Ja, damit nahm eigentlich das Verhängnis seinen Lauf, weil, bevor ich irgendwas sagen konnte, erhob sich ein Mensch von seiten der Wirtschaft und feuerte dagegen. Also auch das Wort „feuern“, das würde wohl sehr gut treffen, also er warf ihm vor, daß es tatsächlich so sei und daß die Schüler von heute zwar viel mehr wissen als die von früher, aber daß sie heute überhaupt nicht mehr können, worauf sich dann irgendein anderer Lehrer mit Herrn Winter solidarisierte und meinte, daß doch die Schule wohl doch gut auf's Leben vorbereite, halt vielleicht nicht so gut auf's Arbeitsleben, aber auf's Leben allgemein.

(An dieser Stelle Cassettenwechsel, es fehlt ein kurzes Stück Text).

Dem widerspricht ein Teilnehmer heftig, und er erzählt von einem Schüler, den er mit einer sehr guten Note eingestellt hatte und der sich aber überhaupt nicht zurecht fand im Arbeitsleben, weil eben, weil er unglücklich war, weil er schludrig war, und dann ging's also und, und da war's eigentlich schon so, so voll im Gang, also bevor ich überhaupt kapiert habe in dem Moment, was sich da aufbaut, waren da zwei Fronten entstanden, die sich gegeneinander bekriegten.

Ich stand da vorne und habe mir überlegt, was ich jetzt mach', und eine Lösungsmöglichkeit, die mir eigentlich so intuitiv eingefallen ist, war eigentlich die: ‚Komm Klaus, steh auf, mach' sie alle fertig, rede sie nieder, wie's beim Bund halt ist, und kehre dann in Ruhe und Frieden zu deiner Arbeit zurück und vergiß die ganze Chose mit laß' den Menschen, laß' die Menschen frei diskutieren. Es geht um's Führen.‘ Das widerstrebte mir aber irgendwie, weil eh, das paßte mir einfach nicht, also ich wollt's nicht.

Irgendwann war dann auch mal so der Punkt gekommen, wo ich gedacht hab', „naja, es geht jetzt zwar hier heiß her, aber wenn einer will und es schafft, die Situation auch zu reflektieren, dann hat er trotzdem etwas von dem Workshop“. Und im Prinzip war'n dann auch diese 1 ' Stunden, die wir da hatten, waren im Prinzip dann auch vorbei. Ich fühlte mich eigentlich dann auch relativ wohl. Abends, vor dem Essen, habe ich einen anderen Workshopleiter getroffen, der also quasi aus seinem Raum herausgeschwebt kam wie von Engeln getragen – ein breites, sattes Grinsen über das Gesicht – man sah es ihm an – er war irgendwie glücklich – und dann hat er erzählt, daß es bei ihm eben so toll lief und daß alle einander verstehen und daß ja im Prinzip eine große Einigkeit geherrscht hat, daß alle Workshopteilnehmer bei ihm auch sehr zufrieden waren. So sein Einruck.

Ich war dann recht deprimiert, denn ich sah einige Workshopteilnehmer von mir so in der Gegend rumstehen, die eigentlich nur ein fertiges Gesicht gemacht haben, vielleicht hab ich da auch zu viel reininterpretiert. Während seine oder andere Workshopteilnehmer irgendwie auch sich innerhalb dieser Gruppe, die im Workshop durch Zufallsauswahl gebildet wurde, noch beisammenstanden und über diese Problematik Bildung und Schule diskutierten. Und abends beim Abendessen war's dann so, daß, also wir hatten die, daß wir nicht geplant hatten, wer wo sitzt, sondern jeder mußte sich quasi so an den Tischen zusammenraufen und hin, jeder konnte sich hinhocken, wo er wollt', und da kam die nächste Ernüchterung, daß ich nämlich festgestellt hab', daß sich im Prinzip immer diese – eh – die Teilnehmer aus den anderen Workshops sich an einen Tisch gesetzt haben – eh – während meine – die haben sich halt breit im ganzen Lokal verteilt.

Ja, mit dieser Krise ging ich dann in mein Bett und überlegte mir abermals, was mach' ich am nächsten Morgen. Ich hatte also schon fast so'n bißchen, ja, ich hatt' schon fast'n bißchen Panik, weil es war auch so, daß wir von unserm Workshop irgend etwas entwerfen sollten, also die Ergebnisse sollten wir irgendwie darstellen, wobei uns da alle gestalterischen Mittel freistanden und eh, ich hatte in dem Sinn – hatte ich keine Ergebnisse. Also, ich hätte als Ergebnis zu dem Zeitpunkt, hätte ich hinschreiben können: es besteht Uneinigkeit zwischen Schulervertretern und Wirtschaftsvertretern, Punkt – das war's gewesen. Und eh, ich hatt' so'n bißchen Panik, daß da nix wenig Greifbares rüberkommt, was zwar eigentlich ... nicht so wichtig gewesen wär' für die Allgemeinheit, was aber für mich wichtig war, weil ich wollt' ja auch diesen Menschen, die mich da gebeten hatten, wollt' ich ja auch zeigen, was für'n toller Typ ich bin, ich wollte eigentlich den guten Eindruck, den sie von mir hatten, wollte ich auch weiterhin beibehalten. So.

Ja, und am nächsten Morgen ging ich in den Workshop, hab' wieder mit dieser Einführung im Prinzip angefangen, habe also gesagt, gut, gestern war das, woll'n wir's heute nochmals probieren eh – worauf dann eine Frau, eine Lehrerin, die ich schon vorher kannte und zu der ich irgendwie so'n nettes Verhältnis hab', ein sehr freundschaftliches Verhältnis bis dahin hab', in einer etwas verklärten Stimme und mit verklärem Blick meinte: 'Ja, mir ist gestern abend bewußt geworden, zur Bildung des Menschen gehört mehr als nur das Beibringen von Wissen, und wir müssen ihn auch um seiner selbst willen und ...', dann guckte ich diese Wirtschaftsvertreter an, allen voran einen Vertreter von der Firma (nennt den Namen einer Firma), sehr, sehr hochrangiger Mitarbeiter von denen, und ich sah, wie sein Hals langsam dick wird, ich mein', daß man ihm angesehen hat, daß er so zum Sprung ansetzte, um da eben gegenzureden, daß man im Prinzip nicht den Menschen braucht, der gebildet durch die Welt läuft, sondern den Menschen braucht, der morgens pünktlich zur Arbeit geht, der arbeitet wie ein Stier und der bereit ist, sich alles gefallen zu lassen.

Und bei mir war dann die Panikreaktion, hab' ich gedacht, naja, wenn jetzt wieder nichts rauskommt, wir hatten am zwoten Tag glaub' ich, auch ,ne Stunde oder 1' Stunden Zeit, dann steh' ich ziemlich doof da ... und ... hab' die Lehrerin dann abgewürgt, was mir eigentlich leid getan hat. Da meldete sich Herr Winter zu Wort und meinte, daß sich die Wirtschaftsvertreter gestern wohl unmöglich verhalten haben. Dann hab' ich zu ihm gesagt, bei ihm wär's nicht anders und er könne sich offensichtlich auch in keine Ordnung einfügen und er möge jetzt bitte nicht weiterhin stören, oder wenn er

weiterhin in seiner destruktiven Phase verbleibt, möge er doch den Raum verlassen. In dem Moment war Ruhe, im ganzen Saal. Und da habe ich gesagt: „So jetzt bilden wir drei, nee, vier Arbeitsgruppen, und diese Arbeitsgruppen arbeiten zum Thema etwas aus. Hier sind Stifte, Material, bla, bla, bla, und die Arbeitsgruppen setzen sich wie folgt zusammen, jeweils Schulvertreter, Wirtschaftsvertreter gemischt und die unterhalten sich und bla, bla, bla. Und siehe da, auf einmal, die spurten alle, also das war'n ja, weiß Gott, keine Pappnasen, und die standen alle, ich sag' jetzt mal, eh, vom Bildungsabschluß her – eh – viele hatten irgendeinen Dokortitel, wir hatten von Schulseite auch Ministerialdirigenten dabei, wir hatten einen Ministerialdirektor dabei, also, es war schon eine hochkarätige Besetzung, und plötzlich, wo ich, ich sag' jetzt mal, in einer Bundeswehrmanier auftrat und diese Menschen nicht mehr behandelte wie erwachsene Menschen, sondern wie der, ja, in dem Moment, wo ich mich so verhalten hab', wie der Uffz mit den Rekruten, also ich sag' jetzt nicht Unteroffizier, sondern ich sag Uffz, wie der Uffz mit den Rekruten am ersten Tag umspringt, in dem Moment hatt' ich das Gefühl, jetzt sind sie glücklich, daß sie einen haben, der sagt, wo's lang geht, und dann waren sie auch bereit, ihre Streitlust anscheinend einzustellen und da mitzuarbeiten.

Dann nach 1' Stunden hatte ich also dann eh 4 wunderbare Plakate, wo dann draufstand, sinngemäß, in etwas ausführlicher Form: Wir brauchen Schlüsselqualifikationen. Ich hatte also, so oberflächlich betrachtet, das, was von mir erwartet wurde, seitens des Veranstalters, hatt' ich erreicht.

Und dann war, in dem Moment war das dann also zu Ende, und es ging zum Abschlußvortrag hin, fertig aus.

Ich bin dann ,rausgegangen, hab' diese Plakate aufgehangen, hab' noch gedacht, naja so inhaltlich, na'n bißchen dünn –... klingt zwar alles sehr schön, aber halt, das war net so befriedigend, weil das ursprüngliche Ziel, das ich hatte, eben daß ich quasi zwo verschiedene Denkkulturen z'sammenbring und da einen regen Austausch erreiche, dieses Ziel hatte ich nicht erreicht. Ich hatt'n anderes Ziel erreicht – nämlich, daß ich am Schluß eine, zwo Pinnwände voll gekriegt hab', wo d'raufsteht: Welche Bildung brauchen wir?

Als ich mir dann die anderen Pinnwände von den anderen Workshops ansah, die hatten im Prinzip auch nicht mehr. Die haben also anscheinend am ersten Tag, der für uns komplett verloren gegangen ist, offensichtlich darauf verwendet, diese Plakate künstlerisch auszugestalten – also da waren Blumen und Menschen, Männleins draufgemalt und, und, und Rasen und alles mögliche, aber inhaltlich kam da auch nicht mehr rüber.

So, und jetzt, das war also im Prinzip die Geschichte und das Problem, daß ich mich seitdem mit der Frage beschäftige, was hätt' ich anders machen können? Daß ich dieses Ziel, daß sich da eben zwei verschiedene Seiten austauschen über'n bestimmten Begriff, wie hätt' ich dieses Ziel erreichen können, ohne daß ich mich, wie ich's am zweiten Tag gemacht hab', so radikal aufgeführt hab' und damit bestimmt auch mit diesem Führen, bestimmt auch (Pause) eh, ich sag' jetzt mal, das klingt vielleicht, n bisschen zu, zu, zu groß, aber daß ich die freie Meinungsäußerung irgendwo auch unterdrückt hab'. Also ich weiß nicht, ob das jetzt so mein Problem ist, ich wollte einen freien Austausch. In dem Moment, wo ich aber die Freiheit irgendwo zugelassen hab', da wurd's chaotisch, wurd' nur zu einem Schlagabtausch. In dem Moment, wo ich eingegriffen hab', fügten sich alle bereitwillig in eine Ordnung ein. Aber dieser freie Austausch, der kam nicht zustande, sondern es blieb dann bei einem oberflächlichen Kratzen am Thema, so an dem, wo man eben bei dem Themenbereich oder Begriffen, wo man dann eben überall den Konsens findet, aber wo mein, mein ursprüngliches Ziel eigentlich nicht mehr rüberkam. Was hätte ich tun müssen, daß ich das ursprüngliche Ziel hätte erreichen können? Ja, Punkt. Das ist also so das, das Problem, das mich beschäftigt. Oder ist es so, daß vielleicht gerade Menschen, die es geschafft haben, also die Schulvertreter waren in der Regel, ich glaub', es waren alle, wenn ich es richtig in Erinnerung hab', waren's Direktoren, die Wirtschaftsvertreter waren eben Personalchefs oder Leiter von irgendwelchen wichtigen Abteilungen, oder ist's so, daß Menschen, die es geschafft haben, in ihrer Hierarchie ihres Berufes so weit aufsteigen, daß die eben eine starke Führung gewohnt sind oder eine bestimmte Art, an Probleme, ranzugehen, und hätt' ich das von vornherein berücksichtigen müssen und hätt' von vornherein klar führen müssen?

Also wie ist es? Und die Problematik hat mich dann auch noch interessiert in bezug auf die Bundeswehr, weil da eben, wenn ich da so irgendwas in der Richtung gemacht hab', lief es eigentlich auch immer so wie am zweiten Tag. Also, die haben darauf gehört und haben gemacht und haben sich nicht getraut zu mucken, weil ich einfach mehr auf der Schulter hatte. Aber es ist doch so, daß dieses, dieses Chaos, wie es in diesem Lehrerkreis, nicht Lehrerkreis, diesem Workshopkreis am ersten Tag war, diese Stimmung, die da hoch kam, die entwickelt sich ja auch in der Truppe, wenn man da hockt mit seinem Zug oder auch mal in einer Gruppe, oder was auch immer. Nur werden sie da eben nach Dienstgradhierarchie unterdrückt, und das ist teamvernichtend. Da hab ich von daher ganz einfach interessiert. Punkt. Das war soweit mein Fall.“

2. Arbeitsschritt: Nachfragen – Das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen (durch die Zuhörenden im Innenkreis)

In diesem Arbeitsschritt haben die Teilnehmer des Innenkreises die Möglichkeit, durch Fragen an den Fallberater ihr Bild von der Fallgeschichte zu vervollständigen. Deutungen, Interpretationen, Vermutungen, Bewertungen oder gar erste Lösungsvorschläge seitens der Fragesteller sind nicht weiterführend und daher nicht vorgesehen.

Die besondere Aufgabe des Fallberaters bei diesem Arbeitsschritt ist, aufmerksam auf die Einhaltung dieser Regel zu achten. Darüber hinaus sollten sie ihre Aufmerksamkeit darauf richten, daß die Fallgeschichte in thematischer Hinsicht (insbesondere im Hinblick auf das Handeln und Erleben der im Fall auftauchenden Personen, deren Interaktionen und Beziehungen, der Lernorganisation und Lerngestaltung, der betrieblichen und organisatorischen Bedingungen) differenziert ausgeleuchtet wird und ‚weiße Themenflecken‘ in der erzählten Geschichte, die die Teilnehmenden auch beim Rückfragen noch lassen, erkannt und durch eigene Nachfragen erhellt werden.

Beispiele für Rückfragen an Herrn Kuhlmann und einige seiner Antworten:²⁷

- „Worum geht es Dir, was ist Dein Problem, weshalb erzählst Du uns diesen Fall?“
- „Waren sich die Teilnehmer alle fremd? Wußten sie, wer von der Wirtschaft, wer von der Schule kam? Waren die durchgemischt?“
- Haben sich einzelne Personen bei den lautstarken Auseinandersetzungen hervorgetan oder haben sich Gruppen aufgespalten?“ Antwort Kuhlmann: *„Beides, im Prinzip haben sich diese beiden Gruppen Schule und Wirtschaft aufgespalten, wobei natürlich jeweils ein Führer dabei war, also einmal für die Schulseite, da war es der Herr M., für die Wirtschaftsseite war dies Herr B.“*
- „Kannst Du nochmals schildern, wie sich die Aggressionen zwischen den beiden Gruppen aufgebaut haben und wie Du Dich da verhalten hast?“
- „Hatten Sie, Herr Kuhlmann, irgendwelche Vorgaben seitens des Vereins, der Leitung, als Sie gebeten wurden, die Rolle der Gesprächsführung zu übernehmen?“
- „Hast Du eigentlich eine Ahnung, mit welchen Erwartungen die beiden Vertreter, die Gruppenführer, in Deinen Workshop kamen?“
- „Hast Du am Abend versucht, die Schulvertreter und Wirtschaftsvertreter in Deiner Gruppe durch ein Gespräch vielleicht etwas näher kennenzulernen, ihre Erwartungen kennenzulernen?“

- „Mir ist noch nicht klar, wie Sie zu diesem Verein und zu dieser Aufgabe gekommen sind.“
- „Wie ging es Ihnen am Abend des ersten Tages?“ Antwort Kuhlmann: *„Schlecht. Ich hab' das als Versagen von mir erlebt. Ich hatte mir ein Ziel gesetzt, also wir hatten uns ja auch mit den anderen Workshopleitern und Moderatoren hatten wir uns vorher besprochen. Ich wußte, worauf die hinaus wollten, und das war mir alles ,n bißchen zu flach. Ich hatte also das Ziel, als Stichpunkt formuliert, interkulturelle Bildung vielleicht. – Dieses Ziel hatte ich, und das fand ich im Verhältnis zu dem, was die anderen wollten, als sehr hoch. Ja, dieses Ziel hatte ich abends nicht erreicht. Also ich fühlte mich als Versager. ... Vielleicht ja, also irgendwas hab' ich falsch gemacht. Ich fühlte mich als Versager, zumal da noch eben dieser andere Moderator, den hatte ich erst mittags kennengelernt und hab' mich mit dem aber auch so spontan verstanden, das war ,n Schuldirektor, und wie der dann ,rauskam, also wirklich eine, eine innige Freude ausstrahlte, da schlug dann eigentlich so die Stimmung bei mir so richtig um. Also wie ich aus dem Workshop ,rauskam, da hab' ich gedacht: Naja – es war nicht so doll, und wie ich dann aber gesehen hab', wie die anderen Teilnehmer und Moderatoren sich fühlten, da wurde ich dann deprimiert, weil ich dann also, so ein ganz anderes Gefühl in mir hatte. Abends spitzte sich das dann zu, also je näher der nächste Tag rückte, spitzte sich das dann immer mehr zu, ja ich wurde langsam panisch: ‚Was mach' ich morgen, wie mach' ich das?‘“*
- „Wie fühlen Sie sich heute, wenn Sie die Geschichte erzählen?“ Antwort Kuhlmann: (Stöhnen, kleine Pause) *„Heute ist es irgendwie, also ich hab' jetzt schon, schon ... diese Geschichte hat mir zu schaffen gemacht. Auch in den nächsten Wochen danach, weil ich hab' mich wirklich eh (kleine Pause) ehm, ich hatte noch nie das Gefühl, daß ich in einer Situation, wo ich quasi vor der Front stand, so versagt hab'. Also ich weiß in der Truppe (Herr Kuhlmann verweist auf seine Erfahrungen als Vorgesetzter in der Armee), wenn ich da irgendwas gemacht hab', auch durchaus vielleicht nicht unbedingt Frontalunterricht, sondern politische Bildung, das hab' ich gern gemacht, und das wurde auch immer an mich abgedrückt, hatte ich immer so das Gefühl: hm, ja das hat geklappt, und auch die Soldaten waren glücklich und ich hatte, wenn ich aus Bildungsveranstaltungen oder aus ähnlichen Arbeitsformen ,rauskam, hatte ich immer ein gutes Gefühl. Und dieses Mal hatte ich zum ersten Mal ein sehr, sehr negatives Gefühl. Und deshalb hat sich das in den nächsten Monaten, ja, wirklich Monaten, eh, ja eh ich war nicht drauf, deswegen*

Selbstmord zu begehen (lacht), aber ich habe öfters, öfters mal dran gedacht. Einfach, sag ich mal so, war'n so irgendwie ... so Selbstzweifel. War ich zu unfähig, die Situation rechtzeitig zu erkennen? War ich zu unfähig, entsprechend vorzugehen? Oder hab' ich einfach nur von vornherein zu unrealistische Ziele gehabt? Und heut' ja heut leb' ich damit einfach. Also mir ist es nicht wohl dabei, wenn ich dran denke, also es geht nicht als eine Heldentat in meine persönliche Lebensgeschichte ein, aber ich fühl' mich jetzt also nicht mehr elend oder irgendwie. Damals hab' ich mich ja auch fast schuldig gefühlt. Ja, ja, nicht fast, also ich hab' mich, ich hab' mich schuldig gefühlt, daß diese Situation so verlaufen ist, wie sie eben verlaufen ist.“

Der erste und der zweite Arbeitsschritt stellen die Grundlage dar, auf der die folgende Fallbearbeitung aufbaut. Je besser es daher dem Innenkreis im zweiten Arbeitsschritt gelingt, ein differenziertes Bild von der Fallgeschichte zu erfragen, als desto tragfähiger werden sich die Falldeutungen im anschließenden Verstehensprozeß erweisen. Dies gilt insbesondere auch für die Durchdringung des Falles im Hinblick auf mögliche Kernthemen und deren Entfaltung im 6. Arbeitsschritt, so daß die Handlungsperspektiven, die sich dabei eröffnen, auch die als zentral definierten Problematiken des Falles treffen und sich für den Fallerzähler als erfolgversprechend (viabel) darstellen können.

Aus diesem Begründungszusammenhang erklärt sich auch die Arbeitsregel eines möglichst interpretations- und bewertungsfreien Nachfragens. Sie soll verhindern, daß die Arbeitsgruppe sich vorschnell auf das Verfolgen scheinbar naheliegender (den Vorgaben des Fallerzählers oder den eigenen – ersten – Vorannahmen folgend) Deutungsspuren einläßt, ohne zuvor die Fallgeschichte in dem vom Fallerzähler konstruierten Ablauf, in ihren vielfältigen Facetten und strukturellen Bezügen zur Kenntnis genommen zu haben.

3. Arbeitsschritt: Erleben – die Anmutungen durch die Fallgeschichte mitteilen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)

Dieser Arbeitsschritt setzt sich aus zwei aufeinander bezogenen Teilphasen zusammen:

(1) Betroffenheit äußern

Die Mitglieder des Innenkreises teilen dem Fallerzähler mit, welche Empfindungen und Gefühle die Fallgeschichte bei ihnen ausgelöst hat, ob und ggf. welche Momente des Falles sie besonders berührt oder betroffen haben. Der Fallerzähler soll sich die Aussagen der Teilnehmer

anhören, ohne diese zu kommentieren. Die Möglichkeit dazu hat er in der folgenden (vierten) Arbeitsphase.

Diesem Arbeitsschritt liegt der konzeptionelle Grundgedanke zugrunde, daß die gefühlsmäßige Bindung der Teilnehmer an den Fall für das Verstehen und Deuten des Falles (im Verstehensprozeß der fünften Arbeitsphase) eine hohe Bedeutung hat und daß Lernen erst in der Verbindung von Reflexivität und Emotionalität zu einem identitätsstiftenden und bildungsauslösenden Prozeß führt.

(2) *Sich in Personen hineinversetzen*

Die Teilnehmer des Innenkreises sind gefordert, sich mit den Hauptpersonen, die in der Fallgeschichte auftauchen, zu identifizieren, d.h. sich in diese hineinzudenken und auch einzufühlen und aus deren Sicht die Fallgeschichte nachzuvollziehen. In der „Ich-Form“ („Ich als Praktikant“ oder „Ich als Schuldirektor“) erzählen sie, wie sie als diese Personen in der Fallgeschichte denken, handeln und fühlen.

Das „Sich-in-Personen-Hineinversetzen“ eröffnet einen ersten emphatischen Zugang zum Verstehen der Fallsituation (an dieser Stelle das Verstehen der Personen). Der konzeptionelle Grundgedanke der Identifikationsphase ist im Zusammenhang eines Bildungsanspruches zu sehen, der in der (erwachsenenpädagogischen) Literatur als ‚Perspektivenübernahme‘ bezeichnet wird und die Grundfähigkeit pädagogischen Handelns meint, soziale Situationen mit den Augen der anderen Beteiligten zu betrachten. Es wird unterstellt, daß sich nur auf diese Weise der Verstehenszusammenhang der Situation erschließen läßt. Aus der Perspektive der von den Teilnehmern identifizierten Personen geraten Beziehungszusammenhänge und Gruppensituationen, institutionelle und auch didaktische Momente ins Blickfeld, die sich einem – in den folgenden Arbeitsphasen – weiterführenden Zugang öffnen können. Die Identifikationsphase bedeutet demnach eine erste Hinführung zu dem Verstehen des Falles und zugleich auch eine Einübung der für das Gelingen des Verstehensprozesses erforderlichen Erkenntnisinhalte.

Statt einer Darstellung von Identifikationsangeboten, wie sie in der Lehrveranstaltung erfolgten, werden aus den Interviews mit Teilnehmern dieser Lehrveranstaltung zwei Ausschnitte eingefügt, wie die Studenten Arbeitsschritt als Herausforderung erlebt haben.

1. Interviewausschnitt: *„Aus der Perspektive des Innenkreises ist Fallarbeit eine gute Sache, ja, also es macht Spaß, weil man eben versucht, sich in den anderen hineinzuversetzen, was uns allen wahn Sinnig schmergefällig ist, und es kam auch richtig, eh, es wirkte irgendwie richtig befremd-*

lich, als der Fallberater das dann gekonnt gemacht hat, ja, als er gesagt hat, also ich versetze mich jetzt mal in die Lage von dem Herrn Kuhlmann, und dann hat er quasi in der direkten Rede so gesprochen. Wir haben gedacht, was ist denn jetzt los, also es war ... fand ich irgendwie eigenartig. Jetzt haben wir dieses Thema auch im Bereich der Betriebspädagogik (der Student verweist hier auf eine andere Lehrveranstaltung), in diesem Seminar taucht das jetzt nochmals auf, dieses Sinnverstehende, das klappt jetzt schon ein bisschen besser, aber immer noch nicht so gut, also das ist wirklich eine ... naja schwierige Aufgabe, weil man sich, glaube ich, ein bisschen dagegen wehrt, so direkt in die Rolle des anderen reinzuschlüpfen, und zwar mit Haut und Haar, ehem. Man neigt immer dazu oder auch ich jetzt, man sagt immer: ‚Man könnte doch sagen‘ oder: ‚Es könnte doch sein‘, aber nicht: ‚Man ist es jetzt wirklich und handelt und spricht so‘. Das ist irgendwie befremdlich.“

2. Interviewausschnitt: „... und in der Fallanalyse kamen wir uns doch ziemlich hilflos vor, weil wir einfach gar nicht genau wußten, wie wir jetzt da drangehen sollten, und vor allen Dingen war es teilweise sehr fremd, vor allen Dingen das ‚Sich-in-die-Person-Hineinversetzen‘, also dieser empathische Zugang in den, auf den Fall oder Zugriff auf den Fall, das war eigentlich etwas, was uns sehr befremdet hat. Erst als der Fallberater dann mal angefangen hat, da haben wir uns gegenseitig angeschaut und haben gegrinst, weil es einfach was ganz Ungewohntes war, weil man das nicht kennt. Aber dann im Endeffekt hat es dann jeder mal probiert, aber irgendwie so richtig empathisch ist man nicht geworden, weil man irgendwie vielleicht, weil man auch zu wenig Erfahrung hatte, so über die Personen, ja über den Fall an sich bzw. über den Kontext des Falls.“

Die Identifikationsversuche der Teilnehmer mit den in der Fallgeschichte auftauchenden Personen können beim Fallerzähler unterschiedliche Wahrnehmungen und Gefühle auslösen: Sie können für ihn Sichtweisen darstellen, die ihm vertraut sind, weil sie im Sinnhorizont seiner eigenen Fallwahrnehmung liegen und ihn daher in seiner Sicht bestätigen; sie können auch – wenn dieser Arbeitsschritt gelingt – zu ersten Irritationen führen, wenn sie für den Fallerzähler Neues, von ihm nicht Erwartetes, vielleicht gar Überraschendes zur Sprache bringen. In diesem Fall bedeuten die Perspektivangebote der Teilnehmer erste Gegenhorizonte zum Sinnhorizont des Fallerzählers, die es in der nachfolgenden Verstehensarbeit zu erhellen gilt.

4. Arbeitsschritt: Erleben – die Anmutungen durch das Gehörte mitteilen (durch den Fallerzähler)

Der Fallerzähler hat in diesem Arbeitsschritt die Möglichkeit, sich zu den Aussagen der Teilnehmer aus der Identifikationsphase zu äußern, sein Befinden mitzuteilen, insbesondere darüber, welche Aussagen bei ihm ‚angekommen‘ sind, welche ihn besonders berührt oder betroffen haben.

Die Äußerungen des Fallerzählers lassen – wenn auch zunächst nur in Umrissen – erkennen und spürbar werden, wie er sich auf die Identifikationsangebote der Teilnehmer gefühls- und bewußtseinsmäßig einläßt. Für die Beteiligten an der Fallbearbeitung stellen sich im Hinblick auf den nachfolgenden Verstehensprozeß Fragen wie: „Was nimmt der Fallerzähler aus dem Gehörten an, was sortiert er aus, was findet seine besondere Aufmerksamkeit? Wie intensiv läßt er sich auch gefühlsmäßig auf den Fall ein? An welchen Stellen der Teilnehmeräußerungen zeigt er sich abwehrend, indem er sich z.B. verteidigt und sein Bemühen darauf richtet, seine Sichtweise des Falles zu rechtfertigen?

5. Arbeitsschritt: Spuren suchen – die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)

Mit dem fünften Arbeitsschritt wird die ‚eigentliche‘ Verstehensarbeit aufgenommen. Die Teilnehmer und der Fallberater des Innenkreises versuchen im Gespräch, die Fallgeschichte in ihren vielfältigen Facetten zu deuten. Der Verstehensprozeß wird dabei durch die Vorgabe von sogenannten Deutungsebenen als eine mehrperspektivische Betrachtung angeleitet. Die Deutungsebenen stellen für die Verstehensarbeit einen thematischen Orientierungsrahmen dar und ermöglichen einen strukturierten Arbeitsverlauf. Die einzelnen Ebenen, auf die sich das Fallverstehen bezieht, sind:

- das Verstehen der Fallpersonen (des Fallerzählers und der anderen im Fall auftauchenden Personen) in ihren Handlungen, Handlungsplänen, Handlungsgründen, Interessen u.a.;
- das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen (z.B. Gruppen- und Machtstrukturen sowie Rollenmuster) in ihren Anteilen für die Konfliktentstehung und -entwicklung;
- das Verstehen der didaktischen Arrangements (z.B. Unterricht, Unterweisungen, wenn die Fallgeschichte aus dem pädagogischen Berufsfeld stammt), die auf das Ermöglichen von beruflichem Lernen gerichtet sind; das Verstehen der pädagogischen Grundannahmen, die die Lernvorgänge anleiten;

- das Verstehen der betrieblichen Bedingungen, z.B. der Produktions- und Organisationsstrukturen in ihrer Bedeutung für die Fallentstehung und -entwicklung;
- das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen, die sich im Fall widerspiegeln.

In dieser mehrperspektivischen Betrachtung des Falles geht es um die Entwicklung von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen für jene Handlungssituationen, in denen die Fallgeschichte nach Einschätzung der Teilnehmer ihre besondere Problematik zu erkennen gibt. Die Deutungen, die die Teilnehmer dem Fall Erzähler in diesem 5. Arbeitsschritt anbieten, stellen für den folgenden 6. Arbeitsschritt die Grundlage dar, auf der (im Rückgriff auf die Arbeit des Außenkreises) Kernthemen entwickelt werden, die ein Weitertreiben der Verstehensarbeit in theoriegeleiteter, damit auch erklärender und fallübergreifender Hinsicht ermöglichen.

a) Das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln (Beweggründe, Interessen, Deutungen, Gefühle der Handelnden)

Ein Fall ist eine von einer Person (dem Fall Erzähler) über sich und andere Personen erzählte Geschichte. Alle am Fall Beteiligten haben spezifische, d.h. durch ihre subjektiven Potentiale bestimmte Anteile an der Fallentstehung und der Fallentwicklung. Die Bearbeitung dieser Seite des Falles bildet die subjektive Ebene der Fallarbeit. Hier geht es um das Verstehen der Anteile, die der Fall Erzähler bei der Entstehung des „Falles“ mit seiner eigenen Person beigesteuert hat (z.B. seine je spezifischen Kenntnisse über die fallrelevanten Sachverhalte und Zusammenhänge, seine Interessen und die damit zusammenhängenden selektiven Wahrnehmungsmuster, seine Art, Personen und Situationen zu deuten bzw. soziale Wirklichkeiten zu konstruieren, seine Ausblendungen und Abspaltungen, seine Normen-, Orientierungs- und Wertemuster, seine Gefühle, insbesondere seine Ängste und Befürchtungen u.a.m.).

Auszug aus dem Verstehensprozeß, wie er im 5. Arbeitsschritt erfolgte und in Form eines zusammenfassenden Protokolls erstellt wurde.²⁸

Das Verstehen von Herrn Kuhlmann: „Der Fall Erzähler Kuhlmann wird in der Weise verstanden, daß seine primäre Absicht ist, über freien Dialog im Workshop zu einem von ihm definierten Ergebnis zu kommen. Deshalb nimmt er einerseits eine abwartende Haltung ein, als diese nicht zum gewünschten Erfolg führt, steigt er später auf eine andere Moderationsart um. Die Selbstvorwürfe von Herrn K. am Abend der ersten Workshopheit

lassen sich dadurch verstehen, daß Herr K. für sich feststellen muß, daß die Arbeit im Workshop in keinsten Weise in die Richtung gegangen ist, in der er sie hätte haben wollen. Durch die pädagogische Zielsetzung, im freien Dialog zu einem Arbeitsergebnis zu gelangen, möchte Herr K. darauf verzichten, Führungstechniken zum Einsatz zu bringen, die er sich durch seine militärische Ausbildung angeeignet hat. Die Form von Moderation, die Herr K. als seine Zielsetzung verwirklichen möchte, weicht von anderen Moderationskonzepten ab. Eine besondere Herausforderung, als Moderator zu fungieren, stellen für Herrn K. auch die Erwartungen des veranstaltenden Vereins dar. Die Übergabe der Moderationsrolle an ihn bedeutet für ihn Anerkennung („baut ihn auf“), setzt ihn aber gleichzeitig unter Erfolgsdruck, die in ihn gesetzten Erwartungen nicht zu enttäuschen. Möglicherweise hat Herr K. seine persönlichen Zielsetzungen in dieser Situation besonders hoch angesetzt. Jedoch widerspricht er in seinem tatsächlichen Handeln diesem Anspruch. Einerseits möchte er die freie Diskussion, andererseits greift er direktiv und bewertend in die Arbeit einer Gesprächsgruppe ein, wenn er sagt, die Gliederung sei falsch, so und so müsse man es machen. Wegweisend für Herrn K. ist die Vorstellung, mit Lehrern und Wirtschaftsvertretern konfrontiert zu sein, bei welchen davon ausgegangen werden kann, daß diese von selbst eine vernünftige Diskussion bewerkstelligen könnten. Vermutlich hat Herr K. nicht damit gerechnet und war auch in keiner Weise darauf eingestellt, daß die Gesprächssituation eskalieren könnte und die Teilnehmenden sich ‚aufführten wie kleine Kinder‘. Diese Fehleinschätzung mag auch im Zusammenhang damit stehen, wie Herr K. seine Position im Verhältnis zu den Teilnehmern definiert. Als Student vom Verein zum Moderator gemacht (‚hochgepuscht‘), tritt er ‚hochkarätigen, erfahrenen‘ Personen aus der Wirtschaft gegenüber. Er nimmt an, daß durch diese Teilnahme die Situation von alleine laufen/gelingen würde, und muß feststellen, daß es so nicht funktioniert. Herr K. erlebt sich in dieser unerwarteten Situation als ohnmächtig und ohne Bodenkontakt. Die Diskrepanz zwischen seiner erwartungsträchtigen Rolle/Position und der real erlebten Situation läßt den seelischen Absturz am ersten Abend verstehen. Möglicherweise hat Herr K. überlegt, ob er in dieser Situation sein Ziel oder seine Mittel zur Zielerreichung ändern muß. Dabei ergibt sich der Zwiespalt, daß die Änderung der Methode, also straffe Führung anstelle freien Dialogs, gleichzeitig die Änderung seiner primären Zielsetzung ist (im freien Dialog ein Ziel zu erreichen). Die abrupte Änderung in seinem methodischen Vorgehen erfolgte schließlich am zweiten Workshoptag in dem Moment, als auf einen Beitrag der Lehrerin Wolf ein Vertreter der Wirtschaftsseite (für Herrn K.) offensicht-

lich mit Erregung und Verärgerung reagierte, indem er ‚einen roten Kopf bekam. Der Übergang vom offenen Gruppengespräch zur Gruppenarbeit erscheint als Reaktion auf die Überforderung, die offene Gesprächssituation zu meistern.

Hilfreich für das Verstehen des Handelns von Herrn K. ist auch der persönliche Hintergrund: seine militärische Sozialisation und die Aneignung von militärischen Führungsstrategien. Diese brechen in dem Moment durch, als das pädagogische Handeln zu mißlingen droht. Um zu einem Ergebnis zu kommen, greift er in kritischer Situation auf vertraute Handlungsstrategien zurück. Insofern kann Herr K. in seiner Rolle als Wandler zwischen zwei Welten verstanden werden: die Welt der Bundeswehr, in der er als Führungskraft Kompetenzen erworben hat, Stärke unter Beweis gestellt und ‚vor der Truppe‘ nie versagt hat. Die andere Welt ist eine relativ neue Welt, die sich durch das Studium zu erschließen begonnen hat. Diese zwei Sinnwelten stoßen in ihm aufeinander, reiben sich, wobei die pädagogische Welt Neuland für Herrn K. ist, in der er versucht, sich zu entwickeln und Ziele zu setzen, Ansprüche zu entwickeln. Die Grenzen und Möglichkeiten seines Handelns sind dabei noch nicht ausgelotet und Konflikte erwartbar. Die geschilderte Seminarsituation stellte eine solche konflikthafte Situation dar, auf die Herr K. nicht vorbereitet war. In dieser Situation war es für Herrn K. nabeliegend, in seine alte Welt zurückzukehren, die Handlungssicherheit anbot.“ (Ende des Protokollauszuges)

In diesem Arbeitsschrift geht es auch um das Verstehen der Anteile der anderen Personen, die in den ‚Fall‘ verwickelt sind. Es geht um das Hineindenken und Einfühlen in andere Personen, das Verstehen von deren Lebensinteressen und den darauf aufbauenden Sinnsystemen, Handlungsplänen und Handlungsstrategien, ihren Normen- und Wertstrukturen, ihren (interessengeleiteten) Wahrnehmungen und Situationsdeutungen, d.h. das Verstehen ihrer Art, die soziale Welt zu konstruieren. Letztlich geht es um die Fähigkeit zur Betrachtung der Fallsituation mit den Augen der anderen Beteiligten. Gelernt werden soll, als Grundfähigkeit berufspädagogischen Handelns, das Verstehen, weshalb die anderen so gehandelt haben, wie sie gehandelt haben.

b) Das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen

In jeder Fallsituation sind verschiedene Personen in oft schwer durchschaubarer Weise miteinander ‚verknäuel‘. Bildungssituationen sind insofern immer auch rollenmäßig bestimmte Interaktionssituationen. Die Bearbeitung dieser Seite des Falles bildet die Interaktionsebene der

„fallorientierten Fortbildung“. Hier geht es um das Verstehen von sozialen Prozessen und Strukturen (Gruppenstrukturen, Rollenmustern) und der in ihnen latent angelegten Konfliktpotentiale, um das Verstehen von Konfliktursachen und Konfliktverläufen, um die Bedeutung von Macht, Status, Hierarchie, Distanz, Vertrauen, Fürsorge, Strategie, Konkurrenz, Werte, Normen, Interessen und ähnlicher sozialer Phänomene bei der Entstehung von schwierigen Interaktionssituationen.

c) Das Verstehen des Lernens, der Lernarrangements und der Bildungsorganisation

Wenn die von den Fallerzählern eingebrachten Fallgeschichten dem pädagogischen Handlungsfeld entstammen (z.B. Erfahrungen mit betrieblicher Aus- oder Weiterbildung), dann stehen sie in einem direkten oder indirekten Zusammenhang mit der Frage nach der Gestaltung von (Aus-)Bildungssituationen. Die Bearbeitung dieser Seite des Falles stellt die Ebene des Lernens bzw. die didaktische Ebene der Fallarbeit dar und bildet den berufspädagogischen bzw. erwachsenenpädagogischen Kern der Fallbearbeitung. Dieser Didaktikebene kommt für die Fallarbeit mit Pädagogikstudenten eine besondere Bedeutung zu: Es wird eingeführt, daß eine zentrale Berufsaufgabe von Pädagogen die Planung und die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen ist, daß diese im Kern Experten für die lernförderliche Gestaltung von sozialen Situationen sind bzw. sein sollten. Auf den ‚Fall‘ bezogen gilt es deshalb, die didaktischen Arrangements aus der Sicht der Lernenden zu verstehen. Es geht um das Verstehen von Lernbegründungen, Lernhaltungen, Lernprinzipien und Lernhandlungen, von Lernstrategien bzw. von Lernwiderständigkeiten bei lernenden Auszubildenden, bei Weiterbildungsteilnehmern, aber auch bei Kollegen, Vorgesetzten und bei sich selbst. Dieses kompetente Verstehen hat zur Folge, die Möglichkeiten und Grenzen der Förderung/Unterstützung von Lernprozessen erkennen zu können. Es bedeutet auch, die Chancen für das Lernen anderer Personen, die in der Fallsituation eine Rolle spielen, d.h. auch bei sich selbst, realistisch einschätzen und sich dementsprechend verhalten können.

Auszug aus dem Verstehensprozeß zur Lernorganisation, wie er im 5. Arbeitsschritt erfolgte.²⁹

Das Verstehen der Lernorganisation: *„Verstehbar ist, daß Herr K. von der Vorstellung bestimmt war, etwas – pädagogisch begründet – anders zu machen, als es seine Moderatorenkollegen anstrebten, und andere Mittel zu benutzen als im militärischen Alltag. Erkennbar in seinem Handeln ist, wel-*

che Handlungsstrategien er sich vorher zurechtlegte (Vorstellen, vorbereitetes Papier, Gesprächsführung) und welche Leitungsinstrumente er einsetzen wollte. Im konkreten Verlauf erlebt Herr K., daß diese Vorbereitung die reale Situation weder hinreichend strukturieren noch kontrollieren konnte.

Der Begriff ‚Interkulturelle Bildung‘, den Herr K. erwähnt, verweist auf seine Deutung der Selbstdefinition der Teilnehmer, die sich als Angehörige unterschiedlicher ‚Kulturen‘ verstanden. So wird seine Zielsetzung verstehbar, daß die Teilnehmer durch ein Einander-Zuhören lernen könnten/sollten; sie sollen in ihren unterschiedlichen, ihren jeweiligen ‚Kulturen‘ entsprechenden Deutungen der Frage: „Welche Bildung brauchen wir?“, aufeinander zugehen. Die jeweils fremde Sinnwelt des anderen sollte Anstoß zum eigenen Lernen sein. Unter dieser Prämisse definiert sich Herr K. als ein Moderator, der solches Lernen ermöglichen, zulassen möchte. Allerdings deutet er das Verhalten der Teilnehmer so, als wollten diese die ihnen eröffneten Lernmöglichkeiten nicht wahrnehmen. Die Ursache für das Mißlingen des Gesprächs ist damit bei den Teilnehmenden zu suchen, die sich nicht in die von Herrn K. vordefinierte Lernstruktur einfügen wollten. In der Konsequenz zieht sich Herr K. zunächst aus dem Geschehen zurück, offenbar kann er in dieser Situation auf kein Handlungsrepertoire zurückgreifen.

Die Gegenreaktion von Herrn K. am nächsten Tag wird als Folge dieser Zusammenhänge verstehbar. Er greift auf Strukturierungstechniken von sozialen Situationen zurück, die er aus seiner militärischen Sinnwelt kennt und von denen er weiß, daß sie erstens Struktur herstellen und zweitens Kontrolle ermöglichen. Für ihn bleibt jedoch die Frage offen, ob es möglich gewesen wäre, ohne ‚dreinzuhauen‘ trotzdem seine Rolle kraftvoll auszufüllen und die Situation so zu strukturieren, daß er seinen und anderen Erwartungen entsprechen konnte.

Der Selbstzweifel von Herrn K. ist verstehbar in dem Sinne, daß er sich als jemand erfahren hatte, dem es nicht gelang, eine soziale Situation so zu strukturieren, daß sie produktiv wurde. Er erlebte, daß seine Deutung der Moderatoren-aufgabe mit dem korrespondierenden Handeln zum ‚Chaos‘, zur ‚Aggression‘, zur ‚Destruktion‘ führte. Aus der Situation heraus seine Deutung der Moderatoren-aufgabe so zu ändern, daß er nicht in die militärischen Klischees rutschte, war ihm nicht möglich. Seine bis dato entwickelten pädagogischen Kompetenzen reichten dafür nicht aus.

Über ihr Handeln machten die Teilnehmer(gruppen) deutlich, daß sie die Workshopsituation nicht als ‚interkulturell angelegte Lernsituation‘ definierten, möglicherweise nicht einmal als Forum des Gesprächs und des Meinungsaustausches. Sie nutzten die Freiräume, die ihnen der Moderator zur

Gestaltung der Situation anfänglich gab, um ihre verfestigten Deutungen der jeweils anderen Bildungsposition, der sie keinen Sinn abgewinnen konnten/wollten, als Position und Gegenposition in den Raum zu stellen. Die aggressiven Entwicklungen können in der Weise verstanden werden, daß es sich bei diesen Positionen um interessenbedeutsame bzw. persönlichkeitsbedeutsame Positionen handelt, mit denen man sich als Gruppe selbst versicherte, indem man diese vom Gegner nicht in Frage stellen ließ.

Mit seiner Kehrtwendung am 2. Tag, der machtvollen Strukturierung der Situation über den Konflikt mit Gruppenführern und der Definition von Aufgaben, ‚verstopfte‘ Herr K. für beide Gruppen die Möglichkeit, den Workshop weiterhin als Forum für die Selbstdarstellungen, Vorwürfe und Aggressionen zu benutzen. Verstehbar ist, daß sich die Teilnehmer darauf eingelassen haben. Einerseits waren die unterschiedlichen Positionen schon klar und deutlich geworden – man wußte, was man voneinander zu halten hatte, andererseits war es auch den Teilnehmern bekannt, daß es um ‚Ergebnisse‘ ging und man mit anderen Gruppen um ‚gute Ergebnisse‘ rivalisierte. So wie die Offenheit der Situation am ersten Tag konnten sie die Machtdemonstration von Herrn K. am zweiten Tag eher als Unterstützung akzeptieren.“ (Ende des Protokollauszugs)

d) Das Verstehen institutioneller Bedingungen und Organisationsstrukturen

Fälle sind stets mit den organisatorischen Strukturen und Prozessen der Institution verknüpft. Diese haben in aller Regel eine erhebliche Bedeutung für die Gestaltung von Fallsituationen. Die Bearbeitung dieser Seite eines Falles bildet die institutionelle bzw. organisatorische Ebene der ‚Fallarbeit‘. Es geht hier um das Verstehen der Bedeutung der institutionellen Bedingungen für die Fallentstehung, insbesondere der institutionellen Führungsphilosophien, der Institutionszwecke und -interessen, der Organisations- und Arbeitsformen, der darin eingelagerten Macht- und Herrschaftsstrukturen und der damit latent angelegten Konfliktpotentiale für die Ausbildung/Weiterbildung. Es geht in diesem Kontext möglicherweise auch um den Professionalisierungsgrad und damit um den Status und die Gestaltungsmacht der PädagogInnen im institutionellen Kontext.

e) Das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen

In ‚Fälle‘ sind, gebrochen durch die Sachverhalte auf den bisher dargestellten Ebenen, stets auch gesellschaftliche Phänomene eingelagert. Es

geht um das Verstehen von Entwicklungen und Prozessen, die sich im politischen bzw. gesellschaftlichen Umfeld der Institution und der Ausbildung/Weiterbildung ereignen und die sich in der Fallgeschichte niederschlagen. Das Verstehen des Antagonismus zwischen Kapital und Arbeit und seiner Erscheinungsformen in unterschiedlichen Lebensbereichen, der Bedeutung der vielfältigen und massiven Veränderungen im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung, des Wertewandels, der Individualisierungsphänomene, der Arbeitsmarktproblematiken, des politischen Extremismus, der Ausländerthematik bzw. der Feindseligkeiten gegen ausländische Mitbürger, der Situation der Familien oder der Auseinandersetzung der Geschlechter, insbesondere in der Berufswelt u.a.m.

Welche Bedeutung auch immer den einzelnen thematischen Ebenen im Hinblick auf den zu bearbeitenden Fall zukommt, als Deutungsrahmen ist ihre Leistungsfähigkeit darin zu sehen, daß sich das Fallverstehen für die Teilnehmer an der Fallarbeit überschaubar darstellt und daß keine für das Fallverstehen möglicherweise relevanten Deutungsperspektiven im Verstehensprozeß verlorengehen, d.h. aus dem Wahrnehmungsraster fallen.

6. Arbeitsschritt: Kernthemen entdecken und bearbeiten – grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen (durch den Gesamtkreis)

Zu Beginn dieses Arbeitsschrittes werden die (Kern-)Themen gesammelt, die die Teilnehmer des Außenkreises im Zuge ihrer gedanklichen Begleitung und Durchdringung der vorausgegangenen Fallbearbeitung aus der Außenperspektive entdeckt haben – unter der Annahme, daß diese Themen für ein vertiefendes und weiterführendes Verstehen und Begreifen der Fallproblematik von zentraler Bedeutung sind. Diese Kernthemen werden ausformuliert (und zwar als Fragen nach dem Muster: „Welche Bedeutung hat der Umstand, daß ... für die Konfliktentstehung, die Konflikintensität und den Konfliktverlauf?“), verschriftlicht und so der Gesamtgruppe zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Dabei können auch die Teilnehmer des Innenkreises Themenvorschläge einbringen. Daran anschließend wird der Fallerzählende gebeten, diejenigen Themen zu benennen, die ihm besonders wichtig sind und denen sich die weitere Fallbearbeitung (zunächst) zuwenden sollte.

Die sogenannten ‚Kernthemen‘ sind das Ergebnis der Aufgabe der am Außenkreis Beteiligten, die verschiedenen Deutungsspuren, die in der 5. Arbeitsphase verfolgt wurden, zu bündeln und in zentrale Leitlinien

der Fallbetrachtung (in sog. ‚Hauptspuren‘) zu überführen. Diese Kernthemen als fallspezifische Sachverhalte zeichnen sich dadurch aus, daß ihnen eine erhebliche Bedeutung bei der Fallentstehung, für den Fallverlauf und die Intensität der Auseinandersetzung im Fall zugemessen wird. Es handelt sich bei Kernthemen also, dies ist die Unterstellung bzw. Vermutung, um ‚Knackpunkte‘ des Falles, über deren Bearbeitung zentrale Problemzusammenhänge und Verstehtensstrukturen der Fallgeschichte freigelegt werden. Unter dieser Annahme stellen Kernthemen zugleich eine Brücke zwischen der – im 5. Arbeitsschritt – eher auf die Besonderheiten des Falles gerichteten Fallwahrnehmung und einer – in diesem 6. Arbeitsschritt – eher auf grundlegende und damit auch fallübergreifende Bedeutungszusammenhänge bezogenen Fallbetrachtung dar.

Mit der Charakterisierung der Kernthemen als ‚Knackpunkte‘ ist auch die Annahme verbunden, daß das Erkennen und das kompetente Durchdringen der in den Kernthemen angesprochenen Sachverhalte eine wesentliche Voraussetzung dafür sind, daß über die dabei gewonnenen Einsichten in die Fallsituation neue, weiterführende, also erfolversprechende Handlungsmöglichkeiten erkannt, der (schwierige) Fall somit ‚geknackt‘ werden könnte.

Nach Abschluß des 5. Arbeitsschrittes wurden aus dem Außenkreis zusammen mit dem Fallberater des Außenkreises folgende Kernthemen herausgearbeitet:

„Welche Bedeutung hat/haben ...

- (1) die Anfangssituation, der Konflikt zwischen Kuhlmann mit Herrn Winter und die Art und Weise der Konfliktgestaltung
- (2) das pädagogische Verständnis der Workshopsituation durch Herrn Kuhlmann
- (3) das unsichere Handeln von Herrn K. am ersten Tag
- (4) die positiven Erfahrungen der anderen Workshopleiter in ihren Gruppen
- (5) die beruflichen Positionen der Teilnehmenden
- (6) die (Selbst-)Verpflichtung von Herrn K. gegenüber der Vereinsleitung
- (7) die Disziplinierung des Herrn Winter durch Herrn K. am 2. Tag
- (8) die Art der Interventionen gegenüber einzelnen Teilnehmenden durch Herrn K.
- (9) die Schwierigkeiten von Herrn K., mit Differenzen umzugehen

- (10) die Schuldgefühle von Herrn K. für den Verlauf des Workshops
 - (11) die Wirtschaftsnähe von Herrn K. (im Kontext des Vereins)
 - (12) die Hilflosigkeit von Herrn K. in der Situation ...
 - (13) das Verständnis der Moderatorenrolle von Herrn K.
- ... für die Konfliktentstehung, die Konfliktintensität und den Konfliktverlauf?“

Aus dieser Liste möglicher Kernthemen wurden in der Lehrveranstaltung zwei bearbeitet. Der folgende Protokollausschnitt faßt die Bearbeitung eines Kernthemas zusammen.

– *Bearbeitung des Kernthemas: Selbstverständnis für die Rolle als Moderator*

Im Rahmen der Bearbeitung dieses Kernthemas ging es vor allem darum, das Verständnis der Rolle des Moderators, das bei Herrn K. sichtbar wurde, über theoretische Erörterungen (wissenschaftliches Sonderwissen) mit vergleichbaren Rollen (Führer – Führungstheorien; Berater – Beratungstheorien; Weiterbildner – Erwachsenenbildungstheorien) zu spiegeln und sie dadurch in ihrer Konturiertheit zu begreifen. Die Absicht war, die Anteile an der Fallentwicklung, die mit der Deutung der Moderatorenrolle durch Herrn K. zusammenhängen, herauszuarbeiten und sie ihm und den anderen Studenten zur Reflexion zur Verfügung zu stellen.

Erster Zugang zu diesem Kernthema: *„Eine spezielle Ausbildung zum Moderator, wie sie auf dem sog. Trainermarkt angeboten wird, hat Herr K. nicht absolviert. Für seine Rolle als Moderator hat sich Herr K. in der soldatischen Welt in Führungsrollen – Führung von Untergebenen in stark und streng hierarchisch strukturierten sozialen Situationen – Alltagstheorien darüber angeeignet, wie man in Führungssituationen erfolgreich handelt. Für jede der in der Führungssituation befindlichen Personen besteht, bezogen auf das Führungsverhältnis, Transparenz über den sozialen Ort, an dem sie sich befindet; jede Person verfügt über ein Repertoire an Techniken, entsprechend dieser sozialen Verortung zu handeln. Andernfalls bestehen Mechanismen (erzieherische Maßnahmen), durch die die entsprechenden Verhaltensweisen eingefordert und ‚gelernt‘ werden können/müssen. Das hierarchische Verhältnis kann und muß dabei sehr schnell und effizient über Befehl/Gehorsam und über entsprechende Sanktionen hergestellt werden. Es bedeutet eine gesellschaftliche Besonderheit, daß in diesem sozialen Kontext der Gehorsam einer Person per Gesetz erzwungen werden kann. Daraus wird die These entwickelt: Soldatische Sozialisation ist hilfreich, um in stark*

hierarchisch angelegten und eindeutig normierten sozialen Situationen zu führen bzw. als Instruktor aufzutreten.

Abgrenzbar von der Führungsrolle ist die Rolle des Beraters, die nicht hierarchisch, sondern partnerschaftlich angelegt ist. Nach bestimmten Beratungstheorien ist ein Verpflichtungscharakter in der beratenden Beziehung nicht angelegt.

Im vorherrschenden Verständnis der Moderationstheorien ist die Beziehung zwischen Moderator und Moderierten auf der thematischen Ebene als nicht hierarchisch definiert. Im Gegenteil: Gefordert wird, die Moderatorenrolle inhaltlich ‚neutral‘ zu gestalten, d.h. den Teilnehmenden genügend Spielräume zur selbständigen inhaltlichen Entwicklung und Gestaltung des Themas einzuräumen. Um dies zu ermöglichen, hat die Moderatorrolle hierarchische Anteile, wenn es um die Prozeßgestaltung geht. Wenn der Moderator diese Anteile nicht wahrnimmt, so hat dies Folgen für die Gesamtsituation. Sanktionsmöglichkeiten, wie sie in die Führungsrolle in der Bundeswehr integriert sind, sind in die Moderationsrolle nicht integriert. – Herr K. hat in seinem Studium Anregungen erhalten, soziale Situationen emphatisch zu gestalten – unter Suspendierung der Vorstellungen von Befehl und Gehorsam und unter möglicher Vermeidung starker Hierarchisierung und mit der Konzentration auf die Themenebene. Daß er dabei den Strukturierungsanteil auf der Prozeßebene ‚übersieht‘, hat mit seiner alltagstheoretischen Interpretation der Moderatorenrolle zu tun. Die sozialen Kosten dieser alltagstheoretischen Deutung bekommt er in der gesamten Fallentwicklung präsentiert.

Ein weiteres Rollenverständnis, das im Fall erkennbar ist, ist das des Erwachsenenbildners. Herr K. möchte pädagogisch wirken, wenn er sich um die Initiierung ‚interkultureller Bildungsprozesse‘ bemüht. ‚Interkulturelle Bildung‘ definiert er als Bildungssituation in dem Workshop. Es geht ihm um Verständigung zwischen zwei gesellschaftlich relevanten Gruppen, die sich mit ihren Zielsetzungen gegenüberstehen. Dieses Anliegen wird sichtbar in der Enttäuschung über den unbefriedigenden inhaltlichen Verlauf des Workshops: Die Teilnehmenden verhalten sich nicht als sich interkulturell Bildende, als verständigungsbereite Zuhörer, als voneinander Lernende, sondern als Gegner. Sein Zutrauen in die Kompetenzen der Teilnehmer wird zutiefst enttäuscht.

Herr K. belegt seine Moderatorenrolle mit einem erwachsenenpädagogisch begründeten, inhaltlichen Anliegen. Seine Bildungsabsicht hinsichtlich der Teilnehmer konfligiert mit dem (theoretisch begründeten) Profil der Rolle des Moderators und ihrer inhaltlichen Neutralität. Diese Rollenkonfusion

hat, so das Verstehen der Fallentwicklung und des Fallverlaufes, einen nicht unerheblichen Anteil an der Fallentwicklung, ihrer Dynamik und ihrem Ergebnis.

Die persönlichen Kosten, die Herr K. in Kauf nehmen muß, liegen auf der Ebene seines Selbstbildes als souveräner, handlungssicherer, ziviler Pädagoge mit einem spezifischen Bildungsideal. Die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit im Rahmen dieses Selbstverständnisses erfährt er deutlich. In dieser Grenzsituation greift Herr K. auf andere, ihm verfügbare Rollenanteile zurück. Die Dramatik dieser inneren Entscheidung wird daran deutlich, daß Herr K. dabei die wohlwollende Beziehung zu einer ihm bekannten Lehrerin zu verletzen bereit ist. Sein Versuch, durch eine Intervention gerade gegenüber dieser Lehrerin seine Moderatorenrolle neu zu definieren, kann auch von daher verstanden werden, daß seine Befürchtungen ihr gegenüber geringer waren als gegenüber anderen Persönlichkeiten. Ihr gegenüber hat er sich, den besonderen Charakter der Beziehung benutzend, getraut, sich als Moderator durchzusetzen und auf die Situation in neuer Weise steuernd Einfluß zu nehmen, um die Kontrolle über die Situation wiederzugewinnen – unter Hintanstellung seines erwachsenenbildnerischen Selbstverständnisses und seiner Deutung der Moderatorenrolle.“

Zweiter Zugang zu diesem Kernthema: „Am Morgen des zweiten Tages entfaltet die Lehrerin ihr Bildungsverständnis. Herr K. bezeichnet sie darin als ‚träumerisch‘, ‚verklärt‘, ‚philosophisch‘. Diese Deutung, verstanden als symbolhafte Handlung, verweist auf die Wirtschaftsgebundenheit seines eigenen Denkens über das Workshopthema. Seine nächste Intervention richtet sich wiederum gegen den Vertreter der Schulseite, Herrn Winter. Er wird ermahnt, sich zu disziplinieren oder alternativ die Gesprächsgruppe zu verlassen. Beide Handlungsweisen können als Durchbruch einer Sozialisationsseite bei Herrn K. verstanden werden, die durch das Studium der Pädagogik zwar eine Relativierung erfahren hat (‚wurde kopfgedeckelt‘), in dieser Grenzsituation jedoch den rationalen Überbau durchbrach“.

Zusammenfassende These zur Bearbeitung dieses Kernthemas: „Das berufliche Selbstverständnis von Herrn K. von seiner Moderatorenrolle ist ambivalent und auf der Handlungsebene instabil. Im Konfliktfall greift er auf erfolgreiche Handlungsmuster seiner militärischen Sozialisation zurück. Er verfügt offenbar auch noch nicht über ein erweitertes Repertoire pädagogischer Interventionstechniken, die entsprechend der situativen Anforderung flexibel eingesetzt werden können. Auch war Herr K. vor dem Hintergrund seines Schwarz-Weiß-Denkens (entweder schlage ich mit der Keule dazwischen oder ich ziehe mich ganz zurück) nicht in der Lage, argumentativ um

seinen Rollenanteil als Prozeßgestalter und -verantwortlicher mit den Teilnehmenden zu ringen.“

Mit Blick auf den 8. Arbeitsschritt fielen bei der Bearbeitung dieses Kernthemas folgende Handlungspositionen für die Gestaltung der Moderatorenrolle auf: „Herr K. hätte versuchen können, die Wortbeiträge inhaltlich zu strukturieren, z.B. durch Visualisierung. Dazu hätte er den Prozeß unterbrechen und den Prozeß selbst zum Thema machen können (Metakommunikation). Darüber hinaus hätte er klären können, ob die Aufgabe, wie er sie für sich als Moderator definiert hatte, in der Gruppe konsensfähig war. Vor dem Hintergrund dieses Konsenses könnten dann weitere ‚Spielregeln‘ für die Arbeitsweise in der Gruppe festgelegt werden, z.B.: Erst die Beiträge und Kritiken visualisieren und sammeln, dann eine Debatte, möglicherweise unter den Wortführern der beiden Parteien führen u.ä.

Thema des Ausgangskonfliktes ist die Frage, wer die Macht hat, den Teilnehmenden vorzuschreiben, was sie zu machen haben. Herr Winter rivalisiert durch seine Verweigerung der Mitarbeit in dem von Herrn K. vorgeschlagenen Sinne mit Herrn K. um die Leiterrolle. Herr Winter verdeutlicht in der Situation, daß er als Teilnehmer sich nicht an die Vorgaben der Leitung zu halten braucht – die Folgen für die Einschätzung der Person von Herrn K. als Prozeßverantwortlicher sind offensichtlich. Die aus der Deutung von Herrn K. heraus ‚ungünstige‘ psychosoziale Ausgangssituation, in der sich Herr K. ‚hochgestellten‘ Personen gegenüber sieht, konnte er im Konflikt mit Herrn Winter nicht bewältigen und aus der Position des einerseits Gleichrangigen, aber auch Prozeßverantwortlichen intervenieren.

Für das Handeln im Prozeßverlauf stellt es einen qualitativen Unterschied dar, ob aus prinzipiellen Gründen (ich möchte meine Rolle macht-voll ausfüllen) klare Strukturen und damit auch Grenzen gesetzt werden oder ob aus Enttäuschung oder Panik heraus Maßnahmen ergriffen werden. Erfolgt das Handeln aus der Bedeutung der Arbeit heraus, dann ist eine Auseinandersetzung um Macht oder um Inhaltliches mit anderen möglich. Sanktionierende Maßnahmen, wie im ‚Fall‘ gegenüber der Lehrerschaft, können psychoanalytisch gedeutet, auch darauf verweisen, daß Übertragungen und Gegenübertragungen im Spiel sind. Dabei können Demütigungen und Beleidigungen aus eigener Schülererfahrung in der Moderatorenrolle ausagiert werden. Damit verläßt der Moderator die Ebene des Handelns aus einer pädagogisch begründeten Struktur heraus. Er lebt dann triebhafte Seiten seiner Person aus, die ihm nicht gegenwärtig sind.

7. Arbeitsschritt: Lernnotwendigkeiten erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen (durch den Gesamtkreis)

Im siebten Arbeitsschritt überlegen alle Beteiligten gemeinsam, welche der im Fall handelnden Personen was lernen müßten, damit es im ‚Fall‘ weitergehen kann, damit sich der ‚Fall‘ wieder bewegt. Die zu entwickelnden Lernnotwendigkeiten sollten auf realistischen Einschätzungen beruhen. Die Aufgabenstellung dieses 7. Arbeitsschrittes resultiert aus der Annahme, daß sich die Fallsituation nur dann aus ihrer ‚Verknäuelung‘ lösen kann und neue Handlungsperspektiven eröffnet, wenn sich die im Fall ‚verknäuelten‘ Personen anders verhalten – d.h. im Rückschluß, wenn sie sich ändern, wenn sie lernen. Um annähernd realistisch einschätzen zu können, welche Chancen für ein solches Lernen bestehen, braucht es Vorstellungen und Kenntnisse über menschliches Lernen, seine Möglichkeiten und seine Grenzen. Letzteres meint insbesondere die Lernwiderstände, die einzelne Personen gegenüber Lernanforderungen Dritter entwickeln (können). Abzuschätzen ist z.B., welche Gründe einzelne Personen haben könnten, zu lernen oder sich dem Lernen zu verweigern. Hier kommen das Erfahrungswissen der Teilnehmenden wie auch lerntheoretisches Wissen, das einzelnen Teilnehmenden und dem Fallberater zur Verfügung steht, zur Anwendung. Fehlt dieses Wissen und damit ein Grundverständnis, wie sich Lernen organisiert und unter welchen Bedingungen es sich nicht oder nur mit Widerständen verbunden organisieren läßt, gerät der Übergang in den folgenden 8. Arbeitsschritt zum bloßen Glücksspiel (wobei das Scheitern des Fallerzählers mit seinen Handlungsprojekten in der Praxis voraussehbar ist). Aus dieser Sicht stellt der 7. Arbeitsschritt einen ‚Filter‘ für die im 8. Arbeitsschritt zu erarbeitenden Handlungsideen bzw. -vorschläge an den Fallerzähler dar.

8. Arbeitsschritt: Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen (durch den Gesamtkreis)

In diesem Arbeitsschritt sind die Teilnehmer und Fallberater gefordert, dem Fallerzähler auf dem Hintergrund der vorausgegangenen Fallbearbeitung Handlungsmöglichkeiten anzubieten. Die Vorschläge sollen nach Möglichkeit begründet sein und Angebotscharakter haben. Die Arbeit an dieser Aufgabe geschieht in der Weise, daß zunächst jeder Teilnehmer in Einzelarbeit seine Gedanken auf Kärtchen formuliert. Die Aufgabenstellung dazu lautet: „Ich anstelle des Fallerzählers würde (folgendes) tun“. Nach Abschluß dieser Arbeitsrunde hat jeder Teilnehmer

die Möglichkeit, seine Handlungsvorschläge dem Fallerrähler und den anderen vorzustellen und gegebenenfalls zu erläutern. Danach überreicht der Teilnehmer, der an der Reihe war, dem Fallerrähler seine Kärtchen. Jeder Fallerrähler besitzt deshalb am Ende seiner Fallarbeit eine Anzahl verschriftlichter Handlungsideen, die ihn wiederum dabei unterstützen können, sich konkrete Projekte für das künftige Handeln in der Fallsituation oder in vergleichbaren Situationen zu erarbeiten.

9. Arbeitsschritt: Sich vergewissern – Einsichten und Handlungspläne aus der Fallbearbeitung für die eigene Arbeit ableiten (durch jeden einzelnen Teilnehmenden)³⁰

An dieser Stelle der Fallarbeit sollen sich alle Teilnehmer einschließlich des Fallerrählers fragen, was sie für sich aus der Fallbearbeitung gelernt haben, welche Einsichten sie gewonnen und welche Handlungskonsequenzen sie für ihre Tätigkeit ziehen wollen. Mit dieser Aufgabe verbunden sollen sich die Teilnehmer weiter fragen, ob sie aus dem bearbeiteten Fall für sich konkrete Handlungsprojekte ableiten wollen, die sie in ihrer Praxis angehen. – Die Teilnehmer werden gebeten, ihre Gedanken wiederum zu verschriftlichen und sie nach Beendigung der Einzelarbeit den anderen mitzuteilen.

Der 9. Arbeitsschritt ist zugleich der letzte Schritt, was die Arbeit am ‚Fall‘ betrifft. Er dient der Selbstklärung, indem die Teilnehmenden sich nochmals vergewissern, welche Einsichten ihnen im Zuge der Fallbearbeitung und mit Blick auf ihre Tätigkeit wichtig wurden. Zugleich dient dieser Arbeitsschritt auch der Vorbereitung der Handlungspläne (Projekte), die die Teilnehmenden am Ende der Lehrveranstaltung erstellen. Hierzu stellen die Aufzeichnungen aus allen Fallbearbeitungen die Bausteine dar. An dieser Stelle der Fallarbeit kommt der Handlungsbezug als bildungstheoretische und didaktische Leitlinie der ‚Fallarbeit‘ in seinen Konsequenzen zum Tragen: Nicht nur der Fallerrähler, auch die anderen Teilnehmenden sind gefordert, aus der Fallreflexion konkrete praktische Folgerungen zu ziehen.

10. Arbeitsschritt: Über Erfahrungen mit der Fallarbeit berichten (durch die Gesamtgruppe)

- Wie wurde inhaltlich gearbeitet?
- Wie sind die Teilnehmer miteinander umgegangen?
- Wie wurde die Begleitung durch die Fallberater erlebt?

Dieser Arbeitsschritt bildet den Abschluß der Fallarbeit. Die Teilneh-

mer und die Fallberater sprechen darüber, wie sie miteinander gearbeitet haben – in inhaltlicher und interaktionsbezogener Hinsicht und auch im Hinblick auf die Gestaltung der Fallarbeit durch die Fallberater. Mit diesem letzten Arbeitsschritt tritt die Fallarbeit in eine metakommunikative Phase (darüber sprechen, wie miteinander gesprochen bzw. gearbeitet wurde). Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Empfindungen und Eindrücke, ihre positiven Erfahrungen, insbesondere jedoch auch ihre Probleme oder Schwierigkeiten, die im Verlauf der Fallbearbeitung aufgetreten sind und nicht angesprochen werden konnten, zu thematisieren. Außerdem sollen sie sich mit den einzelnen Schritten des Arbeitsmodells kritisch auseinandersetzen können. So kann das Gespräch Anlaß geben, für die weiteren Fallbearbeitungen Korrekturen vorzunehmen und dadurch mögliche Lernwiderstände abzubauen.

4. Reflexion der ‚Fallarbeit‘ aus der Sicht der Studenten

Die im 9. Arbeitsschritt aufgeworfenen Fragen nach den Bildungswirkungen von ‚Fallarbeit‘ im universitären Kontext werden in diesem Teil auf der Grundlage von vier Interviews³¹ bearbeitet. Interviewt wurden der Fallerzähler, Herr Kuhlmann, sowie drei Studenten. Die Darstellung erfolgt nach zwei Prinzipien: Das Interview mit dem Fallerzähler wird einerseits in seiner Originalfassung,³² andererseits auf einige ausgewählte Teile reduziert dargestellt und anschließend knapp aus hochschuldidaktischer Perspektive reflektiert. Die drei anderen Interviews werden, dem knappen Raum dieses Beitrages geschuldet, auf einige Kernaussagen verdichtet.

4.1 Die Erfahrungen, Einsichten und Handlungskonsequenzen des Fallerzählers

L: „Ja, Herr Kuhlmann, wenn Sie an die ‚Fallarbeit‘ zurückdenken, was löst dies in der Erinnerung bei ihnen aus. Assoziieren Sie da jetzt einfach mal frei.“

K: „Zwei, ja das sind einmal zwei große Gefühle, einmal ist irgendwo ein Gefühl der Scham. Damals in der ‚Fallarbeit‘ vor meinen Kameraden im besonderen Umfeld der Bundeswehr, also ich hab’ im Fall quasi ein Problem geschildert, das, ich weiß nicht, ob man das Fehler nennen kann, aber das auf eine Inkompetenz meinerseits zurückzuführen war. Das ist immer schwer

in so einem Bezugsrahmen Bundeswehr, wo man als charismatischer Führer vorne stehen muß und alles perfekt beherrschen muß. Dann quasi vor Kameraden, eh, die jünger waren, auch im Dienstgrad niedriger waren, so um frei darüber zu reden. ... Das ist die eine Seite. Die andere Seite ist aber auch die, daß ich nicht empfunden habe, wie wenn ich damals irgendwie bemitleidet oder ausgelacht worden wäre, sondern man hat es einfach so hingegenommen. Der eine oder andere konnte wohl auch so eine ähnliche Situation nachvollziehen, aus seiner persönlichen Lebensgeschichte im Umgang auch mit Unterrichten bei der Bundeswehr, denke ich mir, also ich hab' mich also einerseits bloßgestellt gefühlt, andererseits aber auch wieder nicht, ehm... Das sind also so, wenn ich mal auf der Gefühlsebene so argumentiere, das sind meine Gefühle so an dem Seminar. Vom Kopf her habe ich das Seminar als positiv erlebt, weil verschiedene Sichtweisen an mich herangetragen wurden, und ich dann auch eine Lösung hatte, wie ich mit solchen Situationen umgehen kann, also jetzt weniger konkrete Lösungen: „Mach das und das!“, sondern vielmehr, nicht wie ich die Situation zu lösen habe nach einem festen Muster, sondern wie ich mich in Zukunft verhalten kann. Das sind also die Eindrücke, die ich so mit diesem Seminar verknüpfe, also irgendwie, um zusammenzufassen, ein Gefühl des Ausgeliefertseins, aber auch wieder ein Gefühl der Solidarität mit den anderen, und ich habe es eben auch erlebt, daß mir dieses Seminar auch geholfen hat, also die konkrete Fall erzählung bei der Bewältigung meines Lebens.“

L: „Ja, können Sie diese Wirkung ein bisschen näher beschreiben, an was Sie da jetzt denken?“

K: „Ja, das Problem war ja einfach das, daß ich in der konkreten Fallsituation einfach den wilden Aktionismus habe walten lassen. Aktionismus kann in dem Fall auch so aussehen, daß ich eben nichts gemacht habe, daß ich einfach auf eine Situation gestoßen bin, wo ich nicht reflektiert habe, sondern gehandelt habe, ohne zu reflektieren. Und wenn ich jetzt also sage, dieses, das Fallseminar hilft mir bei der Bewältigung im Leben, dann heißt das, daß ich jetzt bewußter damit umgehe, und wenn jetzt irgend etwas, irgendein Problem, z.B. in der Wohngemeinschaft, ich wohne also hier auf dem Campus, wenn wir da jetzt ein Problem haben, wo sich so verschiedene Gruppen aufeinander zubewegen, und so etwas geschieht ja sehr schnell, dann steige ich auch manchmal aus meiner Rolle aus und versuche wirklich, das ist manchmal etwas gezwungen, aber ich versuche bewußt, in die andere Gruppe hineinzuschlüpfen, in andere Menschen hineinzuschlüpfen, um quasi so eine fallorientierte Weiterbildung mit mir selbst nachzuvollziehen. Also ich gehe einfach reflektierter mit den Beziehungen der Menschen

untereinander um, und das hilft mir eben nicht nur bei irgendwelchen Lehrveranstaltungen, wo ich da vorn als Moderator oder sonst was stehe, sondern es hilft auch so im ganz alltäglichen Leben, wenn es darum geht, ob man jetzt für die Gemeinschaftsküche einen neuen Backofen anschafft oder nicht. Also ich habe gelernt, in andere Personen jetzt mehr ‚reinzuschlüpfen, was letztendlich, finde ich jetzt, nicht unbedingt damit was zu tun hat, daß ich jetzt der große Heiland bin und dann verstehend auf alle zugehe und sage: ‚Jawohl, ich verstehe Dich, und wir machen das so, wie Du willst‘, sondern es hilft mir auch einfach, Argumente zu finden aus deren Sicht, um meine Position durchzudrücken. Also, eh dieses Verstehen gebrauche ich dann auch, um eben andere zu beherrschen, und da hat mir das Seminar viel gebracht. Also einmal dieses Bewußtsein, damit umzugehen. Das Wissen, sage ich mal so, war vorher schon da, aber es war so trocken, irgendwie so verknöchert, und jetzt durch diese ‚Fallarbeit‘, wo mir dann deutlich vor Augen geführt wurde, wie ich in der konkreten Problemsituation bei dem Seminar, wie ich da versagt habe, erst das hat mich dazu veranlaßt, jetzt dieses Wissen dann auch zu aktivieren an den richtigen Stellen im Leben, wobei das ist natürlich auch nicht so 100%ig ausgegoren, aber das hilft mir, bewußter umzugehen und vorhandenes Wissen dann auch entsprechend anzuwenden.“

L: „Also Sie sprechen jetzt so Wissensbereiche an, die für Sie jetzt wertvoller geworden sind. Hat die Auseinandersetzung mit ‚Fallarbeit‘ für Sie auch deutlich gemacht, also daß es theoretische Lücken gibt, also jetzt auch im Zusammenhang mit Ihrem Studium, wo es sinnvoll wäre, sie noch aufzufüllen, oder hat überhaupt das Theoriewissen, das Sie sich hier im Laufe des Studiums aneignen, eine andere Gewichtigkeit bekommen im Zusammenhang mit ‚Fallarbeit‘?“

K: „Ja, das ist so die Verknüpfung von Theorie und Praxis, also dieses Theoriewissen, das war irgendwie da, das war deponiert. Dieses Theoriewissen habe ich dann auch irgendwie ganz toll gefunden und habe gedacht: ‚Na, gut, wenn halt irgendwie mal was kommt, dann kann man das gebrauchen.‘ Der entscheidende Punkt war, daß ich es eben in dem Moment, wo ich in der konkreten Situation stand, daß ich da eben zu viel Streß hatte, um überhaupt jetzt abzuschalten, innezuhalten und zu sagen: ‚Ich klinke mich jetzt aus dieser Seminarsituation, also wo das Problem entstand, ja, klinke ich mich aus und versuche jetzt, auf die Theorie zurückzugreifen.‘ Also dazu ist es nicht gekommen. Im Fallseminar dann wurde mir verdeutlicht, daß ich genau das hätte machen müssen, machen können. .. Das Fallseminar zielt dann wirklich nicht nur auf solche Situationen, eben Unterrichtssi-

tuationen, es hilft auch wirklich für's alltägliche Leben, also dieses Bewußtmachen halt: ‚Ich habe da einen theoretischen Zugang, der mir helfen kann, diese Situation jetzt zu meistern‘, aber ich habe mich vorher eben nicht bemüht, dieses Theoriewissen zu aktivieren und dann entsprechend zu gebrauchen.“...

L: „Und was erhofften Sie sich, also wenn sie es durchführen können, was erhofften Sie sich dann davon, also von dieser Art der Bildungsarbeit dann mit ihren Untergebenen?“

H: „Ich erhoffe mir, daß diese Untergebenen einfach besser handeln können im Alltag. In Weiterbildungsveranstaltungen werden gegenwärtig Standardlösungen vorgegeben. Also, dem Unteroffizier wird konkret gesagt, wenn das und das eintritt, dann mach das und das. Dabei ist das Problem jetzt einfach, daß man diese Standardlösungen eigentlich gar nicht vorgeben kann. Einmal weiß man ja gar nicht, was kommt, welche Situationen auftauchen werden, weiß nichts im Grunde genommen, also diese Standardlösungen sind eigentlich von vornherein der falsche Weg. Deshalb kommt es auch meiner Ansicht nach so oft zu diesem Problem, daß da der arme Unteroffizier steht und weiß einfach nicht mehr, was er tun soll, weil die Standardlösung, die ihm von oben eingetrichtert wurde und zwar ohne Ende eingetrichtert wurde, auf die er jetzt zurückgreift, die hilft ihm nicht weiter. Das Ergebnis sieht dann meistens so aus, daß der Unteroffizier wieder dasteht, mehr oder weniger hilflos, anfängt, rumzuschreien, versucht mehr oder weniger unsinnige Befehle durchzudrücken, die Leute müssen es halt machen, aber insgeheim lachen sie sich ja doch tot, weil es ja alles furchtbar unsinnig ist und doch alles nicht so richtig paßt. Und da ist eben meine Hoffnung das fallorientierte Fortbildungskonzept, daß der Unteroffizier oder Feldwebel oder wer auch immer, daß der es einfach lernt, reflektierter seinen Dienst zu verrichten und sich dann nimmer fragt: ‚Was habe ich gelernt, um diese Situation zu meistern?‘, sondern: ‚Was ist jetzt zweckmäßig und angebracht, um diese Situation zu meistern?‘ Also daß der jeweilige Vorgesetzte reflektiert hat, ehe er mit seinen Untergebenen umgeht, daß er reflektierter auch mit der Art, wie er unterrichtet oder ausbildet oder führt, umgeht. Ein weiterer Effekt, den ich mir auch erhoffen würde, ist der, daß Probleme, die vielleicht momentan gar nicht da sind oder nicht bewußt da sind, daß die dann im Kreise, wenn man sie erzählt untereinander, daß das dann auch wirklich bewußt wird, daß das ein Problem ist. Also, so Geschichten, also ich könnte mir vorstellen z.B., wenn jemand erzählt, daß er spürt, daß das Vertrauen, das ja wirklich bei der Bundeswehr elementare Grundlage ist, vielleicht stärker als in Betrieben draußen, daß das Vertrauen von seinen

Untergebenen zu ihm nicht vorhanden ist, und er erzählt das einfach, daß dann ein anderer, der auch mit ‚drin hockt, sich zum ersten Mal sich überhaupt Gedanken macht, wie ist das denn eigentlich bei mir, und das dann für sich persönlich thematisiert und sich mal überlegt: „Ja im Grunde genommen haben meine Untergebenen zu mir auch kein Vertrauen. Und woran liegt das, wäre es nicht besser, leichter, einfacher für mich, wenn da ein Vertrauen da ist?“ Also ich denke, daß durch dieses fallorientierte Fortbildungskonzept unter Umständen Beziehungen, die vorher einfach hingewonnen wurden, daß die dann überhaupt erstmal dimensioniert werden. Ob dann das gut oder schlecht ist, das ist dann eine vollkommen andere Frage, aber das ist auch eine Hoffnung, die ich in dieses fallorientierte Fortbildungskonzept irgendwann trage. Und ich erhoffe mir eben auch, daß unter Umständen das Zusammenleben dann in einer Einheit quasi erträglicher wird, also daß man in dem Moment, wo ich Offenheit erwarte von den anderen, daß ich dann auch selbst offen bin, daß also das Zusammenarbeiten auch ein Stückchen professioneller wird, weil in dem Moment, wo ich da ‚drin hocke und meinen Fall erzähle, dann brauche ich erst mal Vertrauen zu den anderen. Da sehe ich dann natürlich auch noch ein großes Problem, speziell in der Bundeswehr, weil Fehler zugeben ist eigentlich nicht vorgesehen.“

L: „Also, Sie haben es vorhin auch schon angedeutet, ob vielleicht Ihr Vorgesetzter überhaupt damit einverstanden wäre, hätte das damit was zu tun, daß so ein Arbeitsmodell Offenheit und Vertrauen fordert in einer spezifischen Weise und Sie sagen, das steht im Widerspruch zur Kultur der Bundeswehr?“

K: „Mhm, das hätte was damit zu tun, also einmal ist man als Pädagoge in der Bundeswehr eh verschrien.“

L: „In welcher Weise?“

K: „In der Weise, daß die Bundeswehr eigentlich mehr technisch ausgerichtet ist, also nicht nur von der Tätigkeit her, sondern auch im Kopf technisch ausgerichtet ist. Da gibt es klare Anweisungen und Befehle, und die hat man zu befolgen, und das funktioniert. Genauso ist es natürlich dann auch, wenn man als Pädagoge kommt und sagt: ‚Moment, es gibt eben keine klaren Anweisungen und Befehle.‘ Dann kommt erstmal der Aufschrei: ‚Doch, die gibt es, denn es funktioniert ja, der Laden läuft ja!‘ Daß er eben gar nicht so gut läuft, das wird einfach auch gar nicht wahrgenommen. Also da gibt es Probleme, daß mir ein potentieller Chef das dann auch einfach verbietet: ‚Das ist ein Befehl!‘, und dann kann ich nichts machen, dann muß ich das dann einfach hinnehmen. Also es hat schon mit der Unternehmenskultur

zu tun, daß es eben unter Umständen schwierig ist, so etwas wie ein fallorientiertes Fortbildungskonzept, das auch auf Vertrauen aufbaut, das drauf aufbaut, sich miteinander auszutauschen und über etwas zu reflektieren. Reflektieren ist auch nicht vorgesehen im Führungsfall. Also es ist schon gefordert, aber der entscheidende Faktor ist auch Zeit. Es ist gefordert: Es taucht ein Problem auf, und eine halbe Sekunde später habe ich gefälligst die Lösung parat zu haben. Ein Vorgesetzter von mir sagte mir: ‚Eine schnelle falsche Entscheidung ist besser als eine langsame richtige Entscheidung.‘ Sich auf solche Prozesse einzulassen, darüber zu reden, das sind Labertaschen, heißt es dann. Es gibt nicht umsonst den Witz, der hier kursiert: Zwei Pädagogen treffen sich und fragt der eine: ‚Wo geht’s denn zum Bahnhof?‘ Da sagt der andere: ‚Ja du, ich weiß es nicht, aber es ist schön, daß wir mal drüber geredet haben.‘ Also, Pädagogen sind, soweit ich das beurteile, in der Truppe, aber auch hier an der Universität bei anderen Kameraden, bei anderen Studiengängen verschrien, weil das Labertaschen sind, weil der Studiengang angeblich so leicht ist, und daher wird es auch schwierig sein, so ein Fallkonzept in der Truppe überhaupt erstmal zu begründen, höchstens der Chef ist selber Pädagoge. Dann haut es eher hin, aber ansonsten sehe ich da massive Probleme.“...

L: „Ja, ich würde Sie gern zum Schluß noch fragen, ob Sie an der Durchführung der ‚Fallarbeit‘, so wie sie gelaufen ist, etwas zu kritisieren haben.“

K: „Nein, also da würde mir nichts Konkretes einfallen. Es wäre mir persönlich lieber gewesen, aber das war halt nicht praktizierbar, und das wußte ich auch vorher schon, wenn da anstatt der mir bekannten Kameraden, die hier mit mir studieren, wenn wir draußen gewesen wären, und es wären Menschen gewesen, die ich vorher nicht gesehen habe und danach auch nicht mehr sehe. Da wäre es mir leichter gefallen, das ist klar. Also, vor Fremden, wo man weiß, die laufen mir nie wieder über den Weg, kann man Versagen eher zugeben als vor denen, die man dann am nächsten Tag hier wieder auf dem Campus trifft. Aber, das wußte ich vorher, daß das ja Kommilitonen von mir sind. Also, eine fremde Umgebung wäre besser. Also ich denke auch, daß, wenn man das innerhalb eines Betriebes z.B. mit Meistern macht in der betrieblichen Ausbildung, daß das dann günstiger ist, wenn man die mitwirkenden Fallerzähler und aber auch die anderen Teilnehmer aus verschiedenen Betrieben zusammensetzt. Einmal, weil man dann ja auch verschiedene Sichtweisen, die in einem Betrieb vorhanden sind, aktivieren kann, und weil es dann auch dem Fallerzähler einfach leichter ist zu sagen: ‚Ja-wohl, das war ein Problem für mich.‘ Also das hat mich so berührt, denn

wer gibt schon selbst gern zu, daß man Probleme hat. Und das hat mir auch, das ist mir auch im nachhinein gekommen, während der ‚Fallarbeit‘ habe ich auch ständig versucht, das dann so irgendwie glattzubügeln, daß ich gesagt habe, ja das war ein Problem, aber auf der anderen Seite, ich bin ja gar nicht schuld. Und dann habe ich das ja ganz großartig gelöst, indem ich einfach gesagt habe, ja die machen das ja jetzt schon ganz toll, also obwohl ich bereit war, darüber zu reden, war doch dann innerlich noch ein Widerstand da, und dieser Widerstand wäre vielleicht auch nicht gewesen, wenn es eben Unbekannte gewesen wären. Aber ansonsten fällt mir jetzt nichts ein, was ich da kritisieren könnte.“

Für den Fall erzähler wird die reflexive Auseinandersetzung mit seiner Fallgeschichte nicht nur zu einer kognitiven, sondern in besonderer Weise zu einer stark emotional getönten Herausforderung („Scham“), sich einer schwierigen (Berufs-)Erfahrung zu stellen. Seine emotionale Ambivalenz („Ausgeliefertsein“ versus „Solidarität“) wird abgefedert durch neue, für den beruflichen und privaten Lebenszusammenhang wichtige Erkenntnisse und Einsichten („vom Kopfher“) in komplexe soziale Zusammenhänge und eigene psychische Strukturen. Deshalb fällt die Bilanz von Herrn Kuhlmann insgesamt positiv aus.

Herr Kuhlmann sieht sich nach der ‚Fallarbeit‘ als jemanden, der durch „wilden Aktionismus“, also durch fehlende Reflexion auf das durchaus vorhandene, aber „trockene“ bzw. „verknöcherte“ Theoriewissen, in seiner Rolle als Moderator „versagt“ hat. Über die ‚Fallarbeit‘ hat er diese schwierige Erfahrung vielperspektivisch reflektiert und einige für sein Denken und Handeln bedeutsame Einsichten gewonnen. Dabei läßt er erkennen, daß er seine Erfahrungen mit der reflexiven Durchdringung seiner Fallgeschichte in ein eher instrumentell und strategisch angelegtes Grundverständnis (Deutungsmuster) zur Steuerung sozialer Prozesse und Beziehungen integriert.³³ In diesem Sinne wird sein erweitertes Wissen, seine erweiterte Fähigkeit zur Reflexion sozialer Beziehungen, zum „Hineinschlüpfen in andere Menschen“ zu Herrschaftswissen. ‚Fallarbeit‘ konnte diese Seite seiner Sozialisation (Bundeswehr ist „im Kopf technisch ausgerichtet“) im Kern nicht berühren. Allerdings erkennt er, daß seine Beziehungsdefinition, wird sie zum bestimmenden Moment einer „Unternehmenskultur“, Funktionserfüllung verhindert. Strategisches Handeln wird zum Problem, wenn er pädagogisch tätig werden will: „Und ich erhoffe mir eben auch, daß unter Umständen das Zusammenleben dann in einer Einheit quasi erträglicher wird, also daß man in dem Moment, wo ich Offenheit erwarte von den anderen, daß ich dann auch

selbst offen bin, daß also das Zusammenarbeiten auch ein Stückchen professioneller wird, weil in dem Moment, wo ich da ‚drin hocke und meinen Fall erzähle, dann brauche ich erst mal Vertrauen zu den anderen.“ Die im Fall-erzähler erkennbare affektive Ambivalenz – Strategie und Steuerung versus Offenheit, Vertrauen und Verständigung – bleibt unaufgelöst; sie wurde Herrn Kuhlmann über die ‚Fallarbeit‘ nicht reflexiv verfügbar und damit nicht bearbeitbar.

Mit Blick auf das Studium wurde der Fall-erzähler angeregt, seine Kenntnisse aus verschiedenen Studienbereichen in Zusammenhängen zu sehen, im weitesten Sinne hat ‚Fallarbeit‘ ihn zum systemischen Denken ermutigt. ‚Fallarbeit‘ versucht, durch den Blick auf verschiedene thematische Ebenen der Komplexität der Fallsituation gerecht zu werden. Will man diese Komplexität im 5. und 6. Arbeitsschritt thematisch vertieft bearbeiten, bedarf es einer Fülle an Verstehens- und Wissensquellen, die aktiviert und integriert werden müssen. ‚Fallarbeit‘ hat Herrn Kuhlmann gezeigt, daß dies hilfreich und wie dies möglich ist.

Herr Kuhlmann gewinnt ein spezifisches Verhältnis zur Wertigkeit des theoretischen Wissens für die Lösung beruflicher und alltäglicher Handlungsproblematiken. In Abgrenzung zu seinem bloß „deponierten“ Wissen, auf das er in der Handlungssituation selbst nicht zurückgreifen konnte, erkennt er nun den Wert „aktiven“ Wissens: „... erst das hat mich dazu veranlaßt, jetzt dieses Wissen dann auch zu aktivieren an den richtigen Stellen im Leben ..“, z.B. in den spezifischen Themenbereichen Rollentheorie und Gruppendynamik, für die Reflexion dieser Handlungsproblematiken. Dabei ist er fähig, sich kritisch mit einem vordergründigen Problemlösungsdenken auseinanderzusetzen, bei dem einfache Rezeptologien („Standardlösungen“) verhindern, „reflektierter“ und damit kompetenter „seinen Dienst zu verrichten“.

Die erkenntnistheoretischen Suchbewegungen von Herrn Kuhlmann, lebensgeschichtlich früher angelegt, wurden durch seine theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Erwachsenenbildungskonzept ‚Fallarbeit‘ und seinen Erfahrungen mit seiner Fallbearbeitung wieder angestoßen: „Die Auseinandersetzung mit der ‚Fallarbeit‘ hat quasi den Anstoß gegeben, mich jetzt diesem Konstruktivismus zu nähern, was ein sehr bedeutender Einschnitt, nicht nur im Studium, sondern im Leben für mich persönlich war.“ Herr Kuhlmann legt offen, daß ihn diese thematische Seite der ‚Fallarbeit‘ regelrecht getroffen hat („... das verfolgt mich jetzt ..“). Sie regte ihn an, entlang einer spezifischen Lebenslinie (Schüler – Lehrer; Student – Dozent) im Studium an ein Thema „ranzugehen“ bzw.

dieses zu „erkunden“, dessen persönliche Bedeutsamkeit er zwar schon früh erahnt, jedoch nicht begriffen hatte. Diese Seite der ‚Fallarbeit‘ bekam für Herrn Kuhlmann einen identitätsbedeutsamen Stellenwert. ‚Fallarbeit‘ wird von Herrn Kuhlmann im beruflichen Erwartungshorizont als mögliche Perspektive erkannt; seine positiven persönlichen Erfahrungen setzt er als Maßstäbe für sein Handeln als Pädagoge in unterschiedlichen beruflichen Kontexten. Seine Reflexionen der notwendigen Rahmenbedingungen, insbesondere der Widerständigkeiten in spezifischen Institutionen lassen eine Art von realistischem Verständnis der gesellschaftlichen Praxis erkennen, die ‚Fallarbeit‘ in der Berufspraxis durch den Fallzähler eher fördern als verhindern wird.

Die knappe Kommentierung des Interviews von Herrn Kuhlmann hat erkennen lassen, daß ‚Fallarbeit‘ in ihren theoretischen Dimensionen und in ihrer praktischen Durchführung für Herrn Kuhlmann einen besonderen Stellenwert im Studium bekommen hat: Es sind motivierende, themenstrukturierende und themenintegrierende Wirkungen erkennbar. Dieses Ergebnis erscheint mir mit Blick auf die eingangs geführte Diskussion über die Krise universitärer Lehre und ihre didaktischen Hintergründe als bedeutsam. Es läßt ansatzweise erkennen, daß Herr Kuhlmann sein Studium aus einer eigenen, biographie- und lebenslagenspezifischen, damit aber auch interessensspezifischen Position heraus betrachtet und seine eigenen didaktischen Entscheidungen trifft, die sich nur teilweise mit denen der Lehrenden verknüpfen. Herr Kuhlmann war über jene Seiten von ‚Fallarbeit‘ ansprechbar und für das Studieren zu gewinnen, die den konstruktivistischen Grundgedanken in die Bildungsarbeit mit Erwachsenen eingeführt haben (Variante 1 derjenigen Bildungskonzepte, die die strikte Vermittlungsperspektive fallenlassen) und die es ihm darüber hinaus ermöglichten, sein pädagogisches Handeln in theoretischen Kontexten zu reflektieren, das Theoretische als hilfreich beim Verstehen, Erklären und Neu-Gestalten von pädagogisch relevanten Handlungssituationen zur erfahren sowie Theoretisches wiederum auf berufliche und alltägliche Praxis zu beziehen. Herr Kuhlmann klärte die Sinnfrage für sein Lernen an der Universität im Kontext irritierender bzw. problematischer Handlungen im pädagogischen Feld (Variante 2 derjenigen Bildungskonzepte, die die strikte Vermittlungsperspektive fallenlassen).

‚Fallarbeit‘, hat sie solche Wirkungen, gewinnt einen identitätsbedeutsamen Stellenwert bei der Suche nach einem eigenen Studienprofil als Basis einer wissenschaftlich fundierten pädagogischen Professionalität.

4.2 Erfahrungen, Einsichten und Handlungskonsequenzen an der ‚Fallarbeit‘ beteiligter Studenten

In diesem abschließenden Teil wird nun noch angedeutet, wie drei jener Studenten, die an der Fallbearbeitung in unterschiedlichen Rollen mitgewirkt haben, ‚Fallarbeit‘ als Element universitärer Lehre wahrnehmen und einschätzen.

– *„Es war ein ungewöhnliches Seminar.“*

Alle Studenten weisen auf den für sie ungewöhnlichen Charakter der Lehrveranstaltung besonders hin. *„Bis zu dem Zeitpunkt kannten wir Seminare, der Dozent steht vorn, der Rest ist wie in der Schule, und dann wird halt ein bißchen kommuniziert. Und dieses Mal war es ganz anders, nach einleitenden Worten wurde dann der Fall eines Studenten erzählt, und wir haben ja im Prinzip das Fallkonzept durchgespielt, wie wenn wir ein Seminar draußen abhalten würden.“* ‚Fallarbeit‘ hebt sich nach Einschätzung der Studenten deutlich von den eingeschliffenen didaktischen Routinen des universitären Lehrbetriebes ab. Die Sinnfrage für das Lernen klärt sich entlang der Möglichkeiten, den Lehr-/Lernprozeß mitzugestalten.

– *„Das Theoriewissen, das ich immer so vermittelt bekommen hab‘, habe ich in der Praxis reell erlebt.“*

Alle Studenten heben besonders hervor, daß ihnen an der ‚Fallarbeit‘ deutlich wurde, welch hoher Stellenwert sozialwissenschaftlicher Kompetenz im erkennenden Umgang mit praktischen Problemen in Bildungssituationen zukommt. *„Es war für mich wichtig zu erkennen, daß nicht die Wissenschaft über allem schwebt, sondern daß man ganz primitive Alltagsprobleme, die für irgendeine Person von ganz großer Bedeutung sein können, auf einmal durch Wissenschaft erklären kann, und nicht Wissenschaft irgendwie für sich selber produziert, also Wissenschaft um der Wissenschaft willen, sag ich jetzt mal, sondern jetzt wirklich gerade im berufspädagogischen Bereich hilfreich ist, um Alltagsprobleme zu lösen oder zumindest die Probleme zu erkennen und dann Lösungsmöglichkeiten zu finden.“*

– *„Es ist nichts wichtiger, als sich Theorie anzueignen.“*

Universitäres Lernen braucht, will es seine Kraft nicht (ausschließlich) aus der Bedrohung des Versagens in Prüfungen schöpfen, vom Studenten als sinnhaft definierte Bezugspunkte. Berufliche Verwendungskontexte sind dafür besonders geeignet. Alle Studenten erkennen, daß das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ für sie eine Chance und eine Herausforde-

rung darstellt, in beruflichen Feldern als Pädagoge zu arbeiten. Mit Bezug zu dieser beruflichen Perspektive stellt ein Student fest: *„Ich merke, daß nichts wichtiger ist, als sich Theorie anzueignen, ja, um sie dann später praktisch verwerten zu können. Aber es ist ja eher erschreckend, wie wenig man noch weiß und wieviel es noch zu lernen gibt. Insofern hat das Fallkonzept schon eine gewisse Bedeutung für mein Studium bekommen.“*

– *„Für mich hat sich jetzt erst gezeigt, was eigentlich Verstehen oder Hermeneutik bedeutet.“*

Ein universitäres Studium, das sich nicht mit den theoretischen Grundlagen des wissenschaftlichen und alltäglichen Erkennens auseinandersetzt, gerät zur wissenschaftlichen Halbbildung. Wenn die Studenten als Lernende nicht die Strukturen und Prozesse der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung durchschauen, setzt wissenschaftliche Bildung ihre Legitimation aufs Spiel. Diese Sicht wird jedoch, nach aller Erfahrung, nur von wenigen Studenten geteilt. Üblicherweise fragen sie nicht nach der Herkunft des Wissens, das sie lernen sollen, sondern nach dessen Verwendungsfähigkeit in praktischen Kontexten. Deshalb erscheint es bemerkenswert, daß alle Studenten betonen, daß ihnen ‚Fallarbeit‘ Anstöße gegeben hat, sich ihrer erkenntnistheoretischen Positionierungen zu vergewissern bzw. diese weiterzuentwickeln. Die Auseinandersetzung mit den konstruktivistischen Seiten der ‚Fallarbeit‘ sowie mit den verstehenden Anteilen von ‚Fallarbeit‘ standen dabei im Mittelpunkt.

– *„Es kann unheimlich viele verschiedene Deutungsmuster oder Sichtweisen eines Problems geben.“*

Der in der ‚Fallarbeit‘ systematisch angelegte Wechsel der Blickwinkel auf die Fallgeschichte sowie die hohe thematische Komplexität der Fallbearbeitung haben die Studenten beeindruckt. ‚Fallarbeit‘ vermittelte ihnen die Erkenntnis, daß ihre jeweilige Sicht der Fallgeschichte eine mögliche, aber nicht die einzig begründbare ist.

– *„Es wurden Verknüpfungen hergestellt.“*

Studenten erfahren in aller Regel den Studienbetrieb als zusammenhangloses Nebeneinander von Fächern bzw. Sachgebieten. Es wird ihnen von der Studienstruktur abverlangt, die Integration der Wissensbereiche persönlich zu leisten – gelingt dies nicht, stellt sich die Sinnfrage für das Lernen. Alle Studenten haben hervorgehoben, daß ihnen ‚Fallarbeit‘ eröffnet hat, in welcher Weise verschiedene (Wissenschafts-)Bereiche in der Fallbearbeitung zusammengedacht werden können und wie verschiedene Wissensbereiche systematisch aufeinander bezogen werden müssen, um Fallverstehen und die Bearbeitung der Kernthemen zu leisten.

- „Fallarbeit‘ und die Auseinandersetzung mit dem Konzept sollten im Studium intensiviert werden.“

Die Studenten messen dem Bildungskonzept eine hohe Bedeutung für die Studienrichtung Berufspädagogik/Erwachsenenpädagogik bei. Sie erkennen jedoch auch, daß eine Intensivierung von ‚Fallarbeit‘ mit dem Ziel berufsfähiger Kompetenz ohne ein Überdenken der Strukturentscheidungen für das Studium nicht erreichbar ist. Damit formulieren sie ein Innovationsprojekt für diese Studienrichtung. Aus einem bloßen Lehrelement könnte, über diskursive Klärungen mit den Studenten, ein strukturbestimmendes Element werden.

5. *Schlußbemerkung*

Ich habe versucht, über einen Begründungsdiskurs im Kontext der allseits diagnostizierten Krise universitärer Lehre das Konzept einer fallorientierten universitären Bildung zu begründen und anhand eines Beispiels zu veranschaulichen. Die Auszüge aus den Interviewprotokollen sollten die Perspektive der Studenten auf dieses Element universitärer Lehre erkennen lassen – sie stützen die Notwendigkeit einer tiefgründigen hochschuldidaktischen Reflexion der jahrhundertealten didaktischen Rituale universitärer Bildung.

Daß die hier vorgestellte Konzeption von ‚Fallarbeit‘ eine mögliche, hochschuldidaktisch und erwachsenenpädagogisch gut begründbare Konzeption darstellt, sollte deutlich geworden sein. Daß sie im Kontext der Arbeit mit Fallgeschichten nicht die einzig mögliche ist, zeigt der Blick in die Literatur (vgl. Schratz/Thonhauser 1996; Fatke 1995a; Fatke 1995b; Baake/Schulze 1979). Ganz gleich, wie man Fallgeschichten in den universitären Lehrbetrieb integriert – eher entlang der traditionellen Didaktikstrukturen und -rituale oder in einem eher größeren Wurf gegen diese Rituale – ‚Fallarbeit‘ ermöglicht es, eine didaktische Konstellation herbeizuführen, die unter dem Aspekt der Ermöglichung von Lernen besonders interessant erscheint – den Zusammenhang von Handlung und wissenschaftlicher Reflexion.

Anmerkungen

- ¹ Der Studienbetrieb an den Universitäten der Bundeswehr ist in Trimestern organisiert. Ein Studienjahr umfaßt drei Trimester von jeweils 3 Monaten. Das Studium zum Diplom-Pädagogen dauert insgesamt 9 Trimester plus ein

Trimester Prüfungsvorbereitung; die Studiendauer ist längstens 4 Jahre. Die hier zur Sprache gebrachte Lehrveranstaltung liegt also am Ende des 3. Studienjahres.

- 2 Zum Verständnis dieses Hinweises auf die Studienstruktur der Studienrichtung Berufspädagogik/Erwachsenenpädagogik ist der Hinweis notwendig, daß diese Studienrichtung thematisch in zwei Bereiche gegliedert ist: einerseits in die „Systematik der Berufspädagogik/Erwachsenenpädagogik“ mit insgesamt 27 Trimesterwochenstunden (TWS), andererseits in die „Spezielle pädagogische Handlungskompetenz“ mit 15 TWS. Im ersten Bereich geht es um die Einführung der Studenten in die Grundlagen und die Systematik verschiedener Themenbereiche der Studienrichtung, u.a. auch die der Didaktik der Berufsbildung/Erwachsenenbildung. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit grundlagentheoretischen Texten zur Didaktik der Erwachsenenbildung, die die Bildungsarbeit mit Erwachsenen (bildungs-)theoretisch begründen und in einzelnen ‚Ansätzen‘ bzw. ‚Orientierungen‘ konkretisieren. Literatur, die im Kontext dieses Themenspektrums von den Studenten bearbeitet wird, ist z.B.: Kaiser 1985 oder Grundlagen der Weiterbildung e.V. 1989. In besonderer Weise werden in dieser Lehrveranstaltung die sog. ‚lebensweltorientierten‘, ‚deutungsmusterorientierten‘ und ‚situationsspezifischen‘ Ansätze einer Erwachsenenendidaktik thematisiert. Im Bereich der Handlungskompetenz geht es einerseits um die Verknüpfung dieser grundlagentheoretischen Erkenntnisse mit spezifischen (didaktischen) Handlungssituationen (z.B. Bildungsbedarfe ermitteln), Handlungsnotwendigkeiten (Konzepte und Strategien zur Ermittlung von Bildungsbedarfen) und Handlungsproblemen (offene Fragen bei der Ermittlung von Bildungsbedarfen) des Berufspädagogen/Erwachsenenpädagogen, andererseits um die Darstellung und Reflexion von Bildungsmaßnahmen der Bildungspraxis in ausgewählten Feldern (z.B. Führungskräfteweiterbildung im Betrieb X; Kursleiterfortbildung im Bereich der Volkshochschulen). Dazu werden Lehrbeauftragte aus der Bildungspraxis gewonnen. Einen besonderen thematischen Schwerpunkt bilden innerhalb dieses Rahmens wiederum jene Konzepte, die die (pädagogische) Fortbildung von Bildungspersonal (KursleiterInnen, TrainerInnen, DozentInnen) zum Gegenstand haben. Auf diesem Schwerpunkt basiert der Titel der Lehrveranstaltung.
- 3 ... wie die meisten der ‚modernen‘, vor allen an den Universitäten entwickelten und diskutierten Erwachsenenbildungskonzepte.
- 4 Vgl. Anm. 6, wo auf die Forschungsberichte zu diesen Modellseminaren hingewiesen wird.
- 5 Träger dieser Modellseminare war das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- 6 Der interessierte Leser sei an dieser Stelle auf die bisherigen Veröffentlichungen zum fallorientierten Fortbildungskonzept hingewiesen - dies auch deshalb, weil in der Folge dieses Konzept in seinen Einzelheiten nicht ausführ-

lich dargestellt oder gar begründet wird: Mechler 1993; Müller/Mechler 12992; Müller 1993(a); Müller 1993(b); Müller 1993(c); Müller 1996(a); Müller 1996(b); Müller/Mechler/Lipowski 1997.

- 7 Mit diesem Hinweis auf den Zusammenhang von Forschung und Lehre soll nicht dem bekannten Argument, ‚gute Lehre‘ resultiere automatisch aus ‚guter Forschung‘, das Wort geredet werden. Dieses Argument, von Hochschullehrern schon immer verwendet, soll das Selbstverständnis der meisten Hochschullehrer legitimieren, die sich vor allem als Hochschulforscher‘ definieren und sich deshalb schwertun, die Lehrerrolle überzeugt und kompetent anzunehmen. Die Folge dieser Rollendefinition ist ein sog. abbilddidaktisches Handeln in der Lehre: Die Erkenntnisstrukturen der Forschung und die gemäß dieser Strukturen gewonnenen Erkenntnisse werden linear als Lehrkonzept bzw. als Lehrinhalt bestimmt. - Die Gleichsetzung von ‚guter‘ Forschung und ‚guter‘ Lehre wird nach meiner Einschätzung vor allem dazu benutzt, die vielfältige und mittlerweile massive Kritik am primär forschungsorientierten Rollenverständnis der meisten Professoren zu relativieren. Wenn man der hier angedeuteten Problematik entgehen will, dann muß fallorientierte universitäre Bildung - zunächst ja ‚nur‘ Ergebnis der Forschung - als universitäres Studienelement eigens didaktisch begründet werden. Dies wird im nächsten Abschnitt geschehen.
- 8 Wenn hier die Professorinnen unbenannt bleiben, dann erscheint dies aus der Tatsache, daß auch im Jahre 1997 die Frauen auf den Hochschullehrerstellen noch hoffnungslos unterrepräsentiert sind, sachlich gerechtfertigt. Wenn im folgenden von ‚Studenten‘ die Rede ist, dann ist auch diese männliche Sprachform, zumindest für die Universitäten der Bundeswehr, gerechtfertigt. Da sich der Beitrag in seiner Absicht jedoch nicht auf diese beiden Universitäten reduzieren will, wird die maskuline Sprachform insgesamt als ‚technisches Hilfsmittel‘ benutzt, das der Lesbarkeit des Beitrages dienen soll. Anders ausgedrückt: Fallorientierte universitäre Bildung ist keine Männersache.
- 9 Sinnfällig für dieses „am Ende sein“ erscheinen mir die gescheiterten Versuche in den 70er Jahren, durch die Einrichtung hochschuldidaktischer Zentren der Lehre innovative didaktische Impulse zu geben. Diese bildungspolitische Strategie ist an mannigfaltigen Widerständigkeiten (auch und insbesondere der Lehrenden) gescheitert. Die didaktischen Zentren trafen z.B. auf professorale Deutungsmuster, die Didaktik nicht als Unterstützung, sondern als Störung definierten. - Es bleibt abzuwarten, ob die gegenwärtigen Strategien der Bildungspolitiker, über die Ökonomisierung universitärer Lehre (‚gute Lehre‘ macht sich ‚bezahlt‘) diese zentralen Deutungsmuster und damit das didaktische Handeln der Lehrenden zu verändern, den gewünschten Erfolg haben werden. Ich bin skeptisch, weil der Sozialisationsprozeß zum Hochschullehrer und der Selektionsprozeß der Hochschullehrer über Kooperation spezifische (forschungsorientierte) Deutungsmuster eindeutig bevor-

zugen. Die Hochschullehrer werden Mittel und Wege finden, die bildungspolitischen Strategien, die sie zwingen wollen, das Verhältnis von Lehre und Forschung umzudeuten, wirksam zu unterlaufen. - Um jedoch nicht den Eindruck zu erwecken, hier würde die These vertreten, die Krise der akademischen Lehre sei eine vor allem oder gar ausschließlich von ‚den‘ Hochschullehrern gemachte und deshalb auch zu verantwortende Krise, sei darauf hingewiesen, daß die gegenwärtige Bildungspolitik aus nachvollziehbaren, jedoch letztlich populistischen Interessen gerade diesen Eindruck vermitteln will. Diese Politik verschleiert die mannigfaltigen Strukturprobleme der Universitäten, für die die Bildungspolitiker in besonderer Weise verantwortlich sind und die sich in krisenhaften Symptomen der Lehre niederschlagen.

- 10 Daß in verschiedenen Studiengängen auch andere methodische Handlungsformen entwickelt wurden (z.B. Kolloquien, Studien- und Laborprojekte, Praktika), sei an dieser Stelle erwähnt. Dies ändert jedoch nichts an der zentralen Bedeutung der beschriebenen methodischen Formen.
- 11 Diese Relativierung will darauf hinweisen, daß es zum Selbstverständnis vieler Hochschullehrer gehört, (besonders befähigte und interessierte) Studenten auch in Forschungszusammenhänge einzubinden (z.B. in Diplomanden-seminare, Forschungskolloquien, Diplomarbeiten, Studienarbeiten). Dies ändert m.E. jedoch nichts an der generellen Feststellung, daß universitäre Lehre in ihrer Gesamtgestalt als Vermittlungskonzept definiert ist. Die in den 70er Jahren unternommenen Versuche, diese Gesamtgestalt z.B. in projektorientierten Studiengängen (einphasige Lehrerbildung) zu verändern, sind gescheitert.
- 12 An dieser Stelle sei ausdrücklich festgestellt, daß diese Vermittlungsperspektive nicht nur jene von ‚pädagogischen Laien‘ ist, also von Bildungspolitikern und ‚Hobbydidaktikern‘, wie man viele Hochschulforscher als Hochschullehrer bezeichnen könnte, sie ist vielmehr auch die zentrale Perspektive jener wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit dem Lehren und Lernen als Bildungsprozeß befaßt, der Pädagogik. Deshalb unterscheidet sich die didaktische und methodische Kultur der universitären Ausbildung in Pädagogik (in den verschiedenen Studiengängen) in ihrer Grundstruktur nicht von jener der ‚Hobbydidaktiker‘.
- 13 Im Sinne dieser Begründung wird jede Universität zur Schule, denn für die Legitimation der Lehrpläne der Schulen gelten dieselben Begründungsmuster.
- 14 Vgl. dazu die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel.
- 15 Vgl. zu dieser Problematik Holzkamp 1993, besonders die Kapitel 1 und 2.
- 16 Diese Form der Aktivierung der Studenten wird, wenn sie von den Lehrenden nicht kompetent reflektiert und gestaltet wird, nach meiner Erfahrung und Einschätzung damit erkaufte, daß der didaktische Hobbyismus direkt an die Studenten weitergegeben wird. Die Beratung der Studenten durch die Lehrenden, so meine Sicht, konzentriert sich in aller Regel auf die Lernin-

halte, nicht auf das Arrangement der Lernsituation. Die Folge: Die Ungeübtheit im Arrangieren lernförderlicher didaktischer Strukturen, die Ängste und Unsicherheiten der Studenten sowie das Verhalten der Lehrenden haben in der Regel zur Folge, daß die Studenten das Thema monologisierend vortragen - aus der Sicht der Lernenden hoch problematische didaktische Strukturen, die das Lernen der Zuhörer gefährden und damit ein weiteres Moment der Krise akademischer Lehre darstellen.

- 17 Dieser kurze Hinweis auf eine zentrale anthropologische und erkenntnistheoretische Hintergrundannahme konstruktivistischen didaktischen Denkens muß hier genügen. Wer sich für andere didaktisch relevante Grundannahmen interessiert, wie z.B. das Problem der Anschlußfähigkeit neuen Wissens für das Lernen, die Unterscheidung von trägem und angeeignetem Wissen, die Relativierung der Trennung von falschem und richtigem Wissen oder die grundsätzlichen Schwierigkeiten des (Fremd-)Verstehens, der sei auf Arnold 1995 bzw. Arnold/Siebert 1995 verwiesen.
- 18 Dies müssen nicht ausdrücklich sich als ‚wissenschaftlich‘ definierende Lerntheorien sein. Vielmehr gilt, daß jeder Mensch, der sich selbst und seine Mitmenschen über alltägliches Leben als Lernender oder sich dem Lernen Verweigernder erfährt, (alltags-)theoretische Annahmen darüber entwickelt, wie Lernen ‚funktioniert‘. Mit diesem Alltagswissen deutet er Lehr-/Lernsituationen und verhält sich in ihnen entsprechend. Wenn im Rahmen dieses Beitrages schon von ‚Hobbydidaktikern‘ die Rede war, dann durchaus nicht in einem abwertenden Sinne, sondern als Hinweis auf das eher alltagstheoretisch geprägte Wissen über Lehren und Lernen und die ‚erfolgreiche‘ Gestaltung von Lehrsituationen.
- 19 Vgl. zu diesen Charakterisierungen einiger elementarer Einsichten aus der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auch Müller 1997.
- 20 Im Studiengang Pädagogik, Studienrichtung Berufspädagogik/Erwachsenenpädagogik der Universität der Bundeswehr ist es z.B. möglich, im Rahmen der Fallarbeit mit erziehungswissenschaftlicher Perspektive auf (Konflikt-) Situationen einzugehen, die die Studenten während ihrer Vordienstzeit in der Armee in unterschiedlichsten Funktionszusammenhängen und unterschiedlichsten beruflichen Aufgaben erfahren haben. Diese Möglichkeit wird von manchen Studenten genutzt - sie lassen damit einen Teil ihrer Bundeswehrsozialisation aus pädagogischer Sicht thematisieren und reflektieren.
- 21 Ich gehe an dieser Stelle nicht näher auf die Rahmenbedingungen universitärer Lehre, wie die Zeitstruktur, die Räumlichkeiten, die mediale Ausstattung usw. ein. Ich will nur feststellen, daß es im Studiengang Pädagogik der Universität der Bundeswehr München keine unüberwindlichen Schwierigkeiten, gibt, Fallarbeit unter den üblichen infrastrukturellen Bedingungen universitärer Lehre zu planen und durchzuführen. - Wer sich genauer für Infrastruktur von ‚Fallarbeit‘ interessiert, der sei auf den Forschungsbericht über die neun Modellseminare hingewiesen. Dort wird dieser Frage in einem

eigenen Kapitel nachgegangen; vgl. Müller/Mechler/Lipowski 1997, Kapitel 8.

- 22 Der folgende Text in Kapitel 3.1 und 3.2 entstammt dem unveröffentlichten Manuskript, das ich für einen Vortrag auf dem 6. Bayerischen Berufsbildungskongress am 29.11.1996 erstellt habe. Dieses Vortragsmanuskript basiert wiederum auf den Texten, die zum damaligen und späteren Zeitpunkt zum Forschungsbericht über die Modellseminare erstellt waren. An diesen Texten ist Moritz Mechler, mein wissenschaftlicher Mitarbeiter, vor allem mit seinen Ausarbeitungen zum sog. ‚Arbeitsmodell‘ im Rahmen von ‚Fallarbeit‘ maßgeblich beteiligt. Die folgenden Darlegungen sind weitgehend von ihm gestaltet.
- 23 Das Dilemma dieses Beitrages besteht für mich darin, dieses Beispiel nun nicht in aller Ausführlichkeit entlang des Arbeitsmodells entwickeln, darstellen und kommentieren zu können. Um überhaupt einen Einblick in die Welt der ‚Fallarbeit‘ bekommen zu können, wird die Fallerzählung des Studenten Kuhlmann zur Gänze dargestellt. Damit eröffnet sich für jeden Leser die Möglichkeit, seinen eigenen Verstehens- und Erklärungsprozeß entlang der Schritte des Arbeitsmodells probeweise zu vollziehen. Wie dieser Prozeß im einzelnen während der Fallbearbeitung ablief, ist zwar als Tonband und als Transkript verfügbar, kann hier jedoch nicht in voller Länge mitgeteilt werden.
- 24 Im Rahmen universitärer Bildung sind die Fallberater die Lehrenden. Dies wirft natürlich sofort die Frage auf: Wer von den Lehrenden ist trotz hochschulspezifischer Sozialisation in der Lage, ‚Fallarbeit‘ in einem Studiengang zu implementieren? Diese Frage wird hier nicht weiter vertieft, weil sie zu den Randbedingungen des Konzeptes von ‚Fallarbeit‘ gehört. Im Rahmen dieses Beitrages kommt es mir zunächst nur darauf an, das Konzept als solches vorzustellen und zu begründen. Allerdings sei darauf hingewiesen, daß ich mich im Rahmen der Entwicklung des Konzeptes von ‚Fallarbeit‘ gegenwärtig auch intensiv mit der Frage nach der Befähigung von Fallberatern befasse. Zwei Modellseminare wurden von mir bereits durchgeführt, um Erfahrungen und Einsichten zu gewinnen, welche Personen mit welchen Qualifikationen über welche didaktischen Arrangements den Zugang zu den theoretischen praktischen Anforderungen von ‚Fallarbeit‘ finden können.
- 25 Alle Namen, die in diesem Beispiel vorkommen, sind anonymisiert. Das folgende Beispiel wird, aus Gründen des hier zur Verfügung stehenden Raumes, nur verkümmert wiedergegeben. Die Fallarbeit, die insgesamt drei Zeitstunden umfaßte, auf Tonband aufgezeichnet wurde und so für diese Ausarbeitung zur Verfügung stand, wird in folgender Weise offengelegt: Die Fallerzählung wird, leicht redaktionell bearbeitet, zur Gänze dargelegt. Damit soll dem Leser ein authentischer Einblick in den Problem- und Deutungshorizont des Fallerzählers ermöglicht werden. Dieser erscheint unabdingbar, wenn die darauf bezogenen Ausführungen verstanden werden wollen. Es

fehlen die Antworten des Fall Erzählers auf die Rückfragen zu seiner Fall Erzählung (im Transkript umfaßt dieser Schritt sieben Seiten; diese Antworten zu verdichten und knapp darzustellen erwies sich als wenig hilfreich); es fehlt auch die Identifikationsphase. Aus der Verstehensphase wird zusammenfassend dargelegt, wie die Teilnehmer den Fall Erzähler ‚verstanden‘ haben. Aus der Phase der Bearbeitung von Kernthemen werden die Kernthemen benannt, und es wird beispielhaft angedeutet, in welcher Weise sie bearbeitet wurden. Die abschließenden Schritte der Fallarbeit müssen entfallen.

- 26 Die folgende Fall Erzählung ist stilistisch überarbeitet, um die Lesbarkeit des Textes zu verbessern. Inhaltlich wurden außerhalb dieses Rahmens keine Veränderungen vorgenommen.
- 27 Die Fragen und Antworten sind von mir redaktionell bearbeitet.
- 28 Die Zusammenfassung der Verstehensphase der Fallbearbeitung von Herrn Kuhlmann erfolgte durch meine wissenschaftliche Mitarbeiterin, Birgit Lipowsky.
- 29 Dieser Auszug wurde wiederum der Verdichtung der Verstehensphase durch Birgit Lipowsky entnommen, von mir in einigen Teilen allerdings neu bearbeitet.
- 30 Vgl. dazu Kapitel 5.
- 31 Die Interviews führte Birgit Lipowsky auf der Grundlage eines von mir entworfenen Leitfadens für ein focussiertes Interview durch.
- 32 Mit redaktionellen Bearbeitungen von mir, um die Lesbarkeit des Textes zu verbessern.
- 33 Die gewonnenen Einsichten und die Fähigkeiten zur Empathie und zum Perspektivenwechsel werden benutzt, um „andere zu beherrschen“.

Literatur

- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung als Deutungsarbeit. Präliminarien zu einer konstruktivistischen Wende der Erwachsenenpädagogik. In: Jagenlauf, M. u.a. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied 1995, S. 130-140
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979
- Fatke, R.: Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, H. 5, S. 675-680 (a)
- Fatke, R.: Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, H. 5, S. 681-695 (b)
- Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Teil 6: Didaktik. Neuwied 1985

- Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York 1993
- Kaiser, A.: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Mechler, M.: Rudi, Außenseiter! Eine Ausbilderin erwirbt ein neues Verständnis ihrer Ausbilderrolle. In: Berufsbildung 1993, H. 24, S. 12-15
- Müller, K.R.: Annäherungen an ein Bildungskonzept. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1993, H. 31, S. 91-100 (a)
- Müller, K.R.: Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/innen? In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Dokumentation über den 5. Bayerischen Berufsbildungskongreß. München 1993, S. 273-279 (b)
- Müller, K.R.: Konflikt und Kommunikation - Das ist ungerecht! Eine Ausbilderin entwickelt neue Formen kollegialer Kommunikation und Zusammenarbeit. In: Berufsbildung 1993, H. 24, S. 16-21
- Müller, K.R.: Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995
- Müller, K.R.: Ausbilderinnen und Ausbilder lernen aus ihren Erfahrungen mit der Umweltbildung am Arbeitsplatz. In: Ausbildungsentwicklung und Umwelt 1996, H. 15, S. 39-48 (a)
- Müller, K.R.: Ausbilderqualifizierung durch lebendiges und reflexives Lernen. In: Arnold, R.: Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 255-275 (b)
- Müller, K.R.: Berufliches Lernen und Lerntheorie. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn (in Vorbereitung)
- Müller, K.R./Mechler, H.-J.: Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung“ für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1992
- Müller, K.R./Mechler, H.-J./Lipowsky, B.: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal. Band 1: Ergebnisse. Band 2: Materialband. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1997
- Schatz, M./Thonhauser, J. (Hrsg.): Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. Innsbruck, Wien 1996
- Siebert, H.: Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1991, H. 28, S. 75-81

Konrad Krause

Zur Entwicklung von Hochschulfachdidaktiken als Teilgebiete einer Hochschulpädagogik in der DDR

In der DDR wurde seit den 50er Jahren die Entwicklung einer Hoch- und Fachschulpädagogik gegenüber den traditionellen Schwerpunktsetzungen in der Erwachsenenbildung favorisiert. Der Glaube an die Möglichkeit, durch eine zielgerichtete ideologische Erziehung eine dem DDR-Staat und seiner „führenden Partei“ treu ergebene Jugend heranzubilden, erfaßte frühzeitig auch das Hoch- und Fachschulwesen und beeinflusste die Zielsetzungen hochschulpädagogischer und fachschulpädagogischer Untersuchungen. Das 1951 gegründete Staatssekretariat für das Hochschulwesen war als zentrale Institution auch für die Entwicklung einer Hoch- und Fachschulpädagogik zuständig. Die gefundenen Untersuchungsergebnisse dienten nicht nur der angestrebten Wissenschaftsentwicklung, sondern sie wurden auch zur inhaltlichen Grundlage der pädagogischen Bildung der Lehrkräfte. Schrittweise schuf man pädagogische Weiterbildungseinrichtungen, an denen graduell abgestufte und staatlich anerkannte Abschlüssen abgelegt werden konnten. Seit den 80er Jahren gab es sogar die Möglichkeit, auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik einen postgradualen Hochschulabschluß zu erwerben. Neben einigen ausgewählten Anmerkungen zur Hoch- und Fachschulpädagogik ist in diesem Beitrag besonders die Entwicklung der hochschulfachdidaktischen Arbeit im Zeitraum zwischen 1971 und 1989 skizziert. Die Verantwortung für die Entwicklung dieser hochschulpädagogischen Arbeitsrichtung lag bei der 1971 an der Universität Leipzig gegründeten „Wissenschaftlichen Abteilung Hochschulmethodik“.

1. Anmerkungen zur Entwicklung der Hoch- und Fachschulpädagogik

In der Regel entstehen neuartige Wissensgebiete an einer Universität innerhalb bereits bestehender Disziplinen und Institutionen. Diese Feststellung trifft auch für die Hoch- und Fachschulpädagogik zu. Auf die Wissenschaftsentwicklung pädagogischer Disziplinen hat zudem das jeweilige Bildungssystem einen entscheidenden Einfluß. Eine typische Entwicklungsbedingung in der DDR war die zunehmende Zentralisie-

rung auf der Grundlage der von der „führenden Partei“ festgelegten Doktrin. Hochschulpädagogische Arbeitsrichtungen entstanden zunächst an Universitäten, an denen es bereits Formen der Lehrerbildung gab (z.B. in Leipzig, Jena, Rostock, Halle, Berlin und Greifswald). Auch an der Technischen Hochschule Dresden gab es dafür günstige Voraussetzungen, weil sich in das Institut für Ingenieurpädagogik (später: Sektion Berufspädagogik), an dem Berufsschullehrer (Diplom-Ingenieurpädagogen) studierten, hoch- und fachschulpädagogische Arbeitsgruppen gut eingliedern ließen. Diese Feststellung trifft auch, um ein weiteres Beispiel anzuführen, auf die Technische Hochschule Magdeburg zu (seit 1987 Technische Universität), an der Diplom-Ingenieurpädagogen für die Berufsausbildung beziehungsweise Lehrer für die allgemeinbildenden Schulen in der Fächerkombinationen Mathematik/Physik ausgebildet wurden. An der Technischen Hochschule Magdeburg entstand 1972 der Bereich Hochschulpädagogik. Er war bis 1987 als eigenständige Institution in die Sektion Mathematik/Physik eingegliedert, weil an ihr auch Lehrer studierten und es daher bereits ein Institut für Pädagogik und Psychologie gab.

Ausdruck für die Zentralisierungsbestrebungen im Hochschulwesen war 1951 die Gründung des Staatssekretariats für Hochschulwesen. Es koordinierte nicht nur die politisch-ideologische, inhaltliche und organisatorische Leitung der Universitäten/Hochschulen, sondern hier lag auch die Verantwortung für die Entwicklung der Hochschul- und Fachschulpädagogik. Durch die spätere Umwandlung in das „Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen“, aus dem schließlich das „Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen“ (MHF) hervorging, bezog man auch das Fachschulwesen stärker in zentrale Leitungsstrukturen ein.

Aber bereits im Staatssekretariat für Hochschulwesen gab es eine spezielle Hauptabteilung für die Belange des Fachschulwesens.

Schon in den 50er Jahren mußte ein Fachschullehrer neben gesellschaftswissenschaftlichen auch pädagogische Kenntnisse nachweisen. Die Prüfung nahm seinerzeit das Institut für Fachschullehrerbildung in Plauen (Vogtland) ab. Hier legten solche Fachschullehrer, die in ihren Fachgebieten bereits den erforderlichen Bildungsabschluß besaßen (z.B. als Ingenieure, als Diplom-Ingenieure, als Ökonomen u.a.), als „Externe“ den gesellschaftswissenschaftlichen und pädagogischen Teil der Fachschullehrerprüfung ab. Die Lehrbefähigung als Fachschullehrer sprach die Hauptabteilung Fachschulwesen beim Staatssekretariat für Hochschulwesen aus, nachdem die entsprechenden Fachministerien, denen

die jeweiligen Fachschulen unterstanden, die fachliche Eignung überprüft hatten. So mußte z.B. ein angehender Fachschullehrer an der 1953 gegründeten Fachschule für Post- und Fernmeldewesen in Leipzig, der heutigen Telekom-Fachhochschule, seine Eignung für das Lehrgebiet „Fernmeldebau“ durch eine Fachprüfung beim Ministerium für Post- und Fernmeldewesen nachweisen. Die gesellschaftswissenschaftliche und die pädagogische Prüfung fanden am Institut für Fachschullehrerbildung in Plauen statt. Die Lehrbefähigung als Fachschullehrer erteilte abschließend eine Prüfungskommission beim Staatssekretariat für Hochschulwesen/Hauptabteilung Fachschulwesen.

Neben der fachlichen Qualifikation war die Einstufung der Fachschullehrer in höhere Vergütungsgruppen von pädagogischen Abschlüssen abhängig. Auch für die Verleihung des später in der DDR eingeführten Titels „Fachschuldozent“ mußte ein pädagogischer Abschluß erworben werden, was insgesamt zu einer staatlichen Aufwertung der pädagogischen Qualifikation führte. Das Institut in Plauen bestand bis 1958. Die pädagogische Ausbildung übernahmen nach seiner Auflösung ausgewählte Universitätseinrichtungen (wie z.B. das Schallersche Institut für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig), die bald qualitativ verbesserte Studienmöglichkeiten auf dem Gebiet der Fachschulpädagogik anbieten konnten (meist im Fernstudium ohne Unterbrechung der beruflichen Tätigkeit).

Mit dem extensiven Ausbau des Fachschulwesens entstanden neuartige Problemstellungen, zu deren Lösung am 1. September 1963 ein Institut für Fachschulwesen in Karl-Marx-Stadt/Chemnitz gegründet wurde. Vorläufer mit allerdings nicht deckungsgleichen Aufgabenstellungen waren Zentralstellen für die Fachschulausbildung – wie z.B. für den Bereich „Maschinenbau – Elektrotechnik – Leichtindustrie“ in Dresden/Fischhausstraße –, an denen schon in den 50er Jahren Lehrliteratur für das Fernstudium, meist als Lehrbriefe, ausgearbeitet wurde. Nicht selten entstanden aus ihnen Lehrbücher für das Direktstudium. Erkenntnisse zur didaktischen und fachdidaktischen Gestaltung von Lehrbriefen und der Lehrliteratur waren in dieser Zeit von besonderem Interesse (vgl. z.B. Lautenschläger 1971). Auch die fachliche und pädagogische Weiterbildung der Fachschullehrer, zumeist mit fachdidaktischen Themen gekoppelt, wurde von den Zentralstellen organisiert. So entwickelten sich neben den traditionellen Fachdidaktiken der allgemeinbildenden Schule (Schulmethodiken) in ersten Ansätzen Fachschulfachdidaktiken.

Ähnliche Aufgaben, wie sie das Institut für Fachschulwesen zu lösen hatte, traten auch im Bereich des Hochschulwesens auf, mit denen sich das 1982 gegründete Zentralinstitut für Hochschulbildung/Berlin auseinanderzusetzen hatte. Vorläufereinrichtungen waren das Institut für Hochschulbildung beziehungsweise das Institut für Hochschulbildung und Ökonomie in Berlin. Sowohl das Zentralinstitut für Hochschulbildung als auch das Institut für Fachschulwesen waren außeruniversitäre Institute, die direkt dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen unterstanden.

Für die Entwicklung der Hoch- und Fachschulpädagogik waren entsprechende Arbeitsstellen im Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen beziehungsweise Abteilungen in den genannten Instituten zuständig. Seit Anfang der 70er Jahre wurde z.B. in der Abteilung Erziehung und Ausbildung beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (MHF) der Entwicklung der Hoch- sowie der Fachschulpädagogik besondere Aufmerksamkeit beigemessen. Zur Bilanzierung des in der Zwischenzeit erreichten Standes fand 1980 in Leipzig die 1. Zentrale Arbeitstagung Hochschulpädagogik/Fachschulpädagogik statt, auf der die Effektivität der Arbeit der Hochschulpädagogen durch das Ministerium stark kritisiert wurde. Diese Tagung diente auch zur Vorbereitung der V. Hochschulkonferenz der DDR, auf der Minister H.-J. Böhme erneut die Forderung stellte, die lehrmethodische Arbeit zu verbessern und dafür geeignete pädagogische Ausbildungsformen für die Hochschullehrkräfte zu schaffen.

Aufgaben, die früher dem Institut für Fachschullehrerbildung in Plauen übertragen waren, haben seit Anfang der 60er Jahre bestimmte Universitäten und Hochschulen übernommen und weiterentwickelt. Für bereits im Beruf stehende Fachschullehrer bot sich bald die Möglichkeit, auf dem Gebiet der Fachschulpädagogik ein Fernstudium aufzunehmen und die geforderten pädagogischen Abschlüsse zu erwerben (z.B. für Fachschullehrer der Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Rostock, für die Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität Dresden sowie an der Technischen Hochschule Karl-Marx-Stadt/Chemnitz, für die Gesellschaftswissenschaften, die Ökonomie und die Sprachwissenschaften u.a. an der Universität Leipzig, für Fachschullehrer an den landwirtschaftlichen Fachschulen/den späteren Agraringenieurschulen an der Universität Leipzig).

Bis 1980 waren an allen 7 Universitäten (Rostock, Greifswald, Halle-Wittenberg, Berlin, Leipzig, Jena und an der Technischen Universität

Dresden) sowie an 5 Hochschulen (TH Magdeburg, TH Karl-Marx-Stadt/Chemnitz, Hochschule für Ökonomie Berlin u.a.) Wissenschaftsbereiche oder Arbeitsgruppen für die Hochschulpädagogik entstanden, von denen sich einige auch mit der Fachschulpädagogik befaßten. Auf dem Gebiet der Hoch- und Fachschulpädagogik waren insgesamt 145 Professoren, Dozenten und wissenschaftliche Mitarbeiter tätig. Bis Mitte der 70er Jahre gab es auch für Lehrkräfte an den Hochschulen eine Weiterbildungsmöglichkeit auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik, aus der sich das postgraduale Studium Hochschulpädagogik entwickelte. Dieser Hochschulabschluß konnte seit dem 1.12.1987 nach einem vom Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen bestätigten Studienplan erworben werden.

Die Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik konnte gemäß dem Humboldtschen Prinzip der Einheit von Lehre und Forschung durchgeführt werden, denn viele Untersuchungsergebnisse wurden nicht selten in den Lehrveranstaltungen vorgestellt, mit den Lehrgangsteilnehmern besprochen und einer kritischen Wertung unterzogen. Die hochschulpädagogische Forschung koordinierte das Zentralinstitut für Hochschulbildung in Berlin. Alle hochschulpädagogischen Wissenschaftsbereiche an den Universitäten/Hochschulen arbeiteten z.B. im Planungszeitraum von 1981 bis 1985 an einem gemeinsamen Forschungsprojekt mit dem Thema: „Zur Entwicklung von Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten“. Dabei fand die Spezialisierung der einzelnen Wissenschaftsbereiche Beachtung (z.B. an der TU Dresden, an der TH Karl-Marx-Stadt/Chemnitz und an der TU Magdeburg für die Ingenieurausbildung, an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und an der Humboldt-Universität Berlin für die Ausbildung der Mediziner, an der Universität Leipzig für Gesellschaftswissenschaftler u.a.). In das Forschungsprojekt waren neben hauptamtlich tätigen Hochschulpädagogen auch solche Fachwissenschaftler einbezogen, die für die Didaktik ihres Faches ein besonderes Interesse bekundet hatten. Das Projekt sollte Erkenntnisse dafür erbringen, wie es besser gelingt, den Studierenden ihre Verantwortung und ihre aktive Rolle bei der Beschleunigung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts im Sozialismus bewußt zu machen. Außerdem sollte herausgefunden werden, wie es noch besser möglich ist, die Selbständigkeit und Kreativität der Studierenden bei ihrer Arbeit an und mit der Wissenschaft herauszufordern. Es ging also um Ergebnisse zur Verbesserung der Fähigkeit der Studierenden, künftig nach besten Kräften die beruflichen und gesellschaftli-

chen Anforderungen zu erfüllen (- wie das in der Sprache dieser Zeit formuliert wurde; vgl. z.B. auch Buck-Bechler 1986).

Kürzlich hat Olbertz diese hochschulpädagogische Forschung in den letzten Jahren der DDR wie folgt eingeschätzt: „Schaut man sich diese Forschungsrichtungen genauer an, so fällt auf, daß weniger die ‚wirklichen‘, im täglichen Hochschulbetrieb diskutierten Probleme erforscht wurden, als vielmehr häufig künstliche Fragestellungen, die aus der offiziellen politischen Programmatik und dem Erziehungsauftrag der Hochschulebene hergeleitet waren, wenn sie nicht unmittelbar aus der disziplinären Nähe zur marxistisch-leninistischen Pädagogik erwachsen. Immer wieder begegnet uns in diesen Forschungsansätzen das Motiv der ‚Vervollkommnung‘ von Strukturen, die in der Substanz längst unantastbar geworden waren (des Staates, der Hochschulen, des Wissenschaftssystems, des Primats der ‚sozialistischen Studentenpersönlichkeit‘ usw. usf.)“ (Olbertz 1997, S. 264).

Begriffe wie Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung verfügten natürlich nur über einen Spielraum, der im Sinne der Systemstabilisierung durch die Doktrin der „führenden Partei“ vorgegeben war. So wurde die Hochschulpädagogik zur Magd der Hochschulpolitik. In der Regel war nur zu „bestätigen“, daß die Hochschulpolitik der „Partei“ und der kommunistische Erziehungsauftrag „richtig“ sind.

In den letzten Jahren der Existenz der DDR befaßten sich die meisten hochschulpädagogischen Arbeitsgruppen mit der „Entwicklung der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden“. Auch hier sollten die erzielten Erkenntnisse letztlich eine Verbesserung der „kommunistischen Erziehung – im engeren Sinne“ bewirken. Aber im weit stärkeren Maße entstanden Ergebnisse, die einen direkten Bezug zu den wissenschaftlichen Inhalten oder zu den beruflichen Tätigkeitsfeldern hatten, ohne daß dabei Politik und Ideologie im Vordergrund standen. Die Art und Weise, wie bestimmte Fachwissenschaften und Sachverhalte aus beruflichen Tätigkeitsfeldern an der Universität/Hochschule zu lehren sind, war außerdem Gegenstand der Mehrzahl der Belegarbeiten, die im hochschulpädagogischen Weiterbildungsstudium anzufertigen waren. Die Fachwissenschaftler bearbeiteten in ihnen fast ausnahmslos Themen aus ihrer eigenen Lehre. Der Mathematiker befaßte sich so mit der Hochschullehre der Mathematik, der Naturwissenschaftler mit der Hochschullehre in den Naturwissenschaften, der Ingenieur mit der Hochschullehre der Ingenieurwissenschaften usw. Sie erwarben so die Befähigung, Wissenschaften unter lehrmethodischem

Aspekt zu analysieren und die Ergebnisse in ihre Lehrpraxis zu überführen.

Zur Förderung der pädagogischen Wissenschaftsentwicklung wurde 1983 beim MHF ein „Wissenschaftlicher Beirat für Hoch- und Fachschulpädagogik“ gegründet (Vorsitzender: Prof. W. Knöchel, Rostock). Das signalisiert ein gesteigertes Interesse staatlicher Stellen am Ausbau einer Hoch- und Fachschulpädagogik.

Die Einschätzung der Arbeit der Hochschulpädagogen durch den Lehrkörper der jeweiligen Universität/Hochschule war natürlich unterschiedlich. Sie hing besonders von der Qualität der Arbeit und der Ausstrahlung der Personen ab, die die hochschulpädagogischen Lehrveranstaltungen durchführten. Stets gab es jedoch eine zustimmende Haltung, wenn sich die Ausführungen auf Inhalt und Spezifik der Wissenschaften bezogen, die die Teilnehmer der Weiterbildung in ihrer Lehre zu vertreten hatten. Nicht selten haben Lehrgangsteilnehmer Teile der hochschulpädagogischen Lehrveranstaltungen selbst gestaltet und Beispiele aus ihrer eigenen Lehre vorgetragen. Die Veranstaltungen waren deswegen besonders anregend, weil es den Teilnehmern möglich war, die eigene Lehre mit der anderer Lehrgangsteilnehmer zu vergleichen. Ziele und Themen für die Lehrveranstaltungen waren nicht starr vorgegeben, so daß es immer möglich war, sich Wünschen der Lehrgangsteilnehmer anzupassen. Bis zu den 80er Jahren war die Möglichkeit gegeben, sich unter örtlich vorteilhaften Bedingungen auf dem Gebiet der Hochschul-/Fachschulpädagogik weiterzubilden, Kurse zur Einführung in die Hochschulpädagogik zu besuchen oder ein postgraduales Studium aufzunehmen (vgl. Kiel/Kottowski 1988). Hochschulen, an denen es keinen eigenen Bereich für Hochschulpädagogik gab, wurden nach dem „Territorialprinzip“ von anderen Einrichtungen betreut (so war z.B. der Wissenschaftsbereich Hochschulpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle auch für die pädagogische Weiterbildung an der Technischen Hochschule für Chemie Leuna-Merseburg, an der Ingenieurhochschule Köthen und an der Hochschule für industrielle Formgestaltung in Halle zuständig; der Wissenschaftsbereich Hoch- und Fachschulpädagogik an der Sektion Pädagogik der Universität Leipzig führte Weiterbildungen auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik auch für die Technische Hochschule, die Deutsche Hochschule für Körperkultur sowie für die Handelshochschule in Leipzig durch; die Technische Hochschule Karl-Marx-Stadt/Chemnitz betreute z.B. auch die Bergakademie Freiberg und die Ingenieurhochschule Zwickau).

Die Tatsache, daß für Hochschul- und Fachschullehrkräfte grundsätzlich die Möglichkeit bestand, auf dem Gebiet der Hoch- oder Fachschulpädagogik einen Hochschulabschluß zu erwerben, schuf günstige Voraussetzungen für eine Verbesserung der pädagogischen Qualität der akademischen Lehre. In der Mehrzahl der Fälle wurde in den Lehrveranstaltungen nicht über allgemeine Grundprinzipien der Pädagogik oder über Ziele der „kommunistischen Erziehung“ meditiert, sondern es dominierte der Versuch, konkreten hochschulpädagogischen Alltag zu bewältigen. Besonders in den letzten Jahren der DDR wurden hochschulpolitische oder organisatorische Weisungen zentraler Stellen oder der Leitungen vor Ort bis hin zum Sinn von Zielen einer „kommunistischen Erziehung“ verhalten-kritisch oder sogar offen diskutiert. Da die Kursteilnehmer die von ihnen zum Studienabschluß angefertigten Belegarbeiten im Kreis ihrer Lehrgruppen öffentlich verteidigen mußten, wurde eine zusätzliche pädagogische Ausstrahlung erreicht.

Die Sensibilisierung von Hochschullehrern für die Spezifik der von ihnen gelehrt Gebiete sowie die Entwicklung der Fähigkeit, Wissenschaften oder berufliche Tätigkeitsfelder unter Lehraspekten zu analysieren, war gegenüber dem, was bisher für die Entwicklung einer akademischen Pädagogik getan wurde, ein Fortschritt. Ein Beleg dafür ist z. B. der hohe fachdidaktische Standard, der in der DDR erschienene Lehrliteratur für die Hoch- und Fachschulausbildung auszeichnete.

2. Hochschulpädagogik, Hochschuldidaktik und Hochschulmethodiken

Anfang der 70er Jahre bestand unter den Hochschulpädagogen der DDR hinsichtlich des Begriffsinhalts von „Hochschulpädagogik“ (sinngemäß dazu auch von Fachschulpädagogik) in folgender Hinsicht ein Konsens : „Hochschulpädagogik“ faßte man als einen Oberbegriff auf, der die einzelnen hochschulpädagogischen Teildisziplinen umschloß. Das reale Geschehen in Erziehung und Bildung galt als hochkomplexer Prozeß, in dem verschiedene pädagogische Teildisziplinen zugleich ihren Untersuchungsgegenstand haben. Da dieser Prozeß von Menschen projiziert und gestaltet wird, treten in ihm auch bewußt und zielgerichtet herbeigeführte Elemente auf. Der „erzieherische Prozeß“ unterscheidet sich daher seinem Wesen nach z.B. von einem lediglich nach Naturgesetzen verlaufenden Vorgang. Die Wiederholbarkeit von Prozeßsituationen und

damit die genaue Voraussage von Ergebnissen ist erheblich eingeschränkt, unsicher oder nicht möglich.

Je nach der Gegenstandsbestimmung kann eine einzelne pädagogische Teildisziplin bei ihren Untersuchungen nur *eine* Seite dieses Prozesses erfassen. Die dadurch bedingte Notwendigkeit, eine ganzheitliche Erscheinung in Segmente zu zerlegen, ist von jeher ein forschungsmethodologischer Kritikpunkt am Forschungsansatz pädagogischer Teilwissenschaften.

Vom pädagogischen Prozeß war die Rede, wenn die bewußte, nach bestimmten Zielvorstellungen vorgenommene Gestaltung betont werden sollte. Den Begriff „erzieherischer Prozeß“ faßte man im Vergleich zum „pädagogischen Prozeß“ weiter, weil er zusätzlich spontan auftretende Wirkfaktoren einschloß. Neben geplanten und erwünschten Haupteffekten treten somit in erzieherischen Prozessen stets auch nicht vorhersehbare und voraussagbare Nebeneffekte auf, die das Ergebnis der Prozesse, nämlich die Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen (Persönlichkeitsentwicklung), mitbestimmen (vgl. Döring/Zähle 1979).

Hochschulpädagogik als Oberbegriff umfaßte im wesentlichen 4 Teildisziplinen. Das waren:

1. *Grundlagen der Hochschulpädagogik*

Z.B. methodologische Grundlagen der hochschulpädagogischen Arbeit, philosophische Grundlagen (vgl. Wessel 1975), gesellschaftlicher Rahmen für Erziehung und Ausbildung, wissenschaftstheoretische Fragen u.a. (vgl. Kiel 1982 und 1984). Grundlegende hochschulpädagogische Überlegungen mit einer methodologisch überdauernden Nachwirkung hat man z.B. schon bei den Vorüberlegungen zur Gründung der Universität in Berlin angestellt (vgl. Müller 1990).

2. *Theorie der Erziehung an der Hochschule*

Allgemeine Erziehungsziele wie z.B. die Herausbildung einer „antifaschistisch-demokratischen Gesinnung“, die unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg im Vordergrund standen, wurden in der DDR bald durch Attribute wie „sozialistisch“ beziehungsweise „kommunistisch“ enger an die parteipolitische Ideologie der SED gebunden. Diese Feststellung trifft auch für die Erwachsenenbildung, insbesondere für das Fach- und Hochschulwesen, zu. Bei der Formulierung der Ziele einer „kommunistischen Erziehung“ war es zumindest theoretisch üblich, zwischen einer „kommunistischen Erziehung – im engeren Sinne“ und einer „kommunistischen Erziehung – im weiteren Sinne“ zu unterscheiden. Letztere schloß zusätzlich zu den politisch-

ideologischen, weltanschaulichen und parteipolitischen Zielanteilen auch fachspezifisch-wissenschaftliche Zielelemente ein. Nach der auf dem IX. Parteitag der SED erhobenen Forderung (1976), die Jugend auf die kommunistische Zukunft vorzubereiten, wurde auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß 1978 die kommunistische Erziehung zum gesellschaftlichen Auftrag der Schule erklärt. Kommunist zu sein bedeutete nach Äußerungen der Klassiker des Marxismus aber nicht nur, z.B. von der Möglichkeit einer klassenlosen Gesellschaft ohne Ausbeutung überzeugt zu sein, sondern zugleich auch über ein hohes Maß an wissenschaftlichem und beruflichem Wissen zu verfügen, das sich aus den von der Menschheit erarbeiteten wertvollsten Kulturgütern zusammensetzt. Unter einer solchen weiten Sicht gehörte dann z.B. auch die Aneignung mathematischer, naturwissenschaftlicher, ökonomischer oder technischer Erkenntnisse, um nur einige Beispiele zu nennen, zum Inhalt der „kommunistischen Erziehung“. Insofern leistete z.B. ein Mathematiker, der Studierende der Wirtschaftswissenschaften die Differentialrechnung lehrte, auch einen Beitrag zur „kommunistischen Erziehung“. Und unter solcher Auslegung konnte auch er mit diesem „Erziehungsziel“ leben, da es auch Ziele der „rein“ mathematischen Bildung einschloß. Die Hauptverantwortung für die „kommunistische Erziehung – im engeren Sinne“ lag natürlich bei den Lehrenden des „Marxistisch-Leninistischen Grundlagenstudiums (MLG)“. Pflichtlehrveranstaltungen solcher Art, die jeder Studierende unabhängig von seiner Studienrichtung zu belegen hatte, gab es an den Universitäten schon seit 1951. Der zeitliche Umfang für diese Veranstaltungen unterlag im Laufe der Jahre Schwankungen. Er umfaßte, um ein Beispiel anzugeben, nach dem in den 70er Jahren gültigen Studienplan für die Ausbildung von Diplom-Chemikern in der Fachrichtung Verfahrenschemeie während der gesamten Studienzzeit 332 Lehrstunden zu Inhalten der Philosophie (meist bezogen auf die studierte Fachrichtung), der Politischen Ökonomie und der Geschichte (der Arbeiterbewegung). Das entsprach bei einem Gesamtstundenumfang von 4.246 Stunden einem Anteil von 7,82%. Die Annahme, daß sich ein angehender Chemiker in seinem Studium weitestgehend mit politisch-ideologischen, weltanschaulichen und philosophischen Themen auseinandersetzen hatte, ist also unzutreffend. Die Prüfungen im MLG deklarierte man zudem bewußt als „Wissensprüfungen“, nicht als „Gewissensprüfungen“. Man mußte nicht Mitglied der SED sein, um eine

gute Benotung zu erhalten. Die politischen Zwänge, denen im Prinzip auch jeder Studierende ausgesetzt war, vollzogen sich über andere, hier nicht näher zu erörternde Einflußmöglichkeiten.

Für bestimmte Hochschulpädagogen war die „Erziehungstheorie“ die zentrale Disziplin der Hochschulpädagogik. Der von W. Knöchel als Leiter eines Autorenkollektivs 1984 herausgegebene Band „Einführung in die Hochschulpädagogik“ trug den Untertitel „Grundlagen und Aufgaben der kommunistischen Erziehung an den Hochschulen der DDR“. In der Wendezeit distanzierte sich Knöchel allerdings von früheren Auffassungen: „Wir bezeichnen den Gegenstand der Hochschulpädagogik als Hochschulbildung (akademische Bildung oder nur Bildung bzw. Bildungsprozeß oder Lehr- und Studienprozeß) und verstehen darunter den Gesamtprozeß der von der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden an der Hochschule bewirkten Persönlichkeitsentwicklung der Studenten. Damit grenzen wir uns von einer früher festgelegten Terminologie ab, in der der Erziehungsbegriff an eine für erreicht gehaltene oder angestrebte Gesellschaftsordnung gekoppelt war. Das war nicht nur zentrale Festlegung, sondern auch pädagogikeigene Utopie“ (Knöchel 1990, S. 111).

Mit der „Gesellschaftsordnung“ sind die sozialistische beziehungsweise die kommunistische Gesellschaft gemeint. Als Zeitzeuge darf man natürlich fragen, wer diese pädagogikeigene Utopie entwickelt und vertreten hat.

3. *Hochschuldidaktik*

Die Hochschuldidaktik faßte man als eine Wissenschaft auf, die sich vordergründig mit der Gestaltung des Prozesses der Erziehung und Ausbildung an der Hochschule in Vorlesungen, Seminaren, Übungen, Praktika sowie bei der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden u.a. in einer noch stark verallgemeinerten, von einem bestimmten Lehrgebiet gelösten Form beschäftigte (vgl. Graf/Knöchel 1978).

4. *Hochschulmethodiken*

Unter Hochschulmethodiken (man beachte den Plural) verstand man solche hochschulpädagogischen Teildisziplinen, die die aus dem Aneignungsinhalt resultierenden Einflußfaktoren analysieren und in die Projekte zur Prozeßgestaltung einbeziehen.

Der Terminus „Hochschulmethodiken“ wurde im Sprachgebrauch der DDR-Pädagogik in gleicher Bedeutung wie „Hochschulfachdi-

daktiken“ verstanden. Neben den „Schulmethodiken“ – also den „Unterrichtsmethodiken“ für einzelne Fächer der allgemeinbildenden Schulen – wurde zwischen „Fachschulfachdidaktiken“ (= Fachschulmethodiken) und „Hochschulfachdidaktiken“ (= Hochschulmethodiken) unterschieden. Bei der Unterteilung der Hochschulpädagogik in Teildisziplinen interessierte zunächst nicht die Frage, wie weit diese auch tatsächlich ausgearbeitet vorlagen.

Da die einzelnen pädagogischen Teildisziplinen den Objektbereich „Ganzheitlicher erzieherischer Prozeß“ nur nach einem bestimmten Aspekt untersuchen, folgt daraus, daß die geistige Vorwegnahme solcher Prozesse auf der Grundlage von Ergebnissen aus nur einer Disziplin nicht möglich ist. Die Synthese fachspezifischer Inhalte mit allgemeinen didaktischen, soziologischen, psychologischen, erkenntnistheoretischen, logischen u.a. Erkenntnissen ist somit eines der charakteristischen Merkmale der prozeßvorbereitenden pädagogischen Tätigkeit. Außerdem treten im realen Prozeß immer auch überraschende, unvorgesehene Situationen auf. Gerade auf sie muß der Hochschullehrer schnell und sicher reagieren. Eine im strengen Sinne vorhersagbare Prozeßführung gibt es somit nicht. Dadurch sind pädagogischer Theorie Grenzen gesetzt. Oder besser gesagt: Die Pädagogik muß von einer Theorieauffassung ausgehen, deren Wert nicht aus dem Vorhersagevermögen, wie das z.B. im Bereich der rechnenden Natur- und Technikwissenschaften möglich ist, abgeleitet wird. Der Wert pädagogisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse kann daher nicht in ihrem Vorhersagevermögen, sondern er muß vielmehr darin gesehen werden, daß es auf der Grundlage pädagogischer Theorie besser möglich ist, reale Situationen theoriegeleitet zu diagnostizieren. Die so gewonnenen aktuellen Entscheidungen effektivieren die Prozeßweiterführung. Die Wissenschaftlichkeit pädagogischer Aussagen für die unmittelbare Prozeßgestaltung ist somit nicht vordergründig durch ihre Voraussagekraft, sondern vielmehr durch eine verbesserte Möglichkeit der prozeßanalytischen Tätigkeit gegeben.

Da die Entwicklung von Hochschulmethodiken (= Hochschulfachdidaktiken) nur Personen möglich ist, die ihr Lehrgebiet beherrschen, wird deutlich, daß sie nur von in der Lehre tätigen und erfahrenen Fachwissenschaftlern geleistet werden kann. Die „Grundlagen der Hochschulpädagogik“, eine „Theorie der Erziehung“ im Erwachsenenalter und die „Hochschuldidaktik“ sind verallgemeinernde Disziplinen. Da sie sich vom konkreten Aneignungsinhalt lösen, werden

sie meist von „hauptamtlich“ tätigen Hochschulpädagogen weiterentwickelt.

Die Grundlagen der Hochschulpädagogik und der Fachschulpädagogik sah man in der DDR als weitestgehend gleich an (vgl. Knöchel 1976). Hochschulpädagogik und Fachschulpädagogik gehörten zur Erwachsenenpädagogik. Es war üblich, zwischen einer schulischen Erwachsenenpädagogik (z.B. Hochschulpädagogik, Fachschulpädagogik, Pädagogik der Erwachsenenqualifizierung u.a.) beziehungsweise einer nichtschulischen Erwachsenenpädagogik zu unterscheiden (z.B. Betriebspädagogik, Militärpädagogik, Medienpädagogik u.a.).

In der DDR kam es zunächst zu Berufungen für die „Erwachsenenpädagogik – Theorie der Erwachsenenbildung“¹, später aber fast nur noch für die Hochschulpädagogik (mitunter war das Berufungsgebiet auch auf die Fachschulpädagogik ausgedehnt)² sowie 1971 für die Hochschulmethodiken.³ Schon wesentlich früher hatte man Berufungen für das Gebiet der Ingenieurpädagogik im Rahmen der Ausbildung von Berufsschullehrern ausgesprochen.⁴ Von diesem Institut für Ingenieurpädagogik sind auch wichtige organisatorische und inhaltliche Impulse für die fachdidaktische Arbeit auf dem Gebiet der Ingenieurausbildung an den Fach- und Hochschulen ausgegangen.⁵

In den 80er Jahren gab es an allen Universitäten in der DDR Wissenschaftsbereiche (Arbeitsgruppen/Abteilungen) für Hochschulpädagogik (mitunter auch auf die Fachschulpädagogik erweitert).

1971 wurde an der Universität Leipzig die „Wissenschaftliche Abteilung Hochschulmethodik“ gegründet und damit der vierten Arbeitsrichtung der Hochschulpädagogik ein institutioneller Rahmen gegeben. Für die Notwendigkeit, hochschulmethodische (= hochschulfachdidaktische) Untersuchungen aufzunehmen, hatte sich wiederholt H. Lehmann am damaligen Institut für Hochschulbildung in Berlin ausgesprochen. Damit sollte die hochschulpädagogische Forschung enger an die inhaltliche Spezifik der verschiedenen Lehrgebiete und Ausbildungsprofile herangeführt werden (vgl. Buck-Bechler 1984). H. Lehmann hatte frühzeitig die historischen Quellen der Hochschulpädagogik erforscht (vgl. Lehmann 1964). Dabei stieß er auf die Arbeiten von E. Bernheim zum akademischen Unterricht (Bernheim 1898) in Greifswald sowie von H. Schmidkunz (Schmidkunz 1907), der 1922 an der Universität Greifswald den ersten Lehrauftrag für Hochschulpädagogik an einer deutschen Universität erhalten hatte. H. Lehmann popularisierte zudem in der DDR weniger bekannte hochschulpädagogische Arbeiten aus der So-

wjetunion. Sein Einsatz für die Entwicklung der hochschulmethodischen Forschung scheint auch aus diesen Quellen hervorgegangen zu sein (vgl. Lehmann/Däbritz/Wutzler 1976).

Zum besseren Verständnis der Bezeichnung „Hochschulmethodiken“ seien hier noch einige Anmerkungen zu der in der DDR üblichen pädagogischen Terminologie gemacht. Im Sprachgebrauch der DDR-Pädagogik bezeichnete man Fachdidaktiken im Bereich der allgemeinbildenden Schule auch als „Unterrichtsmethodiken“ oder „Schulmethodiken“. In solchem Verständnis war z. B. „Unterrichtsmethodik“ der Name für eine pädagogische Wissenschaft (also nicht mit einer auf die „Methodenlehre“ eingeschränkten Bedeutung). Eine so verstandene „Methodik“ muß dann, wie jede andere Wissenschaft auch, über die inneren strukturellen Momente verfügen, die grundsätzlich für eine Wissenschaft charakteristisch sind. Faßt man eine Wissenschaft als Einheit aus dem Prozeß der wissenschaftlichen Arbeit (Forschungsprozeß) und dem von ihm hervorgebrachten Erkenntnisssystem auf, so gehören zu den inneren Strukturelementen: gesellschaftliche Funktionen und Ziele einer Wissenschaft, Objektbereich, Gegenstand, fachspezifische Methodologie, Paradigmen und die auf ihnen beruhenden Denk-, Verfahrens- und Arbeitsweisen, Forschungsmethoden, Darstellungsmethoden für Ergebnisse, Ergebnissysteme mit allgemeinen und fachspezifischen Begriffen, Aussagen, Regeln, Gesetzesaussagen, Theorien, Modelle, Prinzipien, Methoden, Wertungen u.a.

Mit „Methodik“ im Sinne einer pädagogischen Wissenschaft ist somit nicht nur die Summe von „Methoden für Vermittlung und Aneignung“ gemeint.

Ein allen „Unterrichtsmethodiken“ gemeinsames Merkmal ist, daß die in ihnen erarbeiteten Ergebnisse stets solche Einflüsse in sich aufnehmen, die vom anzueignenden Inhalt ausgehen. Aus diesem Grunde korrespondieren „Unterrichtsmethodiken“ (Fachdidaktiken) eng mit den Wissensgebieten, Fächern oder Wissenschaften, aus denen z.B. die Inhalte für ein Lehrgebiet (Unterrichtsfach) ausgewählt sind (z.B. Inhalte aus der Wissenschaft: wissenschaftliche Inhalte; Inhalte aus dem menschlichen Erfahrungsschatz im weitesten Sinne; Inhalte aus beruflichen Tätigkeitsfeldern).

Den Einfluß des Inhalts auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse zu erkennen ist nicht nur für den „Unterricht“ an der allgemeinbildenden Schule wesentlich, sondern das gilt grundsätzlich für alle Schultypen bis hin zu Hochschule und Universität, aber auch für nichtschulische For-

men z.B. erwachsenenpädagogischer sowie sozialpädagogischer Tätigkeitsfelder. Fachdidaktische Untersuchungen umfassen somit ein weites organisatorisches Feld und dürfen nicht auf schulische Veranstaltungen begrenzt bleiben.

Andere Bezeichnungen für „Unterrichtsmethodik“ waren auch Termini wie „Fachdidaktik“, „Spezielle Didaktik“ oder „Fachmethodik“. Mit „Schulmethodik“ sollte der Bezug zur allgemeinbildenden Schule betont werden. Das „Spezifische“ einer Fachdidaktik, also das, was den Unterschied zu einer allgemeinen Didaktik ausmacht, kann sehr verschieden sein:

- Fachdidaktiken korrespondieren einmal mit unterschiedlichen Wissensgebieten (z.B. mit einer Wissenschaft, mit einem beruflichen Tätigkeitsfeld).
- Die Spezifik einer besonderen Didaktik kann aus der Gemeinsamkeit von Merkmalen hervorgehen, die z.B. für eine Gruppe von Wissenschaften typisch sind (z.B. Sprachwissenschaften, Technikwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften u.a.).
- Das Spezifische in einer Didaktik kann durch ein berufliches Tätigkeitsfeld bestimmt sein, dessen Einfluß auf die pädagogische Gestaltung der Lehre Gegenstand der Untersuchungen ist (z.B. Didaktik der Ingenieurbildung).
- Zeitlich aufeinanderfolgende Stufen in einem Bildungsgang können Ursache für eine Differenzierung von Didaktiken sein (z.B. Didaktik der Unterstufe, Didaktik der Mittelstufe, Didaktik der gymnasialen Oberstufe).
- Es ist möglich, als unterscheidendes Merkmal von Didaktiken einen Schultyp herauszustellen (z.B. Gymnasialdidaktik, Hochschuldidaktik, Grundschuldidaktik, Sonderschuldidaktik u.a.).

Fachdidaktiken sind interdisziplinäre Wissenschaften, deren Spezifik vordergründig der Aneignungsinhalt bestimmt. Das ist auch der Grund, warum man Fachdidaktiken in der Lehrerbildung organisatorisch in die Fachinstitute/Fakultäten eingliedert. In der DDR hat man dieses Prinzip erst in Verbindung mit der III. Hochschulreform von 1968 endgültig durchgesetzt.

Besonders an der Universität Leipzig hat es in der Geschichte ihrer pädagogischen Arbeitsrichtungen ganz unterschiedliche Formen fachdidaktischer Arbeit gegeben: Seit der Jahrhundertwende wurden nicht nur Gymnasiallehrer, sondern auch Landwirtschaftslehrer und im Zusam-

menwirken mit der 1898 gegründeten Handelshochschule auch Handelslehrer ausgebildet. Seit 1890/91 gab es z.B. am Landwirtschaftlichen Institut die Möglichkeit, sich zum Landwirtschaftslehrer ausbilden zu lassen, seit 1900 bestand ein „Seminar für Landwirtschaftslehrer“, und schon 1905 richtete man eine Professur für Landwirtschaftsdidaktik (Prof. Georg John) ein. An der Handelshochschule entstand das „Handelslehrer-Seminar“.

Von Leipzig gingen so wichtige Einflüsse auf die Entwicklung einer Agrarpädagogik und einer Wirtschaftsdidaktik aus (vgl. Krause 1996). Auch später entstanden wiederholt neue fachdidaktische Arbeitsrichtungen. Seit 1964/65 gab es in Leipzig wieder eine Ausbildung von Lehrern für landwirtschaftliche Berufsschulen. Aus dieser Studienrichtung entwickelte sich an der Sektion Tierproduktion/Veterinärmedizin der Wissenschaftsbereich Landwirtschaftliche Betriebs- und Berufspädagogik (Lehrstuhl Prof. E. Röhlig).

Andererseits waren an solchen gesellschaftswissenschaftlichen Sektionen und am Franz-Mehring-Institut Fachdidaktiker in der Aus- und Weiterbildung von sogenannten „Diplomlehrern des Marxismus-Leninismus“ tätig. Diese Studienform für Lehrer entstand seit 1950 am damaligen Franz-Mehring-Institut der Universität. Die Absolventen unterrichteten in der Regel in der Erwachsenenbildung. Meist waren sie im „Marxistisch-Leninistischen-Grundlagenstudium“ an den Fach- und Hochschulen tätig. An einigen Sektionen der Universität Leipzig gab es daher solche Fachdidaktiker, die sich mit der Entwicklung von Fachschul- und Hochschulfachdidaktiken für Lehrgebiete der marxistisch-leninistischen Philosophie, der Politischen Ökonomie sowie der Geschichte der Arbeiterbewegung und der SED befaßten.

Auch die Lehr- und Forschungstätigkeit im Bereich „Landwirtschaftliche Hoch- und Fachschulpädagogik“, der aus einer seit 1959 von M. Widmann betriebenen Untersuchungsrichtung hervorging, orientierte sich auf fachdidaktische Themen aus dem Bereich der Fachschulen, schloß aber auch hochschulfachdidaktische Fragestellungen ein. Hier entstanden Grundlagen einer Agrarpädagogik für Lehrgebiete an Agraringenieurschulen (vgl. Renner/Preißer 1989).

An sprachwissenschaftlichen Sektionen wurde zudem für einen kleineren Kreis Studierender, die sich auf einen Einsatz in der Erwachsenenbildung vorbereiteten, Erwachsenensprachdidaktik betrieben.

Mit der Gründung der „Wissenschaftlichen Abteilung Hochschulmethodik“ im Jahre 1971 verfolgte man schließlich das Ziel, eine allgemeine

Methodologie für die Entwicklung von Fachdidaktiken im Bereich der akademischen Lehre auszuarbeiten.

Im Laufe ihrer Geschichte gab es somit an der Universität Leipzig vielseitige Formen fachdidaktischer Forschung und Lehre nicht nur für die Ausbildung von Lehrern der allgemeinbildenden Schulen, sondern auch für Berufsschulen, für Fachschulen, für Universitäten und Hochschulen. Durch Untersuchungen der „Abteilung Hochschulmethodik“ wurde zudem eine allgemeine Methodologie zur Entwicklung von Hochschulfachdidaktiken geschaffen.

Auf der Grundlage der vorgestellten Überlegungen könnte man spezielle Didaktiken in nachstehenden Gruppen gliedern:

- Fachdidaktiken (sie korrespondieren z.B. mit einer Wissenschaft. Beispiel: Didaktik des Chemieunterrichts),
- Bereichsdidaktiken (sie korrespondieren z.B. mit einer Gruppe wesensgleicher Wissenschaften. Beispiel: Sprachdidaktik),
- Berufsdidaktiken (sie korrespondieren z.B. mit beruflichen Tätigkeitsfeldern. Beispiel: Didaktik der Ingenieurausbildung),
- Stufendidaktiken (sie beziehen ihre Spezifik z.B. aus einer „Stufe“ in der zeitlichen Abfolge eines Bildungs-/Ausbildungsganges. Beispiel: Didaktik der gymnasialen Oberstufe),
- Typendidaktiken (sie beziehen sich z.B. auf einen bestimmten Schul- oder Organisationstyp. Beispiel: Gymnasialdidaktik).

Solche Begriffsvorschläge beruhen immer auf Konventionen. Man kann die Begriffsinhalte durchaus auch anders zuordnen. Auch im Sinne von Karl R. Popper (vgl. Popper 1993) sollte man sich in der wissenschaftlichen Arbeit jedoch nicht zu lange bei derartigen Definitionsversuchen und Gliederungsvorschlägen aufhalten, zumal die Erfahrung lehrt, daß es nicht möglich ist, eine absolut „saubere“ und überschneidungsfreie Systematik zu finden. Natürlich sind in der wissenschaftlichen Arbeit Definitionsversuche unerlässlich; aber um eine Wissenschaft, die das Definieren zu stark in den Vordergrund rückt und zu ausgedehnt abhandelt, ist es schlecht bestellt. Die Pädagogik scheint dafür besonders anfällig zu sein.

3. Die Wissenschaftliche Abteilung Hochschulmethodik an der Universität Leipzig

Im Herbst 1971 wurde die „Wissenschaftliche Abteilung Hochschulmethodik“ gegründet. An ihr sollte untersucht werden, wie im Bereich der akademischen Lehre die fachdidaktische Arbeit zu entwickeln ist.

Unsere bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, daß die Termini Hochschulmethodik beziehungsweise Hochschulfachdidaktik synonym sind. Eine „Hochschulmethodik“ (in der Einzahl) als Zusammenstellung allgemeiner Lehr- und Studienmethoden im Sinne einer eigenständigen Disziplin gibt es nicht. Solch eine allgemeine didaktische Methodenlehre würde Teil einer allgemeinen Hochschuldidaktik sein.

An den etwa 50 Hochschulen/Universitäten der DDR (1989 sind es 54) gab es in den 80er Jahren mehr als 90 Studienpläne mit etwa 1.900 Programmen für die einzelnen Lehrgebiete. Die in ihnen tätigen Hochschullehrkräfte nutzten in ihrer Lehre direkt weitergegebene didaktische Erkenntnisse und Erfahrungen. Denn nur selten existierten fachdidaktische Aussagen in schriftlich fixierter Form. Lehrerfahrungen aufeinanderfolgender Hochschullehrergenerationen sind meist nur in Form der methodischen Konzepte aufbewahrt, die z. B. die Lehrbuchautoren zur Gestaltungsgrundlage ihrer Manuskripte machten. Explizit und direkt zum Zweck der Weitergabe an die Hochschullehrkräfte ausgearbeitetes hochschulmethodisches (hochschulfachdidaktisches) Gedankengut, das früher nicht selten von profilierten Gelehrten in den Fachzeitschriften publiziert wurde, gibt es heute so gut wie nicht. Nach wie vor ist das Erforschen der fachdidaktischen Seite von Lehre und Studium ein vernachlässigter Bereich an der Hochschule. Es dominieren Versuch und Irrtum. In Ausnahmefällen befassen sich in Berufsverbänden Arbeitsgruppen mit Fragen der Lehre. Dennoch hat jeder Hochschullehrer „seine“ Hochschulmethodik.

Die 1971 an der Universität Leipzig gegründete Abteilung Hochschulmethodik sollte Erkenntnisse zur Unterstützung der fachdidaktischen Arbeit der Hochschullehrer schrittweise gewinnen. Ziel der Untersuchungen war, eine „Methodologie für die Entwicklung der fachdidaktischen Arbeit“ in der akademischen Lehre zu schaffen.

Heute kann man nicht mehr sicher feststellen, wer um das Jahr 1970 herum auf die Idee gekommen ist, gerade an der Universität Leipzig Arbeiten zu dieser Zielsetzung aufzunehmen. Mit der fachdidaktischen Erforschung der akademischen Lehre zu beginnen war jedoch ein küh-

nes Vorhaben. Die es veranlaßten, hatten keine zutreffende Vorstellung von der Vielfalt der Lehrgebiete und Studienrichtungen und von den vielfältigen inhaltlichen und organisatorischen Varianten in der Hochschulausbildung. Außerdem setzte es die Bereitschaft wenigstens eines Teils der Hochschullehrkräfte voraus, ihre Lehre zu öffnen und sie zum Gegenstand hochschulfachdidaktischer Untersuchungen zu machen. Einzelne Hochschulmethodiken für die große Zahl der Hochschullehrgebiete direkt durch hauptamtlich tätige „Hochschulmethodiker“ zu entwickeln schied als Ansatz aus. Dies erzwang nicht nur der hohe Kostenaufwand, sondern auch die Tatsache, daß „Hochschullehrer“ kein „Ausbildungsberuf“ mit entsprechenden Institutionalisierungsformen sein kann. So war und ist der Hochschullehrer in bezug auf die hochschulpädagogische Vorbildung nicht nur Autodidakt (wenn überhaupt), sondern er mußte und muß sich in der Regel auch seine fachspezifische Lehrmethodik selbst erarbeiten, auch weil sich die Wissenschaften schnell weiterentwickeln. Zu einer vergleichenden und bündelnden Sammlung von Lehrerfahrungen und ihrer Überleitung in pädagogisch-theoretisches Wissen kommt es an der Hochschule in der Regel nicht. Heute ist es zudem nicht mehr üblich, auf Fragen der Lehre einer Wissenschaft in den wissenschaftlichen Zeitschriften einzugehen.

Nach wie vor sind jedoch die Autoren von Lehrbüchern zu einer tieferen fachdidaktischen Durchdringung der Wissenschaften gezwungen. Die Entwicklung eines Lehrbuches führt auf fachdidaktische Überlegungen, die nicht mit denen zur Vorbereitung einer „einfachen“ Lehrveranstaltung deckungsgleich sind. So muß der Autor vor dem Schreiben über wissenschaftsdidaktische Einsichten verfügen, die die Lehrbarkeit seiner Wissenschaft als Ganzes, ihre didaktischen Strukturen, ihre inhaltlichen Leitlinien, die Gründe für die Themenfolgen und die aus ihnen abgeleiteten fachspezifischen Prinzipien für die Textgestaltung betreffen. Da solche Erkenntnisse noch seltener in fixierter Form vorliegen, muß sie sich ein Lehrbuchautor selbst erarbeiten. In solchen Fällen betreibt er fachdidaktische Forschungsarbeit.

Dabei spielt die Erkenntnis eine Rolle, daß zwischen der Systematik einer „reinen“ Wissenschaft (gewissermaßen ohne Beachtung des Lehraspekts) und dem aus dieser Wissenschaft (durch Auswahl) entstandenen Lehrgebiet, das zudem in ein bestimmtes Ausbildungsprofil eingegliedert ist, ein grundsätzlicher Unterschied besteht. Eine Wissenschaftssystematik ist noch keine didaktische Struktur.

Auch im internationalen Schriftgut gab es schon in den 60er Jahren Hinweise auf die Notwendigkeit fachdidaktischer Untersuchungen im Hochschulbereich.

So wies z.B. F. Oppenheimer, Professor für Physik an der Universität Colorado/USA, darauf hin, daß die fachdidaktische Untersuchung von Wissenschaften genauso der Forschung bedarf wie die Erarbeitung neuer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse. Er betonte daher, daß das Aufdecken von Einsichten zur Lehrweise einer Wissenschaft eine im gleichen Maße anzuerkennende wissenschaftliche Leistung darstellt wie die Weiterentwicklung der Wissenschaft selbst: „Die Leute, die an einer solchen pädagogischen Entwicklung teilnehmen, sollten nicht als eine von der Hauptmasse der Wissenschaftler getrennte Gruppe angesehen werden ... Die vier Tätigkeiten, nämlich Forschung, pädagogische Entwicklung, Lehre und industrielle Vervollkommnung, sollten auf eine mehr oder weniger gleiche Stufe gestellt werden“ (Oppenheimer 1966, S. 26).

Oppenheimer möchte Erkenntnisse zur Lehrart einer Wissenschaft in einer „Pädagogik des Faches“ zusammengefaßt wissen. Diese „Pädagogik des Faches“ ist ein anderer Name für das, was wir mit „Hochschulmethodik für das Fach ...“ bezeichnet haben.

Der entscheidende Ansatzpunkt für die analytische Tätigkeit in der fachdidaktischen Arbeit sind die objektiven Inhalte (z.B. in Form von Fachbegriffen, Regeln, Gesetzaussagen, Theorien, Prinzipien, Strategien, methodologischen Prinzipien, Forschungsmethoden, Meßverfahren, Denk-, Verfahrens- und Arbeitsweisen u.a.). Abhängig vom Reifegrad einer Wissenschaft treten zwischen den einzelnen Inhaltselementen mehr oder weniger starke Beziehungen in Form von begrifflichen „Vernetzungen“ und sachlogischen Verknüpfungen auf, deren Kenntnis Voraussetzung für das Auffinden hochschulfachdidaktischer Lehrstrukturen ist (etwa in dem Sinne, wie Popper seine „Welt 3“ charakterisiert; vgl. Popper 1993).

Dabei ist der Hinweis wichtig, zwischen dem an eine konkrete Person gebundenen psychologischen Vorgang des Denkens und den unabhängig vom Denkvorgang gegebenen objektiven Denkinhalten und ihren (sach-)logischen Strukturen zu unterscheiden. Inhaltsstrukturen existieren in gespeicherter Form z. B. innerhalb der wissenschaftlichen Ergebnissysteme und unabhängig davon, ob sie in die Vorgänge eines Gehirns z.B. beim Versuch, sie zu verstehen, einbezogen sind oder nicht (vgl. Eccles 1993). Insofern bringen die Wissenschaft und das Erfahrungswissen auch eine „ideelle Umwelt“ hervor, die objektiv ist.

Die Transformation objektiver inhaltlicher Strukturen in Erkenntnisse für die Art und Weise der Gestaltung und Führung des Denkverlaufs selbst ist ein grundlegendes Anliegen hochschulmethodischer (= hochschulfachdidaktischer) Arbeit.

Um die Jahrhundertwende betonte auch W. Ostwald – Nobelpreisträger für Chemie 1909 – die wissenschaftliche Gleichwertigkeit der Erarbeitung neuer Erkenntnisse durch Forschung und der distributiven Tätigkeit der Ergebnisse. Unter einer Distribution verstand er z.B. die didaktische Aufbereitung einer Wissenschaft für die Lehre, die wissenschaftliche Publikation in Zeitschriften, das Abfassen von Monographien, von Lehr- und Handbüchern. Ostwald stellte somit die distributive Tätigkeit des Wissenschaftlers mit der des Auffindens von Tatsachen auf eine gleiche intellektuelle Stufe. Der Gelehrte und erfahrene Hochschullehrer machte aber auch darauf aufmerksam, daß sich aus dem Universitätsprinzip der Einheit von Forschung und Lehre für den dort tätigen Wissenschaftler ernsthafte Probleme ergeben, wenn er die Unterschiedlichkeit beider Tätigkeitsfelder nicht beachtet: „Dies ist der Ausdruck dafür, daß sich im Hochschullehrer zwei ganz verschiedene, im gewissen Sinne sogar gegensätzliche Berufe und Funktionen vereinigen, eben Forschung und Unterricht“ (Ostwald 1919). Hier liegt auch der Grund dafür, warum hervorragende Wissenschaftler nicht selten schlechte Hochschullehrer sind.

Als die Abteilung Hochschulmethodik mit ihren Untersuchungen begann, wurde bald deutlich, daß die Ausarbeitung einzelner Hochschulmethodiken nur das Werk der Fachwissenschaftler selbst sein konnte (vgl. Berger 1977). Bis etwa 1987 waren dafür die grundlegenden methodologischen Erkenntnisse erarbeitet worden. Es entstand auch ein Buchmanuskript, das jedoch vom Zentralinstitut für Hochschulbildung in Berlin im Zusammenwirken mit einigen tonangebenden Hochschulpädagogen nicht zur Publikation freigegeben wurde. Dieses Buch war für die Hand des Hochschullehrers geschrieben. Es enthielt allgemeine Empfehlungen, wie er bei der Entwicklung einer Hochschulmethodik (= Hochschulfachdidaktik) für sein Lehrgebiet vorgehen sollte.

Als unvorteilhaft für die Kommunikation mit den Fachwissenschaftlern erwies sich allerdings die Bezeichnung „Hochschulmethodik“. Sie war einmal irreführend, weil der Fachwissenschaftler unter „Methodik“ etwas anderes versteht, als das in der Pädagogik üblich ist. In diesem Kontext war, genau wie mit „Schulmethodik“, so auch mit „Hochschulmethodik“ eine pädagogische Wissenschaft gemeint. Da andererseits jede

Wissenschaft über eine Summe von Methoden zu ihrer eigenen Forschung verfügt, für die auch die Bezeichnung „Methodik“ üblich ist (Forschungsmethodik), kam es im Gedankenaustausch nicht selten zu Mißverständnissen. Dies steigerte sich, weil zudem auch Ergebnisse fachdidaktischer Untersuchungen „Methoden für das Unterrichten“ (Unterrichtsmethoden) sind, die in einem wiederum anderen Sinne eine „Methodik“ für die Art und Weise des Lehrens sind (Lehrmethodik im engeren Sinne). Das bedeutete, daß wenigstens drei Ebenen begrifflich sauber auseinandergehalten werden mußten:

- Methodik als Name für eine pädagogische Wissenschaft,
- Methodik im Sinne der Summe von Forschungsmethoden einer Wissenschaft,
- Methodik im Sinne der Summe der Methoden für das Handeln des Lehrenden (Lehrmethoden, Unterrichtsmethoden).

In letzterem Fall sind Methoden Bestandteile des Ergebnissystems einer pädagogischen Wissenschaft (z.B. Methoden der Erziehung, die deduktive oder induktive Lehrmethode, Methoden zur Behandlung der Entropie in Lehrgebieten der Physik, der Chemischen Thermodynamik, Methoden des Spracherwerbs u.a.).

Im Bereich der Hochschullehre kommt hinzu, daß Methoden (z.B. aus der Forschung, beim Messen, zur Durchführung praktischer Aufgaben in der Produktion u.a.) zugleich auch Aneignungsgegenstand sein können und somit zum Inhalt von Lehre und Studium gehören. So war beim Gebrauch des Begriffs „Methodik“ nicht selten Anlaß zu großer Verwirrung gegeben.

Diese differenzierte Bedeutung und Zusammenhänge des Begriffs „Methodik“ für die fachdidaktischen Untersuchungen transparent gemacht zu haben, war ein allgemeines Ergebnis hochschulmethodischer Arbeit. Erschwert wurde das auch deswegen, weil zusätzlich noch der Terminus „Methodologie“ ins Spiel kommt. Die Relationen und Unterschiede zwischen den Begriffen „Methodologie – Methode – Methodik“ und dem „methodischen Vorgehen“ des Hochschullehrers durchschaubar gemacht zu haben war eine wichtige Voraussetzung für die Ausarbeitung der allgemeinen „Methodologie hochschulmethodischer Arbeit“.

Eine zentrale Kategorie in der hochschulmethodischen Arbeit ist der „Inhalt“ (mitunter auch als „Stoff“, „Aneignungsgut“ u.a.) bezeichnet. Sehr frühzeitig war den Mitarbeitern an der Abt. Hochschulmethodik deutlich geworden, daß das charakteristische Merkmal jeglicher hoch-

schulmethodischer Arbeit ihre Verflechtung mit den konkreten Inhalten ist, mit denen sich der Studierende auseinanderzusetzen hat.

In der Anfangsphase des Bestehens der Abteilung wurde zunächst der Versuch unternommen, die Inhaltseinflüsse in Analogie zu Ansätzen im Bereich der allgemeinbildenden Schule für sogenannte „typische Situationen“ (vgl. Fuhrmann/Weck 1976) zu erfassen. Bald wurde jedoch dieses Vorgehen verworfen. Als inhaltlicher Bezugsrahmen für die Entwicklung einer Hochschulmethodik (= Hochschulfachdidaktik) galt nun das „Lehrgebiet“ in seiner Gesamtheit. Da die von uns für die eigene Untersuchungsbasis ausgewählten Lehrgebiete mit Natur- und Technikwissenschaften, Mathematik, Medizin, Ökonomie, Sprach- und Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung korrespondierten, lag es nahe, in der fachdidaktischen Forschung mit einer inhaltlichen Analyse der jeweiligen Wissenschaften zu beginnen. Das „Lehrgebiet“ als Bezugsrahmen für eine Hochschulmethodik zu wählen war natürlich auch eine mehr oder weniger willkürliche Entscheidung. Sie ließ sich aber durch pragmatische Gesichtspunkte stützen. Man hätte mit der fachdidaktischen Arbeit natürlich bei der Analyse des gesamten Studienganges, eines beruflichen Tätigkeitsfeldes, einer Gruppe wesensgleicher Lehrgebiete u.a. beginnen können. Aber das stellte an das Wissen und an den Erfahrungsschatz eines einzelnen „Hochschulmethodikers“ nicht zu erfüllende Anforderungen. Unverzichtbar für fachdidaktische Arbeit ist aber, in alle Überlegungen den Einfluß einzubeziehen, der vom Inhalt ausgeht. Dieser Forderung kann beim Bezug auf nur *ein* Lehrgebiet leichter entsprochen werden.

Da bei einer Akzentuierung der inhaltlichen Seite der Prozeßgestaltung meist allgemeine erzieherische Ziele, insbesondere die ideologische Erziehungsarbeit mit ihrem Bezug zur „kommunistischen Erziehung (im engeren Sinne)“, nicht explizit herausgestellt wurden, standen die Mitarbeiter der Abteilung Hochschulmethodik häufig unter Kritik. Forschungsberichte wurden vom Zentralinstitut für Hochschulbildung, dem die Abteilung Hochschulmethodik rechenschaftspflichtig war, nicht selten nur partiell anerkannt. Die Forschungsarbeit auf dem Gebiet von Hochschulmethodiken sah man darüber hinaus häufig als ein Nischendasein und als ein Abdriften in ideologieneutrale Bereiche von Fachwissenschaften an. Die „Hochschulmethodiker“ hatten deswegen bei solchen Hochschulpädagogen, die ihre Treue zu Staat und „führender Partei“ auch äußerlich zur Schau stellen wollten, mitunter keinen leichten Stand.

Wenn man in Publikationen aus der Abteilung Hochschulmethodik der Universität Leipzig die einleitenden hochschulpolitischen Sentenzen und Verbeugungen in Form von Hinweisen auf Parteitage der SED, auf Zitate von Klassikern des Marxismus-Leninismus oder von Funktionären u.a., die zum unerläßlichen Publikationsritual in der DDR gehörten, überliest, so kann man feststellen, daß als wertbeständige Substanz aus den Jahren von 1971 bis 1987 eine allgemeine „Methodologie für die Entwicklung von Hochschulmethodiken (Hochschulfachdidaktiken)“ ausgearbeitet wurde. Wegen ihres allgemeinen Charakters ist sie auch gegenwärtig geeignet, dem Fachwissenschaftler allgemeine Empfehlungen zu geben, die er bei seiner fachdidaktischen Arbeit beachten sollte. Leider existieren die Ergebnisse – wie bereits erwähnt – nicht in einer in einem Buch zusammengeführten und durch einen Verlag publizierten Form. In der Phase der Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse von rund 15 Jahren wurde der Lehrstuhlbereich „Hochschulmethodik“, der nach Jahren der Selbständigkeit 1987 in die Sektion Pädagogik eingegliedert wurde, mit dieser Sektion am 31.12.1990 abgewickelt.

Der Wissenschaftsbereich Hochschulmethodik hatte besonders in den 80er Jahren eine wirksame Ausstrahlung auf die Gestaltung der Hochschullehre an der Universität Leipzig, aber auch an anderen Hochschulen in Leipzig und in der DDR. Grundlage dafür war die Gestaltung von Lehrveranstaltungen in einem Lehrabschnitt „Hochschulmethodik“ innerhalb des postgradualen Studiums Hochschulpädagogik an der Universität Leipzig (vgl. Jahn 1979) sowie das Zusammenwirken mit vielen Kooperationspartnern. An einer Vielzahl von Hochschulen gab es zudem Beschlüsse von Fakultäten oder des Senats, nach denen die nachgewiesene Teilnahme an einer hochschulpädagogischen Aus- oder Weiterbildung Voraussetzung für eine Berufung war.

Die Entwicklung von „Hochschulfachdidaktiken“ im Sinne der an der Abteilung Hochschulmethodik wirksamen methodologischen Prinzipien ist gegenwärtig und auch zukünftig nicht mehr möglich, weil die dafür notwendigen inhaltlichen und organisatorischen Voraussetzungen beseitigt wurden.

Aufgrund ihrer Ausstrahlung und von Kooperationsmöglichkeiten erlangte in den Jahren von 1971 bis 1990 die „Wissenschaftliche Abteilung Hochschulmethodik“ eine „schulebildende Wirkung“, deren Ergebnisse heute nur noch unter historischem Aspekt analysiert werden können. Die direkt an der Abteilung Hochschulmethodik und von ihren Kooperationspartnern ausgearbeiteten Erkenntnisse wurden vor al-

lem aus der unmittelbaren Hochschullehre abgeleitet. Als Basis für Verallgemeinerungen diente ein umfangreiches empirisches Material, das nicht nur von Fachwissenschaftlern, sondern auch von den Mitarbeitern der Abteilung Hochschulmethodik in ihrer eigenen akademischen Lehre gewonnen wurde.

Aus Ergebnissen dieser Tätigkeit entstand eine Reihe von hochschulfachdidaktischen Dissertationsschriften⁶.

Die „Wissenschaftlichen Abteilung Hochschulmethodik“ und später der Wissenschaftsbereich „Hochschulmethodik“, der 1987 in die Sektion Pädagogik eingegliedert wurde, gaben eine Schriftenreihe „Beiträge zur Entwicklung von Hochschulmethodiken“ heraus. Von 1971 bis 1990 erschienen 21 Hefte. In diesem Zeitraum fanden zudem 10 „Hochschulmethodische Kolloquien“ statt, zu denen eigene sowie von Kooperationspartnern erarbeitete hochschulfachdidaktische Ergebnisse vorgestellt wurden. An diesen Kolloquien nahmen in der Regel mehr als 100 Hochschulpädagogen und Fachwissenschaftler teil. In der Zeit zwischen den Kolloquien wurden insgesamt 6 Arbeitsseminare mit „Workshopcharakter“ veranstaltet (mit Themen wie z.B.: „Zum Tätigkeitsaspekt in der hochschulmethodischen Arbeit“, „Methodologische Grundlagen der hochschulmethodischen Arbeit“, „Zu Schrittfolgen in der hochschulmethodischen Arbeit“, „Zur Strukturierung von Inhalten für die Aneignung in der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden“). Die Abteilung Hochschulmethodik unterhielt vielseitige Kontakte zu Kooperationspartnern an der Universität Leipzig und zu anderen Universitäten und Hochschulen. Eine zusammenfassende Studie zum Thema: „Formen und Ergebnisse der hochschulmethodischen Arbeit in Lehrgebieten der Ausbildung von Diplomchemikern“ entstand in Zusammenarbeit mit der Sektion Chemie/Arbeitsgruppe „Physikalische Chemie“ (vgl. Krause/Messow/Quitze 1987). Zusammen mit dem Bereich Medizin der Universität Leipzig wurde das Heft 19 der Reihe „Beiträge zur Entwicklung von Hochschulmethodiken“ gestaltet, das erstmalig eine Gesamtdarstellung der Schritte zur Erarbeitung von Hochschulmethodiken an Beispielen aus der Ausbildung von Medizinern enthielt (vgl. Jahn/Köhler/Rupprich 1987). In dieser Publikation mit dem Titel: „Lehrmethodische Fragen der Befähigung der Medizinstudenten zur Ausübung beruflicher ärztlicher Tätigkeiten“ haben besonders Ärzte der Medizinischen Klinik der Universität Leipzig ihre fachdidaktischen Erkenntnisse in der Ausbildung von Medizinern vorgestellt.

Enge Beziehungen unterhielt die „Leipziger Hochschulmethodik“ zum Wissenschaftsbereich Hochschulpädagogik an der TH (später TU) Magdeburg (Dozent Dr. Franz Bernard), wo hochschulmethodische Untersuchungen in technikwissenschaftlichen Lehrgebieten durchgeführt wurden (als Beispiel vgl. Bernard/Tempelhof 1979), zum Wissenschaftsbereich „Hochschulmethodik“ an der Sektion Biowissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität in Jena (Dozent Dr. Luthardt), zur Arbeitsgruppe „Hochschulmethodik“ an der Technischen Hochschule für Chemie Leuna-Merseburg (Dozentin Dr. Bormann) sowie zur Arbeitsgruppe „Hochschulmethodik“ am Bereich Medizin der Humboldt-Universität Berlin (Prof. Dr. H. Scharfschwerdt).

An den Weiterbildungslehrgängen zu audio-visuellen Unterrichtsmitteln sowie an den hochschulmethodischen Weiterbildungskursen der Abteilung Hochschulmethodik haben in der Zeit ihres Bestehens über 2.000 Hochschullehrkräfte (Professoren, Dozenten, Oberassistenten, Assistenten, Lektoren, Lehrer im Hochschuldienst u.a.) teilgenommen und ein pädagogisches Abschlusszertifikat erworben. Diese Zahlen belegen, daß hochschulpädagogische Weiterbildung in der DDR nicht nur eine sporadische oder punktuelle Maßnahme war, sondern ein vielseitiges Angebot umfaßte, das von den Hochschullehrkräften auch genutzt wurde. Von zentralen Stellen wurde nicht nur die Forderung nach einer hochschulpädagogischen Weiterbildung erhoben, sondern es standen auch entsprechende finanzielle Mittel und personelle Voraussetzungen für ihre inhaltliche und organisatorische Gestaltung an allen Hochschulen/Universitäten zur Verfügung.

4. Zur Spezifik von Hochschulmethodiken (= Hochschulfachdidaktiken)

Hochschulmethodiken (= Hochschulfachdidaktiken) sind pädagogische Wissenschaften. Diese Feststellung gilt unabhängig davon, in welchem Maße heute solche Disziplinen in ausgearbeiteter Form vorliegen. Die Begriffe „Hochschulmethodik“ und „Hochschulfachdidaktik“ sind – wie bereits erwähnt – synonym. In der in der DDR üblichen pädagogischen Terminologie wurde jedoch in Anlehnung an Begriffsbildungen aus der Schulpädagogik die Bezeichnung „Hochschulmethodik“ bevorzugt (Schulmethodik, Fachschulmethodik, Hochschulmethodik). „Hochschulpädagogik“ und „Hochschuldidaktik“ hatten aber eine unterschiedliche Bedeutung. Unter einer „Didaktik“ für die Hochschule wurde eine

pädagogische Disziplin verstanden, in der die bewußte Gestaltung von Prozessen des Studierens, des Lehrens und der Beratung unter den Bedingungen der Hochschule/Universität untersucht und dafür Empfehlungen ausarbeitet werden. Je nachdem, ob in ihre Aussagen die Inhaltsspezifität eingearbeitet war oder nicht, unterschied man zwischen einer allgemeinen Hochschuldidaktik und einer Vielzahl von Hochschulfachdidaktiken für die verschiedensten „Lehrgebiete“. Unter einer „Hochschulpädagogik“ hätte man, bei eingegrenztem Begriffsumfang, z.B. die grundlegenden pädagogischen Einsichten und methodologischen Prinzipien verstehen können, die die Spezifität der Hochschule erfassen und für jegliche hochschulpädagogische Forschung die Orientierung geben. Die „Hochschulpädagogik“ wurde jedoch als eine pädagogische Disziplin aufgefaßt, die aus den weiter oben erwähnten Teildisziplinen besteht. Methodologische Positionen und Prinzipien faßte man in den „Grundlagen der Hochschulpädagogik“ zusammen.

Hochschulpädagogische Forschung wurde mitunter auch in dem weiten Sinne von Hochschulforschung aufgefaßt, jedoch sind die Begriffe nicht deckungsgleich. Nicht jedes Forschungsthema im Bezugsfeld „Hochschule“ ist zugleich auch hochschulpädagogische Forschung.

Die Verwendung des Begriffs „Erziehung“ auch im Bereich des Hochschulwesens war in der DDR wegen seiner gesellschaftspolitischen Eingliederung in ein gesamtgesellschaftliches Erziehungskonzept automatisch üblich. Damit war „Erziehung“ ein üblicher Terminus der Hochschulpädagogik, über dessen Angemessenheit nicht offiziell diskutiert wurde. Der Erziehungsbegriff löste jedoch besonders unter Fachwissenschaftlern nicht selten Aversionen aus, die man dann auch auf die Hochschulpädagogik übertrug, wenn sie Erziehungsfragen in den Vordergrund stellte. Denn grundsätzlich ist man eher geneigt, mit dem Terminus der Erziehung unlautere Absichten zu verbinden, als das z.B. bei dem Terminus Bildung der Fall ist. Unabhängig davon kann man aber die Auffassung vertreten, daß natürlich auch vom Tätigkeitsfeld „Lehren und Studieren“, von Formen der gemeinsamen Tätigkeit von Studierenden und Lehrenden an der Hochschule erzieherische Impulse auf den jungen Erwachsenen ausgehen, die sich von Erziehungseinflüssen in der Kindheit qualitativ unterscheiden (vgl. Arnold 1990).

Erziehung (Selbsterziehung) und Bildung sind somit für lernende Menschen nicht nur Zustandsbeschreibungen im Sinne von „Gebildet-Sein“ oder „Erzogen-Sein“, sondern auch lebenslange Vorgänge. Insbesondere durch die von den fachspezifischen Inhalten des Studiums ausgehen-

den Wirkungen gibt es auch an der Hochschule Einflüsse auf die Persönlichkeitsstruktur und einen Wandel subjektiver Auffassungen, Zustände und Befindlichkeiten. Solche Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung werden natürlich als absichtsvoll gestaltete hochschulpädagogische Vorgänge auch von Zielen bestimmt. Es wäre jedoch fehlerhaft, wenn man jeglicher zielgerichteten pädagogischen Gestaltungstätigkeit und Einflußnahme automatisch den Versuch einer Manipulation unterstellt.

Hochschulfachdidaktische Arbeit ist eine Form der wissenschaftlichen Arbeit der Hochschullehrkräfte. Ihr Ziel ist die Erschließung der vom Inhalt ausgehenden Einflüsse auf die Gestaltung von Lehre, Studium, Beratung und auf die selbständige wissenschaftliche Arbeit der Studierenden. Diese Tätigkeit ist nicht mit der „einfachen“ Vorbereitung einer Lehrveranstaltung (Seminar, Vorlesung, Übung u.a.), mit der Erarbeitung z.B. eines Planes für eine Folge von Lehrveranstaltungen oder der Entwicklung einer Lehrkonzeption für einen bestimmten Kurs identisch (wenn auch mit ihr verflochten), sondern sie liegt in deren Vorfeld.

Ein wesentliche Aufgabe der hochschulfachdidaktischen Arbeit ist die Synthese von Strukturen des „Inhalts“ mit solchen allgemeinen, für den hochschulpädagogischen Prozeß bedeutsamen Strukturen, wie sie z.B. die Hochschuldidaktik, eine wissenschaftstheoretische Methodenlehre, die Erkenntnistheorie, die Erwachsenenpsychologie, die Lernpsychologie oder die Soziologie erarbeiten. Erst durch die Synthese solcher Teilstrukturen wird die Ebene der Fachdidaktik erreicht. Das „Strukturieren“ ist somit eine wichtige Art fachdidaktischer Tätigkeit.

Im Bereich der „Lehre“ und ihrer fachdidaktischen Erforschung kann man wenigstens fünf verschiedene Arten von Tätigkeiten des Hochschullehrers unterscheiden (vgl. Jahn 1984):

Erforschung der Lehre

- Die analytische Tätigkeit im Rahmen der hochschulfachdidaktischen Arbeit, durch die Ausgangs- und Datenmaterial für die Entwicklung einer Hochschulfachdidaktik gewonnen wird.
- Die projektierende Tätigkeit im Rahmen der hochschulfachdidaktischen Arbeit, für die besonders die Synthese fachspezifisch-inhaltlicher Einflüsse mit den Strukturen des pädagogischen Aneignungs- und Vermittlungsprozesses wesentlich ist und durch die z.B. an die Inhaltsspezifika gebundene Zielvorstellungen, Kriterien für die Inhaltsauswahl, inhaltlich determinierte Grob- und Feinstrukturen,

Erkenntnisse für den zeitlichen Ablauf von Aneignung und Vermittlung, methodische Erkenntnisse in Form von methodischen Prinzipien sowie von Schrittfolgen für die Gestaltung von Aneignung und Vermittlung u.a. ausgearbeitet werden.

Planung und Vorbereitung konkreter Lehre

- Die auf einen ganz bestimmten Studiengang bezogene konkrete Planung und lehrkonzeptionelle Tätigkeit einschließlich der Vorbereitungen ganz bestimmter Lehrveranstaltungen. Durch die geistige Vorwegnahme des realen Prozesses bei seiner Vorbereitung tritt das Prozessmoment der „Organisation“ nach Zeit und Raum in das Blickfeld. Diese planend-vorbereitende Tätigkeit liegt zeitlich meist unmittelbar vor der praktisch-umsetzenden Tätigkeit.

Durchführung

- Die realisierende Tätigkeit, so wie sie sich bei der direkten Gestaltung der gemeinsamen Arbeit zwischen Studierenden und Lehrkräften in der erzieherischen Wirklichkeit vollzieht (was neben Lehre und Studien auch die Beratung, die Anleitung und die Betreuung bei der selbständig-wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden einschließt).

Nachbereitung und Auswertung

- Nachbereitende und auswertende Tätigkeiten, die auch eine Form der analysierenden Tätigkeit sind, deren Ergebnisse die zukünftige reale Prozeßgestaltung bestimmen. Ergebnisse der Nachbereitung können aber auch der Entwicklung einer Fachdidaktik dienen. Ist letzteres der Fall, so werden Erkenntnisse aus der Ebene der Erfahrung in die wissenschaftlich-theoretische Ebene überführt, gespeichert und schließlich im fachdidaktischen Schriftgut auch nutzbar fixiert.

Die analytische Tätigkeit als eine Form der wissenschaftlichen Tätigkeit zur Entwicklung von Hochschulfachdidaktiken für ein „Lehrgebiet“ (im weitesten Sinne) erfaßt neben der Hochschulpraxis z.B. auch die Klärung der Stellung eines Lehrgebietes innerhalb eines Ausbildungskonzeptes in Verbindung mit der Studien- und Prüfungsordnung, sie erfaßt mögliche Zielvorstellungen der Ausbildung und den „Inhalt“ im weitesten Sinne (auch aus Erfahrung gewonnen) in Form von Begriffen, Aussagen, Regeln, Gesetzesaussagen, Theorien, Modellen, Mustern, Strategien, Wertungen, Wertungssystem u.a.

Von besonderem Wert für die hochschulfachdidaktische Arbeit sind Erkenntnisse zur Spezifik der anzueignenden Wissenschaften/beruflichen Tätigkeitsfelder u.a., vor allem die charakteristischen Denk-, Verfahrens- und Arbeitsweisen sowie die ihnen zugrundeliegenden Paradig-

men und methodologischen Prinzipien, die die Forschungen grundsätzlich orientieren. Für die hochschulfachdidaktischen Gestaltungserkenntnisse sind nämlich – wie Untersuchungen in den verschiedensten Wissenschaftsgebieten belegen – vor allem die fachspezifisch-methodologischen Prinzipien der anzueignenden „Gebiete“ von Interesse, weil sie nicht selten auch der Lehre Gestaltungsgrundsätze geben. In den Wechselbeziehungen zwischen methodologischen Prinzipien für die Forschungsorientierung und den möglicherweise aus ihnen ableitbaren fachdidaktischen Prinzipien für die Gestaltung der Lehre zeigt sich auch der enge wissenschaftstheoretische Zusammenhang von Forschung und Lehre (Krause/Mainka 1984).

Die analytische Tätigkeit kann sich auf sehr unterschiedliche Bereiche beziehen. So liefert z.B. die Zielanalyse Erkenntnisse für eine Präzisierung der Ziele. Die Analyse der fachspezifischen Methodologie einer Wissenschaft führt möglicherweise zu fachdidaktischen Prinzipien, die z.B. die grundlegende Orientierung für die Struktur (Themenfolgen), für den Aufbau eines Studienganges im jeweiligen Gebiet und für das fachdidaktische Vorgehen in den einzelnen Lehrveranstaltungen wissenschaftlich begründen.

Auch die Ergebnisse der Analyse des Begriffs- und Aussagensystems der anzueignenden Wissenschaft/des beruflichen Tätigkeitsfeldes u.a. sind grundlegend für die projektierende Tätigkeit. Sie liefern Erkenntnisse nicht nur für die Auswahlkriterien der Inhalte, sondern auch für die fachdidaktischen Besonderheiten einzelner Begriffe und Gesetze, zur Kenntnis ihrer inneren Struktur und der daraus abgeleiteten Erkenntnisse für die Ausarbeitung von sogenannten „Schrittfolgen für die Aneignung und Vermittlung“, die als „Muster“ für das Handeln zugleich Ausdrucksform der fachdidaktischen Methode sind und so das konkrete methodische Vorgehen der Hochschullehrkraft bestimmen (vgl. Jahn/Mainka 1984).

In der fachdidaktischen Arbeit ist die methodische Gestaltung somit unlösbar an ganz bestimmte „Inhaltssequenzen“ gebunden, deren zeitliches Nacheinander die fachdidaktische Prozeßstruktur wiedergibt, nach der der Lehrende sein methodisches Vorgehen im Realprozeß vornimmt. Eine wichtige Stufe für die Ausarbeitung von „Schrittfolgen“ ist die Umwandlung der ansonsten netzwerkartigen Strukturen der einzelnen „Inhaltselemente“ in eine Kette von inhaltsbestimmten Tätigkeiten. Vom Inhalt diktierte methodische Arbeit heißt daher vor allem, die inhaltlichen Netzwerke zu erkennen und unter Nutzung der ihnen immanenten

ten Sachlogik zu linearisieren. Denn in der fachdidaktisch bestimmten Lehrtätigkeit kann alles nur in bezug auf die Zeit in einem „Nacheinander“ dargeboten werden. Dadurch werden unter pädagogischem Gesichtspunkt sowohl Grob- als auch inhaltliche Feinstrukturen aufgedeckt und schließlich in die oben erwähnten „Synthesen“ einbezogen, deren Ergebnis die fachdidaktischen Strukturen sind (vgl. Peter/Richter 1981). Das Wesen der Methodenentwicklung in der fachdidaktischen Arbeit besteht daher unter inhaltlicher Sicht vor allem in der Umwandlung netzwerkartiger Strukturen in inhaltlich bestimmte „Zeitlinien“ derart, daß die Zahl der inhaltlichen Vorgriffe bei den Erklärungen auf ein Minimum reduziert wird.

Die analytische Tätigkeit erfaßt aber nicht nur die reale Lehr-/Studienpraxis, sondern auch die Lehliteratur, die Analyse der Gestaltung von Lehrbüchern für bestimmte Schulformen und Altersstufen, die Befragung von Studierenden und Lehrkräften, die Auswertung von Klausuren nach typischen Fehlern oder gelungenen Darstellungen. Besonders die Analyse der Lehrbücher ist eine wichtige Erkenntnisquelle, weil aus ihnen fachdidaktische Gestaltungsprinzipien der Autoren aufgespürt und verallgemeinert werden können. Auch Vorlesungskonzepte, Nachschriften der Studierenden, Lektionsentwürfe, didaktisch-methodische Kriterien für die Gestaltung audio-visueller Mittel, Kurspläne, Seminarpläne u.a. sind Gegenstand analytischer Untersuchungen.

Eine wichtige Ergebnisform bei der Ausarbeitung hochschulfachdidaktischer Erkenntnisse sind sogenannte „hochschulfachdidaktische Prinzipien“. Sie basieren auf der Inhaltsspezifität, und sie geben im Vergleich zu den Schrittfolgen in einer wesentlich stärker komprimierten Form Hinweise für den „methodischen Aufbau“ eines Kurses, aber z.B. auch für die Methode zur Erklärung eines Begriffs, eines Gesetzes u.a. oder zum Verstehen bestimmter Sachverhalte. „Fachdidaktische Prinzipien“ sind Gestaltungsprinzipien für die pädagogische Vermittlung und Aneignung. Es sei zusammenfassend betont: Hochschulfachdidaktische Arbeit geht konsequent vom „Inhalt“ aus; dieser wird in alle für die Prozeßgestaltung wichtigen Überlegungen einbezogen. Der „Inhalt“ wird dabei nicht isoliert, sondern immer in seiner Verflechtung mit anderen grundlegenden Prozeßkategorien analysiert: Ziel-Inhalt-Relation; Ziel-Inhalt-Methode-Relation; Inhalt-Struktur-Relation; Inhalt-Struktur-Zeitfolge-Relation; Inhalt-Tätigkeit-Relation u.a.

Von entscheidendem Einfluß für eine Fachdidaktik an der Hochschule ist, zu klären, worin die Spezifität eines bestimmten Hochschultyps be-

steht. Diese Hochschulspezifität muß explizit herausgearbeitet werden, weil von ihr entscheidende methodologische Einflüsse auf die Gestaltung der Lehre und die hochschulpädagogische Forschung ausgehen. Die Einheit von Lehre und Forschung, die Notwendigkeit der Aneignung der Wissenschaft in einem sogenannten „wissenschaftlichen Studiengang“ an einer Universität, die mehr auf das berufliche Tätigkeitsfeld bezogenen Ausbildungsüberlegungen an einer Fachhochschule, das Alter der Studierenden und davon abhängige erwachsenenpsychologische Überlegungen, der Zugang zur Hochschule u.a. sind somit wichtige Bestimmungsgrößen für die didaktische Arbeit.

Zur Verdeutlichung sei hier nochmals betont: Mit den Hauptschritten der hochschulfachdidaktischen Arbeit wurde eine Methodologie für die Hand des Hochschullehres entwickelt, die ihm eine Anleitung dafür geben soll, wie er seine eigene Lehre wissenschaftlich untersuchen kann. Dadurch wird der sein Lehrgebiet pädagogisch erforschende Fachwissenschaftler auf Möglichkeiten verwiesen, die aus der Hochschulspezifität und aus der Inhaltsspezifität für eine erkenntnisprozeßgerechte, fähigkeitsentwickelnde und werterkennende Lehre abgeleitet werden können. Teilergebnisse der hochschulfachdidaktischen Arbeit lassen sich einmal in der sogenannten „fachdidaktischen Gesamtanlage“ eines Lehrgebietes sowie zusätzlich in einzelnen „fachdidaktischen Lösungen“ zusammenfassen, die Aussagen zu begrenzteren Inhaltsabschnitten/Themen/Themenkomplexen machen. Ein wesentlicher Bestandteil von „fachdidaktischen Lösungen“ sind die „Schrittfolgen für die Aneignung und Vermittlung“, die sich besonders auf die Frage des „Wie“ beim methodischen Vorgehen konzentrieren.

Wenn eine Hochschulfachdidaktik einen schon abgerundeten Entwicklungsstand aufweisen soll, so muß sie neben der „Gesamtanlage“ zusätzlich „fachdidaktische Lösungen“ zu inhaltlich zusammengehörigen Themenbereiche enthalten, die bis zu den Feinstrukturen der Inhalte vordringen.

Im folgenden werden – mitunter thesenartig – solche Einsichten und Ergebnisformen zusammengestellt, die für die hochschulfachdidaktische Arbeit charakteristisch sind:

1. Die Ausarbeitung von Teilergebnissen fachdidaktischer Arbeit (wie z.B. Zielvorstellungen, Erkenntnisse zur Auswahl der Inhalte, inhaltlich-didaktische Strukturen, typische Aufgaben für die Fähigkeitsentwicklung, Struktur und Spezifität des Aneignungsinhalts, Schrittfolgen für die Aneignung und Vermittlung, Themenstrukturen, Zeitvorgaben und

Aufteilung der Zeit auf einzelne Veranstaltungen, fachdidaktische Prinzipien u.a.) und ihr schrittweises Zusammenfügen zur Hochschulfachdidaktik eines Fachgebietes kann nur das Werk der lehrenden Fachwissenschaftler selbst sein. Es ist nicht möglich, dem Hochschullehrer diese Arbeit abzunehmen. Die fachdidaktische Arbeit an der Hochschule setzt die sichere und tiefgehende Kenntnis einer Wissenschaft/eines Berufsfeldes u.a. bis hin zu den Stellen voraus, an denen sich Wissen und Nichtwissen treffen und an denen sich gegenwärtig der Erkenntnisfortschritt vollzieht.

2. Für die Begriffsbestimmung einer Hochschulfachdidaktik ist die Erkenntnis wichtig, daß zwischen ihrem Objektbereich und ihrem Gegenstand zu unterscheiden ist. Objektbereich der hochschulfachdidaktischen Arbeit ist der einheitliche Prozeß des Studierens und Lehrens unter den Bedingungen der Hochschule und ihrer Spezifik. Gegenstand der hochschulfachdidaktischen Arbeit ist die Seite dieses hochkomplexen Prozesses, die der fachspezifische Inhalt zusätzlich zu den allgemeinen didaktischen und anderen Gestaltungskriterien auslöst. In diesem Objektbereich haben auch noch andere Wissenschaften ihren Gegenstand. In ein und demselben Objektbereich können somit verschiedene Wissenschaften forschen und Erkenntnissysteme erarbeiten. Das Erkenntnisssystem nur einer Wissenschaft kann daher den Objektbereich nicht in seiner Komplexität beschreiben; es erfaßt ihn nur in einer ihrem Gegenstand adäquaten Sicht.

3. Zentrale Kategorie der hochschulfachdidaktischen Arbeit ist der anzueignende Inhalt, der jedoch nicht isoliert, sondern in seiner Verflechtung mit den grundlegenden Prozeßkategorien wie z.B. Ziel, Tätigkeit, Methode, Struktur, Prinzip, Organisation, Ergebnis u.a. zu erfassen ist. Die hochschulfachdidaktische Arbeit im Sinne einer wissenschaftsentwickelnden Tätigkeit hebt die Inhaltsseite hervor. Als eine Form wissenschaftlicher Arbeit kann sie daher nur so betrieben werden, daß sie den realen Prozeß unter Akzentuierung eines Aspektes erfaßt. Durch wissenschaftliche Untersuchungen wird somit etwas zertrennt, was in der Realität nur ganzheitlich existiert. Diese Problematik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses führt zu der Einsicht, daß allein durch hochschulfachdidaktische Erkenntnisse das Realgeschehen nicht umfassend beschrieben werden kann. Wegen ihrer Bindung an die Inhaltsseite und die Sachstrukturen erfassen Hochschulfachdidaktiken jedoch wesentliche Elemente der Prozeßgestaltung, und sie werden so enger an die Komplexität der Realprozesse herangeführt.

4. In der hochschulfachdidaktischen Arbeit ist der Inhalt auch die entscheidende Bestimmungsgröße der Methodeauffassung, Kern des „Methodischen“ ist, wie im zeitlichen Verlauf des Lehrgeschehens ein Inhaltselement aus dem anderen hervorgeht, wie sich der Inhalt aufgrund seiner inneren Struktur auch ein bestimmtes Handeln erzwingt. Insofern kann man als Wesen der „Methode“ die aus didaktischer Spezifik und Inhaltsspezifik resultierende „Selbstbewegung“ des Inhalts verstehen. Das „Methodische“ erscheint in der hochschulfachdidaktischen Arbeit besonders in drei verschiedenen Darstellungsformen:

- fachdidaktische Prinzipien
- fachdidaktische Leitlinien
- fachdidaktische Schrittfolgen für Vermittlung und Aneignung.

Das wirkliche Vorgehen bei der Gestaltung der realen Prozesse heißt „methodisches Vorgehen“, wenn es von abgehobenen Formen des „Methodischen“ gesteuert wird.

Während ein fachdidaktisches Prinzip im gewissen Sinne nur punktuell das methodische Vorgehen orientiert, enthalten fachdidaktische Leitlinien zeitliche Impulse aus der inhaltlichen Grobstruktur und fachdidaktische Schrittfolgen aus der inhaltlichen Feinstruktur. Um feiner ausgearbeitete Wege in Form von Schrittfolgen für das methodische Vorgehen aufzufinden, müssen zuvor Netzwerke der Inhaltselemente linearisiert werden. Didaktisierung von Erkenntniswegen heißt nicht nur die Aneignung durch Folgerichtigkeit und Einsichtigkeit zu erleichtern, sondern auch durch sinnvolle Inhaltskonstruktionen Erkenntnisbarrieren zu schaffen, bei deren Überwindung willensmäßige und intellektuelle Anstrengungen die Persönlichkeitsentwicklung fördern.

5. Aneignungsgegenstand (Objekt der Aneignung) in der hochschulfachdidaktischen Arbeit ist der anzueignende fachspezifische Inhalt. Ziel eines wissenschaftlichen Studienganges ist vor allem das Erfassen des Wesens von Wissenschaften in ihrer Einheit von Erkenntnis-, Tätigkeits- und Wertungssystem. Wie tief dabei in die Kernbereiche einer Wissenschaft einzudringen ist, hängt vom Typ der Hochschule (z.B. Universität oder Fachhochschule), von der Stellung des Lehrgebietes und von den Zielen des Studienganges ab. Dabei ist zwischen wissenschaftlichem Wissen als Grundlage für berufliche Tätigkeiten und wissenschaftlichem Wissen bis hin zur Befähigung für die Weiterentwicklung einer Wissenschaft durch Forschungstätigkeit zu unterscheiden. Der anzueignende Inhalt entsteht nicht erst durch eine didaktische Bearbeitung; er ist fachspezifischer Inhalt – in der Regel wissenschaftlicher Inhalt, weil aus dem

Ergebnis- und Tätigkeitssystem einer Wissenschaft ausgewählt. In Lehrgebiete gehen auch Erfahrungswissen und Inhalte mit vorwissenschaftlichem Charakter ein. Auch auf bestimmte Berufe ausgerichtetes Wissen ist Bestandteil des Inhaltssystems eines Lehrgebietes (vgl. Jahn/Krause/Mainka 1981).

6. In der hochschulfachdidaktischen Arbeit gibt es hinsichtlich der Inhalte keinen qualitativen Unterschied zwischen einer Wissenschaft und dem Lehrgebiet dieser Wissenschaft. Zwischen beiden besteht aber schon wegen der unterschiedlichen Funktionen keine Identität. Strukturen in der Wissenschaft bestimmt der gegenwärtig erreichte Stand ihrer Darstellungsmethodik, die von systematisch-logischen Gesichtspunkten abhängig ist. In einem Lehrgebiet dominieren in den inhaltlichen Strukturen jedoch der didaktisch-psychologische Aspekt, die Stellung des Lehrgebietes in einem Ausbildungsgang, somit die Vorbildung der Studierenden und damit der Zwang, die Inhalte für ein selbständiges, verstehendes Eindringen in die Inhaltsstrukturen aufzubereiten. Insofern ist z.B. die Biologie eine Naturwissenschaft, die Hochschulfachdidaktik für ein biologisches Lehrgebiet jedoch eine pädagogische Wissenschaft, da Prozesse des Studierens, Lehrens, Beratens sowie der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden zu untersuchen und zu erforschen sind. Lehre und Studium der Biologie in einem Lehrgebiet hingegen ist ein Feld gemeinsamer aneignender und vermittelnder Tätigkeiten von Lehrenden und Studierenden.

7. Eine Hochschulfachdidaktik (z.B. für ein Lehrgebiet/einen Kurs, einen Studiengang/ ein berufliches Tätigkeitsfeld u.a.) umfaßt nicht nur Aussagen zum „Wie“ der Gestaltung von Lehre und Studium, auf denen das methodische Vorgehen beruht. Als Wissenschaften müssen Hochschulfachdidaktiken über alle die inneren Strukturelemente verfügen, die für eine Wissenschaft charakteristisch sind und die auf der Einheit von Prozeß und Ergebnis beruhen (Ziele und gesellschaftliche Funktion, methodologische Positionen für die hochschulfachdidaktische Forschung, Denk-, Verfahrens- und Arbeitsweisen, Paradigmen, Forschungsmethodik als Summe der einzelnen Forschungsmethoden, Ergebnisse der Forschung und ihre Darstellungsmethodik, Überführungsmethodik von Ergebnissen in die Praxis, Ergebnisse in Form von Begriffen, eine Wissenschaftssprache, Aussagen, Regeln, Gesetzmäßigkeiten, fachdidaktische Prinzipien und Leitlinien, Handlungsanleitungen für Vermittlung und Aneignung als Schrittfolgen, Theorien, Strategien, Normen, Wertungen, Berufsethisches u.a.).

8. Unter einer Hochschulfachdidaktik kann man eine pädagogische Wissenschaftsdisziplin verstehen, in der Erkenntnisse für den Prozeß des Studierens, Lehrens, Beratens und für die selbständige wissenschaftliche Arbeit der Studierenden unter Beachtung der Inhaltsspezifität erarbeitet werden, d.h. in der man vor allem die Ziele bestimmt und vorschlägt, Inhalte analysiert, auswählt und strukturiert, Mittel und Methoden (Handlungsanleitungen, Handlungsmuster) für die pädagogische Prozeßführung vorschlägt, die Ergebnisse theoretisch und methodologisch verallgemeinert und für die Lehrpraxis und Wissenschaftsentwicklung handhabbar macht. Der organisatorische Rahmen, auf den sich die didaktischen Ausarbeitungen erstrecken, kann ein Lehrgebiet, ein Fachgebiet, ein Kurs, eine Blockveranstaltung, eine Gruppe wesensgleicher Wissenschaften, ein Berufsprofil mit dem dazugehörigen Tätigkeitsfeld u.a. sein.

9. Hochschulfachdidaktiken kann man auf der Grundlage „hochschulfachdidaktischer Lösungen“ entwickeln, die sich auf einen engeren Inhaltsbereich z.B. innerhalb eines Lehrgebietes (Themenbereich) konzentrieren. Es hat sich aber als vorteilhaft erwiesen, wenn vor der Erarbeitung „fachdidaktischer Lösungen“ das Lehrgebiet erst in seiner Gesamtheit bis zu einer bestimmten inhaltlichen Breite und Tiefe erschlossen wird und die Ergebnisse in einer „fachdidaktischen Gesamtanlage“ zusammengefaßt werden.

10. Die „fachdidaktische Gesamtanlage“ ist das didaktische Fundament für das gesamte Lehrgebiet. Hauptaufgabe bei ihrer Ausarbeitung ist das Aufdecken der Makrostruktur (Grobstruktur) der tragenden Inhalte. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang, welcher Einfluß aus dem Wesen der Inhalte selbst, aus der Verflechtung der Begriffe und Aussagen, aus der Unter-, Neben- und Überordnung von Begriffen, Gesetzen, Theoremen, Regeln und Aussagen hervorgeht und wie dieser Einfluß durch didaktische und lernpsychologische Erkenntnisse für Lehrzwecke modifiziert wird. Durch die Begriffs- und Aussagenanalyse sind weiterhin solche Inhaltselemente aufzuspüren, die den Charakter von Schlüsselbegriffen und von Schlüsselaussagen und damit für das Lehrgebiet eine tragende Funktion haben. Eng verbunden mit dieser Frage ist auch, wie sich die Forderung nach einer „sachlogischen“ und erkenntnisprozeßgerechten Gestaltung von Aneignung und Vermittlung schon in der Makrostruktur der Inhalte zeigen muß. Solche Überlegungen bestimmen die grundlegenden Leitlinien der Inhaltsstrukturierung, sie greifen in das „Methodische“ ein, und sie fixieren den Grundaufbau eines „Lehr-Ganges“ (z.B. axiomatisch-deduktiv, historisch-genetisch,

historisch, induktiv u.a.). Eine „fachdidaktische Gesamtanlage“ sollte nach und nach so entwickelt werden, daß sie Ergebnisse zu den nachstehenden Teilbereichen enthält:

- Ziele, in die zugleich die Spezifik der Inhalte eingeht
- Denk-, Verfahrens- und Arbeitsweisen der anzueignenden Wissenschaft
- Ergebnisse einer Analyse des Begriffs- und Aussagensystems und Kriterien für die Inhaltsauswahl
- Makrostruktur der Inhalte (z.B. durch tragende Begriffe, Gesetze u.a.) sowie Empfehlungen für Strukturprinzipien
- Zusammenstellung solcher Themenbereichen, die vertiefend weiter zu bearbeiten sind (Empfehlungen für Inhaltsbereiche/Themen, für die „fachdidaktische Lösungen“ auszuarbeiten sind)
- Verflechtungen des Lehrgebietes mit anderen Lehrgebieten, Praxisabschnitten u.a.
- Hinweise und Empfehlungen zur Nutzung audio-visueller Lehr- und Lernmittel
- Empfehlungen für Studienliteratur
- studienorganisatorische Empfehlungen
- Empfehlungen zum Zeiteanteil (Zahl der Semesterwochenstunden), Aufteilung des Zeitfonds auf das Semester nach Inhalten, Vorlesung, Seminar, Übung u.a.

Strenggenommen sind solche Erkenntnisse die fachdidaktisch-wissenschaftliche Voraussetzung für die Ausarbeitung der Studien- und Prüfungsordnungen.

11. Unter einer „fachdidaktischen Lösung“ kann man eine theoretisch begründete und praktisch erprobte „pädagogische Strategie“ verstehen, die zur Gestaltung von Aneignung und Vermittlung eines bestimmten Inhaltsabschnittes ausgearbeitet wurde. Kernstück der „fachdidaktischen Lösung“ sind Empfehlungen für das konkrete „methodische Vorgehen“, für das Voranschreiten von Inhalt zu Inhalt bei der Prozeßgestaltung. Bei ihrer Ausarbeitung ist vor allem zu erfassen, welche „Zwänge“ für die „Methodeentwicklung“ aus dem Inhalt selbst hervorgehen. Eine „fachdidaktische Lösung“ als zusammenfassende Ergebnisform enthält aber nicht nur Aussagen zum „Wie“, sondern auch andere Bestandteile. Das können sein (vgl. Jahn/Krause/Rupprich 1979):

- Erkenntnisse zur Stellung des fachdidaktisch aufbereiteten Inhaltsbereichs (Themenbereichs) innerhalb des Lehrgebietes sowie möglicherweise für andere Lehrgebiete

- Feinpräzisierung von Zielen
- Modellierungen für den bei der Vermittlung vorgesehenen inneren Denkverlauf (inhaltlicher Einfluß auf den Erkenntnisweg) als Grundlage für die Ausarbeitung einer „Folge von Schritten“, die auf der Inhaltsspezifität beruht und in die die für die Aneignung und Vermittlung notwendigen Tätigkeiten aufgenommen sind
- Empfehlungen für Lehr- und Lernmittel, Entwicklung neuer Lehr- und Lernmittel
- Möglichkeiten zur Kontrolle der Leistungen, Kontrollfragen, Klausurthemen (als Empfehlungen)
- Empfehlungen für die Zuordnung einzelner Inhalts-Unterabschnitte zu Vorlesung, Seminar, Übung u.a. sowie Fixieren und Aufteilen der zur Verfügung stehenden Zeit.

12. Aus dem Wechselspiel der Erarbeitung von „fachdidaktischer Gesamtanlage“ sowie einzelner „fachdidaktischer Lösungen“ kann im Laufe eines längeren Prozesses schrittweise eine Hochschulfachdidaktik entwickelt werden. Neben einer „fachdidaktischen Gesamtanlage“ enthält sie mehrere „fachdidaktische Lösungen“. Die Entwicklung von Hochschulfachdidaktiken setzt eine Institutionalisierung voraus. Ist diese nicht vorhanden, werden auch in ausgedehnteren Zeiträumen keine Hochschulfachdidaktiken entstehen, weil das dafür notwendige organisatorische Umfeld fehlt.

Zusammenfassung

Im Rahmen der Hochschulpädagogik in der DDR wurden Hochschulfachdidaktiken wie folgt charakterisiert:

Hochschulfachdidaktiken sind pädagogische Disziplinen – ihre zentrale Kategorie ist der „Inhalt“ -, und sie betreffen solche Relationen, in die der Inhalt mit den anderen Kategorien zur Prozeßbeschreibung eingeht. Hochschulfachdidaktische Arbeit kann man auf unterschiedlichen Ebenen betreiben:

- auf der Ebene des Gesamtstudienganges und in Verbindung mit der Studien- und Prüfungsordnung
- auf der Ebene eines Lehrgebietes/Faches/Kurses u.a in einem Gesamtstudiengang.
- auf der Ebene eines integrativen Studienabschnittes innerhalb eines Lehrgebietes/Kurses u.a.

- auf der Ebene wesensgleicher Lehrgebiete (z.B. der Naturwissenschaften, Technikwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften, Humanwissenschaften, Informationswissenschaften u.a.)
- auf der Ebene von Themen innerhalb eines Lehrgebietes/Kurses u.a.
- auf der Ebene einzelner Begriffe, Gesetze u.a. innerhalb eines Begriffs- und Aussagensystems.

Diese Darlegungen lassen sich auch auf Fachschulen oder andere Schultypen der Berufsausbildung übertragen. Sie erfassen dann den Inhaltseinfluß in Verbindung mit auf den Beruf bezogenen fachspezifischen Inhalten. Insofern ist auch die Herausbildung einer Landwirtschaftspädagogik, einer Wirtschaftspädagogik oder einer Ingenieurpädagogik (Ingenieurdidaktik) hochschulfachdidaktische Arbeit.

Eine Hochschulfachdidaktik für das Gebiet der „Erwachsenenbildung“ muß Antworten auf die Frage bereitstellen, wie z.B. an einer Hochschule/Universität, bestimmt durch ihre Spezifik und die Besonderheiten der anzueignenden „Inhalte“ der Erwachsenenbildung, die Ausbildung in ihrer Gesamtheit zu gestalten ist. Sie erfaßt dabei Lehre, Studium, Beratung, Anleitung zur beruflichen und zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden bis hin zur Gestaltung von praktischen Ausbildungsabschnitten in den verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung.

Sind z.B. die in den Prüfungsordnungen und die in den Empfehlungen für den Ablauf eines Studiums festgelegten Lehrgebiete, Kurse und Themenbereiche der didaktisch zu untersuchende Inhaltsbereich, so müßte man sich in einer Hochschulfachdidaktik der Erwachsenenbildung mit der Frage befassen, wie grundsätzlich Inhalte der Erwachsenenbildung die Gestaltung des Studiums beeinflussen. Solche Überlegungen lassen sich sowohl auf der Ebene des Studienganges in seiner Gesamtheit als auch für speziellere Kurse, Lehrangebote und Lehrgebiete bis hin zu einzelnen Themen anstellen.

Dabei hat die Art und Weise, wie sich in der Praxis der Erwachsenenbildung die Prozesse vollziehen, auch einen entscheidenden methodologischen Einfluß auf die Gestaltung von Lehre und Studium im Bereich der Hochschule/Universität und somit auch auf die Entwicklung einer Hochschulfachdidaktik für die Erwachsenenpädagogik.

Anmerkungen

- ¹ Z.B. 1949 H. Schaller in Leipzig, 1969 W. Knöchel in Leipzig.
- ² Z.B. H. Conrad, H. Möhle, S. Kiel, M. Wiedmann in Leipzig, H. Lehmann, W. Graf, D. Schaale, G. Buck-Bechler in Berlin, G. Roger, W. Knöchel in Rostock, K.H. Jackstel in Halle, W. Kretschmar in Jena, F. Lichtenecker in Dresden, R. Retzke in Karl-Marx-Stadt/Chemnitz
- ³ Z. B. A. Berger in Leipzig.
- ⁴ Z.B. H. Lohmann am Institut für Ingenieurpädagogik der TH Dresden.
- ⁵ Z.B. TU Dresden: Prof. F. Lichtenecker; TU Karl-Marx-Stadt/Chemnitz: Prof. R. Retzke, TH (später TU) Magdeburg: Dozent F. Bernard.
- ⁶ Beispiele dafür sind:

- Ruppriech, Ursula: Beitrag zur effektiven Vermittlung tierphysiologischer Erkenntnisse an der Hochschule, Diss. A Leipzig 1977
- Mainka, Annelies: Methodologische Grundlagen und theoretische Voraussetzungen für die Entwicklung von Hochschulmethodiken, Diss. B (Habilitationsschrift) Leipzig 1982
- Peter, Winnie: Zur methodischen Gesamtanlage des Lehrgebietes Mathematik in der Grundstudienrichtung Chemie - ein Beitrag zur theoretischen Klärung und praktischen Lösung hochschulmethodischer Grundfragen, Diss. A Leipzig 1985
- Hudecek, Christine: Arbeitstitel - Hochschulmethodische Fragen der Ausbildung von Ökonomen an der Hochschule im Lehrgebiet Mathematik, Diss. A Leipzig 1985
- Graf, Stephanie: Arbeitstitel - Hochschulmethodische Überlegungen für den Sprachunterricht im Lehrgebiet „Englisch in der Medizinerbildung“, Diss. A Leipzig 1986
- Jahn, Walter: Methodologische Grundfragen der Hochschulpädagogik und ihrer Teildisziplinen, Diss. B (Habilitationsschrift) Leipzig 1986
- Krause, Konrad: Theoretische, methodologische und praktische Erkenntnisse und Erfahrungen für die Entwicklung von Hochschulmethodiken und ihre Umsetzung im Lehrgebiet „Grundlagen der Chemischen Thermodynamik“, Diss. B (Habilitationsschrift) Leipzig 1986

Aber auch Kooperationspartner wurden am Lehrstuhl „Hochschulmethodik“ promoviert. So legte z.B. Ilona Kluge eine Dissertation B (Habilitationsschrift) zur „Entwicklung einer Hochschulmethodik der Prothetischen Stomatologie“ in der Ausbildung von Zahnmedizinern an der Universität Leipzig sowie Steffi Leistner eine Dissertation A zum Lehrgebiet „Physik“ in der Ausbildung von Diplomingenieuren an der Ingenieurhochschule Zwickau vor.

Literatur

- Arnold, W.: Universität und Erziehung. In: Das Hochschulwesen 1990, Heft 4, S. 117
- Berger, A.: Zur Entwicklung von Hochschulmethodiken. In: Das Hochschulwesen 1977, Heft 1, S. I
- Bernard, F./Tempelhof, K.-H.: Zur gesellschaftlichen Funktion der Technologie und zur technologischen Ausbildung an Technischen Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 1997, Heft 7, S. X
- Bernheim, E.: Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart. Berlin 1898
- Buck-Bechler, G. (Hrsg.): Helmut Lehmann – Mitbegründer und Wegbereiter der Hochschulpädagogik in der DDR. Berlin (Ost): Zentralinstitut für Hochschulbildung 1984
- Buck-Bechler, G.: Entwicklung von Selbständigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit. Von bewußter Aktivität und wachsender Eigenverantwortung der Studenten im Studium. In: XI. Internationales Symposium zur kommunikativen Erziehung. Sonderdruck. Berlin (Ost): Zentralinstitut für Hochschulbildung 1986
- Döring, M./Zähle, W.: Zu Grundpositionen der Hochschulpädagogik. In: Das Hochschulwesen 1979, Heft 7, S. I
- Eccles, John C.: Die Evolution des Gehirns – die Erschaffung des Selbst. München 1993
- Fuhrmann, E./Weck, H.: Forschungsproblem Unterrichtsmethoden. Berlin (Ost) 1976
- Graf, W./Knöchel, W. (Hrsg.): Einführung in die Hochschuldidaktik – Zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Lehr- und Studienprozessen. Berlin (Ost) 1978
- Jahn, W.: Die fachmethodische Qualifizierung als notwendiger Bestandteil der hochschulpädagogischen Weiterbildung. In: Vorträge, 2. gemeinsames Arbeitsseminar UdSSR – DDR an der TH Karl-Marx-Stadt/Chemnitz 1979
- Jahn, W.: Zu einigen Grundfragen lehrmethodischer Arbeit. In: Das Hochschulwesen 1984, Heft 7, S. I
- Jahn, W./Köhler, H./Rupprich, U. (Hrsg.): Lehrmethodische Fragen der Befähigung der Medizinstudenten zur Ausübung beruflicher ärztlicher Tätigkeiten. In: Beiträge zur Entwicklung von Hochschulmethodiken, H. 19. Leipzig: Karl-Marx-Universität 1987
- Jahn, W./Krause, K./Rupprich, U.: Teilschritte der Gewinnung methodischer Lösungen als Grundlage für die Entwicklung der hochschulmethodischen Arbeit. In: Das Hochschulwesen 1979, Heft 7, S. IV
- Jahn, W./Krause, K./Mainka, A.: Der wissenschaftliche Inhalt und seine intensive Aneignung – Kernproblem hochschulmethodischer Arbeit. In: Das Hochschulwesen 1981, Heft 4, S. I

- Jahn, W./Mainka, A.: Zum Problem der Schrittfolgen für die Vermittlung und Aneignung wissenschaftlicher Inhalte. In: Berichte und Informationen zur Hochschulentwicklung, Teil III. Berlin: Zentralinstitut für Hochschulbildung 1984, S. 34
- Kiel, S.: Zum Verhältnis von Wissenschaftstheorie und Hochschulpädagogik. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Halle 1982, G, H. 4, S. 59
- Kiel, S.: Zum Verhältnis zwischen Allgemeiner Pädagogik und Hochschulpädagogik. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Halle 1984, G, H. 3, S. 63
- Kiel, S./Kottowski, W.: Zur zukünftigen Gestaltung des postgradualen Studiums Hochschulpädagogik. In: Das Hochschulwesen 1988, Heft 5, S. 130
- Knöchel, W.: Grundlagen der Fachschulpädagogik. Schriftenreihe des Instituts für Fachschulwesen der DDR, Heft 81/1. 1976
- Knöchel, W. (Hrsg.): Einführung in die Hochschulpädagogik. Teil1: Grundlagen und Aufgaben der kommunistischen Erziehung an den Hochschulen der DDR. Berlin (Ost) 1984
- Knöchel, W.: Hochschulpädagogik und Bildungskonzept. In: Das Hochschulwesen 1990, Heft 4, S. 111
- Krause, K./Mainka, A.: Zum Einfluß der fachspezifischen Methodologie auf die lehrmethodische Arbeit. In: Das Hochschulwesen 1984, Heft 7, S. XIV
- Krause, K./Messow, U./Quitze, K.: Formen und Ergebnisse der hochschulmethodischen Arbeit in Lehrgebieten der Ausbildung von Diplomchemikern. Leipzig: Karl-Marx-Universität 1987
- Krause, K.: „Klassisches Bildungsideal“, naturwissenschaftlich-technische und berufliche Bildung in Leipzig. In: Beiträge zur Geschichte von Technik und technischer Bildung, Folge 14. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur 1996
- Lautenschläger, K.-H.: Der Lehrbrief im Lehr- und Lernprozeß des Fernstudiums – Ein Beitrag zur Didaktik des Fernstudiums. Berlin (Ost) 1971
- Lehmann, H.: Die Leistungen der Gesellschaft für Hochschulpädagogik in Deutschland (1910 – 1934) und ihre Bedeutung für die sozialistische Hochschulpädagogik in der DDR, Diss. A. Berlin (Ost) 1964
- Lehmann, H./Däbritz, H./Wutzler, G. (Hrsg.): Sowjetische Beiträge zur Hochschulpädagogik. Berlin (Ost) 1976
- Müller, E. (Hrsg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Leipzig 1990
- Olbertz, J.-H.: Hochschulpädagogik – Hintergründe eines „Transformationsverzichts“. In: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Weinheim 1997
- Oppenheimer, F.: Pädagogik und Entwicklungsländer. In: Wissenschaftliche Welt 1966, Heft 4, S. 26
- Ostwald, W.: Grundsätzliches zur Erziehungsreform. Berlin 1919
- Peter, W./Richter, H.: Zur Auswahl und Strukturierung von Lehrinhalten – dargestellt am Beispiel mathematischer und biowissenschaftlicher Lehrgebiete. In: Das Hochschulwesen 1981, Heft 7, S. VII

- Popper, K.R.: Objektive Erkenntnis – Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1993
- Renner, K./Preißer, C. (Hrsg.): 30 Jahre Landwirtschaftliche Hoch- und Fachschulpädagogik an der Karl-Marx-Universität Leipzig 1959 -1989. Leipzig 1989
- Schmidkunz, H.: Einleitung in die akademische Pädagogik. Halle 1907
- Wessel, K.-F.: Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin 1975
- Widmers, G./Blecher, J.: Studentischer Widerstand an der Universität Leipzig 1945 – 1955. Leipzig: Universität 1997

Autorinnen

Dipl.-Päd. Gabriele Fechner, M.A. (Kunsterziehung), seit 1996 Leiterin der Weimarer Mal- und Zeichenschule e.V. und Lehrbeauftragte an der Film- und Förder-Hochschule Prag.

Prof. Dr. Jörg Knoll, seit 1993 Professor für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig.

Prof. Dr. Konrad Krause, em. Professor für Erziehungswissenschaft (Empirische Methoden) an der Universität Leipzig (seit 1993) und zuvor ao. Dozent für Hochschulpädagogik ebenfalls an der Universität Leipzig.

Prof. Dr. Kurt R. Müller, seit 1977 Professor für Erwachsenenpädagogik an der Universität der Bundeswehr München.

Prof. Dr. Horst Siebert, seit 1970 Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover.