QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 81

Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre

Vier Studien

mit Beiträgen von

Martin Henkel und Annette Schwarz
Astrid Franzke und Michael Franzke
Elmar Witzgall
Heidi Behrens, Paul Ciupke und Norbert Reichling

Berlin 2003

Impressum

Die Veröffentlichung “Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre – Vier Studien” entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Heidi Behrens, Paul Ciupke, Dr. Astrid Franzke, Dr. Michael Franzke, Martin Henkel, Dr. Norbert Reichling, Annette Schwarz, Dr. Elmar Witzgall

QUEM-report, Heft 81

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Manuskriptdruck, September 2003

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092
Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Zu diesem Heft

Das BMBF-Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” reagiert auf den sozialen Wandel, der alle gesellschaftlichen Bereiche erfasst hat und der nach wie vor diffus mit dem Begriff der Transformation beschrieben wird. Um den tiefgreifenden und permanenten Wandlungsprozessen nicht nur ausgeliefert zu sein, ist es unabdingbar, sich die veränderten Kontexte lernend zu erschließen. Traditionelle Erwachsenen- oder Weiterbildung scheint diesen Anforderungen, so die Erfahrungen der Praxis, nicht entsprechen zu können. Zu vermuten ist, dass dieser Wandel der Lernkultur nur Realität werden kann, wenn er auch mit Veränderungen der Lehr- und Lernkonzepte verbunden ist. Die mit dem Programm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” intendierten Zukunftsvorstellungen von Lernen sehen die institutionalisierte Weiterbildung als Teil eines Systems, das selbst organisiertes Lernen (SOL) unterstützen kann. Dieses System sollte es ermöglichen, eine relativ verlässliche, moderne, auf soziale Innovation ausgerichtete Lerninfrastruktur zu etablieren. Dabei wird die Konturierung, Beschreibung und Entwicklung dieser kompetenzorientierten Lernkultur selbst als ein offener, gestaltbarer Prozess begriffen.

Im Themenbereich “Lernen in und von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen” – LiWE werden Konzepte zum spezifischen Lernen in Weiterbildungseinrichtungen entwickelt und erprobt. Sie sind geeignet, die unter Wandlungsdruck geratenen Weiterbildungseinrichtungen und sich tatsächlich wandelnde Weiterbildungslandschaft durch innovative Dienstleistungen zur Lernunterstützung mit Zukunftsoptionen zu unterstützen. Ergänzend zu den Neues erprobenden Gestaltungsprojekten vervollkommnen thematische Studien die Beurteilung dessen, was mit den Projekten in Gang gesetzt wird. Mit der Intention, Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre nach Ansätzen für moderne, innovative Konzepte abzuschätzen und damit eine Aufarbeitung gemachter Erfahrungen voranzubringen, sollte die Zusammenschau der Studien für die Erwachsenenbildung geeignet sein, den Wissenstransfer in neue Kontexte zu managen. Die vier Studien setzen sich nicht nur mit verschiedenen Lehr- und Lernkonzepten auseinander. Mit unterschiedlichen Schwerpunkten bearbeiteten die Autoren wichtige Facetten der damaligen Lernkulturen und erschlossen sie so einer weiterführenden produktiven Diskussion.

Die Entwicklung von Lernkonzepten im Kontext der 70er und 80er Jahre in der BRD nahm die Studie “Aus der Geschichte lernen. Erwachsenenbildung – Begriff und Begründung 1970–1989" von Martin Henkel und Annette Schwarz in den Blick.

“Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre in der DDR” sammelten, sichteten und interpretierten Astrid und Michael Franzke.

Einen eher gesamtdeutschen Blick auf Lehr- und Lernkonzepte hatte Elmar Witzgall, der speziell “Aufgabenorientierte Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre” analysierte.

Auch das Autorenteam Heidi Behrens, Paul Ciupke, Norbert Reichling beurteilte aus einer deutschen Perspektive. Sie gehen in ihrer Studie “Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre – Zur Kontinuität und Transformation politischer und pädagogischer Impulse in der Erwachsenenbildung” insbesondere auf Lernkonzepte der politischen und gewerkschaftlichen Bildung, der Jugend- und der ökologischen Bildung sowie neuer sozialer Bewegungen ein.

Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre waren das Thema eines LiWE-Workshops im September 2002, der über ihre retrospektive Betrachtung einen Beitrag zu zukünftigen, innovativen Lernkonzepten leisten wollte. Um die Inhalte der einzelnen Studien umfassender verdeutlichen zu können und ausgehend vom gewählten Themenschwerpunkt sowohl historische Entwicklungsbezüge als auch Erfahrungen mit den Lernkonzepten der 70er und 80er Jahre für die aktuelle Diskussion um die Unterstützung selbst organisierten Lernens zu analysieren und transparent zu machen, wurden von unabhängigen Experten zu jeder Studie Co-Referate gehalten. Diese Kurzgutachten stellen nicht nur die jeweiligen Stärken der Ausarbeitungen heraus, sondern bieten darüber hinaus gehend Lesarten und Interpretationen, die geeignet sind, den Diskussionszusammenhang insgesamt darzustellen und zu öffnen. Mit der Publikation der Studien und Co-Referate soll der begonnene Diskurs, der, wie zu erwarten war, mehr Fragen aufwarf als Antworten geben konnte, weitergeführt werden.

Lernkonzepte im Sinne ausgearbeiteter Strategien und Handlungsanweisungen konnten für die 70er und 80er Jahre nicht ermittelt werden bzw. sind in den Studien und in der Diskussion kaum erkennbar. Deutlich wurde jedoch eine Vielfalt empirisch begründeter Vorstellungen zum Lernen. Bislang nicht abschließend geklärt ist, inwieweit die Handlungsräume der 70er und 80er Jahre Problemlagen des Lernens hervorbrachten, die mit den heutigen vergleichbar sind. Somit ist auch der Prozess des Auffindens entsprechend zu favorisierender Lehr- und Lernkonzepte nicht abgeschlossen. Bestätigt wurde bereits, dass eine Rückbindung in den jeweiligen historischen Kontext für das Erschließen von produktiven Anregungen für heutige Suchprozesse wesentlich ist.

Heidemarie Stuhler

Inhaltsverzeichnis

Seite

Martin Henkel und Annette Schwarz
Aus der Geschichte lernen
Erwachsenenbildung – Begriff und Begründung 1970-1989
mit Co-Referat von Hermann Veith 7

Astrid Franzke und Michael Franzke
Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre in der DDR
mit Co-Referat von Ortfried Schäffter 99

Elmar Witzgall
Aufgabenorientierte Lehr- und Lernkonzepte
der 70er und 80er Jahre
mit Co-Referat von Werner Duell 177

Heidi Behrens, Paul Ciupke und Norbert Reichling
Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre
Zur Kontinuität und Transformation politischer und
pädagogischer Impulse in der Erwachsenenbildung
mit Co-Referat von Thomas Reglin 269

Martin Henkel und Annette Schwarz

Aus der Geschichte lernen

Erwachsenenbildung – Begriff und Begründung 1970–1989

Co-Referat

Hermann Veith

Die folgenden Bemerkungen zur Studie von Annette Schwarz und Martin Henkel über den "Begriff" und die "Begründung" der Erwachsenenbildung beschäftigen sich weniger mit den dort einleitend sehr pointiert vorgetragenen Thesen zum Bedeutungswandel des Konzepts des selbst gesteuerten Lernens als vielmehr mit der generalisierenden Beschreibung einer ökonomistischen Trendwende im erwachsenenpädagogischen Diskurs im angegebenen Untersuchungszeitraum zwischen 1970 und 1989. Die kritische Replik beschränkt sich dabei in der gebotenen Kürze auf vier historische Befunde: erstens auf den *Aufschwung* der Erwachsenpädagogik, zweitens auf die terminologische Drift, die durch die Konjunktur des *Weiterbildungsbegriffs* begründet wird, drittens auf die Verdrängung der sozialemanzipatorischen Kritik durch ein marktorientiertes *affirmatives Berufskonzept* und viertens auf die Ideologiebefangenheit des erwachsenenpädagogischen Denkens. Nach einer einleitenden knappen Zusammenfassung der entsprechenden Thesen (I), möchte ich einen methodologischen Vorbehalt formulieren (II), der eine alternative Interpretation der Ergebnisse der Untersuchung nahe legt (III).

I. Darstellung der Befunde

(1) *Aufschwung der Erwachsenpädagogik:* Die einsetzende Konjunktur der Erwachsenpädagogik Ende der 1960er Jahre erklären die Autoren mit dem Hinweis auf vier wesentliche Bedingungsfaktoren:

- die *Bildungsnotstandsdiagnose* von Georg Picht, mit ihrer weit reichenden und wirkmächtigen erwachsenpädagogischen Implikation, dass in modernen hoch technologisierten Wirtschaftsgesellschaften auch die Weiterbildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen werden müsse,
- die *Wirtschafts- und Strukturkrise von 1966/67*, die als politische Herausforderung begriffen wurde, das Bildungssystem auch im Erwachse-

nenbereich durch Qualifikations- und Fortbildungsangebote zu reformieren,
- die *Bildungsreform* und die damit verbundene Expansion auch im so genannten quartären Bereich des Bildungssystems sowie
- die *Studentenbewegung*, die mit ihren emanzipatorischen und gesellschaftskritischen Ansprüchen und Autonomie-Idealen – unter anderem mit der Forderung nach selbstbestimmtem Lernen – auch die erwachsenpädagogische Bildungspraxis beeinflusste.

(2) *Terminologischer Wandel:* Diese Feststellungen erscheinen ebenso zutreffend und plausibel wie der zweite Befund, dass sich in der Erwachsenenbildung ein Wandel vollzog, der terminologisch in der nachhaltigen Konjunktur des enger gefassten Begriffs der Weiterbildung zum Ausdruck kommt. Die Autoren verweisen hierbei unter anderem auf die bildungspolitischen Gutachten und Empfehlungen von Picht (1972), Schulenberg (1979), dem Deutschen Bildungsrat (1973) sowie auf die diesbezüglichen Gesetzesvorlagen der Bundesländer zu Beginn der 1970er Jahre. Mit der Häufung staatlicher Initiativen zur Sicherung und Vereinheitlichung der Bildung im quartären Sektor, die auch zur Einrichtung eines Studienfaches Erwachsenbildung im neu geschaffenen Pädagogik-Diplomstudiengang führten, begründen beide im Übrigen, warum sie vor allem Theorien aus den siebziger Jahren in ihre Analysen einbezogen haben.

(3) *Wirtschaftsstandort:* Aus der ursprünglich systemkritisch gemeinten Feststellung, dass die berufliche Fort- und Weiterbildung "Arbeitskraft für das Kapital fungibel" machen würde, ist – so der dritte Befund – inzwischen ein unhinterfragt geltender ökonomischer Wirtschaftsstandort-Deutschland-Imperativ geworden, den sich auch die Erwachsenpädagogik zu Eigen gemacht hätte. Vieles von dem, was in Zeiten der Studentenbewegung und danach in gesellschaftskritischer Absicht formuliert wurde, erscheint heute ohne jeden antikapitalistischen Unterton.

(4) *Ideologie:* Diese affirmative Wende, die sich im Professionalisierungs- und Verwissenschaftlichungsprozess der Erwachsenenbildung ereignete, hat viertens einer gegenstands- und theorielosen Disziplin zum Erfolg verholfen, deren offizielle Vertreter "im Interesse die Autonomie ihres Tätigkeitsfeldes zu behaupten, systematisch an den wirklichen Gründen für den Aufschwung ihres Forschungsgebietes vorbeigesehen" hätten. Tatsächlich – so das zentrale Argument – vollzog sich die Etablierung der Erwachsenbildung aufgrund der steigenden Nachfrage "nach einer Umqualifizierung des ‚Gesamtarbeiters'" seit den späten 1960er Jahren im Sinne ihrer zunehmenden *funktionalen Instrumentalisierung im kapitalistischen Wirtschaftssystem*.

II. Methodologischer Vorbehalt

Das sind zweifellos starke Thesen, die in einer nicht minder kräftigen und trefflichen Sprache formuliert werden. "Ja, der Wandel! " stellen die Autoren mit satirischem Augenzwinkern fest, "Ja, der Wandel! Sollte man nicht wenigstens seinem Reimbruder, dem Handel auch einen gewissen Anteil an der Erzeugung so vieler schöner Dinge zubilligen?". An einer anderen Stelle heißt es mit beißender Polemik gegen Dirk Axmacher gerichtet, dass man "doch gern mehr als ein paar dürre Sätze über die subversiven Potenzen, die roten Glanzlichter innerhalb der in so schwarzen Farben gemalten Erwachsenenbildung im Kapitalismus" erfahren würde.

"Kapitalismus" ist das Stichwort, um meinen methodologischen Vorbehalt zu begründen. Selbstverständlich kann man argumentieren, dass der Kapitalismusbegriff in den sozialwissenschaftlichen Diskursen heute deshalb nicht mehr so häufig verwendet wird, um die organisatorischen Strukturen postindustrieller, postnationaler, hochindividualisierter, postmoderner, multikultureller Markt-, Dienstleistungs-, Risiko-, Kommunikations- oder Mediengesellschaften im globalen Zeitalter zu beschreiben, weil auch für die Gesellschaftswissenschaften das gilt, was Annette Schwarz und Martin Henkel für die Erwachsenpädagogik behaupten: dass sie nämlich selbst Teil der organisierten Verschleierungsapparatur geworden sind, die das System zur Selbstimmunisierung gegen Kritik hervorgebracht hat. Die Anklänge an Herbert Marcuses "Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft", die er in seinem 1964 erschienenen Buch "One dimensional man" (deutsch: "Der eindimensionale Mensch", Marcuse 1967) vorgetragen hat, sind unüberhörbar.

Wer jedoch solche Thesen formuliert, muss gute Gründe haben, warum die eigene Sicht der Wirklichkeit anderen überlegen ist. Auch für die Historiographie der Erwachsenenbildung gilt, wie für alle anderen historisch orientierten Disziplinen, dass sie ihre *wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Prämissen offen legen muss*. Im konkreten Fall heißt dies: Es sollten Argumente angeführt werden, die plausibel machen, warum eine *historisch-materialistisch orientierte, ideologiekritische Darstellung und Kommentierung* neben anderen Formen der empirischen, sozialgeschichtlichen, wissenssoziologischen, ideengeschichtlichen oder biographischen Bildungsforschung sinnvoll bestehen kann.

Nun bin ich mir nicht sicher, ob meine Kennzeichnung "historisch-materialistisch orientierte, ideologiekritische Darstellung und Kommentierung" den wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Ansatz der Studie trifft – aber diese Unsicherheit ist der Tatsache geschuldet, dass

sich die Autoren zu diesen elementaren Fragen der Historiographie nicht äußern. Die daraus resultierenden Probleme möchte ich anhand der zuvor skizzierten vier Befunde kurz erläutern.

III. Folgeprobleme

(1) *Zum Aufschwung der Erwachsenpädagogik:* Wenn nicht klar wird, ob der Bezug auf den Bildungsnotstand, die Wirtschafts- und Strukturkrise, die Bildungsreform und die Studentenbewegung konstellativ oder kausal gemeint ist, dann bleibt offen, wie der beschriebene Instrumentalisierungsprozess erklärt wird – ob systemtheoretisch oder als Überbauphänomen oder gar als List der funktionalistischen Vernunft.

(2) *Zum terminologischen Wandel:* Die daraus resultierenden problematischen Folgen lassen sich anhand der zweiten These, des diagnostizierten "terminologischen Wandels von Erwachsenenbildung zur Weiterbildung" aufzeigen. Gegen das von den Autoren vertretene Argument, dass der "Staat im Interesse der wirtschaftlichen Umgestaltung" als Agentur der "kapitalistischen Wirtschaft", auf "das System der freien Erwachsenenbildung zurückgriff" – das ich hier eher historisch-materialistisch als systemtheoretisch verstehe – und die damit im Zusammenhang formulierte These, dass es in der instrumentalisierten Weiterbildung fortan nur noch "um berufliche Anpassung und nicht mehr um Erfüllung eines allgemeinen Bildungsbedürfnisses" oder gar um das "Recht auf Bildung" gehe, ließe sich einwenden, dass die Erwachsenenbildung – sei es als System oder durch die handelnden Akteure – in den ihr politisch eröffneten Spielräumen mit der Akzentuierung der Weiterbildung eine durchaus *sinnvolle Schwerpunktverlagerung* im Sinne der Pichtschen Modernisierungsforderung vollzogen hat. Theoretisch wäre dann ihre akademische Etablierung und Professionalisierung als ein strukturell rückgekoppelter Effekt einer *selbst gesteuerten Systemdifferenzierung* erklärbar oder aber als eine ebenso geplante wie *erfolgreiche Re-Institutionalisierungsgeschichte* verstehbar – die in einer kritischen Lesart wiederum durchaus auch als *Selbstinstrumentalisierung* begriffen werden könnte.

(3) *Fehlende Ausschließungsgründe:* Solche Erklärungen schließen Annette Schwarz und Martin Henkel aber – und darin liegt die Schwierigkeit: ohne Angabe von Gründen – aus. Deshalb erscheint die Entwicklung von der kritischen, marxistisch orientierten Erwachsenpädagogik der frühen 1970er Jahre zur berufsorientierten Weiterbildung der beginnenden 1990er Jahre ausschließlich unter der Perspektive einer affirmativen Instrumentalisierung, die zudem durch die Missverstände und Selbsttäuschungen der Protagonisten der kritischen Richtung erklärt werden, aber auch damit, dass sich die Erwachsenenbildner in ihrem privaten Marsch durch die Institutionen frustriert

zurückgezogen oder mit dem System arrangiert hätten, ohne jedoch ihre "Wertschätzung der 'Selbst'-Tätigkeiten der pädagogischen Objekte" aufzugeben.

(4) *Ideologie:* Wenn die Erwachsenenbildung tatsächlich die Stimme der Kritik verloren hat – und ich befürchte, dass der Befund sogar für weitere Teile der Pädagogik gilt –, dann wäre es eminent wichtig zu zeigen, wie, wann und wodurch dieser affirmative Umschwung möglich wurde. Die vierte These der Ideologisierung des erwachsenpädagogischen Denkens und der Professionsblindheit erscheint hierzu jedoch nicht unbedingt geeignet, und zwar deshalb nicht, weil sie selbst erst die Beweislast für die Viabilität der Unterscheidung von *wahrem und falschen Bewusstsein* stemmen müsste, und auch darum nicht, weil hierfür der *Diskurs der Erwachsenpädagogik* unter systematischen Gesichtspunkten rekonstruiert werden und die Auswahl der Konzepte unter einer auch theoretisch *klaren Fragestellung* erfolgen müsste. So gesehen stehen die zweifellos starken Thesen wissenschaftstheoretisch und methodologisch auf nicht ganz so starken Beinen.

1 Hänschen und Hans

"Erziehung ist sich erziehen, Bildung ist sich bilden."
Hans-Georg Gadamer
"Das Leben bildet."
Johann Heinrich Pestalozzi

Der Begriff des lebenslangen Lernens, der in der Diskussion um Erwachsenenbildung in den 70er und 80er Jahren heiß umkämpft war, muss sich zunächst mit der eingebürgerten Vorstellung auseinander setzen, dass das Leben eines Menschen in eine frühe Phase, die vom Lernen geprägt ist, und eine spätere zerfällt, in der der Mensch "ausgelernt" hat und von dem Gelernten zehren und es anwenden kann. Diese traditionelle Anschauung ist nicht von vornherein falsch; sie hat grundlegende Erkenntnisse der Physiologie und der Psychologie auf ihrer Seite.

Der Mensch ist nach einer Erkenntnis des Basler Biologen Adolf Portmann eine "physiologische Frühgeburt". Kein anderes Säugetier kommt so unfertig zur Welt und bedarf deshalb einer so langen Zeit der Pflege, der Aufzucht und der Belehrung wie der Mensch. Es ist eine alte Einsicht, dass gerade dieser scheinbare Mangel eng mit der Herausbildung der menschlichen Kultur verbunden ist, weil der Mensch, eben vielleicht weil er so unfertig geboren wird, nicht über die "Instinkt" genannten unbewussten Fähigkeiten verfügt, die den Tieren das Leben in ihrer jeweiligen Umwelt ermöglichen.

Dabei hat jedoch der Mensch von seinen behaarten Vorfahren das Leben in Horden nicht nur übernommen, sondern er ist in einem ganz extremen Ausmaß auf Gesellschaft angewiesen. Es gibt Paläoanthropologen, die die Entwicklung der menschlichen Fähigkeit zu sprechen auf die Tatsache zurückführen, dass die Gesellschaften zu groß wurden und sich zu weit im Gelände verbreiteten, als dass sie durch gegenseitigen Körperkontakt zusammengehalten werden konnten. Aus diesen Voraussetzungen folgt mit Notwendigkeit, dass der Mensch stärker als jedes Tier auf "Sozialisation" angewiesen ist. Dieser Begriff, der für eine gesellschaftsorientierte, eine soziologische Theorie der Erziehung konstitutiv ist, revolutionierte seit den späten 60er Jahren hierzulande die Erziehungsdebatte. Die Theorie der Erwachsenenbildung jedoch nahm nur ansatzweise an diesem Paradigmenwechsel teil.

Die Erkenntnis, dass der Mensch sozialisiert werden muss, um als Mensch unter Menschen leben zu können, ist im Grunde nicht neu. Das Erlernen der Muttersprache ist ein Vorgang, der sich so unglaublich rasch vollzieht, dass

er nach der Meinung einiger Entwicklungspsychologen und Linguisten gar nicht rein als Lernprozess verstanden werden kann, sondern nur verständlich ist, wenn man annimmt, dass die Grundlagen des Sprachvermögens bereits angeboren sind. Diese Einsicht liegt etwa der Theorie Noam Chomskys von der "Universal-Grammatik" zugrunde. Es ist kein Zufall, dass fast alle Lerntheorien sich am Beispiel des primären Spracherwerbs orientieren. Man kann wohl kaum bezweifeln, dass die frühe Kindheit die Zeit im Menschenleben ist, in der am meisten und am schnellsten gelernt wird. Wenn man "Lernen" mit der Neurobiologie als Knüpfen von neuronalen Netzen versteht, gibt es dafür auch eine sinnfällige, wenn auch wissenschaftlich sicherlich ungenügende Begründung. Einmal geknüpfte Neuronennetze hinterlassen eine stabile Spur und können, auch wenn sie aktuell nicht aktiviert sind, jederzeit reproduziert werden. Zwar gibt es noch keine Theorie, die diese "Spur" von neuronalen Netzen plausibel erklärt, und damit auch kein eigentliches Verständnis des Gedächtnisses und des Vergessens; man kann sich jedoch anhand dieser bildhaften Darstellung klarmachen, dass man, um etwas Neues zu lernen, alte Vorstellungen aufgeben muss, d. h. bestehende neuronale Netze zerstören bzw. modifizieren. Dieser Vorgang ist zweifellos energieaufwändiger als die Schaffung von gänzlich neuen Verbindungen. Und da unser Gehirn, das nur drei Prozent des Körpergewichts auf die Waage bringt, dabei jedoch 20 Prozent der zugeführten Energie verbraucht, so sparsam wie möglich arbeitet, sträubt es sich gegen allzu einschneidende Umbauten. Das letzte Stadium ist der Altersstarrsinn, aber auch beim rüstigen Erwachsenen ist das Lernen ein eher unwahrscheinlicher Vorgang, zu dessen Gelingen es besonderer Umstände, ja Notwendigkeiten bedarf. Der Erwachsene kommt mit dem Wissen und Können, das er sich angeeignet hat, in der Regel ganz gut zurecht, jedenfalls in sich mit Variationen wiederholenden Alltagssituationen. Nicht nur alltägliche Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch viele spezielle Qualifikationen, die man einmal erworben hat, verlernt man nicht wieder. Vor allem aber verfügt nahezu jeder Erwachsene über die für das Leben in seiner jeweiligen Gesellschaft nötigen "Schlüsselqualifikationen". In unserem Kulturkreis gehören dazu das Lesen einer bestimmten Schrift, eine gewisse Form von "Numeralität", die das Alltagsrechnen ermöglicht, und die Fähigkeit zum logischen Denken, wobei die Annahme des bewährten Kausalitätsprinzips hilfreich ist. Erwachsene brauchen nicht so oft zu staunen wie Kinder, sie haben Erfahrungen und Erklärungen.

Nach insofern gut begründeter traditioneller Ansicht sind Kindheit und Jugend dazu da, dass der Mensch alles lernt, was er zum Leben braucht. Schul- und Berufsbildungssystem folgen bis heute dieser Ansicht. Im traditionellen Handwerk hatte der Geselle, wenn er die vorgeschriebene Wanderung hinter sich gebracht und dabei "sein Fortkommen gefunden" hatte, idealtypisch alles gelernt, was man lernen konnte, und das reichte aus, um bis ans Lebensen-

de alle Kenntnisse und Fertigkeiten anwenden zu können, die das Leben in der Gesellschaft erforderte, und den Platz auszufüllen, den die Gesellschaft dem Individuum zugewiesen hatte. Eine historische Sozialisationsforschung hat gezeigt, in welch hochspezialisierter Weise in unterschiedlichen Gesellschaften die jungen Individuen auf ihre je besondere Rolle hin sozialisiert wurden, wobei die Tatsache, dass in europäischen Gesellschaften die Eltern die erste und wichtigste Sozialisationsinstanz sind, garantierte, dass die innere Differenzierung der jeweiligen Gesellschaft mit den biologischen Abstammungslinien korrelierte und innerhalb ihrer tradiert wurde. Dies ist bekanntlich anders in Gesellschaftsformen, in denen eine Kleinfamilie im traditionellen europäischen Sinne nicht existiert und stattdessen Clans, Totemverbände oder altersspezifische Gesellungen wesentliche gesellschaftliche Differenzierungen und zugleich Sozialisationsinstanzen darstellen.

Eine spezielle Einrichtung "Erwachsenenbildung" wäre in vorindustriellen Zeiten sinnlos gewesen. Schon im Mittelalter gab es jedoch den Zwang, immer wieder Neues zu lernen, auch wenn man eigentlich ausgelernt hatte. Anders wäre z. B. ein so tief greifender Wandel in der künstlerischen und kunsthandwerklichen Praxis wie etwa der Siegeszug der Gotik im 12./13. Jahrhundert gar nicht möglich gewesen. Erwachsenenbildung vollzog sich aber nicht als gesonderte, besondere Veranstaltung, sondern als Teil der Praxisausübung selbst. Auch im Mittelalter gab es technologische Revolutionen; sie vollzogen sich nur langsamer als in der industriellen Neuzeit. Die Individuen konnten sich innerhalb ihrer Lebenszeit eher gemächlich den jeweils neuen Bedingungen anpassen. Im Kirchen- und im Orgelbau z. B. gab es mehrmals technische Umwälzungen, die jeweils ein Um- und Weiterlernen der Handwerker erforderten. Es existierte jedoch kein Bewusstsein von der Gerichtetheit der Veränderungen, keinen "Fortschritt" als Ideologie und Wertvorstellung. Ein solches Bewusstsein tauchte wahrscheinlich zum ersten Mal im 18. Jahrhundert auf. Oft wurde eine Neuerung auch wieder aufgegeben, weil die Erwartungen, die man in sie gesetzt hatte, sich nicht erfüllten. Technologische Schübe wurden oft nicht von weitblickenden, innovativen Erfindern und Unternehmern gefördert, sondern ergaben sich aus der Notwendigkeit heraus. Die meisten technischen Neuerungen wurden nicht etwa eingeführt, um dem Fortschritt zu dienen, sondern weil es nicht mehr anders ging, ein Bedarf vorhanden war oder ein Extraprofit lockte. Und die Entwicklung, Beherrschung und Bedienung dieser neuartigen Geräte ergaben sich in der Praxis von selbst, wurden also nicht gesondert gelehrt und gelernt. Verbesserungen und damit auch Weiterbildung waren trotz "Brauch" und "Meisterlehre" im Rahmen des jeweiligen Handwerks immer möglich.

Der Status des Gesellen, der für die meisten am Handwerk Beteiligten die Endstation des beruflichen Fortkommens war, bedeutete immer zugleich den

Status des “Noch-nicht-Meister-Seins”, also die Verpflichtung zur ständigen Fortbildung, obwohl die Lehre bereits abgeschlossen war. Die Gesellen befanden sich in einem Status der verlängerten Jugendlichkeit, z. B. indem sie keine Familie gründen konnten. Ihre Organisationen, denen wir den Begriff der “Gesellschaft” verdanken, waren Familienersatz, Verein zur gegenseitigen Hilfe, Krankenkasse und Rechtsschutzversicherung, Jugendclique und Bildungsorganisation in einem. Eigentliche Ausbildungszeit war die Jugend. Weiterbildung geschah in der Praxis der Berufsausübung als deren quasi selbstverständliche Begleiterscheinung, nicht als ausdifferenziertes Lehr- und Lernfeld.

Es darf dabei nicht vergessen werden, dass bis weit in das 20. Jahrhundert hinein eine berufliche Ausbildung, also eine sekundäre, auf der Arbeitsteilung beruhende Sozialisation als eigenständige, von anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten unterscheidbare Veranstaltung nur eine Minderheit von jungen Individuen betraf. Mädchen aller Schichten lernten von der Mutter bei der Arbeit im Haushalt, Bauernjungen vom Vater auf dem Acker und im Stall, was sie für ihr Erwachsenendasein brauchten. Das Industrieproletariat, dem im 19. Jahrhundert immer mehr Menschen zufielen, brauchte keinerlei besondere Berufsausbildung. Das Handwerk bildete seinen Nachwuchs für seine Interessen aus, und die administrative und intellektuelle Elite erhielt eine besondere Berufsausbildung. Bis zu den Bemühungen um eine Reform der Hochschulen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts galt das Universitätsstudium nicht im eigentlichen Sinne als Berufsausbildung; das Studium war Voraussetzung für die Zulassung zu bestimmten Berufen, man studierte jedoch nicht zielgerichtet in Hinblick auf einen bestimmten Beruf. Das Militär war im 19. Jahrhundert in gewissem Sinne tatsächlich die “Schule der Nation”, weil es vielen derer, die ansonsten gar keine über einen Elementarunterricht hinausgehende Ausbildung erfuhren, wenigstens militärische Kenntnisse und Verhaltensweisen nahe brachte. Der typische Bildungsroman des 18. und 19. Jahrhunderts schildert entweder eine geordnete, planvolle Bildungsgeschichte am Muster der handwerklichen Lehre: “Wilhelm Meisters Lehrjahre, Wilhelm Meisters Wanderjahre”, oder den Kampf unterprivilegierter, aber bildungshungriger junger Menschen, sich ihren Teil an Bildung zu sichern: “Anton Reiser” (der Name spielt auf den reisenden Gesellen an), “Der grüne Heinrich”. Mädchenbildung war allenfalls Herzensbildung. Der weibliche Bildungsroman erschien in der deutschen Literatur erst spät und auf trivialem Niveau und fand bald seine Parodie. Ob Mädchen überhaupt eine Berufsausbildung erwerben sollen, war bis an die Schwelle unseres Berichtszeitraums noch durchaus umstritten und ist es in einigen Schichten noch heute, z. B. in Teilen der Migrantengesellschaften. “Du heiratest ja doch!”, war gewiss noch in den 60ern des vorigen Jahrhunderts ein Argument, das junge Mädchen, die einen Beruf erlernen wollten, von ihren Eltern

häufig zu hören bekamen, und die vielen jungen Mädchen, die unmittelbar von der Volksschule "in Stellung" gingen, verzichteten mehr oder weniger freiwillig auf weitere Bildung. Erst mit dem Bewusstsein, dass eine Bildungskatastrophe drohe, wurde auch das im Grundgesetz angelegte gleiche Recht von Frauen und Männern auf Bildung in der Gesellschaft weithin anerkannt und die Tatsache, dass Mädchen in der Regel eine geringere Bildung erhielten als Jungen und damit weniger berufliche Chancen hatten, als der Skandal erkannt, der sie schon lange war. Da Fort- und Weiterbildung eine berufliche Ausbildung voraussetzen, gerieten Mädchen und Frauen auch später in das Blickfeld der Theoretiker und Praktiker der Erwachsenenbildung. Der heute so wichtige und mit dem modischen Begriff gender mainstreaming versehene Gegenstand theoretischer und praktischer Erwachsenenbildung taucht in den Konzeptionen der 70er Jahre gar nicht, in denen der 80er Jahre nur selten auf. Bei Oskar Negt z. B. bestehen die Gewerkschaft und die Arbeiterschaft offenbar ausschließlich aus männlichen Wesen.

Die bis ins 20. Jahrhundert offiziell gültige Anschauung verdichtete sich in dem Sprichwort: "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr." Die Notwendigkeit des Lernens von Erwachsenen und damit ein eigenes Handlungsfeld "Erwachsenenbildung" kann gegenüber dieser Ansicht immer nur auf vier Wegen begründet werden:

1. Entweder hat sich die Welt seit dem Abschluss von Hänschens Lehrzeit derart verändert, dass eine nachträgliche Anpassung nötig ist. Dieser Gedanke taucht am Beginn der Industrialisierung auf und wird um die Mitte des 20. Jahrhunderts zu einem vielstrapazierten Topos.
2. Oder Hänschen hat aufgrund irgendwelcher Umstände nicht das gelernt, was eine erfolgreichere Lebensbewältigung ermöglicht hätte. Letztere Begründung ist daher immer mit Kritik an der Organisation der primären Ausbildung verbunden. Die Eltern, die Schule, die sozialen und politischen Verhältnisse haben es Hänschen nicht ermöglicht, Wissen und Fähigkeiten in dem Maße zu akkumulieren, wie es ihm bei verständnisvolleren Eltern, bei einem besseren Lehrer, unter sozial besseren Bedingungen möglich gewesen wäre. Diese Begründung von Erwachsenenbildung ist seit dem 19. Jahrhundert eng verbunden mit der Arbeiterbewegung. Dass die Bauern früherer Zeiten von jeder Bildung weit entfernt waren, war ein Zustand, der hingenommen wurde. Dass Menschen, die mit den Erzeugnissen der Wissenschaft, den Maschinen, umgingen und damit die moderne Welt erzeugten, sich dennoch aus zeitlichen und finanziellen Gründen Bildung nicht leisten konnten, ja systematisch von Bildung fern gehalten wurden, fiel als unhaltbarer Zustand manchem Philanthropen auf, wie etwa dem Industriepionier Friedrich Harkort, der sich entschieden für Arbeiterbildung aussprach, und dem Gründer der Inneren Mission, Johann

Heinrich Wichern, der die, wie er meinte, kommunistischen Arbeiterbildungsvereine durch solche deutsch-christlicher Ausrichtung ersetzen wollte. (Feidel-Mertz 1968. Auch diese "bürgerlichen" Propagandisten von Arbeiterbildung kritisierten implizit Verhältnisse, die einem Teil der Gesellschaft in der zum Lernen geeigneteren Zeit der Kindheit und Jugend den Zugang zur Bildung versagten.

3. Eine dritte Begründung für lebenslanges Lernen wäre: Es gibt Dinge, die Hänschen nicht lernen kann, weil sie nur von Hans gelernt werden können. Dazu gehört etwa das "Lernen" von Sexualität, die "eheliche Unterweisung" usw. In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts waren Filme wie "Deine Frau, das unbekannte Wesen" durchaus Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, da definitionsgemäß nicht für unverheiratete Kinder und Jugendliche konzipiert und durch Jugendschutzbestimmungen vor falschen Rezipienten bewahrt. Eine für die meisten erwachsenen Menschen beider Geschlechter besonders wichtige Kulturtechnik, die man nach dieser Theorie erst als Erwachsener lernen kann, ist die Kindererziehung. Erziehungsberatung wurde daher in der von uns darzustellenden Epoche als wesentlicher Bestandteil der Erwachsenenbildungstheorie und -praxis angesehen, die insofern Metapädagogik war. Wenn man es genau nimmt, trifft die Bezeichnung Erwachsenenbildung eigentlich nur auf Ereignisse zu, die auf dieser Begründung aufgebaut sind: Solche Art von Bildung richtet sich an Erwachsene qua Erwachsene (und nicht als Unterqualifizierte, über obsolete Qualifikationen Verfügende, zu Emanzipierende, potentielle Revolutionäre, Personen im Übergang vom Jugendlichen- zum Erwachsenenstatus etc.).
4. Eine vierte Konzeption ginge davon aus, dass zwischen Hänschen und Hans in einer Hinsicht gar kein Gegensatz besteht. Der Mensch lernt vom Tage seiner Geburt bis zum Tage seines Todes. Indem dieser Denkansatz Lernen als die allgemeine condition humaine interpretiert, verzichtet er jedoch weitgehend auf die Abgrenzung eines besonderen Gegenstandes "Erwachsenenbildung", ja sogar auf die Ausgrenzung eines besonderen Theorie- und Praxisfeldes "Lehren und Lernen" und die dazu gehörigen Felder wie Pädagogik, Didaktik usw., bzw. er muss begründen, weshalb man sich gleichwohl mit diesen Fächern beschäftigen muss. Die Autoren, die das tun, tun gut daran, ihr eigenes Lehrgebäude als Lernprozess darzustellen, den sie selbst durchmachen; Lehren im Vollzug des Lernens sozusagen.

Diese vier Ansätze zu Begründungen der "Erwachsenenbildung" konstituieren offensichtlich nicht nur vier verschiedene Auffassungen von einer Sache. Es scheint sich um unterschiedliche gesellschaftliche Handlungsfelder zu handeln, die möglicherweise nur in peripheren Merkmalen eine Einheit suggerieren. Wie wurde in den 70er und 80er Jahren versucht, eine theoretische

Einheit der gesellschaftlichen Phänomene zu konstruieren, die von ihren Agenten als Bestandteile des Handlungsfeldes “Erwachsenenbildung” angesehen wurden? Oder gibt es möglicherweise “Erwachsenenbildung” nur als Gegenstand der Theorie, die miteinander unvereinbare praktische Sachverhalte über einen Leisten schert?

2 Vorläufige terminologische Bemerkungen

Seit es ein systematisches Nachdenken über das Lernen Erwachsener und dessen organisierte Veranstaltung gibt, ist die Terminologie ungeklärt, und auch im Berichtszeitraum gab es keinen überzeugenden Versuch einer Kategorisierung und Ordnung der Begriffe, mit denen man dieses Gebiet menschlichen Handelns in den Be-Griff zu bekommen sich mühte. Jede terminologische Definition eines Begriffs muss benennen können, zu welchen ähnlichen Begriffen dieser in Opposition steht, bzw. auf der Sachebene, gegenüber welchen ähnlichen Sachverhalten dieser so bezeichnete ein aliud, ein anderer Sachverhalt ist. Zunächst einmal unterscheidet sich der Sachverhalt, den man Erwachsenenbildung nennt, dem Wortsinnne nach vom lehrenden Einwirken auf Kinder und Jugendliche. Damit allein kann man aber wohl kaum die Abgrenzung dieses Gegenstandes begründen. Offenbar herrscht explizit oder implizit die Überzeugung: Erwachsene lernen anders. Das typische Merkmal dieses Unterschieds besteht in unserer Gesellschaft darin, dass das Lernen von Kindern und Jugendlichen als fremdbestimmt, ja teilweise durch die Schulpflicht als erzwungen erscheint, während im Prinzip niemand einem Erwachsenen vorschreiben kann, dass und was er zu lernen hat. Wenn Erwachsene lernen, dann aufgrund eigener Entscheidung (mag diese auch durch den Zwang der Verhältnisse beeinflusst sein). Ein durchgehender Zug in der Begrifflichkeit der Theorie der Erwachsenenbildung ist daher der Versuch, das eher selbsttätige Lernen Erwachsener auch durch die Wortwahl vom vermeintlich naturgemäß fremdbestimmten Lernen von Kindern und Jugendlichen abzugrenzen. Begriffe aus den Wortfeldern “Lehren”, und “Unterrichten” oder “Unterweisen” werden, bezogen auf Erwachsene, von Anfang an sorgfältig vermieden. (Nur in Fremdwörtern wie “Didaktik” wird das Gefälle zwischen Lehrenden und zu Belehrenden hingenommen.)

Der Begriff “Bildung” bot sich an, weil Bildung Besitz dessen ist, der sie hat, und nicht ein Vorgang, der von einem anderen induziert wird. Diese Bedeutung hat der Begriff allerdings erst sekundär bekommen; ursprünglich handelt es sich ja um einen Begriff für einen Vorgang, der außer für das Erwerben von Kenntnissen und Verhaltensnormen auch für verschiedene selbsttätige oder von bestimmten Agenten vorgenommene Ereignisse verwendet wird, an deren Ende etwas Neues, Fertiges, Organisiertes steht oder auch etwas Unerwünschtes, dessen Entstehung nicht verhindert wurde. Der Begriff Erwachsenenbildung ist daher in gewisser Weise ein Notbehelf. Gemeint ist nicht, wie man von der Wortbildung her annehmen könnte, dass Nicht-Erwachsene zu Erwachsenen gebildet werden (vgl. Klümpchenbildung, Theoriebildung), sondern dass Erwachsene Bildung erhalten oder erwerben. Der ursprüngli-

che passivische Sinn der Aussage, dass jemand gebildet (worden) ist, ist verloren gegangen.

Diese Feststellungen gelten allerdings auch schon für die beiden etymologisch-termino-logischen Vorläufer unseres Begriffs Erwachsenenbildung: Die (überwiegend konservativ verstandene und betriebene) "Volksbildung" und die (sich überwiegend als sozialistisch verstehende) "Arbeiterbildung", die sich beide unter der ideologischen Vorstellung einer "nivellierten Mittelschichtgesellschaft" nach 1945 zum Begriff "Erwachsenenbildung" zusammenschlossen. Auch unter diesem Aspekt ist der Begriff ein Notbehelf.

Die Theoriebildung dieses Komplexes ist von Anfang an Sache derjenigen, die diesen Vorgang organisiert betreiben, anleiten und durchführen. Für ihre Tätigkeit, die ja auch in ihrem eigenen Bewusstsein einen hohen Stellenwert hat, musste eine eigene Terminologie geschaffen werden. Merkwürdigerweise entsprechen dem "Ausbilder" in der Ausbildung nicht der "Fortbilder" und der "Erwachsenenbilder" in Fort- und Erwachsenenbildung, sondern der "Fortbildner" und der "Erwachsenenbildner". Diese Begriffe, deren Ursprung wohl nicht mehr zu eruieren ist, die aber bereits in den 20er Jahren verwendet wurden, wurden in den 70er und 80er Jahren im Zusammenhang mit der Professionalisierung und der Einrichtung von Studiengängen für das Fach Erwachsenenbildung verbreitet.

Für die Theorie des Geschehens wurde zunächst der Begriff "Erwachsenenpädagogik" geprägt, ein deutlich paradoxer Begriff, denn Pädagogik ist wörtlich die Lehre von der Kinder-Anleitung. Der Begriff wurde (von Franz Pöggeler, vgl. Pöggeler 1971) durch den Begriff "Andragogik" ersetzt, der wörtlich genommen die erwachsenen Frauen ausschließt. Das war nicht gemeint, entsprach aber den Verhältnissen bis weit in das 20. Jahrhundert hinein insofern, als weibliche Berufstätigkeiten, die der Fortbildung bedurften, noch keine große Rolle spielten. Gelegentlich wurden englische Begriffe vorgeschlagen, die das Element *"adult"* enthielten. Dieser Begriff erschien jedoch als zu biologisch und wurde allgemein abgelehnt.

Die Begriffe Fort- und Weiterbildung setzen offensichtlich voraus, dass bereits eine berufliche Ausbildung stattgefunden hat. Die beiden Begriffe werden oft synonym gebraucht oder einfach als Zwillingspaar benutzt: Wenn man den einen Begriff verwendet, stellt sich der andere von selbst ein. Manche Autoren unterscheiden jedoch. Fortbildung ist dann die fortlaufende Anpassung an (technologische) Entwicklungen innerhalb eines Berufsbildes und auf gleicher Hierarchie- oder Funktionsebene, Weiterbildung meint zugleich die Chance, durch über das bisherige Wissensniveau hinausgehende Kenntnisse eine Verbesserung der eigenen Situation, etwa einen beruflichen

Aufstieg oder ein erweitertes Tätigkeitsfeld erreichen zu können. Wenn wir den allgemeinen Begriff Erwachsenenbildung verwenden, so sind wir uns im klaren darüber, dass er rein negativ definiert ist. Er umfasst alle Bildungstätigkeiten (sowohl der zu bildenden oder sich bildenden Individuen und Gruppen als auch der "-bildner"), die sich nicht auf Kinder oder Jugendliche, sondern ausschließlich auf Erwachsene beziehen, also auf Menschen, die nach herkömmlichem Verständnis "ausgelernt" haben. Die Frage, ob sich Erwachsenenbildung von pädagogischer Bildungsarbeit stärker unterscheide als z. B. Kindergartenpädagogik von Pädagogik der Sekundarstufe II oder der beruflichen Ausbildung im Handwerk, wurde, soweit wir sehen, im Berichtszeitraum nicht explizit gestellt, wohl aber immanent beantwortet. Es wird einfach angenommen, dass Erwachsene als solche einer anderen Art oder Form von Bildung bedürftig oder auch fähig sind als Nichterwachsene, wobei im Allgemeinen eine größere Beteiligung der zu Bildenden am Bildungsprozess postuliert, konstatiert oder intendiert wird.

Allerdings ist mit der Übernahme des Begriffs noch keineswegs gesagt, dass es den damit bezeichneten Gegenstand wirklich gibt. Jeder Autor, der sich zu dem Thema äußert, hat einen anderen Begriff davon, und diese Begriffe sind wiederum von der jeweiligen Gesamtkonzeption abhängig. Es ist daher unmöglich zu sagen, dass eine bestimmte Position falsch oder richtig sei. Man kann nur konstatieren, dass der Autor A Erwachsenenbildung so und so bestimmt und sich dabei von der Definition des Autors B in der und jener Hinsicht unterscheidet – wobei auch wir, die wir die Ansichten von A und B rezipieren, dies nur gemäß unserem eigenen Vorverständnis und damit niemals "objektiv richtig" tun können.

Man könnte sich an einer Definition von Erwachsenenbildung orientieren, die in bestimmten juristischen Formulierungen vorausgesetzt wird. Aber erstens ist im Berichtszeitraum der Bereich dessen, was verschiedene Autoren als Erwachsenenbildung bezeichnen, kaum juristisch zu fassen, da die rechtsphilosophischen Überlegungen, die zu gewissen Kodifizierungen des Begriffsfeldes um 1970 geführt haben, selbst recht vage sind; zweitens wären selbst juristische Definitionen auslegungsfähig. Und drittens definieren einige Autoren das, was für sie Erwachsenenbildung darstellt, durchaus in bewusstem Widerspruch zu den üblichen, in irgendeiner Weise kodifizierten Vorstellungen.

Unsere Definition von Erwachsenenbildung ist folglich rein pragmatisch. Wir halten es mit Ludwig Wittgenstein (§ 43 der "Philosophischen Untersuchungen"; Wittgenstein 1971): "Die Bedeutung eines Wortes ist seine Verwendung in der Sprache." Erwachsenenbildung nennen wir also einmal alles, was üblicherweise so genannt wird, wobei uns nicht immer einleuchtet, nach

welchen Kriterien bestimmte Ereignisse diesem Begriff untergeordnet werden, andere von ihm ausgeschlossen bleiben. Erwachsenenbildung nennen wir aber auch alle organisierten Lernvorgänge, an denen als Lernende Personen nach den üblichen Zeiten der schulischen Bildung und der beruflichen Erstausbildung (einschließlich Studium) teilnehmen. Diese Abgrenzung ist freilich künstlich und schneidet einige Querverbindungen ab, die durchaus denkbar wären.

Die meisten Autoren beschränken sich implizit oder explizit auf einen bestimmten Ausschnitt aus dem, was von irgendjemandem irgendwann einmal Erwachsenenbildung genannt wurde. Implizit heißt dabei, dass diese Autoren meinen, von "der" Erwachsenenbildung zu schreiben, tatsächlich berücksichtigen sie aber nur bestimmte Arten oder auch nur Merkmale bestimmter Arten von Erwachsenenbildung. Freilich gibt es Randphänomene, bei denen die Entscheidung schwer fällt, ob man sie als Bestandteile der Erwachsenenbildung ansehen soll. Das Bildungsurlaubsgesetz z. B. definiert die Inhalte dessen, was als Bildung gelten darf, nicht sonderlich scharf, indem es die behördliche Anerkennung der Bildungsträger als Bedingung dafür nennt, dass bestimmte Urlaubsbeschäftigungen als Bildung zu gelten haben. Wem für einen Trommelkurs auf Mallorca Bildungsurlaub gewährt wird, der nimmt sicherlich an einer Bildungsveranstaltung teil, und wenn er erwachsen ist, kann man dieser Veranstaltung schwerlich die Bezeichnung Erwachsenenbildung absprechen. Andererseits dürften sich Angebote zur politischen Bildung für Jugendliche nicht grundsätzlich, dagegen sehr wohl in Inhalten und Formen von entsprechenden Angeboten an Erwachsene unterscheiden. Es ist daher offen, ob man jugend- bzw. erwachsenenspezifische Formen und Inhalte politischer Bildung für derart relevant hält und in der Praxis derart ausdifferenziert, dass man von unterschiedlichen Gegenständen "politische Jugendbildung" bzw. "politische Erwachsenenbildung" sprechen kann.

3 Die Welt verändert sich – Bildung verändert die Welt

Unter den verschiedenen Begründungen dafür, dass Menschen, die "ausgelernt" haben, dennoch an Bildungsveranstaltungen teilnehmen (sollen), überwiegt im Berichtszeitraum die These, dass der gesellschaftlich-technologische Wandel während eines Menschenlebens ständige Anpassung erfordere. Dieser Gedanke ist relativ neu. Erst mit dem Aufkommen der großen Industrie im Kapitalismus des 19. Jahrhunderts erwiesen sich die in Kindheit und Jugend gelernten Fertigkeiten als obsolet, nicht mehr brauchbar. Hochqualifizierte Handwerker sahen sich plötzlich der Konkurrenz von Maschinen ausgesetzt, die von angelernten Arbeitern bedient wurden; wenige andere hatten die Möglichkeit, neue Technologien zu erlernen, die an die Stelle derjenigen Techniken und Fertigkeiten traten, die sie in Kindheit und Jugend gelernt hatten. Der technische Fortschritt wurde bereits am Anfang des 19. Jahrhunderts als unausweichlich und bedrohlich empfunden. Die so begründete Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen ist schon unter wirtschaftlichem Gesichtspunkt janusköpfig. Eine aufwändige Ausbildung für einen Beruf, der nach dem Auslernen nicht oder nur für kurze Zeit ausgeübt wird, ist Vergeudung von gesellschaftlichen Ressourcen. Einerseits lässt sich nicht prognostizieren, welche technologischen Veränderungen im einmal erlernten Beruf während eines vielleicht 40- oder 50-jährigen Arbeitslebens eintreten werden. Andererseits wird immer und überall eine gewisse Trägheit der beruflichen Ausbildung festgestellt, die darin begründet ist, dass die praktischen Ausbilder ihren Beruf gelernt haben, lange bevor sie zu Ausbildern wurden, und dass sie die damals aktuellen Techniken und Fertigkeiten für den Inhalt des seither gewandelten Berufsbildes halten und so perpetuieren. Offenbar muss Erwachsenenbildung, soweit sie Fort- und Weiterbildung ist, daher zum Teil auch nachholen, was in der beruflichen Erstausbildung versäumt wurde.

Es ist nicht zu übersehen, dass sich der technologische Wandel seit der frühen Industrialisierung erheblich beschleunigt hat und sich weiter beschleunigt. In unserem Berichtszeitraum spielte der Computer im Alltag noch keine wesentliche Rolle, und die rasante Entwicklung der Datenverarbeitung war noch nicht abzusehen. Aber bereits in den 70ern wurden Berechnungen angestellt, nach denen die Gesamtheit der technischen Wissensinhalte sich einmal alle sieben, vier oder zwei Jahre total umwälze und damit das früher Gelernte entwerte. Diese Berechnungen sind einigermaßen zufällig und aus der Luft gegriffen, denn es ist nicht definiert und nicht definierbar, was als "technische Wissensinhalte" zu betrachten ist, aber sie sind wirkmächtig und ha-

ben Konzeptionen der Fort- und Weiterbildung, also der Erwachsenenbildung tief beeinflusst. Es ist vor allem die Furcht vor der ständigen Beschleunigung der Veränderung, die manchmal zu einer gewissen Kurzatmigkeit in der Theoriebildung führt. So legten Georg Picht und Friedrich Edding bereits 1972 dar, dass der Zuwachs und die Veränderung des Wissens in einem immer rascheren Tempo Veränderungen in den technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen bewirke, und sie forderten mit dieser Begründung, die Gesellschaft müsse sich Einrichtungen schaffen, die die notwendigen, aus dieser immer rascheren Veränderung folgenden Prozesse der Weiterbildung trügen: "Wenn unsere Gesellschaft wirtschaftlich bestehen soll, muss sie sich in eine gebildete Gesellschaft verwandeln." (Picht u. a. 1972) Bekanntlich hat sich unsere Gesellschaft damals nicht in eine gebildete Gesellschaft verwandelt und besteht wirtschaftlich immer noch. Der Bildungsbegriff, der in diesem Zitat zum Ausdruck kommt, war freilich nicht mit den konkreten Anforderungen der Wirtschaft zu diesem Zeitpunkt abgestimmt. Immerhin bestimmten Pichts seit 1965 immer wieder erhobene Warnrufe die Diskussion um die Erwachsenenbildung mindestens während der 70er Jahre. Dabei wurde aber meistens nicht genügend bedacht, dass der technische Wandel sich nicht gleichförmig in allen Bereichen von Wissenschaft, Technologie und Wirtschaft vollzieht. Es sind von jeher immer nur Teilbereiche, in denen sich ein schneller "Fortschritt" vollzieht; andere Bereiche bleiben von einem Umsturz lange Zeit unberührt. Nicolaus Ottos Gasmotor, der Otto-Motor, wurde im Jahre 1867 patentiert und läuft und läuft. Auch wirken die Veränderungen in Schlüsseltechnologien wie etwa der elektronischen Datenverarbeitung auf verschiedene Bereiche wirtschaftlicher Aktivitäten mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und in unterschiedlich tief greifender Weise.

Dass der schnelle technologische Wandel zu lebenslangem Lernen zwinge, gilt heute weithin als ausgemacht. Diese Ansicht ist auch von der zweiten Begründung – der, dass in der Jugend nicht das Richtige gelernt worden sei – nicht zu trennen. Dennoch muss man die beiden theoretischen Ansätze prinzipiell voneinander unterscheiden. Der zweite Ansatz besagt, dass viele oder die meisten Menschen in der Gesellschaft nicht die Möglichkeit haben, das zu lernen, was sie eigentlich lernen könnten. Ihren klassischen Ausdruck hat diese Ansicht in der Parole gefunden, die Wilhelm Liebknecht im Jahre 1872 formulierte: "Wissen ist Macht – Macht ist Wissen." Das bedeutete zweierlei: Die herrschende Bourgeoisie monopolisiert das Wissen, hält die beherrschte Arbeiterklasse bewusst in Unwissen und bringt ihr nur soviel an Wissen nahe und bei, wie nötig ist, um sie ausbeuten zu können und ihre eigene Macht zu sichern. Andererseits aber heißt Liebknechts Parole: Die Arbeiterklasse muss sich das Herrschaftswissen der Bourgeoisie aneignen, und auf diesem Wege fällt ihr dann auch die politische und ökonomische Macht zu.

Die These Liebknechts ist in vielen Abwandlungen in Konzeptionen der Erwachsenenbildung eingegangen. An die Stelle der "Bourgeoisie" treten in manchen Konzeptionen Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft oder andere mehr oder weniger greifbare Gegner, die Springerpresse oder die Medien insgesamt oder andererseits die "Lernbarrieren" der Arbeiter oder (mit einem philosophischen Terminus des jungen Marx) die "Entfremdung". In den 70er und 80er Jahren war die Begründung dieser Konzeption mit Begriffen aus der marxschen Kritik der politischen Ökonomie oder auch aus den Gesellschaftstheorien späterer sich als marxistisch verstehender Autoren mindestens im universitären Bereich der "Grundlagenforschung" durchaus nicht selten. Schon ihr Bezug auf Theorien, die im 19. Jahrhundert entwickelt wurden, zeigt, dass diese zweite Ansicht von einem eher statischen Begriff des Wissens, der Bildung ausgeht, während die erste der dynamischen Entwicklung von Technik und Wirtschaft folgt. Die Erwachsenenbildung in der DDR, aber zum Teil auch in der westdeutschen sozialistischen und gewerkschaftlichen Bildungsarbeit folgte der statischen Konzeption: Gefordert ist eine andere, bessere Vermittlung wenigstens von Teilen des bürgerlichen Bildungsgutes, nämlich den fortschrittlichen Inhalten bürgerlicher Wissenschaft und Bildung. Oft wurde kritisiert, dass dabei nichts als ein Abklatsch, eine bürgerliche Pseudo- oder Halbbildung herauskommen könne. Eine eigene, neue, andere Form von Wissen zu entwickeln, fällt im Rahmen dieser Konzeption schwer. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass ja auch die andere, die erste Begründung von Erwachsenenbildung, keine schöpferische, sondern nur eine Anpassungsleistung intendiert. Die Veränderungen, die die Mobilität des Lernens verlangen, werden in dieser ersten, technologischen Konzeption lebenslangen Lernens aus den Vorgaben der technologischen Entwicklung bezogen und setzen kein "alternatives", selbstbestimmtes Lernen voraus.

Die beiden genannten Konzeptionen kommen in der Praxis nicht in Reinform vor. Vertreter beider Konzeptionen machen mehr oder weniger offen Anleihen bei der jeweils anderen; allgemein bildende Kurse in Volkshochschulen haben, auch wenn sie Bildungs-Nachholbedarf bei Erwachsenen decken, zwar selten die explizite gesellschaftskritische Begründung, man hätte den Menschen die Bildung vorenthalten. Aber in der Sache und im Bewusstsein der Agenten war Erwachsenenbildung oft eine Art "kompensatorische Erziehung" von Erwachsenen, die in ihrer Jugend nicht die Gelegenheit hatten, eine umfassende Bildung zu erhalten. Dies gilt nicht nur, aber besonders im Bereich der politischen Bildung. Diese Konzeption von Erwachsenenbildung als kompensatorische Erziehung verband sich in der Nachkriegszeit mit dem Anspruch, dass Erwachsenenbildung immer und unter allen Umständen auch politische Bildung zu sein habe. Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg entstand ja eigentlich aus der Kritik an der nationalsozialisti-

schen Gleichschaltung. Die Amerika-Häuser in der amerikanischen Besatzungszone und ähnliche Einrichtungen in den beiden anderen Westzonen versuchten das demokratische Defizit nach zwölf Jahren der nationalsozialistischen Indoktrinierung zu decken. Vor allem gewerkschaftliche Bildung, Arbeiterbildung setzte an der vorfaschistischen, revolutionären Praxis nach Liebknechts Parole an. In den Jahren um 1968 (Krise in Bergbau und Industrie mit Massenstreiks 1966 – "Rote Fahnen sieht man besser") erschienen die bewährten Parolen der klassischen Arbeiterbewegung aktueller denn je, die Kampagne gegen die Notstandsgesetze und die Studentenbewegung formulierten die Parole neu. Sucht man nach einem gemeinsamen Nenner der verschiedenen am Ende der 60er Jahre vorliegenden Theorien der Erwachsenenbildung, so findet man ihn leicht, vielleicht zu leicht, im Selbstverständnis der Akteure: Sie alle wollen "politische Bildung" betreiben oder die politische Bildung der mündigen Bürger unterstützen. Die Begründungen für diese Absicht ähneln sich bei oberflächlicher Betrachtung und sind auch leicht nachzuvollziehen. Die Theorie der Demokratie geht von der Anschauung aus, dass der erwachsene wahlberechtigte Bürger in der Lage ist, seiner Verantwortung als Staatsbürger nachzukommen und über die Fragen der lokalen, nationalen und internationalen Politik eine begründete Meinung zu haben, die er in Wahlen und Abstimmungen ausdrücken kann, wodurch er die große Linie der Politik mitbestimmt. Historische Erfahrung und aktuelle Praxis zeigen aber, dass diese demokratische Grundüberzeugung oft mit den Tatsachen nur schwer in Einklang zu bringen ist. Die mündigen Bürger zeigen sich oft nicht in der Lage, aus den richtigen Gründen die richtige Wahlentscheidung zu treffen. Von diesem Punkt an unterscheiden sich die verschiedenen theoretischen Entwürfe zum Teil erheblich, auch wenn äußerlich eine Tendenz zum Konsens festgestellt werden kann, die sich in Leerformeln wie eben z. B. "politische" oder "emanzipatorische Bildung" zeigt.

Horst Siebert erkannte früh den durch die Konzeption einer allgemein-politischen Erwachsenenbildung verschleierten Widerspruch zwischen einer im engeren Sinne politischen (demokratischen) und einer wirtschaftlichen (technokratischen) Begründung der damit bezeichneten Sachverhalte: "Wenn wir versuchen, unter den Bedingungen unseres profitorientierten Gesellschaftssystems gegen die ‚Zwänge des Systems' (H. v. Hentig) Erwachsenenbildung zu betreiben, so dürfen wir diese Antinomien und Zielkonflikte zwischen Technokratie und Demokratie nicht verschleiern, sondern müssen sie analysieren und transparent machen." (In: Picht u. a. 1972, S. 150) Siebert wendet sich daher gegen die "Bildungsmetaphysik der Volkshochschulen", deren Vertreter einen persönlichkeitsbildenden Wert der Arbeit konstatierten, den Siebert als Fiktion kritisiert. Zwar sähen auch die Vertreter dieser Richtung den Zielkonflikt zwischen technisch-funktionalem und kritisch-emanzipativem Denken, harmonisierten ihn aber. Diskutabler ist für

Siebert der Versuch, durch fachliche Qualifizierung einen individuellen beruflichen und sozialen Aufstieg zu realisieren. Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, denen sich die Volkshochschulen verstärkt zuwendeten, versuchten den ökonomischen Bedarf an disponiblen Arbeitskräften zu decken und zugleich die individuellen Chancen zu vergrößern. "Mobilität wird als ‚humane Chance' (H. Blankertz) bejaht und wird als Lernmotiv wirksam, die Leistungsgesellschaft erscheint als Alternative zur Klassengesellschaft. Zwar ‚wirft' auch diese Qualifizierung ‚Anpassung ab', aber von dieser Anpassung profitiert der einzelne. Eine berufliche Weiterbildung dieser Art erhöht die Gleichheit der Aufstiegschancen, sie ist zugleich funktional und pragmatisch und verzichtet auf einen idealistisch-humanistischen Überbau. ‚Lebenshilfe' wird realistisch als ‚Aufstiegshilfe' definiert, die Erwachsenenbildung erkennt und akzeptiert ihre gesellschaftspolitische Funktion, sie wird zu einer zusätzlichen ‚sozialen Verteilerstelle' und kompensiert damit Mängel unseres dreigliedrigen Schulsystems. Zweckbezogenes Lernen verdrängt die Dominanz einer idealistischen Persönlichkeitsbildung, die Volkshochschule wird nicht nur den ökonomischen Anforderungen, sondern auch den subjektiven Aufstiegsinteressen gerecht." (In: Picht u. a. 1972, S. 153)

Diese Anerkennung einer realistischeren und praxisnäheren Interpretation des Bildungsauftrags der VHS ist aber nicht Sieberts letztes Wort in dieser Sache. Vielmehr problematisiert er auch diese leistungsorientierte Interpretation von Fortbildung, da sie auf der Prämisse basiere, dass in der BRD das Leistungsprinzip uneingeschränkt realisiert sei und damit jeder die Chance habe, durch Qualifizierung in Führungspositionen aufzusteigen. Diese Ansicht blende aus, dass eine Beförderung nicht nur vom Können, sondern entscheidend vom Wohlverhalten und von der Anpassungsfähigkeit abhänge.

Eben dieser Gedanke wurde in den Bereichen von Theorie und Praxis, die die Tradition der vor-nationalsozialistischen Arbeiterbildung fortführten, in radikalerer Form wahrgenommen. Trotz "Arbeit und Leben", dem gemeinsamen Tätigkeitsfeld von Gewerkschaften und VHS, bestand eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch, dass in einem demokratischen Gemeinwesen die Bildung allen Klassen und Schichten zugänglich sein sollte, und den Angeboten der VHS, die an der Arbeiterschaft weitgehend vorbeigingen. Unterschwellig finden sich jedoch in verschiedenen Konzeptionen durchaus Begründungen wie die, dass Weiterbildung ja freiwillig sei und es folglich die bedauerliche, aber freie Entscheidung der Arbeiter sei, wenn sie sich den auch ihnen zugänglichen Bildungsangeboten verweigerten. Offen biologistische Vorurteile, nach denen die Unterschichten von Natur aus weniger bildungsfähig sind, sind selten, kommen aber durchaus vor. Auf der anderen Seite wurde daher seit etwa 1968 verstärkt eine Arbeiterbildung gefordert, die sich in Inhalten und Formen vollständig von den etablierten Mittel-

schicht-Angeboten der traditionellen Erwachsenenbildung unterscheiden sollte (Negt, vgl. Kapitel 7.3). In dogmatischen neomarxistischen Konzeptionen vereinigten sich diese beiden unterschiedlichen Ansichten, wenn die angebliche Bildungsverweigerung der Arbeiterklasse geradezu zu einem klassenbewussten Akt uminterpretiert wurde (von Werder, Axmacher; vgl. Kapitel 7.5 und 7.4). Die 70er und 80er Jahre waren die Zeit, in der versucht wurde, die gesellschaftskritische Funktion von Erwachsenenbildung im Sinne des "Ausgangs aus der fremdverschuldeten Unmündigkeit" mit einem Begriff von "Fortschritt" zu verbinden, der nicht unterschied zwischen dem Fortgang der technologischen Entwicklung und dem erwünschten Ziel der Entwicklung der allseitig gebildeten Persönlichkeit. Diesem Ansatz stand eine Theorie gegenüber, die sich ebenfalls an der marxschen Theorie orientierte und die Ansicht vertrat, dass Erwachsenenbildung das gerade Gegenteil von Emanzipation bedeute (Axmacher; vgl. Kapitel 7.4). Diese Jahre sind auch die Zeit, in der die von der Studentenbewegung erfassten Bildungsagenten die an den Universitäten erfahrenen Lernprozesse an die zu Bildenden weiterzugeben versuchten und dabei mancherlei Erfahrungen zwischen Versickern des eigenen Anspruchs in Routine einerseits und Praxisschock andererseits machten. Je nach Standpunkt sahen Liberale und Sozialisten die Möglichkeit einer Verbindung dieser beiden Ziele entweder im Rahmen der bundesrepublikanischen Gesellschaftsordnung als erreichbar an oder sie forderten mehr oder weniger radikale Veränderungen als Bedingung oder als Folge von neuen Bildungsformen und -inhalten. Konservative dagegen sahen als Ziel von Erwachsenenbildung im Wesentlichen die Bewahrung vor dem Zeitgeist, also eben jenen emanzipatorischen Zügen, die Liberale und Linke im Rahmen der Erwachsenenbildung gerade anstrebten.

Allen Konzeptionen von Erwachsenenbildung ist gemein, dass sie mindestens dem Anspruch nach in Rechnung stellen, dass es für Erwachsene keine Schulpflicht, keine Bildungspflicht gibt. Das bedeutet, dass die Motivation zum Lernen nicht erzwungen werden kann, also intrinsisch sein muss. Wer nicht lernen will, hat ein Recht auf Lernverweigerung. Lernen von Erwachsenen muss also freiwillig und im Grunde selbstbestimmt sein. Wie weit die Selbstbestimmung inhaltlich zu verwirklichen ist, wird in den verschiedenen theoretischen Ansätzen unterschiedlich bestimmt. Eine Sonderstellung nimmt hier die gesellschaftskritische Begründung von Erwachsenenbildung, vor allem in der Form der Arbeiterbildung seit alters ein. Zwar lehnen diese Positionen es ab, dass Menschen oder Institutionen auf Erwachsene Druck ausüben, um sie zum Lernen zu zwingen; sie sehen jedoch im "stummen Zwang der Verhältnisse" eine überpersönliche, überinstitutionelle Lernpflicht, die zum Teil aus der gesellschaftlichen und individuellen Lage, zum Teil aber auch aus der "historischen Mission der Arbeiterklasse" oder ähnlich abgeleitet wird. In den Diskussionen um Arbeiterbildung in dem von

uns zu betrachtenden Zeitraum spielte die Frage, inwieweit sich Bildung für den Einzelnen "lohnen" soll und inwieweit im Interesse der gemeinsamen Sache Zwang ausgeübt und ertragen werden muss, eine große Rolle.

Auf der anderen Seite führte die Erkenntnis, dass Erwachsenenbildung ohne intrinsische Motivation nicht möglich ist, zu einer Betonung des unmittelbaren Erfolgs oder Lustgewinns durch Bildung und damit zur Entwicklung spielerischer Formen des Lernens, wobei nicht selten das Spiel zum Selbstzweck wurde. Dieser Theorie- und Praxis-Ansatz, der tendenziell den Unterschied zwischen dem spielerischen Lernen des Kindes und dem Erwachsenen-Lernen aufhebt, lässt sich leicht mit der Konzeption des selbstverantworteten oder selbst gesteuerten Lernens verbinden und berührt sich auch mit allen Konzeptionen, die in der praktischen Erfahrung den Königsweg der Pädagogik sehen. Grob gesagt, geht vom Anfang der 70er bis zum Ende der 80er Jahre die Entwicklung im Bereich der "Allgemeinbildung" eher von der Arbeit zum Spiel, von der Wissensvermittlung zum Erfahrungsaustausch, während im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung eine entgegengesetzte Linie zu intensiverem, zielgerichteterem Lernen verläuft; letztere Linie korreliert dem Augenschein nach mit der Zunahme der Arbeitslosenzahlen einerseits und der Steigerung der Teilnehmergebühren für subventionierte Lehrangebote andererseits.

4 Kategorisierungen

Im programmatischen Einleitungsaufsatz zu seiner Textsammlung "Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung" stellt Horst Siebert fest, dass "bis in die 60er Jahre" hinein Konsens darüber bestanden habe, dass Erwachsenenbildung "der Mündigkeit des Einzelnen und der Demokratisierung der Gesellschaft dient, dass der technische und soziale Wandel eine permanente Weiterbildung zur Überlebensnotwendigkeit macht". (Es fällt auf, dass die beiden Nebensätze asyndetisch nebeneinander stehen; wie sich die beiden Grundüberzeugungen zueinander verhalten wird nicht untersucht.) Konfessionelle, gewerkschaftliche und an den VHS betriebene Erwachsenenbildung konnten sich auf einen gemeinsamen Nenner einigen, der etwa im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1959 verwirklicht war. Heute dagegen gebe es "eine verwirrende Vielfalt" von Theorieansätzen, die zumeist nicht aus der Praxis der Erwachsenenbildung erwüchsen, sondern von den Hochschulen kämen. Es entstehe fast der Eindruck, "als seien die Mitarbeiter der Erwachsenenbildung an diesen Diskussionen über das Aufgabenverständnis ihrer Bildungsarbeit kaum beteiligt." (Dies und die folgenden Zitate aus: Siebert 1977, S. 12-30) Siebert macht sich anheischig, Ordnung in diese verwirrende Vielfalt zu bringen, vor allem in Hinblick auf die Interessen der Praktiker.

Folgende hauptsächlichen Theorieansätze muss man nach Siebert unterscheiden:

Personalistische Konzeptionen

Diese seien bis in die 60er Jahre hinein führend gewesen. Ihre Begründung erfolge aus der Tradition der deutschen idealistischen Philosophie und der Aufklärung, aber auch der Romantik. Politisch seien sie dem Liberalismus und der bürgerlichen Emanzipationsbewegung des 19. Jahrhunderts verpflichtet und pädagogisch der neuhumanistischen Bildungstheorie. Nach dieser Theorie sei Erwachsenenbildung nötig, weil "die Entfaltung der intellektuellen, emotionalen, ethischen und ästhetischen Kräfte der Persönlichkeit mit der Schulbildung nicht abgeschlossen sind, da sich bestimmte Kultur- und Bildungsgüter erst dem Erwachsenen, erschließen." Bildungsinhalte sind Kenntnisse und Fertigkeiten, die als Gegengewicht zu den beruflichen, utilitaristischen Notwendigkeiten den Alltag verschönern und kulturvoll gestalten. Typische Didaktikform sei das "gebildete Gespräch". Diese – zurzeit theoretisch nicht mehr aktuelle – Begründung von Erwachsenenbildung sei immer noch praktisch wirksam, und zwar nicht nur in der Praxis älterer Mitarbeiter. Sie berühre

sich in ihrer impliziten Kritik an Verschulung und Leistungszwang mit neueren, auch neomarxistischen Ansätzen, mit denen sie auch das Ziel der Emanzipation von äußerlichen Zwängen, Dogmen, Mythen, Denkverboten teile.

Der personalistische Theorieansatz hat nach Siebert zwei "Varianten": die zivilisationskritische und die berufsbezogene. Die zivilisationskritische Variante, die in den ersten zehn Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg Vertreter gefunden habe, richte sich gegen die drohende "Vermassung"; typisch seien Gesprächskreis und Arbeitsgemeinschaft als Formen und Begegnung und Kontemplation als Inhalte der Erwachsenenbildung. Die berufsbezogene Variante, als deren Vertreter schon in den 20er Jahren Kerschensteiner und Spranger genannt werden, die aber in den 50er Jahren erneut Anhänger gefunden habe, anerkenne die beruflichen Lerninhalte als "Bildungsgüter" und nehme sie in den Bildungskanon auf. Berufliche Fortbildung werde also nicht ökonomisch begründet, sondern als Weg zur Entfaltung sittlicher und geistiger Kräfte. Diese mit der erstgenannten nicht unmittelbar identische Konzeption ist nach Siebert ebenfalls in das Gutachten "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1959 eingegangen.

Christlich begründete Konzeption

Siebert tendiert dazu, auch die christlich begründete Erwachsenenbildung als Variante der personalistischen Konzeption aufzufassen; dieser Zuordnung sei aber von Vertretern christlicher, vor allem protestantischer Erwachsenenbildung entschieden widersprochen worden, weil der Trend christlicher Erwachsenenbildung auf Sozialkompetenz abziele und der Schwerpunkt auf der sozialen Benachteiligung liege. Vertreter dieser Konzeption ordneten sich eher in der Nähe der (von Siebert so bezeichneten) reformerischen, der politökonomischen und der neomarxistischen Konzeptionen ein. In der Tat muss für die 70er Jahre, die Zeit nach der Studentenbewegung und nach dem massenhaften Auftreten kirchenreformerischer und kirchenkritischer Gruppen, der Zeit der friedensbewegten Kirchentage usw. die Wirklichkeit der protestantischen Kirchen anders eingeschätzt werden als die der katholischen Kirche, und das hat auch Auswirkungen auf deren Erwachsenenbildungskonzeptionen. Für die katholische Erwachsenenbildung kann Sieberts Einordnung als Variante der personalistischen Konzeption als gültig betrachtet werden, allerdings nur bei einer Betrachtungsweise "von außen". Eine Bildungsarbeit, die sich auf Offenbarung, Lehramt und Missionsauftrag der katholischen Kirche beruft, wird sich nicht als Teilmenge einer Gesamtmenge, die auch außerkirchliche Elemente umfasst, verstehen können. Die katholische Bildungskonzeption beruht aber, wie Siebert richtig feststellt, auf einer neuthomistischen Anthropologie, die von der Erbsünde

und der Notwendigkeit der Versöhnung des Menschen mit Gott durch das Heilsinstitut der Kirche ausgeht, und sie richtet ihre curriculare Einteilung an den Lebensphasen des Individuums aus. Protestantische Erwachsenenbildung der 70er Jahre lehnte diese personalistische Sichtweise meistens entschieden ab und verstand sich als Beitrag zur Weltveränderung. Sie konnte dabei an die Praxis der Evangelischen Akademien in den 50er und 60er Jahren anknüpfen, die die Diskussion mit marxistischen oder vom Marxismus beeinflussten Theoretikern wie Milan Machovec, Adam Schaff, Roger Garaudy, Leszek Kolakowski, Iring Fetscher und mit ostdeutschen und osteuropäischen Theologen pflegten.

Marktorientierte Konzeption

Eine gänzlich andere Begründung hat nach Siebert jedoch eine marktorientierte Position. Mit "Marktorientierung" meint Siebert nicht in erster Linie die Orientierung am Arbeitsmarkt, sondern die am Weiterbildungsmarkt selbst, d. h. an den Bedürfnissen der Bildungsinteressierten. Zwar stehen im Hintergrund dieser Konzeption gesellschaftliche Veränderungen (beschleunigte Qualifikationsveränderungen, häufigerer Berufswechsel, Aufgabenveränderungen, Expansion der Dienstleistungsberufe, das Bildungsniveau als Produktivfaktor usw.), aber: "Funktion der Erwachsenenbildung ist nach dieser Konzeption in erster Linie, die von der Bevölkerung artikulierten Bedürfnisse nach Weiterlernen zu befriedigen." Die VHS wird dabei zunehmend als Dienstleistungsinstitution verstanden. Mit dieser Konzeption sind die Einrichtung von längerfristigen Lehrgängen, u. U. mit Abschlussprüfung und Zertifikat, und der weitgehende Verzicht auf "okkasionelle" Veranstaltungen (Einzelvorträge usw.) verbunden. An die Stelle von Improvisation aufgrund der Fähigkeiten des vorhandenen Lehrpersonals tritt die Planung aufgrund der Nachfrage. Dem Erwachsenen wird dadurch eine "didaktische Selbstwahl" ermöglicht. – Siebert merkt an, dass eine Ignoranz gegenüber dem marktorientierten Aspekt realitätsfern sei, gibt aber andererseits zu bedenken, dass die Nachfrage der Teilnehmer keine "unabhängige Variable" sei, sondern sich selbst nach dem Angebot richte, dass andererseits Aufstieg im Beruf durch Weiterbildung keineswegs garantiert, sondern eher unwahrscheinlich und die These einer allgemeinen Höherqualifizierung nur eingeschränkt gültig sei. Aus heutiger Sicht wäre jedenfalls hinzuzufügen, dass es zwar möglicherweise keine allgemeine Höherqualifizierung gibt, wohl aber eine ständige Umqualifizierung vonnöten ist und auch stattfindet. Die Frage stellt sich also aus heutiger Sicht anders: Inwieweit ist die "freie" Erwachsenenbildung in der Lage und verpflichtet, den Anforderungen der Wirtschaft nach aktuell qualifizierten Arbeitskräften nachzukommen? Der scheinbar ökonomische "Markt"-Begriff Sieberts, der nahezu ausschließlich auf den Weiterbildungs-Markt beschränkt ist, blendet aus, dass die sich weiterbil-

denden Individuen sich nicht in erster Linie aus eigenem Antrieb qualifizieren, sondern dass sie durch die Anforderungen des Arbeitsmarkts dazu gezwungen werden. Insofern ist Sieberts Beschreibung der marktorientierten Position selbst noch der personalistischen Sichtweise verhaftet.

Reformerische Konzeption

Verwandt mit dieser Konzeption ist nach Siebert die reformerische, die sich bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen lasse, die aber besonders seit den "Studentenunruhen" der 60er Jahre und der Zunahme sozialwissenschaftlich ausgebildeter Mitarbeiter wieder virulent geworden sei. Die politische Haltung der meisten Vertreter dieser Richtung bezeichnet Siebert als "sozialliberal". Die Konzeption orientiere sich an den Traditionen der Aufklärung, den Menschenrechten und dem Grundgesetz. Ziel sei die Förderung "kritischer Rationalität" durch Lernprozesse, in denen Differenzen zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit konstatiert würden. Der Pluralismus, den die Vertreter dieser Konzeption propagierten, führe zu einer häufig kritisierten Offenheit der Lernziele, die sich allerdings mit dem Schlüsselbegriff "Partizipation" zusammenfassen ließen. Ziel sei es, möglichst viele an möglichst vielen Entscheidungen teilhaben zu lassen, was bei zunehmender Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse nur durch Aufklärung zu ermöglichen sei. Nicht alle Lernangebote ließen sich unter der Kategorie "Emanzipation" fassen, für Unterprivilegierte sei jedoch kompensatorische Bildung Voraussetzung für gesellschaftliche Emanzipation. Strittig sei zwischen den Vertretern dieser Richtung, welchen Praxisbezug Erwachsenenbildung haben solle. – Uns scheint, dass Siebert hier in nicht überzeugender Weise eine politische Position – mehr oder weniger explizite Anhängerschaft gegenüber der SPD bzw. der seit 1969 regierenden sozialliberalen Koalition und zugleich Ablehnung vor allem linker, systemkritischer politischer Standpunkte und Organisationsansätze – mit einer Erwachsenenbildungs-Konzeption gleichsetzt oder parallelisiert. Nicht zufällig zitiert er für diese Konzeption ausführlich Peter von Oertzen, einen führenden Programmatiker der SPD, ohne offenbar zu erkennen, dass dessen Position im Wesentlichen nicht bildungs- oder erziehungstheoretisch, sondern parteipolitisch begründet ist. Was Siebert als "reformerische" Konzeption der Erwachsenenbildung einordnet, ist eher der Versuch, eine systemkritische, emanzipatorische Erwachsenenbildung zu unterlaufen und zu integrieren und daher keine eigenständige bildungspolitische Konzeption. Zu dieser Position rechnet Siebert jedoch auch Hans Tietgens.

Politökonomische Konzeption

Ebenso wenig vermag die folgende Beschreibung einer von Siebert so genannten politökonomischen Konzeption der Erwachsenenbildung zu über-

zeugen. Gemeint sind damit jene Theorieansätze, die von einer Analyse des Bedarfs der Wirtschaft an ausgebildeten Arbeitskräften ausgehen (z. B. Martin Baethge). Diese Position basiere wie die "neomarxistische" auf einer materialistischen Wissenschaftstheorie. Zentral sei der Begriff der Qualifikation. Vertreter dieser Konzeption verstehen diesen Begriff im Wesentlichen als Anforderung der kapitalistischen Wirtschaft an die Arbeitskraft (bei Siebert ist es bezeichnenderweise "der Arbeitsplatz", der die Anforderungen stellt), eine Sichtweise, der Siebert die "aus der Sicht des Individuums" als "Fähigkeit und Eignung für eine Aufgabe" gegenüberstellt, ohne zu fragen, wer diese Aufgabe stellt. Aus der Analyse, die Siebert teilweise für berechtigt hält, ergibt sich eine doppelte Aufgabe der Erwachsenenbildung: einerseits durch berufliche Fort- und Weiterbildung die Individuen vor Dequalifizierung zu bewahren und andererseits durch politische, praxisbezogene Bildung die dequalifizierende zunehmende Arbeitsteilung langfristig politisch zu überwinden. Siebert wendet ein, dass es nicht angehe, "Weiterbildung nur auf den technischen Wandel" zurückzuführen, was so auch niemand jemals getan hat. Der Einwand, dass überwiegend Angestellte und nicht Produktionsarbeiter betrieblich weiterqualifiziert werden, trifft also nicht, auch wenn einzuräumen ist, dass der technologische Aspekt und damit die Veränderungen im direkten Produktionsprozess bei Baethge im Vordergrund stehen, was aber mit dem Eingebundensein dieses Theoretikers in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu erklären ist. Siebert erkennt auch nicht, dass in einer Zeit schärfer werdender Konkurrenz und beschleunigten technischen Wandels die Einführung neuer Technologien und entsprechende Fortbildung des Bedienungspersonals keineswegs die einzige mögliche Maßnahme zur Effektivitätssteigerung ist. Dass Bildungsangebote, die entweder (wie Computerkurse in den 70er Jahren!) als Gratifikation oder zur Verbesserung des Betriebsklimas gedacht sind, nicht unmittelbar der Verringerung der Lohnstückkosten dienen, würde etwa Baethge zweifellos eingestehen, ohne dass dadurch seine Bildungskonzeption entwertet würde.

Neomarxistische Konzeption

Von der "politökonomischen" unterscheidet Siebert die "neomarxistische" Konzeption der Erwachsenenbildung. Neomarxistisch sind für Siebert alle Positionen, die die Gesellschaft der Bundesrepublik als eine klassenantagonistische begreifen. "Die Theorie der Erwachsenenbildung wird also aus einer Gesellschaftstheorie abgeleitet. Der Interpretationsrahmen für konkrete Probleme der Erwachsenenbildung, wie z. B. Lernmotivation und Bildungsinteressen, ist durch den Klassenbegriff vorgegeben." Zwar interpretierten auch nichtmarxistische Theorien Erwachsenenbildung in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen, aber sie gingen von Erscheinungen und Problemen der Erwachsenenbildung aus und fragten erst danach nach den sozialhistori-

schen Hintergründen. Siebert begründet nicht, warum er diesen Weg für den richtigeren hält, es ist jedoch zu spüren, dass er in dem marxistischen Anspruch, die Gesellschaft in ihrer Totalität durch den kapitalistischen Ausbeutungszusammenhang zu verstehen, den Keim für totalitäres Denken sieht. Adressat dieses neomarxistischen Ansatzes ist in diesen Konzeptionen die Arbeiterklasse. Ziel der Erwachsenenbildung ist nicht die Emanzipation des Individuums, sondern die kollektive Emanzipation, also Klassenbewusstsein und/oder das für den Klassenkampf und schließlich die revolutionäre Gesellschaftsveränderung, die Abschaffung der Klassengesellschaft nötige Wissen. Rührend merkt Siebert an: "Um Missverständnissen vorzubeugen, ist darauf hinzuweisen, dass 'Revolution' nicht unbedingt einen Umsturz mit Waffengewalt, sondern die Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln meint." Sieberts eklektische Zitate aus Aufsätzen, die durchaus unterschiedliche Positionen vertreten, sind allerdings wenig aussagekräftig. Dagegen möchten wir ausdrücklich der folgenden Feststellung Sieberts zustimmen: "Wenn die Einrichtungen der Erwachsenenbildung (...) Agenturen kapitalistischer Interessen sind, wo soll dann eine solche emanzipatorische, systemverändernde Erwachsenenbildung organisiert werden? Zu dieser institutionsbezogenen Frage finden sich in der neomarxistischen Literatur kaum präzise Aussagen." Das ist in der Tat richtig, wie sich an den Konzeptionen Dirk Axmachers und Oskar Negts zeigt. Axmacher beantwortet diese wichtige Frage gar nicht. Nach Negts Konzeption kann und muss eine solche Erwachsenenbildung in den Gewerkschaften stattfinden, die Negt als janusköpfiges Gebilde zwischen Integrationsagentur und proletarischer Gegenmacht ansieht.

Unser grundsätzlicher Einwand gegen die von Siebert vorgenommene Kategorisierung verschiedener Theorieansätze beruht darauf, dass hinter der Scheidung nach politischen Zielen der Erwachsenenbildung die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen und Gründen verschwindet. Siebert sieht nicht, dass hinter den von ihm als "politökonomisch", als "neomarxistisch" und als "marktorientiert" bezeichneten Theorien der Erwachsenenbildung ein und dieselbe Grunderkenntnis steht: dass nämlich die wirtschaftliche Entwicklung (wie immer sie politisch bewertet wird) bestimmte Formen der Erwachsenenbildung zwingend erfordert; diese Einsicht unterscheidet diese durchaus unterschiedlichen Theorien grundlegend von anderen Positionen, die von einem bestimmten Bildungsbegriff oder von der Vorstellung des allseitig gebildeten Individuums ausgehen. Interessanterweise fehlt bei Siebert jeder Bezug auf innerbetriebliche und (etwa von den Kammern betriebene) überbetriebliche berufliche Fort- und Weiterbildung und deren Konkurrenz zur oder Einfluss auf die eigentliche, die autonome oder öffentlich organisierte Erwachsenenbildung. Man kann darin wohl nur eine unbewusste Wahrnehmungshemmung des auf die öffentliche Erwachsenenbildung fixierten

Theoretikers sehen, einen Tunnelblick, der im Jahre 1977 noch nicht wahrnahm, dass sein eigenes praktisches und theoretisches Wirkungsfeld immer stärker, und seit etwa dem Jahre 1965 auch immer deutlicher explizit definiert, von den Anforderungen der Wirtschaftsentwicklung der Bundesrepublik abhing.

5 Ein Blick auf die Praxis

Es ist nicht die Aufgabe der vorliegenden Darstellung, die Praxis der Erwachsenenbildung in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts zu dokumentieren und kritisch zu analysieren. Dennoch mag ein kurzer Blick auf diese Praxis zeigen, inwieweit die von uns dargestellten Theorien als Theorien dieser Praxis angesehen werden können, was sie ja zu sein beanspruchen.

Wir stellen fest: Das tatsächliche Erwachsenenbildungsangebot in den 70er und 80er Jahren unterschied sich erheblich von dem, was die Theoretiker der Erwachsenenbildung angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung für erforderlich hielten. Wir haben das Angebot der Volkshochschule einer Großstadt im Ruhrgebiet genauer betrachtet, die keine Universität besitzt, aber in unmittelbarer Nachbarschaft der Ruhr-Universität Bochum und (der erst im Berichtszeitraum aufgebauten) Universität Gesamthochschule Essen liegt. Gelsenkirchen, die Stadt der 1000 Feuer, im Zweiten Weltkrieg weitgehend zerstört, hatte unter dem Zechensterben und dem Rückgang der Schwerindustrie seit den 60er Jahren besonders stark gelitten. Eine (bis zum Jahre 2000) unverrückbare SPD-Mehrheit, der "proletarische" Fußballverein Schalke 04, Hauptstraßen, die nach sozialistischen und kommunistischen Widerstandskämpfern und Gewerkschaftsfunktionären benannt sind, sind typisch für diese Stadt.

Beim Blick in die Programme der VHS Gelsenkirchen stellen wir fest, dass es eine Reihe von Angeboten gibt, die sich als erstaunlich resistent nicht nur gegenüber dem gesellschaftlichen Funktionswandel der Stadt, sondern auch gegenüber den theoretischen Diskussionen in dem von uns betrachteten Zeitraum erweisen. Das trifft nicht nur auf den Bereich der Fremdsprachen zu (sogar Türkisch für Deutsche wird bereits zu Beginn der siebziger Jahre angeboten), sondern vor allem auf die Angebote, die, obwohl sie einen großen Teil des VHS-Programms darstellen, eher selten zum Gegenstand theoretischer Diskussionen wurden, und das nicht ohne Grund. So findet sich im Studienplan für 1972 in der Arbeitsgemeinschaft 10 "Kosmetik und Moderne Hauswirtschaft" ein Kurs "Gesundheits- und Schönheitspflege für die moderne Frau", der nahezu unverändert auch 17 Jahre später im Programm für 1989, diesmal jedoch im Bereich "Hauswirtschaft, Gesundheit und Ausgleichssport" wieder zu finden ist. Ähnliches gilt für Sportangebote und Kochkurse, die aber dem Zeitgeist folgend dann gegen Ende der siebziger Jahre zeitweilig mit dem Zusatz "Kochkurs für Damen und Herren" versehen werden.

Auch in der Angebotspalette der fachlichen Bildung (in den Bereichen Technik bzw. Kaufmännische Berufspraxis) findet sich die von Siebert geforderte

Legitimation und Verpflichtung der VHS, in der berufsbezogenen Weiterbildung auch die emanzipatorischen Interessen durch eine Analyse und Kritik unseres Gesellschaftssystems deutlich zu machen, nicht wieder. Zwar gibt es vereinzelt Angebote, in denen auch die gesellschaftlichen Auswirkungen der Computeranwendung oder die Veränderungen, die an Arbeitsplätzen im Büro zu erwarten sind, diskutiert werden sollen. Eindeutig im Vordergrund steht jedoch die (berufs-)fachliche Qualifizierung.

Größere Auswirkungen der theoretischen Diskussionen um Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung finden sich im Angebot der Fachbereiche Gesellschaft und Politik. Hier ist zu beobachten, dass die Auseinandersetzung mit marxistischen Theorien in den 70er Jahren auch in einer nicht universitär geprägten Stadt einen Platz findet. So beginnt die "Einführung in die Wirtschaftskunde" (veranstaltet von der VHS und dem DGB im Rahmen des Programms "Arbeit und Leben") mit dem Tagesseminar "Die Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital – Bewertungsmethoden, marxistische Analyse, die Ausbeutungstheorie, Kapitalakkumulation, soziale Theorien".

Im Bereich der Philosophie finden sich bis zum Ende der siebziger Jahre immer wieder Kurse wie z. B "Marxismus und menschliches Individuum", "Dialektischer Materialismus und Christentum", "Grundkurs Philosophie – Grundprobleme aus der marxistischen Philosophie", "Philosophische Grundlagen des Marxismus", die im Bereich Politik und Gesellschaft ergänzt werden durch die Auseinandersetzung mit dem "Historischen Kompromiss in Italien" oder die Entwicklung in Portugal nach der Nelkenrevolution. Auch scheinbar politisch neutrale Themen werden durch die Kurzbeschreibung im Programm in einer Weise charakterisiert, dass der einigermaßen informierte Interessent durchaus erkennen konnte, dass in den betreffenden Veranstaltungen kritisches Bewusstsein gegenüber den bestehenden Verhältnissen geweckt werden sollte. Zudem sind uns die Namen einiger der haupt- und nebenamtlichen Dozenten aus anderen, explizit politischen Zusammenhängen bekannt, so dass wir die von ihnen vertretenen Thesen etwa zum scheinbar ergebnisoffenen "Systemvergleich BRD-DDR" durchaus erahnen können. Unter den Dozenten des Jahres 1981 findet sich ein später zum "grünen" Staatsminister avancierter Sozialwissenschaftler, hinter einem neutralen Thema wie "Entwicklung im Stadtteil" lässt sich leicht ein Strategietreff für die damals gegen die "Plattsanierung" ihrer Zechensiedlung kämpfenden Bewohner eines bestimmten Straßenzuges erkennen usw. Alle diese Angebote trafen auf eine Nachfrage.

In den achtziger Jahren wandelte sich das Angebot. Zu vermuten ist, dass dieser Wandel der geänderten Nachfrage folgte. Jetzt finden sich nicht nur die neuen sozialen Bewegungen (u. a. in der Auseinandersetzung um neue Le-

bens- und Arbeitsformen) im Programm wieder. An die Stelle der Einführung in die philosophischen Grundlagen des Marxismus tritt die Selbsterfahrung. Ansatzweise findet sich in der Praxis ein alternativer Blick auf das Lernen im Erwachsenenalter, mit dem der Erwachsene nicht mehr als aufklärungs- und bildungsbedürftiger Mensch konstruiert wird, sondern in ganzheitlicher Perspektive in seiner lebensweltlich-biographischen Eingebundenheit thematisiert wird. Entsprechend sind jetzt die Themen: “Selbsterfahrung durch Yoga und Entspannung”, “Der Weg durch mein Leben”, “Einander annehmen – Einübung in die Kommunikation”, “Sag mal, was du wirklich denkst – das partnerzentrierte Gespräch” u. Ä.

6 Historische, gesetzliche und rechtliche Rahmenbedingungen

“Um die Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung ist es schlecht bestellt. Einer solchen Einschätzung wird niemand widersprechen.”, schreibt Tietgens (1985). Das gilt auch noch heute. Hat “die Erwachsenenbildung” überhaupt eine Geschichte?

In einem weiteren Sinn gehört alles, was zur Bildung von erwachsenen Menschen getan wird, zur Erwachsenenbildung, und ihre Geschichte müsste einen großen Teil der Weltliteratur umfassen. Fasst man den Begriff dagegen enger, so wie wir es für eine Darstellung der Geschichte dieses Handlungsfeldes für sinnvoll halten, so wird man ihn auf diejenigen Vorgänge beschränken, die sich selbst so verstehen und so nennen. D. h. in diesem engeren Sinne ist Erwachsenenbildung erst dann Erwachsenenbildung, wenn sie sich ihrer selbst als solche bewusst wird, und das heißt, erst in dem Moment, in dem sie beginnt, sich von anderen Handlungsfeldern bewusst abzugrenzen, und das heißt wiederum, wenn sie sich selbst als historisches Subjekt-Objekt begreift und ihre eigene Geschichte zu reflektieren und zu beschreiben beginnt. Es ist daher kein Zufall, dass es immer wieder dieselben Namen sind, die sowohl als Darsteller der Theorie als auch der Geschichte der Erwachsenenbildung auftauchen, weil sie selbst auch Gestalter dessen sind, was man als diese Geschichte bezeichnen kann. Einig sind sie sich weitgehend darüber, dass eine Geschichte der Erwachsenenbildung im nun noch enger gefassten Sinn erst mit dem Jahr 1945 beginnen kann, nach der Zäsur des Dritten Reichs und mit der Durchsetzung des Begriffs Erwachsenenbildung, der an die Stelle der noch in der Weimarer Republik üblichen und streng voneinander getrennten Sachverhalte bezeichnenden Begriffe Arbeiterbildung und Volksbildung trat.

Klaus Künzel (in: Tietgens 1985) stellt die Frage: “Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben?”, und beantwortet sie vorsichtig bejahend. Die Vorsicht bezieht sich vor allem auf die Theorielosigkeit und die nicht nachweisbare “Wirkung” erwachsenenpädagogischer Ereignisse. Daher existiere die geschriebene Geschichte der Erwachsenenbildung weitgehend als Geschichte der Institutionen, der Personen und der Theorien; würden dagegen Ereignisse geschildert, etwa in Form von “Praxismodellen”, so fehlten meistens der Bezug zur Theorie und die historische Einordnung. Künzel weist nicht zu Unrecht pointierend darauf hin, dass die Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung weithin “Rechtfertigungsarbeit” sei, ein “kleinmütiges Verhaftetsein in dem Bedürfnis kundzutun, dass sie, wenn

schon theorie-, so wenigstens nicht geschichtslos sei." Positiv formuliert Volker Otto: "Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland ist eine Geschichte der Personen, die Bildung als lebenslangen Prozess begreifen, der Einrichtungen, die sie in Handlungsfelder umsetzen, und ihrer Träger, die ihre Arbeit auf Dauer ermöglichen." (Otto, in: Tietgens 1985) In diesem Satz wird nicht erklärt, was die Geschichte der Erwachsenenbildung ist, sondern es wird etwas anderes an die Stelle dieser Geschichte gesetzt; es gibt also offenbar auch nach Meinung dieses Autors eigentlich keine Geschichte der Erwachsenenbildung als Kontinuum.

Franz Pöggeler stellte dagegen fest, dass es eine Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung, also eine historische Darstellung der (nach seiner Terminologie) "andragogischen Tätigkeiten" seit 1945 nicht gebe. Er führt das unter anderem darauf zurück, dass in den ersten Jahren nach dem Krieg die vielfältigen Aktivitäten oft nicht in einer Weise dokumentiert wurden, die es erlaubte, die Quellen sachgerecht auszuwerten, zumal viele Dokumente schon wegen des schlechten Papiers verloren seien. Wichtiger ist wohl sein Hinweis, dass eine Geschichte der Erwachsenenbildung im Wesentlichen an Personen gebunden ist und nicht an Institutionen, weil es im Bereich der Erwachsenenbildung "nie eine gesetzlich so stark fixierte Matrix gab wie im Schulwesen". (Pöggeler, in: Tietgens 1985) Versteht man Geschichte als Auswertung offizieller Quellen und Dokumente – die *oral history* war noch nicht erfunden –, so kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung tatsächlich kaum geben, da sie sich bis vor relativ kurzer Zeit außerhalb des im engeren Sinne Quellen fabrizierenden Bereichs des Staates abspielte, zwar öffentlich, aber nicht staatlich, nicht rechtlich begründet und organisiert war.

"Die deutsche Erwachsenenbildung ist erst spät zu ihrem Recht gekommen.", formuliert Senzky (in: Nuissl 1982) doppelsinnig. Das erste ausdrücklich so bezeichnete "Erwachsenenbildungsgesetz" trat nach fast zehnjähriger Diskussion zum 1.1.1970 in Niedersachsen in Kraft. Es regelte das Verhältnis des Staates zu den von den freien Trägern eingerichteten Institutionen der Erwachsenenbildung, also im Wesentlichen die Mittelzuweisungen an diese Träger im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips. Da der Staat erst spät und behutsam regelnd in die Gestaltungsfreiheit im (seit 1973 so genannten) quartären Sektor eingriff, gab es nach 1945 eine Vielfalt von theoretischen Ansätzen, die zum Teil an die Erfahrungen der Weimarer Zeit anknüpften, sie zum Teil auch explizit verwarfen. Wenn diese Ansätze als Deklarationen und Diskussionsgrundlagen überhaupt schriftlich niedergelegt wurden, so in Form von (später, nach dem Aufkommen von Umweltschutzpapier, so genannter) "grauer" Literatur, vielleicht irgendwo aufbewahrt, aber niemals sorgfältig archiviert und der Forschung zugänglich gemacht. "Man muss schon sehr genau und hartnäckig recherchieren, will man sich ein eini-

germaßen klares Bild über die derzeitige *Quellenlage* zur Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung verschaffen." (Pöggeler, in: Tietgens 1985) Das gilt freilich mehr oder weniger für alle historischen Gegenstände, bei denen die "Aktenmäßigkeit" nicht selbstverständliche Daseinsweise ist. Die Quellenlage gestaltete sich erst zu einer Zeit positiv, als der Gegenstand Objekt rechtlicher und verwaltungsmäßiger staatlicher Bemühungen wurde. Vor etwa 1970 brauchte sich der Staat mit den Inhalten und Theorien dessen, was schon damals Erwachsenenbildung hieß, nicht angelegentlich zu beschäftigen.

Der Beginn unserer Literatursichtung mit dem Jahre 1970 ist daher nicht zufällig. Mit dem Jahr 1970 beginnt tatsächlich eine neue Phase des Nachdenkens über Erwachsenenbildung und ihre praktische Organisation und zwar nicht nur für die Bundesrepublik. Die Unesco erklärte das Jahr 1970 zum "Internationalen Jahr der Erziehung". In diesem Jahre sollten Strategien der Bildungspolitik für die im Jahre 1971 beginnende "Zweite Entwicklungsdekade" erarbeitet werden. Ziel sollten gleiche Bildungschancen für alle Menschen auf der ganzen Welt sein. Als entscheidend erwies sich in den vielfältigen Diskussionen dieses Erziehungsjahres die von der Unesco in einer Studie vorgegebene Konzeption einer *life-long integrated education* oder auch *recurrent education* bzw. *éducation permanente*. Die Argumentation in dieser Studie ist im Wesentlichen anthropologisch-humanistisch begründet. Ihr Konzept des lebenslangen Lernens will den Unterschied zwischen Ausbildung und lebenslanger Weiterbildung aufheben. Sie kritisiert daher notwendigerweise das "Schulwesen", ohne bestimmte nationale Systeme der Ausbildung zu benennen. "Wenn die Erziehung die Rolle spielen soll, die wir im Lebenslauf des Individuums (...) beschrieben haben, ist es klar, dass es zuallererst erforderlich ist, dieses Individuum aus der Zwangsjacke der Schule zu befreien, damit es sich aller menschlichen Tätigkeiten bemächtigt, in seiner Freizeit wie auch während der Arbeit." Weiter heißt es: "Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, die Erwachsenen von morgen (scil. und von heute) darauf vorzubereiten, sich den Verpflichtungen und der Verantwortung des Lebens zu stellen, den Wandel und alle Formen geistigen und kulturellen Wagnisses hinzunehmen und sich dem raschen Wechsel von Lehrmeinungen und moralischen Vorstellungen anzupassen." (Groothoff 1976, S. 11 ff.) Als Inhalte einer veränderten Erziehungspraxis, die für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen gilt, nennt die Studie: Werte, die zur Arbeit gehören, als Teil der kulturellen Themen des Lebens, Wirkungsweisen von Gesetz und Wirtschaft durch Erklärung und Einführung einer rationalen Auffassung von Strukturen und Beziehungen, Mediengebrauch, Lesen (Dichtung, Philosophie, aber auch das Problem schnellen Lesens), Lebenskunst, Werte menschlicher Partnerschaft.

Dieses Programm versteht sich als Bestandteil einer Reform des Gemeinwesens insgesamt. Wesentlich ist dabei die Aufhebung der Trennung von Kultur und Arbeit, um auch den Arbeitern die Teilhabe an der Kultur zu ermöglichen. Die Familie soll in dieses Programm des lebenslangen Lernens eingeschlossen sein; alle Familien weltweit müssen daher materiell und kulturell in die Lage versetzt werden, ihrer Erziehungsaufgabe nachzukommen. Das bedeutet die Verpflichtung an die Staaten, ihre Bürger von Armut zu befreien. Kulturelle Einrichtungen müssen in ausreichender Zahl eingerichtet werden und jedermann zugänglich sein.

Dieser idealistische und utopische Entwurf hat in Deutschland zwar die Diskussion beeinflusst, aber wenig Anhänger gefunden. Tatsächlich scheint in der Studie ein illusionäres Staats- und Gesellschaftsbild vorzuherrschen, das weder nach den Gründen dafür fragt, warum die scheinbar selbstverständliche Teilhabe aller an der Kultur nicht verwirklicht ist, noch nach den Gründen des konstatierten raschen Wandels. Wenn die Unesco auch vor den gesellschaftlichen Unterschieden nicht die Augen verschloss (in vielen Ländern sei Alphabetisierung die aktuelle Aufgabe der Erwachsenenbildung), so ist Adressat des Programms doch "der Mensch". Die Unesco versteht dieses idealistische Bild vom Menschen als Vorgriff auf einen zu erreichenden Zustand der Weltgesellschaft, und Erwachsenenbildung soll die die Menschen bisher noch trennenden Unterschiede ausgleichen helfen.

Auch in Deutschland markiert die Jahreszahl 1970 einen Neuanfang, mindestens den Beginn einer neuen Ära der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Nachdem im Jahre 1965 Georg Picht den aktuellen "Bildungsnotstand" und die drohende "Bildungskatastrophe" an die Wand gemalt hatte, nachdem die Studentenbewegung "den Muff von tausend Jahren" unter den Talaren der Professoren zu vertreiben versucht und die erste große Wirtschaftskrise der Jahre 1966/67 das Ende des Wirtschaftswunders eingeläutet hatten, begann ein Prozess des Nachdenkens, der in den Jahren 1969/70 zu organisatorischen Versuchen einer Neuordnung und Begründung des Erwachsenenbildungswesens führte.

Der gesamte Bildungsbereich ist nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 30, 70-75 GG) Ländersache. Unterschiedliche Vorgaben der Besatzungsmächte (etwa auf dem Gebiet der an den Schulen zu lehrenden Sprachen) waren der eigentliche Grund für die Verhinderung einer bundeseinheitlichen Kultus- und Bildungskompetenz. Die seit 1949 bestehende Ständige Kultusministerkonferenz hatte wenig mehr Befugnisse als die Festlegung der Ferienzeiten. 1965 wurde aufgrund der Warnungen von Georg Picht und anderen der Deutsche Bildungsrat gegründet, der ohne direkte Machtbefugnisse die Diskussion um Bildung beratend beeinflusste und im

Jahre 1970 einen "Strukturplan" zur Organisation eines einheitlichen Bildungswesens vorlegte. Erst im Jahre 1969 wurde durch die Einfügung der Art. 91a und 91b GG die Bundeskompetenz in Bildungsfragen insofern erweitert, als nun Bildungsplanung als gemeinsame Aufgabe von Bund und Ländern ermöglicht wurde. Auf der Grundlage dieser neuen Artikel wurde am 25. Juni 1970 durch ein Verwaltungsabkommen unter Federführung des neu geschaffenen Bundesbildungsministeriums (Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher) die so genannte Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung geschaffen, die in ihr Konzept die Erwachsenenbildung als "vierte Stufe" eines zu vereinheitlichenden Bildungssystems einbezog. Eine verfassungsrechtliche Begründung einer staatlichen Regelung der Erwachsenenbildung war nur indirekt möglich, da das Grundgesetz dazu schweigt. Der Kieler Staatsrechtler Eberhard Menzel hatte bereits 1963 in einem Gutachten die Aufgabe des Staates, Erwachsenenbildung zu fördern, aus dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes hergeleitet. Dieses Gebot bedeute die Absage an den früheren Privilegienstaat und damit die Absage an ein irgendwie geartetes Bildungsprivileg. Der Staat habe die Pflicht, allen Bürgern den Zugang zu allen Formen der Bildung zu ermöglichen. Diese Argumentation hat sich durchgesetzt. "Die Partizipation am politischen und soziokulturellen Geschehen und die Wahrnehmung kommunikativer, darunter besonders auch erzieherischer Aufgaben, setzen eine Versorgung mit entsprechenden organisierten Erwachsenenbildungshilfen voraus." (Wirth, in: Groothoff 1976, S. 255) Allerdings ist diese Herleitung nicht unwidersprochen geblieben. Das vom Strukturplan postulierte "gesamtgesellschaftliche Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Zahl von Menschen" gab es ja früher offensichtlich nicht, und die Folgerung: "Weiterbildung unterliegt damit der öffentlichen Verantwortung wie alle anderen Teile des Bildungssystems" erscheint nicht stringent hergeleitet. Dass die "Verwirklichung der bildungsbezogenen Grundrechte im Sozialstaat (...) nicht den jeweiligen freien Bildungsangeboten überlassen bleiben" könne, wird behauptet, aber nicht eigentlich begründet, vermutlich um die Divergenzen zwischen den einzelnen Positionen nicht allzu deutlich werden zu lassen. Aus streng staatsrechtlicher Sicht wurde auch eingewendet, dass der Begriff der "öffentlichen Verantwortung" ein juristisch nicht fassbares Zwischenreich zwischen Staatsaufgaben (die in der Verfassung definiert oder aus ihr abzuleiten sein müssten) und dem privaten Bereich konstituiere. Es war offenbar der Verfassungsrechtler Roman Herzog, der dem Begriff der "öffentlichen Verantwortung" eine rechtlich haltbare Legitimation erteilte: Trete eine Situation ein, so argumentierte er sinngemäß, in der sich allgemein die Ansicht durchsetze, dass zur Erreichung der verfassungsmäßig festgelegten Staatsziele kein Verlass mehr auf die "Selbstregulierungsmechanismen" sei, so sei es die (indirekt abzuleitende) Aufgabe des Staates, seine Kompetenzen zu erweitern. Das hieß: Die Regelung der Erwachsenenbildung ist Sa-

che des Staates, weil sie nötig ist und von keiner anderen Institution übernommen werden kann. (Zitate nach: Bocklet, Reinhard, in: Deutscher Bildungsrat 1973, S. 111) Tatsächlich hatte sich, vorbereitet durch die Warnungen vor der drohenden Bildungskatastrophe, im Gefolge der Wirtschaftskrise und der Bewegung unter den Studenten diese Ansicht allgemein durchgesetzt, und so gab es keinen organisierten Widerstand gegen diese Ausweitung der Staatsaufgaben, auch nicht auf Seiten der freien Bildungsanbieter, deren Kompetenz ja doch durch die neue Entwicklung infrage gestellt wurde.

Auf dieser anderen Seite hatte sich bereits 1949 die "Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände deutscher Volkshochschulen" gebildet, die 1953 in den "Deutschen Volkshochschulverband" umgewandelt wurde. Am 20. März 1969 konstituierte sich in Heppenheim ein Gesprächskreis für Erwachsenenbildung. Die Tagung, auf der dieser Kreis gebildet wurde, wurde von Vertretern aller Bundesvereinigungen beschickt, die sich als Vertreter von Einrichtungen der Erwachsenenbildung verstanden (VHS, Arbeit und Leben, DGB, kirchliche Arbeitsgemeinschaften, die Arbeitgeberverbände, der Bauernverband, Büchereiverbände usw.). Zweck dieses Lobbyverbandes war die Einflussnahme auf die von der Bundesregierung geplante gesetzliche Neuordnung des Bildungswesens, die im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und ihm folgend im Bildungsbericht der Regierung von 1970 zum Ausdruck kam. Kern dieser Neuordnung war die Einbeziehung der Erwachsenenbildung als "vierte Stufe" eines erneuerten und ausgebauten öffentlichen Bildungswesens. Die freien Bildungsanbieter mussten im Rahmen der neuen Organisation der Erwachsenenbildung als einer "öffentlichen Aufgabe" unter "öffentlicher Verantwortung" ihren Platz suchen, den ihnen der Strukturplan mit den Worten zuwies, dass die Bildungsinstitutionen und ihre Träger "an der Ausübung (!) der Gesamtverantwortung beteiligt" werden sollten.

Aktivitäten des Gesprächskreises waren ein Kongress in München und die geplante Gründung eines Zentralinstituts für Erwachsenenbildung. Es zeigte sich jedoch bereits auf der Heppenheimer Tagung, dass es aufgrund durchaus divergierender Vorstellungen unter den Teilnehmern der Tagung nicht zu einer gemeinsamen Position gegenüber der Bundesregierung kam. Die Uneinigkeit war wohl in erster Linie durch die unterschiedliche Stellung der Verbände zu Staat und Kommunen begründet. Während die Volkshochschulen z. B. sich als öffentliche Einrichtungen verstanden, hatten die "freien" Verbände ihre Selbständigkeit zu verteidigen und wollten sich zunächst nicht in ein gesamtstaatliches Programm einbeziehen lassen. Hinter dieser von der organisatorischen Verfasstheit bestimmten Differenz waren theoretische Divergenzen nur schwer auszumachen und bestimmten anscheinend den Verlauf der Debatten nur wenig (Groothoff 1976, S. 28 ff.). Diese Differenz wurde ebenso unbegriffen überlagert von der nur in der bevorzugten Terminolo-

gie angesprochenen Distanz der *Erwachsenenbildungs-Institutionen* insgesamt zu einem übergreifenden Bildungskonzept, in dem die *Weiterbildung* einen bestimmten Platz auszufüllen hat. Die oben von uns dargelegte terminologische Uneinheitlichkeit erwies sich damit als praktisch bedeutsam.

Der Unterschied zwischen Erwachsenenbildung und Weiterbildung besteht auf theoretischer Ebene darin, dass ersterer Begriff die relative Selbständigkeit dieses Bereichs betont, der etwas anderes sei als die ins Leben einführende Bildung von Kindern und Jugendlichen, während der zweite Begriff mehr die Gemeinsamkeiten betont, weil der Mensch eben während des ganzen Lebens ein Lernender sei. Dieser letzteren Ansicht schlossen sich in den 70er Jahren der Deutsche Bildungsrat, die Bund-Länder-Kommission und der Gesetzgeber weitgehend an (Groothoff 1976, S. 22 f.). Es wurde mit Recht festgestellt, dass man in Deutschland beim Begriff Erwachsenenbildung immer sofort an die VHS als Träger dieser Veranstaltung denkt. Bibliotheken gehören selbstverständlich zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Oft begreift man aber auch Museen und Theater einschließlich Musiktheater als Bildungseinrichtungen für die Erwachsenenbildung. Während diese Auffassung lange Zeit nur Kaschierung des Unterhaltungsbedürfnisses des Bürgertums war, konnte eine sozialdemokratisch ausgerichtete Museumspädagogik oder pädagogische Museumskonzeption in den 70er und 80er Jahren an sie anknüpfen. Der Begriff der Weiterbildung, der von den Initiatoren einer organisierten Bildungsplanung bevorzugt wurde, legte den Akzent auf die Anforderungen, die die Gesellschaft (oder die Wirtschaft) an das Individuum stellt, als Fortsetzung der Sozialisation Jugendlicher. Nur so konnte das neue Feld staatlichen Handelns als gesellschaftliche Aufgabe verstanden werden.

Aus dem Blickwinkel der VHS hatte man jedoch einer Erwachsenenbildung als "öffentlicher Aufgabe", d. h. als einer Tätigkeit unter gesamtgesellschaftlicher Verantwortung, bereits theoretisch vorgearbeitet. Im Jahre 1966 veröffentlichten Joachim H. Knoll und Mitarbeiter den so genannten "Bochumer Plan". Ziel war, an den VHS neben dem traditionellen Angebot an Erwachsenenbildung auch Curricula zur so genannten "Erwachsenenqualifizierung" zu etablieren. Diese wird als "Berufshilfe" verstanden, die als solche zur éducation permanente hinzugehöre, welche Allgemeinbildung und berufliche Bildung einzuschließen habe. Spranger habe bereits in den 20er Jahren argumentiert, dass die Trennung zwischen formaler und stofflicher Bildung künstlich sei. "Dieser Sachverhalt ist infolge der sich progressiv verändernden Arbeitswelt nur noch deutlicher hervorgetreten." (Knoll 1967, zitiert nach: Siebert 1977, S. 78) Die Begründung für den Plan ist charakteristisch, vor allem, was die Reihenfolge der Argumente angeht: "Die Veränderung der Produktionsverfahren, der Wunsch nach vermehrtem Sozialprestige, die Probleme des Berufswechsels nötigen den Berufstätigen, die Möglichkeiten

der Weiterbildung zu prüfen und sich ihnen zu unterziehen." Zur Erinnerung: Es war die Zeit des Zechensterbens, die Zeit, als das "Wirtschaftswunder" zu Ende ging und die Umgestaltung der westdeutschen Wirtschaft begann, die man als die Dritte technologische Revolution bezeichnet. Obwohl sein Plan eigentlich ökonomisch begründet ist, reiht sich Knoll in die von Siebert geschilderte Abteilung der personenbezogenen Erwachsenenbildung-Theoretiker ein, die berufliche Bildung in erster Linie als Bildung und erst in zweiter Linie als Herstellung eines fungiblen Arbeitskräftepotentials ansehen. Knoll kann daher von den jeweiligen ökonomisch-politischen Hintergründen der von ihm vorgestellten Beispiele bereits existierender Erwachsenenqualifizierung weitgehend absehen.

Als positives Beispiel für bereits bestehende Weiterbildungspläne wird u. a. der Krupp-Rahmenplan von 1963 vorgestellt, an den jedoch die Frage gestellt wird, ob derart "berufspragmatische Weiterbildung" noch als Erwachsenenbildung verstanden werden könne. Mit dem Wort "berufspragmatisch" wird offenbar umschrieben, dass die Fa. Krupp selbstverständlich Weiterbildung im Sinne ihres Geschäftsinteresses betreibt und jedenfalls nicht in erster Linie bestrebt ist, eine "Bildungswilligkeit (zu) fördern, die den Einrichtungen der Erwachsenenbildung zugute kommen kann." (Knoll 1967, zitiert nach: Siebert 1977, S. 86) Ein zweites überwiegend positiv gewertetes Beispiel ist in merkwürdigem Gegensatz dazu das Weiterbildungswesen der DDR, an dem nur kurz kritisiert wird, dass neben der beruflichen Fortbildung auch politische Propaganda Bestandteil dieses Bildungssystems ist: "Lassen wir die ideologischen Motive und Begründungen beiseite, so sehen wir ein angestrengtes Bemühen, dem Gedanken einer éducation permanente zu seinem Recht zu verhelfen." (Knoll 1967, zitiert nach: Siebert 1977, S. 87) Es fragt sich allerdings, ob man diese Motive und Begründungen beiseite lassen kann. Man musste es freilich tun, wenn man eine berufliche Fortbildung zu etablieren vorhatte, die die Motive und Begründungen, die es für den einzelnen Arbeitnehmer nötig machen, sich fortzubilden, konsequent beiseite lässt. Es scheint gerade so, als ob Knoll bedauerte, dass im Westen der Staat die Wirtschaft nicht dirigistisch beeinflussen und "die Berufsentwicklung nach national-ökonomischen Erfordernissen durch einen Perspektivplan zu lenken vermag", denn das DDR-System wird als weitgehend erfolgreich und zukunftsträchtig ausführlich geschildert, wenngleich es im letzten Satz dann doch heißt: "zur Übernahme eignet es sich nicht." (Knoll 1967, zitiert nach: Siebert 1977, S. 92) Dass Knoll sich dennoch organisatorisch weitgehend am DDR-System orientiert, liegt offenbar daran, dass der staatsrechtlich-systematisch nur indirekt begründete Begriff der "öffentlichen Aufgabe" noch nicht definiert war. Ein am Interesse der Gesamtgesellschaft vom Staat dirigiertes Erwachsenenbildungssystem konnte man sich 1966 nur im Rahmen planwirtschaftlicher Organisation vorstellen.

Inhaltlich ist Knolls Vorstellung noch recht vage. Als positive Ansätze, die es zu systematisieren gelte, nennt er neben der (bereits gegenüber früheren Zeiten wesentlich verbesserten betrieblichen Aus- und Fortbildung) das Bildungsfernsehen in den damaligen Dritten Programmen, die sich bemühten, mit den Möglichkeiten des neuen Mediums Lehrstoffe der Oberstufen weiterführender Schulen, aber auch Ergebnisse universitärer Forschung und Lehre zu verbreiten. Der Bildungswillige habe zwar noch zu wenige, aber eben doch einige Möglichkeiten, sich fortzubilden, es gebe aber leider noch zu wenig "Bildungswilligkeit", die z. B. durch die Vergabe von staatlichen Zertifikaten zu erhöhen sei. Damit sind Testate für erfolgreiche freiwillige Teilnahme an Bildungsveranstaltungen gemeint. Ob diese sich auch in beruflichen Erfolg umsetzen lässt, bleibt im Risiko des Bildungswilligen. Und hier besteht ein offensichtlicher Widerspruch. Wenn im Hintergrund der Weiterbildungsanstrengungen die Tatsache steht, "dass die hektische Entwicklung der Industriegesellschaft ein reiches Angebot von Qualifizierungsmaßnahmen verlangt" (Knoll 1967, zitiert nach: Siebert 1977, S. 79) und vor allem dessen Wahrnehmung durch die Arbeitnehmer, dann ist es keineswegs garantiert, dass eine heute begonnene Fortbildung sich in der Zukunft auch als Garant für die Erfüllung des Wunsches nach höherem Sozialprestige (vom Einkommen einmal abgesehen) und nach einem dauerhaften Arbeitsplatz erweist. Je hektischer dieser Wandel, desto weniger nachhaltig ist Weiterbildung. Dies gilt umso mehr, je enger die Fortbildung an ein bestimmtes Berufsbild oder gar an die Erfordernisse eines bestimmten Unternehmens gebunden ist, was z. B. an dem von Knoll vorgestellten Krupp-Rahmenplan nur allzu deutlich ist und von Knoll auch zaghaft kritisiert wird. Wo dagegen versucht wurde, die Anforderungen des Arbeitsmarkts allgemein in ein Konzept der beruflichen Bildung einzubeziehen und damit vermeintlich den zu Bildenden breitere Chancen zu eröffnen, zeigte sich seit der Krise der 60er Jahre immer deutlicher, dass die Arbeitsmarkterfordernisse nicht scharf genug zu definieren sind, weil sie selbst ständigem Wechsel unterliegen. "Der Arbeitsmarkt" als definierbare Größe existiert gar nicht. Verschiedene Sparten, unterschiedliche Berufsgruppen stellen unterschiedliche und sich wandelnde Anforderungen. Trends können höchstens jeweils in Teilbereichen wahrgenommen werden und entwickeln sich oft konträr. Gerade Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre stellten Beobachter geradezu gegenläufige Tendenzen fest. Analysierten die einen einen Verlust an Arbeitsplätzen für gering Ausgebildete und eine steigende Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften, so sprachen andere von einer deutlichen Tendenz zur Dequalifizierung. Tatsächlich zeigte sich in diesen scheinbar gegenläufigen Tendenzen eine besondere Ausprägung der zunehmenden Differenzierung bzw. des fortlaufenden Prozesses der globalen Arbeitsteilung. Einerseits importierte die westdeutsche Wirtschaft bis zum Ölpreisschock von 1973 in zunehmendem Maße gering qualifizierte Arbeitskräfte aus Süd- und Südost-Europa ein-

schließlich der Türkei, andererseits dequalifizierte sie einen Teil der bisherigen Facharbeiter und versuchte sich aus einem anderen Segment dieser Schicht die erforderlichen gut ausgebildeten Spezialisten heranzubilden.

Knolls Beitrag bleibt zu würdigen als einer der ersten, zweifellos noch ungenügenden Versuche aus dem Bereich der Praxis, eine Begründung für eine Erwachsenenbildung zu finden, die den bereits erkannten ökonomischen Anforderungen ebenso entspräche wie den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Fortbildungswilligen, und das, bevor für ein solches Vorhaben die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen waren.

Der Strukturplan der Bundes-Bildungskommission von 1970 konnte, schon wegen der geschilderten grundlegenden bildungstheoretischen und auch terminologischen Differenzen, die im Vorfeld der Beratungen deutlich wurden, nur einen allgemeinen Rahmen für das geplante organisierte System der ständigen Weiterbildung abstecken, der inhaltlich gefüllt werden musste. In ihrer zweiten Arbeitsperiode von 1970 bis 1974 setzte sich die Kommission das Ziel, die Aussagen des Strukturplans zur Weiterbildung zu konkretisieren. Sie setzte einen Ausschuss "Weiterbildung" ein, der "die Grundlagen für die bildungspolitischen Entscheidungen im Weiterbildungsbereich zu untersuchen" hatte (Krings, in: Deutscher Bildungsrat 1973, S. 5), also nach eigenem Eingeständnis noch ganz am Anfang der Diskussion stand, die in einer großen Zahl von Einzelveröffentlichungen vorangetrieben wurde.

Aufgrund der Geschichte der Arbeiterbildung(svereine) seit dem 19. Jahrhundert und der kirchlichen und "freien" Volksbildung in der Weimarer Republik wurde das, was man ab 1945 immer häufiger als "Erwachsenenbildung" bezeichnete, von den so genannten "freien Trägern" organisiert und durchgeführt. Wenn diese privatrechtlich, also nicht öffentlich-rechtlich verfassten Institutionen öffentliche Aufgaben übernehmen, wird ihre Tätigkeit nach dem Subsidiaritätsprinzip bezuschusst, d. h. dass ihre bei einem selbst aufgebrachten Finanzierungsanteil verbleibenden Deckungslücken von der "öffentlichen Hand", also aus Steuermitteln aufgefüllt werden. Dieses Prinzip, eigentlich entwickelt zur Unterstützung kirchlicher Wohltätigkeit und von dort in die Sozialpolitik übergegangen, wurde auf die nichtschulische Bildungstätigkeit übertragen, weil sie wie die Sozialpolitik als in öffentlichem Interesse liegend anerkannt wurde. Erwachsenenbildung ist daher anders als schulische Bildung eigentlich staatsfern. Dies änderte sich in den 70er Jahren teilweise mit der Etablierung eines Studienfaches Erwachsenenbildung und der Einrichtung von Lehrstühlen für dieses Fach an verschiedenen Universitäten, die direkt vom Staat (investiv) finanziert werden. Damit hat der Staat (haben die Bundesländer, in denen das geschah) ihr Interes-

se an einem flächendeckenden Aufbau eines Erwachsenenbildungs-Systems bekundet, ohne jedoch dieses selbst in eigene Regie zu übernehmen. Einzelne Bundesländer verabschiedeten seit Ende der 60er Jahre Bildungsurlaubsrichtlinien, die Bundesregierung teilte am 20. April 1970 mit, sie sei "der Auffassung, dass die bildungspolitischen Bemühungen durch die Einführung eines Bildungsurlaubs für Arbeitnehmer nachhaltig unterstützt werden können. Sie sieht im Bildungsurlaub eine besondere und erwünschte Form der Verwendung wachsender Freizeit (!) (...) Aus diesem Grund arbeitet die Bundesregierung an einem Gesetzentwurf zur Einführung des Bildungsurlaubs." Das aufgrund dieser Arbeit verabschiedete Bildungsurlaubsgesetz lässt den es wahrnehmenden Arbeitnehmern relativ freie Wahl zwischen verschiedenen Bildungsangeboten, deren Träger jedoch behördlich anerkannt sein müssen.

Mit der Umgestaltung der westdeutschen Wirtschaft und dem damit verbundenen Wandel der erforderten Qualifikationen des "Gesamtarbeiters" seit dem Ende der 60er Jahre wurde jedoch der Einfluss des Bundes auf die Träger der Erwachsenenbildung insofern stärker, als die eigentliche berufliche Weiterbildung mit der Bundesanstalt für Arbeit koordiniert und von ihr in Auftrag gegeben und bezahlt wurde (Arbeitsförderungsgesetz). Diese Form der im Auftrag des Bundes betriebenen Weiterbildung hat trotz ständig wachsenden Fördervolumens nicht verhindern können, dass die Zahl der Arbeitslosen langfristig bis zu der heutigen Rekordhöhe anstieg. Daneben und weitgehend außerhalb öffentlicher Finanzierung und öffentlicher Kontrolle gibt es die betriebliche Fort- und Weiterbildung bzw. Umschulung. Dieser Bereich hat offenbar vor allem in den 80er Jahren eine durch den schnellen Umschlag der Techniken und Fertigkeiten erforderte Ausweitung erfahren. Seit 1984 veranstaltet der Deutsche Industrie- und Handelstag regelmäßige Weiterbildungskongresse.

Im Jahre 1985 veröffentlichte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft "Thesen zur Weiterbildung" (vgl. Weinberg 1989, S. 83), in denen der beruflichen Weiterbildung höchste Priorität zugemessen wurde, während ihre Finanzierung der Wirtschaft überlassen bleiben sollte. Allgemeine, öffentlich bezuschusste Weiterbildung solle sozial und bildungsmäßig benachteiligten Gruppen angeboten werden. In allen offiziellen Stellungnahmen zur Weiterbildung wurde deutlich genug festgestellt, dass die berufliche Weiterbildung der Arbeitnehmer aus wirtschafts- und sozialpolitischen Gründen das eigentliche Ziel staatlicher Bemühungen um Erwachsenenbildung sei. Dies wurde damals von nicht wenigen kritisiert, unter anderen von Eberhard Nuissl und der Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik, die darauf hinwies, dass diese Art von Weiterbildung nicht den Arbeitnehmern, sondern in erster Linie den Unternehmen zugute komme.

Blicken wir zurück auf die Zeit um 1970. Ein öffentliches Interesse an Weiterbildung war aus den geschilderten Gründen manifest geworden und machte Geld locker. Die Studentenbewegung, der Kampf gegen die Notstandgesetze, das Ende der CDU-Alleinherrschaft, der Mai 68, die neue Ostpolitik und die Arbeiterproteste im In- und Ausland hatten ein sozialpolitisches Klima des Aufbruchs geschaffen. Andererseits wuchs die repressive Abwehr des Staates gegen alle Bewegungen links von der Sozialdemokratie: Die Berufsverbote wurden 1972 erlassen. Viele linke Hochschulabsolventen konnten oder wollten nicht in den offiziellen Institutionen des staatlichen Bildungswesens Karriere machen. Tatsächlich träumten nicht wenige von ihnen von einer möglichen revolutionären Umgestaltung der Gesellschaft und suchten, wenn sie nicht in sektiererischen Kleingruppen oder auf dem Weg des bewaffneten Kampfes an dieser Veränderung mitzuwirken versuchten, einen Freiraum, in dem sie aufklärend lehren konnten. Es boten sich an: die politischen Jugendverbände, die Gewerkschaften, die Kirchen und die Institutionen der freien Erwachsenenbildung.

7 Exemplarische Theorien

Die mit Beginn der 70er Jahre ständig zunehmende, inzwischen fast unübersehbare Menge der Schriften und der Theorien zum Thema Erwachsenenbildung erfordert eine radikale Reduzierung der hier vorzustellenden und zu kommentierenden Ansätze im Sinne exemplarischen Lernens. Unsere Auswahl beansprucht nicht, exemplarisch für alle Theorien zu stehen, sie strebt keine flächendeckende Darstellung an, und sie gibt auch nicht vor, die einzelnen Theorien in ihrer jeweiligen gedanklichen Struktur und Stringenz bis zum Ende zu verfolgen. Es soll vielmehr im Folgenden darum gehen, anhand einiger grundlegender und problematischer Topoi wesentliche Aspekte der Diskussion zum Thema in den 70er und 80er Jahren vorzustellen, miteinander zu vergleichen und auf die ihnen zugrunde liegenden Voraussetzungen und Ziele hin zu befragen. Exemplarisch sind die vorgestellten Theorieansätze nur im Hinblick darauf, dass in ihnen wichtige Fragen besonders intensiv oder besonders prägnant, dezidiert und "lehrreich" beantwortet werden.

Unsere Beispiele stammen ausnahmslos aus der Diskussion innerhalb der Bundesrepublik. In der DDR fand eine ähnliche theoretische Diskussion nicht statt, weil es ein gesondertes Wissenschaftsfeld "Erwachsenenbildung" im Sinne der westdeutschen Debatte nicht gab. Das hängt mit dem konstitutiven Begriff der "ökonomisch-politischen Gesellschaftsformation" zusammen. Der "Sozialismus" der DDR bestimmte die materielle und geistige Produktion. Die führende Partei war im Besitz der Wahrheit und damit zugleich in allen gesellschaftlichen Bereichen immer auch Lehrerin. "Der (von Stalin kodifizierte) Marxismus-Leninismus ist allmächtig, weil er wahr ist." Angesichts der Erfahrung des Nationalsozialismus hatte die sowjetische Siegermacht ihrem Einflussgebiet eine Erziehungsdiktatur verordnet. Die Partei betrachtete "unsere Menschen" als unmündig, als Objekt der ständigen Belehrung. Presse, Literatur, Theater (Brechts "Lehrstücke"), Film und bildende Kunst hatten ebenso pädagogische Funktion wie die eigentlichen Schulen und Schulungen. Die "Lern"-Metapher war ubiquitär. "Von der Sowjetunion lernen heißt siegen lernen." Auch die Justiz diente in erster Linie der Volksbelehrung. Wie die nach der "Wende" bekannt gewordenen Unterlagen der Staatssicherheit zeigen, verstand selbst dieses Repressionsinstrument sich in erster Linie als pädagogische Instanz, die unbelehrte und gefährdete, ideologisch ungefestigte Individuen vom falschen zum richtigen Bewusstsein zu bringen versuchte. Nur gegen "unbelehrbare Elemente" wurden Zwangsmaßnahmen eingeleitet, die sich aber wiederum nicht eigentlich gegen diese Personen richteten, sondern der gesamten Gesellschaft zum pädagogischen Exempel dienen sollten. Es gab daher auch keinen prinzipiellen

Unterschied zwischen der sozialistischen Erziehung schon der gerade dem Säuglingsalter entwachsenen Kleinkinder und späteren Lebensaltern vorbehaltenen Formen der belehrenden Einflussnahme. Und weil das ganze gesellschaftliche Leben von Erwachsenenbildung bestimmt war, fand eine Diskussion darüber nicht satt.

7.1 Die Zukunft stellt Aufgaben: Georg Picht (1972)

Der Religionswissenschaftler Georg Picht war es, der Mitte der 60er Jahre als einer der ersten den "Bildungsnotstand" ausgerufen und daher die Notwendigkeit einer Neuformulierung der Erwachsenenbildung begründet hat. Sein Programm von 1972 (in: Picht u. a.) versucht, den Notruf der ersten seiner Veröffentlichungen positiv zu wenden. Wegen der überragenden Bedeutung, die Georg Picht in der Diskussion um eine Neuformulierung der Erwachsenenbildung hatte, soll seine Argumentation hier ausführlich vorgestellt werden.

Picht stellt dar, wie sich die Bildungsaufgaben in der modernen Welt von den Aufgaben der Bildung "jener spätbürgerlichen Epoche, der unser Bildungssystem seiner Struktur nach noch immer angehört", abgrenzen lassen. Dabei geht er von folgendem Gedankengang aus:

- Der Zuwachs und die Veränderung des Wissens bewirken in immer rascherem Tempo Veränderungen in den technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen. Diesen Veränderungen kann die Gesellschaft in allen Berufs- und Lebenskreisen nur folgen, wenn sie sich Einrichtungen schafft, die die notwendigen Prozesse der Weiterbildung tragen. "Wenn unsere Gesellschaft wirtschaftlich bestehen soll, muss sie sich in eine gebildete Gesellschaft verwandeln." (Dieses und die folgenden Zitate in: Picht/Edding 1972, S. 24 ff.)

  – Wir müssen uns auf eine Periode schärferer internationaler Konkurrenz einstellen. Dabei ist die Konkurrenz der Wirtschaftssysteme von der Konkurrenz der politischen Systeme nicht mehr zu trennen. Die Forderung nach einer gebildeten Gesellschaft entspringt nicht einem Bildungsidealismus, sondern "sie ist vielmehr identisch mit der Forderung, dass unsere Gesellschaft sich durchringen muss, eine leistungsfähige Gesellschaft zu werden". Picht grenzt den Begriff "leistungsfähige Gesellschaft" von dem der "Leistungsgesellschaft" ab, indem er seinen Begriff auf das gesamtgesellschaftliche Potential von möglicher Leistungsfähigkeit bezieht, die zwar eine Bedingung der Leistung darstellt, aber mehr und anderes umfasse – was dies jedoch ist, bleibt im

Vagen. Erwachsenenbildung wird zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, "weil von ihrem Ausbau die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft in allen sozialen Gruppen weithin abhängig ist."

– Damit erhält Erwachsenenbildung notwendig eine Funktion im Prozess der sozialen Auslese. Dabei folgt sie nicht den Normen des bisherigen Auslesemechanismus, sondern sie ergänzt produktiv das bestehende System durch freie Formen des Qualifikationserwerbs. "Sie bekommt so die Chance, jene Mobilität zu bewirken, von der heute so viel die Rede ist, die wir aber bisher kaum zu realisieren vermögen."

Auf diesen Grundüberlegungen basieren die folgenden fünf Thesen.

1. In unserer Zeit können die Bildungsaufgaben, die bewältigt werden müssen, weder allein unter der Perspektive der freien Entfaltung des Einzelnen noch unter der Perspektive des sozialen Status erfolgen. Bildung ist in erster Linie eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Gebildet ist eine Gesellschaft nur dann, wenn alle Gruppen und Schichten der Gesellschaft in ihren aktiven Minderheiten über die Weltorientierung, die Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, die sie zur Lösung ihrer spezifischen Aufgaben brauchen.

2. Die verschiedenen Schularten sind nur der Unterbau, den eine gebildete Gesellschaft braucht. Sie dienen nur der Vorbereitung, aber nicht der Weiterbildung des erwachsenen Menschen. "Einer Weiterbildung bedürfen nicht nur jene Schichten, die in der ersten Phase ihres Lebens nicht weit genug aufgestiegen sind und ihre Anlagen nicht genügend entwickeln konnten; Weiterbildung ist vielmehr wegen des rapiden Fortschrittes der Wissenschaft, wegen der ständigen Veränderungen der Bewusstseinsstrukturen und wegen der permanenten Revolution unserer politischen Welt für alle Schichten in gleichem Maße zur Lebensbedingung geworden."

3. Unter diesen Voraussetzungen kann die Weiterbildung nicht mehr der privaten Initiative des Einzelnen überlassen bleiben. Die Weiterbildung ist zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe geworden, die die gleiche Bedeutung wie die vorberufliche Ausbildung besitzt. Es ist deshalb eine Aufgabe des Staates, der Gemeinden und der tragenden gesellschaftlichen Kräfte, ein System von Bildungseinrichtungen zu schaffen, die prinzipiell jedem, "mindestens aber den aktiven Minderheiten in allen Schichten und Berufsfeldern" angemessene Möglichkeiten für eine ihren Bedürfnissen entsprechende berufliche und außerberufliche Weiterbildung anbieten.

4. Wenn Erwachsenenbildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, braucht dieser Bildungsbereich eine systematische Ordnung. Damit ist

nicht "Verschulung" gemeint, sondern eine Systematisierung, um der Verschiedenheit der Bildungsbedürfnisse und -voraussetzungen, der beruflichen Anforderungen und gesamtgesellschaftlichen Bildungsbedürfnisse zu entsprechen.

5. Wenn das System der Erwachsenenbildung ein definiertes Ziel hat, wird es notwendig sein, Qualifikationsstufen und Zertifikate einzuführen. Konsequenzen daraus können sein: Sobald Erwachsenenbildung berufliche und soziale Aufstiegschancen vermittelt, wird sie auch für Schichten und Gruppen attraktiv, die bisher nicht an ihr partizipiert haben. Damit könne eine schwer einzuschätzende Expansion der Erwachsenenbildung einhergehen. Sobald sich die Erwachsenenbildung in den sozialen Ausleseprozess einschaltet, tritt sie in Konkurrenz zu den Institutionen, die bislang ein Monopol im "Berechtigungswesen" und dadurch ein Auslesemonopol besaßen. Es geht dabei aber nicht um eine Konkurrenz zwischen verschiedenen Institutionen, sondern auch um eine Konkurrenz zwischen verschiedenen Ausleseprinzipien. Das bisher praktizierte Prüfungssystem entspricht der Fortbildung uralter ständischer Ordnungsprinzipien. "Das durch die Prüfungsordnungen stabilisierte System von Bildungstypen, denen entsprechende 'Berufsbilder' zugrunde liegen, ist nämlich die Grundlage eines Berechtigungswesens, das die gesamte Sozialordnung trägt, indem es die Gesellschaft einer reglementierungsfähigen Berufs- und Tarifordnung unterwirft. Dass dieses bürokratische System dem ständigen Wandel der Berufsstrukturen und der wachsenden Mobilität der Gesellschaft nicht mehr entspricht, liegt auf der Hand. Das Auslesemonopol der normierten Bildungsinstitutionen erweist sich deshalb mehr und mehr als ein Bremsklotz für die technische und gesellschaftliche Entwicklung." Sollte es der Erwachsenenbildung gelingen, Zertifikate zu entwickeln, die das Vertrauen der Wirtschaft haben, könnte es möglich sein, anstelle der an einen festen Kanon gebunden Bildungspatente freie Kombinationen von Einzelqualifikationen treten zu lassen. So wäre es möglich, auch Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuweisen, die in den amtlichen Prüfungen noch gar nicht aufgeführt sein können, weil diese bekanntermaßen der wissenschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Entwicklung um ein bis zwei Jahrzehnte hinterher hinken.

Ob sich das zusätzliche System von Erwachsenenbildung realisieren lässt, hängt davon ab, dass folgende Probleme gelöst werden:

Personelle Ressourcen: Bisher hat ein spontaner Bildungsprozess (Lernen im Arbeitsprozess selbst) dazu beigetragen, dass die Anpassung an die technischen und gesellschaftlichen Veränderungen erfolgen konnte. Es kristallisieren sich aber immer mehr Gebiete heraus, in denen man die notwendigen

Kenntnisse nur durch systematische Lehrgänge erwerben kann. Für diese braucht man Lehrer, aber der Lehrer ist in der Erwachsenenbildung anders zu definieren als in der Schule. Der Lehrer ist Fachmann. Da die erforderliche Zahl der notwendigen Fachlehrer nicht erreichbar zu sein scheint, setzt Picht auf die Möglichkeiten des programmierten Unterrichts, d. h. eines Selbststudiums aufgrund vorgefertigter Lernsequenzen. Da jeder Bildungsprozess auch gleichzeitig ein Sozialisationsprozess ist, braucht man Fachleute, die diesen Prozess steuern. Insgesamt stellt Picht fest, dass viel mehr Fachkräfte erforderlich sind als aktuell zur Verfügung stehen.

Zeit: Die Gesellschaft wird im technischen Zeitalter nur funktionsfähig sein, wenn ein Teil der durch technische Mittel frei werdenden Arbeitszeit für die Weiterbildung genutzt wird. Weiterbildung soll zur Berufspflicht werden. "Wenn es wahr ist, dass die Gesellschaft des wissenschaftlich-technischen Zeitalters nur als gebildete Gesellschaft leistungsfähig ist, und wenn es weiterhin wahr ist, dass die Veränderungen der Produktionsprozesse fortwährend Umschulung erforderlich machen, so kann man die Weiterbildung des berufstätigen Menschen nicht länger als seine bloße Privatsache ansehen. Die Weiterbildung wird notwendig zu einem Teil der normalen Berufsausübung." Auch an nicht ausschließlich berufsbedingten Weiterbildungsinteressen bestehe ein gesamtgesellschaftliches Interesse, meint Picht, und er kommt zu dem Schluss: "Das bedeutet für die Verteilung der Zeit auf die verschiedenen Bildungsinteressen, dass nur ein Teil der durch die Technisierung freigesetzten Zeit der berufsbezogenen Weiterbildung dienen wird; ein anderer Teil wird entweder den privaten Wünschen oder den politischen und sozialen Verpflichtungen freistehen müssen."

Finanzierung: Berufliche Weiterbildung als integrierender Bestandteil der Berufsausübung soll von denen finanziert werden, die von der Weiterbildung profitieren. Hier sieht Picht bereits das Problem der kleinen und mittleren Unternehmen, die nicht die notwendigen finanziellen Ressourcen haben, und schlägt entsprechende Kooperationsformen zwischen diesen Betrieben vor.

Generell sieht er Weiterbildung in der "öffentlichen Verantwortung", so auch die vorläufige Finanzierung. Perspektivisch finanziere die Weiterbildung sich selbst durch die gesteigerte Produktivität. Erforderlich sei jedoch ebenfalls die Eigenbeteiligung der Bildungswilligen, die ja von ihrem Zuwachs an Bildung profitieren. (Diese beiden Annahmen sind niemals wirklich verifiziert worden.) Picht vermeidet dabei vorsichtig, Interessengruppen zu nennen, obwohl die Diskussion seiner früheren Thesen ihm gezeigt haben dürfte, wo sie begrüßt und von wem und mit welchen Argumenten sie abgelehnt wurden. Subjekt des Bildungsnotstands ist ihm "die Gesellschaft". Die Gesellschaft wird ihre Aufgaben in Zukunft nicht mehr erfüllen können,

wenn sie nicht zur Bildungsgesellschaft wird. Allenfalls in Nebensätzen wird deutlich, dass gemeint ist, dass die Wirtschaft auf dem Weltmarkt nicht mehr mithalten können werde. Dies konnte man in den 70er Jahren noch nicht so deutlich sagen wie heute unter den Bedingungen der fortgeschrittenen Globalisierung und der Schaffung eines Bewusstseins vom "Standort Deutschland". Bildung wird also in erster Linie als berufliche Bildung verstanden, Erwachsenenbildung als berufliche Fortbildung. War Picht aus Kreisen der Gewerkschaften und der SPD entgegengehalten worden, dass eine Umsetzung seiner Bildungspläne in erster Linie den Unternehmern nütze und die Belastungen der Arbeitnehmer erhöhen werde, so geht er auf diese Einwände nicht ein. Sicher nicht mit der Absicht zu verschleiern, dass sein Programm in erster Linie ökonomisch begründet ist, macht er erhebliche Anleihen, auch terminologischer Art, bei personalistisch-humanistischen Theorieansätzen und spricht "privaten" Bildungswünschen dasselbe Recht auf Erfüllung zu wie den Bildungsnotwendigkeiten aufgrund neuer beruflicher Anforderungen, wobei ungeklärt bleibt, warum auch jene bei Nichterfüllung eine "Bildungskatastrophe" oder einen "Bildungsnotstand" hervorrufen würden, deren Vermeidung staatliche Anstrengungen erfordert. Dagegen werden (vor allem in der zweiten These) der schnelle Wandel der wirtschaftlich-technischen Anforderungen als Grund für die Weiterbildung in auffälliger Weise ausgespart; genannt werden stattdessen nur der Fortschritt der Wissenschaft, der ständige Wandel der "Bewusstseinsstrukturen" (was immer damit gemeint sein mag) und die Revolution des politischen Lebens. Überhaupt ist festzustellen, dass überall da, wo man Konkretionen erwartet, nur unbestimmte Umschreibungen zu lesen sind und Abstrakta herrschen. Vielleicht war die Vagheit der Thesen ein Grund für ihren Erfolg.

7.2 Passepartout: Dieter Mertens (1974)

Hatte der Staat, soweit er sich vor etwa 1967 überhaupt mit dem Thema des Lernens Erwachsener beschäftigte, dessen Ziel überwiegend mit Begriffen wie "Bildung", "Mündigkeit", "Demokratisierung" usw. beschrieben, so wurde nach der ersten ökonomischen Krise seit dem Wiederaufbau nach dem Krieg Erwachsenenbildung mehr und mehr zu einem Gebot der Wirtschaftspolitik. Das Veralten traditioneller Berufsbilder (Zechensterben) und das unvorbereitete Aufkommen neuer Technologien führten zu der Erkenntnis, dass das bisherige Bildungssystem nicht mehr ausreiche. Ja, auch die Wirtschaft selbst hatte an ihren eigenen Zukunftsbedürfnissen vorbei ausgebildet, weil sie ihre Arbeitskräfte notwendigerweise für die jeweils aktuellen Anforderungen brauchte und nicht für irgendwelche möglicherweise in Jahren oder Jahrzehnten auf sie zukommenden Postulate "auf Vorrat" ausbilden konnte. Zudem können Betriebe, die Profit machen müssen, nur Ausbildung

für ihre eigenen Zwecke betreiben. Verschwindet ein ganzer Produktionszweig wie z. B. der Steinkohlenbergbau, steht der Staat vor der Aufgabe, die nun arbeitslosen Bergleute umzuqualifizieren. Was aber nun, wenn auch der Berufszweig, in den sie gemäß aktuellem Bedarf hineinsozialisiert werden, dasselbe Schicksal erleidet wie ihr ursprünglicher Erwerbszweig? Zunächst leuchtet die desillusionierende Erkenntnis ein, dass in Zeiten schnellen technologischen Wandels der Verlust an beruflicher Qualifikation nicht ersetzt werden kann, da niemand sowohl für gegenwärtige als auch für etwaige zukünftige Anforderungen ausgebildet werden kann.

Die Konzeption der "Schlüsselqualifikationen", in denen seit den 70er Jahren nicht wenige Theoretiker den Königsweg in der beruflichen und überberuflichen Fortbildung sahen, setzt gerade an diesem Widerspruch an. Die bisherige, an den aktuellen Interessen einzelner Teilsegmente des Arbeitsmarkts ausgerichtete Ausbildung ist nicht zukunftsfähig, weil sie angesichts des schnellen Wandels in Technik und Gesellschaft notwendigerweise veraltet. "Das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten ist vermutlich umso größer, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden. Bildungsinhalte höheren Abstraktionsniveaus veralten langsamer und sichern besser vor Fehlleitungen durch Fehlprognosen." (Dieses und die folgenden Zitate in: Mertens 1977, S. 99 ff.) Diese nahe liegende Vermutung hat zu verschiedenen Versuchen geführt, heute schon die vermuteten Anforderungen der Zukunft in die aktuelle Bildungspraxis einzubeziehen. "Eine übliche Tendenz im Bildungswesen angesichts der Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen besteht in der Vorbereitung" (Anmerkung der Autoren: vermutlich ist gemeint: Verbreiterung) "des Faktenwissens (Breitenbildung). Diese Tendenz bringt wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keinen Gewinn für eine Existenz in der Zukunft. Die Lösung liegt vielmehr eher bei der Suche nach "gemeinsamen Dritten" von Arbeits- und sonstigen Umweltanforderungen. Solche "gemeinsamen Dritten", also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir Schlüsselqualifikationen, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden." (Ein solcher Schlüssel wäre also ein Generalschlüssel – oder ein Dietrich?) Mit seinem Programm der Schlüsselqualifikationen will Mertens die Bildungspolitik aus der "Pattsituation" herauslotsen, in die "der unscharfe Arbeitsmarkt" sie verlockt hat. Während man annehmen sollte, dass Bildungstheoretiker und -praktiker eine beschäftigungsunabhängige Bildungspolitik vorantrieben, während Arbeitsmarktpolitiker eine arbeitsmarktgerechte Bildung forderten, sei es inzwischen geradezu umgekehrt: Die Bildungstheoretiker forderten eine genaue Erkundung von Arbeitsplatzerfordernissen ein und kaschierten so ihre Hilflosigkeit gegenüber sich wandelnden Anforderungen, während die Wirtschaft angesichts des schnellen Veraltens der Technologien

und Techniken davor warne, Bildungspolitik allzu sehr an gegenwärtigen Arbeitsplatzerfahrungen und -anforderungen auszurichten.

Für eine zukunftsgerechte Bildungsplanung genügt es nach Mertens nicht, die künftigen Erfordernisse des Arbeitsmarkts zu prognostizieren, was ohnehin nicht möglich sei. Lehren und Lernen für den Arbeitsmarkt ist Schulung. Schulung ist aber nur ein Teilbereich der Bildung. " (...) auch die Bildungserfordernisse späterer Generationen im Hinblick auf die Rollen des Gruppenmitglieds, Staatsbürgers, Freizeitverwenders, Pensionärs usw. sind maßgebend für Bildungsreform." Dies umso mehr angesichts der Annahme, dass im 21. Jahrhundert Arbeit zur Sicherung des Lebensunterhalts "nur mehr weniger als 10 Prozent der Lebenszeit" einnehmen werde. Andererseits seien aber auf dem Gebiet der Arbeitsmarkterfordernisse immer noch die besten Prognosen erstellt worden, so dass dieses Teilgebiet als Exempel für das umfassendere Problem gelten könne. Mertens zeigt zunächst die Aporien und Grenzen der bisherigen Reformbemühungen auf. Weder die Wirtschafts- noch die Natur- noch die Technik- noch die Sozialwissenschaften hätten bisher (1974) verlässliche Basisdaten für eine zukunftsgerechte Bildungsplanung liefern können. Auch der sozialwissenschaftliche Begriff der Mobilität sei ein Notbehelf: Er sei nichts als eine begriffliche Füllung der Divergenz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. An die Stelle der Berufsbildung trete die Mobilitätsbildung, und die realisierte Mobilität solle dann wiederum die Koppelung zum Beschäftigungssystem herstellen.

Demgegenüber ist unter Schlüsselqualifikationen die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten zu verstehen, die es dem über sie Verfügenden erlauben, die jeweils konkreten Umwelt-Anforderungen selbst zu entwickeln. Anders gesagt: " (...) solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens." Lesen, Schreiben und Rechnen sind solche Schlüsselqualifikationen, in der Geschichte des Abendlandes waren Latein, die aristotelische Logik, die euklidische Mathematik und die Kenntnis "beider Rechte" Schlüsselqualifikationen der Intelligenz.

Die aktuell erforderlichen Schlüsselqualifikationen müssen in vier Typen eingeteilt und damit operationalisierbar gemacht werden:

1. Basisqualifikationen: Im Grunde sind dies die Fähigkeiten, die mit logischem Denken und Lernen zu tun haben.

2. Horizontqualifikationen: Information über Information, Umgang mit Medien usw.
3. Breitenelemente, d. h. solche Kenntnisse, die heute anerkanntermaßen für breite Felder der Tätigkeitslandschaft" vonnöten sind, also z. B. Mess- und Regelungstechnik, Arbeitsschutz, Maschinenwartung usw. Diese Qualifikationen seien heute auch außerhalb des Erwerbslebens immer unentbehrlicher, z. B. für Jugendliche, Rentner und Hausfrauen.
4. Vintage-Qualifikationen, die die Wissens-Differenzen zwischen den Lern-Generationen ausgleichen, also Nachholbedarf bei Älteren decken, wie etwa die (damals als Lehrgegenstand neue, heute schon historische) Cantorsche Mengenlehre, Englisch-Kenntnisse, Kulturkenntnisse usw.

Aus dem Abstand von dreißig Jahren ist zunächst festzustellen, dass in den größeren und kleineren Bildungsreformen, die seither stattgefunden haben, Elemente vor allem der unter 1.) und 2.) genannten Qualifikationstypen eingegangen sind. Die dritte Kategorie fällt insofern nicht eindeutig unter "Schlüsselqualifikationen", weil ihre Elemente ebenso wie Einzelqualifikationen veralten können, was Mertens übrigens bewusst ist.

Das Erwerbsleben währt nach Mertens durchschnittlich 40 Jahre. Wer im Jahre 1974 als junger Erwachsener in eine "zweite Alphabetisierung" nach Mertens eingestiegen wäre, die natürlich langfristig angelegt gewesen wäre, hätte entweder neben allerhand Brauchbarem sich auch wiederum schnell veraltende Kenntnisse und Fähigkeiten angeeignet (z. B. das damals moderne *Basic English* nach C. K. Ogden, das sich gegenüber dem richtigen Englisch als untauglich erwies, oder etwas über surrealistische *"Littérature automatique"*), oder er hätte seinen individuellen Schulungsplan häufig umstellen müssen. Das mit dem Wort "Schlüsselqualifikationen" verbundene Versprechen, viele, ja beliebige und unverhofft im Wege stehende Türen aufschließen zu können, konnte nicht erfüllt werden. Der Konzeption liegt nicht nur ein gut gemeinter bürgerlicher Bildungsbegriff zugrunde, der wiederum anthropologisch begründet ist – jeder Mensch soll alles wissen und können dürfen und können –, sondern auch eine gesellschaftliche Prognostik, die ihrer eigenen Kritik an jeder Prognostik unterworfen bleibt. Bestimmte feststellbare Entwicklungen werden als Trends angesehen, die quasi linear in die Zukunft zu verlängern sind. Dabei wird davon abgesehen, dass die möglicherweise richtig registrierten und analysierten Trends in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft in durchaus unterschiedlicher Weise ausgeprägt sind und wirken. Auch heute noch, dreißig Jahre später, gibt es eine Vielzahl von Arbeitsplätzen, an denen Schlüsselqualifikationen nicht erforderlich sind, die vielmehr Kraft, Ausdauer, Handfertigkeit für repetitive Teilarbeiten oder nur durch jahrelange Praxis zu erwerbende Routine voraussetzen. Hinzu kommt ein immanentes Dilemma der Konzeption: Werden die Schlüs-

selqualifikationen allgemein und wenig spezifisch gefasst, sind sie konkret nicht anwendbar; werden sie dagegen auf bestimmte Anwendungen hin konstruiert, verlieren sie das ihnen zugeschriebene und für sie konstitutive Merkmal der vielseitigen Anwendbarkeit.

Daher ist die Frage nach dem "optimalen Bildungskanon" nicht so allgemein zu stellen. Die Frage müsste vielmehr lauten: Wer braucht Schlüsselqualifikationen, und zwar welche? Es war sicher richtig, allgemein eine breitere Bildung zu fordern, und die Tendenz, Bildung nicht mehr an Einzel-Lerninhalten, sondern an verallgemeinerbaren Kenntnissen auszurichten, ist und bleibt vernünftig. Die "Unschärfe" des Arbeitsmarkts aber ist durch die Schulung in Schlüsselqualifikationen nicht in den Griff zu bekommen. Wir wissen heute, dass es eine Garantie für einen bestimmten Arbeitsplatz nicht gibt, ja nicht einmal eine Garantie für überhaupt einen Arbeitsplatz. Es ist mehr oder weniger Zufall, der durch breite Kenntnisse nur ein wenig zu lenken ist, wer wann die an einer bestimmten Stelle geforderten Qualifikationen aufweist, und das gilt nicht nur für abhängig Beschäftigte, sondern ganz allgemein und nicht nur auf dem Arbeitsmarkt.

Ein Beispiel mag das illustrieren. Als Mertens' Aufsatz erschien, lagen in den Schaufenstern der Juwelierläden die ersten quarzgesteuerten Digitaluhren. Sie kosteten mehrere hundert Mark. Ein paar Jahre später gab es Digitaluhren aus Hongkong in jedem Billigladen für 5, 95 DM, und die deutsche Uhrenindustrie brach zusammen. Die neuen Uhren waren genauer, billiger und weniger störungsanfällig als die von einem Federwerk getriebenen. Warum sollte es überhaupt noch Uhren mit Federaufzugswerk und mit dem komplizierten, unlogischen und am scheinbaren Umlauf der Sonne um die Erde orientierten analogen Zwei-Zeiger-Zifferblatt geben? In der Schweiz hielten sich einige Hersteller von teuren Luxusuhren. Dann wurde eine nicht gerade billige, aber auch nicht teure quarzgesteuerte Analoguhr mit modisch gestaltetem Zifferblatt auf den Markt geworfen; ihr Name vereinigte das Versprechen schweizerischer Uhrenqualität und englischsprachige Popkultur. Daneben gibt es heute wieder eine deutsche Uhrenindustrie, die teure Analoguhren mit mechanischem Werk in deutlichem Anschluss an vorindustrielle Handwerkstradition herstellt. Digitaluhren gibt es kaum noch. In den 90er Jahren kamen die ersten Funkuhren auf den Markt, zunächst in Form von Weckern, später auch als Armbanduhren. Werden sie sich durchsetzen? Oder kommt demnächst eine neue Generation von Uhren auf den Markt? Diese Entwicklung, die keiner inneren Logik folgt, hat sich in einem Zeitraum abgespielt, der kürzer ist als die von Mertens veranschlagten 40 Jahre Erwerbsleben eines Menschen; niemand konnte sie auch nur in der Tendenz voraussehen. Das bedeutet, dass jede Fort- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Uhrenherstellung für die betroffenen Arbeitskräfte mindestens zu spät gekom-

men wäre, ja, ihnen in der Regel nichts genützt hätte. Es gibt keine Schlüsselqualifikation, die einen traditionell ausgebildeten Uhrmacher befähigt hätte, der Entwicklung in seinem Beruf standzuhalten, wenn man von ganz allgemeinen Basisqualifikationen absieht.

Mertens nimmt von den damals schon existierenden Computern nur insofern Notiz, als er die Kenntnis von "Programmiersprachen" als Schlüsselqualifikation ansieht. Ohne diese Kenntnisse konnte man damals mit Computern nicht umgehen. Aber dann kam der PC, kamen die industriellen Anwenderprogramme, kam die graphische interaktive Oberfläche, kam die Maus ... Programmiersprachen sind keine Schlüsselqualifikationen mehr, denn mindestens 99,9 Prozent aller "User" nutzen den Computer ohne die geringsten Kenntnisse über das Programmieren. In weiten Bereichen der materiellen Produktion wird heute mit CAD und ähnlichen Techniken gearbeitet, deren Beherrschung nach kurzer Anlernzeit durchaus möglich ist. Welche Schlüsselqualifikationen sind dafür nötig? Im Grunde sind es immer noch die bewährten alten Kulturtechniken. Nichts Neues unter der Sonne?

7.3 Exemplarische Phantasie oder soziologisches Lernen? Oskar Negt (1971)

Oskar Negts Programmschrift "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" wurde in der ersten Hälfte der 70er Jahre breit diskutiert, und die dort niedergelegte, aus der Praxis der gewerkschaftlichen Funktionärsschulung gewonnene Theorie erwies sich als fruchtbar für den gesamten Bereich dessen, was damals Erwachsenenbildung genannt wurde, obwohl sein Ziel war, einen ganz beschränkten Bereich von Bildungsarbeit zu reformieren, der selbst bei einem weit gefassten Begriff von Erwachsenenbildung nicht einmal zur Gänze diesem Bereich gesellschaftlicher Tätigkeit zugerechnet werden kann: die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die immer zum Teil auch Jugendbildungsarbeit war. Aber auch und gerade der Teil gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, der Erwachsene zu Adressaten hat, ist, wenn man ihn unter "Erwachsenenbildung" subsumiert, jedenfalls eine spezielle Form, die denn auch von ihren Theoretikern und Praktikern nicht als Bildung, sondern als Schulung bezeichnet wird. Faktisch sieht die gewerkschaftliche Schulungsarbeit vor und nach Negt so aus, dass gewerkschaftliche Vertrauensleute und Betriebsratsmitglieder und solche Arbeiter und Angestellten, die einen solchen Vertrauensposten einnehmen möchten oder sollen, auf ihre mit diesen Funktionen verbundenen Aufgaben vorbereitet und in ihnen gefördert werden, d. h. in Grundfragen des Arbeits- und Tarifrechts, Institutionenkunde, zweckgebundener Rhetorik usw. Jugendvertreter werden nicht wesentlich anders geschult. Oskar Negt, der diese Praxis genau

kannte, hatte nicht weniger vor, als sie zu revolutionieren. Die bisherige schlechte Praxis bringt Negt mit einem Zitat aus einer Gewerkschaftsbroschüre auf den Begriff, das heute wie eine Parodie erscheint: "Der Lehrstoff ist bestimmt durch die Satzung der Organisation, durch ihre Grundsatzforderungen und Aktionsprogramme, durch die Beschlüsse der Gewerkschaftstage und durch die Erfordernisse der gewerkschaftlichen Tagesarbeit." Formen und Inhalte dieser Art von Gewerkschaftsbildung, so Negt, führten nicht zu politischem Bewusstsein, seien statisch und nicht motivierend und dem Diskussionsstand in der Pädagogik, den Erkenntnissen der Soziologie und den Bedürfnissen der von dieser Art von Schulung erreichten Gewerkschaftsmitglieder nicht entsprechend. "Obwohl es heute in der Bundesrepublik im Wesentlichen um die Anpassung von Bildungsniveau und -inhalten an die Erfordernisse einer fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaft, nicht um die Revolutionierung des Erziehungswesens nach polytechnischen Maßstäben und damit im Emanzipationsinteresse der Menschen geht, ist es für die vielfältigen Formen der Arbeiterbildung zur Existenzfrage geworden, den verloren gegangenen Diskussionszusammenhang mit den allgemeinen Einrichtungen des Bildungssystems (Berufsausbildung, Schule, Universität) wieder aufzunehmen. Auch diejenigen Gruppen, die sozialrevolutionäre Ansprüche stellen, werden auf die Dauer nur um den Preis politischer Wirkungslosigkeit auf konkrete Vorschläge für die Veränderung des Bildungssystems und speziell der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit verzichten können." (Dies und die folgenden Zitate in: Negt 1971, S. 23 ff.) Formen und Inhalte dieser Bildungspraxis müssten radikal verändert werden: "In realen Lernprozessen ist die Dialektik zwischen Form und Inhalt zentrales Organisationsprinzip. Wenn alle Inhalte auf Autonomie, auf Selbstdenken, auf politisches Bewusstsein und gewerkschaftlich aktives Verhalten hinzielen, so muss auch die Form des Unterrichts anders sein, als die der autoritären Vermittlung in Schulen. Diese Formen sind nicht zu ersetzen durch noch so plastische, plausible und richtige Inhalte. Sie müssen sich vielmehr in diesen Inhalten auch darstellen." (Ist nicht vielmehr gemeint, dass sich die Inhalte in den Formen darstellen müssen?)

Negts Programm zur Reorganisation der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erschien (nach bis auf das Jahr 1963 zurückgehenden Entwürfen in Broschürenform und einer ersten, eher gewerkschaftsinternen Buchveröffentlichung im Jahre 1968) 1971 in überarbeiteter Form als Buch in einem Verlag gesellschaftstheoretischer Literatur. Diese Fassung erlebte in kurzer Zeit mehrere Auflagen. Damit wurde schon deutlich, dass Negts Anliegen nicht nur über den Bereich der organisationsinternen Bildungsarbeit hinausreichte, sondern auch auf ein Interesse in weiteren Kreisen der mit Bildungsarbeit Beschäftigten zu treffen hoffte und auch tatsächlich traf. Der von manchen Rezipienten nicht beachtete Untertitel "Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbil-

dung" ist freilich ebenso wichtig wie der zunächst nicht leicht verständliche Haupttitel, der scheinbar in die Irre führt. Die beiden titelgebenden Begriffe haben nämlich mit Arbeiterbildung im Ursprung nichts zu tun. Den Begriff des "exemplarischen Lernens" übernimmt Negt aus der Schuldidaktik, und zwar direkt aus einer Veröffentlichung eines Lehrers an der hochbürgerlichen reformpädagogischen Odenwaldschule, nämlich Wolfgang Edelstein. Dieser begründet den Begriff damit, dass die zunehmende Fülle des lernbaren Weltwissens von Einzelnen nicht mehr bewältigt werden könne, so dass eine strukturierende Auswahl nötig sei, und dass rein normative Lehrweisen in der Schule immer weniger überzeugend wirkten; das exemplarische Prinzip lege die Norm als Norm dar, wahre aber die Offenheit gegenüber dem Schüler, dem Stoff, der Welt.

Der Begriff der "soziologischen Phantasie" stammt dagegen von dem amerikanischen Sozialphilosophen C. Wright Mills. Nach Mills ist "soziologische Phantasie" die Fähigkeit, "von einer Sicht zur anderen (...) von der politischen zur psychologischen, von der Untersuchung einer einzelnen Familie zur Einschätzung staatlicher Haushaltspläne" überzugehen und strukturell Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und geschichtlichen Ereignissen zu erkennen.

Negt erkennt, dass die beiden Prinzipien, die er im Titel nennt, weder ohne Weiteres miteinander zu verbinden sind, noch, jeweils für sich, inhaltlich ausgewiesen werden können: Wodurch wird bestimmt, dass einzelne Sachverhalte als exemplarisch für andere gelten können, bzw. woran macht man die "strukturellen Zusammenhänge" zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen fest? Verbunden werden diese beiden ursprünglich nicht miteinander in Zusammenhang stehenden Begriff durch eine Theorie, die Negt in der genannten Veröffentlichung nicht häufig bezeichnet, um die es aber in der auf sein Buch folgenden Debatte in deutlicher Weise ging: die marxsche Wirtschafts- und Gesellschaftstheorie. Ohne das Bindeglied der Kritik der Politischen Ökonomie und vor allem für den dieser Theorie immanent impliziten Begriff der gesellschaftlichen Totalität ständen die beiden Termini des Titels unverbunden nebeneinander. Die Gesellschaft der Bundesrepublik, das ist Negts Überzeugung, wird, wie indirekt auch immer, in allen wesentlichen Aspekten vom Charakter der kapitalistischen Warenproduktion und der Ausbeutung der Arbeiter durch das Kapital bestimmt. Dieser Charakter liegt jedoch nicht offen zutage und ist nicht unmittelbar erfahrbar. Daraus folgt die Notwendigkeit, hinter den Erfahrungen der einzelnen Arbeiter den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang aufzusuchen und aufzuzeigen.

Die überaus fundierte Darlegung in Negts Buch kann hier nur in starker Verkürzung referiert werden. Ausgangspunkt ist die von den Industriearbeitern

erfahrene Wirklichkeit. Negt zitiert aktuelle Studien über das Bewusstsein der Arbeiter, das von Statusinkonsistenz gekennzeichnet sei. Der heutige Arbeiter lebt nach Oskar Negt "in einer permanenten Spannung zwischen dem Gefühl der Unabwendbarkeit seiner sozialen Lebensbedingungen und dem Wunsch (...), nicht mehr Arbeiter sein zu müssen". Negt fragt freilich an dieser Stelle nicht danach, was "der Arbeiter" stattdessen sein möchte. Die Studien, auf die Negt sich bezieht, deuteten darauf hin, dass den Arbeitern ein Leben als Kleinbürger erstrebenswert erschien, und dass sie, sobald und soweit es ihnen möglich war, Attribute des Kleinbürgerdaseins sich anzueignen begannen. Negt scheint hier zwei Grunderfahrungen des Arbeiterdaseins in eins zu setzen: zum einen den Zwang, harte körperliche Arbeit gegen relativ geringen Lohn leisten zu müssen, und zum anderen das Schicksal, Arbeiter zu sein, d. h. aus seiner als eingeschränkt erfahrenen Lage nicht durch eigene Anstrengung herauskommen zu können. Das erste wäre die *ökonomische* Kategorie, aus der sich allenfalls Klassenbewusstsein im marxistischen Sinne entfalten ließe, nämlich durch die Erkenntnis, durch die eigene Arbeit den Profit der Unternehmer zu schaffen, also nicht für sich, sondern für andere zu arbeiten; das zweite Element des Arbeiterbewusstseins lässt sich jedoch nur in einer *soziologischen* Begrifflichkeit bewusst machen, die als *Klassenlage* zu bezeichnen jedenfalls vom marxschen Klassenbegriff her nicht korrekt ist, da es sich im Wesentlichen um *Schichtmerkmale* handelt, an denen diese Erfahrung verallgemeinert werden kann. Konsequent inkonsequent wechselt Negt daher ständig zwischen den Begriffen "Klasse" und "Schicht" hin und her. Unter der Überschrift "Schichtenspezifische Lernprozesse" werden z. B. die Folgen einer "klassenspezifischen Sozialisationspraxis" behandelt.

Negts Anliegen lässt sich so formulieren: Angesichts der Tatsache, dass das Bewusstsein insbesondere von Arbeitern mit lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungen geradezu verklammert ist (und eben nicht aus theoretischer Arbeit erwächst), sollen diese Erfahrungen selbst zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion gemacht werden, um sie aus ihrer durch die arbeitsteilig organisierte Begrenztheit und Ungeschichtlichkeit bedingten Zusammenhanglosigkeit herauszuheben und dadurch den Arbeitern ihre scheinbar nur individuelle Lage in ihren gesamtgesellschaftlichen Dimensionen begreiflich zu machen. Dahinter steht allerdings Negts Überzeugung, dass es eine die gesamtgesellschaftlich bedingte Lage der einzelnen Arbeiter heute korrekt abbildende und unfehlbar zur politischen Praxis führende Theorie gibt, eben die marxistische Gesellschaftsanalyse. Werden individuelle Arbeitererfahrungen zusammengetragen, auf das Gemeinsame und Unterschiedliche hin verglichen und mit der geschichtlichen Situation in Beziehung gesetzt, so ergibt sich – das ist Negts Überzeugung – Klassenbewusstsein als für die Arbeiterklasse typische und wichtige Bildung. *Anima proletaria naturaliter Marxistica*, möchte man

fast sagen, ein Wort des Augustinus verwendend – wobei man allerdings den Kapitalismus als "zweite Natur" zu verstehen hätte.

"Exemplarisch", so erläutert Negt in einem Glossar, bedeute: "von Einzelerscheinungen ausgehend gesellschaftliche Prozesse und Strukturen erklären, an einzelnem wesentliche Elemente des Gesamtzusammenhangs deutlich machen". Voraussetzung dieser Erläuterung ist, dass es einen solchen Gesamtzusammenhang gibt. Nicht jedes Einzelphänomen eignet sich nämlich als Exempel. So dürfe man z. B. nicht Robespierre als Beispiel für den Diktator schlechthin darstellen und damit Hitler erklären. Individuelle Erfahrungen von Arbeitern dagegen, so muss man schließen, sind, von individuellen Zufällen entkleidet, überindividuell, klassenmäßig bedingt und aus der gesellschaftlichen Totalität heraus zu verstehen.

Negts Ziel, daran lässt er keinen Zweifel, besteht darin, die Arbeiterklasse auf eine sozialrevolutionäre Situation vorzubereiten und in den Arbeitern selbst das Bewusstsein entstehen zu lassen, dass nur diese sozialrevolutionäre Situation und ihr eigenes Handeln in einer solchen Situation die beklagte Statusinkonsistenz aufheben können. Begründet werden soll "eine sozialrevolutionäre Doppelstrategie, in der sich demokratische Veränderungen und Bewusstseinsbildungsprozesse mit der systemsprengenden Radikalität, der Theorieentwicklung und experimenteller Praxis verbindet" (sic!).

Nun waren damals, in der zweiten Hälfte der 60er und am Beginn der 70er Jahre, viele der Meinung, dass eine sozialistische Revolution in Westdeutschland nicht nur wünschenswert, sondern auch machbar sei. Was fehlte, war nach Meinung vieler Engagierter nur das Klassenbewusstsein der Arbeiter, die von einem solchen Umsturz doch am meisten zu profitieren hätten, nämlich durch das Ende ihrer Ausbeutung. Das Besondere an Negts Ansatz besteht darin, dass er die revolutionäre Bildung innerhalb der Gewerkschaften ansiedeln wollte.

Nach Negt sind Gewerkschaften zwar einerseits (über Arbeitsgesetze – das BetrVerfG wurde 1972 verabschiedet – und als Tarifpartner) in das kapitalistische Herrschaftssystem eingebunden. Andererseits sind sie jedoch auch Träger von Gegenmacht. Negt scheint, obwohl er sich dazu nie konkret einlässt, anzunehmen, dass eine gesellschaftliche Situation denkbar und konkret auch vorstellbar ist, in der die Gewerkschaften eine wichtige, wenn nicht die entscheidende Rolle bei einer radikalen Umwälzung der Gesellschaft einnehmen. Denn, so wird er nicht müde zu betonen, die Gewerkschaften sind die Organisationen, in denen die Arbeiter als Träger dieses erwarteten Umsturzes ihr wichtigstes Machtmittel haben. Auf diese, sagen wir es offen, Revolution hin soll gewerkschaftliche Bildungsarbeit ausgerichtet sein. Diese

Auffassung von den Funktionen einer Gewerkschaftsorganisation entspricht zwar sicherlich der Definition einer nützlichen Gewerkschaft, die Karl Marx 1849 am Ende seines Vortrags über "Lohnarbeit und Kapital" formulierte, geht aber an der Realität der Gewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes in den 60er Jahren und später weit vorbei. Den von Negt referierten soziologischen Darstellungen des verdinglichten und an oberflächlichen Phänomenen festgemachten Arbeiterbewusstseins entsprachen offenbar geradezu ideal die bürokratisch verkrusteten theoretischen Vorstellungen und die auf Lohnzuwächse und Arbeitszeitverkürzung abzielenden praktischen Tätigkeiten der Gewerkschaften und ihrer Funktionäre, die nicht nur zu soziologischer Phantasie nicht in der Lage waren, sondern zugleich sich in den bestehenden Verhältnissen wohnlich und wohlig eingerichtet hatten. Kurz gesagt: Sowohl nach dem Selbstverständnis der Funktionäre und Mitglieder der Gewerkschaften als auch im Sinne einer systemtheoretischen Gesellschaftsanalyse war es keineswegs die Aufgabe der Gewerkschaften, eine "sozialrevolutionäre Doppelstrategie" zu betreiben, von gesetzlichen Bestimmungen, die einen Revolutionär freilich nicht schrecken sollten, einmal ganz abgesehen. Der Antikapitalismus, den die Gewerkschaften damals häufig, heute noch bei bestimmten Anlässen in gemilderter Form propagieren, gehört zur Rhetorik, ist ein Mittel der organisationsinternen Sozialintegration, ist aber eben nicht auf eine revolutionäre Praxis hin ausgerichtet. Freilich war diese Rhetorik intern durchaus wirkmächtig, und deshalb wurde Negt nicht etwa wegen dieser revolutionären Zielsetzung angegriffen, sondern überwiegend mit scheinbar einleuchtenden Einwänden aus der Praxis konfrontiert.

Eher oberflächlich erscheinen die Hauptpunkte der vor allem von gewerkschaftlichen Bildungspraktikern geübten Kritik an der Unpraktizierbarkeit von Negts theoretischem Ansatz, der allgemein als gerechtfertigt und begründet angesehen wurde. Diese Hauptkritikpunkte aus der gewerkschaftlichen Bildungspraxis waren:

1. *Der Zeitfaktor*. Negts Konzeption sieht eine zeitaufwändige gemeinsame Erfahrungspraxis als eigentliche Lernform vor. Auf gewerkschaftlichen Wochenendseminaren usw. sei die Zeit dafür einfach nicht vorhanden. Dieses Argument ist freilich gedanklich nicht von der Weigerung zu trennen, eine als bewährt verstandene traditionelle gewerkschaftliche Bildungsarbeit infrage zu stellen.
2. *Die Heterogenität der Teilnehmer*, die keinen gemeinsamen Erfahrungshintergrund haben, macht gemeinsame Erfahrung weitgehend unmöglich. Auch dies ist ein Argument, das durch organisatorische und inhaltliche Veränderungen der bisherigen Praxis erst zu überprüfen wäre. Offenbar verbirgt sich hinter diesem Einwand eine unbegriffene Kritik an Negts

grundlegendem Ansatz, in individuellen Erfahrungen die Übereinstimmung der "Klassenlage" innerhalb der gesellschaftlichen Totalität aufzuspüren.

3. *Die konkreten Bildungsanforderungen der Teilnehmer.* "Die Motivation der Kollegen zur Teilnahme an gewerkschaftlichen Bildungsveranstaltungen resultiert aus der Ausübung der Funktion als Vertrauensmann oder Betriebsratsmitglied. Ihre Bildungserwartungen konzentrieren sich in ausgeprägter Weise auf die Vermittlung instrumenteller, insbesondere rechtlicher Kenntnisse und Fähigkeiten zur Wahrnehmung der mit diesen Funktionen verbundenen Aufgaben." (Hansgeorg Conert, in: Brock 1978) Das mag so zutreffen und würde von Negt sicherlich auch nicht bestritten; von Negts eigener Darstellung der von ihm kritisierten Bildungsarbeit unterscheidet sich dieser Einwand ausschließlich darin, dass die bisherige Praxis auf die Motivation der Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen zurückgeführt wird – denen freilich keine große Auswahl gewerkschaftlicher Bildungsangebote zur Verfügung steht.

Negt und seine Kritiker redeten offenbar aneinander vorbei. Während die Praktiker von einer Gewerkschaft ausgingen, wie sie ist, bezog sich Negt auf eine Gewerkschaft, wie sie seiner Meinung nach sein sollte. Hinter den Argumenten, die gegen eine Realisierbarkeit von Negts Vorschlägen vorgebracht wurden, verbirgt sich nur allzu deutlich das entscheidende Argument: Die von Negt aufgezeigte revolutionäre Zielsetzung wurde von den Bildungsverantwortlichen der Gewerkschaften keineswegs geteilt und seine Theorie daher niemals konsequent einem Praxistest ausgesetzt. Der Praxistest für Negts Theorie wäre eine sozialistische Revolution, in der die Kader des Deutschen Gewerkschaftsbundes wie Otto Brenner und Heinz Oskar Vetter das kämpferische klassenbewusste Proletariat auf die Barrikaden und an die Macht geführt hätten – eine Vorstellung, die schon damals nichts als illusionär war und sich in Hinblick auf Realitätsnähe nicht im Geringsten von gleichzeitigen Versuchen unterschied, in studentischen Wohngemeinschaften verschiedene marxistisch-leninistische Parteien zu gründen, die den Anspruch erhoben, die Weltrevolution vorzubereiten und dereinst durchzuführen.

Dass Negts Konzeption dennoch einflussreich war und anregend auf weitere Bereiche des Bildungswesens wirkte, ist daher einem doppelten Missverständnis zu verdanken. Einerseits nämlich wurden in die Praxis der Bildungsarbeit nicht nur der Gewerkschaften, sondern auch in Jugendverbänden, an Volkshochschulen und über junge Schullehrer dann auch wiederum in die schulische Lehre Elemente des "exemplarischen Lernens" eingeführt, oft vor dem Hintergrund der marxistischen Gesellschaftstheorie, aber ohne den Aspekt des Negtschen Erfahrungsbegriffs, also im Sinne durchaus traditioneller intellektueller Bildungsarbeit. Beispiel: An einem konkreten politi-

schen Ereignis, der Berichterstattung darüber und unter Heranziehung von Hintergrundmaterial wird von den Teilnehmern einer Bildungsveranstaltung (Wochenendseminar, Projektunterricht in der Schule, Volkshochschulkurs) eine Gesamtanalyse des gesellschaftlichen Systems in der Bundesrepublik erarbeitet. Dabei ging es dann um die Schaffung von gesellschaftlichen Kenntnissen und politischem Bewusstsein, nicht aber um Klassenbewusstsein, denn Teilnehmer an solchen Bildungsveranstaltungen könnten Arbeiter ebenso wie andere Lernwillige sein. Andererseits erwies sich der von Negt entwickelte Erfahrungsbegriff als fruchtbar für den gesamten Bereich der (jedenfalls außerschulischen) Bildungsarbeit, hier nun wiederum abgekoppelt von der marxschen Gesellschaftsanalyse und daher im Grunde missverstanden: Negts theoretische Konzeption traf auf die in der Studentenbewegung bereits angelegte Tendenz, das Individuelle mit dem Politischen zu koppeln oder sogar die Identität der beiden Bereiche zu behaupten (z. B. Kommune I). "Sich einzubringen" wurde zur Forderung auch in sach- und zielbezogenen Bildungsveranstaltungen, und wer nicht seine persönlichen Erfahrungen und seine individuelle Betroffenheit von einem Sachverhalt thematisierte, galt als Außenseiter und Störenfried. Bildungsveranstaltungen, in denen die Gruppendynamik zum Inhalt (statt zur störenden oder förderlichen Begleiterscheinung) wurden, und "Selbsterfahrungs"-Veranstaltungen zunächst der Frauenbewegung schlossen sich an. Ja, wenn man will, kann man Folgen von Oskar Negts revolutionär gemeintem Erfahrungs-Ansatz im Psycho-Boom der 80er Jahre und sogar noch in den heutigen Nachmittags-Talkshows und der Wellness-Industrie sehen.

7.4 Erwachsenenbildung als Zwangsmaßnahme? Dieter Axmacher (1974)

Man kann sich kaum einen größeren Gegensatz zwischen zwei etwa gleichzeitigen Theorien über scheinbar denselben Gegenstand vorstellen als den zwischen Negts "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" einerseits und "Erwachsenenbildung im Kapitalismus" von Dirk Axmacher andererseits. Dabei verstehen sich beide Autoren als Marxisten und sehen ihre Theorie als Anwendung und Fortentwicklung der marxschen Gesellschaftsanalyse auf ein bestimmtes Teilgebiet.

Axmachers Versuch einer marxistischen Analyse der Erwachsenenbildung im Kapitalismus erschließt Neuland, indem eine etablierte Theorie auf einen Gegenstand angewandt wird, mit dem sie bisher noch nicht auf angemessenem Niveau in Verbindung gebracht wurde. Axmacher referiert, dass nach allgemeiner Ansicht in den 60er Jahren eine "kopernikanische Wende" in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik stattge-

funden habe, und versucht, mit Hilfe der Kategorialität des marxschen "Kapital" Wesen und Funktion dieser Wende zu analysieren. Seine Darlegung geht von der marxschen Unterscheidung zwischen extensiver und intensiver Ausbeutung des Arbeiters aus. Bezeichnet jene (auch "Produktion des absoluten Mehrwerts" genannt) die seit Beginn des Kapitalismus herrschende Tendenz, die im Prinzip gleich bleibende, wenig Ausbildung erfordernde Arbeit durch Verlängerung des Arbeitstages möglichst auszudehnen, so verändert diese (die "Produktion des relativen Mehrwerts") die Arbeit inhaltlich, bei gleich bleibender Länge oder gar Verkürzung der individuellen Arbeitszeit. Marx unterscheidet drei aufeinander folgende Methoden der relativen Mehrwertsteigerung, die aber nach ihrer Etablierung zusammen angewandt werden: die Kooperation, d. h. die Synthese gleicher oder verschiedener Arbeiten unter einem Dach in Form der Manufaktur, die zunehmend differenzierte Arbeitsteilung und schließlich die Mechanisierung der Arbeit. Mit der immer differenzierteren Arbeitsteilung wird es in steigendem Maß nötig, die Arbeit zu qualifizieren. Soweit referiert Axmacher Marx durchaus korrekt, und seine Darlegung stimmt mit ähnlichen Gedanken bei Negt überein. Für Marx entsteht an dieser Stelle das theoretische Problem, dass die von ihm modifiziert übernommene Arbeitswerttheorie der klassischen englischen Ökonomie den Wert der Waren durch die Dauer der zu ihrer Herstellung benötigten Arbeit bestimmt sieht, qualifizierte Arbeit jedoch zweifellos zur Herstellung derselben Warenmenge weniger Zeit braucht als unqualifizierte, also in gleichen Zeiträumen höhere Werte schafft. Marx löst dieses Problem wie vor ihm schon David Ricardo durch die Einführung des Begriffs der "gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit", der bei vielen sich als Marxisten verstehenden Theoretikern Verwirrung gestiftet hat, weil das Wort "notwendig" missverstanden wurde. "Gesellschaftlich notwendige Arbeitszeit" heißt für Marx nichts weiter als: bei einem gegebenen Stand der technischen Entwicklung und der Ausbildung der Arbeiter in einer Volkswirtschaft durchschnittlich erforderliche Zeit zur Herstellung einer bestimmten Ware(nmenge). Damit will Marx das mögliche Missverständnis ausräumen, dass man durch Trödeln oder durch die Verwendung veralteter, zu langsamer Maschinen dem Produkt einen höheren Wert verschaffen könnte. Axmacher zitiert einen Satz aus Marxens "Kapital", der eben dieses Missverständnis ausschließen soll: "Der wirkliche Wert einer Ware ist aber nicht ihr individueller, sondern ihr gesellschaftlicher Wert, d. h. er wird nicht durch die Arbeitszeit gemessen, die sie im einzelnen Fall dem Produzenten tatsächlich kostet, sondern durch die gesellschaftlich zu ihrer Produktion erheischte Arbeitszeit." (Marx 1957, S. 336) Axmacher missversteht den marxschen Gedanken, indem er schreibt: "Wenn die Arbeitszeit den Austausch der individuellen Arbeitsprodukte in gesellschaftlichem Maßstabe bestimmt, dann muss dieser Arbeitszeit eine weitere Bestimmung zukommen, nämlich ausschließlich notwendige Arbeitszeit zu sein." (Axmacher 1974, S. 89 f.) Axmacher unterscheidet also

zwischen "notwendiger" und (im Sinne des Unternehmens) nicht notwendiger Arbeitszeit, d. h. Zeit, in der notwendige, und Zeit, in der nicht notwendige Arbeit geleistet wird. Weil die Unternehmer darauf achten müssen, dass wirklich "ausschließlich" notwendige Arbeit geleistet wird, wird im Stadium der entwickelten Industrie eine besondere "Aufsichtspflicht" notwendig, die zwar zu den faux frais der Produktion gehört, ohne die gleichwohl die Mehrwertproduktion nicht möglich ist, vor allem, weil die Zusammenführung vieler Arbeiter an einem Ort die Gefahr von Aufruhr mit sich brächte. Offensichtlich steht bei Axmacher im Hintergrund die den Kapitalisten unterstellte Befürchtung, die Arbeiter könnten in ihrer Arbeitszeit irgendetwas nicht Notwendiges, vielmehr Unerwünschtes tun. Während der Gedanke der Kontrolle bei Marx an dieser Stelle nur eine geringe Rolle spielt, stellt Axmacher ihn in den Mittelpunkt. Das widerspricht Marx' Ansicht, denn eine Aufsichtspflicht hat es auch zurzeit der reinen absoluten (extensiven) Mehrwertproduktion gegeben, mit Arbeitshäusern, Prügelstrafen und gar der Sklaverei. Von der von Axmacher vermuteten Angst der Kapitalisten, die Arbeiter könnten etwas tun, was im Sinne der Ausbeutung nicht notwendig wäre, ist bei Marx gar nicht die Rede. Es geht Axmacher hier darum zu betonen, dass das Kapital wirklich alles unter seiner Kontrolle hat.

Axmachers groteskes Missverständnis wird noch einmal an folgender Gegenüberstellung deutlich. Marx wiederholt einen leicht einsichtigen methodischen Gedanken; es handelt sich nicht um eine Behauptung, sondern um eine logisch-mathematische Grundregel; heute würde man vielleicht sagen, dass "Wert" nur eine statistische Größe ist: "Im Wert vergegenständlichte Arbeit ist Arbeit von gesellschaftlicher Durchschnittsqualität, also die Äußerung einer durchschnittlichen Arbeitskraft. Eine Durchschnittsgröße existiert aber immer nur als Durchschnitt verschiedner Größenindividuen derselben Art." (Marx 1957, S. 341) Aus dieser sachlichen Feststellung macht Axmacher anklagend: " (...) erzwingt das Regime des Kapitals über die ihm unterstellten Arbeitskräfte, dass bei ihnen 'die Äußerung einer durchschnittlichen Arbeitskraft' stattfindet." (Axmacher 1974, S. 90) Dieser Satz ist sinnlos; einen Durchschnitt kann man nicht erzwingen; wendete das Kapital keinen besonderen Zwang an, wäre die wertsetzende Arbeit immer noch der Durchschnitt aller einzelnen Arbeiten.

Nach Axmacher kann Erwachsenenbildung im Kapitalismus immer und unter allen Umständen nur Zurichtung für die bessere Verwertung im Sinne des Kapitals sein, Klassenkampf der Kapitalisten gegen die Arbeiter. Die Kapitalisten bedienen sich für ihre Zwecke des Staates. Wesentliche Funktion des Staates ist nach Axmacher "die Herstellung allgemeiner und gleicher Ausbeutungsbedingungen für alle Kapitale" (Axmacher 1974, S. 118), was abgesehen von der Verdinglichung des Kapital-Begriffs eine unzulässige Verein-

fachung entsprechender marxscher Gedankengänge ist. Da das einzelne Kapital bemüht ist, die faux frais abzuwälzen, ruft es nach dem Staat, der möglichst viele Bereiche der Produktion und Reproduktion, also der Qualifikation der Arbeitskräfte übernehmen soll, und zwar vor allem diejenigen Bestandteile des Qualifizierungsbedarfs, die hohen Allgemeinheitsgrad haben. Mit letzterer Feststellung ist unseres Erachtens zwar die Funktion der so genannten "Schlüsselqualifikationen" im Grunde richtig beschrieben. Dass Axmachers Darlegung dennoch so wenig realitätsbezogen erscheint, liegt daran, dass er sie mit herausgegriffenen Zitaten aus dem ersten Band des "Kapital" (der "Das Kapital im Allgemeinen" behandelt und nicht die entfaltete kapitalistische Gesellschaft, und der dieses Abstraktionsniveau gerade dort betont, wo "der Kapitalist" als "Charaktermaske" auftritt) allein aus dem Ausbeutungsinteresse "des Kapitals" begreift. Dieses Vorgehen hat eine doppelte Folge. Zum einen wird die neue Situation nach dem Zweiten Weltkrieg und in der dritten technologischen Revolution nicht erfasst, die von einem ständig rascher werdenden Wandel der Technologien bestimmt ist und daher das erwartete Qualifikationsniveau innerhalb eines Arbeitslebens mehrfach umwälzt. Das Kapital in seinem Mehrwerthunger bleibt sich nach Axmacher immer gleich, auch wenn an die Stelle der Qualifizierung der Arbeitskraft auf wechselnde Verwendungssituationen die Ausbildung zur "Kompetenz, sich selbsttätig regulierend an immer neuen Verwendungssituationen zu orientieren", tritt (Axmacher 1974, S. 74), ein reiner Formwandel, der an der Sache im Prinzip nichts ändert. Zum anderen wird Erwachsenenbildung auf die Fortbildung kapitalistisch verwertbarer Qualifikation reduziert. Sie hat kein Eigenleben und keine Binnendifferenzierung, jedenfalls keine, die auf der abstrakt-theoretischen Ebene erwogen werden müsste. Erwachsenenbildung dient dem Kapital, basta. Widerstreitende Interessen neben der grundlegenden Klassenauseinandersetzung kommen nur als Konkurrenz zwischen verschiedenen "Kapitalen" vor. Die marxsche Versuchsanordnung – hier die Charaktermaske des Kapitalisten, da der Proletarier – wird für bare Münze genommen.

Das heißt weiter: Es gibt für Axmacher kein Interesse an Bildung, weder bei den Kapitalisten noch bei den Erwachsenenbildungs-Akteuren noch bei den Rezipienten. Die sich fortbildenden Menschen kommen bei ihm einfach nicht vor, es sei denn als ausgebeutete Arbeitskräfte. Axmacher kennt keine Lust an Erkenntnis, und er beklagt auch nicht etwa die geringe Bildungsmotivation der Arbeiter. Sie haben ja ohnehin nichts davon, wenn sie etwas lernen. Axmachers Sicht der kommenden Entwicklung ist pessimistisch. Wenn die Arbeiter sich fortbilden, sind sie sowohl Opfer eines Verblendungszusammenhangs als auch infolge ihrer zusätzlichen Ausbildung Opfer verschärfter Ausbeutung. Axmacher nimmt ein Bild von Hans Paul Bahrdt auf und widerspricht ihm: Erwachsenenbildung sei nicht mehr einer langsam

nach unten laufenden Rolltreppe zu vergleichen, auf der man, fleißig kletternd, doch nach oben kommen könne. Nein, Weiterbildung führe heute zu weiterem Abstieg. (Axmacher 1974, S. 117) Klug ist die Arbeiterklasse, die sich ihr verweigert!

Einigermaßen unvermittelt erscheint am Ende fern am Horizont ein deus ex machina. In der neuen, die Selbsttätigkeit des Individuums zwangsläufig fördernden Erwachsenenbildung gibt es auch "subversive Potenzen". Deren "Manifestation" hängt jedoch "von der Stärke und Entschlossenheit der Arbeiterklasse und ihrer Organisationen, vor allem der Gewerkschaften, ab, den Kampf um bessere Reproduktionsbedingungen für die Arbeiterklasse im Ausbildungssektor mit der Beseitigung des Systems der Lohnarbeit überhaupt zu verbinden." (Axmacher 1974, S. 209) Wenn einerseits nicht ganz klar wird, ob "im Ausbildungssektor" der Kampf stattfindet, die Reproduktionsbedingungen liegen oder die Arbeiterklasse lebt, so würde man andererseits doch gern mehr als ein paar dürre Sätze über die subversiven Potenzen, die roten Glanzlichter innerhalb der in so schwarzen Farben gemalten Erwachsenenbildung im Kapitalismus erfahren. Sie liegen anscheinend und unvermittelt darin, dass erstens der Staat den Ausbildungssektor gar nicht gemäß den Anforderungen des Kapitals planen kann, zweitens das Kapital auf die Produktion von "'dynamischen', einsatzbereiten, vielseitig verwendungsfähigen, informierten und bei alledem partiell kritischen Arbeitskräften" angewiesen ist und drittens "nie zuvor die Widersprüche der Gesellschaft unmittelbarer in die Bildungspraxis der Lohnabhängigen eingegangen sind als gegenwärtig". (Axmacher 1974, S. 208 f.) In diesem Sinne, so kann man annehmen, rechtfertigt der Marxist Dirk Axmacher seine eigene Beteiligung an einer Veranstaltung, die doch eigentlich nur dem Interesse des Kapitals an der Ausbeutung der Lohnabhängigen dient. Leider findet sich in seinem Buch nicht der Ansatz zu einer Darlegung einer Art von Erwachsenenbildung, die ein solches subversives Potential aufwiese. Man erführe wirklich gern, was Axmacher seine Klienten an der Heimvolkshochschule, an der er mehrere Jahre tätig war, gelehrt hat.

Wir bestreiten keineswegs die Berechtigung einer theoretischen Analyse der Debatten um die Erwachsenenbildung, die von den Entwicklungen und Krisen innerhalb der kapitalistischen Wirtschaft ausgeht. Ausbildung ist nun einmal zu einem ganz wesentlichen Anteil Qualifikation für wirtschaftliche Tätigkeit, Arbeitsqualifikation. Und eine Erwachsenenbildung, die konsequent an ihrem Markt, nämlich an den Interessen der Arbeitskräfte beschäftigenden Unternehmen vorbeiplante und -ausbildete, würde ihren Zweck gänzlich verfehlen und über kurz oder lang beseitigt. Wir teilen Axmachers Kritik an dem illusorischen Bildungsbegriff Sieberts. Wir meinen allerdings, dass Bildung ein Wert an sich ist, nicht abstrakt, wohl aber für denjenigen,

der sie sich erwerben kann, und wir sind davon überzeugt, dass Marx nicht den finsteren Determinismus gelehrt hat, den Axmacher ihm unterstellt. Es ist übrigens in Axmachers Konzeption unverständlich, dass das Kapital, das über seinen Agenten, den Staat, das Fortbildungswesen steuert, nicht in der Lage sein sollte, die von Axmacher denn doch am Schluss vermutete Sprengkraft von Bildung zu entschärfen. Wenn man schon in einer Art Verschwörungstheorie die konsequente Fremdsteuerung der gesamten Erwachsenenbildung durch Staat und Kapital unterstellt, sollte man diesem allmächtigen Kartell nicht zugleich Schwäche und Unfähigkeit unterstellen.

7.5 Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung? Lutz von Werder (1975)

Im Bewusstsein nicht weniger derjenigen, die Anfang der 70er Jahre die Theorie der Erwachsenenbildung weiterzubilden versuchten, war ihr eigener Übergang von der Studentenzeit in die Bildungspraxis ein historischer Neuanfang, Beginn einer neuen Epoche, die zu allem Herkömmlichen in diametralem Gegensatz stand. Als theoretisches Modell lag Oskar Negts für den Raum gewerkschaftlicher Schulungsarbeit gedachte Konzeption vor. Lutz von Werder versuchte 1975, Negts Ansatz in Form eines "Einführungskurses für Pädagogen" zukünftigen akademisch ausgebildeten Erwachsenenbildnern zu vermitteln (in: Siebert 1977, S. 223 ff.). Bei der Umsetzung in ein universitäres Lehrfach ergaben sich typische Abwandlungen.

Zunächst erklärt von Werder die Notwendigkeit einer grundlegend neuen Konzeption der Lernziele des neuen Studienfachs Erwachsenenpädagogik. Dieses Studienfach dient der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und damit deren Eingliederung in das gesamte Bildungssystem der Bundesrepublik. Da dieses Bildungssystem als bürgerliches die Klassenstrukturen der Gesellschaft spiegelt und verstärkt, bedeutet die Einbeziehung der Erwachsenenbildung in dieses System die Reproduktion dieser Strukturen auch auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung. Von Werder geht dabei von Negts Feststellung aus, dass das Bildungsangebot der Erwachsenenbildung von einem Großteil der Bevölkerung – nämlich den Industriearbeitern und den Angestellten in den Großraumbüros – nicht wahrgenommen werden könne. Deutlicher als Negt formuliert von Werder dies als Vorwurf: Seiner Meinung nach "äußert sich der Klassencharakter des Erwachsenen-Bildungssystems darin, dass er die Unterprivilegierten weitgehend von der Weiterbildung ausschließt." (von Werder, in: Siebert 1977, S. 224) Schon hier wären einige kritische Rückfragen zu stellen, nämlich erstens, ob der Begriff der "Unterprivilegierung" nicht einem anderen kategorialen System entstammt als die offenbar beabsichtigte Analyse des Klassencharakters von Gesellschafts- und Bil-

dungssystem, und zweitens, ob "Erwachsenen-Bildungssystem" und "Weiterbildung" auf derselben begrifflichen Ebene liegen, und drittens, ob es nicht eine Mystifizierung gesellschaftlicher Verhältnisse ist, wenn dem "Klassencharakter" geradezu eine Absicht unterstellt wird. Ferner stellen wir vorab fest, dass von Werders ebenfalls marxistisch begründeter Bildungsbegriff sich grundlegend von dem Dirk Axmachers unterscheidet. Während bei Axmacher Erwachsenenbildung im Großen und Ganzen dazu diente, die Arbeiterklasse zu disziplinieren und auf die neuen Formen der Ausbeutung hin zu konditionieren – was ja bedeutet, dass Erwachsenenbildung eine Veranstaltung ist, der die Arbeiterklasse in erster Linie unterzogen wird –, ist ganz im Gegensatz dazu nach von Werder Bildung ein Gut, das den "Unterprivilegierten" vorenthalten wird. Wir stellen hier schon eine gedankliche Inkonsistenz fest. Gegenüber dem monolithisch der Mehrwertauspressung gewidmeten kapitalistischen System Axmachers erscheint die kapitalistische Gesellschaft bei von Werder als ein diffuses Gebilde, in dem sich zwar ein bestimmter Klassencharakter zeigt, das aber offenbar nicht in der Lage ist, diesem Charakter gemäß zu funktionieren.

Überflüssig ist es zu wiederholen, dass es unserer Meinung nach nicht "die" Weiterbildung gibt, von der einige profitieren, von der andere ausgeschlossen werden. Dass der Sachverhalt korrekt dargestellt ist, darf wohl nicht bezweifelt werden: Die traditionellen Formen und Inhalte öffentlicher Weiterbildung vernachlässigten die Arbeiter und wurden von den Arbeitern vernachlässigt. Von Werder sieht nun in der "traditionellen" Theorie der Erwachsenenbildung eine Ideologie im Sinne von Karl Marx und Max Horkheimer, verblendet vom Schein der klassenindifferenten Oberfläche. Ideologie, die es zu kritisieren und zu durchbrechen gilt, wird also als Selbsttäuschung verstanden, nicht etwa als Kampfinstrument. Erst eine kritische Wissenschaft, die diese Oberfläche durchstößt und "die Gesellschaft im Kern als Produkt menschlicher Arbeit mit den aus ihr hervorgehenden Herrschaftsverhältnissen fassen kann", darf eigentlich den Anspruch einer wissenschaftlichen Theorie erheben.

Als wichtigstes Lernziel im Studium der Erwachsenenpädagogik ergibt sich aus von Werders Analyse, dass die Studenten erkennen sollen, inwiefern die "traditionelle" Theorie, die von einem pluralistischen Gesellschaftsverständnis ausgeht, tatsächlich die Herrschaftsverhältnisse verschleiert. Rezipient der Erwachsenenbildung in der herkömmlichen Theorie ist das abstrakte, autonome, reife Individuum. "Erwachsenenbildung erhält die Funktion zugeschrieben, die Autonomie und Selbstbestimmung des abstrakten Individuums zu sichern. Das massenhafte Scheitern der Individuen bei dem Versuch, eine autonome Indentität (sic!) einzunehmen, wird von dieser Theorie nicht reflektiert." (von Werder, in: Siebert 1977, S. 226) Indem der Staat

(durch die Einrichtung eines Studiengangs Erwachsenenpädagogik, durch das Bildungsurlaubsgesetz usw.) sich den Bereich der Erwachsenenbildung einverleibt, reserviert er in zunehmendem Maße Positionen, die durch Bildung erreichbar wären, für die ohnehin schon Privilegierten. Dass es auch berufsspezifische Kurse innerhalb der Erwachsenenbildung gibt, die also den Zugang zu einer privilegierteren Position erschließen können, verkennt von Werder nicht; jedoch sei der typische Adressat der traditionellen Erwachsenenbildung der "nicht-biologisch auf eine Lebensphase fixierte lebenslange abstrakte Lerner" (von Werder, in: Siebert 1977, S. 228).

Demgegenüber müsste eine "kritische" Theorie der Erwachsenenbildung vom Klassencharakter der Gesellschaft und von der Klassenlage der Rezipienten ausgehen. Die Lernziele, die in der Erwachsenenbildung erreicht werden sollen, sind daraus abzuleiten. "Hauptziel der Erwachsenenbildung in der kritischen Erwachsenenbildungs-Theorie sind deshalb die Erkenntnis der Klassenlage durch den Arbeiter selbst und die Entwicklung einer dieser Lage entsprechenden Handlungskompetenz." Universaltest für die Erreichung dieser Ziele ist die politische Praxis (von Werder, in: Siebert 1977, S. 230). Erwachsenenbildung in diesem Sinne reflektiert die sozialisations- und das heißt wiederum klassenbedingten Sprach- und Lernbarrieren der Arbeiter und nimmt daher eine "exemplarische Reduktion möglicher Inhalte der Erwachsenenbildung" vor. Hier liegt offensichtlich ein Missverständnis von Negts Ansatz vor. Unter "exemplarischem Lernen" versteht Negt keineswegs die Reduktion der Lerninhalte auf das Arbeitern Fassbare, sondern das Aufzeigen der gesellschaftlichen Totalität aufgrund lebendiger Erfahrungen der einzelnen Individuen. Nun geht von Werder freilich auf die Inhalte einer so konzipierten Bildungspraxis nicht ein, da ja seine Absicht die Begründung und Strukturierung der Ausbildung der Ausbilder ist.

"Als wirklicher Erwachsenenbildner kritischer Erwachsenenbildungs-Theorie kann nur derjenige gelten, der eine kritische Gesellschaftstheorie sich erarbeitet hat und deren Rezeptionsbedingungen in den Emanzipationsbedingungen der Arbeiter kennt." Der Grundkurs, den von Werder vorschlägt, besteht daher im Wesentlichen im Vergleich zwischen zwei Texten, die als Musterbeispiele für "traditionelle" und "kritische" Erwachsenenbildungs-Theorie bzw. als "Verschleierung" bzw. "Entschleierung des Klassencharakters des Weiterbildungs-Systems" (von Werder, in: Siebert 1977, S. 232) gelten: Sieberts "Erwachsenenbildung" von 1972 (Siebert 1972) und Negts "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" von 1971 (Negt 1971). An diesen Texten sollen die Studenten nicht nur wissenschaftliches Arbeiten lernen, sondern sich zugleich die geforderte kritische Gesellschaftstheorie aneignen und die Bedeutung der beiden Theorien für die eigene Berufspraxis einschätzen lernen. Zur Erreichung dieser Lernziele sollen

beide Texte auf ihre Äußerungen über Träger, Ziele, Inhalte, Adressaten und Lehrer der Erwachsenenbildung hin verglichen werden.

Dieser didaktisch gut überlegte Vorschlag würde allerdings zu dem Ergebnis führen, dass Unvergleichbares miteinander verglichen wird und möglicherweise ergeben, dass Sieberts Ansatz deskriptiv alles erfasst, was bisher unter dem Markenzeichen "Erwachsenenbildung" existierte, während Negt, den von Werder allerdings in einer verdeutlichenden, wenn nicht vergröbernden Form wiedergibt, nur einen speziellen Fall von Erwachsenenbildung neu konstituieren und begründen will. Für von Werder dient Arbeiterbildung – und nur Arbeiter sollen die Adressaten dieser Form von Weiterbildung sein – allein zur Herstellung von Klassenbewusstsein und zur Begründung einer entsprechenden politischen Praxis. Die individuelle Motivation der Adressaten wird dabei völlig ausgeblendet. Dies unterscheidet von Werders Ansatz übrigens grundlegend von dem Negts, und von Werders Behauptung, dass sein Programm die Umsetzung von Negts Vorschlägen auf der metadidaktischen Ebene sei, muss als Missverständnis bezeichnet werden. Negt geht, nach seinem Anspruch jedenfalls, von der Statusinkonsistenz des einzelnen konkreten Arbeiters aus, die, wie er meint, zum Ausgangspunkt für das Erlernen soziologischer Phantasie dienen kann, indem sie als je spezielle Ausformung gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge begreifbar gemacht wird. Von Werder dagegen setzt an den Anfang seiner Überlegungen eine ausformulierte Revolutionstheorie, in der die Arbeiter eine Aufgabe haben, die sie derzeit nicht erfüllen können, weil sie nicht über das nötige Wissen verfügen. Der Begriff "Erfahrung" in Negts Sinn ist für von Werder nicht wichtig.

Wichtig erscheint uns aber an dieser Stelle zu konstatieren, dass von Werder all die differenzierten Begründungen von Erwachsenenbildung, die Siebert referiert, unter dem Stichwort "traditionell" und unter dem Vorwurf der Verschleierung und Stabilisierung der Klassenstruktur zusammenfasst und einen demgegenüber gänzlich anderen Ansatz für Theorie und Praxis findet. Das richtige Moment dieser Dichotomie sehen wir darin, dass gerade die Vielfalt der von Siebert vorgestellten Konzeptionen von Erwachsenenbildung zeigt, dass es einen solchen Gegenstand gar nicht gab, sondern dass unter diesem Namen völlig unterschiedliche Praxis- und Theorieansätze verstanden wurden. Darunter sind freilich auch Ansätze (z. B. diejenigen, die sich auf Paulo Freire beziehen, vgl. Freire 1973), die durchaus wie von Werder in Erwachsenenbildung einen Weg aus der Unterprivilegierung sehen.

Uns scheint, dass von Werders Konzeption einer "kritischen" Theorie der Erwachsenenbildung seinem eigenen Anspruch an Wissenschaftlichkeit auch innerhalb des von ihm gewählten kategorialen Rahmens der marxistischen Gesellschaftskritik nicht genügt. Marxistische Gesellschaftstheorie geht

von der Totalität der bürgerlichen Gesellschaft aus und nicht von einem freilich wichtigen Teilaspekt, der Bildungs-Unterprivilegierung derjenigen Gesellschaftsschichten, die den Reichtum der Gesellschaft in erster Linie erwirtschaften. Die unterschiedliche Verfügung der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen über Bildung ist nicht das Wesen, sondern vielleicht eine Folge der Klassenspaltung der Gesellschaft. Der Klassenbegriff steht am Ende, nicht am Anfang des "Kapitals": Die tatsächlich vorfindlichen Klassen zeigen die Korrektheit der ökonomischen Analyse an der Oberfläche der kapitalistischen Gesellschaft. Für von Werder ist die Analyse der kapitalistischen Gesellschaft schon ein für alle Male erledigt, sie interessiert nicht mehr. Ihr Ergebnis ist, dass die Arbeiterklasse die Revolution machen muss, und das soll sie nun gefälligst endlich begreifen.

Eine marxistische Analyse des von Werder richtig konstatierten Versuchs des Staates, die aus unterschiedlichen Motivationen erwachsenen vielfältigen Praktiken und Theorien, die unter dem Namen Erwachsenenbildung zusammengefasst werden, in ein allgemeines Bildungssystem zu integrieren und dabei in einem bestimmten Sinne zu professionalisieren, müsste zunächst fragen, welche wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bedingungen für dieses Bemühen gerade zu dieser Zeit genannt werden und welche tatsächlichen Ziele und Notwendigkeiten sich hinter solchen ideologischen Begründungen verbergen. Der banale Hinweis, dass bürgerliche Ideologie immer klassenneutral sich gebärde, bringt wenig Erkenntnisfortschritt. Aufgabe bürgerlicher Ideologie ist es, gerade nach Marx, nicht in erster Linie, die Klassenverhältnisse zu verschleiern, sondern die Bedingungen der Produktion von Mehrwert und damit Profit zu sichern. Diesem Zweck dient der Fetischcharakter der gesellschaftlichen Verhältnisse – und nicht einer allgemeinen Verlogenheit, die die Arbeiter über ihre unterprivilegierte Situation täuschen soll. Die gesellschaftliche Totalität wird von Werder verfehlt, ebenso wie von Axmacher, allerdings in anderer Richtung. Nach Axmacher erschöpft sich Erwachsenenbildung in der Herrichtung der Arbeitskraft zum Zwecke ihrer Ausbeutung, und der Staat übernimmt diese Aufgabe als Ausschuss, der die gemeinsamen Geschäfte der gesamten Kapitalistenklasse betreibt; er ist also Instrument der Klassenherrschaft, steht ganz eindeutig und sichtbar auf einer Seite. Bei von Werder betreibt der Staat gerade Erwachsenenbildung, um die Klassenverhältnisse zu verschleiern. Ja, der Staat und seine Bildungstheoretiker – hier hat Horst Siebert seinen Auftritt in von Werders Konzeption – wissen selbst nicht, dass der Staat kapitalistisch ist; der Staat täuscht sich selbst über seine Funktion und schreibt seiner eigenen Bildungstheorie und -praxis Leistungen zu, die unmöglich erreichbar sind. Nur Intellektuelle können mit Hilfe des ideologiekritischen Instrumentariums des Marxismus und der kritischen Theorie die Selbsttäuschung der "traditionellen" Erwachsenenbildungs-Theorie durchschauen. Von Werder weiß, an-

ders als Axmacher, keinen Grund für die "kopernikanische Wende", obwohl doch der Ausgangspunkt für von Werders Konzeption darin benannt wird, dass ein neuer Studienzweig Erwachsenenbildung geschaffen worden ist. Er benennt nur dessen wirkliche oder vermeintliche Unfähigkeit, ein wissenschaftliches Niveau zu erreichen.

Wenn es also – wir nehmen hier den Standpunkt ein, den von Werder mit seiner klassenanalytischen Theorie meint einzunehmen – der Bourgeoisie und ihrem "geschäftsführenden Ausschuss", dem Staat, zu einem bestimmten Zeitpunkt angeraten erscheint, eine geregelte Erwachsenenbildung einzuführen, so wird das Gründe haben, die in der konkreten historischen Situation der betreffenden kapitalistischen Gesellschaft zu finden sind. Er braucht, da er nach Marx "die *gemeinsamen* Interessen der gesamten Bourgeoisklasse" vertritt, dazu keineswegs die Zustimmung der einzelnen Kapitalisten und ihrer Branchen- und Standesorganisationen. Diesen Ansatzpunkt einer marxistischen Analyse verbaut sich von Werder, indem er die bisher vorgebrachten Begründungen als "traditionell", das heißt "immer schon so gewesen", über einen ahistorischen Leisten schlägt. Ungeklärt bleibt, warum der Staat, und zwar gegen den Willen einflussreicher Stimmen aus dem Unternehmerlager, mit dem Gesetz zum Bildungsurlaub den Arbeitern, die er doch angeblich von der Weiterbildung ausschließt, einen eigenen Zugang verschafft. Wenn es freilich Funktion der "traditionellen" Weiterbildung ist, die Klassenverhältnisse zu verschleiern, muss der Staat daran interessiert sein, die Arbeiter massenhaft der Weiterbildung zu unterziehen, um ihnen die von von Werder geforderte Entwicklung eines Klassenbewusstseins und der entsprechenden systemtranszendierenden Praxis unmöglich zu machen. Also wäre es höchst unklug von den herrschenden Klassen und ihrer politischen Vertretung, dem Staat, die Arbeiter von der Weiterbildung auszuschließen. Entweder ist Bildung ein hohes Gut, das den Arbeitern vorenthalten wird, oder Bildung ist eine Ideologie der Täuschung oder Selbsttäuschung. Von Werder meint sowohl das eine wie das andere – und damit weder das eine noch das andere.

Von Werders didaktische Grundlegung ist unseres Erachtens selbst in hohem Maße ideologisch im Sinne des Autors. Sie entspricht zur Gänze den Wünschen und Illusionen vieler kritischer Intellektueller, die Anfang bis Mitte der 70er Jahre den Gedanken einer revolutionären Umwälzung der bundesrepublikanischen Gesellschaft dadurch vorantreiben zu können glaubten, dass sie den Arbeitern mitteilten, was sie zu tun hätten. Dass der Staat seinen radikalen Kritikern die Möglichkeit gab, in Teilen seines Bildungsapparats aufklärende und aktivierende, ja agitierende Bildungsarbeit zu betreiben, wurde als Schwäche des Systems verstanden. Die systemsprengende Kraft der Kritischen Theorie wurde im Sinne des Marx-Satzes verstanden, nach dem die

Ideen selbst zur materiellen Gewalt werden, wenn sie die Massen ergreifen. Den Massen die revolutionären Ideen zu enthüllen, war Inhalt der angestrebten Erwachsenenbildung, und dass der Staat die Möglichkeit dazu bot, musste man ausnutzen. Dabei wurde unter anderem übersehen, dass ohne einen konkreten Nutzen niemand sich auf längerfristige Beschäftigung mit Bildung einlässt. Das Versprechen, irgendwann am Ende des Bildungsprozesses werde die sozialistische Revolution stehen, würde sich nicht als tragfähig erweisen. Die Studenten des Faches Erwachsenenbildung, die nach von Werders didaktischem Konzept studiert haben oder hätten, wenn sein Konzept zur Durchführung gelangt wäre, hatten die Enttäuschungen noch vor sich, die in Axmachers Ansatz reflektiert werden.

Alle Ansätze einer Theorie der Erwachsenenbildung, die – wie vage auch immer – versuchen, einen konkreten historischen Ort anzugeben, für den diese Theorie gilt, haben gegenüber von Werders "kritischem" Alleinvertretungsanspruch bessere Rechte geltend zu machen.

7.6 Mission und Bildung: Kirchliche Erwachsenenbildung. Werner Markert (1973)

Werner Markerts Darstellung der "Erwachsenenbildung als Ideologie" beruht auf einer Vorentscheidung, die streng genommen den logischen Fehler der *petitio principii* darstellt. Um seine These zu begründen, Erwachsenenbildung habe die Funktion, die Klassenverhältnisse zu verschleiern, scheidet er "caritative", d. h. religiös begründete, und politische Erwachsenenbildung aus seiner Analyse aus. Caritative Erwachsenenbildung wendet sich nach Markert nur an benachteiligte Individuen, politische fördert die Interessen einzelner Klassen und Gruppen. Beide Konzeptionen "gleichen nicht jenem spezifisch bürgerlichen Denken, das sich (...) mit der Struktur der gesamten Gesellschaft identifiziert und die Emanzipation aller Individuen erheischt, mit wachsenden sozialen Gegensätzen aber partikularistisch-apologetischen Charakter annimmt." (Markert 1973, S. 17) Mit diesem Satz ist Markerts materialreiche Untersuchung eigentlich schon zusammengefasst. Es geht auf den folgenden 160 Seiten um den Nachweis dieser Behauptung: Unter dem ideologischen Schein "Emanzipation für alle" fördert bürgerliche Erwachsenenbildung nur die Interessen des Bürgertums. Um diese These nachzuweisen, konstruiert Markert einen Selbstwiderspruch, den er als der bürgerlichen Erwachsenenbildungs-Konzeption immanent ansieht: Der Begriff der "bürgerlichen Werte", der ursprünglich Inhalt von Erwachsenenbildung gewesen sei, sei zunehmend seines antifeudal-humanistischen Charakters entleert und "zu abstrakten Grundbegriffen formalisiert" worden.

Markerts Behauptung, “caritative”, also kirchliche Erwachsenenbildung erhebe nur den Anspruch, benachteiligten Individuen zu helfen, ist falsch. Die Evangelischen Akademien z. B. haben schon kurz nach dem Zweiten Weltkrieg Bildungsarbeit mit eindeutig erwachsenbildnerischen Konzeptionen in Angriff genommen. Die Akademie Bad Boll begann bereits im Herbst 1945 mit ihrer Arbeit. Die Konzeption kirchlicher Volksbildungs-Akademien geht (Kürzdörfer 1976, S. 8) auf Theodor Bäuerle zurück, der bereits im Jahre 1925 in einer Denkschrift “Gedanken zur Errichtung einer Akademie für Volksbildungswesen” formuliert hatte. “Akademie” sollte die Institution heißen, weil sie ähnlich wie die bestehenden Fachakademien der Ausbildung der Ausbilder dienen sollte, also nicht der Volks- oder Erwachsenenbildung selbst, sondern deren Theoriebildung und der Didaktik und Pädagogik. Dass die Evangelischen Akademien faktisch niemals die Gesamtheit der Bevölkerung erreicht haben und vielleicht auch nicht erreichen wollten, ist richtig; dass sie mit den in ihren Veranstaltungen behandelten Themenbereichen ähnlich wie die Volkshochschulen die ganze Breite der für Erwachsenenbildung relevanten Sachverhalte abzudecken versuchten, ist jedoch nicht zu bestreiten. Die Akademien haben sich stets als interdisziplinäre Vermittlungsorte zwischen Wissenschaft und Erwachsenenbildung verstanden. Wenn Markerts Kritik an der klassenverschleiernden Ideologie des Begriffs Erwachsenenbildung zutrifft, dann trifft er auch die Evangelischen Akademien und in geringerem Maß die katholischen Institutionen der Erwachsenenbildung. Immerhin soll nicht vergessen werden, dass in Westdeutschland vor 1967 eigentlich nur an den Evangelischen Akademien auf intellektuellem Niveau über Marxismus gesprochen wurde, zwar unter der Fragestellung “Marxismus und Christentum”, aber doch keineswegs nur in apologetischer oder missionarischer Absicht. Andererseits bestand, wie Kürzdörfer referiert, nach den Jahren der Bespitzelung im Nazi-System eine große Nachfrage nach offener Aussprache, der die aus “Rüstzeiten” oder “Tagen der Stille” aus dem Repertoire der traditionellen Inneren Missionsarbeit bekannten Formen entgegenkamen (Kürzdörfer 1976, S. 12). Dass die Evangelischen Akademien nicht wie die VHS weltanschaulich neutral sein konnten, ist selbstverständlich, jedoch kein Argument für Markerts Ansicht, kirchliche Erwachsenenbildung sei nicht auf die ganze Gesellschaft hin ausgerichtet, auch wenn sie von einem missionarischen Auftrag ausgingen. Die Evangelischen Akademien wurden in den 60er Jahren tatsächlich Foren für gesellschaftliche Debatten, die immer mehr auf die Welt und immer weniger auf den engen kirchlichen Bereich bezogen waren. Die Gründe dafür liegen sicher im Bedeutungsverlust der traditionellen Formen kirchlicher Arbeit, auf die die Kirchen mit Entideologisierung, Bürokratisierung, Betonung der sozialpolitischen Arbeit und Suche nach “weltlichen” Gesprächspartnern reagierten. Hilfreich für eine Emanzipation der Bildung vom eigentlichen kirchlichen Weltdeutungsanspruch bot dabei Luthers Zwei-Reiche-Lehre. So wurde es

nach 1968 sogar möglich, in evangelische Erwachsenenbildung Inhalte marxistischer Gesellschaftskritik zu integrieren. Ernst Lange, Berliner Studentenpfarrer und Anhänger einer revolutionären Interpretation des Evangeliums, sah in "Basisdemokratisierung" und "Überwindung infantiler und herrschaftsstabilisierender Ideologien" Lernziele kirchlicher Erwachsenenbildung (in: Siebert 1977, S. 148 ff.). Alle Theoretiker kirchlicher Erwachsenenbildung bleiben an traditionelle Muster insoweit gebunden, als ihre Texte neben Anleihen aus gesellschaftstheoretischen Entwürfen immer auch biblisch getönt sind. Da ist von "Gerechtigkeit" die Rede, von "Versöhnung" und "Umkehr". "Solidarität" wird mit "Mitmenschlichkeit" übersetzt, die "Verdammten dieser Erde" erscheinen als die "Mühseligen und Beladenen" und die "Natur" als "Schöpfung". Noch in der revolutionären Sprache des Erwachsenenbildners Rudi Dutschke erscheint das Vokabular seines Lehrers, des evangelischen Theologen Helmut Gollwitzer.

Eine ähnliche Entwicklung in der katholischen Erwachsenenbildung wurde erst durch das II. Vaticanum und sein Dekret *"Gaudium et spes"* ermöglicht, in dem ausdrücklich alle Menschen als Zielgruppe kirchlichen Handelns genannt werden, woraus sich für einige Theoretiker und Praktiker katholischer Erwachsenenbildung die Folgerung ergibt, Bildungsarbeit teilweise vom Missionsauftrag zu emanzipieren.

Konfessionell geprägte Erwachsenenbildung steht bis heute in der ungeklärten und nie zu klärenden Dichotomie zwischen Bildung einer- und Mission und Seelsorge andererseits. In beiden Kirchen hat sich eine relative Verselbständigung der Bildungsarbeit vom Missionsauftrag vollzogen. Unterschiede findet Kürzdörfer nur in "unwesentlichen" Meinungsverschiedenheiten. Bevorzugen die evangelischen Volksbildner Anleihen bei "weltlichen" philosophischen und anthropologischen Systemen wie etwa der Existenzphilosophie, so ist für ihre katholischen Kollegen doch immer noch das neuthomistische Menschenbild verbindlich: Der von der Erbsünde geprägte Mensch kann nur mit Hilfe der Kirche zum Heil kommen. Und betreiben die evangelischen Andragogen das *aggiornamento*, die Anpassung an Tageserfordernisse, an moderne didaktische Modelle relativ ungescheut, so ist für die aus dem Lehramt der Kirche erwachsene Bildungsarbeit in katholischer Sicht stärker an das Gegenüber von Lehrer und Schüler gebunden, auch in der Erwachsenenbildung (Kürzdörfer 1976, S. 166). Dass die kirchlichen Institutionen sich zu dem pragmatisch-weltlichen Begriff "Erwachsenenbildung" bekannten, erfolgte freilich auch aus finanziellen Erwägungen, nämlich um an staatlichen Bildungszuschüssen zu partizipieren, und bedeutet nicht per se eine Übernahme eines weltanschaulich neutralen Begriffs von Bildungsarbeit.

7.7 Lernen im Kampf (Volkshochschule Wyhlerwald)

"Wir gehen davon aus, dass der Kampf gegen das Kernkraftwerk ein kollektiver Lernprozess ist, in dem Tausende politisiert werden (können), die von anderen politischen Kämpfen bisher ausgeschlossen oder sogar abgestoßen waren. Wir lernen, weil wir etwas wissen müssen, und jeder, der Wissen mitzuteilen hat, verändert sich, von seinen Schülern und in der besonderen Situation lernend." (Moßmann, in: Dauber/Verne 1976) Der Freiburger Liedermacher Walter Moßmann, der diese Sätze schrieb, war einer der Protagonisten im letztlich erfolgreichen Kampf gegen das in Wyhl am Rande des Kaiserstuhls geplante Atomkraftwerk. Träger des Widerstands waren – und das war in der damaligen Zeit etwas Neues – nicht etwa nur Studenten aus der nahe gelegenen Universitätsstadt Freiburg, sondern Bauern und Winzer aus der betroffenen Region, Menschen, die zweifellos konservativ dachten und wählten, die überwiegend katholisch waren, sich nicht leicht zum Protest gegen Maßnahmen der Obrigkeit bereit fanden, aber angesichts der von ihnen erfahrenen Bedrohung ihrer Heimat und des befürchteten Niedergangs des Weinbaus (etwa durch Nebel aus den geplanten Kühltürmen) oder wenigstens der Nachfrage nach Kaiserstühler Wein bald sogar zur Besetzung des Bauplatzes schritten. Zugegebenermaßen war die Einrichtung einer "Volkshochschule" auf dem Bauplatz im Wald ein Projekt, das von außen, das heißt von den Freiburger Studenten angestoßen wurde. Eine wichtige Voraussetzung bestand zweifellos auch darin, dass ein besetzter Bauplatz, auf dem noch nichts geschieht, denjenigen, die die Besetzung rund um die Uhr aufrechterhalten, viel Muße lässt, sich zu beschäftigen. So entstand die Idee, sich gemeinsam und im Austausch weiterzubilden, wobei zunächst praktische und theoretische Anliegen Thema waren, die unmittelbar mit der Situation zu tun hatten (Bau von Holzhütten, Grundlagen der Kernphysik, gewaltfreier Widerstand usw.). Aufgrund der unterschiedlichen Qualifikationen und Kenntnisse der Teilnehmer entstand im Lauf der Zeit jedoch ein vielseitiges Bildungsangebot, das Geschichte, Musik, Sprachen, Soziologie und Politologie und eine ganze Reihe von Freizeitangeboten umfasste. Die Protagonisten schreiben der Volkshochschule ein großes Verdienst daran zu, dass die Landesregierung von Baden-Württemberg schließlich die Baugenehmigung doch nicht erteilte. Ohne dieses Projekt wäre der Widerstand, so meinen sie, bald abgebröckelt und zusammengebrochen. Die Auseinandersetzung führte auch auf Felder, die nicht unmittelbar als für den gemeinsamen Erfolg notwendig angesehen wurden. Selbstverständlich hat diese Konzeption des Lernens Erwachsener ihre Vorbilder und ihre theoretischen Vorformulierungen. Die dritte Feuerbach-These des jungen Marx lautet in der Originalfassung: "Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie muss daher die Gesellschaft in zwei

Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren. Das Zusammenfallen des Ändern (sic!) der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre* Praxis gefasst und rationell verstanden werden." (MEW 23, S. 5 f.) Man geht sicherlich nicht fehl in der Annahme, dass die Konzeption der Volkshochschule Wyhlerwald und vor allem der Bericht über ihren Verlauf stark nach dem Wortlaut dieser These modelliert wurden. Aufhebung der Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden, Veränderung der Lehrenden ebenso wie der Lernenden im Vollzug der revolutionären Veränderung der Umwelt, im Kampf: Es passt alles so schön zusammen und war schließlich auch noch von Erfolg gekrönt.

Die Konzeption des "kollektiven Lernprozesses" wurde in den 70er und 80er Jahren in vielen Auseinandersetzungen zwischen Obrigkeiten und Teilen der Bevölkerung propagiert und ansatzweise in die Praxis umgesetzt, selten jedoch in so ausgeprägter, ausdauernder und phantasievoller Form wie in Wyhl. Auch in die Jugendbildungsarbeit wurde es übernommen und dort angesichts des Fehlens tatsächlicher gesellschaftlicher Konflikte häufig mit Formen des Soziodramas (Rollenspiel, Planspiel) verbunden. Es darf jedoch bezweifelt werden, dass das Modell sich als Garant längerfristigen sozialen Lernens bewährt habe. Kurze Zeit nach dem Sieg über den Staat ließen die Kaiserstühler Bauern und Winzer zu, dass ihre "Heimat", für deren Schutz vor dem kapitalistischen Interesse der Kraftwerksplaner sie monatelang gekämpft und gelernt hatten, endgültig und für alle Zeiten in ein terrassiertes Betriebsgelände für intensiven Weinbau verwandelt wurde.

7.8 Lernt spontan auf mein Kommando! (Erhard Meueler)

Meueler sieht in der traditionellen "Unterordnung des Lernens unter das Lehren" den Hauptfehler der bisherigen Bildungsarbeit. Er referiert Freire: "Dieses unterdrückerische Lehrer-Schüler-Verhältnis spiegele unmittelbar die unterdrückerische Gesellschaft wider" und schließt an: "Sehr häufig wird Erwachsenenbildung als Fortsetzung dieses schulischen Über- und Unterordnungsverhältnisses verstanden." (Meueler 1982, S. 105) Obwohl Erwachsene durch Lebenserfahrung und Arbeitspraxis ein vielfältiges und differenziertes Wissen erworben hätten, meine der Erwachsenenbildner oft, "erst und nur durch seine Belehrung werde das notwendige Wissen hergestellt. Er sieht sich als allgegenwärtiger, allwissender und unentbehrlicher Macher, Initiator, Ausgangspunkt, Dirigent (...), Dompteur ("Bitte alles auf die Plätze! ")" usw. (Meueler 1982, S. 105). In einer Konzeption von Erwachsenenbildung, die als wesentliches Ziel Selbsterfahrung des Individuums in der (Lern-)Gruppe und in der Gesellschaft betrachtet, spielen Wissensunterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden nur eine geringe Rolle. Daher

schlägt er als Zwischenform zwischen autoritären und Laissez-faire-Situationen in der Bildungsarbeit den Abschluss eines Lehr-Lern-Vertrags zwischen Lehrenden und Lernenden vor. (Meueler 1982, S. 140) Der Lehrende soll sein Angebot vorstellen und seine Erwartungen an die mitwirkenden Lernenden formulieren, die die Lernenden akzeptieren. So werde (in Anlehnung an Rousseaus Definition des contrat social) eine Situation geschaffen, "in der die Preisgabe der natürlichen Unabhängigkeit (während der Zeit der Lehrveranstaltung) für den einzelnen keinen Selbstverlust bedeutet, weil dafür eine Freiheit unter selbstgegebenen Gesetzen mit gleichen und gesicherten Rechten für alle gewonnen würden." (Meueler 1982, S. 141) Selbstgegebene Gesetze? Meueler weist selbst darauf hin, dass in der Regel der Lehrende schon einen Vertrag mit der veranstaltenden Institution habe, so dass der Lehr-Lern-Vertrag einen bindenden Rahmen hat. Was bleibt da noch an freier Gesetzgebung? Zudem ist es in der Regel ja so, dass der Lehrende sich vorbereitet hat, die Lernenden nicht. Der Lehrende kann sein Konzept nicht grundlegend ändern und kann das auch nicht versprechen, ohne einen wiederum autoritären Allmachtsanspruch zu erheben, die Lernenden können definitionsgemäß nicht wissen, was sie noch nicht wissen, und müssen wohl oder übel dem Lehrenden einen Vertrauensvorschuss einräumen. So erscheint die Vertragsverhandlung denn doch als Farce. Letztlich ist es der Lehrende, der diejenigen Inhalte frei bestimmt, die ihm nicht vom Auftraggeber oder vom sachimmanenten Curriculum vorgegeben sind. Verhandlungen kann es allenfalls über äußerliche Modalitäten geben: Anredeformen, Rauchverbot, Pausen, vielleicht Arbeitsformen. Sollte nicht vielmehr der Lehrende den Lernenden anbieten, sein Konzept zielgerichtet und doch flexibel durchzuführen und auf Anregungen während der Arbeit so weit wie möglich einzugehen? Und kommt nicht der eigentliche Zweck solcher Arrangements in folgender Passage deutlich zum Ausdruck: "Ist der Vertrag geschlossen, dann heißt das aber auch, dass alle Beteiligten gemeinsam die Verantwortung für Inhalt, Ziele, Verlauf und Ergebnisse der Veranstaltung übernehmen. Verläuft das Seminar unbefriedigend, kann dies nun nicht mehr wie früher einfach dem Leiter angelastet werden." (Meueler 1982, S. 144) Meueler definiert unvollständig und daher irreführend, was einen Vertrag ausmacht: "Ein Vertrag ist im sonstigen Alltagsleben ein Rechtsgeschäft, das durch einen Antrag und seine Annahme zustande kommt." (Meueler 1982, S. 140) Darüber hinaus sind aber Sanktionen bei Nichterfüllung Bestandteil jedes Vertrags. Welche Sanktionen können die vertragschließenden Parteien des Bildungsvertrags ausüben?

Ohne solche Sanktionsmöglichkeiten ist die Vertragseinhaltung aber nicht zu erzwingen und der Vertrag damit gegenstandslos. Meueler, der aus der kirchlichen Erwachsenenbildung kommt, bietet hier ein gutes Beispiel für die vor allem in den 80er Jahren virulente Tendenz, den Teilnehmern an Bil-

dungsveranstaltungen durch fiktive Entscheidungsmöglichkeiten das Gefühl selbst verantworteten und selbst organisierten Lernens zu suggerieren. Solche scheindemokratischen Spielereien sind umso leichter durchzuführen, je unerheblicher das Erreichen konkreter Lernziele ist. Es mag auch für Erwachsene entlastend und befreiend wirken, einmal unter nur selbst gewählten und als notwendig erkannten leicht erträglichen Zwängen ein wenig Zeit zu opfern. Wäre es da nicht besser, die Lernenden wählten den Lehrenden ab, da sie ja doch selbst über ein vielfältiges und differenziertes Wissen verfügen? Etwas anderes ist natürlich ein Lehr-Lernvertrag zwischen der veranstaltenden Organisation und dem Lernenden, vor allem dann, wenn die Organisation die Kosten des Lehrgangs trägt oder öffentliche Mittel verwaltet und abrechnen muss. Hier sind die äußeren Bedingungen klar und können angenommen oder abgelehnt werden, und es gibt für beide Vertragspartner Sanktionsmöglichkeiten.

Scheinbar gibt es eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Meuelers Konzept eines weitgehend selbst gesteuerten Lernens und dem Erfahrungs-Lernen nach Negt. Auch Meueler will von den Erfahrungen, Meinungen und Bedürfnissen der Teilnehmer an seinen Lehrveranstaltungen ausgehen. Tatsächlich geht jedoch Negt von einem normativen Lernziel aus: dem Klassenbewusstsein. Meuelers Bildungskonzeption ist offenbar ergebnisoffen. Aber wozu bedarf es dann eines Bildners? Die innere Widersprüchlichkeit dieser Konzeption selbst gesteuerten Lernens wird in folgendem erfreulich offenen Bericht des Seminarleiters Erhard Meueler deutlich. In einem Seminar mit Pfarrersfrauen stellte er sein Konzept selbst gesteuerten Lernens vor und erlebte die Überraschung, dass die Teilnehmerinnen ihn beim Wort nahmen und ihn vor die Tür setzten. “Was bleibt mir übrig, als mich zurückzuziehen? Allein in meinem Zimmer dehnt sich die Zeit bis zum Sonntagmittag endlos. Ich habe nichts zu lesen mit. (...) Vor allem aber ballt sich in mir mit ziemlicher Sprengkraft das gesammelte inhaltliche und methodische Wissen, das ich gerade in dieser Gruppe habe loswerden wollen. Ich reise nicht ab, um nicht die beleidigte Leberwurst zu spielen. Ich bleibe da und hoffe inständig, irgendwann einmal inhaltlich oder methodisch zu Hilfe gerufen zu werden. Die Frauen benötigen mich aber kein einziges Mal.” Siebert zitiert diesen Bericht und kommentiert: “Überraschungen können also auch Kränkungen hervorrufen.” (Siebert 2000, S. 5) Viel wichtiger erscheint uns, dass an diesem anekdotischen Bericht die innere Widersprüchlichkeit und Unaufrichtigkeit des Konzepts des selbst gesteuerten Lernens im Rahmen von Bildungsveranstaltungen deutlich wird. Ein Erwachsenenbildner, der seine Klientel geradezu zwanghaft belehren möchte, sollte diese nicht auffordern, sich selbst zu belehren. Wir wissen nicht, was der Pfarrersfrauenbildner seinen Klientinnen unbedingt beibringen wollte. Wir sind uns aber sicher, dass Pfarrersfrauen selbst am besten wissen, was Pfarrersfrauenangele-

genheiten sind. Uns erscheint das Verhalten der Pfarrersfrauen daher durchaus konsequent und logisch. Und wir erinnern daran, dass derselbe verhinderte Lehrer dekretiert hatte, dass Wissensunterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden in der von ihm propagierten verhaltensorientierten Bildungsarbeit nur eine untergeordnete Rolle spielen, nun jedoch, da sein immenses Wissen offenbar nicht begehrt wird, fast zu platzen droht. Er ist, um seine eigenen Worte zu verwenden, die beleidigte Leberwurst und braucht sie nicht zu spielen (Und wenn er nicht abreiste, um nicht die Leberwurst zu spielen, so doch sicher auch, um seinen Vertrag mit dem Veranstalter nicht zu brechen und damit des vereinbarten Honorars verlustig zu gehen.)

Damit ist die Konzeption des selbst gesteuerten Lernens selbstverständlich nicht entwertet, im Gegenteil. In der von ihm berichteten Lernsituation war Erhard Meueler fehl am Platze, nicht die von ihm vorgeblich propagierte Lernform. Selbst gesteuertes Lernen muss ohne Steuermann auskommen. (Der Lotse kann ja trotzdem an Bord kommen.)

Meuelers Konzeption steht hier als frühes Beispiel für eine seither weit verbreitete Tendenz, an die Stelle des Dozenten den "Lernberater" zu setzen. Der Lernberater im selbst gesteuerten, selbst verantworteten, selbstbestimmten Lernen ist eine *contradictio in adiecto*, es sei denn, er würde als solcher angefordert.

Gibt es "Erwachsenenbildung"?

Wir haben in der Einleitung unserer Darstellung Argumente für erhebliche Zweifel daran formuliert, dass das, was "Erwachsenenbildung" genannt wird, ein einheitlicher Gegenstand sei, der einer Theorie bedürftig und fähig wäre. Wir haben darüber hinaus jedoch ebenso gewichtige Zweifel daran, dass es sich bei "Erwachsenenbildung" um einen von phänomenologisch ähnlichen Bereichen gesellschaftlicher Tätigkeit hinreichend abgrenzbaren und damit einer gesonderten Theorie fähigen und bedürftigen Sachverhalt handle. Diese Zweifel begründen wir allerdings im Grunde mit Argumenten, die der wissenschaftlichen Diskussion aus den vergangenen 20 Jahren entstammen, also einer Zeit nach dem von uns behandelten Zeitraum wissenschaftlicher Theoriebildung über Erwachsenenbildung, andererseits aber auch aus unserer eigenen Erfahrung aus der außerschulischen Jugendbildungsarbeit, dem schulischen Unterricht und der akademischen Lehre, der Tätigkeit an Volkshochschulen, der Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und der Bildungsarbeit mit Erwachsenen im Auftrag von Unternehmen, Behörden und Verbänden.

Hans Tietgens blickte auf die Geschichte seiner Wissenschaft, der Theorie der Erwachsenenbildung, zurück: "Vor mehr als 20 Jahren, 1967, eröffnete die Pädagogische Arbeitsstelle (Anmerkung der Autoren: des Deutschen Volkshochschulverbandes) ihre Reihe 'Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung'. Sie fiel damit aus dem Rahmen des Üblichen, war es doch eine Zeit, in der sich nennenswerte Erwachsenenbildungsliteratur an den Fingern abzählen ließ. Zwei Jahrzehnte lang hatte die Begegnung, das 'Lebendige Wort', das Gespräch als das Kennzeichnende für die Erwachsenenbildung gegolten. Ein Buch zu schreiben, gehörte sich nicht für einen 'richtigen Volksbildner'. (...) Die Reihe 'Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung' hat von vornherein einen Kreis von Lesern ins Auge gefasst, den es zu Beginn ihres Erscheinens noch kaum gab: die, die Erwachsenenbildung studieren." (Tietgens 2000) Mit anderen Worten: Seit 1945 kam das Etwas, das man Erwachsenenbildung nennt, ohne Theorie aus. Tietgens schreibt, dass vor 1967 "die geglückte Improvisation glaubwürdig gemacht" habe. Die Entwicklung, in deren Verlauf zunehmend Professionalität von den Erwachsenenbildnern gefordert wurde, sei "zweifach angestoßen" worden: einerseits durch ein neues Denken über die Menschenrechte und die Formulierung eines Rechts auf Bildung. "Und da ließ zum anderen die technisch-ökonomische Entwicklung bislang unbekannte Anforderungen an die beruflichen Fähigkeiten entstehen." Und weiter heißt es bei Tietgens: "An der Unterschiedlichkeit der Begründungszusammenhänge für ihren Bedeutungszuwachs hatte Erwachsenenbildung jedoch zu leiden. Weder Integrationsversuche noch Ausschließungsbestrebungen konnten sich durchsetzen. Einerseits ist ein weit voneinander distanziertes Vorgehen zu beobachten, andererseits werden gemeinsame humane Ziele suggeriert. So erscheint der Kern dessen, was Erwachsenenbildung ausmacht, die Lern- und Bildungsprozesse, die stattfinden oder auch scheitern, gesellschaftlich-politisch verschleiert." Uns scheint, dass "der Kern dessen, was Erwachsenenbildung ausmacht" selbst ein Teil des Schleiers ist. Erwachsenenbildung existiert nicht, ihre Einheit ist eine (unbewusste?) Suggestion, und ihre Theorie ist die Theorie einer Illusion, oder genauer, ihre Theorien sind jeweils die Theorien eines Konstrukts. Rechnet der eine Theoretiker das Selbststudium mit Hilfe der Dritten Fernsehprogramme zur Erwachsenenbildung ebenso wie die aufklärerischen Zeitschriften des 18. Jahrhunderts, lässt der andere nicht institutionalisierte Erwachsenenbildung nur dann als solche gelten, wenn sich mehrere Menschen zu diesem Zweck treffen. Weiß der eine nicht, ob er religiös begründete Bildungsarbeit mit Erwachsenen als besondere Kategorie von Erwachsenenbildung oder als Unterart der personal begründeten Erwachsenenbildung anschauen soll, bestreitet wiederum ein anderer, dass politische und religiös begründete Erwachsenenbildung überhaupt existiere. Mancher Theoretiker identifiziert umstandslos seine Privatmeinung mit der Wissenschaft. "Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch, in Forschung und Lehre stellen die beiden Wörter

(scil. Erwachsenenbildung und Weiterbildung) jedoch Begriffe dar, von denen jeder einen anderen Begriffsinhalt hat. Die beiden Begriffe (...) sind *meiner Auffassung nach* miteinander nicht identisch. (...) *Für mich* ist der Begriff der Erwachsenenbildung der umfassendere (...) ." (Weinberg 1989, S. 17)

Wir haben schon mehrfach darauf hingewiesen und konnten uns dabei auf eine Reihe von sachkundigen Beobachtern und Theoretikern berufen, dass die Tatsache, dass der "Bedeutungszuwachs" der Erwachsenenbildung in den Jahren kurz vor 1970 begann, kein Zufall ist. Wir zählen noch einmal summarisch die u. E. für diesen Vorgang konstitutiven Sachverhalte auf:

- Die erste große Wirtschaftskrise nach dem "Wirtschaftswunder" (1966-67) stand im Zusammenhang mit dem Zechensterben und dem Rückgang der Bedeutung der arbeitsintensiven Schwerindustrie.
- Während die weniger qualifizierten Arbeiten in der Industrie in zunehmendem Maß von "Gastarbeitern" ausgeführt wurden, fehlte es an höher qualifizierten Facharbeitern.
- Abhängig von diesen Vorgängen war die Ersetzung der angebotsorientierten CDU-Wirtschaftspolitik durch die keynesianischen Mustern verpflichtete Wirtschafts- und Finanzpolitik der Großen Koalition (1966-1969) und der sozialliberalen Koalition (ab 1969).

Diese neue Politik betrieb deficit spending, sie tätigte Ausgaben, die nicht durch vorherige Einnahmen oder die Erwartung unmittelbarer Einkünfte gedeckt waren, sondern langfristig durch ein zukünftiges Wachstum der Wirtschaft gedeckt werden sollten. In dieser Absicht wurde vor allem in die Ausbildung investiert. Neue Universitäten, die nicht mehr Elfenbeintürme für eine intellektuelle Elite sein sollten, sondern durch Rahmenlehrpläne usw. direkt und unverblümt der Berufsausbildung gemäß den erwarteten Anforderungen der Gesellschaft dienen sollten, entstanden geradezu flächendeckend, und eines der damit angestrebten Ziele war die Erschließung bisher nicht genutzter Bildungsreserven, d. h. die gezielte Förderung von Schülern und Studenten aus bisher eher bildungsfernen Schichten, also vor allem von Arbeiterkindern. Diesem Ziel sollten u. a. Gesamtschulen dienen. Im Ruhrgebiet wurden nicht weniger als fünf Universitäten gegründet, nicht gerechnet die Fernuniversität Hagen. Ungewollte und unbeabsichtigte Unterstützung erhielt diese (was den Zugang von Arbeiterkindern zu akademischen Berufen angeht, übrigens nur teilweise erfolgreiche) Politik durch die Studentenbewegung, deren ursprünglich unterschiedliche Ziele, soweit sie von Politik und Gesellschaft aufgenommen wurden, in die "Bildungsreform" integriert wurden.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die erste und eigentliche Triebfeder der Bildungsreform der 70er Jahre die Umgestaltung des westdeutschen Wirtschaftssystems nach dem "Wirtschaftswunder" war. Das aber bedeutet, dass diese Reform im Grunde auf eine Veränderung der Berufsstruktur hinzielte bzw. diese teilweise naturwüchsig in Gang gekommene Veränderung unterstützen und fördern sollte. Neben die Grundschule als primären Bildungssektor, die weiterführenden Schulen als Sekundarstufe, die eigentliche berufsvorbereitende Ausbildung als tertiären sollte nach und nach ein quartärer berufsbild- und arbeitsmarktbezogener Sektor der Weiterbildung treten. Wenn Tietgens von der "Unterschiedlichkeit der Begründungszusammenhänge" schreibt, so spiegelt das unbegriffen den Sachverhalt, dass der Staat im Interesse der wirtschaftlichen Umgestaltung auf das nun schon einmal vorhandene und ja auch bisher vom Staat subsidiär geförderte, wenn auch bis dato ganz anders zielgerichtete System der freien Erwachsenenbildung zurückgriff. Eine terminologische Verschiebung, ein Begriffswandel ist dafür signifikant: "Noch am Ende der 60er Jahre war es allgemein üblich, von der Erwachsenenbildung zu sprechen." (Tietgens in: Weinberg 1989, S. 17) Dies war ja auch der Begriff gewesen, den der "Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen" in seinen Empfehlungen "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" aus dem Jahre 1960 gebraucht hatte. "In den wissenschaftlichen Veröffentlichungen seit der Mitte der 70er Jahre werden die Wörter Erwachsenenbildung und Weiterbildung gleichrangig, als gegeneinander austauschbare Bezeichnungen verwendet. Im Laufe der 80er Jahre hat sich in den Zeitungen und dem Fernsehen, also in der Medienöffentlichkeit, das Wort Weiterbildung gegenüber Erwachsenenbildung durchgesetzt." (Tietgens in: Weinberg 1989, S. 17) Den Begriff Weiterbildung hatte der Deutsche Bildungsrat, Nachfolger des eben genannten Gremiums, im Jahre 1970 erstmals in die öffentliche Sprachregelung eingeführt. Anders als Weinberg, der den Begriff Erwachsenenbildung gegenüber dem Begriff Weiterbildung als den umfassenderen ansieht und damit den von ihm selbst aufgezeigten Begriffswandel relativiert, sehen wir in der terminologischen Verschiebung den Ausdruck einer tatsächlichen Veränderung. "Weiterbildung" bringt mindestens andere Konnotationen mit sich als "Erwachsenenbildung". Erwachsenenbildung bezeichnet (im engeren Sinne) die Gesamtheit aller Bildungsveranstaltungen, deren Teilnehmer Erwachsene, also nicht Kinder und Jugendliche sind. Weiterbildung bezeichnet die Gesamtheit aller Bildungsveranstaltungen, deren Teilnehmer bereits eine Berufsausbildung erfahren haben, die aus irgendwelchen subjektiven oder objektiven Gründen nicht mehr als ausreichend oder zukunftsfähig erscheint. Weiterbildung steht daher dem (von Weinberg in diesem Zusammenhang nicht erwähnten) Begriff Fortbildung nahe, unter dem man im Allgemeinen eine Zusatzausbildung *on the job* oder wenigstens *near the job* versteht. Das heißt: Der sich über etwa 20 Jahre hinziehende terminologische Wandel von "Er-

wachsenenbildung" zu "Weiterbildung" drückt aus, dass es zunehmend um berufliche Anpassung und nicht mehr um Erfüllung eines allgemeinen Bildungsbedürfnisses oder um das (von Tietgens so idealistisch-sympathisch betonte) "Recht auf Bildung" ging.

Es war durchaus nicht hinderlich für den Zugriff der Wirtschaftspolitik auf die bestehenden Institutionen und Formen der Erwachsenenbildung, dass in deren Rahmen nach dem Zweiten Weltkrieg kaum so etwas wie direkt berufs- oder gar arbeitsplatzbezogene Bildung betrieben worden war. Es ging ja dem Staat keineswegs darum, der Wirtschaft die Kosten der Fortbildung der an neuen Maschinen, in neuen Tätigkeitsfeldern einzusetzenden Arbeitskräfte abzunehmen. Nein, es ging um neue Basisqualifikationen, um eine neue Haltung zur Berufsarbeit, um die Anfänge der Entwicklung zum, wie heute gesagt wird, Arbeitskraftunternehmer *(self-employer)*. Insoweit stimmen wir im Grunde der Behauptung von Dirk Axmacher zu, dass Erwachsenenbildung im von uns behandelten Zeitraum in erster Linie den Interessen der kapitalistischen Wirtschaft diente und ohne das Bedürfnis der Wirtschaft nach einer Umqualifizierung des "Gesamtarbeiters" nicht die Bedeutung erlangt hätte, die sie seither hat und die ja auch die Grundlage für die Entstehung einer (auch akademischen) wissenschaftlichen Bemühung um dieses Gebiet ist. Der einfache Sachverhalt, dass seit etwa 1970 öffentliche Erwachsenenbildung im Wesentlichen berufliche Fort- und Weiterbildung ist und dass jene Bestandteile der mit Erwachsenenbildung bezeichneten gesellschaftlichen Vorgänge, die nicht im direkten oder indirekten Zusammenhang mit beruflicher Bildung stehen, an Einfluss und Umfang verlieren, aber nicht aufgegeben werden können und werden, weil sie zur Akzeptanz eines öffentlichen Sektors privat angewendeter "Bildung" beiträgt, wird gerade von den Vertretern der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung geflissentlich übersehen. Dass diese nicht direkt berufsorientierten Formen von Weiterbildung existieren und weiterhin gefördert werden, gehört zu den (von niemandem bewusst geplanten) Mechanismen der Verschleierung, von denen Tietgens schreibt. Würden die VHS in Berufsbildungsanstalten umgewandelt, würde der "Schleier" weggezogen und die bisherige Art von Organisation und Finanzierung ließe sich nicht aufrechterhalten.

Nur platte Ideologen sehen im Handeln des Staates eine Zielgerichtetheit, der jede einzelne Maßnahme unterworfen ist. Vermutlich gab es nur eine Aufgabe, die die Volkshochschulen direkt der Wirtschaft abnahmen: das waren die Kurse "Deutsch für Ausländer", insbesondere für die bis zum Ölpreisschock vom Dezember 1973 massenhaft angeworbenen südeuropäischen Arbeiter. Ansonsten ließen die Anforderungen der Wirtschaft, die der Staat durch seine Weiterbildungsgesetze und durch die finanzielle Förderung an die Institutionen der Erwachsenenbildung weitergab, diesen Institutionen relativ freie

Hand. Ja, diese Offenheit in der inhaltlichen Ausgestaltung war geradezu Voraussetzung für die Erfüllung der Anforderungen der Wirtschaft. Soweit wir sehen, haben die "offiziellen" Vertreter der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (es sind ja immer wieder dieselben wenigen Namen) im Interesse, die Autonomie ihres Tätigkeitsfeldes zu behaupten, systematisch an den wirklichen Gründen für den Aufschwung ihres Forschungsgebietes vorbei gesehen. Als Beispiel mag noch einmal Weinberg dienen, der, den Sachverhalt keineswegs ignorierend, diesem eine Wendung gibt, die es ihm erlaubt, diesen Sachverhalt auszublenden: "Kennzeichnend für die Erwachsenenbildung ist, und das gilt sowohl für die Vergangenheit wie für die Gegenwart, dass sie aufs engste mit dem Prozess des gesellschaftlichen Wandels verbunden ist. Die Motive für die Einrichtung von Möglichkeiten organisierten Lernens Erwachsener entstehen aus dem gesellschaftlichen Wandel. Der Wandel in der Lebensweise, in der Arbeit, in den ökonomisch-technischen und den politischen Verhältnissen erzeugt bei den Menschen einen Lernbedarf. Die Menschen, die den Wandel verursachen und gleichzeitig ein Teil von ihm sind, brauchen Wissen und Fähigkeiten, die sie nicht haben. (...) Wenn heute in den Ländergesetzen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung vom 'Weiterbildungsbedarf' die Rede ist, dann ist dieser Lernbedarf der Menschen gemeint, den sie zur Bewältigung des Wandels benötigen, gleichgültig, ob die Politiker oder die Wirtschaft oder die Kirchen oder die Gewerkschaften oder die Gerichte dieses Lernen für richtig oder wichtig halten." (Weinberg 2000, S. 76) Ja, der Wandel! Sollte man nicht wenigstens seinem Reimbruder, dem Handel, auch einen gewissen Anteil an der Erzeugung so vieler schöner Dinge zubilligen? Im Ernst: Den in den genannten Gesetzen erwähnten "Weiterbildungsbedarf" mit einem bloß individuellen "Lernbedarf der Menschen" gleichzusetzen, bedeutet ein bemühtes Ausblenden des gesellschaftlichen und letztlich wirtschaftlichen Bedarfs an Qualifikation und verfehlt den Gegenstand total.

Ebenso kurzsichtig waren die Theoretiker aber in Hinblick auf ein weiteres, in der nachträglichen Betrachtung doch auffälliges, direkt mit den soeben geschilderten Sachverhalten zusammenhängendes Phänomen. Scheinbar widerspricht der von uns aufgezeigten eigentlichen Wurzel des Aufschwungs der Erwachsenenbildung seit etwa 1965, nämlich ihrer Bedingtheit durch Anforderungen der kapitalistischen Wirtschaft, die Tatsache, dass ein großer Teil des inhaltlichen Angebots der etablierten Institutionen der Erwachsenenbildung, also vor allem der VHS, schon am Titel als kapitalismuskritisch zu erkennen war. Zwar verstehen die Theoretiker Erwachsenenbildung durchweg als "politisch", doch zeigt sich bei näherem Hinsehen meistens, dass dahinter ein allgemeiner Begriff von Politik steht, etwa im Sinne von "der demokratischen Verantwortung entsprechendes, grundgesetzkonformes Handeln". Dieser Begriff von politischem Handeln ist aber nicht ge-

meint, wenn wir von dezidiert politischer Bildung innerhalb der Institutionen der Erwachsenenbildung vor allem in den 70er Jahren sprechen. Insbesondere die verschiedenen Formen und Derivate des Marxismus waren en vogue. Wir haben darauf hingewiesen, dass die VHS auf studentische und postgraduierte Lehrkräfte angewiesen waren, die ihre politischen Erkenntnisse aus der Universität in den außeruniversitären Bereich tragen wollten und die VHS als geeignete Transmissionsagenturen ansahen. Aber es spricht vieles dafür, dass diese Angebote angenommen wurden. Dass diese Lehrgegenstände ("Einführung in die 'Grundrisse' von Karl Marx") zu den genuinen Aufgaben der Erwachsenenbildung gehöre, haben nur Außenseiter damals behauptet (Lutz von Werder); andere (wie Oskar Negt) haben diese Aufgabe ausdrücklich einem Sonderbereich der Erwachsenenbildung, der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung, gestellt. Aber nicht nur in diesem Bereich gehen die "Bildungs"-Vorstellungen der maßgeblichen Theoretiker weit an der Realität erwachsenenbildnerischen Handelns vorbei. Die tonangebenden Autoren orientieren sich offensichtlich an einer Erwachsenenbildung, entweder wie sie früher einmal war oder wie sie sein sollte. Sie erwiesen sich als schlechte Propheten. Am Anfang der 70er Jahre haben sie die Bedeutung der im eigentlichen Sinne politischen Erwachsenenbildung nicht vorausgesehen. Später entging ihnen die Tendenz zu Psychologie und Selbsterfahrung, und gerade mit jenen extrinsisch motivierten Bildungsbedürfnissen (dafür ist der schreckliche Plural "Bedarfe" in Mode gekommen), in denen die geschilderte Grundtendenz zur beruflichen Weiter- und Umqualifizierung zu ihrem eigentlichen Ausdruck kommt, haben sie offenbar bis heute Schwierigkeiten.

Wir haben zu Anfang unserer Darstellung behauptet, dass Erwachsene anders lernen als Kinder und Jugendliche, ja, dass das Lernen Erwachsener ein eher unwahrscheinlicher Vorgang sei. Diese Feststellungen möchten wir hier noch etwas differenzieren.

Nach der neueren Neurobiologie und der konstruktivistischen Systemtheorie (Maturana/Varela 1987, Maturana 1996) stehen alle Systeme, insbesondere die lebendigen, also auch der Mensch, in einem ständigen Austausch mit ihrer Umwelt. Die Umwelt wirkt auf die Rezeptionsapparate, also unsere Sinnesorgane und letztlich das Gehirn, in Form von Perturbationen oder Disturbationen ein. Disturbationen verändern das System im Sinne einer Zerstörung, Perturbationen modifizieren es mehr oder weniger. Diese Systeme sind "autopoietisch", sie erzeugen sich selbst immer wieder neu. Die Modifikationen sind immer Anpassungen an veränderte Umweltbedingungen, wobei die Umwelt selbst jedoch immer auch durch ihre Wahrnehmung bestimmt ist. Gelingt die Anpassung nicht, handelt es sich um eine Disturbation. Das bedeutet, dass Wahrnehmen immer Lernen ist. Lernen ist Anpassung an die Anforderungen der Umwelt und zugleich Einwirkung auf die Umwelt. Das Ge-

hirn ist kein Computer, der einen Input nach einem vorgegebenen Programm verarbeitet und einen bestimmten *Output* erzeugt, sondern es ist ein plastisches System, das sich ständig in Relation zu den Perturbationen aus der Umwelt verändert. Es gibt kein Abbild der Welt im Gehirn, keine Repräsentation. Das bedeutet, dass man nicht sagen kann, dass es eine Instanz gäbe, die etwas lernt. Lernen ist die Modifikation des Gehirns, d. h. das Anlegen und Kombinieren von neuronalen Verbindungen und Netzen selbst ist das Lernen und der Inhalt des Lernens, durch das und durch den zugleich auch die Welt und die Gesellschaft geschaffen und verändert werden.

In dieser Betrachtungsweise gibt es keinen prinzipiellen, sondern allenfalls einen graduellen Unterschied zwischen dem Lernen von Kindern und dem von Erwachsenen. Dieser Unterschied liegt darin begründet, dass die Gehirne Erwachsener tendenziell durch ein geringeres Maß an Perturbationen weniger intensiv modifiziert werden, weil sie schon mehr Umwelterfahrungen gemacht, das heißt mehr von ihrer Umwelt gelernt und ihre Umwelt gemäß ihren Erfahrungen gestaltet haben. Das kann eine größere Bereitwilligkeit älterer Menschen bedingen, zielgerichtet – das heißt aber auch selektiv – und bewusst zu lernen; andererseits sind die Wahrnehmungsapparate jüngerer Menschen, eben weil sie noch nicht so viele Modifikationen hinter sich haben, plastischer, d. h. sie lernen möglicherweise bestimmte Dinge schneller. Dies gilt ganz besonders für Lerninhalte (Perturbationen), die für ältere Gehirne nahezu Disturbationsqualität haben, etwa was den ungewohnten Umgang mit den neuen Medien, mit dem Computer und dem Internet angeht. Im Grunde gibt es aber gar keinen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen, sondern nur die fließenden Übergänge zwischen jeweils älteren und jüngeren Menschen. Natürlich gibt es die biologisch, lebensgeschichtlich und sozial determinierte Umbruchphase der Pubertät, aber sie bewirkt keinen Bruch im Lernverhalten. Die "Sekundarstufe II" ist nichts als ein bürokratisches Konstrukt; es gibt in der Wirklichkeit außerhalb der Richtlinien und Lehrpläne nichts, was ihr entspräche.

Wir tendieren auch aus diesen Gründen zu der Behauptung, dass es einen Gegenstand Erwachsenenbildung nicht gibt und daher keine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Etwas anders verhält es sich mit den Begriffen Fort- und Weiterbildung, wenn sie als Beschreibung eines Vorgangs verwendet werden. Man müsste dann jedoch definieren: Fortbildung nennen wir berufsspezifische gesonderte Lernsituationen für Personen, die diesen Beruf bereits gelernt haben und ausüben, die jedoch ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Beruf intensivieren oder ausweiten sollen oder wollen, oder ähnlich. Für solche konkret beschriebenen Sachverhalte mag es Fachdidaktiken geben, die sich aus den jeweiligen konkreten Lerninhalten ergeben, die aber vermutlich keine erwachsenenspezifischen Fachdidaktiken sind. Ob ei-

ner mit fünf oder mit fünfzig Jahren mit dem Klavierunterricht beginnt, macht sicher einen Unterschied. Aber in beiden Fällen wird es ihm leichter fallen, C-Dur als Cis-Dur zu spielen; das ergibt sich aus der Konstruktion des Materials, nämlich der Klaviatur mit ihren weißen und schwarzen Tasten, und dem hat die entsprechende Fachdidaktik Rechnung zu tragen.

Die Andragogik aber, die Männerführung, soll da bleiben, wo sie hingehört: auf dem Kasernenhof.

Literatur

Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt am Main 1974

Brock, A.; Müller, H. D.; Negt, O. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Lernen für Selbstbestimmung. Reinbek 1978

Dauber, H.; Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Reinbek 1976

Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission: Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1973

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien Nr. 46. 1973

Feidel-Mertz, H.: Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn 1968

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek 1973

Groothoff, H.-H.: Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft. Eine Einführung in Geschichte, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Mit einem Beitrag von Ingeborg Wirth über Gesetzliche Begründung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Paderborn 1976

Kürzdörfer, K.: Kirche und Erwachsenenbildung. Modelle und Grundprobleme im evangelischen Raum. Bad Heilbrunn 1976

Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch. Neuwied, Berlin 1967 (Marcuse, H.: One dimensional man. London 1964)

Markert, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie. Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus. München 1973

Marx, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Band I: Das Kapital im Allgemeinen. Marx-Engels-Werke (MEW), Bd. 23. Berlin/DDR 1957

Maturana, H. R: Was ist erkennen? München, Zürich 1996

Maturana, H. R.; Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. München 1987

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Siebert, H.: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977, S. 99 ff.

Meueler, E.: Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße. Stuttgart 1982

Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main 1971

Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982

Picht, G. u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Aufsätze zu Entwicklungstendenzen der Weiterbildung. Zusammengestellt von Hans Tietgens. Braunschweig 1972

Pöggeler, F. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1971

Siebert, H.: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf 1972

Schulenberg, W.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979

Siebert, H.: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel 2000

Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

Tietgens, H.: Nachbemerkungen. In: Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2000

Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989

Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Überarbeitete Neuauflage. Bad Heilbrunn 2000

Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1971

Astrid Franzke und Michael Franzke

Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre in der DDR

Co-Referat

Ortfried Schäffter

Eine historische Vergewisserung von theoretischen Vorarbeiten zu Konzepten lebenslangen Lernens, wie sie im Rahmen der materialistischen Erkenntnis- und Sozialtheorie in der DDR entwickelt worden waren, sollte berücksichtigen, dass die lerntheoretischen Konzepte deutlich von den politischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der DDR geprägt waren, die sich entsprechend von analogen Entwicklungen materialistischer Theorieansätze (wie z. B. Vertreter der "Neuen Linken" in der BRD und West-Berlin, in Jugoslawien oder in Brüssel) unterschieden.

Die Stärke der Studie von Franzke/Franzke besteht fraglos darin, dass dieser spezifische historische Kontext herausgearbeitet wird und dass dabei gleichzeitig ein "theoretischer Kern" der Theorieentwicklung von einer historisch-politischen Ausformung unterscheidbar wird: Die Autoren formulieren dies in ihrer einleitenden Zusammenfassung wie folgt:

"Der lerntheoretische Diskurs in der DDR wurde politisch *überformt* (sic!) und fand im politischen System seine Grenzen. Diese Grenzen bestanden einerseits in der Funktion von Bildung und Erziehung, die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu legitimieren und andererseits in der Einschränkung der Möglichkeiten zur Subjektwerdung der Akteure des Lernprozesses, der Schüler wie der Lehrer."

Vor dem Hintergrund dieser Differenz zwischen materialistisch begründeter Lerntheorie und politischer "Überformung" durch Staat und Partei stellt sich als Ergebnis der Studie die Frage nach dem *"Kernbestand"* einer theoretischen Erkenntnislage, an den für die weitere Entwicklung in anderen Gesellschaftssystemen angeknüpft werden kann. Zu unterscheiden wäre daher zwischen einem paradigmatischen Denken einerseits, das nicht als zeitgebundener Bestandteil der DDR-Gesellschaft verstanden werden kann, sondern das nur in seinem äußeren Ausdruck "politisch überformt" wurde, und anderer-

seits engeren konzeptionellen Ansätzen, die ausschließlich der damaligen Wissenschafts- und Kulturpolitik zuzurechnen wären.

Zu diesem theoretischen Kernbestand zählten dann paradigmatisch zu verstehende Ansätze wie:

1) das Tätigkeitskonzept des Lernens in seiner Einbettung in das soziale Umfeld,
2) ein dialektisch konzipiertes Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft,
3) das Konzept lernender Aneignung in einer dialektischen Deutung von Subjektivität.

Die Studie von Franzke/Franzke bietet mit dieser Unterscheidung die Möglichkeit, den theoretischen Diskurs in der DDR in ihrem Kern wieder anschlussfähig zu machen an eine Theorieentwicklung, wie sie gegenwärtig international im Zusammenhang mit "Lernen im Prozess der Arbeit", "Kompetenzentwicklung" im Kontext einer "neuen Lernkultur" und im Diskurs zu einem erweiterten Lernbegriff für lebenslanges Lernen stattfindet.

Eine derartige Rezeption verlangt neben der Bezugnahme klassischer materialistischer Theorieansätze (wie z. B. "Lernen im Tätigsein") zu gegenwärtigen Theoriediskursen (z. B. "Kompetenzentwicklung" oder "Organisationslernen") gleichzeitig auch die Fähigkeit und Bereitschaft, spezifische Einengungen und Fehlentwicklungen in den DDR-Diskursen zurück zu nehmen, um die paradigmatisch zu verstehenden Erkenntnismöglichkeiten der Theorieansätze nun voll ausschöpfen zu können.

Mögliche Arbeiten, die an die Studie von Franzke/Franzke anschließen, sollten sich daher weniger den historisch bedingten "politischen Überformungen" widmen, sondern die Fruchtbarkeit und Anschlussfähigkeit dialektisch-materilistischen Denkens für gegenwärtige Theoriediskurse für Lebenslanges Lernen herausarbeiten.

Hierbei kommen in der Studie folgende Themenbereiche in den Blick:

1) Tätigkeitskonzept

Ausarbeitung einer dialektischen Sicht auf die Einbettung von Tätigkeit in sein soziales Umfeld. Demzufolge geht es um ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis: Das soziale Umfeld konstituiert sich durch die Art der es erschließenden Tätigkeit (einerseits) und bietet als Möglichkeitsraum (enabeling structure) die Struktur für eben diese Tätigkeit (Lernen folgt dabei der

dialektischen Struktur des "Schlüssel-Schloss-Prinzips"). Anschluss genommen werden kann in diesen Problemzusammenhang an Konzepte des amerikanischen Pragmatismus (vgl. z. B. Dewey 1980; im Überblick: Joas 1992). Genauer auszudifferenzieren wären dabei "arbeitsförmige Tätigkeiten" und "arbeitsförmig" strukturiertes Lernen im Rahmen von entfremdeter Arbeit.

2) Individuum – Gesellschaft

Die Engführung theoretischer Erkenntnis durch staatlich-politische Reglementierung in den Sozialwissenschaften wird besondere in den von Franzke/Franzke herausgearbeitetem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft erkennbar. Eine dialektisch verstandene Relationierung, wie sie zunächst grundlagentheoretisch angelegt ist, hat auf beiden Polen der Relation von einer wechselhaft bezogenen Offenheit auszugehen. Dies verlangt, auch Gesellschaft als offen gestaltbare Struktur zu konzipieren und in ihrem Strukturwandel zu untersuchen, um ihre Produktivität mit der Entwicklung subjektiver Autonomie der Lernenden in Beziehung setzen zu können.

3) Mehrebenen-Analyse

Grundsätzlich ist hierbei jedoch anzumerken, dass das Beziehungsverhältnis Individuum/Gesellschaft aus dem abstrakten erkenntnistheoretisch-philosophischen Diskurs zu lösen und auch auf praktische Teildiskurse gesellschaftlicher Entwicklung zu beziehen ist. Anschluss genommen werden sollte daher an einer *Mehrebenenanalyse des Gesellschaftlichen* und daher an Relationierungen auf der Ebene zwischen Individuum/Gruppe, Individuum/Organisation, oder Individuum/Milieu. Erst auf tieferen Ebenen des Verhältnisses zwischen "Individuum" und "Gesellschaft" lässt sich ein reflexives Staffelungsverhältnis beschreiben und in Form von Lernkontexten strukturieren. Erst hier lassen sich Fragen "Kollektiver Lernprozesse" als praktische Reflexion auf dieses Beziehungsverhältnis handlungshermeneutisch konzipieren (z. B. in Form von Organisationslernen, lernender Region, lernender Stadt als spezifische Lernkulturen).

4) Konzepte kollektiven Lernens als dialektisch gefasste Relationierung

An dieser Stelle fällt an der Studie von Franzke/Franzke das Fehlen einer "Theorie der Kollektivität" auf; ein Mangel, der im gegenwärtigen Diskurs für das Verhältnis zwischen gesellschaftlich-evolutionärem Strukturwandel und individuellem Lernen folgenreich ist. Hier sind möglicherweise weniger

Lernkonzepte, wie sie in DDR-Diskursen entwickelt wurden, von Relevanz als "historisch-materialistische" Konzepte im Rahmen der "Neuen Linken" in West-Berlin (wie z. B. der Ansatz von Klaus Holzkamp oder das Dissertationsvorhaben von Kristina Baldauf-Bergmann)

5) Aneignungskonzept des Lernens

Die in den voranstehenden Punkten angedeutete Ablösung theoretischer Konzepte von ihrer DDR-spezifischen Überformung und die daran anschließende Bezugnahme zu Entwicklungsvorhaben einer Theorie lebenslangen Lernens zeigt sich exemplarisch an einer notwendigen *Revision des Aneignungskonzeptes* im Sinne einer dialektisch gefassten "tätigkeitsgebundenen" Lerntheorie. Aneignung ist dabei zu verstehen als ein relationaler Prozess in einer produktiven Spannung zwischen einem lernenden Subjekt und der durch es wechselseitig konstituierten materialen, sozialen und symbolisch kulturellen Umwelt. Anzuschließen wäre an gegenwärtige erkenntnistheoretische "Perspektiven einer ökologischen Psychologie" (Kruse/Graumann/Lantermann 1996) in der die auf Hegel und Marx zurückverweisende Person-Umwelt-Dialektik als Relationsverhältnis zugrunde gelegt wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vor dem Hintergrund der Studie von Franzke/Franzke die Umrisse eines umfassend angelegten lerntheoretischen Forschungsprogramms erkennbar werden, in dem sich zentrale Forschungsfragen zu einer tätigkeitsbezogenen Theorie lebenslangen Lernens in die Kontinuität einer langfristigen gesellschaftsübergreifenden Entwicklung stellen ließen, bei der es allerdings notwendig würde, die Theoriearbeit einer ideologiekritischen Überprüfung zu unterziehen. Erfahrungen mit problematischer Engführung in der DDR ließen sich als exemplarischer Ausgangspunkt nutzen, um auch gegenwärtige theoretische Ansätze in Bezug auf mögliche Tendenzen zu einer staatlichen und ökonomistischen "Überformung" hin zu überprüfen.

1 Einleitung

Die DDR hatte in den 70er und 80er Jahren die Ausgestaltung der "Entwickelten Sozialistischen Gesellschaft" proklamiert. Erziehung und Bildung sollten zur Durchsetzung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, zur Hebung des geistig-kulturellen Lebensniveaus der Bevölkerung und zur politisch-ideologischen Beeinflussung insbesondere der heranwachsenden Generation beitragen. Zu den Kernpunkten der Bildungspolitik gehörten: die Vermittlung einer hohen Allgemeinbildung, die Erziehung zur allseitig entwickelten Persönlichkeit, die Befähigung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten und zum schöpferischen Denken, sowie die Herausbildung einer hoch belastbaren Identifikation mit der Politik der SED und der gesellschaftlichen Entwicklung im Lande.

In den allgemein bildenden Schulen wurde seit Ende der 60er Jahre eine Reform der Lehrpläne durchgeführt, mit der der Grundstein für die Erneuerung des gesamten Bildungssystems gelegt werden sollte. Die spezifische Funktion der allgemein bildenden Schule war, die Grundlagen für die gesamte weiterführende Bildung und Erziehung der jungen Menschen zu schaffen. Bei der Bestimmung des Inhalts der Schule könne man sich nicht, so die allgemeine Ansicht, von isolierten Forderungen einzelner Teile des Gesamtsystems leiten lassen, sondern müsse die Gesamtheit der gesellschaftlichen Anforderungen im Blick haben.

Das Wissenschaftspotential der DDR wurde durch einheitliche Forschungs- und Lehrpläne darauf orientiert, zur Bewältigung dieser Aufgaben die notwendigen Erkenntnisse bereitzustellen. Die entsprechenden Forschungsthemen der Pädagogik, Psychologie und Philosophie wurden funktional aufeinander abgestimmt. Durch die Anlehnung an den "Marxismus-Leninismus" waren deren Wissenschaftsparadigma und Wissenschaftssprache kompatibel. Die Forschungsergebnisse der einzelnen Disziplinen ergänzten sich wechselseitig.

Die neue Etappe im lerntheoretischen Diskurs der DDR in den 70er Jahren begann in Anknüpfung an die Diskussion sowjetischer Psychologen, Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Ausgangspunkt bildete die Auffassung, dass durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt der subjektive Faktor an Bedeutung gewinnt. Die normative Frage war nun, welche Merkmale eine Persönlichkeit aufweisen muss, die in der Lage ist, den wissenschaftlich-technischen Fortschritt zu beschleunigen, ihn gar zu beherrschen. Daran anknüpfend galt es zu klären, wie diese Persönlichkeit herangebildet werden

kann und wie ihr Lernprozess so zu organisieren sei, dass er den gestellten Ansprüchen genügt.

In der Debatte haben sich Anfang der 70er Jahre fünf Ordnungsprinzipien des lerntheoretischen Diskurses durchgesetzt. *Erstens:* Es sind alle jene psychologischen Theorien auszuschließen, die nicht geeignet sind, die Totalität der menschlichen Psyche zu erfassen, weil das Wesen des Menschen nur in der Gesamtheit seiner Lebensäußerungen bestimmt werden kann. *Zweitens:* Die Kybernetik ist keine Basiswissenschaft für die Pädagogik und Psychologie, weil sie den Aspekt des Schöpferischen in der menschlichen Tätigkeit sowie die Dimension der sozialen Beziehungen nicht hinreichend berücksichtigt. *Drittens:* Biologistische Konzeptionen werden aus dem Diskurs ausgeschlossen, da sie die Anlagebedingtheit des Lernens gegenüber der positiven Wirkung fördernder sozialer Lernbedingungen vernachlässigen, um deren Gestaltung es aber gerade geht. *Viertens:* Das Wesen von Lernen ist als Tätigkeit zu begreifen, die nicht auf Anpassung reduziert werden kann, sondern als Aneignung der Wirklichkeit in allen Dimensionen menschlicher Lebensäußerung. *Fünftens:* Die Lernprozesse sind auf die Entwicklung allseitig entwickelter Persönlichkeiten auszurichten, die sich in dem Maße entwickeln, wie das Individuum an Fähigkeit gewinnt, selbstständig und in relativer Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Interessen zu lernen.

Das Schulsystem der DDR wurde Ende der 60er Jahre einer eingehenden Kritik unterzogen. Der Unterricht war mit Stoff überfrachtet und die Schule als Lernschule tradiert. Die ungenügende Differenzierung des Unterrichts führte zu einer Leistungsnivellierung (vgl. Döbert 1995, S. 43). Inhalt der Kritik war die Erkenntnis, dass Erziehung und Bildung zu sehr auf die Vermittlung von Kenntnissen ausgerichtet seien und sie darüber die Gestaltung des Lernens als Tätigkeit, als Entwicklungsprozess vernachlässigten. Dieser Mangel habe dazu geführt, dass die Lehrer im Unterricht den Methoden der Wissensaneignung und des Erkenntnisprozesses wenig Beachtung schenkten und die Schüler somit zu einem selbstständigen Lernen kaum herangeführt wurden. Die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen ist aber eine unabdingbare Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen. Es wurde deutlich ausgesprochen, dass das System der Weiterbildung in der DDR nicht so schnell und so umfassend entwickelt werden könne, wie die Dynamik des Wissenszuwachses dies eigentlich verlange. Das Ideal der sozialistischen Persönlichkeit beinhalte daher die Erwartung, dass sie sich selbst in der Freizeit weiterbilde. Um diese Entwicklung zu unterstützen, wurden in den 70er Jahren gezielt Publikationen als Arbeitsgrundlagen für ein selbstständiges Aneignen von Fachwissen herausgegeben und die Forschung zum Einsatz von programmierten Lernmaterialien in der Weiterbildung fortgeführt. Um die Schüler zum selbstständigen Lernen zu befähigen, wurde neben einer umfassenden

Allgemeinbildung darauf orientiert, den Unterricht am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess auszurichten.

Im Zuge der Vorgabe, jeden Schüler im Unterricht zu erreichen und die Leistungspotenzen voll auszuschöpfen, ist das Problem der individuellen Besonderheiten der Schüler aufgeworfen worden. Es wurde als notwendig erachtet, dies in der Gestaltung des pädagogischen Prozesses als eine Grundsatzfrage zu behandeln. Die Position, dass "sozialistische Persönlichkeiten" vor allem im Kollektiv erzogen werden, ließ Raum für Überlegungen zur differenzierten Gestaltung des Unterrichts im Klassenverband. Die Begabtenförderung war, auch wenn diese Bezeichnung nicht unumstritten blieb und die Heranbildung einer Elite auf prinzipielle Ablehnung stieß, bis Ende der 80er Jahre Gegenstand der Diskussion.

Der lerntheoretische Diskurs in der DDR der 70er und 80er Jahre war unverkennbar einer zunehmenden politischen Überformung ausgesetzt, die sich in dem Maße verstärkte, wie die Legitimation der so genannten führenden Rolle der SED und das Postulat vom unaufhaltsamen Siegeszug des Sozialismus brüchig, ja in weiten Teilen der Bevölkerung fragwürdig wurden und dann nicht mehr glaubwürdig waren. Die Erziehung zur "sozialistischen Persönlichkeit" wurde in starkem Maße auf die Herausbildung politisch-weltanschaulicher Überzeugungen der Schüler ausgerichtet und damit eingeschränkt. Der lerntheoretische Diskurs verlor ebenso an Wissenschaftlichkeit wie die Bildung und Erziehung an pädagogischer Tiefe.

2 Das Tätigkeitskonzept

2.1 Theoretische Quellen

Die Kategorie Tätigkeit war die Grundkategorie des lerntheoretischen Diskurses in der DDR der 70er und 80er Jahre. Dieser Diskurs speiste sich aus zwei Quellen: dem originären Marxismus und der sowjetischen Psychologie. Auf die Kritische Psychologie in der Bundesrepublik Deutschland wurde zwecks Stützung eigener Positionen nur am Rande hingewiesen.

In der ersten seiner Thesen über Feuerbach schrieb Marx 1845: "Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus (den Feuerbachschen mit eingerechnet) ist, daß der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefaßt wird; nicht aber als sinnlich menschliche Tätigkeit, Praxis; nicht subjektiv. Daher die tätige Seite abstrakt im Gegensatz zu dem Materialismus von dem Idealismus – der natürlich die wirkliche, sinnliche Tätigkeit als solche nicht kennt – entwickelt. Feuerbach will sinnliche – von den Gedankenobjekten wirklich unterschiedene Objekte: aber er faßt die menschliche Tätigkeit selbst nicht als gegenständliche Tätigkeit. Er betrachtet daher im 'Wesen des Christentum' nur das theoretische Verhalten als das echt menschliche, während die Praxis nur in ihrer schmutzig jüdischen Erscheinungsform gefaßt und fixiert wird. Er begreift daher nicht die Bedeutung der 'revolutionären', der 'praktisch-kritischen' Tätigkeit." (Marx 1978, S. 5).

Zweck der Kategorie Tätigkeit sei es, das aktive Verhalten der Menschen als Subjekt in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens hervorzuheben (vgl. Kosing 1985, S. 507). Es war insofern ein neues Paradigma, als es die mehr oder weniger starre These vom "Hineingeborenwerden" der Individuen in soziale Zusammenhänge hinterfragte, ergänzte und unterstrich, dass durch eigene Aktivität, eben Tätigkeit im umfassenden Sinne, soziales Lernen, Kompetenzerwerb erfolgt und Menschen sich die Umwelt in einer je konkreten Weise aneignen und daraus für sich individuelle Lebensstrategien entwerfen. Dieses Konzept trug dazu bei, die Kluft zwischen Objektivem und Subjektivem zu vermitteln, schloss das Subjektive in den objektiven Prozess der gesellschaftlichen und individuellen Tätigkeit ein (vgl. Müller/Uhlig 1980, S. 94). Menschliche Tätigkeit wurde als ein Prozess, in dem das Ändern der natürlichen und gesellschaftlichen Lebensumstände mit dem Ändern der menschlichen Lebenstätigkeit und damit des Menschen selbst zusammenfällt, zum Gegenstand von Sozialphilosophie (vgl. Klaus/Buhr 1974, S. 1027; vgl. Kelle/Kowalson 1984). Lernen war nach diesem Konzept

in den Tätigkeiten des sozialen Umfelds eingebettet. Als Modell der Tätigkeit fungierte der von Marx im Kapital entwickelte Begriff der Arbeit (vgl. Marx 1969).

Die eigentlichen Impulse des lerntheoretischen Diskurses kamen aber aus der sowjetischen Psychologie. Die Aufsatzsammlung "Probleme der Lerntheorie" leitete 1966 eine neue Etappe dieses Diskurses ein (vgl. Leontjew/Galperin 1966). Leontjew und Galperin, die an Rubinstein (1976) anknüpften, wurden als deren "Klassiker" bezeichnet.

1940 hatte Rubinstein in seinem Standardwerk "Grundlagen der allgemeinen Psychologie" die Kategorie Tätigkeit als einen tragenden Begriff in die Psychologie eingeführt. Das Interesse an der Tätigkeit entsprang der Einsicht, dass die menschliche Psyche dem Betrachter nur über die menschliche Tätigkeit zugänglich sei. Die objektive Form der menschlichen Psyche äußere sich im Leben und in der Tätigkeit: "das ist die ursprüngliche, primäre Form seiner Existenz." (Rubinstein 1976, S. 24) Gegenüber der Verhaltenspsychologie machte er geltend, dass sie die Tätigkeit auf die Innenseite des Psychischen beschränkte und das Verhalten des Menschen den Gesetzen einer biologisierten Psychologie unterwarf.

"Unter Tätigkeit verstehen wir die Aktivität des Subjekts, die auf die Veränderung der Welt, auf die Erzeugung eines bestimmten objektivierten Produkts der materiellen oder geistigen Kultur gerichtet ist." (Rubinstein 1976, S. 236) Die allgemeine Struktur der Tätigkeit besteht aus: Motiv, Ziel, Verfahren bzw. Methoden und Handlungen zur Lösung von Aufgaben, die wiederum in Teiloperationen gegliedert sein können (vgl. Rubinstein 1976, S. 236). Die von Menschen vollzogenen Handlungen sind in die ganzheitliche Tätigkeit einer bestimmten Persönlichkeit einbezogen und können nur in Verbindung mit ihr verstanden werden (vgl. Rubinstein 1976, S. 697).

"Die Motive und Ziele der Tätigkeit tragen im Gegensatz zu den Motiven und Zielen einzelner Handlungen meist einen verallgemeinerten, integrierten Charakter. Dieser drückt die allgemeine Tendenz der Persönlichkeit aus, die sich im Verlauf der Tätigkeit nicht nur äußert, sondern auch formt." (Rubinstein 1976, S. 698) Rubinstein unterscheidet drei Hauptformen der Tätigkeit: Arbeit, Spiel und Lernen. Im Leben des Menschen gehe der Lerntätigkeit das Spiel voraus und folge die Arbeitstätigkeit. Das Lernen unterscheide sich wesentlich vom Spiel und nähere sich in seinem ganzen Charakter der Arbeit. Für den Begriff Lernen sind nach Rubinstein die in Tabelle 1 aufgeführten Eigenschaften bestimmend.

Tabelle 1
Bestimmende Eigenschaften für den Begriff Lernen nach Rubinstein (1976)

Strukturmerkmal	Inhalt
soziale Funktion	Vorbereitung auf die künftige selbstständige Arbeitstätigkeit
Ziel	dauerhafte Aneignung des Wissenssystems und entsprechender Fertigkeiten
Organisationsprinzipien	Pflicht und Disziplin im Zusammenwirken von Lehrer und Schüler
Charakter	aktiver Prozess
Hauptmotiv	Interesse am Wissen aus dem natürlichen Streben, sich auf kommende Aufgaben vorzubereiten
Bedingung des Erfolgs	positive Einstellung gegenüber dem Lehrer, Lernstoff und Lernen

"Lernen bedeutet die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden, Selbstkontrolle, Einhaltung der Disziplin, die Fähigkeit, Zerstreuungen auf später zu verschieben oder ganz auf sie zu verzichten, um sich auf eine Stunde vorzubereiten und zur rechten Zeit alle Aufgaben zu erledigen – das alles erfordert Willen und Charakter." (Rubinstein 1976, S. 759 f.).

Für den lerntheoretischen Diskurs in den 70er und 80er Jahren war jedoch der Tätigkeitsbegriff Leontjews, dem Hauptvertreter der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie, prägend gewesen, wie er ihn in seiner 1975 erschienenen Schrift "Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit" entwickelt hat (Leontjew 1982). Nach Leontjew ist unter Berufung auf Marx für die Psychologie nicht kennzeichnend, dass sie ihr System vom Tätigkeitsbegriff her entwickelt, sondern wie dieser gefasst wird. "Der Kernpunkt, gleichsam die Wasserscheide zwischen den verschiedenen Auffassungen über die Stellung der Kategorie Tätigkeit, ist darin zu sehen, ob die gegenständliche Tätigkeit nur als Bedingung der psychischen Widerspiegelung und als ihre Äußerung betrachtet wird oder aber als Prozess, der jene inneren bewegenden Widersprüche, Differenzierungen und Transformationen in sich trägt, die das Psychische erzeugen, das ein notwendiges Moment der Eigenbewegung der Tätigkeit, ihrer Entwicklung ist." (Leontjew 1982, S. 17 f.) Leontjew lehnt das unvermittelte Reiz-Reaktions-Schema ab. Für ihn ist das konstituierende Merkmal der Tätigkeit die Gegenständlichkeit. Die Bedeutung der Gegenständlichkeit für die Tätigkeit ist bereits dadurch aufgezeigt, dass Gegenstand und Bedürfnis zusammenfallen und es ohne Bedürfnis keine Tätigkeit gibt. Tätigkeit ist auf die Befriedigung von Bedürfnissen angelegt, was bei Handlungen als unabdingbare Momente der Tätigkeit nicht der Fall sein muss. Die sinnlich-praktische Tätigkeit ist die Ausgangs- und Grundform menschlicher Tätigkeit, äußere und innere Tätigkeit weisen die

gleiche Struktur auf. Bezüglich der Art der Gegenstände lassen sich Tätigkeitsformen unterscheiden. Die Tätigkeit weist nach Leontjew die in Tabelle 2 dargestellte allgemeine Makrostruktur auf.

Tabelle 2
Allgemeine Makrostruktur von Tätigkeit nach Leontjew (1982)

Strukturmerkmal	Inhalt
Motiv	Bedürfnisbefriedigung
realisierende Handlungen	Erreichen von Zielen
Operationen	Verfahren

Tätigkeit ist stets gegenstandsorientiert und als solche ist ihr der Gebrauch von Werkzeugen wesenseigen. Durch die Werkzeuge sind die Menschen nicht nur mit den Gegenständen, sondern auch mit anderen Menschen vermittelt. Über den Gebrauch von Werkzeugen eignet sich der Mensch die in ihnen geronnenen Erfahrungen der Menschheit an. Im Prozess der Tätigkeit werden über die Gegenständlichkeit soziale Beziehungen in mehreren Dimensionen realisiert, auch wenn ihre Handlungen rein individuell, d. h. nicht unmittelbar arbeitsteilig organisiert sind. Diese Dimensionen werden vermittelt: über das die Bedürfnisbefriedigung orientierende Angebot an Gegenständen (Verfügbarkeit), über die den Gegenständen zugeschriebenen Bedeutungen sowie über die Anerkennung der vergegenständlichten Ergebnisse der Tätigkeit. Im Unterschied zur Handlung ist die Tätigkeit ein Prozess direkter sozialer Beziehungen (Kooperation und Arbeitsteilung), ohne die Vermittlung der über die Gegenstände und Werkzeuge geronnenen sozialen Beziehungen damit auszusetzen. Zur Spezifik des menschlichen Lernens heißt es bei Leontjew: "Der Mensch gewinnt die Erfahrungen seiner Art, das heißt die Erfahrungen der menschlichen Gesellschaft, nicht in Form der Vererbung, sondern in Form der individuellen Aneignung." (Leontjew 1966, S. 21) Über die Kennzeichnung des Lernens als individuelle Aneignung, in der äußere Handlungen in innere geistige Prozesse umgewandelt werden, schlug er den Bogen zur Persönlichkeit. Erziehung und Bildung zur Persönlichkeit bedeuten Gestaltung der Formen von Tätigkeiten, die gegenständlich vermittelt sind und in einem Gefüge sozialer Beziehungen ausgeführt werden.

Galperin nahm durch seine Analyse geistiger Handlungen Einfluss auf die Lerntheorie. Er machte auf die Orientierungsgrundlage geistiger Handlungen als entscheidende Größe für die Qualität ihres Verlaufs aufmerksam. Seine Überlegungen wurden zur Klassifizierung von Qualitätsstufen geistiger Prozesse aufgenommen und weiterentwickelt. Galperin unterscheidet fünf Entwicklungsetappen des geistigen Prozesses:

– Aneignung von Gegenständen in ihrer unmittelbar zugänglichen materiellen Form,
– Materialisieren von Gegenständen in Form von gedachten Eigenschaften und Beziehungen, die nicht unmittelbar zugänglich sind bis hin zur Bildung von Begriffen,
– Übertragung der bisherigen geistigen Handlungen auf die Ebene der äußeren Sprache,
– Übertragung der Sprache als Kommunikationsmittel zum Mittel des Denkens sowie
– Automatisierung des Sprachgebrauchs (vgl. Galperin 1966).

2.2 Tätigkeit als Paradigma des lerntheoretischen Diskurses

Die Übernahme des Begriffs Tätigkeit als Grundbegriff der Lerntheorie wurde u. a. mit folgenden Argumenten begründet:

– Er bietet die Möglichkeit, das menschliche Individuum ganzheitlich zu betrachten.
– Die Qualitätsmerkmale der Persönlichkeit lassen sich dadurch umfassend beschreiben.
– Das Lernen kann in ein Gesamtsystem von Tätigkeiten eingeordnet und die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Tätigkeitsbereichen aufgedeckt werden.
– Das Begreifen des Lernens als spezifische Form menschlicher Tätigkeit kann über die Beschreibung allgemeiner Strukturmerkmale der Tätigkeit Aufschluss darüber geben, wie der Lernprozess zielgerichtet gestaltet werden kann.

Das Tätigkeitskonzept basiert einerseits auf einer Bestimmung dessen, was unter Tätigkeit verstanden werden soll und zweitens auf einer genauen Strukturbeschreibung. Im lerntheoretischen Diskurs waren hierbei die Psychologen federführend.

Kossakowski bestimmte die menschliche Tätigkeit so: “Sie ist produktive, schöpferische materielle und ideelle Tätigkeit, in der der Mensch auf die Natur und die gesellschaftliche Umwelt, die sich außerhalb seiner Person befindet, wirkt, sie verändert und damit sich selbst verändert.” (Kossakowski 1974, S. 18) Im Wörterbuch der Psychologie aus dem Jahre 1976 heißt es unter dem Stichwort Tätigkeit: “In der marxistisch-leninistischen Philosophie ist T. der Prozess in dem die Veränderung der natürlichen und gesellschaftlichen Umstände mit der Veränderung der menschlichen Lebensbedingungen

und damit des Menschen selbst, als Subjekt der gesellschaftlichen Erscheinungen, zusammenfällt. Der Begriff der T. wird vor allem auf den geschichtlich konkreten, den gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensprozess des Menschen als gesellschaftliches Gesamtsubjekt bezogen." (Clauß 1976, S. 524).

Lompscher führte 1985 aus: "Der Begriff der Tätigkeit ist ein Zentralbegriff der marxistisch-leninistischen Psychologie. Tätigkeit stellt die Grundbeziehung zwischen Subjekt und Objekt dar. Was heißt das? Im Unterschied zu allen anderen Lebewesen ist der Mensch in der Lage, bewusst und aktiv auf die Welt einzuwirken und sie entsprechend seiner Ziele und Bedürfnisse zu verändern. Er macht Ausschnitte, Bereiche, Prozesse und Erscheinungen der Welt zu seinem Objekt, auf das er entsprechend seinem Erkenntnisstand und seinem Können einwirkt, um seine Ziele zu verwirklichen und dadurch diese oder jene Bedürfnisse zu befriedigen. Diese grundlegende Tatsache, die den Menschen zu einem ganz besonderen Lebewesen und die menschliche Gesellschaft zur höchsten Organisations- und Bewegungsform der Materie macht, wird mit dem Begriff Tätigkeit erfasst." (Lompscher 1985, S. 16 f.) Tätigkeit wurde verstanden als ein Komplex von Handlungen, der folgende Strukturmerkmale aufweist: Ziel, Motiv, Sinn, Inhalte, Verlauf, und Ergebnisse.

1985 stellte Lompscher fünf Aspekte vor, mit denen das Wesen von Tätigkeit erfasst werden kann:

- *Veränderungsaspekt:* Zielstellungen und Verfahren zur Veränderung von Objekten, Situationen, Normen zur Bewertung der erzielten Veränderungen
- *Erkenntnisaspekt:* Hervortreten bestimmter Eigenschaften am Objekt und Zusammenhänge am Gegenstand und Erkennen dieser durch das Subjekt
- *Kommunikationsaspekt:* Kooperation, Austausch von Informationen, Methoden, Ergebnissen usw.
- *Wertaspekt:* individuelle Bedürfnisse und Werte, die der Tätigkeit zugrunde liegen bzw. durch sie hervorgebracht werden
- *Entwicklungsaspekt:* Entwicklung der Tätigkeit, Veränderung bzw. Ausbildung neuer Formen und Arten, Verfahren, Normen usw. (vgl. Lompscher 1985, S. 17).

Als bestimmende Faktoren für die Art und Weise, wie Tätigkeiten realisiert werden, sind maßgebend: die Struktur der Aneignungsobjekte, die Aneignungsstrategie und die inneren Bedingungen des Individuums. Über die Qualität der Tätigkeit lässt sich aus Sicht der Psychologie auch die Qualität der Persönlichkeit beschreiben (vgl. Kossakowski 1973, S, 15).

Lerntätigkeit wurde von einigen Psychologen und Pädagogen begrifflich sehr stark auf die Aneignung überlieferten Wissens und Könnens eingeengt. So heißt es beispielsweise 1977 bei Lompscher: “Die Spezifik der Lerntätigkeit besteht darin, daß gesellschaftliches Wissen und Können durch individuelle Reproduktion angeeignet wird und das Hauptresultat der Tätigkeit die Veränderung des Subjekts der Tätigkeit ist.” (Lompscher 1977 b, S. 18) 1985 führt er in ähnlicher Weise aus: “In allgemeinster Form besteht das Wesen der Lerntätigkeit darin, daß sie direkt auf die Aneignung gesellschaftlichen Wissens und Könnens und damit auf die Veränderung des Subjekts dieser Tätigkeit gerichtet ist.” (Lompscher 1985, S. 35) Bei Spiel und Arbeit stehe dagegen die Veränderung des Objekts im Vordergrund, die Veränderung des Subjekts sei in diesen Tätigkeiten ein Nebenprodukt. Diese enge Fassung des Lernens wurde durch das Tätigkeitskonzept aber selbst in Frage gestellt und die Sicht auf den pädagogisch geführten Prozess des schulischen Lernens weiter gesteckt. In der insbesondere in der DDR-Philosophie geführten Diskussion über den Begriff Aneignung wurde herausgearbeitet, dass der Aspekt der Aneignung der Wirklichkeit durch Tätigkeit gerade darauf abzielt, ihren schöpferischen Charakter im Zusammenhang der Subjektwerdung des Menschen hervorzuheben. Und nur unter diesem Aspekt könne überhaupt die Kategorie der Tätigkeit als Ausgangspunkt zur Bestimmung von Qualitätsmerkmalen einer Persönlichkeit gesetzt werden. Lernen ist nicht zu reduzieren auf eine bloße Widerspiegelung der Wirklichkeit bzw. ihrer individuellen geistigen Reproduktion. Clauß formuliert 1985: “Die marxistische Philosophie betrachtet den Menschen als Subjekt der praktischen und theoretischen Tätigkeit. Damit ist gesagt, daß menschliches Wahrnehmen, Denken und Handeln nicht ‘abläuft’, ‘funktioniert’, sozusagen fremdgesteuert ‘geschieht’, sondern von Menschen als Subjekt der Erkenntnistätigkeit bewußt vollzogen wird.” (Clauß 1985, S. 8).

3 Zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft

3.1 Individuum als Gegenstand des sozialwissenschaftlichen Diskurses

Der Subjektbegriff war in den Sozialwissenschaften der DDR sehr stark auf Klassen und Gruppen fokussiert und eingeengt. Das Individuum als Gegenstand philosophischer Untersuchungen wurde diesen Subjekten gesellschaftlicher Entwicklung eher unter-, neben- und nachgeordnet. Es stand nicht im Zentrum des Diskurses. Das politische Postulat von der Unterordnung der individuellen Interessen (synonym dazu: persönliche Interessen) unter die gesellschaftlichen Interessen ließ die Wechselwirkung von Gesellschaft und Individuum über einen längeren Zeitraum als Randproblem erscheinen. Daraus resultierte der Vorwurf, dass es auch in der DDR-Philosophie eine Leerstelle "Individuum" gebe. Durch das Zurückbleiben der ökonomischen Entwicklung in den staatssozialistischen Ländern gegenüber den hoch entwickelten Industrienationen der westlichen Welt ergaben sich Fragen, wie dieser Entwicklungsrückstand zu überwinden, wie Leistungswille und Leistungsfähigkeit der Bevölkerung zu heben seien. Vor dem Hintergrund dieses politischen Sollens geriet das Individuum mit seinen besonderen Interessen stärker in den Blickpunkt unterschiedlicher Sozialwissenschaften. Zur Differenzierung der sozialen Subjekte wurden die Kategorien Individuum und Gesellschaft als sich wechselseitig bedingend, aber eben sich sehr wohl unterscheidend hervorgehoben, wenngleich diesem Verständnis durch die These von der objektiven Interessenübereinstimmung von Individuum und Gesellschaft im "Sozialismus" enge Grenzen gesetzt waren.

Individuen wurden nicht als konkrete Einzelmenschen, sondern als sozialtypische, als Repräsentanten vornehmlich ihrer sozialen Klasse oder Gruppe Gegenstand des sozialwissenschaftlichen Diskurses. Das Forschungsinteresse war darauf gerichtet, wie Individuen sich als sozialdeterminierte Wesen in der Gesellschaft verhalten, wie sie dadurch die gesellschaftlichen Verhältnisse produzieren, verändern und wie die schöpferischen Potenzen der Individuen auf die Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse gelenkt werden können.

3.2 Begriffe Individuum und Gesellschaft

Individuum bedeutet ursprünglich das Unteilbare, das in räumlicher, zeitlicher und qualitativer Bestimmtheit existierende einmalige Einzelding. Mit

dem Begriff Individuum wurde der einzelne Vertreter der menschlichen Gattung bzw. einer bestimmten Gesellschaftsformation bezeichnet. Damit sollten vor allem drei Merkmale hervorgehoben werden:

- Der Mensch existiert nur als gesellschaftliches Wesen, als Angehöriger einer oder mehrerer Gruppen von Menschen.
- Er ist in seiner Räumlichkeit und Zeitlichkeit begrenzt und eine einmalige Ganzheit sozialer und biologischer Eigenschaften (Individualität).
- als Einzelwesen hat er eigene Bedürfnisse und Interessen und weist jeweils besondere Merkmale auf, die durch seine konkreten Sozialisationsbedingungen geprägt werden.

Individuen sind soziale Wesen. Sie eignen sich das überlieferte kulturelle Erbe auf spezifische Weise an, werden von den sozialen Verhältnissen geprägt, gehen arbeitsteilige Beziehungen ein, haben durch ihre produktive Tätigkeit Anteil an der Entwicklung der Gesellschaft und müssen individuell-eigene und gesellschaftliche Interessen ausgleichen.

Das Individuum ist aber keineswegs nur Schnittpunkt, Resultante gesellschaftlicher Entwicklung. Die soziale Determination der Individuen lässt sich weder auf Anpassung an die gegebenen Zustände der Gesellschaft beschränken, noch können Individuen auf die Trägerschaft von sozialen Rollen reduziert werden. Sie sind nicht einfach passiv und einseitig durch die Gesellschaft geprägt, keine "Schräubchen" in einem ihnen äußeren Geschehen. Individuen steuern ihre Lebenstätigkeit mittels individuell ausgebildeter Bedürfnisse und Fähigkeiten. Sie vermitteln die gesellschaftlichen Bedingungen als wesentliche Determinanten ihrer Lebenstätigkeit über ihr subjektives Vermögen (vgl. Dölling 1986, S. 59).

Konzeptionen, wonach Gesellschaft die einfache Summe der Individuen sei oder durch einen freiwilligen Vertragsabschluss der Individuen zustande käme, wurden abgelehnt. Die Gesellschaft ist nichts anderes als die Summe der Beziehungen, Verhältnisse, worin die Individuen zueinander stehen (vgl. Marx 1974, S. 176). Gesellschaft wurde als Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. sozialen Beziehungen begriffen, deren Charakter letztlich durch ein historisch-konkretes, einem bestimmten Entwicklungsstand der Produktivkräfte entsprechendes System der materiellen Produktionsverhältnisse geprägt wird (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 207; vgl. Klaus/Buhr 1974, S. 473; vgl. Kosing 1985, S. 205).

Wie es keine Individuen ohne Gesellschaft gibt, so kann es keine Gesellschaft ohne Individuen geben. Die sozialen Verhältnisse werden über die Tätigkeiten der Individuen realisiert und entwickelt. Gesellschaft ist kein apar-

tes, neben den Individuen stehendes oder über ihnen schwebendes Subjekt, das mit den Individuen in Wechselwirkung tritt, sondern die Gesellschaft ist Ergebnis der wechselseitigen Aktion der Individuen (vgl. Mitrochin 1972, S. 31). Die Individuen wiederum handeln nicht voraussetzungslos, sondern "unter gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnissen, die von ihnen unabhängig sind, in die sie hineingeboren werden. Indem sie von diesen Voraussetzungen ausgehen, sie sich aneignen und nützen, sie weiterbilden, verändern die Individuen ihre gesellschaftlichen Umstände, ihren praktischen Lebensprozess und damit sich selbst, entwickeln sie ihre Individualität, ihre Fähigkeiten, ihre Beziehungen." (Klaus/Buhr 1974, S. 563). Von daher erklärt sich auch, dass eine Abgrenzung gegenüber Auffassungen vom Primat der Gesellschaft gegenüber dem Individuum (Emil Durkheim, Talcott Parsons, Rene König u. a.) vorgenommen wurde. Dennoch wurde die Aneignung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Form von Gegenständen und Beziehungen aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung der Individuen angenommen.

3.3 Wechselbeziehung von Individuum und Gesellschaft

Individuen sind nur im gesellschaftlichen Zusammenhang existenzfähig. Sie sind primär gesellschaftliche Individuen, d. h. ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten, ihre Autonomie als einzelne, einmalige Individuen und ihre Freiheit als Resultat wie als formulierter Anspruch entspringen nicht einem abstrakten Wesen des Menschen, sondern sind Produkt eingegangener, betätigter, gesellschaftlicher, jeweils konkret-historischer Beziehungen (vgl. Berger u. a. 1978, S. 298). Individuelles Verhalten und soziale Verhältnisse bilden eine objektive Einheit. "Die Einheit von Individuum und Gesellschaft ist letztlich bedingt und begründet in der materiellen Produktion, der artspezifischen Beziehung des Menschen zur übrigen Natur." (Assmann u. a. 1977, S. 274) "Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind Verhältnisse zwischen den Menschen, freilich nicht im Sinne einer Präexistenz der gesellschaftlichen Individuen, die im Gegenteil voll und ganz Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse sind, wohl aber in dem Sinn, dass die produktive Tätigkeit der Menschen die Substanz dieser Verhältnisse ist." (Séve 1972, S. 127).

Individuelles Verhalten wird primär durch die je vorgefundenen sozialen Verhältnisse geprägt. Individuelle Entwicklungsmöglichkeiten sind wesentlich durch die objektive Einbindung der Individuen in die konkreten historischen sozialen Verhältnisse und natürlichen Bedingungen bestimmt (vgl. Berger u. a. 1978, S. 298). Sie sind daher keine beliebigen. Da sich gesellschaftliche Beziehungen nur über die Tätigkeit von Individuen realisieren, nehmen sie auch subjektige Züge an, erfahren durch das Zusammenwirken

der Individuen spezifische, unwiederholbare Ausprägungen. Gesellschaft basiert auf den Qualitäten der menschlichen Tätigkeit, die sie selbst erzeugt hat: "einmal auf der Fähigkeit des Menschen sein Tun zu objektivieren, die Resultate seiner Tätigkeit von sich loszulösen und sie anderen Menschen zu übereignen; zum anderen macht sie sich seine Fähigkeiten zunutze, aufgespeicherte Erfahrungen zu übernehmen." (Batenin 1972, S. 92).

Die Stellung der Individuen in der Gesellschaft ist durch einen produktiven Widerspruch gekennzeichnet: Einerseits sind Individuen auf sich bezogen, entfalten die ihnen innewohnenden Anlagen, Fähigkeiten, entwickeln Initiative und Energie, machen eigene Interessen und Bedürfnisse geltend. Andererseits sind sie auf die Gemeinschaft bezogen, weil sie ihre Subjektivität nur in "kollektiver Tätigkeit" allseitig entwickeln können. Die Universalität der gesellschaftlichen Vermittlungen ist die Voraussetzung und Grundlage der Allseitigkeit der individuellen Entwicklung (vgl. Stiehler 1978, S. 59). "Eine Gesellschaft ist desto vollkommener, je mehr Originalität und Selbständigkeit jedes ihrer Mitglieder besitzt und je enger und vielfältiger die Beziehungen zwischen diesen sind, d. h. je größer die Vielfalt und Einheitlichkeit der Gesellschaft ist." (Batenin 1972, S. 99).

Indem die Gesellschaft als das Produkt des wechselseitigen Handelns der Menschen bestimmt wurde (vgl. Marx 1974, S. 452), erfolgte, auf der Grundlage des Arbeitsbegriffs, eine Anbindung der Begriffe Individuum und Gesellschaft an den Tätigkeitsbegriff. Die Gesellschaft, im Ergebnis der Tätigkeit der Individuen entstanden, ist von jener nicht zu lösen und insofern keine selbstständige Instanz. Gesellschaft und Individuum sind nicht zwei völlig voneinander verschiedene Subjekte, sie stellen vielmehr zwei Seiten, zwei untrennbar miteinander verknüpfte Momente der Wirklichkeit dar. Andererseits sind die Individuen kein mechanisches Produkt der Gesellschaft, vielmehr müssen sie sich diese erst aneignen (Aneignungsaspekt). Das geschieht auf je spezifische Weise, eingebunden in ein konkretes soziales Umfeld, in spezifische Lebenszusammenhänge, und gestaltet sich nicht als widerspruchsfreier Vorgang. Diese Aneignung ist bezogen auf das einzelne Individuum immer auch Anpassung, die zugleich Element der individuellen Entwicklung ist (vgl. Wessels 1978, S. 120). Es werden dabei der zielgerichtete, verändernde Charakter der Tätigkeit, ihre Gegenständlichkeit und ihre Determiniertheit durch die gesellschaftlichen Verhältnisse hervorgehoben (vgl. Bujewa 1978, S. 18).

3.4 Individuum als bio-soziale Einheit

Das Verständnis der menschlichen Individuen als soziale Wesen hat über einen gewissen Zeitraum hinweg dazu geführt, den Umstand, dass das Indi-

viduum immer auch ein Naturwesen, aber ein besonderes, nämlich gesellschaftliches ist, zu vernachlässigen (vgl. Tugarinov 1972, S. 53). Es ging um die Frage, inwieweit die Natur der Individuen die Aneignung der gesellschaftlichen Realität beeinflusst (vgl. Dölling 1986, S. 17). Als gesellschaftliche Wesen sind Individuen Teil der Natur und Entwicklungsprodukt des biologischen Evolutionsprozesses. Dabei handelt es sich jedoch um die gesellschaftliche Natur der Individuen (vgl. Holzkamp 1979, S. 44). Sie besitzen individuelle Handlungsfähigkeit im konkreten Gesellschaftszusammenhang (vgl. Dölling 1986, S. 12). Über die Tätigkeit realisiert sich die innere Einheit von Biologischem und Sozialem in der individuellen Entwicklung des Menschen. Durch die Tätigkeit wird das Individuum in das System der gesellschaftlichen Verhältnisse einbezogen, indem es sich diese aneignet, formt sich sein gesellschaftliches Wesen (vgl. Bujewa 1978, S. 15).

"Die Verwirklichung der jeweiligen sozialen Möglichkeiten für die Ausbildung reicher Bedürfnisse setzt die individuelle Fähigkeit zur Aufnahme und 'Verarbeitung' vielfältiger, differenzierter und widersprüchlicher sozialer Einflüsse, zur Anpassung an schnell sich ändernde Situationen und Anforderungen voraus. Diese Fähigkeit ist an biologische Qualitäten – physische Belastbarkeit, Lern- und Leistungsfähigkeit in den verschiedenen Lebensaltern – gebunden." (Dölling 1978, S. 57).

"Individuell-einmalige Erscheinungsformen der biologischen Konstitution (vererbte und angeborene Anlagen, Temperament, Reaktionsgeschwindigkeit, Sensibilität, motorische Geschicklichkeiten usw.) haben positive oder negative Auswirkungen auf das soziale Verhalten vermittelt über die gesellschaftlichen bzw. kollektiven Leistungserwartungen, Verhaltensnormen und Sanktionen. Von diesen hängt ab, wie sich biologisch bedingte Besonderheiten des Verhaltens auf die Stellung und Anerkennung des einzelnen in der Gruppe bzw. im Kollektiv auswirken." (Dölling 1978, S. 61 f.).

Die These von der bio-sozialen Einheit des Menschen blieb umstritten. Sie sei missdeutbar, denn Biologisches und Soziales werden hier quasi auf eine Ebene nebeneinander gestellt. Eine Gleichgewichtung beider Komponenten sei nicht haltbar (vgl. Kelle/Kowalson 1984, S. 178 ff.). Die qualitative Unterscheidung von Mensch und Tier sei in erster Linie durch die soziale Qualität des Menschen als mit Bewusstsein begabtes, Ziele antizipierendes und gegenständlich tätiges Wesen bedingt. Dazu kam die Distanzierung von naturwissenschaftlichen Verengungen des Begriffs Individuum, wie seine Reduzierung auf ein biologisch-triebhaftes Wesen. In diesem Kontext stand auch die Abgrenzung von Positionen, wonach das Individuum auf im Wesen unveränderliche, vorgegebene biologische bzw. psychologische Merkmale zu-

rückgeführt wird; die Gesellschaft erscheint dann zwangsläufig als sekundär, zum bloßen Außen psychologisiert, das zur Manifestation des primären Innen des Individuums als determinierender und modifizierender Faktor hinzutritt (vgl. Dölling 1978, S. 61).

Individuum und Gesellschaft stehen in einer aktiven Wechselbeziehung. Individuen sind Akteure der von ihnen eingegangenen Verhältnisse (vgl. Dölling 1986, S. 14). Sie sind nicht bloß biologische Träger psychischer Funktionen, wie Séve meint, sondern sie gehen als historisiertes biologisches Erbe in die Charakteristik individueller Verhaltensstrukturen ein (vgl. Dölling 1986, S. 33). "Das Individuum ist ein gesellschaftliches Wesen und widerspiegelt die Errungenschaften der menschlichen Art auf einer bestimmten historischen Entwicklungsstufe. Seine Lebenstätigkeit, die Arbeit, ist von vornherein gesellschaftlicher Natur. Demzufolge kann das Individuum nur innerhalb und durch die Gesellschaft existieren. Als Angehöriger der menschlichen Gattung ist das Individuum zugleich Teil der Natur." (Assmann u. a. 1977, S. 274).

Die biologische Konstitution enthält nur wenige angeborene Verhaltensregulative (vgl. Dölling 1986, S. 32). "Fähigkeiten sind das psychische Produkt der Aneignung objektivierter gesellschaftlicher Erfahrungen, objektiver Gegenstandsbedeutungen in den Lebenstätigkeiten der Individuen." (Dölling 1986, S. 200) "Die Fähigkeiten qualifizieren die Persönlichkeit als Subjekt der Tätigkeit." (Rubinstein 1976, S. 793) "Sowohl die biologischen als auch die organischen Bedürfnisse haben eine natürliche, erblich fixierte Grundlage und beide besitzen gesellschaftliche Qualität." (Dölling 1986, S. 225) Die biologischen Voraussetzungen des Menschen sind dabei als notwendige Bedingungen anzusehen, die das Entstehen gesellschaftlich determinierter innerer Systeme der Persönlichkeit ermöglichen, weniger dagegen ihre spezifische Qualität bestimmen (vgl. Kossakowski 1973, S. 21). Der Mensch sei demnach nur hinsichtlich seiner allgemeinen Lebensfunktionen biologisch festgelegt.

Die in den 70er Jahren noch vorhandene Geringschätzung der biologischen Voraussetzungen individueller Entwicklung des Menschen und die damit einhergehende Überschätzung sozialer Einflussmöglichkeiten durch eine planmäßige Erziehung wurde in den 80er Jahren zurückgenommen. Mit den Diskussionen über den Wert der Individualität und zu Begabungen und kognitiven Stilen wurde das Biologische wieder stärker berücksichtigt. Dabei blieb der Standpunkt vom Primat der gesellschaftlichen Verhältnisse allerdings unangetastet.

3.5 Verhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Interessen

In der Anfangsphase der DDR-Entwicklung war die Unterordnung der individuellen Interessen unter die gesellschaftlichen politisches Programm. Es war dies die klare Dominanz des Gesellschaftlichen gegenüber dem Individuellen und mithin auch die relativ scharfe Abgrenzung von Gesellschaft und Individuum. Einheit von gesellschaftlichen und individuellen Interessen bedeutete hier Unterordnung der letzteren unter die ersteren. Untergeordnete Interessen bewirken aber auch nur eine untergeordnete Triebkraftentwicklung. Von diesen Positionen ausgehend wurde der Individualitätsentfaltung der einzelnen Individuen nur geringe Bedeutung beigemessen, galt es doch zunächst das große Ganze in den Blick zu nehmen und auszugestalten. Es verwundert daher nicht, dass bis Ende der 60er Jahre dem Interessenproblem kaum Aufmerksamkeit gewidmet wurde. In den 70er und 80er Jahren änderte sich dieser Umstand grundlegend. Vorangegangen war die Erkenntnis: Gesellschaftliche Entwicklung ist vom individuellen Leistungsvermögen und Leistungswillen, d. h. von der Qualität der individuellen Tätigkeit abhängig. Individuelle Tätigkeit aber ist interessengeleitete Tätigkeit. Je nach Stellung der Individuen im gesellschaftlichen System ergeben sich unterschiedliche Interessenlagen. Gesellschaftliche und individuelle Interessen fallen nicht einfach zusammen. Sie bilden eine Einheit, aber eine widersprüchliche Einheit, die stets aufs Neue zu vermitteln ist. Diese Position fand ihren Niederschlag in der These von der Übereinstimmung der gesellschaftlichen und individuellen Interessen. Diese Übereinstimmung wurde nicht als statische Gegebenheit, sondern als dynamischer Prozess betrachtet. Sie war gleichermaßen Ausdruck eines neuen Verständnisses der Einheit und Wechselbeziehung von Gesellschaft und Individuum (vgl. Klaus/Buhr 1969, S. 792).

Interesse als philosophisch-soziologische Kategorie dient zur Bezeichnung der Beziehung zwischen objektiven Existenz- und Entwicklungsbedingungen sozialer Subjekte und sich daraus ergebenden Erfordernissen der Tätigkeit dieser Subjekte (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 314). Der psychologische Interessenbegriff fasst das Interesse hingegen als Bestandteil der Einstellungen der Persönlichkeit zu den Zielen und Bedingungen ihrer Tätigkeit, als Gerichtetheit der Gedanken und Absichten der Persönlichkeit auf bestimmte Gegenstände und Tätigkeiten auf (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 314).

Die Differenzierung in gesellschaftliche und individuelle Interessen bezieht sich auf die soziale Struktur der jeweiligen Gesellschaftsordnung (vgl. Klaus/Buhr 1969, S. 537). Interessen müssen als Gerichtetheit der praktischen gesellschaftlichen Tätigkeit der Menschen auf etwas für sie Bedeutsames aufgefasst werden (vgl. Klaus/Buhr 1974, S. 583).

Gesellschaftliche und individuelle Bedürfnisse, gesellschaftliches und individuelles Bewusstsein, gesellschaftliche Handlungspotenzen und individuelle Handlungsvoraussetzungen, gesellschaftliche Forderungen und individuelle Interessen sind unter keinen Umständen deckungsgleich. In ihrer Tätigkeit gehen die Individuen zunächst immer von sich aus, von ihren Bedürfnissen und Interessen, die aber selbst durch die vorgefundenen natürlichen Bedingungen und gesellschaftlichen Interessen bestimmt sind. Individuen bilden eigene, individuelle Interessen aus. Individuelle Interessen sind für die Gesellschaft stets von Bedeutung, weil sie dem sozialen Handeln der Individuen zu Grunde liegen. Es ist nicht nur unvertretbar, die individuellen Interessen in gesellschaftlichen untergehen zu lassen, sondern es ist auch unmöglich, so Stiehler 1978 (vgl. Stiehler 1978, S. 66).

Interessen besitzen grundlegende Funktion für die Tätigkeitsorientierung der Individuen, da sie unmittelbar die aus den Lebensbedingungen resultierenden Tätigkeitsanforderungen und Möglichkeiten erfassen. Interessen bringen die Gerichtetheit des Menschen auf bestimmte Objekte, Vorgänge, Tätigkeiten, Ziele usw. zum Ausdruck, zu denen er sich in einem positiven emotionalen Verhältnis befindet (vgl. Kosing 1985, S. 259). Jede Tätigkeit der Individuen dient letztlich der Sicherung und Entwicklung ihrer Reproduktionsbedürfnisse. Interessen ergeben sich aus der Beziehung der Menschen im Prozess ihrer Bedürfnisbefriedigung. Die Interessen bestimmen Ziel und Richtung der auf die Bedürfnisbefriedigung gerichteten Tätigkeit, das heißt jener Tätigkeit zur Erzeugung der Mittel für diese Bedürfnisbefriedigung (vgl. Reißig u. a. 1984, S. 93, 105). Interessen sind Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und ihrer Widerspiegelung im Bewusstsein. Für die Gestaltung sozialer Entwicklung komme es nicht darauf an, eine Unterordnung individueller unter gesellschaftliche Interessen zu erreichen, sondern eine relative Übereinstimmung beider zu gewährleisten. Persönlichkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass bei ihnen die gesellschaftlichen Belange gegenüber den individuellen im Vordergrund stehen. Tätigkeiten der Individuen sind über individuelle Bedürfnisse, Interessen und Motive vermittelt, die bewusst oder unbewusst mit gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnissen (Nation, Volk, Staat, Partei, Gruppe usw.) in Beziehung gesetzt werden.

Übereinstimmende Interessen sind vor allem gemeinsame Interessen. Wachsende Interessenübereinstimmung als Tendenz gesellschaftlicher Entwicklung in der DDR wurde abgeleitet aus der vermeintlichen Angleichung der Existenzbedingungen von Klassen und Schichten. Gesellschaftliche Interessen seien nichts anderes als allgemeine, d. h. gemeinsame Interessen aller Mitglieder der Gesellschaft. Damit wären sie zugleich aber die wichtigsten individuellen Interessen (vgl. Reißig u. a. 1984, S. 90 f., 102).

3.6 Verhältnis von individuellem und gesellschaftlichem Bewusstsein

In ihrer Tätigkeit reproduzieren die Individuen sich selbst als Einzelne als auch die gesellschaftlichen Verhältnisse als Ganzes. Diese Tätigkeit ist stets von Ideen geleitet, setzt und verfolgt bestimmte Ziele. Der bewusstseinsmäßige Aspekt des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft wird mit den Begriffen individuelles Bewusstsein und gesellschaftliches Bewusstsein erfasst.

Bis in die 50er Jahre hinein wurde das individuelle Bewusstsein fast ausschließlich als Gegenstand der Psychologie und das gesellschaftliche Bewusstsein als Gegenstand der Philosophie betrachtet. Der Überwindung dieser Trennung von individuellem und gesellschaftlichem Bewusstsein waren die Arbeiten bis Anfang der 70er Jahre gewidmet. In den 70er Jahren setzte zunächst eine umfassende Analyse der Begriffe individuelles Bewusstsein und gesellschaftliches Bewusstsein ein. Unterschiedliche Bedeutungsinhalte des Begriffs individuelles Bewusstsein resultierten aus den verschiedenen Bestimmungen des Begriffs Individuum:

- Der Begriff "individuelles Bewusstsein" – als Fähigkeit zu denken – basierte auf dem Verständnis von Individuum zur Kennzeichnung des einzelnen Vertreters der menschlichen Gattung.
- Der Begriff "individuelles Bewusstsein" – zur Bezeichnung der einmaligen und unwiederholbaren Züge und Merkmale – gründete sich auf die Verwendung des Begriffs Individuum im Sinne von Individualität.
- Dem Begriff "individuelles Bewusstsein" – verstanden als das, was das Individuum als Vertreter seiner Klasse denkt und fühlt – lag die Bestimmung von Individuum zur Hervorhebung des Repräsentanten einer Klasse zu Grunde.

Auswirkungen des schon Ende der 60er Jahre dominierenden strukturellen Ansatzes zur Untersuchung des gesellschaftlichen Bewusstseins, der sich auf die 1968 erschienene Arbeit von Uledow "Die Struktur des gesellschaftlichen Bewusstseins" (deutsche Erstauflage vgl. Uledow 1972) stützte, waren in den 70er Jahren noch deutlich zu erkennen. Theoretische Überlegungen zur Struktur des gesellschaftlichen Bewusstseins wurden relativ losgelöst und abgehoben von den realen Bewusstseinsprozessen der Individuen formuliert.

Ein Paradigmenwechsel zur Überwindung dieser eingeschränkten Perspektive war verknüpft mit dem Fruchtbarmachen des Tätigkeitsansatzes für den Bewusstseinsdiskurs. Es war dies vor allem die Erkenntnis, dass das Bewusstsein stets über die Tätigkeit konkret-historischer Subjekte in den dabei

eingegangenen gesellschaftlichen Verhältnissen entsteht und sich in diesen entwickelt (vgl. Müller/Uhlig 1980, S. 79 ff.; vgl. Kelle/Kowalson 1984, S. 63 ff.). Aus dieser Perspektive wurde gesellschaftliches Bewusstsein als Resultat einer bestimmten Art der menschlichen Tätigkeit verstanden, eben jener Tätigkeit, die auf die Herausarbeitung geistiger Werte, d. h. Vorstellungen, Ideen, Theorien, Überzeugungen, Kenntnisse, Bewertungen, Ziele usw. gerichtet ist (vgl. Drjachlow u. a. 1978, S. 275). Gleichermaßen ist es aber auch Voraussetzung für zweckbestimmte menschliche Tätigkeit.

Der Tätigkeitsansatz orientierte methodisch auf die differenzierte Untersuchung des Produktions- und Vermittlungsprozesses von individuellem und gesellschaftlichem Bewusstsein. Er wurde in der Verortung beider als Momente des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft entwickelt. Individuelles Bewusstsein wurde dem gemäß als Aspekt des Aneignungsprozesses der gesellschaftlichen Verhältnisse und als Glied des Produktionsprozesses des gesellschaftlichen Bewusstseins untersucht. Individuelles und gesellschaftliches Bewusstsein waren damit in den praktischen Lebensprozess eingeordnet, als Moment der Dialektik von Individuum und Gesellschaft und nicht mehr vordergründig als Strukturkomponenten betrachtet, sondern von ihrer Funktion für die Reproduktion der individuellen Entwicklung und der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Hahn 1974, S. 600).

Da die Gesellschaft nicht als einfache Summe der in ihr lebenden Individuen begriffen wurde, kann das gesellschaftliche Bewusstsein nicht Summe der individuellen Bewusstseine sein. Aus den Wechselbeziehungen von Individuum und Gesellschaft folgt jedoch auch, dass es keine totale Verschiedenheit des Bewusstseins der in einer Gesellschaft existierenden Individuen geben kann. Materieller Träger des individuellen Bewusstseins und des gesellschaftlichen Bewusstseins im physiologischen und im sozialen Sinne bleibt das Individuum (vgl. Drjachlow u. a. 1978, S. 300). Um näheren Aufschluss über die Bewusstseinsinhalte zu erlangen, müssen demzufolge die konkreten Tätigkeitsformen der Individuen untersucht werden. Mit dem Begriff individuelles Bewusstsein wurden die von den Individuen als Einzelne in ihrem unmittelbar eigenen Lebensprozess hervorgebrachten, angeeigneten, wirkenden und durch ihre Individualität geprägten ideellen Gebilde (Ideen, Anschauungen, Vorstellungen, Theorien, Normen, Werte, Interessen, Erfahrungen, Stimmungen u. a.) bezeichnet.

Der Zweck der Begriffe individuelles Bewusstsein und gesellschaftliches Bewusstsein bestand im differenzierten Erfassen der Produktions- und Aneignungsformen von Bewusstsein sowohl von der Seite der Individuen als Einzelne als auch von der Seite der Gesellschaft als Ganzes, um dadurch deren Vermittlungsprozesse theoretisch detaillierter erfassen zu können.

Individuelles und gesellschaftliches Bewusstsein entstehen in der Tätigkeit der Individuen, sind durch diese determiniert, entwickeln sich in und mit dieser. Beide sind verschiedene Formen der Aneignung ein und derselben Wirklichkeit. Gesellschaftliches Bewusstsein ist dem individuellen insofern vorausgesetzt, als die Individuen stets in konkret-historische gesellschaftliche Verhältnisse hineingeboren werden und daher ein bestimmtes Niveau des gesellschaftlichen Wissens, der gesellschaftlichen Erfahrung etc. vorfinden, dessen wesentliche Züge sie sich aneignen müssen. Insofern besteht eine relative Selbstständigkeit des gesellschaftlichen Bewusstseins gegenüber dem individuellen Bewusstsein (vgl. Drjachlow u. a. 1978, S. 323). Gesellschaftliches Bewusstsein führt dennoch kein apartes Eigendasein neben dem individuellen Bewusstsein, wenngleich es vergegenständlicht werden kann, aber auch dann ist es Resultat der Tätigkeit vorangegangener Generationen. Individuelles Bewusstsein ist andererseits gesellschaftliches Produkt, weil die Individuen gesellschaftliche Wesen sind. Der Inhalt des individuellen Bewusstseins ist nie rein individuell, sondern sozial, weil das Individuum nur als sozial agierendes, als gesellschaftlich produzierendes und kommunizierendes Wesen imstande ist, mit Hilfe seines neurophysiologischen Apparates, Bewusstsein hervorzubringen. Die individuelle Bewusstseinsstruktur ist geprägt durch Kenntnisse, Erkenntnisse, Wertungen, Meinungen, Bestrebungen und Motive (vgl. Hahn 1978, S. 72). Sie ist insofern zu einem nicht geringen Anteil durch die Übernahme gesellschaftlicher Ideen geprägt (vgl. Drjachlow u. a. 1978, S. 317, 324). So wie individuelle Tätigkeit und gesellschaftliche Entwicklung zwei untrennbar miteinander verknüpfte Momente sind, so gilt dies auch für individuelles und gesellschaftliches Bewusstsein.

Die Forschungen zum individuellen Bewusstsein ordnen sich in die in den 70er und 80er Jahren geführten Diskurse zum "Alltagsbewusstsein bzw. Alltagserkennen" (vgl. Wittich/Gößler/Wagner 1978, S. 226 ff., 424 ff.; vgl. Hirschmann 1980, S. 203 ff., "öffentliches Meinen" (vgl. Franzke 1988, 1990) und zu den "sozialen Erfahrungen" (vgl. Wittich 1983, S. 5 ff.) ein. Neue Perspektive dieser unterschiedlichen Diskurse war die Aufwertung derjenigen Bewusstseinskomponenten, die mehr oder weniger unmittelbar innerhalb der individuellen Lebensvollzüge entstehen, wirken und die Tätigkeit der Individuen nicht unwesentlich auch leiten. Sie waren bisher stets am Maßstab von Theorie gemessen – und von daher pejorativ besetzt – als niedere Elemente von Bewusstsein eingestuft.

4 Zur Individualität

4.1 Begriff Individualität

Im originären Marxismus wurde der Entfaltung der Individualität ein hoher Wert beigemessen. Nach Marx ist die freie Entfaltung der Individualität eines jeden unabdingbare Voraussetzung für die Entfaltung der freien Individualität aller. Dieses Paradigma wurde von der SED in das Programm zur Gestaltung der "entwickelten sozialistischen Gesellschaft" übernommen. Allerdings war im "Marxismus-Leninismus" als in sich geschlossenem System kaum Platz für ein konsequentes Konzept der freien Entwicklung der Individualität. Die ökonomistische Lesart der Marx'schen Theorie stand dem ebenso entgegen wie das Postulat der historischen Mission der Arbeiterklasse. In der DDR wurde das Thema Individualität erst nach Erscheinen des Buches "Marxismus und Theorie der Persönlichkeit" von Sève Anfang der 70er Jahre als eigenständiger Forschungsgegenstand in den sozialwissenschaftlichen Diskurs aufgenommen (Stiehler 1978). Aber noch in den 80er Jahren fehlte es in einschlägigen Wörterbüchern.

Die Kategorie Individualität diente dazu, die Frage zu beantworten, welche Bedeutung eine bestimmte historisch-konkrete Ausprägung der Einzigartigkeit eines Individuums für seine Integration in die gesellschaftliche Gesamtentwicklung, für sein Tätigwerden als Subjekt des sozialhistorischen Prozesses hat (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 280). Individualität wurde als Erscheinungsform des menschlichen Wesens, als relativ selbstständige Form menschlichen Daseins und als Teil der Gesamtheit gesellschaftlicher Verhältnisse gefasst. Sie ist Resultat der Tätigkeit eines jeden Individuums.

Der Begriff Individualität bringe vier Aspekte des menschlichen Daseins zum Ausdruck:

- allgemeine Wesenszüge, die der Gattung Mensch als Ganzes eigen sind,
- Merkmale, die sich aus dem historisch-konkreten Charakter einer bestimmten Gesellschaftsformation und ihrer spezifischen Sozialstruktur ergeben,
- das individuell besondere bio-genetische Erbe und
- die spezifischen Entwicklungsbedingungen, unter denen der einzelne Mensch praktisch-gegenständlich tätig ist (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 279).

Individualität wurde in Abgrenzung zu Séve als Singularität in ihrer gesellschaftlich-historischen Ausprägung und nicht nur als biologische Grundlage des Menschen bestimmt (vgl. Stiehler 1978, S. 9). Zugleich ging die Einsicht in die untrennbare Einheit von Biologischem und Sozialem in die Begriffsbestimmung ein: Individualität sei die einmalige, darum einzigartige und unwiederholbare Ausprägung einer dialektischen Totalität von biogenetischen und sozialen Merkmalen im einzelnen Individuum (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 279).

Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wurden verschiedene Aspekte zum Begriff Individualität angeboten:

- "Die Individualität des Menschen – das ist kurz die einmalige und unwiederholbare Gesamtheit von Merkmalen, durch die er sich von anderen Menschen unterscheidet, die individuell besondere Ausprägung seiner Fähigkeiten, seiner intellektuellen Begabung, seines Temperaments und Charakters, seiner Gefühlswelt." (Assmann u. a. 1977, S. 279; vgl. Dölling 1986, S. 251).
- Individualität ist die Gesamtheit der Eigenschaften, Fähigkeiten und Charakterzüge, die das Individuum als einmalige Person kennzeichnen, ist ihrer natürlichen Grundlage nach durch die Vererbung beeinflusst, wird in ihrer realen Ausprägung aber durch die Gesellschaft, insbesondere durch die ökonomischen, sozialpolitischen und ideologischen Verhältnisse, bestimmt (vgl. Kosing 1985, S. 252).
- Individualität entwickelt sich ebenso wie die Lebens- und Denkweise in der Wechselwirkung mit der Gesellschaft, die Entfaltung der Individualität hängt in erster Linie von den gesellschaftlichen Bedingungen ab (vgl. Kosing 1985, S. 252).
- "Die Individualität des einzelnen ist in diesem Sinne sowohl gesellschaftliches Produkt, sie weist allgemeine Merkmale auf, die aus der objektiven sozialen Lage des Individuums resultieren, und sie ist zugleich Ausdruck der individuell-einmaligen Realisierung objektiver Entwicklungsmöglichkeiten, die durch Zufälligkeiten der sozialen wie natürlichen Lebensbedingungen und des individuellen Lebenslaufs, durch besondere Merkmale der psychophysischen Konstitution, durch vererbte und angeborene Anlagen und Begabungen usw. ihre Ausprägung erfährt." (Berger u. a. 1978, S. 299).
- Die Individualität eines Menschen ist eine differenzierte Erscheinung, in der biogenetische, physiologisch-psychische und soziale Merkmale ihren Ausdruck finden. Die Individualität ist Produkt bestimmter konkreter sozialer Verhältnisse, in denen der Mensch praktisch tätig ist und seine Fähigkeiten und Kenntnisse ausbildet. Sie ist aber auch Produkt der geschichtlichen Fortschritte die vor ihm gemacht wurden und die jede

Generation von Menschen in Form materieller und geistiger Werte an die nachfolgende Generation weitergibt (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 280).

- Die Individualitätsentwicklung vollzieht sich letztlich nur als Realisierung gesellschaftlicher Verhältnisse in der Tätigkeit, und diese wird vom konkreten Standort im arbeitsteiligen System der Gesellschaft in ihren Wirkungsfeldern bestimmt (vgl. Pretzschner/Rasch 1985, S. 27). "Individualität ist der einzelne Mensch in der ganzheitlichen Vielfalt seiner Bestimmungen, in der bei jedem anders gearteten Komposition mannigfaltiger Merkmale." (Pretzschner/Rasch 1985, S. 23).
- "Jeder Mensch bildet in seiner einmalig besonderen Individualität mit jenen Merkmalen, die seine Einzigartigkeit und Unwiederholbarkeit ausmachen, immer zugleich auch solche Merkmale heraus, die seinen historisch konkreten Zusammenhang mit anderen kennzeichnen und die ihrem Wesen nach allgemeiner Natur und darum wiederholbar, Ausdruck von typischen Merkmalen einer Klasse, Epoche sind." (Assmann u. a. 1977, S. 280).
- Die Individualität eines Individuums entwickelt sich in der Realisierung seiner direkten oder über Gegenstände vermittelten sozialen Beziehungen. Individualität ist nicht nur als spezifisch individuelle Gesamtheit von Besonderheiten und Fähigkeiten der Individuen zu charakterisieren, sondern als Prozess und Resultat der aneignenden Stellungnahme der Individuen zu gesellschaftlich-historischen Bedingungen und Formen ihres Lebensprozesses, als besondere, einmalige Weise, in der sie sich als gesellschaftlich bestimmte Individuen reproduzieren (vgl. Dölling 1986, S. 253/254).
- Zur Individualität gehört die Selbstständigkeit des Denkens und Handelns, die relative innere Autonomie bei der Wahrnehmung des eigenen Entscheidungs- und Verantwortungsbereichs. Damit verbunden ist die Entwicklung eigener Initiative nicht primär zur Befriedigung individueller Interessen und Neigungen, sondern zur Gewährung des Fortschritts (vgl. Stiehler 1978, S. 61 f.).

Es setzte sich auch in den Sozialwissenschaften der DDR die Erkenntnis durch, dass der gesellschaftliche Fortschritt in allen seinen Bereichen – Wissenschaft, Technik und Kultur – maßgeblich von der Förderung der Individualität abhängt. Kreativität, Schöpfertum, Erfindungsgeist, soziale Verantwortung usw. tragen alle das Merkmal von Individualität.

4.2 Individualität im pädagogischen Prozess

Es war für die pädagogische Psychologie evident, dass der Träger der Lerntätigkeit das Individuum darstellt und jede Lerntätigkeit auch von individuel-

len Besonderheiten geprägt ist. Neben den genetischen und physiologischen Besonderheiten wurden die von jedem Individuum in je spezifischer Art und Weise und Umfang erworbenen sozialen Erfahrungen, Erkenntnisse, Überzeugungen und Verhaltensstrategien, Charaktermerkmale und Fähigkeiten sowie das Gefühlsleben und der Intellekt als entscheidende Einflussgrößen auf den Lernprozess hervorgehoben. "Die Individualität des Schülers ergibt sich nicht aus der Summe seiner Eigenschaften, sondern deren wechselseitige Beeinflussung." (Lompscher 1977 a, S. 175).

Die Entfaltung der Individualität jedes Schülers meinte:

- die Herausbildung der unverwechselbaren, einmaligen Gesamtheit der biologischen, psychischen, sozialen und moralischen Eigenschaften des Individuums,
- die spezifische Qualität des Beitrags des Einzelnen zur gesellschaftlichen Entwicklung sowie
- den Wert und die spezifische Bedeutsamkeit des Einzelnen in der Gesellschaft (vgl. Kirchhöfer 1988, S. 561).

Für diese Bestimmung ist charakteristisch, dass Individualität unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlich Wertvollen betrachtet wird. Damit ist ein normativer Blick auf die Bestimmung der Persönlichkeit als Erziehungsziel vorgezeichnet. Individualität lasse sich nicht reduzieren auf die individuellen Besonderheiten, auf das die Individuen Unterscheidende, das Nicht-dem-anderen-Zukommende. Individualität drücke das Allgemeine, das für viele Bedeutsame, das Gesellschaftliche in der Einmaligkeit des Individuums aus. Das Wesen der Individualität sei die Persönlichkeit in ihrer Einmaligkeit. In diesem Sinne ist Persönlichkeit als Kern der Individualität zu sehen.

Je eingehender die individuellen Besonderheiten der Schüler erfasst und in der Gestaltung des Lernprozesses berücksichtigt werden, desto größer seien Erfolg und Effektivität des Lernens. Neben diesen zwei Qualitätskriterien wurde die politische Forderung erhoben, in der Schule alle Schüler in ihrer Individualität zu erreichen und zu hohen Leistungen zu führen.

4.3 Differenzierung im Unterricht

Trotz des Festhaltens an dem Prinzip der Einheitsschule wurde in den 80er Jahren verstärkt das Problem der Differenzierung in Bildung und Erziehung diskutiert. Hintergrund der Diskussion waren Ergebnisse empirischer Untersuchungen, wonach das Leistungsniveau der Schulabgänger insbesondere hinsichtlich des Hochschulstudiums als nicht ausreichend zu bewerten sei.

Beklagt wurden die Schwierigkeiten der Studenten: ihre Zeit selbstständig zu planen, mit Originalquellen zu arbeiten, in größeren Zusammenhängen zu denken und selbstständig schöpferisch zu arbeiten (vgl. Fuchs/Petermann 1991, S. 134). Eine differenzierte Gestaltung des pädagogischen Prozesses widerspreche keineswegs dem Prinzip der Einheitsschule, das durch folgende Merkmale geprägt sei:

- gleiches Bildungskonzept für alle,
- gleichwertige und gleichartige Allgemeinbildung für alle auf hohem Niveau,
- freier Zugang zu den verschiedenen Bildungswegen,
- die Verbindung von Theorie und Praxis durch den polytechnischen Charakter der Schule,
- organischer Aufbau der Stufen des Bildungssystems und
- Übergänge zwischen verschiedenen Stufen ohne Sackgasse.

Die Differenzierung des Unterrichts basierte auf zwei Erkenntnissen. So zeichnet sich einerseits die "sozialistische Persönlichkeit" als oberstes Erziehungsziel durch eine Individualität aus, mit deren Ausprägung sie die Gesellschaft bereichert (durch Differenzierung zur Individualisierung). Andererseits sind die für die Gesellschaft notwendigen Spitzenleistungen nur zu erreichen, wenn die Förderung der individuellen Stärken der Schüler gezielt erfolgt (durch Differenzierung zur Leistungssteigerung).

Im Allgemeinen wurde der Zweck der Differenzierung im pädagogischen Prozess in Folgendem gesehen:

- Verhinderung oder Aufheben von Lernrückständen, Sicherung des gemeinsamen Lernfortschritts in der Klasse, Vermeidung von "Leerlauf" für Schüler oder Gruppen,
- Berücksichtigung individueller Besonderheiten und Leistungsstärken, Förderung verschiedener Interessen und Begabungen, Beachtung der erworbenen (Vor-)Kenntnisse,
- Entwicklung eines vertieften, schöpferischen Arbeitens und des Bedürfnisses selbstständiger Weiterbildung,
- bessere Nutzung verschiedenartiger Möglichkeiten der Verbindung zur gesellschaftlichen Praxis und produktiven Arbeit sowie
- Bildungs- und Berufsorientierung, organische Übergänge zwischen allgemeiner und spezieller Bildung (vgl. Fuchs/Petermann 1991, S. 322).

Nach Klein könne eine Differenzierung im Unterricht durch drei Methoden erreicht werden: individuelles Eingehen auf Schüler innerhalb des Klassenunterrichts, zeitweilige Arbeitsgruppen, zeit- und teilweisen Unterricht für

einzelne Schüler (vgl. Klein 1974, S. 126). Gläßer plädierte dafür, konsequent an den Interessen, Stärken und Begabungen der Schüler anzuknüpfen, am aktuellen Fähigkeitsniveau anzusetzen, Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus anzubieten und genügend Freiräume zu schaffen, die der Schüler entsprechend seiner Ambitionen nutzen kann (vgl. Gläßer 1989, S. 767). Das Einbeziehen außerhalb der Schule individuell erworbener Erfahrungen und Fähigkeiten sowie die Berücksichtigung der Freizeitaktivitäten für den Unterricht wurden ebenfalls als Möglichkeiten angesehen, jeden Schüler individuell zu fördern (vgl. Baer 1988, S. 780 ff.).

Kirchhöfer ging noch weiter und forderte individuelle Förderprogramme in der Schule. "Wer im Lernen zurückbleibt, braucht individuelle Hilfe, und wer der Klasse weit voraus ist, benötigt ein zusätzliches Lernangebot. Erforderlich ist sowohl die verstärkte, 'didaktische Kraft' (Diesterweg) der Zuwendung zum einzelnen Schüler, die zusätzliche Aufmerksamkeit und Wachheit gegenüber seiner individuellen Entwicklung, die Konzentration auf jeden Schüler in jeder Stunde wie auch die Sicherung der kollektiven Arbeitsatmosphäre, in der jeder Schüler das einheitliche Lernangebot individuell annimmt und verinnerlicht." (Kirchhöfer 1988, S. 567 f.).

Differenzierung bzw. Individualisierung des Unterrichts wurde vornehmlich im Rahmen der Klassenverbände konzipiert. Kollektivität wurde nicht nur als Wert in der Erziehung zur "sozialistischen Persönlichkeit" betrachtet, dem Kollektiv wurden auch Potenzen zur Entwicklung der Individualität zugemessen, z. B. die Atmosphäre des Wettbewerbs und die gegenseitige Verantwortung füreinander. Dem Kollektiv wurde ein quantitativ hochwertiges Niveau an sozialen Beziehungen nachgesagt, so gegenseitige Achtung, Solidarität, Wettbewerbsfähigkeit. Ein differenziertes Eingehen auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler bedeute keineswegs eine grundsätzliche Niveaudifferenzierung. Das Prinzip der gleichen Bildung auf gleichem Niveau für alle sollte nicht in Frage gestellt werden.

Für eine Individualisierung der Lerntätigkeit wurden verschiedene Einrichtungen neben der Differenzierung des Unterrichts genutzt: die Lernpatenschaften, der Unterricht in der Produktion, die außerschulischen Arbeitsgemeinschaften, das Kurssystem, die Spezialklassen und die Spezialschulen. Über diese unterrichtsbezogenen Maßnahmen hinausgehend wirke das Übertragen von spezifischen Verantwortlichkeiten in außerschulischen Bereichen, wie z. B. die Übernahme von Funktionen in Kinder- und Jugendorganisationen, fördernd auf die Schüler.

In der Diskussion zur individuellen Förderung wurde deutlich, dass die Lehrer bzw. die Schule auf sich allein gestellt dieser Aufgabe nicht hinreichend

nachkommen konnten. Schulischer Unterricht und außerschulisches Lernen seien zu verbinden, Lehrer und Eltern, Schule und gesellschaftliche Organisationen, Schule und Einrichtungen der Wissenschaft und Produktion hätten fallbezogen zu kooperieren. War im Rahmen des Konzepts der polytechnischen Ausbildung die Beziehung Schule-Produktion tradiert, so wurde in den 80er Jahren versucht, das Verhältnis Schule-Elternhaus neu zu bestimmen, ein Verhältnis der Zusammenarbeit neu zu begründen.

4.4 Theorie der kognitiven Stile

Schüler prägen verschiedene kognitive Stile aus, die vom Lehrer in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen sind. "Kognitive Stile sind hypothetische Konstrukte, durch die individuelle Besonderheiten beim Vollzug von Wahrnehmungs- und Denkprozessen gekennzeichnet werden. Sie beziehen sich auf Eigenarten der Informationsverarbeitung, die intraindividuell relativ stabil sind, interindividuell jedoch variieren. Dadurch ermöglichen sie eine typische Klassifikation von Personen in Hinblick auf individuell bevorzugte Formen der Widerspiegelung und des kognitionsgeleiteten Handelns." (Clauß 1985, S. 17).

Hörz brachte bereits in den achtziger Jahren den Vorschlag einer Typisierung kognitiver Stile ein. Er stellte die Frage, ob die Ausrichtung des gesamten Unterrichts auf die konstruktive Induktion ausreichend sei, oder ob nicht langfristig eine Einstellung des Unterrichtssystems auf den gegenständlich-induktiven Typ einerseits und den deduktiv-logischen Typ andererseits notwendig wäre. Diese Kognitionsstile seien genetisch-biotisch, psychisch und sozial bedingt und könnten nicht durch die Anwendung eines Typs des Erkennens nivelliert werden. Schüler, die im bisherigen Schulsystem zurückblieben, täten dies vor allem deshalb, weil ihr individueller Kognitionsstil nicht angesprochen werde. Nach Hörz sollten für beide Kognitionsstile spezielle Lernmöglichkeiten geschaffen werden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3
Lernmöglichkeiten für beide Kognistionsstile nach Hörz (vgl. Fuchs/Petermann 1991, S. 180 ff.)

Kognitionstyp	Charakter	Lernmöglichkeit
gegenständlich-induktiver Typ	Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit vor allem über eigene empirische Erfahrungen	produktiv-gegenständliche Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit
deduktiv-logischer Typ	Begreifen der Wirkungsmechanismen objektiver Gesetze über die Kenntnis von Problemklassen und Gesetzesaussagen	Begreifen der Wirklichkeit an Modellen

4.5 Begabtenförderung

Begabtenförderung wurde in den Sozialwissenschaften der DDR ebenfalls unter der Problemstellung der Individualisierung der Lernprozesse thematisiert. Dabei wurde eine klare Abgrenzung von Elitetheorien zu einer selektiv-elitären Förderung vollzogen. Der zentrale Ort der Begabtenförderung sollte die allgemein bildende Schule sein; Spezialklassen, Spezial- und Erfinderschulen waren eher die Ausnahme. Sie blieben besonders Begabten vorbehalten zum Erlernen v. a. der russischen Sprache, zur Entwicklung musischer und sportlicher Talente und zur intensiven mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung. Diese Einrichtungen wurden als eine zweite Stufe der Begabtenförderung lokalisiert, der das Studium folgt. Promotionen und Habilitationen als dritte Stufe wurden als Institutionen der Hochbegabtenförderung angesehen.

Begabung wurde bestimmt als "System der auf den angeborenen Anlagen fußenden, im Leben entwickelten inneren Dispositionen, demzufolge ein Mensch bestimmte Leistungen auszuführen in der Lage ist, sofern ihn nicht andere Persönlichkeitseigenschaften daran hindern." (Berger u. a. 1978, S. 74) Im Diskussionsverlauf wurde zunehmend die Erkenntnis von der bio-psycho-sozialen Einheit des Menschen berücksichtigt und festgestellt, dass durch eine individuelle Förderung soziale Unterschiede in den Lernbedingungen ausgeglichen, natürliche Unterschiede aber nicht aufgehoben werden können. Begabungen werden in einem speziellen Entwicklungsniveau subjektiver Voraussetzungen zu schöpferischen Leistungen auf einem oder mehreren Tätigkeitsgebieten deutlich. Zu diesen Leistungsvoraussetzungen gehören: anatomisch-physiologische Anlagen, Wissen und Können, Interessen sowie Persönlichkeitsqualitäten des praktisch moralischen Handelns und Verhaltens (vgl. Pache/Tobien 1986, S. 788).

Breuer vertrat die Auffassung, dass mit dem Begriff Begabung jenes System von Fähigkeiten zu verstehen ist, das es ermöglicht, Tätigkeiten erfolgreich, d. h. auf hohem Niveau, mit einer hohen Effektivität und Kreativität auszuführen (vgl. Breuer 1985, S. 615). Nach ihm lassen sich unterscheiden: eine allgemeine Begabung, eine besondere Begabung und eine hohe Begabung. "Das gemeinsame Merkmal einer guten allgemeinen Begabung ist die Befähigung zu: außergewöhnlichen und schöpferischen Leistungen. Begabungen zeigen sich, wenn Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten auf bestimmten Gebieten besonders schnell und mit einer gewissen Leichtigkeit von den Kindern angeeignet werden. Sie sind sowohl produktiv bei der Verwertung von Anregungen als auch beim Anwenden ihrer Kenntnisse auf neue Aufgaben. Sie zeichnen sich durch Konzentrationsfähigkeit, gute sprachliche Fähigkeiten, Bereitschaft zu angestrengter geistiger Arbeit und ausgeprägten Interes-

sen aus. Schnelles und logisches Denken, gutes Gedächtnis, gründliche Detailbetrachtung und Raumvorstellungen, Abstraktionsfähigkeit, schnelles Erfassen von Mengenbeziehungen, ein hohes Niveau der Analyse und Verallgemeinerung sind für sie typisch." (Breuer 1985, S. 616) Bei diesem hohen Maßstab zur Beurteilung dessen, ob ein Schüler begabt ist, wurde zunehmend fraglich, ob eine Begabtenförderung tatsächlich im Unterricht erfolgen könne. Drewelow stellte klar: "Wir gehen davon aus, dass die Begabung eines Schülers Ausdruck seiner ganzen Persönlichkeit ist, in der sich seine Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zeigen, also die Vielfalt der individuellen Leistungsvoraussetzungen." (Drewelow 1988, S. 123 f.) Methodisch wurde versucht, die Lehrer zu befähigen, Begabungen frühzeitig zu erkennen, um langfristig angelegte Entwicklungspläne aufstellen zu können, die auch außerschulische Ressourcen berücksichtigen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4

Analysekomplexe zur frühzeitigen Erkennung von Begabungen und deren Inhalte (vgl. Drewelow 1988, S. 125 f.)

Analysekomplex	Inhalte
Lern- und Arbeitsfähigkeiten	– logisches, folgenkritisches und problemhaftes Denken – sprachliche Ausdrucksfähigkeit – produktive Phantasie, Kreativität und Ideenreichtum
Lern- und Arbeitsbereitschaft	– gesellschaftlich bedeutsame Lebensziele – politische Interessiertheit – gesellschaftliche Aktivität – Selbstkritik und Selbstvertrauen – Kollektivität
unterrichtsfreie Zeit	– Aktivität in gesellschaftlichen Organisationen – individuelle Freizeitgestaltung

Mehlhorn setzte neue Akzente in der Debatte zur Begabtenförderung. Er sprach sich für eine gezielte Auswahl und Förderung hoch begabter Menschen aus, die über die Potenzen zur Beherrschung und Meisterung der gesellschaftlichen Entwicklung verfügen (vgl. Mehlhorn 1988, S. 19). Während er unter Begabung eine individuell spezifische Struktur von Persönlichkeitsmerkmalen verstand, die eine "erfolgreiche Tätigkeit auf einem oder mehreren Gebieten" ermöglicht, wollte er mit dem Begriff Hochbegabung jene Qualität eines Systems von Persönlichkeitsmerkmalen erfassen, die es gestattet, die auf dem jeweiligen Gebiet bestehende "gesellschaftliche Leistungsgrenze" zu erreichen bzw. hinauszuschieben (vgl. Mehlhorn 1988, S. 57 f., vgl. Tabelle 5).

Als Begabungen besonders hervorstechender Charaktereigenschaften nennt Mehrhorn: Beharrlichkeit, Gründlichkeit, Genauigkeit, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Risikobereitschaft, Einsatzbereitschaft und Anstrengungsbereitschaft (vgl. Mehlhorn 1988, S. 107).

Tabelle 5

Entscheidende Persönlichkeitsmerkmale von Hochbegabten (vgl. Mehlhorn 1988, S. 84 ff.)

Persönlichkeitsmerkmal	Inhalt
Einstellung zum gesellschaftlichen Fortschritt	gesellschaftlicher Fortschritt als subjektiv bedeutsame Wertorientierung
Persönliche Lebensziele	aktive Lebensgestaltung zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit in Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Interessen
Motive und Interessen	Erkenntnisinteresse sowie Freude am Forschen und Entdecken
Intelligenz und Fähigkeit	Erfüllung der für den menschlichen Lebensprozess relevanten kognitiven und nicht kognitiven Anforderungen
Fertigkeit und Kenntnisse	effektive Gestaltung von kognitiven und nicht kognitiven Handlungsabläufen
habituell verfestigte Handlungsqualitäten	Charaktereigenschaften, Temperamentseigenschaften, Wissensqualitäten

5 Das Konzept der allseitig entwickelten Persönlichkeit

5.1 Begriff Persönlichkeit

Bis zu den 70er Jahren waren vor allem die philosophischen Grundpositionen zur Persönlichkeit entwickelt worden. Der Schwerpunkt lag einerseits auf dem Maß des aktiven Einwirkens der Persönlichkeit auf die Gesellschaft und andererseits auf der Determination der Persönlichkeit durch die Gesellschaft (vgl. Stiehler 1978, S. 1). In den 70er und 80er Jahren wurden umfangreiche und differenzierte Untersuchungen zur Persönlichkeit aus der Perspektive unterschiedlicher Sozialwissenschaften vorgelegt. Die Forschungen erfuhren eine Erweiterung und Präzisierung in der Philosophie (Röhr 1979), der Soziologie (Kretzschmar 1985) und der Kulturtheorie (Dölling 1986). Die Arbeit des Franzosen Séve "Marxismus und Theorie der Persönlichkeit" (1972) steht für wachsende Bemühungen, die Rolle des Subjekts in der Gesellschaft genauer zu bestimmen. Letztlich ging es um das Mobilisierungspotential individueller Tätigkeiten und um neue subjektive Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung.

Mit dem Begriff Persönlichkeit wurden auch Qualitätsansprüche an den Bildungs- und Erziehungsprozess formuliert. Die Soziologie plädierte für mehr Realitätsnähe in der Forschung, das hieß vor allem die empirischen Grundlagen der Sozialwissenschaften zu stärken. Untersuchungen zur Persönlichkeitsentwicklung seien im sozialstrukturellen Diskurs zu verankern, um deren reale Widersprüchlichkeit, Konflikthaftigkeit und Eigengesetzlichkeit sichtbar zu machen. Anliegen war es dabei auch, keine übertriebenen Maßstäbe und überzogenen Erwartungen an das Verhalten der Individuen zu stellen (vgl. Kretzschmar 1985, S. 14 ff.). Die soziologische Forschung musste sich der schwierigen Frage der Wechselbeziehung von Persönlichkeit, Individuum und Klasse stellen, die bislang weitestgehend ausgespart blieb. Andererseits wurde aber mit Blick auf die pädagogische Perspektive die Eigengesetzlichkeit von Persönlichkeitsentwicklung unterstrichen, da ansonsten die Eigenentwicklung und Selbsterziehung unterbelichtet bliebe (vgl. Kretzschmar 1985, S. 17).

Aus der philosophischen Perspektive wurde hervorgehoben, dass die Persönlichkeit nicht lediglich als bloße Widerspiegelung der gesellschaftlichen Verhältnisse anzusehen sei, sondern deren aktive Aneignung durch die Tätigkeit der Individuen bedarf (vgl. Röhr 1979, S. 8 ff.; vgl. Kretzschmar 1985, S. 17). "Die Kategorie 'Aneignung' kennzeichnet die Gesamtheit der

Lebensäußerungen der Individuen unter dem Gesichtspunkt ihrer Produktivität als Subjekte gesellschaftlicher Verhältnisse." (Röhr 1979, S. 9) Aneignung heißt das individuelle Zu-Eigen-Machen gesellschaftlicher Erfahrungen, das Betätigen der entwickelten subjektiven Kräfte in gesellschaftlichen Verhältnissen. Sie ist nicht als Übernahme zu verstehen, sondern als Entwicklung einer "individuumseigenen Logik", einer Stellungnahme der Individuen zu den objektiven Bedingungen ihrer eigenen Lebenstätigkeiten (vgl. Dölling 1986, S. 231).

Ausgehend vom Konzept der historischen Individualitätsformen richtete die Kulturtheorie den Fokus darauf, welche Bedingungen und Möglichkeiten für ihre individuelle Entwicklung die Individuen jeweils vorfinden, was sie in ihren Tätigkeiten aus diesen Bedingungen und Möglichkeiten machen können und tatsächlich machen, welche Funktion Kultur bei der Vermittlung von gesellschaftlichem und individuellem Reproduktionsprozess hat (vgl. Dölling 1986, S. 9 ff.). Folgende Positionen aus der nicht marxistischen Diskussion wurden zurückgewiesen:

- Die Entwicklung "sozialistischer Persönlichkeiten" führe zur Gleichförmigkeit und Uniformität, schließlich zum Untergang von Individualität (vgl. Kosing 1985, S. 398; vgl. Klaus/Buhr 1974, S. 830).
- Das Persönlichkeitskonzept unterschätze irgendeinen Tätigkeitsbereich bzw. menschliche Existenzweisen, die der Entwicklung des Beziehungsreichtums der Individuen, der Entfaltung ihrer Fähigkeiten, Talente, Potenzen und Genüsse, dienlich sein können (vgl. Kretzschmar 1985, S. 49).
- Das Persönlichkeitskonzept missachte die außerhalb der Arbeit und der Produktion liegenden Betätigungs- und Existenzweisen und schätze deren Bedeutung für die Entfaltung menschlicher Wesenskräfte und individueller Potentiale gering ein (vgl. Kretzschmar 1985, S. 49).

Persönlichkeit sei der Mensch mit seinen sozial bedingten, aber individuell ausgeprägten produktiven, intellektuellen, politischen, moralischen, ästhetischen und emotionalen Fähigkeiten und Eigenschaften als eine besondere, unwiederholbare Qualität, wie er im gesellschaftlichen Leben wirkt (vgl. Kosing 1985, S. 396). Der Begriff Persönlichkeit erfasse also die soziale Bestimmung des menschlichen Individuums als Repräsentant, individuelle Daseinsweise und Subjekt gesellschaftlicher Verhältnisse und produktiver Kräfte (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 476; vgl. Berger u. a. 1978, S. 552; vgl. Ahrbeck 1979, S. 15; vgl. Bujewa/Hahn 1978, S. 7). Diese soziale Bestimmung des Individuums bilde sich im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung heraus (vgl. Tugarinov 1972, S. 57). Der Persönlichkeitsbegriff bezeichne seinem Wesen nach eine historisch-konkrete und sozial bestimmte

Gesamtheit von Eigenschaften, die das gesellschaftliche Individuum in seiner praktisch-gegenständlichen Tätigkeit und in seinen Beziehungen mit anderen Menschen herausbildet (vgl. Miller 1975, S. 159).

Persönlichkeit kennzeichne das vergesellschaftete Individuum in der Ganzheit der (psychisch realisierten) allgemeinen Merkmale des menschlichen Individuums, der jeweils historisch-konkreten Merkmale, die das Individuum als einer bestimmten Gesellschaftsformation zugehörig charakterisieren sowie der individuell-einmaligen Merkmale seiner Biographie (vgl. Dölling 1986, S. 252). Die konkrete Persönlichkeit fungiere als Ganzheit spezifischer Ordnung und als solche schließe sie spezifische Strukturen ein, die keine Entsprechung in den gesellschaftlichen Strukturen besitzt und umgekehrt (vgl. Séve 1972, S. 264). In diesem Kontext wird dann von der "Persönlichkeitsentwicklung als ganzheitlicher Prozess" gesprochen oder von Persönlichkeit als "ganzheitliche Persönlichkeit" (vgl. Zvorykin 1972, S. 121; vgl. Miller 1975, S. 159, 161). Beim Begriff Persönlichkeit gehe es um die Hervorhebung gesellschaftlich bedeutsamer Verhaltensweisen (vgl. Dölling 1986, S. 252), darin bestehe der Unterschied zum Begriff Individuum (vgl. Klaus/Buhr 1974, S. 921). Insofern enthalte der Persönlichkeitsbegriff normativ-wertenden Charakter. Wenn dieser allerdings zu stark betont werde, bestehe die Gefahr, Persönlichkeit als abstraktes Ideal zu setzen. Davor warnten u. a. Stiehler und Dölling (vgl. Stiehler 1978, S. 25; vgl. Dölling 1986, S. 254).

So verstanden sei Persönlichkeit im Unterschied zu Elitetheorien etwas, wozu sich potentiell jedes Individuum entwickeln kann, indem es durch sein produktives Handeln auf die gesellschaftliche Entwicklung einwirkt und sich selbst entwickelt. Individuen entwickeln sich in und durch die Lebenstätigkeit zu Persönlichkeiten. Persönlichkeitsformung beruhe auf planmäßiger und zielbewusster Gestaltung wesentlicher Bezugssysteme menschlicher Lebenstätigkeit (vgl. Hiebsch 1971, S. 152).

In ihrem Lebensprozess entwickeln sich Individuen durch Bildung und Erziehung, durch ihre praktische Tätigkeit im Berufsleben und in der gesellschaftspolitischen Tätigkeit, durch Erwerb sozialer Erfahrungen und Aneignung kultureller Traditionen, durch die Entwicklung ihrer gesellschaftlichen Beziehungen mit anderen zu einer Persönlichkeit (vgl. Berger u. a. 1978, S. 552). Die Persönlichkeit sei durch soziale Verhältnisse grundlegend bestimmt, zugleich habe sie aber eine eigene Struktur, ohne Äquivalenz in den gesellschaftlichen Verhältnissen (Séve). Jede Persönlichkeit besitzt aber gleichermaßen eine bestimmte biologische Konstitution und ein erworbenes inneres psychisches System, das sie beeinflusst (Dölling, Rubinstein, Séve) (vgl. Kretzschmar 1985, S. 16 f.). Es gibt jedoch keine direkte Abhängigkeit

der Persönlichkeitsstruktur von den angeborenen Besonderheiten, wohl aber bilden diese einen Rahmen für die Persönlichkeitsentfaltung (vgl. Stiehler 1978, S. 104 f.). Das Biologische spiele im Individualitätsbegriff eine größere Rolle als im Persönlichkeitsbegriff.

Anders ausgedrückt: Persönlichkeit sei das Maß bzw. der Grad, in dem das Individuum sein objektiv gegebenes, in den gesellschaftlichen Verhältnissen und Produktivkräften, in der materiellen und geistigen Kultur "geronnenes" soziales Wesen aneignet (gesellschaftlich "vererbt"), als subjektive Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse usw. ausprägt und aktiv realisiert (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 477). "Persönlichkeitsentwicklung – als Einheit von Tradierung, Übermittlung des gesellschaftlichen Erbes an die Individuen und dessen Fortsetzung durch die Vervollkommnung ihrer Fähigkeiten – ist ein Mechanismus, der den historischen Zusammenhang und den Fortschritt der Gesellschaft vermittelt. (...) Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich ihrer Form nach als Individualisierung und Vergesellschaftung – das Individuum individualisiert sein objektiv vorausgesetztes soziales Wesen und vergesellschaftet seine subjektiven Wesenskräfte." (Assmann u. a. 1977, S. 477).

Der Persönlichkeitsbegriff vermittle in spezifischer Weise den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen und individuellen Interessen, indem das aktiv verändernde, selbstbewusste, schöpferische Verhalten der Individuen, ihre Entscheidungsfähigkeit und -freiheit in den Mittelpunkt rückt und zugleich die Teilnahme an der Lösung gesellschaftlicher Aufgaben als Bedingung für die Verwirklichung dieser individuellen Interessen genannt werden (vgl. Berger u. a. 1978, S. 554).

In einem zweiten, eingeschränkten Sinne wurde der Begriff Persönlichkeit auf bestimmte Menschen angewendet, die dank ihrer Fähigkeiten die historisch notwendigen Interessen ihrer Klasse besonders klar, in der Regel zeitlich früher und tiefer erkennen und vertreten (vgl. Kosing 1985, S. 397; Klaus/Buhr 1969, S. 829). Hier sind Persönlichkeiten als herausragende, historische Persönlichkeiten gemeint. Diese Eigenschaft kommt nur wenigen Menschen zu.

Im lerntheoretischen Diskurs wurde im Rahmen der Zielorientierung des pädagogischen Prozesses die Frage aufgeworfen, durch welche Merkmale sich eine Schülerpersönlichkeit auszeichnen solle, die die Schule verlässt, d. h. auf welcher Niveaustufe die Persönlichkeit durch den schulischen Bildungs- und Erziehungsprozess gehoben werden sollte. Dabei wurden u. a. folgende Merkmale zur Bestimmung der Persönlichkeit in den Vordergrund gerückt: Richtungs- und Handlungsdispositionen, Aktions- und Reaktionsbereitschaft, psychische Eigenschaften, das Verhältnis von rationalen und

emotionalen Qualitäten. Unter dem Aspekt des Bildungs- und Erziehungsprozesses wurde ebenfalls ein eingeengter Persönlichkeitsbegriff bevorzugt. Dieser Blickwinkel auf die Schülerpersönlichkeit ist ein wesentliches Indiz dafür, dass die Pädagogik der DDR sehr stark auf den psychologischen Persönlichkeitsbegriff fixiert war.

5.2 Allseitigkeit und Ganzheitlichkeit der Persönlichkeitsentwicklung

Das Ideal der allseitig entwickelten Persönlichkeit steht in einer progressiven humanistischen Traditionslinie, die mit der Antike ansetzt und in den Bildungskonzeptionen des frühbürgerlichen Denkens verortet ist. Allseitigkeit steht hier als Pendant zur Einseitigkeit, meint die Ausbildung der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten in ihrem Zusammenhang, ihrer Komplexität und ihrer Ganzheit (vgl. Ahrbeck 1979, S. 14). Diesen Denkern schwebte das Ideal der allseitig und harmonisch entwickelten, körperlich und geistig hochgebildeten Persönlichkeit eines jeden Menschen vor, einer Persönlichkeit, die sich in der Teilnahme an der Erfüllung der Aufgaben der ganzen Gesellschaft entfaltet (vgl. Klaus/Buhr 1974, S. 923; vgl. Klaus/Buhr 1969, S. 830; vgl. Berger u. a. 1978, S. 554).

Das Konzept der allseitig entwickelten Individuen bzw. der allseitig entwickelten Persönlichkeit war in den Sozialwissenschaften der DDR zunächst ein politisches. Im Unterschied zu und in Abgrenzung von anderen Gesellschaftsformationen sollte dadurch die neue Qualität individueller Entwicklung im “Sozialismus” gekennzeichnet werden. Die zunächst quantitative Bestimmung von “Allseitigkeit” als “Alles-Können” und “Alles-Wissen” war offensichtlich getragen von einer Aufbruchstimmung am Beginn der DDR-Entwicklung, in der der extensiv erweiterte Reproduktionstyp dominierte (vgl. Dölling 1986, S. 262). Das Konzept der allseitig entwickelten Persönlichkeit im Sinne von Vielseitigkeit stand auch in einer politisch überformten lerntheoretischen Traditionslinie.

Im pädagogischen Diskurs meint die Forderung nach Allseitigkeit die Entwicklung des Heranwachsenden unter dem Aspekt der Ausgewogenheit und Einheit der verschiedenen Seiten der Persönlichkeit und der unterschiedlichen Bildungsbereiche (vgl. Kirchhöfer 1988, S. 561).

Im soziologischen Diskurs hieß Allseitigkeit vor allem Entwicklung des Beziehungsreichtums der Individuen, Entfaltung ihrer Fähigkeiten, Talente, Potenzen, Genüsse (vgl. Kretzschmar 1985, S. 49).

Zur allseitigen Entwicklung der Fähigkeiten und Talente der Persönlichkeiten wurden gezählt:

- das Streben nach allseitiger Bildung und hohem fachlichen Wissen und Können durch Ausbildung ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten, durch Aneignung und Verwirklichung der "Grundsätze der sozialistischen Moral", durch eine optimistische Lebensauffassung, durch schöpferische Selbstständigkeit und Aufgeschlossenheit gegenüber dem Neuen (vgl. Kosing 1985, S. 398),
- das Bemühen um Aneignung einer umfassenden Allgemeinbildung und um ständige Vervollkommnung des beruflichen Wissens und Könnens; die Fähigkeit und das Bedürfnis zur selbstständigen schöpferischen geistigen Arbeit und zur praktischen Anwendung neuer Erkenntnisse (vgl. Klaus/Buhr 1974, S. 923) sowie
- die ständige Bereicherung und Differenzierung der Bedürfnisse und Genüsse der Individuen, die Kultivierung ihrer Lebensgewohnheiten, Entwicklung ihres Geschmacks, ihrer ästhetischen Wertorientierungen und universalen Empfindungsfähigkeit (vgl. Berger u. a. 1978, S. 553).

"Reichtum an individuellen und kollektiven produktiven Kräften und Fähigkeiten, die wirkliche Leistung, die gute verantwortliche Arbeit innerhalb der Gemeinschaft bestimmen die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit." (Klaus/Buhr 1969, S. 830).

Allseitige Entwicklung der Fähigkeiten der Individuen bedeutete die Entwicklung ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und Anlagen. Das wahrhaft "reiche Individuum" ist ein beziehungsreiches und genussfähiges Individuum, das seine Anlagen nach allen Seiten ausbilden kann. Dafür muss die Gesellschaft Voraussetzungen schaffen, so dass sich die ganze Vielfalt, Komplexität und der Reichtum menschlicher Betätigungs- und Existenzweisen entfalten kann (vgl. Kretzschmar 1985, S. 49). Allseitigkeit der Entwicklung des Individuums ist nicht allein Ergebnis individueller Selbstverwirklichung, sondern auch Ausdruck dessen, dass das einzelne Individuum an der Vielfalt der gesellschaftlichen Beziehungen aktiv schöpferisch teil hat (vgl. Stiehler 1978, S. 67). "Allseitig entwickelt ist das Individuum, das sich die Welt (Gesellschaft und Natur) nach allen Seiten hin aneignet und nach dem Maße individueller Voraussetzungen von ihr praktisch und geistig Besitz ergreift. Das ist eine gesellschaftliche Tendenz, die von den Einzelnen in unterschiedlichem Maße realisiert wird." (Stiehler 1978, S. 68).

Allseitige Persönlichkeitsentwicklung wurde als konfliktreicher Prozess beschrieben, in dem die harmonische Abstimmung der sozialen, biologischen und psychischen Seite eine stets neu zu lösende Anforderung blieb. Je umfas-

sender in der sozialen Kommunikation die Entfaltung der individuellen Kräfte möglich wird, um so anspruchsvoller ist die Aufgabe, theoretisches Wissen, praktisches Können und moralisch-politisches Verantwortungsbewusstsein zu integrieren und die auftretenden Widersprüche zu überwinden (vgl. Ahrbeck 1979, S. 15).

Allseitigkeit wurde durch verschiedene Komponenten bestimmt:

- Individuen beziehen sich tendenziell in ihrem Denken und in ihren Handlungen auf das Ganze der Gesellschaft. Allseitigkeit charakterisiert unter diesem Aspekt die gesellschaftliche Reichweite, den Bezugspunkt und den Gegenstand des Handelns von Individuen (vgl. Kretzschmar 1985, S. 30).
- Allseitigkeit meint Universalität der realen und ideellen Beziehungen, der Betätigungs- und Aneignungsweisen der Individuen, die Entfaltung des Beziehungsreichtums nach allen Seiten hin, den Wechsel der Tätigkeiten (vgl. Kretzschmar 1985, S, 103 f.).
- Allseitigkeit schließt Harmonie der verschiedenen Seiten der Persönlichkeit ein (Denken, Handeln, geistig-körperliche Entwicklung, Leistungs-, Erlebnis- und Genussfähigkeit) (vgl. Assmann u. a. 1977, S. 480 f.).

Allseitigkeit der Entwicklung wurde in zwei verschiedenen theoretischen Kontexten diskutiert:

- Bei der Bestimmung von Individualität: Im Grad der Ausprägung der Individualität wurde ein wichtiges Charakteristikum für den Reichtum der Gesellschaft und der Persönlichkeit gesehen (zunehmend allseitiger werdende Entwicklung der Menschen). "Die Individualität des einzelnen wird in der sozialistischen Gesellschaft gesetzmäßig in dem Maße reicher, wie er die produktiven Erfahrungen der ganzen Gesellschaft, die Errungenschaften der Wissenschaft, Technik und Kultur und den Reichtum der neuen gesellschaftlichen Beziehungen sich bewusst aneignet. Sie wird in dem Grade reicher, wie es ihm gelingt, den historisch neuen Inhalt der sozialistischen gesellschaftlichen Beziehungen in eine neue, sozialistische Individualität umzuwandeln. Und umgekehrt: Je besser er alle seine schöpferischen Anlagen bewusst ausbildet, je stärker er seine individuell-einmaligen produktiven Fähigkeiten und Talente gesellschaftlich zur Wirksamkeit bringt, um so mehr bereichert er damit gerade durch die Ausprägung seiner nur ihm eigenen Individualität die ganze sozialistische Gesellschaft." (Assmann u. a. 1977, S. 281) Die Produktion im "Sozialismus" ist auf die Befriedigung der materiellen und kulturellen Bedürfnisse und auf die allseitige Entwicklung der Individuen gerichtet (vgl. Klaus/Buhr 1974, S. 564).

– Bei der Bestimmung von Persönlichkeit: “Das Ideal und zugleich die umfassendste, die verschiedenen Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung im Sozialismus ‘synthetisierende’ Bestimmung ist die ‘Allseitigkeit’ der Entwicklung der Individuen. Allseitige Persönlichkeitsentwicklung als eines der größten Ziele und eine der größten Errungenschaften des Sozialismus ist sowohl Voraussetzung als auch Bedingung und Triebkraft der gesellschaftlichen Entwicklung.” (Assmann u. a. 1977, S. 480).

Allseitigkeit sei nicht zeitlos und unveränderbar. Ihre Ausprägung wurde in ihren Möglichkeiten und Erfordernissen stets historisch konkret bestimmt vom Reifegrad der gesellschaftlichen Entwicklung und den sich daraus ergebenden Potentialen und Notwendigkeiten. Es ist kein abstraktes oder lebensfernes Wunschbild. “Wie jedes Ideal weist es in seinen grundlegenden Zügen immer auch über den gegebenen Zustand hinaus, orientiert auf zu Erreichendes und ist somit Leitbild und Maßstab für die Persönlichkeitsentwicklung.” (Kretzschmar 1985, S. 29) Insofern trägt das Konzept allseitig entwickelter Individuen normativen Charakter.

5.3 Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Diskurs

Die Entwicklung der Persönlichkeit vollziehe sich stets in der gesellschaftlich bestimmten, und erzieherisch gelenkten aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Lebensbedingungen (vgl. Kossakowski 1973, S. 13 f.). Die Qualität der Persönlichkeit hänge ab von:

– den gesellschaftlichen Verhältnissen, in die das Individuum eingebunden ist,
– der pädagogischen Lenkung seiner Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit,
– dem Grad der Aktivität des Individuums,
– den vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltenseigenschaften,
– seinen konkreten Lebensbedingungen,
– den Objekten der Aneignung und ihrer Struktur sowie
– der Aneignungsstrategie.

Die Qualität der Persönlichkeit ist abhängig von der Qualität ihrer Tätigkeit. Die Entwicklung der Persönlichkeit wurde als ein gesellschaftlich gesteuerter Lernprozess beschrieben, in dem sich das Individuum in aktiver Kommunikation mit seinen spezifischen Lebensbedingungen die gesellschaftlich

produzierten Objekte (materielle und ideelle Werte, gesellschaftliche Beziehungen) aneignet, wobei die sich entwickelnden "inneren Systeme" bestimmt werden durch die anzueignenden Inhalte sowie die Qualität der erzieherischen Bedingungen. Ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung meinte immer ein komplexes Herangehen, intendierte Bewusstseinsentwicklung, Verhaltenseigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Wessels 1978, S. 68, 127). Die Persönlichkeit werde durch das "innere System" der individuell erworbenen Kenntnissysteme, Fähigkeiten und Verhaltenseigenschaften charakterisiert.

Die Rolle von Bildung und Erziehung für die Entwicklung der Individuen zu Persönlichkeiten wurde aus der Position Rubinsteins abgeleitet. Alle äußeren Einwirkungen auf den Menschen werden vermittelt und gebrochen durch seine inneren Eigenschaften und Zustände als Komplex innerer Bedingungen. Aus Sicht der Psychologie Rubinsteins macht das Wesen einer Persönlichkeit die zu einem Ganzen verbundenen inneren Bedingungen aus. Daran anschließend formulierte Kossakowski: Unter Persönlichkeit verstehen wir "den konkreten, historisch entwickelten und gesellschaftlich tätigen Menschen, der psychologisch charakterisiert werden kann als ein dynamisches System (als Einheit) von allgemeinen, besonderen und individuellen Dispositionen des Leistungs- und Sozialverhaltens in einmaliger (unwiederholbarer) Struktur, das sich auf der Grundlage der in der Phylogenese entwickelten biologischen Voraussetzungen durch gesellschaftlich gesteuerte, aktive Wechselwirkung mit den natürlichen, insbesondere mit den gesellschaftlichen Lebensbedingungen und stets in Abhängigkeit von individuellen Lebenslagen entwickelt hat." (Kossakowski 1973, S. 36).

Im pädagogischen Diskurs ging es vor allem darum, den weiten Begriff der Persönlichkeit hinsichtlich des Bildungs- und Erziehungsziels zu verengen und in Anlehnung an die politische Diskussion zu bestimmen, was eine sozialistische Schülerpersönlichkeit ausmache. Für die Entwicklung des Individuums zur Persönlichkeit wurden Qualitätsmerkmale als Orientierungsgrößen für den Bildungs- und Erziehungsprozess herausgearbeitet:

- Umfang und Qualität des Wissens,
- Verlaufsqualitäten geistiger Prozesse,
- sozial- und individual-charakterliche Einstellungen als Komplex von Handlungsantrieben,
- politisch- weltanschauliche Einstellungen und
- Selbststeuerung.

Neben den Impulsen aus der Psychologie waren die Pädagogen mit Positionen aus der DDR- Philosophie konfrontiert, die eine eindeutige Ausrichtung

des Begriffs Persönlichkeit auf die Stellung zum Aufbau des "Sozialismus" als Erscheinungsform des Klassenkampfes zwischen Bourgeoisie und Proletariat einforderte. Demzufolge bilde der Persönlichkeitsbegriff aus der Totalität der vom Individuum eingegangenen gesellschaftlichen Verhältnisse nur jenen Bereich ab, der das sozial-ökonomische Wesen dieser Verhältnisse ausmache. Das sei unter den Bedingungen der Existenz von Klassen das Klassenwesen. Die Reife einer Persönlichkeit drücke sich dann logischerweise in der Hinwendung zum Kampf ihrer Klasse bzw. Gesellschaft und im Niveau der Verkörperung ihrer Wesenszüge aus. Zum entscheidenden Kriterium für die Persönlichkeit wurden die politisch-ideologischen Überzeugungen und das Engagement für die Politik der SED. Diese Seite der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozess war durch den Trias Wissen-Können-Überzeugungen verankert.

Von Neuner wurden als Wesensmerkmale der "sozialistischen Persönlichkeit", dem Ziel des Bildungs- und Erziehungsprozesses in der DDR, herausgearbeitet: das hoch entwickelte politische Bewusstsein, der sozialistische Patriotismus und proletarische Internationalismus sowie eine hohe Arbeitsmoral (vgl. Neuner 1978, S. 46, 49, 55). Kernstück der Erziehung sei demzufolge: ideologische Erziehung zur Vermittlung wissenschaftlich begründeter Überzeugungen (vgl. Neuner 1978, S. 111).

6 Das Lernkonzept

6.1 Begriff Lernen und Klassifizierung von Lernarten

Die Kategorie Tätigkeit als Grundkategorie des lerntheoretischen Diskurses in der DDR eröffnete die Möglichkeit einer weiten Fassung des Begriffs Lernen. Einerseits wurde Tätigkeit als universelles Prinzip menschlichen Daseins und andererseits Lernen und Tätigkeit als untrennbare Momente menschlicher Lebensäußerung gefasst.

Noch in den 80er Jahren war ein Begriff des Lernens anzutreffen, der in Anlehnung an Klix Lernen als einen Prozess der Informationsverarbeitung betrachtete, durch den ein Organismus individuelle Erfahrungen erwerben und sein Verhalten in Bezug auf seine Umwelt zweckmäßig ändern kann (vgl. Klix 1973 und 1980).

Die Wesensbestimmung des Lernens als Informationsverarbeitung und Verhaltensänderung, stieß in den 70er Jahren unter pädagogisch orientierten Psychologen zunehmend auf Kritik. In Kritik an Klix wurde auf den Sinn der Kategorie Tätigkeit hingewiesen, nämlich die Totalität der menschlichen Lebensäußerung in ihren Zusammenhängen zu betrachten.

Der Begriff des menschlichen Lernens wurde unter zwei Aspekten bestimmt. Im weitesten Sinne wurde unter Lernen die Herausbildung bzw. die Veränderung aller psychischen Merkmale und Eigenschaften des Menschen durch Aneignung der menschlichen Kultur im individuellen Lebensprozess verstanden. Im engeren Sinne wurde der Begriff Lernen als eine spezielle Tätigkeit – wie z. B. das schulische Lernen – gefasst, deren subjektives Ziel die Aneignung gesellschaftlicher Erfahrungen über die objektive Realität ist. In der weiten Fassung wurde das menschliche Lernen unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung der Persönlichkeit betrachtet, in der engen Fassung unter dem der Aneignung von Wissen und Können.

Das Lernen umfasst im Wesentlichen:

- die Wissensaneignung (Vermittlung von Sach- und Verfahrenswissen, Normen, Wertkenntnisse),
- die Gewohnheits- und Fertigkeitsbildung (Automatisierung von Komponenten bewusster Tätigkeit, wie z. B. Schreib- und Rechenfertigkeiten) sowie
- die Fähigkeitsentwicklung als Leistungseigenschaften (Operationen, Verlaufsqualitäten geistiger Tätigkeit).

Lernen ist stets vermittelt über soziale Beziehungen, Sprache und Gegenstände.

In der DDR hatte die Kognitionspsychologie weit stärkeren Einfluss auf die Pädagogik als die Sozialpsychologie. Diese Tatsache liegt vor allem darin begründet, dass als Kern des Ideals der Persönlichkeit ihre Bewusstheit gesehen wurde, ihre Fähigkeit, gesetzmäßige Zusammenhänge zu erkennen und die Entwicklung auf allen Ebenen menschlichen Daseins zu beherrschen. Dies führte dazu, dass die Dimension des sozialen Lernens und mehr noch die des emotionalen Lernens unterbelichtet blieb. Die Dimension des Unbewussten im Lernprozess wurde kaum thematisiert. Unter Hinweis auf die Sozialpsychologen Hiebsch und Vorweg wurde der Lernbegriff aber auch auf diese Dimensionen gelenkt: Im Lernen muss ein universeller Prozess gesehen werden, durch den neben Kenntnissen und Fähigkeiten, Haltungen, Einstellungen, emotionalen Stellungnahmen, die Art und Weise, wie man wahrnimmt und denkt, Motive des Handelns und das Handeln selbst, Verhaltensweisen und ihre Begründungen erworben werden (vgl. Clauß u. a. 1976, S. 313).

Soziales Lernen wurde als Aneignung von sozialen Verhaltensweisen und Verhaltensmodifikationen in sozialen Situationen definiert. Obwohl die Theorie des sozialen Lernens weitgehend unbearbeitet blieb, wurde doch zwischen Arten des sozialen Lernens unterschieden:

- perzeptives soziales Lernen durch sozial bedingte Änderung der Wahrnehmungsvorgänge,
- mentales soziales Lernen durch kognitive Bearbeitung sozialer Anforderungen,
- produktives soziales Lernen durch Transfer von früher gelernten sozialen Verhaltensweisen auf neue Situationen und
- rationales soziales Lernen zum Erwerb der Fähigkeiten, Relationen zwischen sozial bedeutsamen Signalen zu erkennen und für das Verhalten auszunutzen (vgl. Clauß u. a. 1976, S. 315).

Bis in die 80er Jahre hinein wurde der Begriff soziales Lernen direkt nur am Rande thematisiert. Aspekte des sozialen Lernens waren in den Themenfeldern kollektives Lernen, Lernen in Lerngruppen, Schüler-Lehrer-Beziehung und außerschulisches Lernen in gesellschaftlichen Organisationen zu finden.

Funktional wurde Lernen bestimmt:

- als gesellschaftlich notwendige Tätigkeit, deren Inhalte und Formen von der Gesellschaft bestimmt und organisiert werden und die sich mit der Entwicklung der Gesellschaft ständig verändert,

– als eine durch individuelle Erfahrungen bedingte Formung beziehungsweise Veränderung des Verhaltens, die zu einer Verbesserung der Anpassung oder einer Neuanpassung des Verhaltens an die Umweltsituation führt,
– als spezifische Tätigkeit eines aktiven, mit Bewusstsein, Bedürfnissen und eigenem Willen ausgestatteten Individuums,
– als individuelle Aneignung im Prozess der Reproduktion und aktiven Veränderung des kulturellen Erbes der Gesellschaft,
– als Formung der ganzen menschlichen Persönlichkeit in der Gesellschaft,
– als Prozess, der sich im Gefüge vielschichtiger sozialer Beziehungen vollzieht (Individuum-Gesellschaft, Schüler-Lerngruppe, Schüler-Lehrer usw.) und
– als eine Seite des Bildungs- und Erziehungsprozesses, die unter pädagogischer Führung steht.

Lernen als eine Form der Aneignung der Wirklichkeit wurde als Einheit von Interiorisierung und Exteriorisierung (Verinnerlichung und Entäußerung) betrachtet. In der Tätigkeit entäußert, vergegenständlicht sich das Kind gemäß seinen Bedürfnissen, Interessen, Kenntnissen und Fähigkeiten, die zwar immer sozial bedingt sind, die aber letztlich stets den Charakter der Subjektivität tragen. In der Exteriorisierung überprüft und erweitert der Schüler sein Wissen, Können und seine Einstellungen, und erfährt anhand der Beurteilung seiner Vergegenständlichung soziale Anerkennung oder deren Verweigerung.

6.2 Determination, Struktur und Regulation der Lerntätigkeit

Auch hinsichtlich der am umfassendsten rezipierten Klassifikationen des Lernens zeigt sich eine Dominanz des kognitionspsychologischen Ansatzes. Klix legte dazu eine Klassifikation der Lernarten vor (vgl. Tabelle 6); in der Pädagogik dagegen wurde die Unterscheidung der Lernarten nach Clauß bevorzugt (vgl. Tabelle 7).

Das Lernen vollzieht sich nicht voraussetzungslos, sondern ist bedingt und bestimmt durch eine Vielzahl von Einflussfaktoren (vgl. Tabelle 8). Die Lerntheorie habe die wesentlichen Strukturelemente im Determinationsgefüge des Lernens zu analysieren. Nur dadurch können die gesetzmäßigen Zusammenhänge des Lernens aufgedeckt und Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie der Lernprozess so gestaltet werden kann, dass er den gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen und Interessen entspricht. Den Wissenschaftsdisziplinen Psychologie und Pädagogik wurde explizit die

Tabelle 6
Klassifikation der Lernarten nach Klix (vgl. Hörz u. a. 1983, S. 516)

Lernart	Lernergebnis
einsichtiges Lernen	semantisch-intentionale Verfügung über abstrakt begrifflich kognitive Struktur
Versuch- und Irrtum-Lernen	interne Bildung und Prüfung von Hypothesen
instrumentelles Lernen	bedingte Aktionen
bedingt reflektorisches Lernen	bedingte Reaktionen
Habituation	Abgewöhnen unbedingter Reaktionen

Tabelle 7
Unterscheidung von Lernarten nach Clauß (vgl. Hörz u. a. 1983, S. 517)

Lernart	Lernergebnis
Problemlösen durch heuristische Prozesse	einsichtiges Finden und Anwenden von Strategien
Verknüpfen von Begriffen zu Aussagen	operatives Wissen von Zusammenhängen
begriffliches Klassifizieren	generalisierbare kognitive sprachliche Strukturen
multiples Diskriminieren	Unterscheidung perzeptiver Strukturen
assoziatives Verketten	sensomotorische Reaktionsketten
instrumentelles Konditionieren	bedingte Aktionen
klassisches Konditionieren	bedingte Reflexe

Aufgabe zugewiesen, die Gesetzmäßigkeiten des Lernens zu erforschen. Ziel war es, letztlich die Prozesse des Lernens zu beherrschen.

Seit den 70er Jahren wurden die inneren Bedingungen des Lernens gegenüber den äußeren Bedingungen stärker gewichtet. Die Subjektivität des Lernprozesses fand unter drei thematischen Gesichtspunkten Beachtung:

- Die Lernhandlung wird bei aller äußerer Einflussnahme letztlich vom Individuum selbst vollzogen.
- Der Lehrer kann die Lernhandlung noch so gut vorstrukturieren und organisatorisch absichern, den Schüler noch so gut motivieren und orientieren; letztlich hängt der Erfolg seiner pädagogischen Arbeit davon ab, wie der Schüler dies verinnerlicht und in seinen Handlungen umzusetzen vermag.
- Nur in einer aktiven Lernhaltung, durch aktive Beziehungen zu seiner Umwelt kann der Schüler diese und damit auch sich selbst verändern.

Mit der verstärkten Reflexion der Subjektrolle des Schülers und der Anerkennung der Bedeutung der Subjektivität im Lernprozess wurde auch den

Tabelle 8
Faktoren, die das Lernen maßgeblich beeinflussen (vgl. Lindner 1985, S. 25 ff., Lompscher 1985)

Einflussfaktor	Inhalt
Lernanforderungen	Anforderungen an den Schüler so stellen, dass er nicht überfordert, nicht unterfordert, sondern mit leistbarer Anstrengung einen Lernfortschritt erzielen kann
Lernhandlung	Motivation für die Lerntätigkeit und Orientierung auf die Lerntätigkeit so, dass der Schüler die Aufgabe verstanden hat und die Aufgabe bewältigen kann (Ziel-Mittel-Methoden-Relation)
Lernfähigkeit	Niveau der habituellen Leistungsdispositionen wie Intelligenz, Ausdauer, Gedächtnis usw.
Lernanstrengung	Interesse am und Wille zum Lernen
Lehrer	sozialer Status des Lehrers, seine Kenntnisse, Erfahrungen und sein didaktisch-methodisches Können
Klasse bzw. Lerngruppe	soziale Beziehungen innerhalb der Klasse bzw. Lerngruppe, ihr Leistungswille und -vermögen
Organisationsbedingungen	materiell-technische Ressourcen zur Gestaltung des Lernprozesses und die Art und Weise ihrer Zusammenführung
äußere Situationsbedingungen	gesellschaftliche Rahmenbedingungen, soziale Einbindung und Erfahrungen von Schülern und Lehrern, schulische Lebenswelten, aktuelle Ereignisse
nicht erklärbare Bedingungen	Glück, Pech, Zufall etc.

subjektiven Momenten des Lernens die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei erfolgte der Rückgriff auf die Marx'sche Aussage, wonach alles, was der Mensch tut, durch sein Bewusstsein hindurch muss, und es wurde an den Marx'schen Arbeitsbegriff angeknüpft, wonach sich der Baumeister von der Biene dadurch unterscheidet, dass er seiner Tätigkeit einen Plan zugrunde legt, indem er Ziel und Mittel gemäß seiner Gesetzeskenntnisse, seinen technischen Möglichkeiten und den Arbeitsbedingungen bestimmt. Beide Aussagen wurden in der These von der Bewusstheit als einer Handlungsqualität verdichtet, die im gesamtgesellschaftlichen Rahmen nur im Sozialismus möglich sei. Unter Bewusstheit wurde die Übereinstimmung von bewusst erstrebten Absichten und Zielen des gesellschaftlichen Handelns mit den objektiven Notwendigkeiten der gesellschaftlichen Gesamtentwicklung verstanden, die aus gesetzmäßigen Zusammenhängen abgeleitet sind (vgl. Kosing 1985, S. 80 f.).

Innere Bedingungen des Lernens lassen sich nach Lompscher bestimmen als Gesamtheit der Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Motive, Charaktereigenschaften sowie den aktuellen physischen und psychischen Zustand (vgl. Lompscher 1977 a, S. 29). Für ein individuelles Lernen mit Be-

wusstheit waren von diesen inneren Bedingungen die Einstellungen (Überzeugungen) und die Charaktereigenschaften ausschlaggebend. Hinzu kam unter diesem Gesichtspunkt die Handlungsorientierung als Plan für den Vollzug der Lernhandlung und die Handlungsregulation als Element der bewussten Steuerung der Lerntätigkeit.

Die Entwicklung der Lerntätigkeit wurde als Ausgangspunkt für die Vervollkommnung des Unterrichts und die Gestaltung des pädagogischen Prozesses gesetzt. Wirksamkeit, Qualität und Effektivität der Bildung wurde an der Lerntätigkeit festgemacht.

Nach Galperin ist die Qualität des Lernprozesses entscheidend davon abhängig, wie das Lernen orientiert wird. Unter Orientierungsgrundlage wurden in Anschluss an Galperin im Allgemeinen jene Aussagen verstanden, an denen sich der Mensch bewusst ausrichtet. Dazu zählen Aussagen über den Gegenstand der Handlung, den Verlauf und die Schrittfolge, die zum Ziel führt, die Mittel und Objekte der Handlung und die Kontrolle der Ausführung der Handlung.

Der Analyse der Handlungsbedingungen folgt die Handlungsorientierung, die bei der Zuwendung zu einer bestimmten Aufgabe ansetzt, über die Erarbeitung eines ziel- und bedingungsadäquaten Handlungsprogramms führt und in eine programmgemäße Regulation der Handlungsausführung im Soll-Ist-Vergleich mündet.

Unter den Lernregeln nahm die Handlungsorientierung den ersten Platz ein, gefolgt von Prinzipien der Aktivität, der Motivation und Einstellung, der Erfolgsinformation, der Angemessenheit des Lerntempos, der Sanktionierung, der angstfreien Situation und der Bekräftigung (vgl. Clauß u. a. 1976 S. 321).

Aus der allgemeinen Struktur der Lerntätigkeit ließen sich Schlussfolgerungen für die Möglichkeit der Einflussnahme bzw. der aktiven Gestaltung des Lernprozesses ziehen. Die bestimmenden subjektbezogenen Einflussgrößen wurden als Regulierungskomponenten bezeichnet. Den Regulierungskomponenten kam nicht nur deshalb große Aufmerksamkeit zu, weil der Lehrer diese in der Planung, Organisation und Durchführung seiner pädagogischen Führung des Bildungs- und Erziehungsprozesses zu berücksichtigen hat, sondern weil die schrittweise Aneignung der Fähigkeit zur Selbstregulation durch die Schüler als Voraussetzung eines lebenslangen Lernens angesehen wurde. Solange die Fähigkeit zur eigenständigen und anforderungsgerechten Handlungsregulation nicht oder nur unzureichend ausgebildet ist, sind die Schüler auf die unmittelbare pädagogische Führung des realen Handlungsverlaufs angewiesen (vgl. Kislat/Otto 1986, S. 327).

Kossakowski unterschied zwischen Orientierungs-, Antriebs- und Ausführungsregulation, wobei die Diskussion dahin tendierte, den Handlungsentscheid und die Handlungskontrolle als eigenständige Struktureinheit der bewussten Handlung zu thematisieren (vgl. Kossakowski 1972, S. 23).

Als Formen der Handlungsregulation, die in allen Teilhandlungen auftreten, wurden diskutiert: Motivation, Wertung, Entscheidung. Nach Lindner verlaufe die Motivation der Lerntätigkeit in drei Phasen. Diese Phasen zeichnen sich aus durch Wertungsvorgänge bei der Übernahme der Lernaufgaben, der Ausführung der Lernhandlung und der Verarbeitung der Resultate der Lerntätigkeit (vgl. Tabelle 9, vgl. Lindner 1985, S. 14 ff.).

Tabelle 9
Wertungsvorgänge bei der Motivation der Lerntätigkeit (vgl. Lindner 1985)

Übernahme der Lerntätigkeit	– Kann ich eigene Bedürfnisse befriedigen oder andere individuelle Wertbeziehungen verwirklichen? – Ist die Lerntätigkeit zu bewältigen? – Reicht die zur Verfügung stehende Zeit aus?
Ausführung der Lernhandlung	– Sind die Verlaufsergebnisse dergestalt, dass sie erwarten lassen mit der Weiterführung der Lerntätigkeit die Wertansprüche auch realisieren zu können? – Bekomme ich genügend Unterstützung?
Verarbeitung der Resultate der Lerntätigkeit	– Werden mit dem Resultat die kognitiven und emotionalen Bedürfnisse befriedigt? – Habe ich etwas dazugelernt? – Finden die Ergebnisse Anerkennung? – Hatte ich Erfolg?

Bedingungen der Lerntätigkeit werden zu positiven oder negativen Wertbeziehungen, je nachdem ob sie für Erfolg oder Misserfolg verantwortlich gemacht werden.

Henning unterschied zwischen allgemeinen Lernmotiven, die der Lerntätigkeit insgesamt über einen langen Zeitraum hinweg zugrunde liegen und Handlungsmotiven, die die Lernaktivität in einem bestimmten Fach, einer Stunde oder bei einer konkreten Aufgabe auslösen (vgl. Henning 1977, S. 203). Die Motivlage könne sehr unterschiedlich geschichtet und einzelne Motive unterschiedlich gewichtet sein. Er arbeitete sieben Motive heraus, die die Lernaktivität beeinflussen (vgl. Tabelle 10).

Als Ebenen der Lernmotive wurden unterschieden: die kognitiven Einsichten, die volitiv-regulierende Ausrichtung des Subjekts auf Ziele und Mittel und die emotional-energetischen Momente des unmittelbaren Erlebens.

Tabelle 10
Motive, die die Lernaktivität beeinflussen (vgl. Henning 1977, S. 204 -206)

Motiv	Inhalt
staatsbürgerliches Motiv	Bedeutsamkeit des Lernens für das spätere Leben in der Gesellschaft
Erkenntnismotiv	Wert der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für das Erreichen eines unmittelbaren Ziels des Lernens
materielles Motiv	Bedeutsamkeit des Lernens für den künftigen Status hinsichtlich der materiellen Lebenssicherung
Geltungsmotiv	Prestige insbesondere unter den Schülern
Erlebnismotiv	emotionaler Eindruck durch die Attraktivität der Aneignung eines Lernstoffs
soziale Identifikation mit den Eltern	Erfüllung der elterlichen Erwartungen
soziale Identifikation mit dem Lehrer	Erfüllung der Erwartung des Lehrers

Die Diskussionen über die Motivation und den Entscheid für eine Lernhandlung fanden seit etwa Ende der 70er Jahre unter dem Aspekt der Bedürfnisse und Interessen statt. Wesentliche subjektive Bedingung für die Herausbildung eines Motivs als bewusster subjektiver Beweggrund des Handelns ist die Existenz eines Bedürfnisses, das als emotional-energetische Komponente in das Motiv eingeht (vgl. Kossakowski 1980, S. 50).

Nach Drews, Fuhrmann und Rehak ist die Aktivierung des Schülers unmittelbar mit der Herausbildung seines Erkenntnisinteresses verbunden. Diese kann in drei Dimensionen erfolgen (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11
Herausbildung des Erkenntnisinteresses (vgl. Drews/Fuhrmann/Rehak 1985, S. 57 f.)

Dimension	Inhalt
Unterrichtsstoff	– Neuwert für den Schüler – Bedeutsamkeit in der Geschichte des Erkennens – praktische Bedeutsamkeit – individuelle Bedeutsamkeit
Tätigkeit	– produktive Arbeitsatmosphäre – echte Anforderungssituation – Einsichtigkeit von Sinn und Zweck – Erleben des Schönen, Besonderen und Originellen der Aufgabenlösung – Aussichten auf Erfolg
soziale Beziehungen	– Aufmerksamkeit – Vertrauen und Forderung – Unterstützung – Kollegialität – Anerkennung

6.3 Lernqualität – selbstständiges, wissenschaftliches und schöpferisches Lernen

Die Qualität der Lernhandlung wurde festgemacht an:

- der Verlaufsqualität des Lernens (geistige Beweglichkeit und Aktivität, Planmäßigkeit, Exaktheit, Selbstständigkeit) und
- der Qualität der Kenntnisse (Objektivität, Bewusstheit, Systemhaftigkeit, Sinnhaftigkeit, Anschaulichkeit, Dauerhaftigkeit und Anwendungsbereitschaft).

Im Kontext der Diskussion zur Qualität des Lernens wurde auf zwei Faktoren hingewiesen: auf die Persönlichkeitseigenschaften der Schüler und auf die Aneignungsmethode.

Lompscher, der Anfang der 70er Jahre dafür plädierte, die persönlichkeitspsychologische Sicht auf die Lerntätigkeit zu verstärken, wies vor allem auf die Probleme der Motivation, der Interdependenzen kognitiver und motivationaler Komponenten und der Wirkung von Charaktereigenschaften hin (vgl. Lompscher 1977 b, S. 21).

Einerseits wurde aus lernpsychologischer Sicht Persönlichkeit als Qualitätsstufe individueller Lernleistung angesehen, andererseits wurde hervorgehoben, dass die Eigenschaften einer Persönlichkeit einen nicht unbeträchtlichen Einfluss auf das Lernen selbst haben. Die Persönlichkeits- bzw. die Charaktereigenschaften beeinflussen u. a. die Denkweise, die motivationalen Regulierungskomponenten und die Beziehung zum Denkobjekt (vgl. Pippig 1985, S. 7). Die Entwicklung der Persönlichkeit und die Orientierungsgrundlage für Lernhandlungen wurden als wechselseitige Prozesse angesehen.

Von den Orientierungsgrundlagen wurde das Stellen der speziellen Lernaufgabe gesondert herausgehoben, da die Aneignung des Lerngegenstands und die Anwendung von Lernergebnissen wesentlich durch die Art der Aufgabenstellung gesteuert wird, die sehr unterschiedliche Lernhandlungen auszulösen vermag. Lompscher hebt in diesem Zusammenhang hervor: “Für die Lerneffektivität ist dabei wesentlich, ob der Lernende die Aufgabe nur als singuläre Anforderungssituation auffasst und seine Handlungsziele dementsprechend bestimmt oder ob er in der Aufgabe den Repräsentanten einer ganzen Klasse erkennt und seine Tätigkeit darauf richtet, die für die Aufgabenklasse wesentlichen und allgemeinen Zusammenhänge, Lösungsbedingungen, Verfahren aufzudecken und im konkreten Fall situationsadäquat einzusetzen. Eine solche Zielstellung und Handlungsrealisierung ermöglicht die

Gewinnung verallgemeinerter Sach- und Verfahrenskenntnisse und höhere Übertragungseffekte." (Lompscher 1982, S. 46) Lernaufgaben sind so zu stellen, dass sie auf Lernstrategien orientieren. Die Qualität der theoretischen Erkenntnisse und der geistigen Fähigkeiten hängen maßgeblich von der Methode der Aneignung ab (vgl. Pippig 1980, S. 133).

In den pädagogischen Diskurs flossen neben diesen Erkenntnissen der Psychologie auch philosophische und politische Positionen ein, die die marxistisch-leninistische Ideologie als die letztlich entscheidende Orientierungsgrundlage für die Persönlichkeit und damit auch für den Lernprozess ansahen.

Zu den wesentlichen Merkmalen der "sozialistischen Persönlichkeit" wurde die schöpferische Aktivität gezählt. Qualitativ hochwertiges Lernen sei ohne eine aktive Lernhaltung nicht zu erreichen. Die Aktivität des Lernens sollte in eine möglichst frühe Selbstständigkeit geführt werden. Die Bedeutung des selbstständigen Lernens wurde u. a. begründet mit:

- der Begrenzung der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten,
- der dynamischen Entwicklung von Theorie und Praxis sowie
- den Lernerfolgen, die nur durch die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu erreichen sind (vgl. Grundlagen der geistigen Arbeit 1975, S. 7 f.).

Neben der hohen Eigenaktivität auf der Grundlage einer motivierenden Handlungsorientierung zeichnet sich die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen durch das selbstständige Erarbeiten eines Programms bzw. einer Lernstrategie für die Lernhandlung aus. Entsprechende Schemata, so die Forderung, sollen von allen Schülern schrittweise angeeignet werden. Bei der Vermittlung und Aneignung einer eigenständigen Handlungsorientierung müsse die Ontogenese der Schüler reflektiert und ihre jeweilige Entwicklungsstufe berücksichtigt werden.

Nach Kossakowski lassen sich folgende Entwicklungsstufen in den Aneignungsmethoden unterscheiden:

- gelernte Nachahmung bestimmter Handlungsfolgen von Erziehern oder gleichaltrigen Vorbildern,
- Einprägen von Handlungsvollzügen auf der Grundlage von Abbildungen oder schematischen Darstellungen,
- verbale Vermittlung detaillierter, konkreter Normen und Handlungsweisen,
- verbale Vermittlung reduzierter, zunehmend verallgemeinerter Normen und Handlungsanweisungen sowie

– verbale Vermittlung verallgemeinerter Verhaltensnormen und Handlungsprinzipien (vgl. Kossakowski 1980, S. 111).

Die Herausbildung der Fähigkeit zu einem selbstständigen Lernen wird dadurch gefördert, dass der Lehrer die Bedingungen der konkreten Lernhandlungen seiner Schüler analysiert, daran anknüpfend die Handlungsorientierung zunächst modellhaft demonstriert und in einem weiteren Schritt mit den Schülern gemeinsam erarbeitet. Er hat das Lernen der Schüler so zu orientieren, dass sie ihren jeweils individuell spezifisch ausgeprägten Beziehungen zur Wirklichkeit entsprechen. Selbstständiges Lernen könne nur schrittweise angeeignet werden, bedürfe intensiver Phasen der Vorbereitung, Übung und Kontrolle. In der Selbstregulation der Schüler wurden drei Niveaustufen unterschieden (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12
Niveaustufen bei der Selbstregulation der Schüler (vgl. Kossakowski 1974, S. 23 f.)

Niveaustufe	Merkmale
reproduktiv-gelenktes Handeln	die gesellschaftlich erarbeiteten und pädagogisch aufbereiteten Verhaltensmuster werden pädagogisch vermittelt, das Kind folgt dem Lehrer in seiner Orientierung, Motivation, Regulation und Auswertung
reproduktiv-selbstständiges Handeln	die Tätigkeit des Lehrers verlagert sich auf die Handlungsorientierung und Verhaltensanweisungen, der Handlungsablauf wird vom Schüler selbst reguliert
schöpferisch-selbstständiges Handeln	der Schüler orientiert sich selbst, er bestimmt die Ziele und Wege der Handlung, erarbeitet eigene Handlungsmotive, reguliert seine Tätigkeit eigenständig und setzt neue Handlungsziele

Wessels unterscheidet im Prozess der Ontogenese Merkmale, die als Bewertungsmaßstab der Persönlichkeit dienen und insbesondere die Übergänge zwischen den Entwicklungsstufen kennzeichnen:

– das Maß des Verhältnisses von Spontaneität und Bewusstheit (in Tendenz Abnahme von Spontaneität, Zunahme von Bewusstheit, des reflektierenden Bewusstseins),
– das Maß des Zeitbewusstseins (begrenztes Situationsbewusstsein geht in Individualentwicklung zurück, während das Zukunftsbewusstsein qualitativ ausgestaltet wird),
– das Maß des Verhältnisses von Fremd- und Eigenregulation (in Tendenz Abnahme der Fremdregulation, Erziehung und Bildung führen zur Eigenregulation),

– das Maß des Verhältnisses von Labilität und Stabilität (Gewinn an Stabilität der Persönlichkeit in dem Maße wie individuelle Bewusstheit über beständige Bedingungen der eigenen Existenz und Tätigkeit zunimmt),
– das Maß des Verhältnisses von persönlich Bedeutsamem und gesellschaftlich Bedeutsamem (in der Entwicklung des Individuums nimmt das gesellschaftlich Bedeutsame zu),
– das Maß des Verhältnisses von Fremd- und Selbsteinschätzung (Fremdkritik wird zugunsten möglicher Selbstkritik vermindert) und
– das Maß der Festlegung der persönlichen Identität (im Entwicklungsprozess nimmt die Individualität, die spezielle Gerichtetheit der Persönlichkeit zu) (vgl. Wessels 1978, S. 126/127).

Seit Mitte der 70er Jahre wurden die Bemühungen verstärkt, die pädagogische Führung der Lernprozesse nach den Erkenntnissen der "marxistisch-leninistischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie" auszurichten. Den philosophischen Hintergrund für diese Schwerpunktsetzung bildete die These von der Einheit von Dialektik, Logik und Erkenntnistheorie. Mit dieser These wurde die Auffassung vertreten, dass die Entwicklung in Natur, Gesellschaft und im Denken sowie das Erkennen nach den universellen Prinzipien der Dialektik verlaufe. Die dialektische Denkweise stelle somit die der Entwicklung in Natur und Gesellschaft adäquate Art und Weise des Erkennens dar.

Als bedeutsam für die Entwicklung von Lernfähigkeiten wurden drei wissenschaftliche Erkenntnismethoden hervorgehoben:

– die Einheit und Wechselwirkung von empirischer und theoretischer Wissensebene,
– das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten und
– die Einheit von Logischem und Historischem.

Die Methoden des Unterrichts sollten sich dabei bewusst von den Methoden des Alltagserkennens (Alltagsbewusstseins) abheben und an die Wissenschaften anlehnen. Das Alltagserkennen vollziehe sich in dem empirisch orientierten formal-logischen Schema Vergleichen-Abstrahieren-Begriffsbildung. "Die auf der empirischen Denktheorie basierende Psychologie und Didaktik können nicht in die Zukunft weisende Aufgaben der modernen Bildung lösen, in der die theoretischen Kenntnisse unablässig an Gewicht zunehmen und ein entwickeltes theoretisches Bewusstsein erforderlich ist. Das Stellen und noch mehr das Lösen dieser Aufgaben setzt 'ein anderes Denkmodell' voraus als das, welches die traditionelle Psychologie und Didaktik der empirischen Theorie entlehnt haben. Dieses neue Modell können die Psychologen und Di-

daktiker nur nach der dialektischen Logik aufbauen – nur sie erschließt die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung wirklich menschlicher Denk- und Bewußtseinsformen." (Dawydow 1982, S. 21).

Die Gestaltung des Unterrichts nach der dialektischen Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten wurde besonders kontrovers diskutiert. Diejenigen, die eine erkenntnisgerichtete Gestaltung des Unterrichts favorisierten, sahen im Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten den Weg der Aneignung wissenschaftlicher Begriffe, übergreifender Begriffssysteme. Bei dieser Erkenntnismethode, die sich bewusst abhebt von der empirisch-sensualistischen Unterrichtsgestaltung, werden die für den jeweiligen Wissenschaftsbereich konstituierenden, grundlegenden, systematischen Begriffe und Relationen zum Ausgangspunkt des Aneignungsprozesses gemacht. Dadurch wird eine allgemeine Struktur der Lerngegenstände geschaffen, in die dann das Besondere und Einzelne, d. h. das sinnlich Konkrete über das Aufsteigen vom Abstrakten zum geistig durchdrungenen Konkreten schrittweise eingeordnet wird (vgl. Lompscher 1982, S. 40).

Beim Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten ist nicht, wie der Name vermuten lässt, das Abstrakte der Ausgangspunkt, sondern das Sinnlich-Konkrete. Das Ergebnis der Verarbeitung aus dem Konkreten gewonnener sinnlicher Bilder und Vorstellungen im Denken ist das Geistig-Konkrete. Das Sinnlich-Konkrete ist immer eine reiche Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen, die nicht in der Erscheinung gegeben ist. Diese Totalität muss geistig erschlossen werden. Der Erkenntnisprozess, d. h. der Unterricht ist aber nicht einfach vom Sinnlich-Konkreten bis zur Abstraktion zu führen. Diese Abstrakta wären nur "dünne Abstrakta" und können nur ein Zwischenglied im Erkenntnisprozess sein. Die Erkenntnis ist fortzuführen bis hin zum Geistig-Konkreten (vgl. Ohl 1974, S. 77 ff.). Das Geistig-Konkrete ist die Zusammenfassung der Totalität der Bestimmungen, die gedankliche Reproduktion der Einheit des Mannigfaltigen und der realen gesetzmäßigen Bewegungen sowie Entwicklungen der realen Gegenstände mittels der Verarbeitung, Synthese, Konkretisierung der abstrakten Bestimmungen (vgl. Wittich/Gößler/Wagner 1978, S. 480).

Die Kontroverse über das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten war letztlich der Tatsache geschuldet, dass es den Lehrern an Voraussetzungen mangelte, diese abstrakten wissenschaftstheoretischen Erkenntnisse in den Unterricht umsetzen zu können. Dieser Mangel wurde überdeckt durch die These, diese Methode sei zu anspruchsvoll. Der Einwand, diese Methode vernachlässige die Empirie, die sinnlich konkrete Anschauung, weist darauf hin, dass das Wesen dieser Methode vielen Lehrern verschlossen geblieben ist.

Neuner verkündete 1986: “Die Lehrstrategie Abstraktes-Konkretes ist nicht hinreichend bewiesen.” (Neuner 1986, S. 9) Hier zeichnete sich eine Kluft ab zwischen einerseits der These, die Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten sei die Erkenntnismethode schlechthin und andererseits die unzureichende Fähigkeit eine dieser Erkenntnismethode adäquate Lehrstrategie zu formulieren. Eine Ursache für Missverständnisse über das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten zwischen den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wurde in der Gleichsetzung von Unterrichtsmethode und Methode wissenschaftlichen Erkennens gesehen (vgl. Pippig 1986, S. 39).

Menschliches Lernen an sich war von einigen Autoren bereits als schöpferischer Prozess charakterisiert worden. Inhalte, Formen und Eigenschaften der psychischen Tätigkeit des Menschen werden durch das Lernen gebildet und entwickelt. “Es ist deshalb völlig berechtigt, den Prozess der Aneignung und Reproduktion der in der Gesellschaft entwickelten Erfahrungen, Denk- und Verhaltensweisen als produktive, schöpferische Tätigkeit des Kindes zu bezeichnen. Was objektiv in der Gesellschaft bereits vorhanden ist, entsteht durch die aktive Tätigkeit des Kindes mit den Objekten und Erscheinungen der Umwelt unter Anleitung der Erwachsenen im Kinde neu.” (Lompscher 1977 a, S. 14).

Dieser weiten Fassung des Begriffs schöpferisches Denken setzte Kossakowski eine enge entgegen: “Unter schöpferischem Denken verstehen wir Denkleistungen, die zu individuellen oder gesellschaftlichen Neulösungen führen, für die ein hoher Freiheitsgrad an möglichen Lösungen, große Selbständigkeit im Erproben (Einsetzen) möglicher Lösungsmittel und Lösungswege sowie die Fähigkeit zum systematischen, durch bewusste Einsicht in Gesetzmäßigkeiten gesteuerten, zielgerichteten Neukombinieren und Umstrukturieren charakteristisch sind.” (Kossakowski 1973, S. 51). Im engeren Sinne wurde das schöpferische Lernen als die höchste Qualitätsstufe des Lernens bezeichnet.

Schöpferisches Lernen wurde als ein Entwicklungsprozess begriffen, der gezielt gefördert werden muss. Als ein Ansatzpunkt wurde die Art der Aufgabenstellung diskutiert. Schöpferisches Denken wird durch drei Arten von Aufgabenstellungen gefördert:

- Aufgaben mit unzureichenden Angaben (Erkennen, dass sie nicht gelöst werden können, weitere Angaben erforderlich sind),
- Aufgaben mit überflüssigen Angaben (Herausfinden wesentlicher Angaben) und
- Aufgaben mit mehreren Lösungsmöglichkeiten (verschiedene Wege finden).

Das Problemlösen wurde in der psychologischen und pädagogischen Literatur als Modell schöpferischen Lernens diskutiert.

Jantos nennt einige wesentliche Merkmale für schöpferisches Denken von Schülern, wobei nicht alle Merkmale auf einen Denkprozess zutreffen müssen, um als schöpferisch bezeichnet werden zu können:

- selbstständiges Suchen von für die Problemlösung notwendigen Informationen,
- Abrufen von Inhalten aus dem Gedächtnis, die im Suchprozess miteinander zu neuen Inhalten verknüpft werden,
- Entstehen neuer Handlungsstrategien,
- Umgestalten subjektiv vorhandener Kenntnisse und
- Erkennen neuer Funktionen, Zusammenhänge und Beziehungen an Erkenntnisobjekten (vgl. Jantos 1977, S. 262).

Das Wesen der Problemlösungsmethode bestehe darin, Schülern eine Aufgabe zu stellen, die sie mit ihrem vorhandenen Wissen nicht lösen können. Unter pädagogischer Führung versuchen sie Wege und Methoden für eine Lösung der Aufgabe zu finden. Sie argumentieren, stellen Hypothesen auf, planen und bewerten Methoden für die Wahrheitsüberprüfung, führen Beobachtungen und Experimente durch, analysieren Ergebnisse, urteilen und beweisen. Der problemheuristische Unterricht wurde im Allgemeinen in drei Etappen gegliedert: das Erkennen der allgemeinen Problemsituation, die Analyse und Formulierung des konkreten Problems und das Lösen desselben. Mehlhorn hielt eine weitere Etappe für sinnvoll, die genaue Funktionsbestimmung des Lösungsresultats als unabdingbar für Motivation und Stärkung des Problembewusstseins (vgl. Mehlhorn 1977, S. 339).

Um Problemaufgaben zu stellen, die einerseits den konkreten Bildungs- und Erziehungszielen und andererseits dem Entwicklungsniveau der Schüler entsprechen, schlug Lompscher vor, eine Klassifikation von Problemaufgaben vorzunehmen. Er unterschied folgende: Identifikationsprobleme, Klassifikationsprobleme, Explikationsprobleme, Konstruktionsprobleme und Destruktionsprobleme (vgl. Lompscher 1974, S. 127).

6.4 Individuelles und Soziales im Unterricht – die Lehrer-Schüler-Beziehung

Im Unterricht vollzieht jeder einzelne Schüler die geistigen Handlungen bei der Aneignung von Wissen und Können individuell. Zugleich wirken im pädagogisch geführten Prozess des Unterrichts vielfältige soziale Wechselbezie-

hungen, von denen Erfolg und Misserfolg der Lerntätigkeit wesentlich beeinflusst werden. Individuelles und Soziales stehen in Wechselwirkung. Zwischen dem Niveau der kognitiven Leistungen der Schüler und dem Niveau ihrer sozialen Beziehungen bestehen Wechselwirkungen. Diese Wechselwirkung verdichtet sich in Lehr- und Lernformen wie Frontalunterricht, Unterrichtsdiskussion, Partner- und Gruppenlernen. Diese Formen wurden als kooperative Lerntätigkeit bezeichnet (vgl. Hoppe 1988, S. 697 ff.). Die Frage war, wie die sozialen Beziehungen im kollektiven Lernprozess gestaltet werden müssen, um positive Impulse für die Leistungssteigerung auszulösen. Dazu wurden methodische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung erarbeitet:

- echte Teilarbeit (die Resultate der Arbeit des einen, sind Voraussetzung für die Arbeit des anderen),
- jeder Schüler oder jede Gruppe hat einen klar umrissenen Verantwortungsbereich,
- jeder Schüler oder jede Gruppe erkennt den eigenen Anteil an der Aufgabenlösung,
- der Platz jedes Schülers oder jeder Gruppe in der Kooperationskette ist transparent,
- kein Schüler oder keine Gruppe kann sich in der kollektiven Arbeit verstecken,
- die Arbeitsteilung erfolgt nach dem Prinzip der Förderung der Stärken und
- die Leistungen jedes Schülers oder jeder Gruppe werden bei der Erfolgskontrolle berücksichtigt.

In kooperativen Lernformen bilden kognitives und soziales Lernen eine Einheit. Neben der Orientierung auf die Lerninhalte ist der Lehrer angehalten, auch auf die soziale Seite des Lernprozesses zu orientieren, das kooperative Lernen zu begründen, die Ziele zu umreißen und für ein kooperatives Sozialverhalten zu motivieren. Dies kann u. a. erreicht werden durch

- die intellektuelle Begründung der Verhaltensforderung,
- die Sicherung positiver Emotionen,
- die Antizipation der Folgen eines erfolgreichen kooperativen Verhaltens und
- die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen.

Welche Vorteile des kollektiven Lernens wurden ausgemacht?

- die Erhöhung der sozialen Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeiten, gegenseitige Rücksichtnahme, verständnis- und taktvoller Umgang,

– die Förderung der Lernbereitschaft und -aktivität,
– die Förderung kognitiver Fähigkeiten insbesondere bei leistungsschwächeren Schülern,
– die Individualisierung des Unterrichts und
– der größere Freiraum für die Entfaltung der Ideen der Einzelnen.

Als eine wichtige Voraussetzung für kooperatives Lernen wurde die Qualität der Kollektivbeziehungen gewertet, zu deren Bestandteilen das kooperative Lernen selbst gehört, die aber eine relative Eigenständigkeit gegenüber dieser Lernform aufweisen.

Mit dem Begriff Kollektiv wurde ein normativer Anspruch an die sozialen Beziehungen einer relativ stabilen Gruppe formuliert. Ein Kollektiv zeichne sich aus durch kameradschaftliche Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe, die auf der Grundlage einer weitgehenden Übereinstimmung wesentlicher gesellschaftlicher, kollektiver und persönlicher Interessen möglich sei.

Nach Lompscher komme dem Lehrer eine Schlüsselfunktion bei der Entwicklung von Lernkollektiven zu. Er hat seine Tätigkeit an den Merkmalen des Kollektivs zu orientieren und Bedingungen zu schaffen, die ihre Entwicklung fördern wie:

– Orientierung auf gemeinsame positive Ziele, die sich an übergreifenden Lernzielen orientieren und gesellschaftliche Bezüge aufweisen,
– Formulierung von Nahzielen zum Erreichen des Gesamtziels,
– Schaffen einer optimistischen Gruppenatmosphäre,
– Herausbildung positiver Gruppennormen und
– Herausbildung fester Gruppenstrukturen mit wechselnder Über- und Unterordnung (vgl. Lompscher 1985, S. 245 f.).

Lernen ist ein sozialer Prozess. Im schulischen Lernen nimmt die Lehrer-Schüler-Beziehung eine exponierte Stellung ein. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist einer der bestimmenden Faktoren für die Lerntätigkeit der Schüler selbst. Der Lehrer soll die Beziehungen zu seinen Schülern so gestalten, dass diese ihre Leistungspotenzen voll ausschöpfen können. Als Normen für eine entwickelte Schülerpersönlichkeit wurden gesetzt:

– Vertrauen in die eigene Leistung und die eigenen Fähigkeiten,
– kritische Haltung gegenüber Leistungen und Verhalten anderer Schüler und dem eigenen Verhalten gegenüber,
– Fähigkeit zur Übernahme von gesellschaftlichen Funktionen und
– positive Haltung zum Wettbewerb um beste Leistungen (vgl. Lompscher 1977 a, S. 162).

Die Wirksamkeit des Lehrers ist maßgeblich von drei Faktoren abhängig:

- den sozialen Beziehungen zum Schüler, insbesondere der Fähigkeit zur Lösung mitmenschlicher Kooperationsaufgaben,
- dem Umfang und der Verfügbarkeit der Kenntnisse sowie der Fähigkeit zur Lösung von mitmenschlichen Aufgaben und
- den didaktisch-methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im pädagogischen Prozess (vgl. Kessel 1972, S. 173).

Nach Vorweg sind drei Persönlichkeitsvariablen entscheidend für eine erfolgreiche Lehrertätigkeit:

- das tätigkeitsbezogene, normative Selbstbild,
- die verständnisvoll-unterstützende Einstellung des Lehrers zu den Schülern und
- die pädagogische Zielgerichtetheit und Beharrlichkeit (vgl. Schröder 1979, S. 215).

Ein positives Selbstbild der Lehrer fördert ihre soziale Kommunikation und erhöht ihre Anerkennung. Andererseits ist es Voraussetzung, um beim Schüler ein positives Selbstbild zu entwickeln. Schulische Leistungen können stabil nur erbracht werden, wenn der Schüler über ein entwickeltes Selbstwertgefühl verfügt, das auf einer realistischen Einschätzung seines Leistungsvermögens beruht. Das wiederum ist eine der Hauptaufgaben des Lehrers.

Als die entscheidenden Persönlichkeitseigenschaften des Lehrers hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung wurden genannt: die politisch-moralischen und die sozial-charakterlichen Eigenschaften, die eine Nachahmung und Identifikation ermöglichen. Befragungen unter Schülern ergaben, dass sie an Lehrern besonders schätzen: Geduld, Gerechtigkeit, Hilfebereitschaft, Frohsinn, Heiterkeit, Strenge, Konsequenz, gutes fachliches und methodisches Können.

Die Polarität der sozialen Beziehungen wurde mit folgenden Kategorienpaaren beschrieben:

Gelöstheit	–	Gespanntheit
Vertrauen	–	Misstrauen
Verständnis	–	Unverständnis
Sympathie	–	Antipathie
Kontakt	–	Distanz
Zuneigung	–	Abneigung
Achtung	–	Verachtung

Die “sozialistische Pädagogik” zeichne sich nach eigenen Darstellungen dadurch aus, dass für sie neben dem Prinzip der Überordnung des Lehrers (seiner führenden Rolle im Unterricht) das Prinzip des gleichzeitigen Miteinanders (gegenseitige Achtung und Anerkennung) Gültigkeit besitze. “Inhalt und Qualität der sozialen Beziehungen ergeben sich weithin aus dem Grad der Übereinstimmung gesellschaftlicher Anforderungen an das Lehrerverhalten mit seiner konkreten Realisierung im pädagogischen Prozess sowie aus dem Grad der Übereinstimmung des konkreten Führungsverhaltens der Lehrer mit den subjektiven Erwartungen der Schüler. Je besser das konkrete Lehrerverhalten und die subjektiven Erwartungen der Schüler mit den gesellschaftlichen Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit übereinstimmen, um so günstiger die sozialen Beziehungen, um so größer das Ansehen und die Autorität des Lehrers, um so größer sein persönlichkeitsbildender Einfluß auf die Schülerpersönlichkeit.” (Kessel 1972, S. 174).

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist nur dann persönlichkeitsfördernd, wenn sie von beiden Seiten aktiv gestaltet wird und den inneren Bedingungen beider Partner entspricht. Sie ist nicht ausschließlich eine direkte, sondern wird über die Gruppen der Mitschüler, die Lehrer-Schulklasse-Beziehung ebenso vermittelt wie über die Eltern-Lehrer-Beziehung. Als Einflussgröße wurde auch die Lehrer-Lehrer-Beziehung genannt. Untersuchungen zu den hohen psychischen Belastungen bei der Gestaltung der sozialen Beziehungen zu den Schülern in ihren komplexen Vermittlungen haben ergeben, dass drei Viertel der befragten Lehrer keine Notwendigkeit für eine psychologische Intervention zur Veränderung der sozialen Beziehungen bzw. ihres pädagogischen Führungsverhaltens sahen (vgl. Schröder 1979, S. 222).

7 Umsetzungsimplikationen und -erfahrungen

7.1 Lehrplanwerk

Der lerntheoretische Diskurs in der DDR stand in enger Wechselwirkung mit dem Reformierungsprozess der Lehrpläne, der seit Mitte der 60er Jahre permanent fortgeführt wurde. Durch die Lehrpläne sollten zum einen neue Erkenntnisse der pädagogischen Forschung aufbereitet werden und ihre Umsetzung in die pädagogische Praxis schnell und mit hoher Verbindlichkeit erfolgen. Zum anderen waren Lehrpläne Instrumente der politischen Einflussnahme und der sozialen Kontrolle. Von Döbert wurden im Vergleich des Lehrplanwerks 1982/90 zu dem der Jahre 1964/71 einige wesentliche Kennzeichen der Überarbeitung der Lehrpläne in den 70er und 80er Jahren herausgearbeitet: Es setzte sich die Position durch, dass Lehrpläne nicht nur als Stoffpläne zu verstehen sind, sondern auf die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit abzielen müssen (vgl. Döbert 1995). Grundlage der Lehrpläne war die Triade Wissen-Können-Überzeugung; sie galt als Prinzip zur Auswahl von Stoffeinheiten besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen und polytechnischen Fächern. Die starke Wissenschaftsorientierung der Lehrpläne war zugunsten der stärkeren Schülerorientierung, der Betonung ihrer Subjektposition, zurückgenommen worden. Die Schülerpersönlichkeit zu stärken hieß, ihre grundlegenden Überzeugungen, ihren Charakter und ihre Verhaltensqualitäten zu entwickeln. Die Ideologie als weltanschaulich-politische Grundorientierung nahm im Konzept von der "entwickelten sozialistischen Persönlichkeit" die Schlüsselrolle ein.

Zur Durchstrukturierung einer Unterrichtsstunde waren vorgegeben:

- Zielorientierung und Motivierung zur Stimulierung einer bewussten Lerntätigkeit und des Leistungswillens,
- Orientierungsgrundlage für die Selbsttätigkeit bei der Aneignung des neuen Stoffs,
- Festigen des neu vermittelten Stoffs (Einprägen, Wiederholen, Anwenden), um Unterrichtsergebnisse zu sichern,
- Systematisierung des Wissens, seine logische Ordnung und Integration in überprüfbare Zusammenhänge zur Befähigung der Schüler, systematisch zu denken und zu handeln,
- Kontrolle von Verlauf und Ergebnissen des Unterrichts, pädagogische Bewertung der Schülerleistungen und des Verhaltens, Anregung zur Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung (vgl. Döbert 1995, S. 62 f.).

Die neuen Lehrpläne waren gekennzeichnet durch eine Hinwendung zur inneren Seite der Unterrichtsmethodik, zur Orientierung an der Logik der Erkenntnis- und Lerntätigkeit der Schüler.

Mit dem 1987 erschienen Buch "Allgemeinbildung und Lehrplanwerk" von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (vgl. Drefenstedt 1988) wurde eine konzeptionelle Gesamtsicht auf die Allgemeinbildung, auf Unterrichtsfächer und Klassenstufen sowie auf grundlegende Fragen der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung vorgelegt. Die Ausgangsposition wurde mit zwei Prinzipien gesetzt. Erstens: Die Allgemeinbildung in den Schulen ist als eine Grundlagenbildung für wissenschaftliches und lebenslanges Lernen zu verstehen. Zweitens: Abstriche am Charakter der Wissenschaftlichkeit der Allgemeinbildung können nicht zugelassen werden. Allgemeinbildung hat wissenschaftlich fundierte Bildung zu sein. In diesem Standardwerk wurden die Erkenntnisse aus der langjährigen Diskussion zur Unterrichtsreform zusammengefasst:

- Wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung und polytechnische Bildung stellen eine Einheit dar. Einerseits bildet die systematische Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse eine notwendige Verbindung von Theorie und Praxis, andererseits werden theoretische Zusammenhänge besser verstanden, wenn ihre Bezüge zur Produktion, zum Leben, zu den eigenen Erfahrungen hergestellt werden.
- Das polytechnische Prinzip setzt ein enges Zusammenwirken der Fächer und Fachbereiche voraus. Der Unterricht ist fachübergreifend zu gestalten, so kann er nicht nur effektiv sowie die Erkenntnis der Gegenstände allseitig gestaltet werden, auch die Einheit der Wissenschaften und der logische Zusammenhang ihrer Inhalte werden für die Schüler erlebbar.
- Die Charakterbildung, das Erlernen von Verantwortungsübernahme werden durch den naturwissenschaftlich-technischen Experimentalunterricht, die Bewährung der Schüler in der produktiven Arbeit, in wissenschaftlich-technischen Tätigkeiten, fakultativen Kursen, Arbeitsgemeinschaften und in aktiver Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen und künstlerischen Gestaltungsmöglichkeiten gefördert.
- Das Prinzip "Durch hohe Forderungen zu hohen Leistungen" wurde durch das der "Differenzierung der Leistungsanforderungen" nach den Voraussetzungen ersetzt. Besonders beim Einsatz wissenschaftlicher Erkenntnismethoden sollte das Alter der Schüler konsequent beachtet werden. Das Verhältnis von Konkretem und Abstraktem, von Empirischem und Theoretischem sei altersspezifisch ins Verhältnis zu setzen.

– Für jedes Fach ist eine genaue Funktionsbestimmung im Kontext des gesamten Bildungsprozesses vorzunehmen. Sie erleichtert es dem Lehrer seinen Unterricht nach den Interessen und Voraussetzungen der Schüler auszugestalten und eine Überfrachtung mit Stoff zu vermeiden.

7.2 Subjektorientierung und Formalisierung des Unterrichts

Mit der in den Lehrplänen verankerten Triade Wissen-Können-Überzeugungen wurde die Subjektorientierung ein Stück weit zurückgenommen, weil die Überzeugungen keine Angelegenheit des Schülers waren, sondern direkt auf die Vermittlung der so genannten "Ideologie der Arbeiterklasse", d. h. letztlich der von der SED-Führung vorgegebenen Politik abzielte. Das Postulat vom konsequent wissenschaftlichen Charakter der Politik der SED und des Marxismus-Leninismus und der Übereinstimmung der Entwicklung des Sozialismus mit dem Fortschritt der Menschheit erwiesen sich alsbald als Legenden. Mit der Krise der DDR wurde die Orientierung auf die Herausbildung fester Überzeugungen zu einer Handlungsorientierung gegen Entfaltung von Subjektivität und Individualität. Die damalige sowjetische Politik von Glasnost und Perestroika unter Gorbatschow wurde in den Schulen als "Verrat" behandelt. Das Auseinanderdriften von sozialen Erfahrungen der Schüler und politischem Erziehungsauftrag der Lehrer stellte den Erziehungsprozess im Allgemeinen und den Unterricht in weltanschaulichen Fächern im Besonderen in Frage. Die Lehrpläne waren so eng ausgelegt, dass sie den Lehrern kaum Handlungsspielraum ließen, ihre eigene Persönlichkeit einzubringen. Einer konsequenten Subjektorientierung liefen zwei weitere Bedingungen im pädagogischen Prozess entgegen: die feste Bindung an ein ritualisiertes Planungssystem und die Zentralisierung des Bildungswesens. Einerseits gaben sie den Lehrern Handlungsorientierung und Gestaltungssicherheit, andererseits ließen sie aber nicht die Flexibilität zu, die ein schnelles Einstellen auf die subjektiven Voraussetzungen der Schüler erfordert. Die indirekte Rücknahme der Subjektorientierung bezog sich nicht nur auf die Schüler. Lehrer im starr hierarchisierten System wurden ebenso in ihren Entscheidungskompetenzen beschnitten wie ihre Subjektrolle darin keine ausreichende Förderung erfuhr. Protokolle pädagogischer Tagungen belegen immer wieder, dass die Weiterbildung der Lehrer den Anforderungen der Unterrichtsgestaltung nicht vollauf gerecht wurde.

8 Impulse für den aktuellen Lerndiskurs

These 1: Lernen ist als Aneignung der Wirklichkeit durch Subjekte zu begreifen.

Selbst wenn spezifische Formen des Lernens in Betracht gezogen werden, ist von einem weiten Begriff des Lernens auszugehen, ist Lernen in seiner Ganzheitlichkeit zu unterstellen. Die Komplexität des Lernens beinhaltet nicht nur vielfältige Dimensionen, wie rationale, emotionale, moralische und ästhetische Aneignung, sondern auch die unterschiedlichen Lebenswelten, in die der Lernende eingebunden ist, Erfahrungen verinnerlicht und diese in Gestalt von Interessen, Kenntnissen, Überzeugungen usw. zur Geltung bringt. Der Lernende bringt sich selbst als Subjekt in den Lernprozess ein. Er ist als Persönlichkeit zu achten. Seine Einstellungen zum Lernen sind abhängig von der Berücksichtigung dieser Subjektivität bei der Organisation der fortschreitenden Lernprozesse. Dabei sind nicht schlechthin Wissensinhalte von den Lehrenden zu übermitteln und vom Schüler zu beherrschen, sondern geronnene individuelle und gesellschaftliche Erfahrungen, Interessen, Voraussetzungen und Anforderungen zu vermitteln.

These 2: Ziel des Lernens ist nicht die einfache Reproduktion von Wissensinhalten, sondern die erweiterte Reproduktion von Erkenntnissen und Verhaltensweisen.

Im Mittelpunkt des Lernens steht die Aneignung von Lernkompetenzen. Dazu gehören u. a. Wahrnehmungs- und Problemlösungskompetenzen sowie entsprechende Verhaltenseigenschaften wie Selbstständigkeit, Willensstärke und Belastbarkeit. Der Umfang der Kenntnisse ist auszurichten auf die Schaffung der Orientierungsgrundlage für die Lerntätigkeit beim Schüler selbst, die Erarbeitung von Lernstrategien. Die Umorientierung von der Wissensaneignung zur Kompetenzentwicklung, von der Technik des Reproduzierens zu der des Produzierens ist in einer Radikalität zu vollziehen, die einer kopernikanischen Wende gleichkommt. Sie ist nicht zu haben ohne systematische "Veränderungen" der strukturellen Grundlagen von Schule: der Schulverwaltung, der Lehrpläne, der Lehrerweiterbildung usw.

These 3: Die soziale Seite des Lernprozesses gewinnt an Bedeutung.

Lernen auf die Ebene des Rationalen zu verkürzen, hieße die Aussichten auf den Lernerfolg von vornherein zu reduzieren. Der Erwerb von Fachwissen ist

mit Fragen nach deren ethischen und sozialen Implikationen zu verbinden. Die soziale Seite des Unterrichts wird durch die Beziehungen Schüler-Lehrer, Schüler-Schüler und Schüler-Schüler-Lehrer vorzugsweise repräsentiert. Die Qualität der sozialen Beziehungen und Interaktionszusammenhänge hat einen bestimmenden Einfluss auf die Lernhaltung der Schüler und die Lernergebnisse. Sowohl den Schülern als auch den Lehrern ist eine Subjekt-Position einzuräumen. Ein Lehrer wird letztlich nur das einfordern können, was er selbst vorzuleben in der Lage ist. Lehrer sind einzubinden in einen Prozess des Erlernens, ihre Subjekt-Rolle tatsächlich ausfüllen zu können. Schüler bringen ihre sozialen Erfahrungen in den Unterricht ein, bewusst oder unbewusst. Die Pluralisierung der Lebenslagen, die soziale Differenzierung, Unübersichtlichkeiten von Gegenwart und Zukunft sind soziale Belange, die Schüler vor dem Unterricht nicht abstreifen können. Lehrer sind herausgefordert, auf sie zu reagieren. Eigene Erfahrungen liegen den Schülern näher als Fremd-Erfahrungen. Werden beide nicht ineinander gesetzt, so bleiben die Fremderfahrungen äußerlich. Sinnfragen werden zu Kardinalfragen des Unterrichts. Pädagogen sind Moderatoren im Prozess der Organisation von Lernprozessen, die Impulse anbieten, Aufgaben stellen, Lösungsansätze initiieren, Handlungsräume aufzeigen, Tätigkeitsfelder gestalten und so "Lernen im sozialen Umfeld" organisieren. Nicht was der Schüler lernt, sondern wie er lernt, steht im Mittelpunkt, d. h. methodische Fertigkeiten, Anleitung zum Kompetenzerwerb für selbstständige Lerntätigkeit und Wissensaneignung.

These 4: Bildung und Erziehung stellen eine Einheit dar, wie Wissen, Können und Charaktereigenschaften sowie Einstellungen im Prozess des Tätig-Seins in wechselseitiger Wirkung zusammenfließen.

Bei der Organisation institutionalisierter Lernformen ist die Einheit von Bildung und Erziehung zielgerichtet zu gestalten. Wenn nicht, so setzt sie sich hinter dem Rücken der Akteure durch, dann jedoch nicht immer mit den beabsichtigten Wirkungen, sondern mit unabsehbaren Folgen. Die Verfügbarkeit von Wissen hat Einfluss auf die Herausbildung von Einstellungen und Charaktereigenschaften, das betrifft den Umfang und die Qualität des Wissens und die Qualität seiner Verfügbarkeit. Die Einstellungen und Charaktereigenschaften des Schülers beeinflussen ihrerseits die Beziehungen zum Wissen, die Zuschreibung des Wertes und die Verwendung von Informationen, das Interesse an einem Zuwachs an Wissen und den dafür aufzuwendenden Umfang an Energie und Zeit. Erziehung ist nicht identisch mit politisch-ideologischer Erziehung. Die Potentiale unterschiedlicher Erziehungsinstanzen – Schule, Familie, Jugendhilfe, Wirtschaft (Produktions- und

Dienstleistungssektor), gesellschaftliche Organisationen – sind zusammenzuführen und für den Bildungsprozess zu nutzen.

These 5: Gleiche Bildungschancen zu gewähren heißt nicht, allen die gleiche Bildung zukommen zu lassen.

Die Lernvoraussetzungen der Schüler sind ungemein vielfältig. Sie sind bereits vor Antritt des Schulbesuchs geprägt durch unterschiedliche soziale Erfahrungen: die Verfügbarkeit oder Nichtverfügbarkeit von sozialen und ökonomischen Ressourcen, der Umfang bereits angeeigneten Wissens und erworbener Lernkompetenzen. Sie bringen unterschiedliche physische und psychische Voraussetzungen für das Lernen mit, haben bereits unterschiedliche kognitive Stile ausgeprägt, den Erfolg oder Misserfolg von Lernstrategien kennen gelernt und individualisiert. Diese Unterschiede können selbst in einem uniformierten Unterricht nicht aufgehoben werden, zumal sie außerhalb der Schulzeit reproduziert werden. Ein Lerndesign, das diese Unterschiede nicht durch eine innere und äußere Differenzierung von Lernen berücksichtigt, wird nur bei jenen Lernenden Erfolge erzielen, die am besten dem Lehrstil der Schule angepasst sind oder sich am leichtesten anpassen können. Diese Anpassung ist allerdings kein sicheres Fundament für das Ausschöpfen tatsächlicher Leistungspotenzen und kein Garant für eine anhaltend positive Einstellung zum lebenslangen Lernen. Differenzierung des Unterrichts setzt bei seiner Individualisierung ein und führt hin zu neuen Schulangeboten, die zugeschnitten sind auf Klassen von kognitiven Stilen und Interessen. Gleiche Bildungschancen für jeden durchzusetzen bedeutet, für jeden die Bedingungen zu schaffen, die – gemessen an seinen Voraussetzungen – eine optimale Entfaltung der je spezifischen Lern- und Entwicklungspotenzen fördert, dem Schüler den Zugang zu allen Bildungsinhalten und einen fließenden Übergang zwischen einzelnen Bildungsstufen ermöglicht.

Literatur

Ahrbeck, R.: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studie zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin 1979

Assmann, G. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie. Berlin 1977

Baer, H.: Förderung der individuellen Stärken aller Schüler im Unterricht. In: Pädagogik 43 (1988) 10

Batenin, S. S.: Kriterien für die Höherentwicklung der Persönlichkeit. In: Persönlichkeit im Sozialismus. Berlin 1972

Berger, M.; Hanke, H.; Koch, H.; Kühn, W.; Sallmon, H. (Hrsg.): Kulturpolitisches Wörterbuch. Berlin 1978

Breuer, H.: Begabungen rechtzeitig erkennen und fördern – eine Herausforderung für jeden Pädagogen der DDR. In: Pädagogik 40 (1985) 7/8

Bujewa, L. P.: Sozialstruktur der Gesellschaft und soziale Tätigkeit der Persönlichkeit. In: Bujewa, L. P.; Hahn, T.: Über die sozialistische Persönlichkeit. Berlin 1978

Bujewa, L. P.; Hahn, T. (Hrsg.): Über die sozialistische Persönlichkeit. Berlin 1978

Clauß, G. (Hrsg.): Personale Bedingungen selbständigen Lernens. Leipzig 1985

Clauß, G. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig 1976

Clauß, G.; Kossakowski, A. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Beiträge zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin 1974

Dawydow, W. W.: Inhaltsanalyse und Struktur der Lerntätigkeit. In: Dawydow, W. W.; Lompscher, J.; Markowa, A. K. (Hrsg.): Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin 1982

Dawydow, W. W.; Lompscher, J.; Markowa, A. K. (Hrsg.): Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin 1982

Dewey, J.: Kunst als Erfahrung. Frankfurt a. M. 1980

Döbert, H.: Curricula in der Schule: DDR und ostdeutsche Bundesländer. Frankfurt/M. 1995

Dölling, I.: Individuum und Kultur. Berlin 1986

Dölling, I.: Zur Dialektik von biologischen und sozialen Bedingungen sozialistischer Persönlichkeitsentwicklung. In: Bujewa, L. P.; Hahn, T. (Hrsg.): Über die sozialistische Persönlichkeit. Berlin 1978

Drefenstedt, E.: Gedanken und Reflexionen zum Buch "Allgemeinbildung und Lehrplanwerk". In: Pädagogik 43 (1988) 10

Drefenstedt, E.: Optimale Entwicklung jedes Schülers erfordert besondere Beachtung der individuellen Leistungsvoraussetzungen. In: Pädagogik 42 (1987) 4

Drewelow, H.: Begabungsförderung im Unterricht und in der außerunterrichtlichen Tätigkeit. In: Pädagogik 43 (1988) 2

Drews, U.; Fuhrmann, E.; Rehak, B.: Schüler zum aktiven Lernen anregen. In: Pädagogik 40 (1985) 1

Drjachlow, N.; Lassow, E.; Rasin, W.; Stiehler, G. (Hrsg.): Kategorien des historischen Materialismus. Studien zur Widerspiegelung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse in philosophischen Begriffen. Berlin 1978

Fischer, A.: Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt 1992

Franzke, A.: Soziale Psyche und Aspekte ihrer Beziehungen zum Massenbewusstsein, zur öffentlichen Meinung und zum Alltagsbewusstsein. In: Aktuelle Beiträge der Staats- und Rechtswissenschaft, Heft 369. Potsdam 1988

Franzke, A.: Öffentliches Meinen. In: Informationen zur soziologischen Forschung, Heft 5. Berlin 1990

Fuchs, H.-J.; Petermann, E.: Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. Dokumente. Berlin 1991

Galperin, P. J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1966

Giesecke, H.: Was wird aus der “sozialistischen DDR-Pädagogik”? In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990) 11

Gläßer, A.: Individualisierung – eine alte und neue Herausforderung für jeden Pädagogen. In: Pädagogik 44 (1989) 10

Grundlagen der geistigen Arbeit. Berlin 1975

Hahn, T.: Das individuelle Bewusstsein und die Dialektik von objektiven Bedingungen und subjektivem Faktor. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 22 (1974) Heft 5

Hahn, T.: Motivation, Motivationsforschung, Motivtheorien. Berlin 1985

Henning, W.: Zur Entwicklung und verhaltensdeterminierenden Wirkung von Lernmotiven bei Schülern. In: Lompscher, J. (Hrsg.): Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Konferenzbericht. Berlin 1977

Hiebsch, H.: Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin 1971

Hirschmann, J.: Alltagserkennen, Alltagsbewusstsein – Wesen, Struktur, soziale Funktion. In: Müller, W.; Uhlig, D. (Hrsg.): Gesellschaft und Bewusstsein. Berlin 1980

Holzkamp, K.: Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität I. In: Forum Kritische Psychologie 4. Berlin 1979

Holzkamp-Osterkamp, U.: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung I. Frankfurt/M., New York 1977

Honecker, M.: Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. VIII. Pädagogischer Kongress. Berlin 1978

Honecker, M.: Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin 1986

Hoppe, R.: Erzieherische Wirksamkeit kooperativen Lernens. In: Pädagogik 43 (1988) 9

Hörz, H.; Liebscher, H.; Löther, R.; Wollgast, S. (Hrsg.): Wörterbuch Philosophie und Naturwissenschaften. Berlin 1983

Information. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Präsidium. 4/1986. (Materialien der Beratung beim Präsidenten der Akademie

vom 2. Oktober 1986 zum Buchmanuskript “Tätigkeit, Lerntätigkeit, Lernstrategie” von J. Lompscher)

Jantos, W.: Problemlösen und Entwicklung des schöpferischen Denkens bei Schülern 9. Klassen. In: Lompscher, J. (Hrsg.): Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Konferenzbericht. Berlin 1977

Jantos, W.: Über kooperatives Problemlösen. In: Dawydow, W. W.; Lompscher, J.; Markowa, A. K. (Hrsg.): Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin 1982

Joas, H.: Kreativität des Handels. Frankfurt a. M. 1992

Kelle, W. S.; Kowalson, M. J.: Theorie und Geschichte. Berlin 1984

Kessel, W.: Zur Rolle des Lehrer-Schüler-Verhältnisses für die Entwicklung sozialistischer Schülerpersönlichkeiten. In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin 1972

Kienitz, W.: Zur Weiterentwicklung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenziertheit. In: Pädagogik 44 (1989) 1

Kirchhöfer, D.: Kommunistische Erziehung und Individualitätsentwicklung. In: Pädagogik 43 (1988) 7/8

Kislat, G.; Otto, Kh.: Zur Entwicklung der Handlungsregulation bei jüngeren Schülern. In: Pädagogik 41 (1986) 4

Klaus, G.; Buhr, M. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd. 1 und 2. Leipzig 1969

Klaus, G.; Buhr, M. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd. 1 und 2. Leipzig 1974

Klein, H.: Inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule und das Verhältnis von Einheitlichkeit und Differenzierung. In: II. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder. Kurzfassung von Diskussionsbeiträgen. 3 Teile. Berlin 1974

Klingberg, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990

Klix, F.: Information und Verhalten. Berlin 1973.

Klix, F.: Erwachendes Denken. Berlin 1980

Kosing, A. (Hrsg.): Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Philosophie. Berlin 1985

Kossakowski, A.: Persönlichkeitstheoretische Probleme der pädagogisch-psychologischen Forschung. In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin 1972

Kossakowski, A.: Über persönlichkeitstheoretische Grundlagen der pädagogischen Psychologie. In: Kossakowski, A.; Lompscher, J. (Hrsg.): Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Berlin 1973

Kossakowski, A.: Psychologische Fragen der Entwicklung selbständig handelnder sozialistischer Persönlichkeiten. In: Clauß, G.; Kossakowski, A. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Beiträge zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin 1974

Kossakowski, A.: Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1980

Kossakowski, A.: Zur konsequenten Orientierung der weiteren Arbeit auf die optimale allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. In: Fuchs, H.-J.; Petermann, E.: Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. Dokumente. Berlin 1991

Kossakowski, A.; Lompscher, J. (Hrsg.): Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Berlin 1973

Kretzschmar, A.: Soziale Unterschiede – unterschiedliche Persönlichkeiten? Berlin 1985

Kruse, L.; Graumann, C.-F.; Lantermann, E.-D.: Ökologische Psychologie. Weinheim 1996

Leontjew, A. N.: Das Lernen als Problem der Psychologie. In: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1966

Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin 1982

Leontjew, A. N.; Galperin, P. J.: Die Theorie des Kenntniserwerbs und der programmierte Unterricht. In: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1966

Lindner, R.: Zur Entwicklung motivationaler Regulationskomponenten der Lerntätigkeit – methodolgische und theoretische Voraussetzungen. In: Methodologische Fragen empirischer und theoretischer Forschung der Forschungsgruppe "Lernpsychologie". Forschungsinformation. Pädagogische Hochschule "Ernst Schneller". Zwickau 1985

Lompscher, J.: Über lerntheoretische Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In: Kossakowski; A.; Lompscher, J. (Hrsg.): Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Berlin 1973

Lompscher, J.: Niveau und Entwicklungsbedingungen selbständigen Denkens in der Lerntätigkeit älterer Schüler. In: II. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder. Kurzfassung von Diskussionsbeiträgen. 3 Teile. Berlin 1974

Lompscher, J.: Psychologische Regulation und persönlichkeitsbildende Potenzen der Lerntätigkeit. In: Lompscher, J. (Hrsg.): Psychologie des Lernens in der Unterstufe. Berlin 1977 a, S. 18-36

Lompscher, J. (Hrsg.): Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Konferenzbericht. Berlin 1977 b

Lompscher, J.: Analyse und Gestaltung von Lernanforderungen. In: Dawydow, W. W.; Lompscher, J.; Markowa, A. K. (Hrsg.): Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin, Moskau 1982, S. 36-50

Lompscher, J. (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin 1985

Marx, K.: Das Kapital. Berlin 1969

Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. In: MEW. Bd. 42. Berlin 1974

Marx, K.: Thesen über Feuerbach. MEW. Bd. 3. Berlin 1978

Marx, K.: Brief an Pawel Wassiljewitsch Annenkow. In: Marx-Engels-Werke (MEW) Bd. 27. Berlin 1984

Mehlhorn, G.; Mehlhorn H.-G.: Begabungsentwicklung im Unterricht. Berlin 1985

Mehlhorn, H.-G.: Darstellung des "Produktiven Prinzips". In: Lompscher, J. (Hrsg.): Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Konferenzbericht. Berlin 1977

Mehlhorn, H.-G.: Persönlichkeitsentwicklung Hochbegabter. Berlin 1988

Miller, R.: Zur Dialektik von Subjekt- und Persönlichkeitsentwicklung. In: Objektive Gesetzmäßigkeit und bewusstes Handeln in der sozialistischen Gesellschaft. Berlin 1975

Mitrochin, L. M.: Methodologische Probleme der Persönlichkeit. In: Die Persönlichkeit im Sozialismus. Berlin 1972

Müller, W.; Uhlig, D. (Hrsg.): Gesellschaft und Bewusstsein. Berlin 1980

Neuner, G.: Sozialistische Persönlichkeit – ihr Werden, ihre Erziehung. Berlin 1978

Neuner, G.: Diskussionsbeitrag. In: Information. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR – Präsidium, Heft 4/1986

Neuner, G.: Allgemeinbildung. Konzeption, Inhalt, Prozess. Berlin 1989

Ohl, W.: Wechselbeziehungen von Abstraktem und Konkretem im Lernprozess. In: Clauß, G.; Kossakowski, A. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Beiträge zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin 1974

Pache, G.; Tobien, G.: Interessen und Begabungen jedes Kindes erkennen und entwickeln. In: Pädagogik 41 (1986) 10

Pippig, G.: Beziehungen zwischen Kenntniserwerb und Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Beiträge zur Psychologie, 6. Berlin 1980

Pippig, G.: Zur Einheit von Kognition und Motivation bei der Untersuchung der Entwicklung des materialistisch-dialektischen Denkens – theoretische und methodologische Probleme. In: Methodologische Fragen empirischer und theoretischer Forschung der Forschungsgruppe “Lernpsychologie”. Forschungsinformation. Pädagogische Hochschule “Ernst Schneller”. Zwickau 1985

Pippig, G.: Diskussionsbeitrag. In: Information. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR – Präsidium, Heft 4/1986

Pippig, G.: Zur Herausbildung elementarer wissenschaftlicher Denkweisen bei Schülern. In: Pädagogik 42 (1987) 2

Pippig, G.: Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. In: Pädagogik 45 (1990) 1

Pretzschner, H.; Rasch, J.: Gesellschaftliche Entwicklung und Herausbildung menschlicher Individualität. In: Philosophische Fragen der Individualitätsentwicklung bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. Dresden 1985

Reißig, R.; Dörrer, H.; Hoppe, G.; Kölsch, H.; Pawula, H.; Reinhold, H. (Hrsg.): Bedürfnisse und Interessen als Triebkräfte unseres Handelns. Berlin 1984

Röhr, W.: Aneignung und Persönlichkeit. Berlin 1979

Rubinstein, S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 1976

Schreier, G.: Förderung und Auslese im Einheitsschulsystem. Frankfurt/M. 1996

Schröder, H.: Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit. Berlin 1979

Séve, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1972

Stiehler, G.: Über den Wert der Individualität im Sozialismus. Berlin 1978

Tugarinov, V. P: Die Dialektik von Sozialem und Biologischem beim Menschen. In: Die Persönlichkeit im Sozialismus. Berlin 1972

Uledow, A. K.: Die Struktur des gesellschaftlichen Bewusstseins. Berlin 1972

Vorweg, M.: Persönlichkeitsformung des sozialistischen Leiters durch Verhaltenstraining. In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin 1972

Wessels, K.-F.: Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin 1978

Wittich, D.; Gößler, K.; Wagner, K.: Marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie. Berlin 1978

Wittich, D.: Über soziale Erfahrung. Berlin 1983

Zvorykin, A. A.: Methoden der Persönlichkeitsforschung. In: Persönlichkeit im Sozialismus. Berlin 1972

Elmar Witzgall

Aufgabenorientierte Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre

Co-Referat

Werner Duell

Einleitung

Die Studie gibt einen guten Überblick über die aufgabenorientierten Lehr- und Lernkonzepte. Aber sie vermittelt auch zugleich die Problematik dieser Konzepte: Sie alle sind äußerst elaboriert, d. h. hoch differenziert ausgebildet. Der Eindruck, der dadurch entsteht und der auch zu Beginn der Studie der institutionalisierten Aus-, Fort- und Weiterbildung insgesamt nachgesagt wird, nämlich sie sei arbeitsweltfern, wird indirekt bestätigt. Vielleicht ist das einer der Gründe, warum die Umsetzung dieser Konzepte in den Unternehmen so schwierig ist. Aber darauf will ich nicht näher eingehen.

In seiner Kritik am handlungstheoretischen Grundansatz nennt Witzgall die Vernachlässigung autonomer, selbst gesteuerter Lernprozesse und die Vernachlässigung der Erfahrung für die Qualifizierung. Dies kann ich nur bestätigen und einige Gründe dafür nennen, warum sich Unternehmen damit so schwer tun.

Realisierung in den Unternehmen

In den uns bekannten Unternehmen und aus der Literatur sehen wir folgende Realisierungs-Tendenzen:

1. Aus- und Weiterbildung wird von vielen Unternehmen als strategisch wichtiger Erfolgs-Faktor zur Nutzung der menschlichen Potenziale erkannt.

2. Demgegenüber werden (besonders in krisenhaften Zeiten) immer weniger Mittel und andere Ressourcen für Qualifizierungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt (“Lean Weiterbildung”).

3. Die Anwendung von Lernkonzepten ist kaum erkennbar – hingegen ist eine große Methodenvielfalt zu beobachten.

4. Eine weit gehende Beteiligung der Arbeitnehmer an der Aufgabengestaltung ist kaum zu erkennen. Auch in den Unternehmen, die Gruppenarbeit eingeführt haben, wurde diese überwiegend "von oben" angeordnet.

5. Während der Handlungs- und Entscheidungsspielraum in den uns bekannten Fällen kaum verändert und stattdessen zum Teil, wie in der Gruppenarbeit, sogar eingeschränkt worden ist, wurde der Gestaltungsspielraum teilweise im Rahmen von Beteiligungen erhöht.

6. Die Partizipation der Arbeitnehmer insgesamt in Unternehmen hat hingegen zugenommen. Mitarbeiterbefragungen und in der Folge Workshops zur Behebung von aufgezeigten Mängeln und Problemen sind heute in vielen Unternehmen eine ständige Übung.

Zu fragen ist, warum diese Ansätze in den Unternehmen nicht oder nur teilweise umgesetzt werden.

Nach Stefan Kühl (1998) befinden sich Unternehmen in folgenden Dilemmata:

1. Sei-selbstständig-Dilemma

In der Regel findet eine zentralistische Einführung dezentraler Strukturen statt. Mitarbeiter bekommen dabei eine doppeldeutige Nachricht: Sie sollen mehr Einfluss und Kompetenzen erhalten. Dies wird ihnen aber vom Management verordnet.

2. Entscheide-dich-selbst-aber-unter-Vorbehalt-Dilemma

Das Management fördert Selbstständigkeit, entscheidet aber nach wie vor selbst. Das führt zur Verunsicherung der Mitarbeiter und Manager wegen Entscheidungsunklarheiten und zu Loyalitätsfallen, frei nach dem Motto von Karl Valentin: "Können hätten wir schon wollen, aber dürfen haben wir uns nicht getraut."

*3. Fremdorganisiertes-Selbstorganisations-Dilemm*a

Selbstorganisation orientiert sich häufig an fremdorganisierten Modellen (Übernahme von "Kochrezepten"). Dadurch werden Fehler übernommen.

4. Organisiere-dich-selbst-aber-nicht-so-Dilemma

Die spontanen Formen der Selbstorganisation werden häufig vom Management nicht gewollt. Selbstorganisation soll genau so stattfinden, wie sie sich die Planer vorstellen.

Die Dilemmata flexibler Strukturen sind zudem:

1. *Zielbestimmungsdilemma*

   Einerseits braucht es genaue Zielbestimmungen, um Mitarbeitern eine Orientierung zu geben, andererseits schränkt eine genaue Zielbestimmung Handlungsmöglichkeiten ein.

2. *Identifikationsdilemma*

   Einerseits ist das Management darauf angewiesen, dass sich Mitarbeiter mit Prozessen und Produkten identifizieren, andererseits führt eine zu starke Identifizierung der Mitarbeiter zu einer Einschränkung der Wandlungsbereitschaft.

3. *Partizipationsdilemma*

   Einerseits ermöglicht Partizipation das Einbringen der Mitarbeiter mit ihrer ganzen Person, andererseits müssen Organisationen unbedingt die Interessen der Mitarbeiter ausblenden.

4. *Fettpolsterdilemma*

   Einerseits bedeuten Puffer, Reserven, Redundanz usw. zusätzliche Ressourcen von Zeit und Mitteln, andererseits verführen Reserven und Puffer zum organisatorischen Schlendrian.

5. *Lerndilemma*

   Einerseits braucht die Organisation Wandlungs- und Lernprozesse, um sich anzupassen, andererseits schreiben die Wandlungs- und Lernprozesse Strukturen fest, die spätere Anpassungen verhindern.

Neueste Entwicklungen zeigen u. a. folgende Wege auf, wie den oben dargestellten Dilemmata begegnet werden kann:

Organisationale Voraussetzungen

Es müssen Bereiche begrenzter Instabilität geschaffen werden, das heißt: Entwickeln autonomer, überschaubarer Einheiten.

Führung als Kontextsteuerung

Diese Art der Führung zielt auf kontrollierte Autonomie, das heißt: Beteiligung der Mitarbeiter an der Zieldefinition, so dass sie ihren Zielkorridor kennen und genau wissen, worum es geht.

Unternehmenskultur

Die für das Unternehmen wegleitenden Werte müssen durch einen gezielten und kontinuierlichen Kultivierungsprozess durch alle Mitarbeiter soweit verinnerlicht werden, dass sie jederzeit sinnvoll handeln können.

Kommunikationsfreundliche Architektur

Gebäude, Infrastruktur und Technologie sind so zu gestalten, dass sie dem Wandel leicht anzupassen sind und Kommunikation unter allen Beteiligten aktiv begünstigen.

Lernende Unternehmen

Das Schaffen lernender Unternehmen setzt das Verknüpfen von Führen und Lernen sowie von Arbeiten und Lernen voraus. Qualifikation muss als strategische Innovation begriffen werden. Führung kann nicht mehr allein als Aufbau sozialer Systeme verstanden werden, sondern zugleich auch als Ermöglichung von Lernen.

Die Schaffung lernender Organisationen ist die eine große Antwort von Unternehmen, Lernen neu zu gestalten.

Lernende Organisationen

Unter organisationalem Lernen ist der Prozess der Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wert- und Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder innerhalb der Organisation zu verstehen (Probst/Büchel, 1994, S. 17).

Wodurch unterscheidet sich nun organisationales Lernen von individuellem Lernen? Der entscheidende Unterschied liegt in der gemeinsam geteilten Wirklichkeit. Diese wird durch die Ziele, Bedürfnisse und Werte der Organisationsmitglieder beeinflusst. Die Herausforderung besteht also darin, eine Balance zwischen den jeweils unterschiedlichen individuellen Vorstellungen und auch den organisationalen Zielen zu erreichen. Um dies zu erreichen ist die Berücksichtigung von drei Faktoren wichtig (Klimecki/Probst/Eberl 1994; Duncan/Weiss 1979):

1. Kommunikation ist eine entscheidende Voraussetzung, denn ohne sie kann weder individuelles in organisationales Wissen überführt werden, noch können gemeinsame Aushandlungsprozesse stattfinden.

2. Transparenz ist wichtig, um das Ergebnis der Verständigungsprozesse den Mitarbeitern leicht zugänglich und verständlich zu machen.
3. Integration ist notwendig, denn die Mitarbeiter müssen in der Lage sein, ihr Handeln und die Ergebnisse ihrer Arbeit in das System zu integrieren.

Werden diese drei Faktoren hinreichend berücksichtigt, dann besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass Wissen innerhalb einer Organisation nutzbar gemacht wird und organisationales Lernen stattfindet.

Beispiel: Führungskräfteentwicklung

Wir gehen davon aus, dass individuelle Sichtweisen das Handeln der Führungskräfte bestimmen. Für eine erfolgreiche Verhaltensveränderung ist es daher notwendig, diese subjektiven Sichtweisen deutlich zu machen und daran anzuknüpfen. Die Führungskräfte müssen die Widersprüche zwischen ihrem jetzigen und dem gefordertem Verhalten erkennen. Deshalb sollen in einer Führungskräfteentwicklung die Teilnehmer ihr individuelles Selbstverständnis von Führung benennen. Den Führungskräften wird zudem deutlich gemacht, dass Führung meint, unternehmerische Ziele an der Basis zu verfolgen und vorzuleben. In diesem Sinne heißt Führung Beziehungsgestaltung und erfordert eine Vertrauenskultur.

Die Führungskräfteentwicklung umfasst dabei folgende Schritte:

1. Selbsteinschätzung des eigenen Führungsverhaltens der Teilnehmer
2. gemeinsame Analyse des individuellen Führungsverhaltens jedes Teilnehmers
3. Erkennen der Wirkungen der Führungsveränderungen
4. Finden und Vereinbaren individueller Lernziele
5. Lern-Wirkungen erkennen
6. Lernplan erstellen
7. Integration in die Unternehmensziele und -kultur
8. Lernüberprüfung vereinbaren

Dieses Vorgehen kann auch als ein Beispiel für ein “Wissens-, Könnens- und Wollens-Management” gesehen werden, wie es Witzgall fordert. Es sollte nur noch um das “Dürfens- und Sollens-Management” erweitert werden.

1 Vorwort

In den deutschsprachigen Ländern, vor allem der Bundesrepublik und der DDR, kam es in den siebziger und achtziger Jahre zur Entwicklung neuer Qualifizierungs- und Berufsbildungskonzepte. Sie wurden in vielen Fällen im Rahmen von staatlichen Förderprogrammen und -strukturen in Betrieben und Bildungseinrichtungen erprobt. Ein nicht geringer Teil dieser Konzepte war durch einen deutlichen Bezug zur – in der Regel industriellen – Arbeitsaufgabe und zur Zielgruppe der in der Produktion tätigen, gelernten und angelernten Industriearbeiter und Industriearbeiterinnen ausgezeichnet.

Nicht nur die Systemkonkurrenz im Bildungs- und Wirtschaftsbereich, sondern vor allem auch die sich abzeichnenden Veränderungen in der weltindustriellen Güterproduktion und -distribution bildeten aus heutiger Sicht wichtige Anlässe dieser Innovationen und Reformen. Wissenschaften wie die Pädagogik, Psychologie und Soziologie, vor allem aber auch die arbeitswissenschaftlichen Disziplinen, wurden in diese Konzeptionsbildungsprozesse zunehmend stärker eingebunden bzw. sie entwickelten sich stellenweise zu deren Triebkräften. Nicht selten jedoch benötigten diese Konzeptionen zur Veränderung von Industriearbeit und arbeitsaufgabenorientierter Qualifizierung noch längere Zeit, bis nennenswerte Verbreitungs- und Transfereffekte sichtbar wurden.

Der Hauptstrom dieser Entwicklungen bezog sich mehr oder weniger explizit auf Fortschritte der arbeits- und lernpsychologischen Forschungen. Einen Dreh- und Angelpunkt bildete hierbei die Handlungsregulationstheorie, welche in den beiden deutschen Staaten – durchaus schon kooperativ – konzeptionell weiterentwickelt wurde. In verschiedenen Entwicklungs- und Gestaltungsfeldern wurden diese Impulse aufgenommen, mit älteren Konzeptionen wie dem erfahrungsorientierten und projektbezogenen Lernen verknüpft und in Konzeptionen für unterschiedliche Zielgruppen, Lerninhalte und Lehr-/Lern-Konstellationen umgesetzt. Die Studie beginnt daher damit, die Herausbildung dieser Pfade und Felder der Entwicklung und Erprobung – ansetzend am arbeitspsychologischen Entwicklungspfad – im Kapitel 2 überblicksartig darzustellen.

Im Hauptkapitel 3 wird der spezielle Bezug von Theorieentwicklung und Konzeptgestaltung entfaltet. Zunächst erfolgt ein Einblick nicht nur in die Handlungsregulationstheorie und die Komplementärtheorie des Interiorisationslernens, sondern auch in die damit von den Anwendern und Nutzern verbundenen Erwartungen. Zwei Qualifizierungskonzepte, die den gleichen

theoretischen Hintergrund reklamieren, sich aber in vielen Punkten unterscheiden, werden in ihrem jeweiligen Kontext differenzierter und umfassender dargestellt, als dies im Kapitel 2 möglich war. Da eine arbeitsaufgabenbezogene Qualifizierung nicht ohne eine intensive analytische Auseinandersetzung mit ihrem Lerngegenstand funktioniert, werden in diesem Kapitel auch noch die wichtigsten aufgabenanalytischen Konzeptionen dieser Entwicklungsperiode dargestellt.

Die Handlungsregulationstheorie und die damit verbundenen, aufgabenorientierten Qualifizierungskonzepte waren – und sind immer noch – durchaus umstritten. Zwei Ansatzpunkte dieser Kritik, die aus Sicht des Verfassers für die aufgabenorientierte Qualifizierung besonders bedeutsam sind, werden in diesem Kapitel abschließend aufgegriffen, dargestellt und diskutiert. Es ist dies einerseits die Favorisierung von Lehr-/Lernkonzepten mit der Konsequenz der Vernachlässigung autonomer, selbst gesteuerter Lernprozesse und andererseits die Debatte um den Stellenwert von Erfahrung für Qualifikation und Qualifizierung.

Die institutionalisierte Aus-, Fort- und Weiterbildung wird seit längerem als arbeitsweltfern, ineffektiv und den wirtschaftlich-technischen Entwicklungen hinterherlaufend kritisiert. Aufgabenorientierte Lehr-/Lernkonzepte reklamieren dagegen einen direkten Praxisbezug und geringe Anwendungs- und Anpassungsverluste. Die Frage, ob diese Vorzüge des Lernens an der Arbeitsaufgabe auch zu einem nennenswerten Transfer der entsprechenden Konzepte in die Bildungspraxis innerhalb und außerhalb der Unternehmen geführt haben, drängt sich auf. Im 4. Hauptkapitel wird ihr nachgegangen – die Transfereffekte sind offensichtlich sehr unterschiedlich und insgesamt eher unbefriedigend. In diesem Zusammenhang wird auch über die Ursachen der Transferdefizite nachgedacht und es wird auf ungenügend genutzte Transferpotentiale hingewiesen.

Im abschließenden Kapitel 5 wird versucht, die Relevanz des Grundansatzes "Aufgabenorientiertes Lernen" für aktuelle Managementkonzepte mit Bedeutung für Industriebetriebe – Prozessmanagement und Wissensmanagement – zu bewerten. Dabei soll gezeigt werden, dass die schon älteren Konzeptionen – so wie sie sind – durchaus nützliche Beiträge für diese Neuentwicklungen leisten können. Wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang jedoch die Verortung von Anschlussstellen und Erweiterungslinien, durch die sowohl die älteren Konzepte weiterentwickelt als auch die neuen Konzepte befruchtet werden können.

In der Studie werden – verursacht durch den gewollten Wechsel der Perspektive – bestimmte Konzeptionen und Theorien immer wieder aus unterschied-

lichen Blickwinkeln betrachtet und mit unterschiedlichen Graden der Detailliertheit dargestellt. Um dem Querleser bzw. der Querleserin das Verstehen des jeweils Dargestellten zu erleichtern, werden diese inhaltlichen Bezüge durch Quervermerke erkennbar gemacht.

In den meisten Fällen wird im Text zugunsten einer besseren Lesbarkeit auf die Angabe der weiblichen Form des Nomens zusätzlich zur männlichen Form verzichtet. Gemeint ist aber in jedem Fall sowohl der weibliche als auch der männliche Bezug.

Der Verfasser bestreitet nicht, dass die von ihm in diesem Text gesetzten theoretischen und konzeptionellen Akzente durchaus seine Projekterfahrungen in einer mehr als zwanzigjährigen Praxis der Konzeptentwicklung und -erprobung widerspiegeln. Zu dem betrachteten Thema wären auch andere Systematisierungen und Darstellungsweisen möglich und sinnvoll gewesen. Glücklicherweise liegen einige Überblicks- und Standardwerke mit relativ engem thematischen Bezug vor, die speziell interessierten Leserinnen und Lesern für vertiefende und ergänzende Studien besonders empfohlen werden können: Baitsch 1998; Bergmann 1999; Hacker/Skell 1993; Sonntag 1989.

2 Lehren und Lernen an der Arbeitsaufgabe – Gegenstandsbereiche und Entwicklungsfelder

2.1 Der neue Stellenwert der arbeitsorientierten Qualifizierung ab den 70er Jahren

In den 70er und 80er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurden im deutschsprachigen Raum – in der Bundesrepublik und der DDR, aber auch in der deutschsprachigen Schweiz – beträchtliche Anstrengungen unternommen, um die bis dato üblichen Methoden des Lehrens und Lernens vor allem im Bereich industrieller Arbeitstätigkeiten zu verbessern. Diese Optimierungen und qualifikatorischen Innovationen entwickelten sich zu einem wichtigen Ansatzpunkt für betriebliche Veränderungsprozesse und der damit einhergehende relativ neue, qualifikatorische Zugang zu betrieblichen Arbeits- und Lernstrukturen strahlte, teilweise zeitlich etwas verzögert, auch in die Praxis berufsbezogener Bildungseinrichtungen und der betrieblichen Berufsbildung aus.

Nun stellt das Lernen an der industriellen Arbeitsaufgabe als solche keine neuartige, sondern schon eher eine althergebrachte, naturwüchsige Form der arbeits- und berufsbezogenen Bildung dar. Sie wurde beispielsweise schon von Frederick W. Taylor im Rahmen seiner "Wissenschaftlichen Betriebsführung" propagiert (Taylor 1977, Vorwort Volpert S. XII.) und war sicherlich schon lange vor ihm in den Fabriken des 19. Jahrhunderts ohne besondere konzeptionelle Fundierung praktiziert worden. Abgesehen von den speziellen Methodensets und Einsatzformen, über die noch ausführlich zu berichten ist, war ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts vor allem die Einbettung von gezielt gestalteten, arbeitsorientierten Lehr- und Lernmethoden in betriebliche Projekte ein Novum. Diese Projekte erhielten in der Regel "von außen", d. h. vor allem von wissenschaftlich-konzeptionell agierenden Projektpartnern der Industrie und beteiligter Bildungswerke in einer bisher nicht gekannten Intensität neue Impulse für die Gestaltung des Lehrens und Lernens im Arbeitsprozess. Diese betrieblichen Projekte und die damit verbundenen gesellschaftlichen und betrieblichen Zielstellungen waren vielfältig motiviert. Bezogen auf den speziellen Gesichtspunkt "arbeitsorientiertes Lernen" kann man vor allem folgende Aspekte hervorheben:

Beide deutsche Staaten, die Bundesrepublik Deutschland (BRD) wie die Deutsche Demokratische Republik (DDR), befanden sich Ende der 60er bis

etwa Ende der 70er Jahre in einem auch ökonomisch und industriepolitisch motivierten Wettbewerb der Bildungssysteme. Ziel war die qualifikatorische Unterstützung der in beiden Staaten als relativ ähnlich herausfordernd wahrgenommenen "Wissenschaftlich-technischen Revolution" in Verbund mit einer Mobilisierung gesellschaftlicher Bildungsreserven (Stichworte: Chancengleichheit, Erhöhung des Anteils der Arbeiterkinder bzw. der sozial benachteiligten Schichten an höheren Bildungsabschlüssen, Kompensation von Bildungsnachteilen). In der BRD wurde 1969 in diesem Zusammenhang das erste einheitliche Berufsbildungsgesetz mit Konsequenzen vor allem für die betriebliche Berufsausbildung im Rahmen des fortgeschriebenen, so genannten Dualen Systems verabschiedet. In der DDR wurde im Rahmen des Bildungsgesetzes von 1965 ("Schaffung eines einheitlichen, sozialistischen Bildungswesens"; vgl. Lexikon der Wirtschaft 1982, S. 235) die zehnklassige Polytechnische Oberschule mit einem darauf aufbauenden zweijährigen, betrieblich orientierten und institutionalisierten Berufsbildungssystem als Regelbildungsweg etabliert. Die berufsbildungspolitisch angelegten Reformstränge erreichten jedoch die qualifikatorisch-organisatorischen Strukturen und deren Veränderungsprozesse in den Betrieben beider Staaten eher verzögert und indirekt. Im Effekt drohte sogar eine Auseinanderentwicklung von beruflicher Grundlagenqualifikation und der in der Industrie effektiv abgerufenen bzw. der sich am Arbeitsplatz herausbildenden "Anwendungs"-Qualifikation (für die DDR vgl. Jacob 1990, S. 237).

In der BRD wuchs zudem ab Mitte der 50 Jahre durch die Anwerbung der Anteil der so genannten Gastarbeiter an der Industriearbeiterschaft. Im qualifikatorischen Durchschnitt handelte es sich bei diesen Belegschaftsmitgliedern überwiegend um Menschen mit relativ geringer schulischer und – soweit überhaupt vorhanden – auch eher geringer formal-beruflicher Bildung, die gleichzeitig wegen ihres offiziellen Status als "Gastarbeiter" kaum kulturell-sprachliche Integrationsangebote erhielten bzw. annahmen. Sie verstärkten damit quantitativ und qualitativ die Tendenz zu einer Qualifikationsaufspaltung in gering qualifizierte, aber direkt produktiv tätige Un- und Angelernte (die auch durch Mängel der Schul- und Bildungssysteme im Lande selbst "erzeugt" wurden) und eine höher qualifizierte Facharbeiterschaft, die in der Produktion eher indirekt und auf Leitungspositionen tätig wurde.

Besonders begünstigend für qualifikatorische Innovationen in den Betrieben waren die industrie- und arbeitspolitischen Zielstellungen, die in der BRD vor allem in dem 1974 gestarteten Aktionsprogramm "Forschung zur Humanisierung des Arbeitslebens" (HdA-Programm; Bundesministerium für Forschung und Technologie 1974) gebündelt wurden und in umfassende betriebliche Projektaktivitäten mündeten. Bei der Relevanzbewertung dieser Projekte muss man davon ausgehen, dass sowohl der wirtschaftliche Wiederaufbau nach dem

Zweiten Weltkrieg als auch die Rationalisierungsstrategien der 50er und 60er Jahre in beiden deutschen Staaten zu einer tendenziellen Verschlechterung der Arbeitsbedingungen in den Betrieben geführt hatten, gleichzeitig die Ansprüche an die Arbeitsbedingungen eher gestiegen waren. In der BRD führte diese Entwicklung z. B. unter anderem dazu, dass erstmals in einem Streik der Metallarbeiter von 1973 explizite Forderungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen erhoben wurden (Kern 1979, S. 121 ff.). Das so genannte HdA-Programm betonte jedoch neben den Arbeitsgestaltungszielen explizit auch Zielstellungen der Qualifikationsentwicklung: "Es genügt nicht, die Arbeitsbedingungen so zu gestalten, dass Unfälle, Krankheiten und vorzeitige Verschleißerscheinungen vermieden werden. Es kommt auch darauf an, dem Menschen eine ihn interessierende, befriedigende Arbeit zu geben, ihm zu ermöglichen, seine Fähigkeiten einzusetzen und weiterzuentwickeln" (Bundesministerium für Forschung und Technologie 1974, S. 13).

Die in der DDR initiierten Maßnahmen und Projekte zur "sozialistischen Rationalisierung" verliefen wegen der planwirtschaftlichen Rahmenbedingungen und der wesentlich engeren Verflechtungen zwischen dem Berufsbildungs-, Hochschul- und Wirtschaftssystem (Jacob 1990) natürlich andersartig als die in der BRD: Zum Beispiel gab es kein dem HdA-Programm vergleichbares Aktionsprogramm, aber sehr viele staatlich gesteuerte Kooperationen zwischen Hochschulen, Betrieben und Bildungswerken. Inhaltlich betrachtet lassen sich jedoch einige Gemeinsamkeiten finden. In einem 1972 erschienenen Werk von Wolfgang Skell, das auch in der BRD zumindest im arbeitswissenschaftlichen Bereich auf Interesse stieß und methodisch die Arbeitsforschung in der BRD anregte (so die Erfahrung des Verfassers), wird einleitend eine "entscheidende Steigerung der intellektuellen Anforderungen in der Produktion" prognostiziert, die einen "sozialistischen Produzenten" erfordere, "dessen Disponibilität sich vor allem in zweierlei Hinsicht bewähren muss: Aneignung des Wissens und Könnens, das zur Meisterung des sich rasch verändernden modernen Produktionsprozesses erforderlich ist ... auch noch in fortgeschrittenem Alter, also bei größerem zeitlichen Abstand von seiner Berufsausbildung Neues zu lernen ... selbständiges Denken ... Anwendung des angeeigneten Wissens und Könnens im Rahmen schöpferischer Leistungen bei der Gestaltung des Produktionsprozesses" (Skell 1972, S. 13 f.).

Die Maßnahmen und Projekte der Arbeitsgestaltung waren in der Konsequenz doppelschichtig angelegt: Die Veränderungen bei den Arbeitsstrukturen (die Arbeitsprozesse und Arbeitsaufgaben betreffend) sollten durch eine Anhebung, mindestens aber Anpassung der Qualifikationsstrukturen flankiert werden. Im HdA-Programm wurde dabei auf sehr unterschiedliche, vor allem auch zielgruppenspezifische Qualifizierungslösungen abgestellt, die das ganze Spektrum von der traditionellen Arbeitseinweisung über komple-

xe Lern- und Trainingsverfahren bis hin zur Integration von Arbeitsgestaltung und Qualifizierung im Sinne einer "Qualifizierenden Arbeitsgestaltung" abdeckten (vgl. Oehlke 1989). Der beträchtliche Umfang der einschlägigen Projektaktivitäten wird aus der Studie "HdA und Qualifizierung" von Hans Wöcherl (1988) ersichtlich, der für den Zeitraum bis 1986 die Unterlagen von 47 Betriebs-, 14 Umsetzungs- und 14 Grundlagenforschungsprojekten mit Qualifizierungsbezug auswertete.

In der DDR konzentrierten sich die Qualifizierungskonzeptionen auf das "kognitive Training" der Facharbeiterschaft im Sinne einer "Optimierung der Leistungsvoraussetzungen", wobei die konzeptionelle Vorreiterrolle vor allem von Arbeitspsychologen an der TU Dresden eingenommen wurde (vgl. u. a. eine Reihe von Aufsätzen im Sammelband der Herausgeber Hacker/Timpe/Vorweg 1973). Ein anderer Schwerpunkt war ab den 80er Jahren die "didaktische Durchdringung" der innerbetrieblichen Qualifizierung von Lehrlingen und erwachsenen Arbeitskräften mit einem doppelten Ziel: Bei der Ausbildung in der Produktion sollte die Berufsbildungsrelevanz von Übungen und Unterweisungen erhöht, im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts neben der Produktion sollte dagegen der Tendenz zur Verschulung begegnet werden (Höpfner 1995; S. 34 f.).

2.2 Lernen an der Arbeitsaufgabe – der arbeitspsychologische Entwicklungspfad

Arbeitsorientiertes Lernen im Betrieb, sei es durch Projekte gefördert oder völlig ohne Anleitung im Arbeitsprozess vollzogen, hat die jeweilige Arbeitsaufgabe und die damit verbundenen organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen mehr oder minder explizit zum Lerngegenstand. Wenn man, wie z. B. in der "Methodenlehre der Arbeitsorganisation", die "Arbeitsaufgabe als Aufforderung an Menschen, Tätigkeiten auszuüben, die der Zielerreichung (des Betriebs; der Verf.) dienen" (nach REFA 1991, S. 151) definiert, wird nicht nur die funktionale Einbettung arbeitsaufgabenbezogener Tätigkeiten deutlich, sondern auch erkennbar, dass mit der "Arbeitsaufgabe" nicht unbedingt nur eine Verrichtung an einem Einzelarbeitsplatz gemeint sein muss. Auch umfassendere und komplexere Anforderungen im kooperativen, betrieblichen Leistungsprozess stellen Arbeitsaufgaben dar, soweit sie Aufgabenverantwortlichen zugewiesen oder von Beschäftigten eigenverantwortlich übernommen werden.

In der *industriellen* Arbeitsaufgabe, um welche es in dieser Studie und im Folgenden im Kern geht, kommen im Grundsatz zwei verschiedene Strukturen bzw. Vorgaben zusammen:

– Ziele und Vorgaben des Betriebs, die mehr oder weniger explizit z. B. in Qualitätshandbüchern, Prozess-, Stellen- oder Arbeitsplatzbeschreibungen ausformuliert sind und
– die darauf ausgerichteten Tätigkeiten von Beschäftigten, Stelleninhabern usw. Seidel nimmt diese Ausrichtung in seine psychologische Definition auf, wonach "eine Aufgabe vorliegt, wenn ein Subjekt die Erreichung eines Ziels unter gegebenen Bedingungen ideell vorwegnimmt und sich der Notwendigkeit der Erreichung dieses Ziels bewusst ist" (nach Fischer 2000, S. 131).

Dass es sich bei dem Zusammenhang "Ziel/Tätigkeit" nicht um ein unidirektionales Determinationsverhältnis, sondern um eine Wechselwirkung handelt, lässt sich schon daran erkennen, dass Arbeitsaufgaben von unterschiedlichen Menschen, allen Rationalisierungs- und Standardisierungsanstrengungen zum Trotz, unterschiedlich interpretiert und ausgeführt werden. Die Arbeitspsychologie spricht daher von einer "subjektiven Redefinition der Arbeitsaufgabe" (vgl. Hacker/Richter 1980, S. 16). Arbeitsaufgaben können z. B. in Optimierungs- und Innovationsprozessen durchaus von den arbeitenden Menschen so umgestaltet werden, dass sich die betrieblichen Vorgaben anpassen müssen und eventuell sogar neue betriebliche Leistungen entstehen.

Systemisch betrachtet liegt die Arbeitsaufgabe an der Schnittstelle zwischen zwei qualitativ sehr unterschiedlichen Systemen: einem technisch-organisatorisch-ökonomischen System, z. B. einem Produktionsbetrieb, und einem personal-sozialen System, nämlich der Persönlichkeit und Tätigkeit des im Produktionsbetrieb arbeitenden Menschen. Wenn sich in dem einen System, beispielsweise durch Einführung neuer Produktionsverfahren, die Struktur ändert, hat dies Konsequenzen für das System der Tätigkeiten der dort arbeitenden Menschen, insofern beispielsweise durch diese Veränderungen Lerntätigkeiten ausgelöst werden, und umgekehrt. In dieser Wechselwirkung können grob drei Wirkungsniveaus unterschieden werden können:

(a) Wenn die vorliegenden betrieblichen Produktionsstrukturen restriktiver Natur sind und gleichzeitig den dort Beschäftigten Kompetenzen im methodisch-innovatorischen Bereich fehlen, wirkt die "Arbeitsaufgabe" eher als harte, oft durch Akkordsysteme quantifizierte Leistungsvorgabe. Qualifizierung und Lernen haben in diesem Rahmen primär eine anpassende Funktion.
(b) Wenn die strukturellen Vorgaben dem arbeitenden Menschen inhaltliche und zeitliche Handlungsspielräume belassen, weiten sich auch die qualifikatorischen Perspektiven. Prozesse des Aufgabenlernens können auf diesem Niveau zur selbstverständlichen Begleiterscheinung einer mehr

oder minder selbst organisierten Aneignung neuer, komplexerer Aufgabenstellungen werden.

(c) Wenn das Erlernen von Arbeitsaufgaben mit deren Veränderung einhergeht, geht es nicht mehr nur um das "Wie besser?", der Aufgabenerfüllung, sondern tendenziell auch schon um das "Was und Warum?", der Arbeitstätigkeit. Methodische und reflektorische Lernprozesse gewinnen eine herausragende Bedeutung.

In den 70er Jahren nahmen arbeitspsychologische Untersuchungen und arbeitswissenschaftliche Gestaltungsansätze, die sich vor allem den Wirkungsniveaus (a) und (b) zuordnen lassen, zunehmenden Einfluss auch auf die arbeitsorientierte Lehr-/Lernforschung:

Bezogen auf die *Wechselwirkung (a) zwischen eher restriktiven Anforderungsstrukturen und Lernprozessen* machte eine 1973 von Schleicher veröffentlichte Studie deutlich, dass die Anforderungssituationen in der Arbeitstätigkeit auf die Dauer die intellektuellen Fähigkeiten der Arbeitenden beeinflussen (Schleicher 1973). Besonders im Bereich ungelernter Tätigkeiten zeigte sich mit zunehmendem Lebensalter eine signifikante Abnahme der Intelligenzleistung. Die Querschnittsstudie von Schleicher wurde in den methodisch aufwändigeren Längsschnittstudien von Kohn und Schooler (1978 und 1982) bestätigt: Danach beeinflussen sich die Komplexität der Arbeitsaufgaben und die intellektuelle Flexibilität der Aufgabenverantwortlichen gegenseitig, wobei die hauptsächliche Wirkungsrichtung von der Arbeitsaufgabe zur geistigen Entwicklung weist. Zusätzliche, nicht geringere Aufmerksamkeit fand in den 70er Jahren die vor allem von Industriesoziologen wie Kern/Schumann (1970, S. 218) vertretene Auffassung, wonach die fortschreitende Automatisierung immer wieder restriktive Arbeitsinhalte erzeuge und deswegen eine Tendenz zur Polarisierung der Arbeitsanforderungen in wenige, hoch qualifizierte Positionen und eine Masse einfacherer Positionen zu prognostizieren sei. In der Konsequenz musste die arbeits- und industriepolitische Aufmerksamkeit verstärkt auf den Bereich "einfacher Industriearbeit" gerichtet werden. Wie schon im vorherigen Kapitel angerissen, entstanden ab Anfang der 70er Jahre eine Reihe von Arbeitshumanisierungsprojekten, in denen Maßnahmen zur Flexibilisierung und Effektivierung von Fertigungsprozessen gezielt mit Arbeitsbereicherungs- und Qualifizierungszielen kombiniert wurden. Dieser Projekttyp dominierte die Förderlandschaft bis Anfang der 80er Jahre (Wöcherl 1988, S. 17). Bei diesen Vorhaben wurde grundsätzlich davon ausgegangen, dass die Bereicherung der Arbeitsinhalte zwecks Erhöhung des intellektuellen Anforderungsniveaus zwar erstrebenswert, aber ohne kompensatorische Lehr-/Lernhilfen nicht durchzusetzen sei (Oehlke 1989, S. 191).

Das gesicherte Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Anforderungsniveau der Arbeitstätigkeit und der geistig-intellektuellen Entwicklung der Arbeitenden entwickelte sich, über den Bereich einfacher Industriearbeit hinaus, rasch zu einem Paradigma der Arbeitsgestaltung und Qualifikationsentwicklung (Wirkungsebene b). Vor allem das von Hacker ausgearbeitete Konzept der Freiheitsgrade im Sinne von "Möglichkeiten zu unterschiedlichem auftragsbezogenem Handeln ... Möglichkeiten zu selbständigen Entscheidungen ... Voraussetzungen zur Entwicklung selbständiger Zielsetzungen" (Hacker 1986, S. 104) eröffnete nicht nur Perspektiven der Aufgabengestaltung, sondern verwies auch auf besonders relevant erscheinende Ansatzpunkte von Qualifizierung wie z. B.:

- die Befähigung zum "geistigen Probehandeln" vor der praktischen Ausführung von Arbeitsaufgaben mit Freiheitsgraden (diese Fähigkeit wurde von Volpert sogar als Kernprozess des handlungsbezogenen Denkens charakterisiert; Volpert 1982, S. 48 f.) und
- die gezielte Herausbildung so genannter "leistungsbestimmenden Teiltätigkeiten". Gemeint war damit die Konzentration z. B. von Trainingsmaßnahmen auf die Operationen in der Aufgabenausführung, die in kognitiver Hinsicht besonders anspruchsvoll sind (z. B. eine genaue Analyse der Handlungssituation, möglicher Fehlhandlungen und deren Konsequenzen), höhere Leistungen ohne Mehrbelastung erlauben (vgl. Rühle 1977) und gleichzeitig zur "selbständigen Erarbeitung von Handlungsprogrammen" für Klassen von Arbeitsaufgaben befähigen sollten (Rühle/Matern/Skell 1980; S. 224).

Das Konzept der "Freiheitsgrade" unterschied sich, wenn überhaupt, nur wenig von dem des "Handlungsspielraums". Letzterer Begriff wurzelte in der angelsächsisch-skandinavischen "job-enlargement"- und "groupwork"-Bewegung im Rahmen des soziotechnischen Systemansatzes (ab den 50er Jahren v. a. am Tavistock-Institute of London betrieben) und breitete sich in den 70er Jahren vor allem über die "Züricher Schule" der Arbeitswissenschaft auch im deutschsprachigen Raum aus (Ulich/Groskurth/Bruggemann 1973, S. 64 f.). Das soziotechnische Systemkonzept war vor allem motivationstheoretisch fundiert (mit starker Anlehnung an die Bedürfnistheorien von Maslow, Herzberg und Mc Gregor) und orientierte sich dabei am Ideal einer gleichzeitigen Optimierung von "Arbeitszufriedenheit" und "Wirtschaftlichkeit" (Gaugler/Kolb/Ling 1976, S. 46 ff.). Demgegenüber entwickelte sich das Freiheitsgrade-Konzept in enger Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie (vgl. Hacker/Volpert/von Cranach 1983) und war insofern eher kognitivistisch und handlungstheoretisch ausgerichtet. In qualifikatorischer Hinsicht ist diese Unterscheidung deshalb wichtig, weil durch das Konzept der Freiheitsgrade die Qualifikation – mehr noch als die Motivation – ei-

nen herausragenden Stellenwert erhielt. Im Felde der Arbeitsgestaltung drückte sich dies in einer Erweiterung bzw. Modifikation der Normenhierarchie aus. Arbeit sollte nicht mehr nur "zufrieden stellend" (Kirchner 1979, S. 193), sondern "persönlichkeitsfördernd" gestaltet werden. Der Berliner Arbeitspsychologe Volpert definierte diese Norm der Persönlichkeitsförderlichkeit anhand des Kriteriums der Befähigung zur "intellektuellen Durchdringung und handelnden Bewältigung der Arbeitsaufgabe" (Volpert 1979, S. 116), der Dresdner Arbeitspsychologe Hacker im Sinne einer "Weiterentwicklung ausgewählter Fähigkeiten und Einstellungen" und "erforderlicher Lernaktivitäten" (1978, S. 378).

Neue Perspektiven für das arbeitsorientierte Lernen eröffnen sich prinzipiell dann, wenn die Aufgabenverantwortlichen an Prozessen der sie selbst betreffenden Organisationsgestaltung substanziell beteiligt werden und in diesem Rahmen auch ihre eigene Aufgabenstruktur verändern können (Wirkungsebene 3). Entsprechende Ansätze wurden erstmals von Fricke (1975) unter dem Stichwort "Innovatorische Qualifikation" konzipiert und in einem Humanisierungsprojekt angelegt. Das etwas später im Humanisierungsprogramm aufgelegte Projekt der "Qualifizierenden Arbeitsgestaltung" (Baitsch u. a. 1983) führte diese Konzipierung akzentuierend fort: Dies geschah erstens durch die Betonung der Betroffeneninteressen in Hinblick auf die Kontrolle von Belastungen in der Arbeitsituation, d. h. der Befähigung und Ermunterung der Betroffenen, "die Anforderungen und Bedingungen der Arbeitssituation nach eigenem Bedürfnis zu modifizieren" (Duell 1983; S. 72). Und zweitens durch eine Aufweichung der klassischen Projektrollenteilung zwischen einerseits wissenschaftlichen Experten (für Technik, Gestaltung, Qualifizierung ...) und andererseits den betrieblichen Praktikern im Rahmen eines partizipativen Projektdesigns (Stichwort: Erweiterung des Gestaltungsspielraums) und einer betonten Moderatorenrolle der betriebsexternen Projektanten. In diesem Rahmen wurde von den Arbeitern u. a. auch eine Konzeption des gegenseitigen Anlernens als Grundlage eines Job-Rotationssystems entwickelt und erprobt.

Ab Mitte der 70er Jahre, zeitlich in etwa parallel zu den Entwicklungen in der BRD und der "Züricher Schule", wurden auch in der DDR eigene Konzepte zur Einbeziehung von Praxisexperten in die Entwicklung von kombinierten Lern- und Gestaltungslösungen in der Industrie verfolgt. Ausgehend von einer Methodik des "Regulationsorientierten Trainings", bei dem Neuerer-Kollektive zusammen mit Arbeitspsychologen Regelwerke für den Umgang mit fertigungstechnischen Prozessen entwickelten (Neubert/Tomczyk 1986), entstand die verallgemeinerte Konzeption eines "Aufgabenorientierten Informationsaustausches" (Neubert/Tomczyk 1986 und Herrmann 1986). Diese und ähnliche Konzeptionen muten aus heutiger Sicht schon wie Methoden des interak-

tionellen Wissensmanagements an. In der Chemischen Industrie mit ihrer relativ komplexen Verfahrens- und Automatisierungstechnik ging man noch einen Schritt weiter. Ausgehend von der Einschätzung, dass die Bedingungen der Aufgabenbewältigung auch von technischen Experten nur sehr eingeschränkt wahrnehmbar seien und die Kapazität des menschlichen Situations- und Signalgedächtnisses begrenzt ist, wurde vor allem nach Methoden gesucht, die die Beschäftigten dazu befähigen konnten, eigenständig Diagnosestrategien und Handlungsstrukturen für unterschiedliche Handlungssituationen zu entwickeln (Schindler 1976; Freier/Huybrechts 1980).

Inhaltlich standen offensichtlich Aufgaben mit technisch-gegenständlichem Bezug im Vordergrund der arbeitspsychologisch inspirierten Qualifizierungsszene. Allerdings wurde beispielsweise im Rahmen der HdA-Projekte in der BRD schnell deutlich, dass auch relativ einfach erscheinende dispositive Tätigkeiten wie z. B. die Organisation eines regelmäßigen Arbeitsplatzwechsels nicht ohne gezielte und methodisch adäquate Qualifizierungsmaßnahmen eingeführt und durchgehalten werden konnten (Wöcherl 1988, S. 28 f.). Das von Semmer und Pfäfflin ursprünglich für ein Rhetorik- und Verhandlungstraining entwickelte "Interaktionstraining" wurde daher- mit Erfolg – auch auf die Qualifizierung von Industriearbeitern für organisatorisch-dispositive Aufgaben übertragen (Semmer/Pfäfflin 1978). Ein anderer, leider wenig beschrittener Transferpfad wurde von der gegenstandsbezogen-technischen Arbeitsaufgabe hin zum Sprachenlernen geschlagen: Mit der "Konzeption des Tätigkeitsbezogenen Spracherwerbs" wurde ein exemplarischer Weg gefunden, um Arbeitnehmern mit unzureichenden deutschen Sprachkompetenzen die Teilnahme an sprachgestützten Trainings- und Qualifizierungsmaßnahmen zu ermöglichen. Diese Zielgruppe konnte gleichzeitig die deutschsprachigen Grundlagen der Lexik und Grammatik aufgabenbezogen erlernen (Kohl 1985).

2.3 Beiträge der Arbeitspädagogik zum aufgabenorientierten Lernen im Betrieb

Während die arbeitspsychologisch inspirierte Arbeits- und Lernforschung nicht nur theoretisch und konzeptionell, sondern vor allem auch publizistisch ab den 70er Jahren einen deutlichen Schub erhielt (vgl. auch Kapitel 3.1), sind die Entwicklungen auf den Seiten der Arbeits- und Betriebspädagogik (im Folgenden unter dem Begriff Arbeitspädagogik zusammengefasst) in diesem Zeitraum etwas schwieriger auszumachen. Insgesamt ist einzuschätzen, so viel sei hier schon vorweggenommen, dass die pädagogische Konzeptentwicklung vor allem anfänglich stärker von der arbeitspsychologischen Seite profitierte als umgekehrt.

Die Betriebliche Arbeitspädagogik, die Schelten (1987, S. 10) von der Arbeitsschulpädagogik (vgl. Kap. 2.5) abgrenzt und als speziell mit Fragen der "arbeitsbezogenen Qualifizierung, soweit sie außerhalb einer anerkannten Berufsbildung im gesamten Arbeitsleben erforderlich sind" befasst charakterisiert, hat naturgemäß enge inhaltliche Bezüge zur Arbeitspsychologie bzw. zur Arbeitswissenschaft (im Sinne einer Aspektwissenschaft mit gemeinsamen Erkenntnisobjekt; vgl. Luczak/Volpert 1997; S. 133 ff.). In diesem engen Sinne ist die Arbeitspädagogik sehr stark assoziiert mit der Tätigkeit von Johannes Riedel, der in der Weimarer Republik beruflich am Deutschen Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA) startete und, nach einer bemerkenswerten beruflichen Kontinuität auch in der Zeit des Nationalsozialismus, schließlich in der BRD wesentlich die Tätigkeit des "Grundsatzausschuss Arbeitspädagogik" des REFA-Verbands für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation beeinflusste (Tilch 1980). Aus heutiger Sicht hat die Riedwelsche Arbeitspädagogik im Wesentlichen eine Methodenlehre des Anlernens entwickelt, die vor allem in Gestalt der REFA-4-Stufen-Methode methodisch an die US-amerikanischen "Training Within Industry"-Konzeption anknüpfte, schon 1951 Eingang in die REFA-Lehre und später auch in die Kurse zur Ausbilder-Eignungsprüfung fand. Die REFA-4-Stufen-Methode bezieht sich auf "in allen Teilen definierte" Arbeitsaufgaben im "Umfeld manueller Tätigkeiten" (REFA 1987; S. 133 ff.). Sie führt methodisch jedoch vor allem insofern deutlich über die betriebsüblichen Beistellmethoden hinaus, als sie vom Unterweiser eine sehr sorgfältige Vorbereitung, methodische Führung und Nachbereitung des Anlernprozesses verlangt. Die 4-Stufen-Methode befördert beim Anzulernenden zudem keineswegs den bloßen Nachvollzug von Bewegungsabfolgen bis hin zur psychischen Automatisierung, sondern beinhaltet auch schon Elemente eines sprachgestützten Trainings ("Verbindung von Sprechen und Tun als Voraussetzung für sinnvolles Arbeiten", vgl. REFA 1987; S. 137 und Kap. 3.1).

In der Nachfolge von Riedel hat Bunk (vgl. Bunk 1982) durch Aufnahme und ordnende Systematisierung vor allem der neueren Qualifizierungsansätze den REFA-Unterweisungsansatz stärker geöffnet und dabei auch modernisiert. Die 1987er Ausgabe der REFA-Arbeitspädagogik wird in diesem Sinne als eine Zusammenstellung des "arbeitspädagogischen Grundwissens" für die "Fachleute des Arbeitsstudiums und der Betriebsorganisation" präsentiert, die neben dem engeren Bereich der Arbeitsunterweisung (Vorformen und Formen der Arbeitsunterweisung; traditionelle Unterweisungsverfahren) auch neuere, "psychoregulative" Trainingsverfahren aufgreift, Grundelemente einer lernzielorientierten, arbeitspädagogischen Didaktik anreißt, diese am Fall "neuer Technologien" erläutert und schließlich die Lernstattkonzeption als Beispiel eines neuen Methoden- und Institutionalisierungsansatzes für die arbeitsorientierte Qualifizierung im Betrieb vorstellt.

Das Lernstattkonzept hat sich aus schon Anfang der 60er Jahre in der Hoechst AG durchgeführten Sprachkursen für ausländische Mitarbeiter in der Produktion und aus Fortbildungskursen für Vorarbeiter entwickelt. Etwa ab Mitte der 70er Jahre entstand daraus die auch heute noch praktizierte Form eines moderationsgestützten, interaktionellen Lernens bezugnehmend auf Arbeitsplatzprobleme, Verfahrensänderungen und Arbeitssicherheitsvorschriften (Gottschall 1979; Thiele 1985). Das Lernstattkonzept hat sich, was seiner Qualität keinen Abbruch tat, unabhängig sowohl von der arbeitspsychologischen Entwicklung und den Humansierungsexperimenten der hier betrachteten Zeiträume entwickelt und verstetigt. Es weist insofern auch keinen expliziten Bezug zur Arbeitsaufgabe auf, wohl aber zu Arbeitssituationen und Arbeitserfahrungen. Recht stark von gruppendynamischen und kommunikationspsychologischen Methoden geprägt, konnte der Ende der 70er Jahre einsetzende Boom der Metaplan-Technik und die Mitte der 80er beginnende Qualitätszirkelbewegung methodisch und inhaltlich gut mit der Lernstatt-Konzeption vereinbart werden.

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass auch die Zeitschrift "REFA-Nachrichten" im betrachteten Zeitraum immer wieder als Forum für Konzeptdarstellungen und Praxisberichte der Arbeitspädagogik gedient hat (Bunk 1982). Eine vergleichbare Funktion nahm in der DDR die Zeitschrift "Berufsbildung" ein.

Die universitäre, in der BRD mit der Berufspädagogik fachsystematisch zusammengefasste Arbeitspädagogik beteiligte sich anscheinend kaum an größeren, innerbetrieblichen Qualifizierungsprojekten. Dagegen konnte die arbeitspädagogische Konzipierung ab Mitte der 70er Jahre vor allem am Stuttgarter Fraunhoferinstitut für Produktionstechnik und Automatisierung (IPA), das in mehreren großen Humanisierungsprojekten interdisziplinär – mit Ingenieur- und Sozialwissenschaftlern – engagiert war, neue Wurzeln schlagen. Bei diesen Aktivitäten standen zunächst vor allem Fragen der Implementierung und Optimierung von Trainingsmethoden im Vordergrund: Zu nennen ist hier eine verschiedene "psychoregulative" Trainingsformen verknüpfende Methodik der "Kombinierten Unterweisung" (Warnecke/Kohl 1979), die entwickelt wurde, um die qualifikatorischen Voraussetzungen sehr langzyklischer Arbeitsinhalte im Montagebereich (Montagezyklen bis zu einer Stunde!) zu schaffen, sowie das "Sprachgestütze Training" (REFA-Arbeitspädagogik 1987; S. 182 ff.), das sich in mehreren Projekten zur Höherqualifizierung von Angelernten zu Selbsteinrichtern in der Teilefertigung bewährte. Die Humanisierungsprojekte in den Firmen Bosch und AEG waren relativ breit und langfristig angelegt und beschäftigten sich schon Ende der 70er Jahre sehr konkret z. B. mit der Einführung von Gruppenarbeit in Fertigungsinselstrukturen. Von der arbeitswissenschaftlichen Begleitfor-

schung wurden dabei Qualifizierungslösungen für die Zielgruppe der Angelernten erwartet, die deutlich über Trainingsimpulse im Bereich sensumotorischer Fertigkeiten hinausreichen und auch die Vermittlung von Fachwissen (v. a. der Zerspanung und Maschinentechnik) und von Qualifikationen im organisatorisch-dispositiven Aufgabenbereich einschließen mussten. Diese Zielsetzung war nur über eine Didaktisierung der ursprünglichen Trainingskonzepte (Witzgall 1982 und Scheiber/Witzgall 1982) erreichbar, die im Wesentlichen folgende Teilziele verknüpfte:

- die Bestimmung von fachtheoretischen und fachpraktischen Qualifizierungszielen ausgehend von Arbeitsstrukturierungszielen und Anforderungsanalysen,
- die Verknüpfung von adressatengerechter Fachtheorievermittlung und Trainingsmethodik sowie
- langfristig angelegte Implementierungsprozesse für neue Arbeitsstrukturen, bei denen die Qualifikations- und Organisationsentwicklung verschiedener Inhalts- und Anforderungsbereiche miteinander verflochten sind.

Ab Anfang der 80er Jahre wurde, nicht zuletzt unter dem Eindruck der Neuen-Technik-Debatte in der Arbeits- und Berufsforschung, diese arbeitspädagogisch-didaktische Konzipierung im Rahmen des CLAUS-(CNC-Lernen Arbeit und Sprache)-Projektes und des QIR-(Qualifizierung am Industrieroboter)-Projektes am dem aus dem IPA ausgegliederten Fraunhoferinstitut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) weitergeführt. Angeregt durch einen Vortrag von Walter Volpert auf den Hochschultagen 1984 in Berlin zur Frage des Handelnlernens (Volpert 1985), in dem unter anderem das Konzept der Genetischen Vorformen ("in ihrer Komplexität reduzierte Formen der zu erlernenden Gesamthandlung, welche an die Komplexität der Gesamthandlung heranführen") erläutert wurde, entstanden im QIR- und im CLAUS-Projekt zwei Musterbeispiele des etwas später so bezeichneten Lernaufgabenkonzeptes (Bell 1986 und 1994; Brüning 1987; Krogoll/Pohl/Wanner 1986). Dieser neue didaktische Ansatz (vertiefte Darstellung im Kap. 3.2 a) wurde ab den 90er Jahren auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung aufgegriffen und verbreitet (vgl. Kapitel 2.4 und 4.3). Die sehr ermutigenden Erprobungsergebnisse dieser neuen Konzeption zur Integration von theoretischem und praktischen Lernen in nach Komplexitätsstufen untergliederten Lehr-/Lernprozessen wird aus dem Titel einer frühen Veröffentlichung aus dem laufenden CLAUS-Projekt erkenntlich: "CNC ist auch Angelernten vermittelbar." (Krogoll/Pohl/Wanner 1986)

Auch am 1980 an der TU Berlin neu gegründeten, von Volpert geleiteten "Institut für Humanwissenschaft in Arbeit und Ausbildung" wurde ab Ende

der 80er Jahre ebenfalls am Lernaufgabenkonzept weitergearbeitet. Hier stand die Entwicklung von Weiterbildungseinheiten im Bereich der Textverarbeitung im Vordergrund (Hennes/Weyerich 1994).

Das in der DDR wirkende System der Berufsbildung und Berufspädagogik ließ wohl keinen vergleichbaren Platz für die Weiterentwicklung einer eigenständigen Arbeitspädagogik. Diese Einschätzung bedeutet jedoch nicht, dass deshalb kein Transfer zwischen der arbeitswissenschaftlich-psychologischen Forschung und der Praxis der Aus- und Weiterbildung im Betrieb stattgefunden hätte. Der Transfer war durchaus vorhanden, scheint sich jedoch vor allem auf zwei Felder konzentriert zu haben:

- *Erstens auf die Gestaltung fachpraktischer Unterweisungen* im Rahmen der betrieblichen Lehrlingsausbildung und der "Werktätigenausbildung zu Facharbeitern". In diesem Kontext wurde vom Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR 1982 ein Lehrbuch "Berufliche Erwachsenenbildung" herausgegeben, das unter anderem auch – allerdings noch deutlich verrichtungssorientierte – Anleitungen für die Gestaltung von "Unterweisungsprogrammen" und "Lehr- und Lernaufträgen" am Arbeitsplatz entwickelte (Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR 1982; S. 150 ff.). In einem 1982 zum dritten Mal aufgelegten "Anleitungsmaterial zur Gestaltung des berufspraktischen Unterrichts für Lehrkräfte ohne pädagogische Ausbildung" wird stärker auf die Unterweisungsmethodik abgestellt (Geuther/Heinze/Siemon 1982), darunter auf Methoden zur Unterstützung bei der "Lösung realer Arbeitsaufgaben" bzw. zur Unterweisung auch langzyklischer Arbeitsaufgaben, deren Ausführung sich gegebenenfalls auf verschiedene Arbeitsstellen verteilt. Methoden eines "imaginativen Trainings" (Vorstellen der Verrichtung vor der Ausführung) und des Lehr-/Lerngesprächs sind in diese Konzeptionen integriert.
- *Zweitens auf die gezielte Nutzung von Trainingsmethodiken und deren Anpassung* auf spezielle Problemfelder in der Industrie, beispielsweise für die Einführung und Optimierung von Mehrstellenarbeit (vgl. das "Selektive, kognitive Selbstbelehrungstraining" nach Rühle 1988, S. 147 ff.) und für ein Antihavarietraining in der verfahrenstechnischen Industrie (Schmidt 1978). Bei der Bestimmung der Qualifizierungsziele und der Erprobung der Lösungen dürften die Querbeziehungen zwischen den Einrichtungen zur "Wissenschaftlichen Arbeitsorganisation" in den Kombinaten und größeren Betrieben und den arbeitswissenschaftlichen/-psychologischen Lehrstühlen in der DDR eine wichtige Rolle gespielt haben. Bei einer Durchsicht der genannten und weiterer Veröffentlichungen wird u. a. deutlich, dass die mit diesen Konzeptionsentwicklungen verbundenen Feldexperimente nicht selten mit

Lehrlingen als Probanden durchgeführt und die gefundenen Ergebnisse auf das Training erwachsener Werktätiger extrapoliert wurden.

Die beiden Anwendungsfelder markieren einen fließenden Übergang von einer eher arbeitspädagogischer Maßnahmengestaltung hin zur berufspädagogischen Konzipierung, die wir nachfolgend genauer betrachten wollen.

2.4 Die Entwicklung aufgabenorientierter Lehr-/Lernkonzeptionen in der beruflichen Bildung

Seit 1971 wurden in der BRD über 600 Modellversuche zur beruflichen Bildung, in die über 1000 Betriebe eingebunden waren, durchgeführt (Dehnbostel 1998). Diese so genannten Wirtschaftsmodellversuche konzentrierten sich zunächst auf die berufliche Erstausbildung und öffneten sich sukzessive auch dem Bereich der beruflichen Weiterbildung. Der Einfluss des Modellversuchsprogramms auf pädagogisch-didaktische Innovationen ist mit dem des Humanisierungsprogramms und des Nachfolgeprogramms Arbeit und Technik quantitativ und qualitativ ohne weiteres vergleichbar, gleichzeitig aber durch größere Kontinuität ausgezeichnet.

Schon einer der ersten Modellversuche der 70er Jahre im Werk Gaggenau der Daimler-Benz AG gab wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung der betrieblichen Erstausbildung in Richtung der Aufgabenorientierung. Allerdings wurde der Begriff "Aufgabenorientierung" in der Konzeptdarstellung und Begründung nicht ausdrücklich verwendet, sondern von einer Projektorientierung gesprochen, mit der ein komplettes Lehr-Lern-System für die Grund- und Fachbildung Metalltechnik, in dem " ... Querschnitts- und Langzeitqualifikationen ... durch eine gezielte, ausgewogene Förderung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz" zu entwickeln seien, begründet werden sollte (Fischer/Merkel/Walz 1982, S. 31). Unter Projekt wurde die "Herstellung eines funktionsfähigen Objektes" nach dem "Modell der vollständigen Handlung" verstanden. In der Grund- und Allgemeinen Fachbildung war die Projektaufgabe die Herstellung eines "komplexen Produktes" wie z. B. einer Dampfmaschine. Diese Aufgabenstellung mündete in individuelle und kollektive Arbeitsprozesse, denen umfangreiche fachliche, methodische und soziale Qualifikationselemente entsprachen. In der speziellen Fachbildung im Betrieb wurde dann auf didaktisierte Herstellungsprojekte zugunsten von "berufstypischen Arbeitseinsätzen", das heißt der Ausführung ausgewählter, praktischer Arbeitsaufgaben, verzichtet.

Das Projektlernen im "Gaggenau-Modellversuch" hatte nicht zuletzt zum Ziel, die traditionellen Rollen von Ausbildern und Auszubildenden zu verän-

dern. Erstere sollten sich zugunsten einer beratenden Funktion zurücknehmen und letztere sollten ihren Arbeits- und Lernprozess zu möglichst weiten Teilen autodidaktisch organisieren ("selbstlernen"). Als Orientierungs- und Informations-Medium, das diese "Selbstlernprozesse" am Projekt und an der realen Arbeitsaufgabe unterstützt, wurden "Leittexte" entwickelt und erprobt. Die ersten Leittexte waren schriftliche und verbildlichte Anleitungen z. B. zum Herangehen an Projekte und Instandhaltungsaufgaben, die sich noch weitläufig an Vorbildern des "Programmierten Lernens" orientierten. Nach zunächst wenig erfolgreichen Versuchen, die in der DDR entwickelte Konzeption des "Selbstinstruktionstrainings" (siehe z. B. Skell 1980) auf die Leittextmethode zu übertragen (so eine mündliche Information von Johannes Koch), wurde schließlich im Modellversuch der Stahlwerke Peine-Salzgitter das ursprüngliche Leittextsystem zu einem Leitfragensystem weiterentwickelt (Koch/Neumann/Schneider 1983). Dieses Leitfragensystem wurde aber weiterhin als Leittextsystem bezeichnet, setzte sich letztendlich durch und wurde auf viele weitere Modellversuche auch in der Weiterbildung übertragen.

Während es sich beim oben erwähnten Selbstinstruktionstraining um die fremd- oder selbst gesteuerte Anwendung von versprachlichten Regelwerken im Rahmen der Lösung von schon weitgehend "voranalysierten" Arbeitsaufgaben geht, betont und unterstützt die Leitfragenmethode stärker die Vor- und Nachbereitung der Aufgabenbearbeitung. Gefördert bzw. gefordert wird vor allem eine gute Arbeitsplanung z. B. bei der Bearbeitung von Herstellungsprojekten. Das von der arbeitspsychologischen Handlungsregulationstheorie (ausführlicher vgl. Kap. 3.1) entwickelte Modell der Vollständigen Handlung wurde daher in Gestalt eines sechsphasigen Zyklus der Aufgabenbearbeitung in die Leitfragenmethode eingearbeitet, wobei jeder Phase bestimmte Fragenarten, mediale Hilfen und Interaktionsformen zwischen "Lehrer" und "Lernern" zugeordnet wurden (vgl. Koch/Lauritzen 1988, Folie 12):

Phase 1: Informieren: Was soll getan werden? (Leitfragen)

Phase 2: Planen: Wie geht man vor? (Arbeitsplan entwickeln)

Phase 3: Entscheiden: Fertigungsweg und Betriebsmittel festlegen (Fachgespräch)

Phase 4: Fertigen des Werkstücks: Auftragsbearbeitung

Phase 5: Kontrollieren: Ist der Auftrag fachgerecht gefertigt? (Kontrollbogen)

Phase 6: Bewerten: Was muss beim nächsten Mal besser gemacht werden? (Fachgespräch)

Die Phase 6 geht in die Phase 1 einer neuen Aufgabenstellung über. Der Phasenablauf der Leitfragenmethode findet sich etwas modifiziert auch im Lernaufgabenkonzept wieder. Die Leitfragenmethode hat sich im Laufe ihrer Diffusion in viele Anwendungsfelder immer stärker vom ursprünglichen Projektgedanken weg auf das Lernaufgabenkonzept zu bewegt. Dies geschah vor allem durch die Entwicklung von so genannten Lernaufträgen, d. h. realen Arbeitsaufgaben, die vor dem Hintergrund der fachlichen Vorgaben der Erstausbildung ausgewählt, dabei teilweise auch inhaltlich angereichert und bei hoher Komplexität nach dem Modell der "genetischen Vorstufen" zunächst in didaktisch reduzierter Form den Auszubildenden übergeben wurden (Koch 1992, S. 32 und Koch/Schulz 1998). In den 90er Jahren haben sich beide Ansätze – Leittextkonzept und Lernaufgabenkonzept – in der Modellversuchspraxis immer mehr vermischt. Im Zuge dieser Entwicklung wird, wegen des Vorrangs berufspraktischer Arbeitsaufgaben, gerne zusammenfassend von "Lern- und Arbeitsaufgaben-Konzepten für die Berufsbildung" gesprochen (Holz u. a. 1998; Wilke-Schnaufer u. a. 1998).

Die Grundkonzeption einer Verbindung von "nichtpartialisiertem" (=ganzheitlichem) Lernen, Aufgabenorientierung und dem didaktischen Reduktionsprinzip der Genetischen Vorstufen war schon 1980 in einer Konzeptstudie für die Reform des Berufsgrundbildungsjahrs (Fischbach/Notz 1980) skizziert worden. Diese durchaus visionäre Studie postulierte – inspiriert von der Berliner Schule der Handlungsregulationstheorie im Sinne von Volpert und vom Produktionsschul-Konzept von Günter Wiemann (1978) – die folgenden didaktischen Kernelemente (Wiemann 1978, S. 202 ff.):

- zur *Organisationsform* des Berufsgrundbildungsjahrs: Errichtung einer "Produktionsschule", die betriebliche Prozesse simuliert;
- zum Ausbildungsziel *Persönlichkeitsentwicklung*: Voraussetzungen dafür sind v. a. die "aktiv-schöpferische Bearbeitung von Arbeits- und Lernaufgaben" und die "Befähigung zur selbstständigen Entwicklung von Planungs- und Arbeitsverfahren";
- ganzheitliches *Projektlernen* unter Anwendung des Konzepts der "genetischen Vorformen" mit dem Ziel einer "besseren Verbindung von Theorie und Praxis" und der Übertragbarkeit des Gelernten;
- Organisation eines "Prozesses (führend) von der individuellen Handlung zur *kollektiven Handlung*" im Rahmen von Gruppenarbeit.

Da es in der Berufsausbildung der DDR keine vergleichbare Modellversuchs-Förderlandschaft entstand, sind direkte konzeptionelle Vergleiche mit den Ausbildungsinnovationen in der BRD kaum möglich. Wie schon im letzten Kapitel dargestellt, resultierten wichtige Impulse für die Ausbildungsinnovation in den Kombinaten und Betrieben aus den institutionellen

Querverbindungen zwischen Industrie und Hochschulen bzw. den arbeitspsychologischen Lehrstühlen. In den 70er Jahren führte beispielsweise Norbert Schneider von der TU Dresden relativ aufwändige feldexperimentelle Untersuchungen zur berufspraktischen Ausbildung von Textilfacharbeitern durch (Schneider 1977). Sein Ausbildungsverfahren für industrielle Arbeitsaufgaben erscheint auf dem ersten Blick als Kombination bekannter Methoden mit dem Ziel bloßer Effizienzsteigerung. Tatsächlich ging es ihm jedoch erstrangig um den Nachweis, dass Formen der Kenntnisvermittlung, Methoden des im Sinne von motorischen Trainings und Konzepte des selbst gesteuerten Vertiefungslernens in der Ausbildung praktischer Arbeitsaufgaben gleichermaßen zur Anwendung kommen und, gezielt miteinander verschränkt, die Grundlagen einer eigenständigen Handlungsregulation in der Berufsarbeit legen können. Schneiders Konzept zeichnete sich in der Konsequenz durch spezielle Vermittlungs- und Lernphasen aus, die dem eigentlichen Training an der praktischen Arbeitsaufgabe vor- und nachgelagert wurden. Diese Hervorhebung einer "pädagogischen Handlungsorientierung" gegenüber der "pädagogischen Ausführungsregulierung" lehnte sich sehr stark an das Konzept der Orientierungsgrundlagen des sowjetischen Lernhandlungs-Psychologen Galperin (1973) an. Galperin unterschied drei Phasen (Teilhandlungen) einer Lernhandlung (ausführliche Darstellung in Kapitel 3.1):

- die *Phase der Schaffung einer Orientierungsgrundlage*, in der es darauf ankommt, eine Vorstellung von der Lernaufgabe, vom Handlungsablauf und von dem zur Aufgabenlösung erforderlichen Wissen zu gewinnen;
- die *Phase der Interiorisation* (Verinnerlichung) der neu zu erlernenden Handlung, bis sie nicht nur praktisch ausgeführt, sondern in ihren Grundstrukturen auch verstanden wurde und als mentales Handlungsmodell verarbeitet worden ist, und
- die *Phase der Handlungskontrolle* (durch Abgleich des inneren Handlungsmodells mit der Handlungsrealität), die teilweise parallel zu den praktischen und geistigen Aneignungsprozessen oder in Form nachfolgender (ideeller) Kontrollhandlungen vollzogen wird und in die Orientierungsphase einer neuen Handlung übergeht.

Unter anderem beschäftigte sich Galperin in Schulunterrichts-Untersuchungen intensiv mit der Frage, welche psychischen Prozesse in der Orientierungsphase des Lernens auf welche Weise beeinflusst werden können und wie sich unterschiedliche Orientierungsmodi der Lehrenden (G. postulierte resultierende Orientierungsgrundlagen-Typen bei den Lernenden) auf die Qualität und Effektivität der nachfolgenden Lernphasen auswirken. Galperins Erkenntnisse, wonach sich Orientierungsgrundlagen, die insbesondere

durch einen analytischen, auch vom Konkreten abstrahierenden Zugang zur Aufgabe und den damit verbundenen Wissenserfordernissen charakterisiert sind, die optimalen Voraussetzungen für die Entwicklung eigenständiger Handlungsregulationen, inspirierten Schneider zu einem Vergleich der Wirksamkeit von schulisch-darbietenden mit selbstständig-aneignenden Formen beim Erlernen von Sach- und Verfahrensgrundkenntnissen (letztere waren effizienter) in der ersten Stufe seines Ausbildungsverfahrens, die der ersten "Galperin-Phase" entsprechen sollte. Während in der zweiten Stufe (entsprechend der zweiten "Galperin-Phase") als optimale Trainingsmethodik eine Kombination von aktivem, observativem und verbalem Training bestimmt wurde, gewichtete Schneider für die letzte Stufe (entsprechend der dritten "Galperin-Phase") eine auf dem Effekt der Kognitiven Dissonanz (im Sinne von Festinger 1959) ansetzende Form des "operativen Explorationslernens" besonders hoch. Die Galperinsche Lehr-/Lernkonzeption wurde übrigens in der arbeitspsychologischen Trainingsforschung der DDR (und der BRD) ansonsten kaum aufgegriffen, wohl aber in den arbeits-/berufspädagogischen Gestaltungsfeldern (siehe Kap. 3.1 und 3.2) und fand sogar in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der BRD Anwendung (Wilhelmer 1979).

Unter dem Eindruck der technisch-organisatorischen Entwicklung ab Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre – vor allem in Form der rechnergestützten Automatisierung und flexiblen Produktionsorganisation – schob sich auch in der DDR-Berufspädagogik die Frage in den Vordergrund, wie Lehrlinge für Aufgaben auszubilden seien, die aufgrund zunehmender Kompliziertheit und Komplexität von den Berufspädagogen bzw. Arbeitspsychologen nur noch unvollständig analysiert und nur ansatzweise in Trainingsmethoden bzw. Lehrinhalte transferiert werden können. Die Ausbildung für derartige Aufgaben konnte sich nicht mehr auf dezidierte Operationen und Abfolgen von Operationen (d. h. algorithmische Aufgabenstrukturen) richten, sondern musste auf einer höheren Ebene der Handlungsregulation, der Ebene so genannter "Arbeitsverfahren" ansetzen. Arbeitsverfahren kann man als mental-kognitive "Produktionssysteme" für Arbeitshandlungen verstehen, die sich für Arbeitsaufgaben ohne bekannten Lösungsweg – das heißt *heuristische* Aufgabenstrukturen – eignen (ausführlicher vgl. Kap. 3.1 und 3.3). Können im Falle von *algorithmischen* Aufgabenstrukturen relativ präzise Verfahrensbeschreibungen, Darstellungen und explizite Regeln entwickelt werden, muss man bei heuristischen Strukturen in der Regel auf die Verzüge hoher Anschaulichkeit, Bestimmtheit und sprachlicher Detaillierung der pädagogischen Vorgaben zugunsten möglichst breiter Einsetzbarkeit und hoher kognitiver Flexibilität verzichten. Vor allem Skell und Höpfner entwickelten auf der Grundlage sowjetischer Untersuchungen, die bis in die 50er

Jahre zurückreichten, eine breit einsetzbare Systematik "von Formen der Übung kognitiver Prozesse" (vgl. Höpfner/Skell 1983). Im Mittelpunkt standen verschiedene "Verfahrensvorschriften" gleich Regeln, die in der Lage sein sollten, "kognitive Prozesse und deren Wechselwirkung zur praktischen Tätigkeit (zu) steuern".

Neben Regeln zur Aktivierung von Gedächtnisbesitz und "allgemein aktivierenden Impulsen" bewährten sich vor allem *Heuristische Regeln* als Hilfsmittel zur selbst gesteuerten Ausrichtung von Lern- und Aufgabelöseprozessen einschließlich der bei heuristischen Aufgabenstrukturen erforderlichen geistigen Strategiebildung. Diese Regeln wurden meistens als "kurze Befehls- oder Fragesätze" formuliert und von den Lernenden in bestimmten Etappen des Aufgabenlöseprozessens, z. B. kurz vor der praktischen Lösungshandlung oder in Phasen der Zwischenzielbildung und Ergebnisbewertung, eingesetzt. Durch Variationen der Aufgabenspezifik bzw. des Allgemeinheitsgrades der Heuristischen Regeln war es möglich, auch lernschwächere Lehrlinge gezielt zu fördern, die Regelformulierungen an unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten anzupassen und in der Ausbildung verallgemeinerbare Problem- und Aufgabenlöseprinzipien (im Sinne von Methodenkompetenz) zu vermitteln. Denn "erlernt werden ... nicht nur konkrete Handlungsabläufe, sondern Prinzipien des gedanklichen und vorstellungsmäßigen Umgehens mit den im Bewusstsein präsenten Bedingungen, Abläufen und Folgen von Tätigkeiten". In dem Kompendium von Hacker und Skell, aus dem dieses Zitat stammt (Hacker/Skell 1993; S. 231), wird das "Lernen durch Regelnutzung" sehr umfassend vor allem auch als Methode zur Förderung des "Selberlernens" dargestellt (Hacker/Skell 1993 230 ff.) und abschließend auch die Leittextmethode als didaktischer Anwendungskontext dieses Lernprinzips eingeordnet (Hacker/Skell 1993 258 ff.). In einem Lehrwerk stellte später Skell eine Möglichkeit zur Integration des "Lernens durch Regelnutzung" in den "vollständigen didaktischen Gang" der berufspraktischen Ausbildung dar (Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR 1990, S. 93 ff.). Hierbei handelt es sich um eine "allgemeine Beschreibung des Vorgehens beim Erlernen von Arbeitsverfahren", wobei Einheiten der Unterweisung mit solchen der praktischen Übung von Arbeitsaufgaben verknüpft werden.

Auch in der BRD wurden ab den 80er Jahren Prinzipien des regelorientierten Lernens in die Arbeitstrainings- und Berufsbildungsforschung aufgenommen und vor allem im Kontext des Umgangs mit neuen, rechnergestützten Technologien unter anderem auch in Modellversuchen erprobt (vgl. z. B. Volpert/Frommann/Munzert 1984; Sonntag 1989, S. 81 ff.).

2.5 Das Lernen an der Arbeitsaufgabe – historisch-pädagogisch betrachtet

Im Kapitel 2.1 haben wir argumentiert, dass vor allem die Veränderungen in den industriepolitischen und bildungspolitischen Feldern ab den 60er Jahren den Nährboden für eine Neugewichtung auch des arbeitsorientierten Lernens bildeten. Eine im Grunde vergleichbare Situation bestand im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, als einerseits das großindustrielle, später als fordistisch bezeichnete Arbeitsprinzip sich in der Breite auf Kosten des handwerklichen Arbeits- und Organisationsprinzip durchzusetzen begann und gleichzeitig die gewerkschaftlichen und politischen Organisationen der Arbeiterschaft immer mehr auch bildungspolitische Ansprüche formulierten. In seiner Adresse an den Genfer Kongress der Internationalen Arbeiterassoziation begründete Karl Marx, inspiriert durch die Arbeitsschule von Robert Owen im schottischen New Lanark (Günther 1973, S. 307), im Jahre 1866 auch das Polytechnische Bildungsprinzip: Danach seien ausgehend vom Bildungsziel der Disponibilität in der Allgemein- und Arbeiterbildung sowohl wissenschaftliche Grundsätze der Produktion zu vermitteln als auch der Gebrauch elementarer Handlungsinstrumente einzuüben (nach Heinemann 1973, S. 15).

Als gesellschaftlicher Reflex dieser Umbrüche und Herausforderungen ist vor allem auch die reformpädagogische Bewegung der Jahre zwischen dem neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert unter anderem in Deutschland anzusehen. Die Arbeitsschule, ein wichtiger programmatischer und praktischer Bestandteil dieser Bewegung, hatte nicht nur Einfluss auf die Entstehung der Berufsschule und damit auch des dualen Berufsbildungssystems in Deutschland, sondern trug auch den Anspruch vor sich her, die bürgerliche "Buchschule" zugunsten neuer Lerninhalte und Lernmethoden zu überwinden.

Obwohl die konzeptionellen Entwicklungen ab den 70er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts keine direkten Verweise auf die Vorarbeiten der Arbeitsschule enthalten – das Rad musste offensichtlich in Teilen wieder einmal neu erfunden werden – lohnt sich konzeptionell unbedingt ein vergleichender Blick zurück. Unser Rückblick kann nicht historisch-systematisch, sondern soll eher illustrativ, exemplarisch und kurz ausfallen. Dabei geht es uns um folgende Aspekte pädagogischer Innovation, die für das Lernen an der industriellen Arbeitsaufgabe grundsätzlich bedeutsam sind:

- die Legitimation des aufgabenorientierten Lernens gegenüber einer lehrstofflich begründeten Bildung,
- das Ziel eines ganzheitlichen Lernens und
- die Frage der Voraussetzungen zur Entwicklung der Eigentätigkeit der Lernenden.

In den USA waren es vor allem Dewey und Kilpatrick, die mit dem Pragmatischen Bildungsbegriff und mit der Projektmethode neue Strukturierungs- und Vermittlungsprinzipien zunächst in die allgemein bildenden Schulen einbrachten (vgl. Dewey/Kilpatrick 1935). Als pädagogische Idee konnte der Pragmatismus an den hohen gesellschaftlich-philosophischen Stellenwert des empirischen, erfahrungsorientierten Denkens in der neuen amerikanischen Gesellschaft anknüpfen. Die beträchtlichen Wandlungsprozesse Ende des 19. Jahrhunderts sollten von der Schule aufgenommen werden, indem sie diese Wandlungen möglichst weitgehend nachvollzog und gleichzeitig auf sie vorbereitete. Kern der pädagogischen Methodenfrage sollte die Befähigung zu planvollem, zweckgerichteten Handeln werden – ganz im Sinne des modernen Begriffs der Handlungskompetenz. Für die Lernumgebung "Schule" hatte dies auf der inhaltlichen Seite zur Konsequenz, das Primat des Stofflichen zugunsten einer Lehr-/Lernorganisation fallen zu lassen, die als schüler- und wirklichkeitsgemäße Abfolge von Erfahrungen (Aufgaben, Probleme, Unternehmungen usw.) aufzubauen sei. Projekte hatten die pädagogische Aufgabe, Erfahrungs-Lern-Situationen im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Relevanz und lernergemäßer Aufnahmefähigkeit zu organisieren. In dieser Konzeption war der Projektbegriff sehr weit gespannt (= planvolles Handeln) und schloss nicht nur die praktische Realisierung einer Planvorgabe, sondern auch den ästhetischen Genuss und die Aneignung von Befähigungen im sprachlichen und theoretischen Bereich ein. Die Projektmethode (definiert als "whole hearted purpuseful activity") enthielt für Dewey und Kilpatrick "logischerweise" die Problemmethode (methodischer Bezug): Vor allem auch für aufgabenorientierte Projekte wurden problemlösungsorientierte Arbeits- und Lernmethoden in den Stufen *Beabsichtigen*, *Planen, Ausführen* und *Beurteilen* erprobt. Da das Ziel auch des erfahrungsorientierten Lernens nicht der bloße Erwerb von Fertigkeiten, sondern die Entwicklung des "empirisch-experimentellen" Denkens war, wies Dewey dem "geistigen Problemlösen" einen hohen Stellenwert zu, wobei die Projektarbeit am Modell eines *vollständigen Denkaktes*

Begegnung mit einer Schwierigkeit ⇨ Lokalisieren/Präzisieren ⇨ Lösungsansatz entwickeln ⇨ Simulation der logischen Lösungsmöglichkeiten (Probehandeln) ⇨ experimentelle Prüfung

auszurichten sei.

Eine nach dem Projektprinzip organisierte Lehr-/Lerninstitution versteht sich nicht zuletzt als Lösungsversuch für das Problem des Umgangs mit dem Lehrstoff. Dewey formulierte dieses Problem im Sinne einer dialektischen Gegenüberstellung der *logischen Seite von Erfahrung* ("Stoffe an sich" – aus fachlich-wissenschaftlicher Sicht) und der *psychologischen Seite der Erfah-*

rung ("Stoff in Beziehung zum Lernenden"). Das "logische Substrat" einer Wissenschaft konnte nach Dewey keinen Ersatz, kein Material für die tatsächliche Erfahrung im Lehr-/Lernprozess ergeben – der logische Stoff war wieder in die Lern-Erfahrung einzusetzen, anstatt ihn als scheinbar sicheren Sachverhalt formal darzubieten. Die heute noch beklagten Folgen eines formalen Bildungsverständnisses – rezeptives Lernen von unverstandenem Stoff und schablonenartiges Denken – wurden von Dewey deutlich benannt. Nach seinem Verständnis sollten Projekte allerdings nicht als pädagogische Auflockerung der klassischen Stoffschule, sondern als primäres Prinzip der Stoffumformung und der Lernmethodik gehandhabt werden.

Auch die in Deutschland von Kerschensteiner ab 1911 propagierte Arbeitsschule war zunächst auf eine Umwandlung der allgemein bildenden Schule gerichtet, allerdings mit der Einschränkung auf die Volksschule als Lehrinstitution für die Kinder der arbeitenden Bevölkerung (Kerschensteiner 1969). Die Arbeitsschule sollte gleichermaßen eine "Gestaltung der berufsnotwendigen Organe" und die "Entwicklung der Neigungen und Haltungen für sorgfältige, ehrliche, sachlich-orientierte" Handarbeit – die aus Kerschensteiners Sicht den Berufsinhalt für die große Masse der Werktätigen darstellte – erreichen. Auch in didaktischer Hinsicht sah Kerschensteiner die handwerkliche Arbeit aufgrund ihrer Struktur (Planmäßigkeit, Selbstkontrollierbarkeit) als besonders geeignet an, um gleichermaßen Fertigkeiten, geistige Fähigkeiten und Motivationen ("etwas um der Sache selbst willen tun") herauszubilden. Bei der Entwicklung seiner Methodologie stützte sich Kerschensteiner auf die schon von einem frühen Arbeitspsychologen (Aloys Fischer) dargestellte *Struktur einer ganzheitlichen Arbeitshandlung*

Problembewusstsein entwickeln ↱ Arbeitsplan gestalten ↱ Plan ausführen ↱ Arbeit selbstkritisch betrachten

In diesem Strukturmodell wurde die Bedeutung der geistigen Vorarbeit einschließlich des ersten Objektivierungsschrittes "Planentwicklung" besonders herausgestellt. In zwei sehr unterschiedlichen Lernaufgaben-Modellen demonstrierte Kerschensteiner die Bedeutung dieser die geistige Vorarbeit (das innere Probehandeln) und die Selbstprüfung betonenden Handlungs-Lernstruktur:

- Lernaufgabe 1: die Entwicklung und der Bau eines Starenhauses aufgrund technologischer Vorgaben bei einem offenen Lösungsweg,
- Lernaufgabe 2: die nur durch eine Satzanalyse zu bewerkstelligende Übersetzung eines lateinischen Textes.

Weiterentwicklungen dieser Methodologie unter noch stärkerer Berücksichtigung der Selbsttätigkeit ("freie geistige Arbeit") und des interaktionellen Lernens gehen unter anderem auf Hugo Gaudig und Otto Scheibner zurück. In ihren Konzeptionen tritt der Lehrer zwar nicht völlig aus seiner alten Rolle zurück, wandelt diese jedoch zu der eines Methodenhelfers (heute würde man dazu wohl "Coach" sagen).

Die pragmatische Bildungskonzeption und die Arbeitsschulpädagogik hat ihre Orientierungskraft für die berufliche Bildung auch heute noch nicht verloren. Unübersehbar ist, dass es sich bei unserem modernen Bild von der vollständigen Arbeits- und Lernhandlung im Grunde um eine schon recht alte Vorstellung handelt, fast schon um eine anthropologische Konstante, wohingegen sich die heutige Berufsarbeit im Vergleich zu der vor etwa 100 Jahren doch sehr gewandelt hat. Vergleicht man in diesem Zusammenhang beispielweise eine klassische handwerklich-künstlerische Tätigkeit mit der Überwachungsaufgabe an einem automatisierten Fertigungsprozess, dann fällt nicht nur die Mediatisierung von Aufgabeninhalten durch die heutige Computertechnik, sondern auch eine wachsende Abhängigkeit der Aufgabenbewältigung von technischen, organisatorischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und Ereignissen auf. Sicherlich hat die industrielle Arbeitsrealität vor gut 100 Jahren ebenfalls nur sehr eingeschränkt dem idealisierten Handlungsbild des reflektierten Handwerkers entsprochen. Aber die Problematik hat sich eher noch zugespitzt: Wie kann unter den gegebenen modernen Bedingungen (beispielsweise: hohe stofflich-theoretische Lernanteile, starkes Anwachsen des Wissensumfangs, Einschränkung praktischer Lern- und Übungschancen, Unvorhersehbarkeit von Eingriffsnotwendigkeiten und geringe Vorplanbarkeit von Eingriffen) eine die Trennung von Theorie- und Praxislernen vermeidende, d. h. aufgabenorientierte Lehr-/Lernstrategie funktionieren? Und macht es – anders herum gefragt – unter den gegebenen Bedingungen überhaupt noch Sinn, berufliche Grundkenntnisse zu vermitteln und auf einen mehr oder weniger zufälligen und langwierigen Prozess ihrer Umsetzung in berufliches Können zu setzen, wenn es immer schwieriger wird, dieses Grundlegende und Dauerhafte in Berufen inhaltlich zu bestimmen? Im Kapitel 4.3 werden wir auf diese Fragen zurückkommen.

3 Zum Stellenwert der Handlungsregulationstheorie für die Entwicklung aufgabenorientierter Lehr-/Lern-Konzepte

3.1 Die Impulse der Handlungsregulationstheorie

1973 erschien in der DDR die "Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie" von Winfried Hacker, die bis in die 90er Jahre hinein noch mehrere Neuauflagen und Überarbeitungen erfuhr (Hacker 1973, 1978). 1974 brachte Walter Volpert, ausgehend von einem durch das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (das spätere BiBB) abgelehnten Projektförderantrag und stark inspiriert durch das Hackersche Grundlagenwerk, das erstmals tätigkeits- und handlungspsychologische Forschungsergebnisse in der Sowjetunion und der DDR dem deutschsprachigen "Westen" in aller Breite zugänglich machte, seinen Konzeptentwurf "Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung" heraus (Volpert 1974 und 1983). Wie von Volpert im Vorwort des 1983er Neudrucks selbst eingeschätzt, wurde seine "Handlungsstrukturanalyse" wahrscheinlich von nicht wenigen deutschsprachigen Lesern außerhalb der DDR als im Vergleich zu Hackers Grundlagenwerk leichter verdaulicher Einstieg in die Theorie der "hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation" (im Weiteren zwecks Abgrenzung von anderen Handlungstheorien als "Handlungsregulationstheorie", kurz HRT, bezeichnet), genutzt.

Fassen wir kurz zusammen, was Volpert an der Handlungsregulationstheorie einerseits faszinierte und ihn andererseits veranlasste, diese als theoretische Basis eines weiterführenden Konzepts zur Ermittlung von Qualifikationsanforderungen auszuwählen (vgl. Vorwort der 1974er Auflage):

- die Auffüllung des "theoretischen Vakuums zwischen Erkennen und Handeln", indem das "Verhältnis von Kognition und Aktion als Entfaltung einer widersprüchlichen Einheit" aufgefasst wird – die Handlungsregulationstheorie wird danach als "ganzheitlich-dialektische" Theorie des äußeren und des inneren, zielgerichteten Handelns verstanden;
- die Verortung der Arbeitstätigkeit als "Zentralbereich menschlicher Tätigkeit, welche Charakter und Struktur jeder anderen Handlung determiniert", "ihrerseits jedoch stets als überindividueller Produktionszusammenhang organisiert ist" – die Theorie der Regulation von Ar-

beitshandlungen soll danach exemplarisch auch das Verhältnis des Menschen zu seiner gesellschaftlichen Umwelt aufnehmen bzw. psychologisch erschließen können;
- die Darstellung des menschlichen Lernens als "Entwicklung individueller Handlungssysteme, von Formen der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich geprägten Lebenssituation" – das Erlernen von Handlungen sollte mit Hilfe der Handlungsregulationstheorie als Prozess der aktiver Aneignung von Wissen, Erfahrungen und Formen der Aufgabenbeherrschung dargestellt werden können.

Volpert hatte vor der "Handlungsstrukturanalyse" vor allem Untersuchungen zum mentalen Training und zum im Sinne von motorischen Lernen (Volpert 1971) durchgeführt, einem Handlungsbereich mit Bezügen zur Sportwissenschaft (weswegen die Handlungsstrukturanalyse wohl auch in einer Veröffentlichungsreihe "Sport, Arbeit, Gesellschaft" erscheinen konnte). Die Forschungen zum im Sinne von motorischen Lernen, speziell in der Form des mentalen, auf die bildhaft-innere Vorstellung vor der Bewegungsausführung bezogenen Trainings, hatten in den 60er und Anfang der 70er Jahre einen Höhepunkt (siehe z. B. Ulich 1967 und 1971). Sie fußten auf sportpsychologischen Untersuchungen der 40er Jahre, in denen erstmals festgestellt worden war, dass beim sportlichen Werfen ein mentales Training nicht weniger wirksam war als ein rein aktionales Training (vgl. Sonntag 1989, S. 78 f.). Die empirische Feststellung, dass es zwischen im Sinne von motorischen und geistigen Leistungen des gezielt handelnden Menschen keine scharfe Trennungslinie, sondern wechselwirkende Prozesse gibt, fand im Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsregulation seine theoretische Fundierung und Erklärung (vgl. Hacker 1986, S. 109 ff.):

- Aufbauend unter anderem auf kybernetisch beeinflussten, lernpsychologischen Konzeptionen (Miller/Galanter/Pribram 1960 und 1973) konnte Hacker mit seinem Modell der VVR-(Vorwegnahme-Veränderungs-Rückkoppelungs-)Einheit aufzeigen, wie in zielorientierten Handlungen äußerliche Bewegungsabfolgen mit innerlichen, nicht beobachtbaren Vorgängen verknüpft werden können (durch Vergleich der Resultate von Operationen mit Handlungszielen und Aufgaben, durch Entschluss zu und geistiger Vorwegnahme von korrigierenden bzw. weiterführenden Operationen).
- Die Handlungsregulationstheorie zeigte konstrukthaft einen Weg, wie auch komplexe Handlungsabläufe in ein System innerer Regulationsprozesse transformiert bzw. von diesem System, das mehrere, miteinander verknüpfte Prozessebenen umfasst, reguliert (d. h. entworfen, bewertet, gesteuert und abgespeichert) werden.

– Schließlich entwickelte die Handlungsregulationstheorie eine Vorstellung davon, welche Funktion inneren "Programmen", "Plänen" bzw. "Operativen Abbildsystemen" auf diesen verschiedenen Regulationsebenen bei der Entwicklung gelingender Handlungen zukommt und welche Wege bestehen, um diese kognitiven Systeme zu beeinflussen.

Neue Konzeptionen zum Training im Sinne von motorischer Fertigkeiten, die vor allem in den 70er Jahren gezielt für industrielle Arbeitshandlungen entwickelt und erprobt wurden, sind mit dem Sammelbegriff "psychoregulativ akzentuierte Trainingsformen" zusammengefasst (Triebe/Wunderli 1976; Wunderli 1978) worden. Neben den Methoden des observativen und mentalen Training, die schon im Bereich des Sports bekannt und bewährt waren, richtete sich das Augenmerk der Trainingsforscher unter dem Einfluss der Handlungsregulationstheorie verstärkt auf Methoden zur Beeinflussung höherer geistiger Prozesse. Diese konzeptionelle Ausrichtung geschah unter anderem durch eine Erweiterung der Konzeption des mentalen Trainings um kognitive "Zusätze". Neben dem "imaginativen Training", in dem noch bildhaft-bewegungsorientierte Vorstellungsprozesse dominierten, wurden nunmehr auch Formen eines gezielten Durchdenkens der zu erlernenden im Sinne von motorischer Tätigkeit ("kognitives Training") und der Nutzung der Sprache durch äußeres und inneres Mitsprechen bei der Beobachtung oder Ausführung von Tätigkeiten ("verbales Training"; vgl. Elßner 1972, Ulich 1974) untersucht.

Handlungsregulationstheoretisch waren diese Trainingsformen vor allem durch Vorstellungen von "mentalen Modellen" bzw. "operativen Abbildsystemen" als kognitive, mnestische Systeme begründet, die als innere Modelle des Handelns und seiner Ausführungsführungsbedingungen die regulative Struktur und den Verlauf von Handlungen maßgeblich beeinflussen. Hacker hatte im Rahmen der HRT auch eine Modellvorstellung innerer Handlungsregulationseinheiten entwickelt. Dabei wurde für unterschiedlich komplexe Handlungseinheiten in der hierarchisch aufgebauten VVR-Handlungsstruktur die Wirkung unterschiedlicher Aktionsprogramme angenommen. Aktionsprogramme setzen danach bei einzelnen Bewegungen und Bewegungsfolgen an, wirken auf höheren Handlungseinheiten in Gestalt von Handlungsschemata ("zielbezogene Zusammenschlüsse von Bewegungsstereotypen sowie kognitiven Routinen zu variabel einsetzbaren Programmen") und steuern schließlich als Pläne, Strategien und heuristische Regelsysteme das Handeln. Für das Zusammenwirken dieser funktional unterschiedlichen Aktionsprogramme im Prozess der Ausführung von Handlungen entwarf Hacker sein bekanntes hierarchisches 3-Ebenen-Modell (Hacker 1986, S. 158 ff.), bestehend aus

– einer *intellektuellen Regulationsebene*, die durch "bewusstseinspflichtige intellektuelle Analyse- und Synthesevorgänge verschiedenen Niveaus" in der Handlungsvorbereitung ebenfalls "bewusstseinspflichtige Heuristiken, Strategien und Pläne" als "Aktionsprogramme" der Handlungsausführung erzeugt bzw. aktiviert;
– einer *perzeptiv-begrifflichen Regulationsebene*, die mittels "bewusstseinsfähiger, wahrnehmungsinterner Urteils- und Klassifikationsprozesse" in der Handlung Handlungsschemata aktiviert, die ebenfalls bewusstseinsfähig sind;
– einer *im Sinne von motorischen Regulationsebene*, basierend auf "nichtbewusstseinsfähigen, kinästhetischen, orientierenden Rezeptionen", die ebenfalls nichtbewusstseinsfähige, psychisch automatisierte Bewegungsfolgen (Fertigkeiten) auslöst.

Die Regulationsebenen sind im Hackerschen Konstrukt im Unterschied etwa zu modularisierten Computerprogrammen nicht fest miteinander verknüpft, sondern multipel aufeinander bezogen: "Übergeordnete Prozesse und Aktionsprogramme *enthalten* in einer abgekürzten Form niedere, *koordinieren* sie und vermögen sie dabei auch zu *modifizieren* ... Aktionsvorbereitende Prozesse erzeugen Aktionsprogramme und rufen bereits erlernte Programme ab." Regulatorisch übergeordnete Prozesse, die bewusstseinsfähig bzw. bewusstseinspflichtig sind, aktivieren bzw. erzeugen danach auch Aktionsprogramme und Prozesse der Sensumotorik, die in hochgeübter Form eigentlich nicht mehr bewusstseinsfähig sind. Sie öffnen, in Grenzen, sogar psychisch automatisierte Aktionsprogramme für kognitive Zugriffe. Die Weiterentwicklung der mentalen Trainingsformen konnte an dieser empirisch von Hacker gut belegten Modellvorstellung der Erzeugung und Koordination von Bewegungsfolgen und operativen Stereotypen durch bewusstseinsfähige oder -pflichtige Kognitionen passgenau anknüpfen. Als wichtigster Zugriffs-Schlüssel wurde das Medium der Sprache und das Sprechen herausgestellt, weil damit äußere, kommunikative und innere, kognitive Prozesse im Lernprozess aufeinander abgestimmt zur Wirkung gebracht werden können. Die trainingsbezogenen Forschungen konzentrierten sich daher vor allem auf die Frage, wie die herkömmlichen Formen des observativen, mental-vorstellungsbezogenen und praktisch-aktionalen Trainings möglichst effektiv mit sprachgestützten Trainingselementen zu verbinden seien. Wunderli (1978) führte entsprechende Kombinationsexperimente anhand verschiedener Ausbildungsaufgaben in einer Lehrwerkstatt durch. Er stellte dabei fest, dass die "höheren" Trainingsformen (vor allem die Kombinationen von mentalem und verbalem Training) eine Reduktion des aktionalen Training erlaubten und neben diesem quantitativen Aspekt auch die Lernergebnisse qualitativ verbesserten. Die quantitativen und qualitativen Zuwächse waren generell umso deutlicher, je höher der Anteil von Informationsverar-

beitungsprozessen im Verhältnis zu den motorischen Leistungsprozessen in den Aufgabenstellungen war.

Von den wissenschaftlichen Begleitern der Arbeitsstrukturierungsprojekte des Humanisierungsprogramms wurde daher sehr schnell erkannt, dass psychoregulative Trainingskonzepte vor allem für Experimente der Arbeitsbereicherung im Bereich angelernter Produktionsarbeiter, bei denen hochrepetitive, motorische Aufgaben gezielt mit kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben kombiniert wurden, von Nutzen sein konnten. Für den Gestaltungsbereich langzyklischer Montagetätigkeiten entstand beispielsweise die Methode der kombinierten Unterweisung, bei der das aktionale Training gezielt mit psychoregulativen Trainingsformen verknüpft wurde und der gesamte Lehr-/Lernprozess auf die Lernorte Methodenraum (für stärker informations- und wissensbezogene Lerninhalte) und Produktionsarbeitsplatz (für im Sinne von motorische Lern- und Übungsprozesse) verteilt werden konnte (Warnecke/Kohl 1979). Bei den an Fertigungsmaschinen in der Teilefertigung angesiedelten Job-Enrichment-Experimenten hatten die neu zu übertragenden Aufgaben (Stichwort: Vom Teileeinleger zum Selbsteinrichter) in der Regel noch höhere Anteile an Informationsverarbeitungs- und Wissensnutzungsprozessen entsprechend einer größeren Gewichtung der intellektuellen Regulationsprozesse. Die hierfür entwickelten Konzepte wie z. B. das Sprachgestütze Training (REFA 1987, S. 182 ff.) verzichten daher auf imaginative Trainingsformen. Das verbale Training dominierte beim Lernen im Medienraum wie auch beim praktischen Lernen an der Maschine; die Methode ermöglichte z. B. auch bei lernungewohnten und lernentwöhnten, älteren Produktionsarbeitern die Höherqualifizierung zu Selbsteinrichtern (Witzgall 1982).

Die Sprache und der trainingsbezogene Spracheinsatz machen zunächst einmal die Aktionsprogramme der im Sinne von motorischen und perzeptiv-begrifflichen Regulationsebene zugänglich und beeinflussbar. Hacker listet unter Bezugnahme auf die sowjetische Tätigkeitspsychologie weitere, vor allem auf die intellektuelle Handlungsregulation gerichtete Wirkungsfelder der Sprache und des Sprechens auf (1986; S. 258 ff.; hier verkürzt zusammengefasst):

– Verschiedene motorische Ausprägungsformen des Sprechens und der Übergang dieser Ausprägungsformen

  lautes Gespräch ⇨ lautes Sprechen für sich selbst ⇨ verkürztes lautes Sprechen ⇨ entfaltetes inneres Sprechen ⇨ reduzierte innere Vorsätze und Selbstbefehle

  korrespondieren mit einem lernwirksamen Weg der Verinnerlichung äußerer, materieller oder materialisierter Handlungen in innere Denk-

handlungen (analog dem Interiorisationskonzept von Galperin 1973, vgl. auch Kap. 3.2 a).

– Die Sprache ist der inhaltliche, objektivierend wirkende Zugang zur gesellschaftlichen und arbeitsweltbezogenen Umwelt des Menschen. Nur über die mit dem Spracheinsatz verbundenen Vorgänge der Abstraktion, Verallgemeinerung und Begriffsbildung kann diese Umwelt in ihrer gesellschaftlich-kulturellen Tiefe erschlossen und für Kommunikations- und Veränderungsprozesse aufgeschlossen werden.

– Innere, begriffliche Selbstinstruktionen ermöglichen eine differenzierte Analyse von Umweltereignissen auch dann, wenn die gegebenen Reiz- und Signalkonstellationen unübersichtlich, wenig intensiv oder schwer zu diskriminieren sind.

– Da mit Wahrnehmungsoperationen mnestische Vorgänge eng verbunden sind, fördert das Benennen von Situations- und Handlungsmerkmalen nicht nur die Informationsaufnahme, sondern auch das Abspeichern von Informationen vor allem im Langzeitgedächtnis. Begrifflich gefasste Gedächtnisinhalte können bildhafte oder andere, nichtsprachliche Gedächtniscodes erweitern, Wiedererinnerungsprozesse verbessern und Wahrnehmungsprozesse kommunikativ besser verfügbar machen.

– Inneres Sprechen ist an der Entwicklung von Handlungszielen, am Entwurf komplexerer Handlungspläne, an handlungsbegleitenden Ist-/Sollvergleichen und bei Prozessen der Aufmerksamkeitszuwendung im Handlungsverlauf beteiligt. Je schwieriger die Aufgabenstellung ist, desto größer ist der unterstützende, leistungsverbessernde Effekt des Sprechens.

– Erst die sprachlich-begriffliche Durchdringung von Handlungen und Handlungsrepräsentationen ermöglicht die Begründung, die Selbstanalyse und Reflexion der eigenen oder kollektiven Handlungen auf einer metakognitiven Ebene. In diesem Sinne bewusst gewordene Handlungen können nicht nur leichter und effizienter auf veränderte Ausführungsbedingungen übertragen werden (heuristische Aufgaben), erst auf ihrer Basis wird auch der Entwurf von Handlungen für neuartige Ziele und Bedingungen möglich (kreative Aufgaben).

Die Entdeckung bzw. Zurkenntnisnahme des engen Zusammenwirkens von materiellen und sprachlichen Bezügen, von äußeren und inneren Prozessen der Handlungsregulation hatte für die Lehr-/Lernforschung zwei wichtige, zusammenhängende Effekte: Sie ermöglichte, wie nachfolgend gezeigt wer-

den soll, die Entwicklung von Lehr-/Lernkonzepten auch für Aufgaben mit hohen intellektuellen Regulationsanforderungen und Wissensvoraussetzungen und wies gleichzeitig neue Wege zur Analyse der mit diesen Aufgaben verbundenen Qualifikationsanforderungen.

3.2 Exemplarische, sprachgestützte Lehr-/Lern-Konzepte für anspruchsvolle Arbeitsaufgaben

Für unsere exemplarische Darstellung wurden zwei Konzepte ausgewählt, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer Herkunft, sondern vor allem auch ihrer Zielgruppen, Vorgehensweisen, in der Rollenteilung und dazu noch in der Form des Spracheinsatzes im Spannungsfeld von Kommunikation und "inneren Sprechen" unterscheiden:

(a) Das in den 80er Jahren in der BRD entstandene Lernaufgabenkonzept wurde ursprünglich für arbeitserfahrene, angelernte Produktionsarbeiter mit dem Ziel entwickelt, diesem Personenkreis qualifizierte Tätigkeiten an modernen, computergestützten Betriebsmitteln (CNC-Werkzeugmaschinen und freiprogrammierbare Industrieroboter) zu erschließen.
(b) Das Ende der 70er Jahre in der DDR entwickelte Konzept des aufgabenorientierten Informationsaustauschs verfolgte ein doppeltes Ziel: Ausgehend von technischen Problemen sollten in einem Interaktionsprozess Facharbeiter, Ingenieure und Arbeitswissenschaftler einerseits Problemlösungen finden und als Verfahrensanweisungen und Lernhilfen dokumentieren. Andererseits sollten die beteiligten Facharbeiter lernen, ihre Handlungspraxis ohne unzumutbare Belastungssteigerung zu verbessern.

Zu (a): Das Lernaufgabenkonzept

Das Lernaufgabenkonzept entstand, wie schon im Kapitel 2.3 vermerkt, in den 80er Jahren in Kontext zweier Humanisierungsprojekte am Stuttgarter Fraunhoferinstitut IAO. Beide Projekte liefen über weite Strecken parallel und die entwickelten Qualifizierungslösungen CLAUS (für das CNC-Fräsen) und QIR (für das Industrieroboter-Schweißen) überschneiden sich konzeptionell in vielen Punkten. In den Qualifizierungsprojekten des Instituts ab Mitte der 70er Jahre waren umfangreiche Erfahrungen sowohl mit der Zielgruppe der angelernten, teilweise lernentwöhnten Industriearbeiter als auch mit modernen, psychoregulativ akzentuierten Trainingsmethoden gesammelt worden. Der Wechsel der Projekte von den 70er zu den 80er Jahren führte auch zu einem Wechsel der Arbeitsaufgaben, für die Qualifizierungslösungen zu entwickeln waren. Bei diesem Übergang von Aufgaben an konventio-

nellen Werkzeugmaschinen auf solche an CNC-Maschinen und vom Handschweißen zum frei programmierbaren Industrie-Schweißroboter kamen Qualifikationsanforderungen hinzu, die die berufspädagogische und technische Fachwelt zu diesem Zeitpunkt davon ausgehen ließ, dass sich diese Technologien nur für jüngere, up-to-date ausgebildete Facharbeiter und Techniker eignen würde. Die arbeitsgestalterische Einsatzkonzeption der meisten Betriebe lief daher auf eine Auftrennung in zentrale Programmierbüros und Serviceeinheiten im höherqualifizierten und die dezentrale Maschinenbedienung im gering qualifizierten Bereich hinaus. Die Arbeitsbereicherungsexperimente der 70er Jahre schienen durch die neue Produktionstechnik ad absurdum geführt.

Die Programmieroberflächen waren bis zu Beginn der 80er Jahre noch zeilencodeorientiert, das heißt noch ein gutes Stück von den werkstattorientierten Entwicklungen entfernt, die erst ab Ende der 80er, Anfang der 90 Jahre sukzessive ihren Weg in die industrielle Anwendung fanden. Zusätzlich zu der von diesen DIN-Programmiersprachen ausgehenden Anforderung, relativ komplexe Werkzeug- und Werkstückbewegungen in den abstrakten Zeilen-Programmcode zu transformieren (und umgekehrt), wurde das maschinelle Bewegungs- und Kraftübertragungssystem im Falle des Industrieroboters völlig neu geschaffen, im Falle der CNC-Werkzeugmaschine teilweise spürbar verändert und in beiden Fällen durch ein informationsverarbeitendes System mit eigenen Gesetzmäßigkeiten erweitert. Die Konsequenzen für die Lehr-/Lernanforderungen waren gravierend: Da der Zielgruppe – arbeitserfahrene, aber lernentwöhnte Industriearbeiter – nicht das in der traditionellen Ausbildung übliche System langwieriger, theoretischer Grund- und Vorkurse im maschinentechnischen, informationstechnischen und programmierbezogenen Bereich zuzumuten war, musste ein Weg der Ausbildung effektiver und flexibler Arbeitsverfahren (Aktionsprogramme im Sinne von Hacker) bei gleichzeitiger Vermittlung des dazu notwendigen Grund- und Anwendungswissens gesucht werden.

Die Handlungsregulationstheorie bot in dieser Situation das handlungs- und kompetenztheoretische Rüstzeug einschließlich einer Vorstellung von vollständigen Arbeitshandlungen nebst umfangreicher Methodenkonzepte, um sensumotorische Fertigkeiten und effizient-flexible Handlungsformen auch für komplexe Tätigkeiten zu fördern. Sie ließ jedoch offen, wie diese Konzeptelemente didaktisch in ein Lehr-/Lernkonzept, das auch den neuen, hohen Wissensanforderungen entsprechen würde, umgesetzt werden konnte.

Helmut Bell, einer der Mitentwickler des Lernaufgabenkonzepts am IAO, führt diese “didaktische Leerstelle” der Handlungsregulationstheorie darauf zurück, dass es sich bei ihr im Kern um eine Exteriorisationstheorie handele –

sie erkläre primär, wie welche inneren Handlungsvoraussetzungen welche äußeren Handlungsstrukturen und -resultate bewirkten (Bell 1994, S. 64 ff.). Eine tätigkeitspsychologisch fundierte Komplementärkonzeption, d. h. eine ebenfalls in der Tradition der kulturhistorischen Schule von Leontjew, Rubinstein u. a. stehende Interiorisationstheorie, sieht er in der von Galperin entwickelten Theorie der "etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen" (Galperin 1973). Er begründet seine Einschätzung damit, dass diese Interiorisationstheorie auf einer Grundvorstellung beruht, wonach das Lernen als Aneignungsprozess materieller und gesellschaftlicher Gegebenheiten und Inhalte vorzustellen sei, der grundsätzlich als Transformation äußerer Handlungen in innere, geistige Handlungen und Strukturen verläuft. Ein vollständig entfalteter Interiorisationsprozess wird von Galperin idealtypisch anhand der nachfolgend etwas verkürzt dargestellten Etappen (= Phasen einer aufgabenorientierten Lernhandlung) beschrieben:

9. Die Schaffung einer Orientierungsgrundlage: Da im Falle von Lernhandlungen keine entwickelten operativen Abbildsysteme für die Aufgabenbearbeitung verfügbar sind, aber das Verständnis und die Lösung einer Lernaufgabe nicht ohne eine Mobilisierung bzw. Verfügbarkeit von hinreichendem Vorwissen und Vorkönnen möglich ist, entscheidet sich der Lernerfolg schon in der ersten Etappe. In dieser Orientierungsphase ist vom Lerner eine Vorstellung von der Aufgabenstellung und ihrer Schwierigkeit, vom prinzipiellen Lösungsweg und von den zur Aufgabenlösung schon verfügbaren Voraussetzungen zu entwickeln. Diese Vorstellung wurde von Galperin als Orientierungsgrundlage bezeichnet. In schulischen Lehr-/Lernversuchen fand Galperin heraus, dass Lehrimpulse in Form anschaulicher, aber unzureichend erklärter Lösungs-Modellhandlungen zu qualitativ unzureichenden Lernergebnissen (ineffizientes Versuchs-Irrtum-Lernen, Nachahmeffekte usw.) führen. Wenn diese Lehrimpulse in der Orientierungsphase zusätzlich mit vollständigen, algorithmischen Ablaufbeschreibungen verbunden werden, wird zwar die Lerneffizienz deutlich verbessert und das Aufgabenkönnen stabilisiert, aber es fehlen die Voraussetzungen, um das Erlernte sicher auf variierte Aufgabenstellungen übertragen zu können. Nur die pädagogischen Orientierungsformen, die nicht nur lösungsnotwendiges Wissen verfügbar machen, sondern vor allem auch in eine analytische Durchdringung der Aufgabenstellung einschließlich einer Vordiskussion von Lösungsmöglichkeiten hineinführen, schaffen die Voraussetzungen für Lern- und Lösungsprozesse, die sich durch große Selbstständigkeit, Lösungsgüte und Transferfähigkeit der Lernergebnisse auszeichnet (vgl. auch Geier u. a. 1975; S. 54 f.).

10. *Die Bearbeitung und Lösung der Lernaufgabe*, verbunden mit einer systematischen *Ausbildung der inneren, kognitiven Operationen und handlungsleitenden Repräsentationen* durch sprachgestützte Interiorisationsprozesse: Mit der Orientierungsgrundlage steht beim Lerner ein System von wissens- und verfahrensbezogenen Lösungsvoraussetzungen bereit. Dieses kognitive System wird von ihm in den Prozess der Aufgabenbearbeitung eingebracht, dabei auf seine Tragfähigkeit geprüft, korrigiert, erweitert und als operatives Abbildsystem für effiziente und flexibel einsetzbare Arbeitsverfahren abgespeichert. Die Verknüpfung von äußeren und geistig-inneren Handlungsschritten bzw. der Aufbau des erweiterten Wissens- und Könnenssystems wird von Galperin als Interiorisationsprozess dargestellt, der bei äußeren, materiellen bzw. materialisierten (z. B. symbolisch repräsentierten) Arbeitsformen ansetzt, diese mit kommunikativen, lautsprachlich-begrifflichen Handlungsformen verbindet und beim Übergang zum inneren, verkürzten Sprechen die äußere Handlungsebene zugunsten eines inneren, kognitiven Lösungshandelns verlässt. Dieses durch Interiorisation entstandene, innere Handeln stützt sich ab auf die erarbeiteten, sprachlich-begrifflichen Deskriptionen und Abstraktionen und besitzt immer noch Kopplungen mit dem äußeren Lösungshandeln. Dadurch ist ein flexibler Wechsel von der inneren Tätigkeit hin zu Schritten der praktischen Aufgabenbearbeitung und wieder zurück möglich.

11. Die Entwicklung einer lösungsbegleitenden und die Aufgabenbearbeitung abschließenden *Kontrollhandlung*: Im Prozess der Aufgabenbearbeitung finden Soll-/Ist-Vergleiche statt, bei denen vom Lerner nicht nur der jeweilige Stand der Aufgabenlösung mit der Zielstellung, sondern auch das verfügbare Wissen und Können mit den jeweiligen Erfordernissen abgeglichen wird. Nach Abschluss der Aufgabenbearbeitung ist die Lösungsgüte mit dem möglichen Resultat, dass erneut in die Aufgabenbearbeitung eingestiegen werden muss, zu überprüfen. Die abschließende Kontrollhandlung kann dann, wenn sich neue Lernaufgaben oder Transferhandlungen anschließen, in den Prozess der Herausbildung der dafür notwendigen Orientierungsgrundlagen einmünden.

Die recht weit reichenden Konsequenzen dieser Galperinschen Interiorisationstheorie für die Entwicklung von Lehr-/Lernkonzepten können in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

– Die theoretischen und praktischen Lerninhalte sind nicht getrennt zu vermitteln, sondern in Aufgabenstellungen (= Lernaufgaben) einzubringen, die die Fachtheorie und Arbeitspraxis im Lösungsprozess zusammenführen und eine integrative Aneignung unterstützen. Die Lern-

aufgaben müssen hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades in der "Zone der nächsten Entwicklung" der Lernenden liegen; das heißt, dass ihre Lösung nicht ohne aktive Lernerzuwendung und Lernanstrengung gelingen kann, aber auch nicht eine massive Unterstützung des "Lehrers" voraussetzt. Der "Lehrer" muss also zunächst als Lernaufgaben-Konstrukteur tätig werden.

– Bei der Bearbeitung der einzelnen Lernaufgaben ist gezielt die Herausbildung und auch die Verinnerlichung einer Phasenstruktur zu unterstützen. Diese Ablaufstruktur soll bei der Herausbildung optimaler Orientierungsgrundlagen ansetzen, darauf aufbauend eine Verknüpfung von praktischen und sprachlich-begrifflichen Lösungshandlungen sicherstellen, in eine kognitiv-begriffliche Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung einmünden und schließlich lösungsnotwendige und den Transfer verbessernde Kontrollprozesse stimulieren. Die Hauptaktivitäten im Arbeits- und Lösungsprozess liegen beim "Lerner", der "Lehrer" hat methodische Unterstützungsfunktionen und macht erforderlichenfalls neues Wissen verfügbar.
– Das Aufgabenwissen wird in verschiedenen Abstufungen und Abstraktionsgraden in den Prozess der Lernaufgabenbearbeitung eingespeist. In der Phase der Herausbildung von Orientierungsgrundlagen geht es erstrangig um lösungsnotwendiges Wissen. In methodischer Hinsicht müssen die Lerner in die Lage versetzt werden, die Lernaufgabe und ihre Zielstellung zu verstehen, die damit verbundenen Schwierigkeiten zu erkennen und eine grobe Vorstellung von Lösungsmöglichkeiten und -wegen auszubilden. In sachlich-fachlicher Hinsicht müssen vom "Lehrer" vor allem die Kenntnisse vermittelt werden, ohne die eine praktische Aufgabenlösung nicht möglich ist, die aber gleichzeitig vom Lerner unter den gegebenen Umständen nicht eigenständig im Vorgang der Aufgabenlösung erworben werden können.
– In der Phase der praktischen und sprachlich-begrifflichen Aufgabenlösung wird dieses Aufgabenwissen, z. B. über bereitstehende Medien, gezielt ergänzt. Im Vordergrund steht jedoch die Herstellung von handlungsbezogenen Verbindungen zwischen methodischem und gegenstandsbezogenem Wissen – das heißt die Entstehung von Aufgabenkönnen – und die Bildung symbolischer und sprachlich-begrifflicher Abstraktionen.
– Die Kontrollphase der Lernhandlung eignet sich besonders gut, um das schon erarbeitete Aufgabenwissen vor dem Hintergrund der Aufgabenlösung(en) zu bewerten und gezielt zu vertiefen. Neben apersonalen Medien fungiert hier der "Lehrer" als Informationsquelle. Nicht weniger wichtig ist die in dieser Phase erfolgende Rückmeldung an den Lernenden über seinen Lernerfolg. Die Lernaufgabe ist optimal konstruiert, wenn die Lösungsgüte der Aufgabenstellung direkt mit der Höhe

des Lernerfolgs korrespondiert. In diesem Fall wird eine zusätzliche Lernerfolgskontrolle hinfällig.

Umfangreichere Fachgebiete und Aufgabenfelder wie die der CNC-/Industrieroboter-Fertigungstechnik lassen sich natürlich nicht in Einzel-Lernaufgaben erschließen. In diesen Fällen sind demnach Lernaufgaben*systeme* zu entwickeln, die optimalerweise so zusammengesetzt sind, dass der erfolgreiche Abschluss der einen Lernaufgabe als Orientierungsgrundlage für die sich jeweils anschließende Lernaufgabe wirkt. Auch für diese Anschluss-/Übergangs-Struktur sind verschiedene Lösungen denkbar. Mit dem Prinzip der *genetischen Herausbildung vollständiger Handlungen*, wie es von Fischbach und Notz (1980) und Volpert (1985) vorgeschlagen worden war, kam eine besonders geeignete Lösung "auf den Tisch". In der Konsequenz soll schon die erste, elementare Lernaufgabe inhaltlich alle Grundelemente der vollständig entfalteten Arbeitshandlung enthalten. Diese Grundstruktur wird von Lernaufgabe zu Lernaufgabe vervollständigt, differenziert und abstrahiert, bis schließlich in der letzten Lernaufgabe die vollständig-komplexe Aufgabenstellung bearbeitet und als Aufgabenwissen und -können angeeignet werden kann. Im Falle der CNC-Fertigungstechnik wurde im CLAUS-(CNC-Lernen Arbeit und Sprache)Projekt daher – für eine Qualifizierungssystem von insgesamt vier Wochen – ein aus fünf praktischen Aufgaben zunehmender Komplexität bestehendes Lernaufgabensystem entwickelt, das schon in der ersten Aufgabenstellung (Geraden sticheln) grundlegende Handlungselemente (Zeichnung lesen – Konturelemente bestimmen – Geradendefinition – Transfer ins Koordinatensystem – Absolutmaße – Achsbewegungen – G-Funktionen im CNC-Programm) fachtheoretisch aufnimmt und handlungspraktisch umsetzt (Krogoll/Pohl/Wanner 1988, S. 44 f.). Schon am zweiten Kurstag wird hierfür das erste Programm geschrieben und damit das erste Werkstück gefertigt. In konventionellen CNC-Kursen werden dagegen die Teilnehmer frühestens nach mehreren Theoriewochen zum ersten Mal an die CNC-Werkzeugmaschine gelassen.

Im QIR-Projekt wurde vor dem Hintergrund der Anforderung, für einen sehr komplexen Inhalts- und Tätigkeitsbereich ein in drei Lehrgangswochen an einer beruflichen Schulungsstätte absolvierbares Curriculum zu erstellen, eine andere Makrostruktur des Lernaufgabensystems entwickelt (Korndörfer 1987; Bell/Brüning 1988). Diese Struktur ist durch eine Aufeinanderfolge der Lernaufgaben entlang einer Modularisierungsstruktur der umfangreichen Lerninhalte gekennzeichnet, die abschließend in praktischen Übungs- und Prüfungsaufgaben an industrieüblichen Schweißrobotern zusammengefasst werden.

Die am Galperinschen Interiorisationsprinzip orientierte Bearbeitung der einzelnen Lernaufgaben – Brüning (1987) spricht hier von der Mikrostruktu-

rierung des Qualifizierungsprozesses – wurde im Falle von CLAUS vor allem durch eine Kombination von regelorientiertem und sprachorientiertem Lernen an der praktischen Aufgabenstellung realisiert. In Pilotkursen wurden innerhalb der Lernaufgaben die besonders leistungskritischen Teiltätigkeiten und die damit verbundenen kognitiven Operationen eingegrenzt und für diese aufgaben- und lernerfolgskritischen Operationen – weit möglichst in der Lerngruppe – Lernhilfen entwickelt. Dazu zählten unter anderem Regelsysteme (bezeichnet als Verfahrensvorschriften, die über Weg, Bedingungen und Mittel zum Ziel orientieren), die, auf Lernkarten niedergeschrieben, im sprachgestützten Trainings sowohl im Qualifizierungsraum als auch in der Werkstatt an der CNC-Maschine Einsatz fanden. Aufgabenbegleitend und -abschließend wurden die Adressaten zu verbalen Handlungsbegründungen aufgefordert, um in der "Lehrer"-Lerner-Interaktion auch den Grad des Lösungsbewusstseins und der herausgebildeten kognitiven Arbeitsverfahren festzustellen und zu ergänzen.

Das für das QIR-Lernaufgabensystem entwickelte 4-Etappenmodell der Mikrostrukturierung des Lehr-/Lernprozesses sieht vier funktional unterschiedliche, aufeinander folgende Etappen vor (Bell 1994, S. 233 ff.):

- *Etappe 1 – Lernproblemorientierung:* Entsprechend der Orientierungsgrundlagentheorie wird z. B. in einem Unterrichtsgespräch oder im Rahmen eines "aufgabenorientierten Informationsaustausches" (vgl. die nachfolgende Konzeptdarstellung) eine gemeinsame Vorstellung von der Aufgabenstellung und den damit verbundenen Lernschwierigkeiten entwickelt, es wird lösungsnotwendiges Aufgabenwissen eingespeist und der grundsätzliche Lösungsweg vordiskutiert.

- *Etappe 2 – Praktische Realisierung:* Anhand einer komplexitätsreduzierten Vorform der Lernaufgabe erfolgt eine erste praktische Erprobung des verfügbaren Aufgabenwissens und -könnens.

- *Etappe 3 – Verbal-mentale Nachbereitung:* Entstandene Fragen und Probleme werden aufgearbeitet, es folgt ein Memorieren und Verbalisieren des Wesentlichen und ein Strukturieren des Wissens. Zur Vorbereitung auf die nächste Etappe werden Heuristische Regelsysteme entwickelt bzw. wieder ein aufgabenorientierter Informationsaustausch eingelegt.

- *Etappe 4 – Praktische Verfestigung mit Lernzielkontrolle:* Weitgehend eigenständig wird die vollständige, praktische Lernaufgabe bearbeitet, eventuell ergänzt um die Bearbeitung einer gesonderten Kontrollaufgabe. Es ist ein flexibler Übergang zwischen Einzel- und Gruppenarbeit möglich.

Zu (b): Der aufgabenorientierte Informationsaustausch

CLAUS und QIR machen deutlich, dass vor allem bei komplexeren Aufgabenstellungen und einer hohen Diskrepanz zwischen den gegebenen Qualifikationen der Adressaten und den neuen Anforderungen eine sehr gute aufgabenanalytische Vorbereitung durch Experten unumgänglich, aber auch sehr aufwändig ist (siehe auch das nächste Kapitel). Wenn es um komplexe Arbeitsaufgaben geht, bei denen die Beschäftigten die jeweiligen fachlichen Grundlagen hinreichend beherrschen und gleichzeitig genügend Aufgabenerfahrung besitzen, besteht die Möglichkeit, häufig sogar die Notwendigkeit, die Qualifizierungsinhalte im Sinne einer "Einheit von Ermittlung und Vermittlung" (Hacker/Skell 1993, S. 324) zu gewinnen. In diesen Fällen zielt Qualifizierung in der Regel darauf ab, technische oder organisatorische Prozesse zu entstören, Fehlerquoten zu senken oder Neuerungen in die gegebenen Abläufe zu integrieren bzw. diese zu flexibilisieren. Das dazu notwendige Aufgabenwissen ist in der Regel bei den direkt und indirekt Aufgabenverantwortlichen vorhanden, aber nicht abgestimmt, ungenügend kommuniziert und ungleich verteilt. Kollektiv geteilte Wissenslücken müssen zunächst herausgearbeitet werden, bevor sie gezielt z. B. durch Experten geschlossen werden können.

Schon ab Mitte der 70er Jahre wurden von Neubert und Tomczyk (tätig an der Arbeitshygienischen und Arbeitspsychologischen Untersuchungsstelle Dessau) Untersuchungen zur Gestaltung von Gruppenprozessen der "kollektiven Ermittlung und Vermittlung von Regulationsgrundlagen" am Beispiel der "Bestimmung von Strategien zur angemessenen Fehlerursachenidentifizierung für die Tätigkeit von Farbdruckern bei der Fußbodenbelagherstellung" vorgenommen (Tomczyk 1980). Diese Untersuchungen basierten auf der Einschätzung, dass eine Ermittlung zuverlässiger Fehlerdaten im gegebenen Fall einerseits sehr arbeitsaufwändig sei und dass andererseits ein kollektiver Ansatz die Lösungswahrscheinlichkeit deutlich erhöhen würde. Als grundsätzliche Vorgehensweise wurden "Neuererkollektive" aus erfahrenen Farbdruckern gebildet, mit der Aufgabe, Regeln, Techniken und Verfahrensweisen zur optimierten Aufgabenerfüllung zu erarbeiten, selbst umzusetzen und für die Qualifizierung weiterer Arbeitskräfte zu dokumentieren.

Die bei diesem Projekt gemachten, sehr positiven Erfahrungen – das Vorgehen wurde zunächst als "Regulationsorientiertes Handlungstraining bezeichnet" – wurden dann als Methode des Aufgabenorientierten Informationsaustausches (AI) verallgemeinert und einschließlich des aufgabenanalytischen Instrumentariums dargestellt (Neubert/Tomczyk 1986). Die grundsätzliche Vorgehensweise (siehe auch Hacker/Skell 1993; S. 325 ff.) umfasst folgende Schritte:

– Bildung von Kollektiven/Problemlösegruppen aus Personen unterschiedlicher Qualifikation, aber mit gemeinsamen Aufgaben- oder Problembezug, ergänzt um Spezialisten, auf Basis ausdrücklicher Freiwilligkeit;
– Zuordnung von Gruppenmoderatoren, die z. B. auf Grundlage einer arbeitspsychologischen Qualifikation fachlich in der Lage sein sollen, die jeweilige Problemstellung analytisch einzugrenzen und sich selbst hinreichend einzuarbeiten;
– moderierte Gruppenarbeit im Rahmen maximal zweistündiger Treffen mit vereinbarten Diskussions- und Arbeitsregeln, eventuell ergänzt um Befragungen und vertiefende Begleituntersuchungen;
– Erprobung der erarbeiteten Maßnahmen und Rückmeldung über/Bewertung der Erprobungsresultate in der Gruppe;
– Beendigung der Gruppenarbeit auf Grundlage einer gemeinsamen Bewertung des Arbeitsergebnisses.

Im Unterschied etwa zu Qualitätszirkelkonzepten ist der Lerngewinn der Beteiligten und weiterer Arbeitskräfte ein ausdrückliches Ziel des AI. Neben Formen der Veranschaulichung von Sachverhalten findet das Lernen in erster Linie auf der Grundlage sprachlich gefasster Kognitionen und Informationen statt. Die Verbalisierung regt nicht nur Interiorisationsprozesse an, sie fördert auch analytisches, abstrahierendes und selbstreflexives Denken (Bergmann 1999; S. 148). Die Diskussions- und Arbeitsergebnisse werden möglichst in einer Form dokumentiert, die nicht nur den Arbeitsfortschritt festhält, sondern z. B. direkt für ein Selbstinstruktionstraining mit Heuristischen Regeln genutzt oder bei nicht am AI direkt beteiligten Lernern für ein regel- und sprachgestütztes Training oder eine Selbstqualifizierung Verwendung finden kann. Die höchsten Lerngewinne wurden erwartungsgemäß bei den Personen festgestellt, die sich direkt und sehr aktiv am AI beteiligt hatten. Geringere, aber immer noch hochsignifikante Lerneffekte waren auch bei den nicht direkt am AI beteiligten Lernern nachweisbar. Die anfänglich bei den Beschäftigten vorgefundene Leistungsstreuung konnte auf einem höheren Durchschnittsniveau reduziert werden. Die Umsetzung der Arbeitsergebnisse in die Arbeitspraxis führte in der Regel auch zu den erwünschten Effektivitätssteigerungen, ohne dass sich – unter DDR-Arbeitsbedingungen – die Belastung der Arbeitskräfte erhöhte.

Das Konzept der aktiven Beteiligung der Adressaten an der Analyse der Problem- und Aufgabenstellung sowie bei der Erarbeitung von Lernhilfen und -dokumenten wurde methodisch auch in das Lernaufgabenkonzept eingearbeitet. Krogoll hat beispielsweise im Rahmen seines ALFA-(Aufgabenorientiertes Lernen für die Arbeit)Systems ein Multiplikatorenverfahren entwickelt, das sich auch für den Einsatz in kleineren und mittleren Betrieben eig-

net (Krogoll 1998, S. 148 ff.). Dabei werden unter arbeitspädagogischer Anleitung kleine Teams aus einerseits Leitungs- und Fachpersonal und anderseits Aufgabenverantwortlichen gebildet, die gemeinsam die qualifizierungsrelevante Arbeitsaufgabe analysieren, als Gesamtlernaufgabe darstellen (und dabei gleichzeitig optimieren) und dann genetische Vorformen dieser vollständigen, aufgabenbezogenen Handlung zusammen mit Orientierungs- und Trainingsmaterial entwerfen. Das gemeinsam erarbeitete Lernaufgabensystem wird zunächst pilotiert und verbessert; beim anschließenden Breiteneinsatz werden die Multiplikatoren auch dadurch aktiv, dass sie weitere Mitarbeiter als Trainer anleiten und coachen.

Obwohl sich der AI-Ansatz auf die Handlungsregulationstheorie bezieht (freilich ohne diese zu verändern oder Weiterentwicklungen zu bewirken), lassen sich bei ihm unschwer Merkmale interaktionistischer und konstruktivistischer Konzepte ausfindig machen (vgl. Baitsch 1998, S. 281 ff.). Beim AI füllen alle Beteiligten, auch der Moderator, prinzipiell sowohl eine "Lehrer-" als auch eine Lerner-Rolle aus. Die Gemeinschaft der "Lehrer" und Lerner setzt sich aus Personen unterschiedlicher Qualifikationsrichtungen zusammen, deren Qualifikationsniveau mehr oder weniger angeglichen ist. Nur nach erfolgter Einigung auf eine gemeinsam geteilte Lernproblematik (vgl. Holzkamp 1995, S. 510), mittels gemeinsamer Lernanstrengungen und durch das Einbringen des jeweils besonderen Wissens – vor allem anhand der Spannweite "Moderator ↔ Aufgabenpraktiker" wird dies deutlich – kann ein optimales Ergebnis erzielt werden. Nicht nur die in der Sache selbst liegende Problematik, sondern auch die damit verbundenen Transfer- und Anwendungsprobleme können an der passenden Stelle in den kooperativen Lernprozess eingebracht werden, zusätzlich zum sachbezogenen Lernen ist der eigene Beitrag und Lernerfolg zu reflektieren. Eventuell werden subjektive Werte tangiert und Emotionen frei.

3.3 Beiträge der Handlungsregulationstheorie zur Qualifikationsforschung

In der im Kapitel 3.1 schon erwähnten Konzeptstudie, die 1974 den "Einstieg" von Walter Volpert in die Handlungsregulationstheorie markierte, formulierte er die Erwartung, mit Hilfe dieser Theorie könne die Entwicklung eines Analyseverfahren gelingen, das in der Lage sei, " ... Tätigkeitsmerkmale so zu formulieren, dass diese ohne Transformation (aber ggf. bei inhaltlicher Konkretion) unmittelbar als Lernziel gelten können, also selbst ein System von erwerbbaren Qualifikationen – von speziellen kognitiven und im Sinne von motorischen Fertigkeiten bis hin zu 'prozessunabhängigen' Merkmalen – konstituieren. Die Handlungsstrukturanalyse und das klassifikatori-

sche Gerüst der Qualifikationsforschung fallen somit in eins. ‚Nach' der Handlungsstrukturanalyse folgt keine spezielle 'Qualifikationsanalyse', sondern bereits ein System der 'Lernwege' – der Curricula und der Lernprogramme – zur Erreichung der einzelnen Lernziele sprich Tätigkeitsmerkmale." (Volpert 1983, S. 72) Der Hintergrund dieser Zielformulierung war die Kritik an den bis dato in der Berufsbildungs- und Arbeitsforschung maßgeblichen Verfahren zur Qualifikationsbestimmung, bei denen in der Regel allgemeine, strukturelle Merkmale einer Arbeitstätigkeit durch den Vorsatz "Fähigkeit zu" in Arbeits- und Berufsanforderungen umgemünzt wurden. "Ein solcher Kurzschluss auf 'hinter' den Tätigkeitsmerkmalen gelegene Fähigkeiten erscheint jedoch sehr problematisch: Auf diese Weise ist für jede beliebige Tätigkeit eine beliebige psychische Kraft, Fähigkeit, Bereitschaft oder ein Vermögen konstruierbar. Warum soll beispielsweise die psychische Bedingung für das Kochen eines leckeren Puddings nicht das 'Puddingkochvermögen' sein?" (Volpert 1983, S. 71).

Die Erwartungen an die Lösefähigkeit für das genannte Problem eines Schlusses von Tätigkeitsmerkmalen auf mess- und vermittelbare Qualifikationen richteten sich vor allem deshalb auf die Handlungsregulationstheorie (HRT), insofern diese nach den bahnbrechenden Forschungen von Winfried Hacker in der Lage war, für – auf zielgerichtete, gegenstandsbezogene Arbeitstätigkeiten eingegrenzte – Handlungen eine die äußeren und inneren Tätigkeitsmerkmale einschließende Modellvorstellung der Handlungserzeugung, -regulation und mentalen Abspeicherung zu liefern. Tippelt, der die Volpertsche Entwicklungslinie für die Ausbildungsordnungsforschung im Bereich von Verkaufsberufen aufnahm, sprach unter Bezugnahme auf die "inneren", qualifikationsrelevanten Tätigkeitsmerkmale konsequenterweise auch von einem HRT-Konzept der *Handlungskompetenz*, verstanden als "Gesamtheit der einem Individuum zur Verfügung stehenden Regel- und Elementensysteme zur Erzeugung realisierbarer Pläne und Aktionsprogramme" (Tippelt 1981, S. 645).

Das Volpertsche Konzept sah insgesamt sieben Analysestufen bis zum Ziel der "Formulierung einer aufgabenspezifischen Lernzielhierarchie" mit einem zweistufigen Kernstück vor. In diesem Kernstück sollte mit Hilfe der HRT zunächst die äußere Aufgabenstruktur mit ihren Entscheidungspunkten und objektiven Freiheitsgraden und daran unmittelbar anschließend die innere, hierarchische Aufgabenstruktur bis hin zur Darstellung regulationsebenenspezifischer Aktionsprogramme untersucht werden. Die dabei gefundenen Handlungsmerkmale sollten wiederum den Ausgangspunkt für die Formulierung von Lernzielen im Rahmen einer Lernzielhierarchie – beginnend bei Fertigkeiten auf niederen Handlungsebenen bis zu verallgemeinerten Arbeitsverfahren – bilden. Diese Lernzielhierarchie sollte auch die Lernwege

konstituieren, indem “relativ universell erforderliche Teile” vornehmlich Bildungsprozesse begründen, aufgabenspezifische Ebenenelemente dagegen in aufgabennahe Qualifizierungsmaßnahmen einmünden sollten.

Diese von Volpert entwickelten Zielstellungen wurden von uns relativ ausführlich dargestellt, weil im Bereich der Qualifikationsforschung und der Lehr-/Lernpraxis unzweifelhaft ein echter Bedarf nach Verfahren zur analytischen Bestimmung lernrelevanter Handlungsmerkmale wie auch zur Einschätzung von Lernerfolgen anhand von Handlungsqualitäten besteht. Dabei sind sowohl “große” Vorhaben wie die Neuordnung von Ausbildungsberufen angesprochen, die immer noch weitgehend mittels Einschätz- und Konsensbildungsverfahren von Fachexperten erfolgen. Aber auch kleinere Projekte wie z. B. die Bestimmung von Qualifizierungsinhalten für neue Arbeitsstrukturen oder Techniken in Klein- und Mittelbetrieben einschließlich der daran anschließenden Verallgemeinerung für Bildungswerke bedürfen einer analytischen Fundierung, die sich nicht mit der von Volpert beklagten “Ummünzung” von Tätigkeits- oder Technikmerkmalen zu Qualifikationen und Lerninhalten begnügt (vgl. auch Sonntag 1987; S. 84 ff.).

Keines der heute im deutschsprachigen Raum öffentlich verfügbaren und mit der HRT verbundenen (oder unverbundenen) Analyseinstrumente vermag die von Volpert aufgestellte, eingangs wiedergegebene Anforderung in vollem Umfange zu erfüllen. Relativ nahe kam ihr aus unserer Sicht eine sehr aufwändige, arbeitsanalytische Vierstufenmethodik (kein standardisiertes Verfahren!), die von Bärbel Matern an der TU Dresden nicht primär für qualifikatorische Zwecke, sondern für verschiedene arbeitspsychologische Bewertungs- und Gestaltungsanliegen entwickelt wurde (Matern 1983, S. 77 ff. und Hacker/Skell 1993, S. 51 ff.). Diese Methodik zielt darauf ab, auf der Grundlage einer Auftrags- und Aufgabenanalyse (bezogen auf die äußere Handlungsstruktur, weitgehend personenunspezifisch) eine Tätigkeitsanalyse (bezogen auf die Aufklärung der inneren Handlungsstruktur, stärker personenbezogen) durchzuführen. Im Ergebnis eventuell noch ergänzender, experimenteller Analysen können “leistungsbestimmende” Aufgaben- und Tätigkeitsbestandteile vor allem auf der intellektuellen Regulationsebene bestimmt, inhaltlich und anhand von Qualifikationsmerkmalen beschrieben und als Lerninhalte, gleichzeitig Lernziele identifiziert werden. Diese Lerninhalte gelten allerdings zunächst nur für die jeweilige Aufgabe und die damit verbundenen Ausführungsbedingungen. Die Formulierung von unspezifischeren Lerninhalten und Qualifikationsmerkmalen erfordert eine Extrapolation der einzelaufgabenspezifischen Anforderungen auf die Aufgabenklassen und eine Zuspitzung der Qualifizierung auf “komplexe Arbeitsverfahren” (quasi Meta-Arbeitsverfahren), die das Beherrschen dieser Aufga-

benklassen unter variierenden Ausführungsbedingungen ermöglichen (vgl. auch Hacker/Skell 1993, S. 71 ff.).

Eine standardisierte Variante der Vier-Stufen-Analysemethodik stellt das TBS (Hacker/Iwanowa/Richter 1983) dar. Mit diesem "Tätigkeitsbewertungssystem" wurde von anderer Seite der Anspruch verbunden, die Lernförderlichkeit von Arbeitstätigkeiten anhand der Ausprägungen der TBS-Rating-Skalen bewerten zu können (Pack 1993). Dieses Verfahren von Jochen Pack basiert auf Mindestausprägungswerten für alle fünf Anforderungsdimensionen des TBS (Lernen – Denken – Verantwortung – Kooperation – Vollständigkeit), die ausgehend von der "durchschnittlichen Qualifikationsausstattung gewerblicher Arbeitnehmer" empirisch abgeleitet wurden. Die Dimension "Lernen" setzt sich dabei aus drei Skalen zusammen, mit denen eingestuft werden kann, welche "berufliche Vorbildung" für die betreffende Tätigkeit in der Regel gefordert wird, inwieweit diese berufliche Vorbildung in der Tätigkeit auch genutzt wird und ob die jeweilige Arbeitsaufgabe eine fortlaufend-regelmäßige Erweiterung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erfordert. So wie diese speziellen TBS-Skalen operationalisiert sind, lassen sich mit ihnen entweder gesellschaftliche Normen wiedergeben (beispielsweise dahin gehend, dass für die betreffende Aufgabe i. d. R. Facharbeiter eingesetzt werden) oder Einschätzungen anhand von Stellenmerkmalen vornehmen (Wie oft sollten Qualifizierungsmaßnahmen stattfinden, um die betreffende Aufgabe forderungsgerecht wahrzunehmen?). Die für die analysierte Aufgabe erforderlichen Fachkenntnisse werden nicht inhaltlich bestimmt, sondern formal-regulationstheoretisch anhand der Frage, ob diese im Ergebnis psychischer Automatisierungsprozesse fertig im Arbeitsprozess abrufbar sind oder aber im Rahmen der intellektuellen Handlungsregulation gezielt aktiviert, ausgesucht und abgeleitet werden müssen. Die Bestimmung von Qualifizierungszielen und -inhalten wird demnach mit dem TBS bestenfalls indirekt unterstützt.

Die Parallelentwicklung zum TBS fand im Rahmen eines Grundlagenforschungsprojektes im HdA-Programm mit dem ursprünglichen Titel "Entwicklung eines Verfahrens zur Identifizierung lernrelevanter Aspekte der Arbeitstätigkeit" am Volpertschen "Institut für Humanwissenschaft in Arbeit und Ausbildung" an der TU Berlin statt. Das Ergebnis war VERA, ein "Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit", das dazu anleitet, die mit einer gewerblichen Arbeitsaufgabe verbundenen Denk- und Planungsprozesse systematisch zu untersuchen und anhand einer Skala hinsichtlich des erreichten Regulationsniveaus einzustufen. Die theoretische Grundlage dieser Einstufungsprozedur bildet ein von Rainer Oesterreich entwickeltes, handlungskontrolltheoretisch modifiziertes Fünf-Ebenen-Modell der Handlungsregulation, welches die zweite, per-

zeptiv-begriffliche Regulationsebene des Hackerschen Modells negiert und dafür dessen intellektuelle Regulationsebene auffächert und erweitert (Oesterreich 1981). VERA wurde später um ein Komplementärverfahren RHIA (Verfahren zur Erfassung von Regulationshindernissen in der Arbeit) und um mehrere Spezialverfahren auch für Aufgaben außerhalb der industriellen Produktion erweitert (vgl. Oesterreich 1994), jedoch ohne sich Volperts ursprünglicher Zielstellung aus der "Handlungsstrukturanalyse" wieder wesentlich anzunähern.

Im Rahmen eines dritten Grundlagen-Projekts an der Universität München unter Leitung von Ekkehard Frieling wurde ab Ende der 70er Jahre das Ziel der Entwicklung eines Tätigkeitsanalyse-Inventars verfolgt (TAI; Frieling u. a. 1984). In diesem Vorhaben kam es unter anderem zur Entwicklung eines Instrumententeils zur Analyse von Qualifikationsanforderungen (Wöcherl 1984; Sonntag/Heun/Benedix 1987, S. 96 ff.). Dieser TAI-Q hat folgenden Aufbau, der schrittweise zur Einstufung von qualifikationsbezogenen Anforderungsskalen hinführt:

- *Verankerung der Tätigkeit:*
  Verantwortungsbereich – Einordnung – Abhängigkeiten (95 Items)
- *Inhalt der Tätigkeit:* Bearbeitete Aufgaben – Ergebniserzeugung – Planung – organisatorische Steuerung – Leistungs- und Problemlöseergebnisse – Beurteilungen und Entscheidungen – Ziel- und Entscheidungskonflikte (392 Items)
- *Phasen im Ablauf der Bearbeitung der Aufgaben:* Bearbeitung kurzfristiger Aufgaben/Bearbeitung langfristiger Aufgabenstellungen (108 Items)
- *Erforderliche Qualifikationen:* Denkleistungen – Kenntnisse – Fertigkeiten – körperliche Beanspruchung (184 Items)
- *Allgemeine stellen- und personbezogene Merkmale:* Eingangsqualifikationen – Anlernung, Einarbeitung, Weiterbildung – Betriebs- und Stellenzugehörigkeit – manifeste Personmerkmale (109 Items)

Die mit dem TAI-Q verbundene Anforderung, insgesamt 888 Ordinalskalen (speziell für industriell-gewerbliche Tätigkeiten) sukzessive durchzuarbeiten, um im Endergebnis dann über ein sehr umfassendes und differenziertes, aber noch nicht aggregiertes und bewertetes Qualifikationsanforderungsprofil verfügen zu können, macht aus unserer Sicht vor allem eines deutlich: Die Anwendung der HRT (einschließlich ergänzender kognitionstheoretischer Ansätze) ist in der Qualifikationsforschung möglich und sinnvoll; dies haben auch mehrere Praxiseinsätze der Erprobungsversion im Bereich der Ausbildungsforschung ergeben (vgl. auch Sonntag/Wöcherl 1985). Diese Anwendung bringt aber einen hohen Aufwand der Erhebung und Auswertung und

nicht weniger hohe Voraussetzungen bei der methodisch-fachlichen Qualifikation des Analytikers mit sich. Der Erhebungsaufwand des TAI-Q hätte sicher im Ergebnis einer Standardisierung des Verfahrens, die zugunsten einer anders gerichteten analytischen Zielsetzung (Analyse der informatorischen Belastung) des Gesamtverfahrens TAI ausblieb (Frieling u. a. 1984; Facaoaru/Frieling 1985), reduziert werden können, bliebe dann aber immer noch beträchtlich. Die heutigen, rechnergestützten Contentmanagement- und Auswertungstechnologien könnten dabei helfen, die Erhebungstätigkeit besser zu strukturieren und sinnvoll zu kanalisieren, inhaltliche Querbezüge transparent zu machen und die Auswertung teilweise zu automatisieren.

Zweitens wird wiederum deutlich, dass derartig tief gehende, differenzierte Analysen nur durch eine äußerst enge Zusammenarbeit des Analytikers und der Personen, deren Tätigkeit den Gegenstand der Analyse bildet, machbar sind. Die klassische Auftrennung in objektive, bedingungsbezogene und subjektive, personen- und fallbezogene Analysen (Gablenz-Kolakovic 1981) wird damit relativiert, zumal bei komplexen und relativ seltenen, aber eventuell für die Qualifikationsforschung besonders aufschlussreichen Aufgaben und Tätigkeiten der Schluss von der jeweiligen Untersuchungssituation und -person auf Anwendungsfelder und berufliche Zielgruppen immer problematisch ist. Bei lernorientierten Handlungsanalysen sollte zusätzlich bedacht werden, dass die zweistellige Relation aus "Analytiker" und "Arbeiter" (Ziel: Analyse der Arbeitstätigkeit) nicht mehr ausreicht, sondern auf eine dreistellige Grundrelation unter Einbezug eines "Lerners" (Ziel: Analyse der Lerntätigkeit) ausgebaut werden muss. In diesem analytischen Dreieck sind unterschiedliche, für das Gesamtergebnis gleich wichtige Untersuchungsperspektiven eingeschlossen: Die klassische Relation "Analytiker ↔ Aufgabenkönner" wird ergänzt um die analytischen Relationen "Aufgabenkönner ↔ Aufgabenlerner" und "Analytiker ↔ Aufgabenlerner". Auf dieser Grundlage ist in einem gemeinsamen Modellbildungsprozess weniger eine formale Qualifikationsanforderungsanalyse zu erstellen, sondern es sind – ganz im Sinne der Volpertschen Forderung – gemeinsam die Ziele, Inhalte und Wege des jeweiligen Aufgabenlernens herauszuarbeiten (Witzgall 2003).

Insgesamt fällt auf, dass die qualifikationsbezogene Anwendung der HRT nicht zu einer wesentlichen Veränderung der Qualifikationsgrundkategorien geführt hat. Immer noch werden die althergebrachten Begriffe Fertigkeiten (mit Bezug auf die im Sinne von motorische Regulation), Fähigkeiten und Kenntnisse (v. a. mit Bezug auf die intellektuelle Handlungsregulation) als qualifikatorische Grundkategorien benutzt und beispielsweise auch nicht durchgängig um die Kategorie "Arbeitsverfahren" als Kennzeichen für auf wechselnde Ausführungsbedingungen übertragbare, kognitive Handlungs-

muster ergänzt (Hacker/Skell 1993, S. 78 f.). Ein Versuch, diese klassischen Qualifikationsbegriffe “Kenntnisse”, “Fähigkeiten” und Fertigkeiten" systematisch mit handlungsregulationstheoretischen Konzeptelementen mit dem Ziel zu verbinden, genauere, berufsbildungsbezogene Aussagen über Handlungskompetenz bzw. -flexibilität machen zu können, wurde von Brandes (1980, S. 67) unternommen. Er traf folgende Zuordnungen:

- bezogen auf die *intellektuelle Regulationsebene: Kenntnisse* – wissenbezogene, theoretische Sachkenntnisse und Verfahrenskenntnisse algorithmischer und heuristischer Art; *Fähigkeiten* – intellektuelle Operationen und Verlaufsqualitäten intellektueller Prozesse.
- bezogen auf die *perzeptiv-begriffliche Regulationsebene: Kenntnisse* – Signalkenntnisse mit Sach- und Verfahrensaspekt (nur algorithmisch); *Fähigkeiten* – perzeptiv-begriffliche Operationen und Verlaufsqualitäten perzeptiver Prozesse.
- bezogen auf die *im Sinne von motorische Regulationsebene*: *Fertigkeiten* – (stabile Kopplungen) kinästhetischer Abbilder mit Bewegungsfolgen.

Nach Brandes stellen *Qualifikationen* “relativ überdauernde und in Lernprozessen entwickelte Verfestigungen von Inhalts- und Prozessqualitäten der psychischen Handlungsregulation (Ausführungsregulation) dar, die als dispositionelle Komponenten in jeweils aktuelle Regulationsprozesse konstituierend eingehen, d. h. sich in ihnen manifestieren” (Brandes 1980, S. 46). Motivationale (antriebsregulatorische) Komponenten sind dabei ausgeklammert; seine Definition bezieht sich kompetenztheoretisch betrachtet daher auf Handlungskompetenz im engeren Sinne.

Die Verwendung der Qualifikationskategorien Können und Wissen erfolgt in den einschlägigen Analyseverfahren relativ selten und ohne eindeutige Konnotationen. Aus unserer Sicht ist dies bedauerlich, weil dadurch auch ein Anschluss an die aktuelle Wissensorientierung hergestellt werden kann. Gleichzeitig erlaubt die in der HRT besonders herausgearbeitete Regulations- und Lernfunktion der Sprache zumindest eine aufgabenbezogene, definitorische Trennung beider Kategorien: Danach lässt sich Aufgabenwissen insofern von Aufgabenkönnen unterscheiden, als mit ersterem alle diejenigen handlungsleitenden und könnensrelevanten Wahrnehmungen und Kognitionen gemeint sind, die von der handelnden Person bzw. Personengruppe aufgabenbezogen verbalisiert und kommuniziert werden können (vgl. auch Hacker 1992, S. 53). Die Grundmethodik zur Bestimmung des Aufgabenwissens ist schon länger z. B. in Form der so genannten Aufgabenzergliederung (REFA 1987, S. 113 f.) bekannt. Dabei wird zunächst in einer Aufgabenanalyse die “äußere Aufgabenstruktur” dargestellt. Die dabei abgegrenzten Handlungs-

einheiten (Bewegungsfolgen bzw. Teilhandlungen) werden mit Hilfe der an den Aufgabenexperten (dies kann auch eine Gruppe sein) gestellten W-Fragen

- Was geschieht?
- Wie geschieht es?
- Warum geschieht es so?
- Mit Wem und Woran geschieht es?
- Unter Welcher Voraussetzung wird anders vorgegangen?

einer Feinanalyse unterzogen (Hacker 1993, S. 52 f.). Das auf diese Weise akquirierte Aufgabenwissen bezieht sich sowohl auf das regulatorische "Wissen, wie" als auch auf das sach- und bedingungsbezogene "Wissen, dass/warum", ist sprachlich-begrifflich kodiert und lässt sich um bildhaft-symbolische Darstellungen ergänzt ohne großen Zusatzaufwand direkt in Medien für das aufgabenbezogene Lernen übertragen (Witzgall 1995).

Leider fehlt für die Erfassung des Aufgabenkönnens, d. h. der sich in der praktischen Aufgabenbearbeitung/-lösung äußernden Performanz von Personen, ein gleichermaßen ausgearbeitetes und praktikables Verfahren, obwohl gerade im Hinblick auf Möglichkeiten der Lehr-/Lerneffekt-Kontrolle und einer Lernprozess-Steuerung der Bedarf offensichtlich ist.

3.4 Kritiken und Einwände

Nicht erst in den 90er Jahren, als unter dem Einfluss nicht zuletzt konstruktivistischer Ansätze die HRT ihre Orientierungskraft und Begriffsbildungsführerschaft im Bereich der Lern- und Qualifikationsforschung abgeben musste, wurden ihre theoretischen und anwendungsbezogenen Entwicklungen kritisch begleitet. Schon 1980 formulierte die "kritische Psychologie" um Klaus Holzkamp an der FU Berlin eine sehr fundamentale Kritik, die, wenn man sich z. B. die Anfangserwartungen von Volpert an die HRT (vgl. Anfang des Kapitels 3.1) erinnert, sicherlich nicht aus der Luft gegriffen war: Die HRT könne weder emanzipatorische Perspektiven begründen noch zu kritischer Praxis führen. Sie sei ahistorisch, produktivkraft-, subjekt- und objektneutral und klammere das gesellschaftliche Moment menschlichen Handelns, Denkens und Wollens aus. Dementsprechend könnten nur Aussagen über optimale, an effektiver Produktion orientierte Handlungsvollzüge getroffen werden, nicht aber über den gesellschaftlichen Sinn der analysierten Handlungsvollzüge und über motivationale Aspekte von Tätigkeit (Haug/Nemitz/Waldhubel 1980, nach Brandes 1980, S. 169). Wer sich diese Kritikpunkte an der HRT zu Eigen machen möchte, könnte sie vielleicht mit

einem Bearbeitungsvermerk an die gegenwärtigen Kompetenz- und Kompetenzentwicklungstheorien weiterzureichen.

Da das Anliegen dieser Studie ohnehin wesentlich enger gefasst ist, konzentrieren wir uns auf zwei Kritiken und Einwände, die die an die HRT angelehnten Konzeptionen des aufgabenorientierten Lernens direkt betreffen:

(a) die Beschränkung der Konzeptionen auf Lehr-/Lern-Prozesse unter Vernachlässigung von Gestaltungsmöglichkeiten und Selbststeuerungsprozessen des Lernens,
(b) die Vernachlässigung von Prozessen der Erfahrungsbildung bzw. von subjektiver Erfahrung gegenüber dem gezielt erworbenen Wissen.

Zu (a): Beschränkung der Konzeptionen auf Lehr-/Lernprozesse

Die auf Grundlage der HRT entwickelten Trainings- und Qualifizierungskonzeptionen basieren zweifelsohne in ihrer großen Mehrzahl auf einer Grundstruktur, die durch eine Wechselwirkung aus pädagogisch-psychologischer Anleitung und adressatenbezogener Aneignung von mehr oder weniger vorgegebenen Aufgabeninhalten charakterisiert werden kann. Im Falle von Trainingsverfahren, die primär zur Herausbildung im Sinne von motorischer Fertigkeiten z. B. für Montageaufgaben dienen, wirkt diese Beziehung ausgesprochen asymmetrisch-restriktiv: Der Trainer gibt die Leistungserwartungen vor und steuert den Lern- und Übungsprozess, bis ein definiertes Könnensniveau erreicht ist (vgl. Duscheleit 1983, S. 166 f.). Im Falle beispielsweise der Konzeption des Aufgabenorientierten Informationsaustausches (vgl. Kap. 3.2 b) wird dagegen deutlich eine symmetrisch-offene Struktur angesteuert: Der Moderator hat neben einer den Diskussions- und Problemlöseprozess strukturierenden Hauptrolle lediglich noch die Funktion des arbeitsanalytischen Experten, die gleichgewichtig neben anderen Expertenrollen (für Technik, Organisation, usw.) steht. Die Lernenden besitzen teilweise ebenfalls einen Expertenstatus, vor allem aber kommt ihnen die Hauptaufgabe zu, nicht nur maßgeblich an der Entwicklung verbesserter Handlungsstrategien mitzuwirken, sondern vor allem auch deren Praktikabilität und Implementierung sicherzustellen.

Trotz dieses relativ breiten Spektrums von Konzeptgestaltungs- und -einsatzmöglichkeiten dominierten in den Pilotprojekten zweifelsohne Qualifizierungskonzeptionen, d. h. Verfahren mit relativ klarer Rollenaufteilung zwischen "Lehrer" einerseits und "Lerner" andererseits. Zwar verändert sich beispielsweise beim Lernaufgabenkonzept (vgl. Kap. 3.2 a) die "Lehrer"-Rolle qualitativ und zugunsten der neuen Funktionen des Lernaufgaben-

konstrukteurs und des Lernprozessbegleiters, aber auch diese neuen Rollen sollen letztlich die Lerntätigkeit ausrichten und den Lernerfolg absichern.

Diese Ausrichtungsfunktion ist sicherlich auf die industrie- und bildungspolitische Einbindung vieler Projekte zurückzuführen, in deren Rahmen der Qualifizierung eine Hilfsfunktion z. B. für Ziele der Arbeitsgestaltung, Organisationsentwicklung und Technikeinführung zukam (vgl. Kap. 2.2 und 2.3). Funktionelle Einbindungen sind – mit Einschränkungen – auch noch in Projekten im Bereich der Berufsbildung nachweisbar (Kap. 2.4), insofern auch bei ihnen oft Zielstellungen der Umsetzung neuer Ausbildungsordnungen unter besonderer Berücksichtigung von neuen Technologien mit stark "Lehrer"-orientierten betrieblichen Ausbildungsstrukturen zusammentrafen.

Die nur ein Stück weit aufgegebene Fixierung der aufgabenorientierten Konzepte an der Lehr-/Lern-Grundstruktur ist sicherlich auch konzepttheoretisch erklärbar. Die HRT konzentrierte sich in den 70er und 80er Jahren vor allem auf die Frage, wie das Zusammenspiel von äußerlichen Operationen und inneren Handlungsvoraussetzungen erklärt und so differenziert dargestellt werden kann, dass z. B. die Anforderungen der Aufgaben, auf die sich diese Handlungen richten, einzelpersonenunabhängig gemessen und dargestellt werden können. Lernen findet in diesem Rahmen vorgegebener, weitgehend unveränderlicher Aufgaben vor allem in Form der Automatisierung von Wahrnehmungs- und Bewegungsoperationen (Bildung von im Sinne von motorischen Fertigkeiten) und der Optimierung und Vervollständigung der handlungsleitenden Operativen Abbildsysteme (Signalinventare, Wissen, Arbeitsverfahren, Handlungsstrategien) statt. Der besonders lernrelevante Neuaufbau oder Umbau einer hierarchisch-sequentiell strukturierten Handlungsorganisation (Volpert 1992, S. 101), der z. B. dann erfolgen muss, wenn Handlungen misslingen oder sich die Ausführungsbedingungen der Aufgaben oder die Aufgaben selbst so ändern, dass bisher bewährte Handlungsstereotypen und Fertigkeiten einfach keinen Aufgabenerfolg mehr gewährleisten, ist von diesem Anpassungslernen jedoch zu unterscheiden. Vorstellungs-, Verbalisierungs- und Reflexionsprozesse können diesen Umbau und Neuaufbau der inneren Handlungsorganisation unterstützen. Im Rahmen der HRT blieb bisher jedoch ungeklärt, unter welchen äußeren und inneren Voraussetzungen diese Prozesse vom Lerner eigenaktiv eingesetzt werden bzw. welche Diskrepanzen zwischen Aufgabenanforderungen und Handlungsvoraussetzungen zu welchen Wegen (und Irrwegen) des selbst gesteuerten Handlungslernens führen. Der Fall, dass Widersprüchlichkeiten im Dreieck von Technik, Organisation und Aufgabe beim Aufgabenverantwortlichen kognitive Dissonanzen (Festinger 1957) und damit Lernprozesse auf einer Metaebene der Aufgabenbewertung und -neugestaltung (im Sinne von Orga-

nisationales Lernen) hervorrufen, ist in der klassischen HRT nicht vorgesehen.

Das Galperinsche Interiorisationskonzept, das als Komplementärtheorie der HRT auf die Probleme des Neulernens grundsätzlich eingeht (vgl. Kap. 3.2 a), wurde erstrangig im Kontext des Aufgabenlernens unter schulischen Bedingungen erprobt. Die in der Schule obligatorische Lehr-/Lernstruktur impliziert jedoch nicht nur eine "führende Rolle" des "Lehrers", sondern setzt auch voraus, dass die gestellten Lernaufgaben geeignet sind, um notwendige Fertigkeiten und Kenntnisse adressatengerecht zu vermitteln. Die Aufgabenstellungen selbst bleiben inhaltlich unhinterfragt. Die Übertragung dieser Lehr-/Lern-Grundstruktur auf das arbeitsaufgabenbezogene Lernen lässt sich legitimieren, soweit die zu erlernenden Aufgaben und ihre Ausführungsbedingungen als solche nicht zur Debatte stehen (dürfen), vom "Lehrer" hinreichend verstanden werden und wenn unter den gegebenen Bedingungen (Komplexität und Rahmenbedingungen der Aufgabe, Vorqualifikation und Lernerfahrung des Lerners) nur geringe Chancen bestehen, dass die geforderte Aufgabenbeherrschung ohne effektive pädagogische Unterstützung erworben werden kann. In einer Arbeitstätigkeit unter komplexen, technisch-organisatorischen Strukturen sind alle diese Voraussetzungen nicht gegeben. Aufgaben lösen sich von festen Arbeitsplätzen ab, lassen sich inhaltlich nur noch ansatzweise definieren, ja müssen sogar teilweise vom Beschäftigten selbst entdeckt und eigenaktiv angenommen werden, weil kein Vorgesetzter den notwendigen Durchblick im Detail mehr besitzt. Bärbel Bergmann weist darauf hin, dass in Bezug auf diese neuartigen Aufgaben der Beschäftigte, der nicht mehr "passende Handlungsprogramme" abrufen kann, neue, adäquate Handlungsprogramme konstruieren muss (Bergmann 1999, S. 44). Hier stellt sich die Frage an die HRT, ob ihre bewährten kognitiven Trainingsverfahren (mit heuristischen Regeln, als Selbstinstruktionstraining usw.) noch genügen, um diese Konstruktionsprozesse in der Arbeitspraxis so wirksam zu unterstützen, wie dies z. B. für die konstruktivistischen Methoden (Cognitive Apprenticeship u. a.; vgl. Bergmann 1999, S. 65 ff.) angenommen wird.

Im Kapitel 2.1 wurde auf frühe Ansätze zur Modifikation und Aufweichung der strikten Lehr-/Lerngrundstruktur in Qualifizierungsprozessen hingewiesen. Beim Ansatz der partizipativen Arbeitsgestaltung (Fricke 1981; Duell 1983) sollten Arbeitnehmer in die Lage versetzt werden, sich aktiv an der Gestaltung der Arbeitssituation entsprechend ihren Interessen zu beteiligen. Dieser Arbeitsgestaltungsansatz sollte des Weiteren eine arbeitsimmanente Qualifizierung der Beschäftigten bei gleichzeitiger Beanspruchungsoptimierung auslösen bzw. ermöglichen (Frei/Duell/Baitsch 1984). Ohne auf das von Felix Frei selbst als eher enttäuschend eingeschätzte Resultat dieser Vor-

gehensweise in einem Humanisierungsprojekt näher einzugehen (Frei 1984), ist aus qualifikatorischer Perspektive jedoch zu fragen, ob und inwieweit die Lernchancen derartiger Modelle wesentlich über diejenigen hinausgehen, die beispielsweise dem Konzept des Aufgabenbezogenen Informationsaustausches (AI) (vgl. Kap. 3.2 b) zugeschrieben werden können. Die speziellen Ansätze zur partizipativen, gestaltungsorientierten Qualifizierung wurden offensichtlich im Kontext industrieller Technik- und Arbeitsgestaltung nicht weiter verfolgt bzw. sie wurden – wie wohl auch der AI-Ansatz – von den betrieblich wesentlich besser funktionalisierbaren Qualitätszirkel- und Lernstattkonzepten subsumiert. Dagegen ist festzuhalten, dass diese Ansätze im Bereich der Berufsbildung unter der Überschrift der "Gestaltungsorientierung" in die Technikausbildung aufgenommen und didaktisch weitergeführt werden konnten (Spöttl 1998). Die Zielrichtung "selbst organisiertes, arbeitsimmanentes Lernen" wurde in den 80er Jahren einerseits von Konzepten des erfahrungsorientierten Lernens (vgl. v. a. Böhle/Rose 1992) aufgegriffen und ab den 90ern besonders stark von konstruktivistisch und systemtheoretisch beeinflussten Konzeptionen (vgl. v. a. Greif/Kurz 1996) adsorbiert.

Um die Galperinsche Interiorisations-Lerntheorie für Konzeptionen des arbeitsimmanenten, selbst organisierten Lernens ausnutzen zu können, wäre nach Wöcherl (1993, S. 57 ff.) eine radikale Umarbeitung des Grundmodells erforderlich. In deren Rahmen sei nicht nur die Phase der Schaffung einer Orientierungsgrundlage weitgehend in die Problemlöse- und Aneignungstätigkeit zu integrieren, sondern es wäre vor allem auch eine eigenständige, selbstreflexive Lernebene über der von Galperin mit der zu erlernenden Handlung in den Vordergrund gestellten Ebene der unmittelbaren Arbeitshandlung anzuerkennen. Wie von Klaus Holzkamp (1995, S. 167 ff.) ausführlich dargestellt, hat aber die HRT ihr Theoriegebäude nicht wesentlich in Richtung metareflexiver, geistiger Handlungen als Voraussetzungen inhaltlich motivierter und selbstgesteuerter Lerntätigkeiten weiterentwickelt.

Zu (b): Vernachlässigung von Prozessen der Erfahrungsbildung bzw. von subjektiver Erfahrung

Die HRT-psychologisch fundierten Lehr-/Lernkonzeptionen wurden relativ früh auch aus einer anderen Richtung kritisiert, die man verallgemeinert als die des Erfahrungsorientierten Lernens bezeichnen kann. Diese Kritik begründete Dita Simon (1980 und o. J.) noch unter Rückgriff auf die kognitivistische Entwicklungstheorie von Piaget, die man aus heutiger Sicht als Vorläufer heutiger konstruktivistischer Lerntheorien (vgl. auch die Einschätzung von Fischer 2000, S. 53 ff.) erkennen kann. Simons Kritik kann man vielleicht kurz auf die Formel bringen, dass einzelne, zweckrationale Ar-

beitshandlungen nur sehr unzureichend den umfassenden Tätigkeits- und Erfahrungshorizont abbildeten, in dessen Rahmen die kognitive und motivationale Entwicklung zunächst der Kinder und Jugendlichen und dann der arbeitstätigen Erwachsenen stattfindet. Dies gelte sowohl in inhaltlicher Hinsicht, wenn beispielsweise der soziale und gestalterische Kontext von Tätigkeit und Arbeit ausgeblendet bleibe, aber auch in struktureller Hinsicht, indem das HRT-Modell des Lernens weder die subjektiven Lernvoraussetzungen der Lernenden (d. h. deren kognitive Entwicklungsniveaus, wobei Simon v. a. auf die Piagetsche Unterscheidung der Stufen des "konkret-operativen" und des "formal-operativen Handelns" abstellt) noch den von Piaget als Assimilations-Akkomodationsmechnismus modellierten Prozess der subjektiven Konstruktion kognitiver Strukturen berücksichtige.

Braters Konzept der "künstlerischen Übungen in der Berufsausbildung" (Brater 1984), das in Wirtschaftmodellversuche Eingang fand, knüpft insofern an Simons Gedankengang an, als Brater postulierte, man müsse den aufgabenorientiert-zweckrational ausgerichteten Lern- und Erfahrungsraum der Berufsbildung kontrapunktorisch um Erfahrungs- und Lernräume erweitern, wie sie bei freien künstlerischen Übungen gegeben seien.

Während von Dita Simon die "Erfahrung" als eine notwendige Lernumgebung für den Aufbau kognitiver Strukturen verstanden wird, setzten die arbeitssoziologischen Konzeptionen des "erfahrungsgeleiteten Handelns" (vgl. v. a. Böhle/Milkau 1988 und Böhle/Rose 1992) ihren Argumentationsschwerpunkt vor allem auf die Bedeutung der direkten sinnlichen Wahrnehmung und Sinnesdifferenzierung für den Lern- und Arbeitsprozess auch unter den Bedingungen der rechnergestützten Facharbeit. Damit wollten sie gleichfalls den Stellenwert des versteckten, impliziten, nicht verbalisierbaren "Wissens" für kompetentes Handeln unterstreichen. Ihre Denkfigur des "subjektivierenden Arbeitshandelns" war sicherlich nicht als alternative Lerntheorie gemeint, sondern eher als eine die sinnliche Wahrnehmung, Empfindung und Bedeutungskonstruktion betonende Auffassung der menschlichen Orientierungstätigkeit und der damit unmittelbar verbundenen Erkenntnisprozesse. Diese Auffassung versteht sich gleichwohl als Kritik an der als rationalistisch wahrgenommenen Konzeption der Handlungsregulation und -interiorisation im Sinne von Hacker und Galperin.

Die Erfahrungsorientierung diente als konzeptionsstiftende Leitfigur für eine ganze Reihe von Arbeit-und-Technik-Projekten mit Zielstellungen im Bereich Arbeits- und Technikgestaltung (z. B. Computergestütze, erfahrungsgeleitete Arbeit CEA an der GH Kassel) und von Modellversuchen zur Beruflichen Bildung im Bereich Dezentrales Lernen im Betrieb (Dehnbostel/Holz/Novak 1992).

Gegen die Tendenz, die Lernprozesse in der Arbeitstätigkeit weitgehend auf die sinnesbezogene Erfahrung zu reduzieren und Qualifikation letztlich mit Arbeitserfahrung gleichzusetzen, lässt sich aber so manches einwenden. Hans Wöcherl meldete – verweisend auf seine eigene Erfahrung als Arbeitspsychologe und das kognitions- und handlungswissenschaftlich generierte Wissen über die grundsätzliche Rolle von gedanklichen Modellen und kognitiven Prozeduren – grundsätzliche Zweifel an, dass das sinnliche Erfahren jemals zur Erfahrungsbildung in industriellen Produktionsprozessen ausgereicht hat und sich deshalb grundsätzlich als Ansatzschwerpunkt für die Technik- und Lernprozessgestaltung eignet (Wöcherl 1993). Martin Fischer bestätigt zwar grundsätzlich die Bedeutung von sinnlich-persönlicher Erfahrung für die kognitive Entwicklung und das Arbeitshandeln (Erfahrung als Rezeptions- und Produktionsvorgang im Sinne von Hegel), weist aber auf die grundsätzlichen Unterschiede zwischen reiner, personengebundener Erfahrung und der Entstehung von Wissen hin: "Aufgrund von Erfahrung lernt man – im günstigsten Fall – eine Sache praktisch angemessen zu behandeln. Man lernt nicht, warum eine Sache so und nicht anders ist. Die Beantwortung der Frage, warum eine Sache so und nicht anders ist, unterstellt eine gedankliche Rekonstruktion der historischen Gewordenheit sowie der Interessen und Zwecke, die mit der Sache verbunden sind. Die gedankliche Rekonstruktion ist kein Inhalt der Erfahrung, sondern erfordert schlussfolgerndes Denken, schließlich begreifendes Erkennen und abstrahiert damit schrittweise von dem Phänomen, das der Erfahrung zugänglich ist." (Fischer 2000, S. 115)

Ergänzend zu dieser Debatte möchten wir noch darauf hinweisen, dass die HRT selbst keine direkten Aussagen darüber trifft, inwieweit die z. B. im Rahmen der intellektuellen Handlungsregulation mobilisierten Kenntnisse entweder der sinnesvermittelten und praktischen Erfahrung des Arbeitenden oder aber fachlich-wissenschaftlichen Wissenssystemen entspringen. Anders ist dies bei der im Sinne von motorischen und perzeptiv-begrifflichen Handlungsregulation, die vornehmlich diejenigen Operationen und mentalen Modelle konzeptionell aufnimmt, die eng mit der sinnlich-praktischen Wahrnehmung und Handlungsbewährung verbunden sind und bleiben. Die perzeptiv-begriffliche Regulationsebene könnte sogar, aus Sicht des Erfahrungsansatzes, als besonders wichtiges Element der HRT gewürdigt werden, insofern in ihr die sinnes- und empfindungsvermittelte Perzeption mit der begrifflich-abstrahierenden Verarbeitung konzeptionell zusammenwirkt. Etwas anders liegt der Fall bei der Galperinschen Theorie. Vor allem im Konzept der Orientierungsgrundlagen und der Entwicklung geistiger Tätigkeiten durch verbal-begriffliche Interiorisation wird der Akzent weniger auf die Erfahrungsverarbeitung als auf die Integration von Erfahrung und Vorwissen in handlungsleitende Wissenssysteme gesetzt.

Der immer noch viel und vielfältig verwendete Begriff des Erfahrungswissens ist aus unserer Sicht eher missverständlich, indem er nur bedingt zusammenpassende Entstehungsprozesse (Erfahrung) und -resultate (Wissen) fest verknüpft und damit ontologisiert. Martin Fischer schlägt daher vor, ihn durch den Begriff des Arbeitsprozesswissens zu ersetzen, mit dem er jenes Wissen zusammenfasst, das im Arbeitsprozess unmittelbar benötigt und dort auch überwiegend erworben wird, aber nicht nur Erfahrungswerte, sondern auch fachtheoretische Kenntnisse einschließt (Fischer 2000, S. 121). Diese Begriffsauffassung geht weitgehend mit dem von uns verwendeten Begriff des Aufgabenwissens konform (Kap. 3.3), wenn man den Begriff der Arbeitsaufgabe nicht unnötig eng fasst.

4 Transfereffekte und Transferpotentiale

4.1 Transfer in die Felder Lernen am Arbeitsplatz und im Arbeitsprozess

Die arbeitspsychologische und arbeitspädagogische Qualifizierungsforschung hat ein umfangreiches Repertoire von Methoden zur Förderung und Effektivierung des Lernens an der Arbeitsaufgabe entwickelt. Die Schwerpunkte liegen im Bereich gegenständlich-technischer Arbeitsaufgaben, ihrer Bewältigung, Ausführungsoptimierung und -anpassung. Aber auch für sozial-organisatorische und gestaltungsbezogene Aufgaben- und Problemstellungen liegen funktionsfähige Lösungen vor.

Der Verbreitungs- und Durchsetzungsgrad dieser Methoden ist schwierig zu beurteilen, Skepsis ist angebracht. Es fehlen empirische Erhebungen, in denen die Anwendung der "neueren Unterweisungsverfahren" (REFA 1987), der Psychoregulativen Trainingsmethoden und der komplexen, aufgabenorientierten Qualifizierungsmethoden trennscharf, in eigenen Kategorien im Vergleich zu konventionellen Anlern- und Beistell-Lehrmethoden erfasst worden sind. Die Befragung von Reinhold Weiß zur betrieblichen Anwendung von Maßnahmen, mit denen arbeitsimmanentes Lernen stimuliert werden kann, macht zwar deutlich, dass das "organisierte Einarbeiten und Anlernen" sowie die "Unterweisung/Schulung am Arbeitsplatz durch Trainer" neben der "Unterweisung durch Vorgesetzte und Kollegen" zu den häufigsten einschlägigen Maßnahmen gehören, lässt aber keine klaren Schlussfolgerungen hinsichtlich der methodischen Trainings- und Qualifizierungsqualität zu (Weiß 1994, nach Baitsch 1998, S. 306 f.). Eigene Beobachtungen in über zwanzig Jahren in vielen kleineren, mittleren und größeren Betrieben unterschiedlicher Branchen laufen in die Einschätzung hinaus, dass in den meisten Fällen vor Ort, in der Produktion und in produktionsnahen Bereichen, eher eine arbeitspädagogische Handwerkelei anstelle der möglichen Professionalität das Bild bestimmt. Dies gilt auch dort, wo eine Sensibilisierung und Qualifizierung der Führungskräfte vor allem durch die Industriemeisterausbildung erreicht wurde. Auch die starke Ausbreitung von Standard-Managementsystemen v. a. in Gestalt der DIN EN ISO 9000 für ein Qualitätsmanagement hat eher zu einer Verbreiterung als zu einer Vertiefung gezielter Qualifizierungsmaßnahmen "vor Ort" beigetragen.

Die Gründe hierfür sind vielschichtig und sollten keineswegs zuallererst und hauptsächlich dem Management "vor Ort", d. h. den betrieblichen Führungskräften an der Basis, angelastet werden. Ein wichtiger Negativfaktor könnte

darin bestehen, dass der Transfer von den vielen Leitprojekten und Modellversuchen in die Betriebe, Verbände und in Organisationen wie REFA und RKW ungenügend gefördert und verstetigt wurde. Eine Grundvoraussetzung dieser Transferförderung wäre einerseits eine praktikergerechte Aufbereitung der Trainings- und Qualifizierungsmethoden zusammen mit einer betrieblich-praktikablen Methodik der Aufgabenanalyse – eindeutig eine Bringschuld der angewandten Wissenschaft und Forschung. Ansätze zur Aufbereitung des arbeitspädagogischen und -psychologischen Kerninventars wie die Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeit (1996) sind zwar sehr begrüßenswert und notwendig, aber leider eher wenig bekannt. Es darf auch nicht übersehen werden, dass in vielen Betrieben, auch in größeren (die sich dies leisten können) arbeitspädagogische Fachleute fehlen, die unter Nutzung derartiger Materialien die Fach- und Führungskräfte vor Ort methodisch qualifizieren und coachen sowie in komplexeren Qualifizierungsfällen direkt unterstützen könnten.

Qualitätszirkel- und Workshopmethoden, die sich vergleichsweise breit und mit bemerkenswerter Kontinuität durchgesetzt haben, bilden aus qualifikatorischer Sicht, wenn man von den natürlich sehr wichtigen methodischen und sozialen Lerneffekten absieht, keinen Ersatz für gezielte Interventionen in den Prozess der Qualifikationsentwicklung vor allem im Kontext flexibler und hocheffizienter Organisationsformen (Gruppenarbeit, Job-Rotation usw.). Die genannten Methoden haben ihre Stärken in der schnellen, veränderungsbezogenen und punktgenauen Lösung von Organisations-, Qualitäts- und Flexibilitätsproblemen und zielen damit eher nur indirekt auf die Bewältigung von Arbeitsaufgaben in ihrer Gesamtheit ab. Vor allem Beschäftigte mit wenig Lernerfahrung und geringerer beruflicher Vorbildung profitieren von diesen Methoden weniger als lernerfahrene Fach- und Führungskräfte (so eigene Beobachtungen). Arbeitsplatzferne, systematische Trainings und Schulungen (z. B. für Gruppenarbeit) eignen sich erstrangig für die Vermittlung von Grundwissen und von methodischen und sozialen Grundfertigkeiten, aber nur sehr eingeschränkt für die Ausbildung und Stabilisierung von Handlungsstrategien im Arbeitsprozess.

Das arbeitsimmanente Lernen wird demnach auch insofern seinen Stellenwert behalten, als Fragen und Probleme der Qualifikationsentwicklung weiterhin durch die Praktiker "vor Ort" ohne nennenswerte Unterstützung durch Spezialisten und leicht anwendbare "Patentrezepte" angegangen werden müssen. Die Frage nach geeigneten arbeitspädagogischen Interventionsformen wandelt sich damit teilweise in die Frage, wie die Qualifikationsentwicklung im sachlich-räumlich-sozialen Kontext der Technik- und Organisationsentwicklung von Fach- und Führungskräften "vor Ort" aufgenommen und "gemanagt" werden kann. Der aufgabenorientierte Ansatz der Qualifika-

tionsgestaltung bietet sich vor allem deshalb als Grundlage eines derartigen Qualifikationsmanagements “vor Ort” an, weil das Management (Definition, Verteilung, Zuweisung, Optimierung) von Aufgaben einerseits ohnehin zum Kernverantwortungsbereich von unteren und mittleren Führungskräften gehört. Andererseits ist die Ausrichtung der Qualifizierung an der Arbeitsaufgabe im Falle der Selbstqualifizierung ganz natürlich und gestattet gleichzeitig prinzipiell eine gezielte Steuerung, Unterstützung und Bewertung von Qualifizierungsmaßnahmen. Die Voraussetzung dazu ist natürlich eie Anpassung des betreffenden analytischen und gestalterischen Instrumentariums an die Handlungsvoraussetzung von Führungskräften “vor Ort”.

Im Rahmen eines Projektes im Programm “Produktion 2000" des Projektträgers ”Fertigungstechnik" wurde zusammen mit zwei Fertigungsbetrieben eine Konzeption des kombinierten Aufgaben- und Qualifikationsmanagements für Führungskräfte in der Produktion entwickelt und erprobt (Förderkennzeichen 02PV64413). Das Aufgaben- und Qualifikationsmanagement enthält folgende Kernelemente, die für sich genommen nicht neu sind, sondern gezielt aus dem reichhaltigen Inventar aufgabenorientierter Analyse- und Gestaltungsinstrumente ausgewählt und für die Einsatzbedingungen in der Praxis – unter besonderer Berücksichtigung von Mitarbeiter-Beteiligungsmöglichkeiten – angepasst und vereinfacht wurden (Bullinger/Witzgall 2002):

- Für das Aufgabenmanagement: ein Verfahren zur Erfassung des aufgabenbezogenen Qualifizierungsbedarfs (für Funktionsgruppen oder Einzelpersonen) nach Maßgabe von Innovations-, Einsatzflexibilisierungs- und Höherqualifizierungszielen und zur Ableitung von Qualifizierungsplänen. Dieses Verfahren erlaubt durch Bewertung der Aufgabenbeherrschung im Rahmen eines iterativen Vorgehens auch ein Controlling der Qualifikationsentwicklung im jeweiligen Arbeitssystem.
- Für das Qualifikationsmanagement: ein Verfahren zur Analyse und medialen Aufbereitung qualifizierungsrelevanter Arbeitsaufgaben (Kohn/Richardt 2001) sowie ein Inventar nachweislich effizienter Qualifizierungsmethoden für Arbeitsaufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit unter besonderer Berücksichtigung von Möglichkeiten der Selbstqualifizierung.
- Ein Instrument zur ergänzenden Bewertung der Qualifikationsförderlichkeit und Belastungseffekte von Tätigkeiten in Arbeitssystemen.

Die beiden Managementebenen Aufgabe und Qualifikation sind systematisch miteinander verbunden und sollen sich mit prozessorientierten Standard-Managementsystemen in den Bereichen Qualität, Arbeits- und Um-

weltschutz verbinden lassen. Das Aufgaben- und Qualifikationsmanagement kann, bei Integration in das alltägliche Führungskräftehandeln und iterativer Anwendung, auch als Beitrag zur Entwicklung der industriellen Lernkultur verstanden werden. Denn damit werden nicht nur qualifikationsbezogene Standard-Methoden eingeführt und gepflegt, sondern es wird ein guter Teil der Qualifikationsentwicklung als gemeinsame Aufgabe auf die Führungskräfte und Mitarbeiter "vor Ort" übertragen.

Als ergänzender, eventuell auch alternativ einzuschätzender Ansatz soll an dieser Stelle noch einmal auf das ALFA-Multiplikatorenkonzept von Tilmann Krogoll verwiesen werden (Krogoll 1998, vgl. auch Kap. 3.2a. Dieses Konzept setzt ebenfalls auf das gemeinsame Handeln von Führungskräften und Mitarbeitern bei der Analyse qualifizierungsrelevanter Arbeitsaufgaben und der Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen, Selbstqualifizierungsprozessen und Multiplikatorenschulungen. Ein besonderer Akzent liegt auf der kooperativen Erstellung und Umsetzung von genetisch strukturierten Lernaufgabensystemen.

4.2 Der Transfer in die innerbetriebliche Weiterbildung

Es muss davon ausgegangen werden, dass aufgabenorientierte Lehr-/Lernkonzepte nur sehr wenig Aufnahme in die innerbetriebliche Weiterbildungspraxis abseits des Arbeitsplatzes gefunden haben. In diesem Bereich findet man weiterhin problemlos viele Schulungskonzepte, bei denen der "Schulungs"-Begriff fast wortwörtlich verstanden wird, aber auch modernere und oft auch PC- und multimediagestützte Seminar- und Trainingsmethoden. Neben diesem Feld der Schulungen, Fachseminare und des klassischen Führungskräftetrainings haben sich nach dem Siegeszug interaktioneller Kommunikations- und Visualisierungsmethoden ("Metaplan" u. Ä.; vgl. Seiwert 1981) moderne, kompetenzorientierte Methoden der Organisations- und Personalentwicklung etabliert, die einen wichtigen Aktionsschwerpunkt im Programm "Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel" bildeten (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management … 2000).

Die interaktionellen Arbeits- und Visualisierungstechniken dominieren vor allem bei der Gestaltung von Problemlösegruppen, Qualitätszirkeln und Workshop-Arbeitsgruppen. Sie sind breit und flexibel z. B. in Verbindung mit Qualitätsmanagement-Werkzeugen anwendbar und in einfacheren Einsatzformen genügt eine relativ kompakte Methodenschulung als Einstieg für den Moderator. Wie am Beispiel des Aufgabenorientierten Informationsaustauschs ausführlich dargestellt (vgl. Kap. 3.2 b), ist eine aufgabenorientierte Ausrichtung des interaktionellen Ansatzes durchaus möglich. In der betrieb-

lichen Praxis finden sich jedoch eher problem- oder situationsorientierte Ansätze, bei denen der jeweilige Aufgabenbezug diffus bleibt oder erst im Nachhinein hergestellt wird. Dabei ist es durchaus möglich, die interaktionellen Ansätze aufgabenorientiert auszugestalten (was umgekehrt schon lange gilt). So wurde beispielsweise für die Transfer-Workshops des im vorigen Kapitel erwähnten Projekts zum Aufgaben- und Qualifikationsmanagement eine aufgabenorientierte Methode mit rotierenden Kleingruppen entwickelt und mehrfach erprobt. Dabei können verschiedene Themen parallel von verschiedenen Arbeitsgruppen z. B. mit einer analytischen oder synthetisierenden Aufgabenstellung bearbeitet werden. Bei diesem Rotationsansatz ist gewährleistet, dass jede Arbeitsgruppe sich mit jedem Thema befasst und einen Lösungsbeitrag liefert. Transfer- und Informationsprobleme werden so im Ansatz minimiert und die Aufgabenlösung wird auf eine breite Basis gestellt (Veröffentlichung des Verfassers in Planung).

Ein besondere Anwendungsschwachstelle des Aufgabenansatzes stellt die Führungskräftequalifizierung innerhalb und außerhalb der Betriebe dar. Der Grund ist in der starken Ausrichtung der Konzeption auf direkte oder indirekte Aufgabenstellungen der Produktion zu vermuten (diese Ausrichtung gilt auch für die oben dargestellte Konzeption des Aufgaben- und Qualifikationsmanagements). Den sonstigen Aufgaben von Führungskräften, vor allem solcher in anderen industriellen Handlungsfeldern oder etwa im Dienstleistungssektor, wurde offensichtlich keine vergleichbare Aufmerksamkeit zuteil. Aus der eingesehenen Literatur lässt sich z. B. die Frage, ob sich derartige Führungsaufgaben mit vergleichbaren Methoden analysieren und zu Lernaufgaben umarbeiten lassen, nicht beantworten. Sicher muss man dabei wichtige Unterschiede zwischen den an technisch-organisatorischen Prozessen und den an sozialen- und personalen Unterstützungsprozessen ausgerichteten Aufgaben in Rechnung stellen: Viele Führungsaufgaben sind im Vergleich zu gegenstandsbezogenen Aufgaben wesentlich offener definiert und besitzen hinsichtlich ihrer Zielstellung auch deutlich größere Interpretationsspielräume. Führungstätigkeiten können daher in beträchtlichem Umfang implizite Inhalte (Stil, Machtverständnis, Selbstverständnis, Erfahrung und subjektive Führungstheorien) beinhalten und erfordern deshalb weiterentwickelte methodische Kombinationen von subjektiven und objektiven Aufgabenanalysen. Dennoch bleibt die Frage bestehen, ob die Trennungslinie zwischen den Aufgabenarten wirklich so gravierend ist, dass die didaktischen und methodischen Ansätze der Aufgabenorientierung für die Führungskräftequalifizierung weiter außer Acht bleiben müssen.

4.3 Transfer in die Berufsausbildung und in die außerbetriebliche Weiterbildung/Umschulung

Durch die Wirtschaftmodellversuche zur beruflichen Bildung war die betriebliche Berufsausbildung im Dualen System schon seit den 70er Jahren ein Entwicklungs- und Erprobungsschwerpunkt für aufgabenorientierte Konzepte. Das Projektlernen, das Leittextkonzept und das genetische Reduktionsprinzip markieren wichtige Meilensteine dieses Wegs (vgl. Kap. 2.4). Die 80er Jahre stehen für einen Zeitraum, in dem sich die Berufsausbildung in der BRD konzeptionell stärker für arbeitspsychologische und arbeitspädagogische Entwicklungen öffnete: Der Einsatz heuristischer Regelsysteme und schließlich das Lernaufgabenkonzept, das ursprünglich im Bereich der außerbetrieblichen Fortbildung/Umschulung entstand, fand Eingang in immer mehr Modellversuche. Während zunächst noch die betriebliche Berufsausbildung unter besonderer Berücksichtigung von Fragen des dezentralen und arbeitsplatzbezogenen Lernens die Modellversuchslandschaft dominierten (Dehnbostel/Holz/Novak 1992), kamen ab den 90er Jahren immer mehr Modellversuche und Projekte aus dem außerbetrieblichen Bildungsbereich unter Einbeziehung von Bildungsdienstleistern dazu. In der Folge dieser arbeitsplatzbezogenen und konzeptionellen Erweiterungen wurde auch die Konzeptbezeichnung selbst erweitert: Aus dem Lernaufgabenkonzept wurden die Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte (vgl. lernen & lehren 1996) unter besonderer Betonung der Gleichrangigkeit des Arbeits- und Lernbezugs (Schemme 1998). Das BiBB führte in Zusammenarbeit mit Bildungs- und Forschungseinrichtungen zwei Fachtagungen zu dieser Konzeption durch: 1997 zum Thema "Theorie und Praxis der Lern- und Aufgabenkonzepte" (Holz u. a. 1998) und 1998 zum Thema "Aufgabenanalyse und Lernaufgabengestaltung" (Holz u. a. 2003).

Die Möglichkeit und Vorteilhaftigkeit einer konzeptionellen Übertragung von der Welt der großbetrieblichen Ausbildung in die eines vor allem mit Klein- und Mittelbetrieben (kurz: KMU) kooperierenden Bildungsdienstleisters wird von den Projekten des Bildungszentrums Turmgasse in Villingen-Schwennigen besonders deutlich ausgeleuchtet. Die Zielsetzung dieser 90er-Jahre-Projekte lief auf die Suche nach Formen der Kooperation zwischen betriebsexternen Bildungsberatern auf der einen und Ausbildern (vor allem auch nebenamtlichen Ausbildern) in KMU auf der anderen Seite hinaus, die eine Nutzung des Konzepts der Lern- und Arbeitsaufgaben in der dezentralen Ausbildung am KMU-Arbeitsplatz möglich machten, hinaus. Zusammen mit dem Stuttgarter Fraunhofer-IAO wurden "Arbeits- und Lernaufgaben zur Erstellung von Arbeits- und Lernaufgaben" entwickelt, um so einen konzeptionellen Transfer an den KMU-Arbeitsplatz und eine damit einhergehende, signifikante Verbesserung der Lernprozesse zu erreichen (Wilke-Schnaufer u. a. 1998).

Aus der Vielzahl der Transferbeispiele sollen noch zwei Anwendungsfälle herausgehoben werden. Der erste Fall stellt einen Versuch dar, das Konzept der "gestaltungsorientierten Berufsausbildung" mit dem Arbeits- und Lernaufgabenkonzept zu verbinden. Am Fall der Prozessleitelektroniker-Ausbildung in der Stahlindustrie schildert Drescher einen Ansatz, bei dem die Auszubildenden die Aufgabe übernehmen, Messgeräte für besondere berufliche Anwendungsfälle zu entwickeln und dabei Lösungen im Spannungsfeld arbeitspraktischer, wirtschaftlicher und ökologischer Zielstellungen zu suchen (Drescher 1996). Der zweite Transferfall entstammt einem Modellversuch zur integrierten Doppelqualifikation (gleichzeitiger Erwerb der Berufsausbildung und der Fachhochschulreife im Dualen System; vgl. Höpfner 1995). Der Anspruch, sowohl berufliche Qualifikationen als auch das Bildungsziel der Studierfähigkeit in einem betrieblichen Ausbildungsgang in Kooperation mit Berufsschulen erreichbar zu machen, sollte durch so genannte integrierende Lern- und Arbeitsaufgaben eingelöst werden. Diese integrierenden Aufgaben sollen Verbindungsstellen zwischen beruflich-praktischen Arbeitshandlungen und bildungsrelevanten Problemlösehandlungen enthalten, eine Fixierung an der Einzelhandlung zugunsten der Reflexion von Handlungszusammenhängen vermeiden und natürlich die Selbstverantwortung der Lernenden für ihren eigenen Lernprozess sowie die Mitgestaltung des Ausbildungsprozesses entwickeln helfen. Konkret bedeutet dies unter anderem, dass die in den Betrieben zu lösenden Lern- und Arbeitsaufgaben in gemeinsamen Ausbilder-/Lehrer-Teams so ausgewählt und gestaltet werden müssen, dass sie dem Erwerb und der Festigung von schulischen und überfachlichen Inhalten dienlich sind. Einfache Entwicklungsbeispiele sehen beispielsweise so aus, dass die praktischen Aufgabenstellungen in einer Fremdsprache vorgegeben und mit der Forderung verbunden werden, deren Bearbeitung ebenso darzustellen, oder dass die im Prozess der Aufgabenlösung entwickelten Handskizzen im berufsschulischen Fachzeichnen aufzuarbeiten sind. Komplexere, integrierte Lern- und Arbeitsaufgaben betonen den Technik-/Arbeitsgestaltungsaspekt (z. B. in Form von betrieblichen Änderungsprojekten und Arbeitsplatzanalysen), wobei der Planungsimpuls zunehmend stärker vom Lehrer/Ausbilder auf den Lernenden übergeht.

Natürlich stellt sich angesichts der erfreulichen Breite und Kreativität des ausbildungsbezogenen Konzepttransfers auch die Frage nach der Gefahr der Überdehnung des eigentlichen konzeptionellen Hintergrunds. Hinter dem Lernaufgabenkonzept (vgl. Kap. 3.2 a) steht aus unserer Sicht vor allem der Anspruch, die spezifischen Vorteile und Eigenarten des aufgabenbezogenen Lernens samt der hierfür besonders geeigneten Methodik für komplexe Lerninhalte und umfangreichere Lehr-/Lernprozesse nutzbar zu machen. Der Lernimpuls kommt dabei grundsätzlich aus der in der Arbeitspraxis festge-

machten und für den Lernzweck mehr oder minder umkonstruierten Aufgabenstellung – ist die Aufgabe gelöst, dann ist auch der Lernerfolg und Praxistransfer gesichert. Die Nutzung der Konzeption für Aufgaben, deren Lösung vom "Lehrer" nicht (hinreichend) antizipiert werden kann oder die grundsätzlich als gestaltungsoffen verstanden werden, schlägt didaktische Bögen "zurück" zur Projektmethode bzw. "nach vorne" zu konstruktivistischen Lernarrangements. Die Effizienzvorteile der Lernaufgaben-Grundkonzeption gehen zugunsten anderer Zielstellungen verloren.

Eher geringere Transfereffekte sind für die Bereiche der beruflichen Fortbildung und Umschulung zu konstatieren. Diese Berufsbildungsfelder sind weiterhin fast hundertprozentig einerseits von Herstellerschulungen und von zeitlich eher kurzen "Arbeitsamtmaßnahmen" bis hin zu maximal zweijährigen beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen andererseits besetzt. Die "(Um-)Schulungen" unterliegen in der Regel Lehrplänen, die entweder direkt aus der Technik oder aus angenommenen Technikeinsatzfeldern abgeleitet wurden; die neue Informations- und Kommunikationstechnik steht im Vordergrund. Wie der Verfasser im Rahmen von Konzepttransferprojekten an zwei unterschiedlichen Fortbildungs- und Umschulungsträgern feststellen konnte, stößt eine Übertragung aufgabenorientierter Konzepte im Allgemeinen und des Lernaufgabenkonzeptes im Besonderen vor allem auf zwei Barrieren, die systematisch miteinander zusammenhängen: Die erste Barriere besteht in der Mentalität der Ausbilder und Trainer, die sich nicht zuletzt wegen der stark fachtechnischen Ausrichtung ihrer Schulungen und Lehrgänge in erster Linie als Vermittler von Technik-Wissen und weniger als Gestalter von Lernprozessen verstehen. Die zweite Barriere sind die fachsystematisch und fachtechnisch ausgerichteten Fortbildungs- und Umschulungscurricula, deren Natur die Übertragung in Lernaufgabensysteme beträchtlich erschweren. Die im Kapitel 3.2 a exemplarisch dargestellten "Urprojekte" CLAUS und QIR hatten sich dieser Anforderung – auf der Grundlage ausführlicher Aufgaben- und Lerninhaltsanalysen – mit Erfolg gestellt, fanden jedoch unterschiedliche Lösungen für die Bildung dieser Lernaufgabensysteme. Im Falle von CLAUS wurde das Lernaufgabensystem fast durchgängig nach dem genetischen Stufungsprinzip konstruiert; die das Gesamtlehrziel repräsentierende vollständige Lernaufgabe war in elementarer Vorform schon in der ersten Lernaufgabe enthalten. Im Falle von QIR erfolgte eher eine thematisch orientierte Bildung von Lernaufgaben: Aus dem Gesamtstoff wurden Thematiken mit hohen Anwendungsaufgabenbezug ausgegrenzt und zu Lernaufgaben umgearbeitet. Die QIR-Vorgehensweise liegt übrigens den meisten Lern- und Aufgabenkonzepten in der Berufsausbildung zu Grunde, weil sie am leichtesten auf die derzeitigen Ausbildungsordnungen mit ihrer Mischung aus Fachsystematik und Berufsaufgabensystematik anpassbar ist (vgl. Malek/Pahl 1998 und Koch/Schulz 1998). Je umfangrei-

cher und disparater die curricularen Vorgaben sind, desto stärker zeigen sich die Grenzen der CLAUS-Vorgehensweise: Der Stoff lässt sich ab einem gewissen Punkt weder inhaltlich noch umfangmäßig in ein Lernaufgabensystem bringen. Wenn jedoch ein Gesamtcurriculum in mehrere Lernaufgabensysteme umzuarbeiten ist, entstehen neue Fragen. Vor allem die, wie im Rahmen eines Gesamtcurriculums mehrere Lernaufgabensysteme gebildet und voneinander abgegrenzt werden können, ohne inhaltlich und bezogen auf den Gesamt-Lehr-Lern-Prozess auseinander zu fallen, das heißt wie sie weiterhin ein Gesamtsystem bilden.

Als Vorschlag für eine mögliche Lösung ist das so genannte "modulare Lernaufgabensystem" zu verstehen, das im Rahmen eines BiBB-Modellversuchs für die inner- und außerbetriebliche Qualifizierung im Bereich rechnergestützter Metallbearbeitung an einem Berufsförderungswerk entwickelt wurde (Witzgall 1998). Der Ausgangspunkt der Systembildung ist nicht eine vollständige Arbeitsaufgabe, sondern ein vollständiger Arbeitsprozess. In einem einfachen Fall kann dieser Prozess beispielsweise der Durchlauf eines Auftrags durch einen Betrieb sein, in einem komplexen Fall auch ein top-down-strukturierter Fertigungsprozess mit den zugehörigen Hilfsprozessen entsprechend der Prozessstruktur in der 2000er Revision der DIN EN ISO 9000-Normenreihe (Cuber 1999). Der eigentliche Prozess besteht aus einer Kette definierter Einzelaufgaben (= Prozesselemente), die "nach unten" beliebig in einzelne Verrichtungen aufgegliedert, "nach oben" zu immer umfassenderen Aufgaben und Aufgabenkomplexen zusammengefasst werden können. Die durch diese als Aufgabenkomplexion bezeichnete Methodik gebildeten Komplexaufgaben enthalten nicht nur die Inhalte der mit ihnen zusammengefassten elementaren Aufgaben und Teilaufgaben, sondern auch neue Inhalte, die z. B. aus der Koordination dieser Einzelaufgaben und durch das Hineinwirken von Führungs- und Hilfsprozessen in den Hauptprozess entstehen. Das System lässt sich sowohl durch vertikale Schnitte (Bildung von Teilprozessen) als auch durch horizontale Schnitte (Bildung von Aufgaben unterschiedlicher Komplexität) und durch Kombination beider Teilungen modularisieren und sehr flexibel an unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Qualifizierungsziele anpassen. Dabei bleibt die Möglichkeit offen, einzelne Aufgabenkomplexe durchaus wieder nach dem genetischen Prinzip fein zu strukturieren. Ein durch die Aufgabenkomplexion gebildetes Lernaufgabensystem ist relativ einfach an reale Fertigungsprozesse anzupassen, soweit es nicht ohnehin von diesen abgeleitet wurde. Die Anpassung des Systems an vorgegebene Curricula kann dann dadurch geschehen, dass entsprechend den Vorgaben z. B. von Fortbildungsordnungen die Aufgabenkomplexe inhaltlich aufgefüllt und vervollständigt werden. Der Lehr-Lernprozess setzt dann in der Regel bei ausgewählten Einzel-Lernaufgaben auf der Pro-

zess-Basisebene an, um sich darauf aufbauend entsprechend dem Lernfortschritt sukzessiv komplexeren Lernaufgaben im System zuzuwenden.

4.4 Aufgabenorientierte Lehr-/Lernmedien

Die Entwicklung aufgabenorientierter Lehr-/Lernkonzepte war schon sehr früh durch den Einsatz, teilweise auch die Neukonzipierung von medialen Hilfen, begleitet. Bei den komplexeren Trainingsmethoden "Kombinierte Unterweisung" und "Sprachgestütztes Training" (vgl. Kap. 2.3) kamen beispielsweise nicht nur so genannte Teiletafeln (zur Veranschaulichung des Geräteaufbaus und der Montageschrittfolge), sondern auch schon umfangreiche und aufwändig geschnittene Videofilme zum Einsatz. Diese Videos resultierten aus Aufgabenanalysen und demonstrierten die Arbeitsweise in Bild und Ton. Im Sprachgestützten Training besaßen sie eine doppelte Modellierungsfunktion: Auf der bildhaft-anschaulichen Ebene zeigten sie die Arbeitsschritte, deren Verknüpfung und Konsequenzen mit einer für eine konzentrierte Aufnahme und Verarbeitung unerlässlichen Langsamkeit, Detailliertheit und Deutlichkeit. Der verbal-begriffliche Code (d. h. die Vertonung und die in die Bilddarstellungen integrierten Schriften) beschrieb nicht nur die Verrichtungen (Was geschieht wie?), sondern leistete auch die Handlungsbegründung (Warum wird so gehandelt, welche Fehlermöglichkeiten bestehen und wie können die Fehler vermieden werden?). Beide Codes waren für den Einsatzbereich (Übertragung komplexer Montage- und Teilfertigungsaufgaben an angelernte Industriearbeiter) grundsätzlich bedeutsam: Der bildhafte Code steht auch für die "Welt" des vorherrschenden, anschaulichen und erfahrungsorientierten Denkens – der verbal-begriffliche Code leistete die nur durch Versprachlichung möglichen Verstehens- und Schlussfolgerungsprozesse, die eher der "Welt" der Fachkräfte und Ingenieure zuzurechnen sind. Die Verwendung der Video-Trainingsfilme ermöglichte erstmalig ein Training abseits des Arbeitsplatzes, der durch so manche Umstände (Lärm, Enge, schlechte Zugänglichkeit, Produktionsdruck) meistens wenig lernförderlich ist. Die mediale Doppelcodierung unterstützte gleichzeitig die auf der Galperinschen Interiorisierungstheorie beruhende Trainingsmethodik, bei der zunächst abseits des Arbeitsplatzes die medialen Handlungsdarstellungen beobachtet und verbalisiert (observativ-verbales Training) und danach die eigenen, praktischen Handlungen am Arbeitsplatz (aktional-verbales Training) verbalisiert wurden.

Da die Erstellung von Video-Trainingsfilmen einerseits sehr aufwändig ist und andererseits derartige Medien sich beispielsweise bei Lehr-/Lerngesprächen und ähnlichen trainingsbegleitenden Lernformen kaum sinnvoll einsetzen lassen, wurden neben den schon genannten Teiletafeln auch andere, ein-

fachere Medien wie z. B. Kartonschemata von Werkzeugen, Werkstücken und Anlagen eingesetzt. Die besondere Nützlichkeit derartiger Hilfsmittel korrespondierte ebenfalls mit dem Galperin-Konzept, vor allem mit dessen Herausarbeitung des "Materialisierten Handelns" im Prozess der Herausbildung geistig-begrifflicher Tätigkeiten: "Bei diesem Als-ob-Handeln steht die Veränderung materieller Objekte wie z. B. der Arbeitsgegenstände nicht im Vordergrund. Wenn sie erfolgt, dann geschieht dies in einer eingeschränkten oder simulierten Form ... Der Schwerpunkt beim materialisierten Handeln liegt in geistigen Operationen, die späteres materielles Handeln vorbereiten und in seiner Durchführung regulieren können. Es erfolgt ein Probehandeln, das keine folgenschweren Auswirkungen auf die Gegenstände der Tätigkeit hat." (Hacker/Skell 1993, S. 295)

Der Einsatz "materialisierter Medien" ist keineswegs auf technisch-gegenständliche Arbeitsaufgaben beschränkt. Pöyhönen und Pulkies (1980) stellten die wirklich beispielhafte Konzeption eines "production games" vor, mit dem sich finnische Werkerinnen auf die Gruppen-Montagearbeit vorbereiten konnten. In organisatorisch-dispositiven Aufgaben besteht die wesentliche, kollektiv zu regulierende Größe aus unterschiedlich großen Zeitmengen für unterschiedliche Kooperations- und Fertigungstätigkeiten. Folgerichtig wurde das in dieser Produktions-Simulation kooperativ-flexibel zu montierende Produkt als Anordnung unterschiedlicher Zeitmengen-Verkörperungen (nebeneinander liegende, unterschiedlich lange Lego-Bausteine auf einer Platte) simuliert. Die in der realen Gruppenarbeit geforderten, kognitiven Transformationen zwischen Fertigungsaufgaben, Fertigungszeiten und dem Produktionszeitplan der Fertigungszelle konnten durch den Einsatz dieses extrem einfachen Mediums besonders wirkungsvoll gefördert werden.

Im Falle des Video-Trainingsfilms wurde mit dem "Lernalbum" eine den Herstellungsprozess stark vereinfachende und die Einsatzmöglichkeiten nicht weniger stark flexibilisierende Alternative geschaffen (Kohn/Richardt 2001), für die mittlerweile auch eine auf PC-Standard-Office-Programmen aufsetzende Software-Unterstützung vorliegt (CD in Bullinger/Witzgall 2002). Mit dieser Hilfe können Lernalben sowohl in der Ursprungs-Papierform als auch als PC-Version erstellt und eingesetzt werden. Für den Fall der "materialisierten Medien" sind entsprechende Fortentwicklungen nicht bekannt, obwohl hierfür geeignete, rechnergestützte Methoden heutzutage sicherlich viel leichter verfügbar und einsetzbar sind als vor zwanzig Jahren.

Den dargestellten Medien kommt in der Hauptsache eine den personalisierten Methodeneinsatz unterstützende Funktion zu. Wenn man von den Fällen absieht, wo z. B. der Videotrainingsfilm oder das Lernalbum autodidaktisch

zur Einarbeitung in eine neue Aufgabe genutzt wird, ersetzen diese Medien also nicht den "Lehrer". Konzeptionen der "Programmierten Instruktion" (kurz PI), die heute immer noch den Großteil der PC- und Web-basierten Kursangebote prägen, erheben dagegen genau diesen Anspruch und reklamieren Vorteile im Bereich der Bildungsökonomie und der Individualisierung des Lernens. Aufgabenorientierte Lehr-/Lernkonzeptionen und das PI-Lernen sind konzeptionell aber unverträglich. Während bei der PI Wissen in Form von zu rekapitulierenden und zu kombinierenden Informationen dargeboten und abgefragt wird, geht es beim aufgabenorientierten Lehr-/Lernen um die Vermittlung von Aufgabenkönnen einschließlich dem dazu notwendigen Aufgabenwissen. Eine Beschränkung der Instruktion auf das Aufgabenwissen kann in der Regel nicht auch schon das Aufgabenkönnen gewährleisten (ein alltäglicher Beleg hierfür sind viele Betriebsanleitungen für komplexe Geräte, die dem Anwender oft recht umfangreiche Transfer-, Explorations- und Übungsleistungen abfordern).

Die multimedialen Entwicklungen im Bereich der Simulationen und Computerspiele haben auf der anderen Seite in den letzten Jahren demonstriert, dass das aufgabenbezogene Lernen mit den heutigen "Hausmitteln" durchaus sehr wirkungsvoll unterstützt werden kann. So wie dies bei der Piloten- und Anlagenfahrerausbildung schon sehr lange geschieht, können (und werden beispielsweise im Bereich der KFZ-Instandhaltung) Arbeitsaufgaben am PC simuliert und trainiert. Speziell für Ausbilder gibt es entsprechende Autorensysteme (Bähr/Holz 1995). So scheint abgesehen davon, dass beispielsweise im Sinne von motorische Fertigkeiten nur in natura angeeignet werden können, keine prinzipielle Schranke zwischen den aufgabenorientierten Lehr-/Lernkonzeptionen und den PC-gestützten, interaktiven Multimedia-Techniken zu existieren, obwohl beispielweise die Integration sprachbezogener Lehr-/Lernmethoden noch schwer vorstellbar ist. Dass dennoch – so unser Eindruck – diese Techniken kaum beim Lernen an der industriellen Arbeitsaufgabe eingesetzt werden, hat vor allem Aufwands- und Kostengründe. Die Erstellung eines multimedialen, interaktiven Lehr-/Lernsystems lohnt nicht, wenn die betreffende Arbeitsaufgabe nur relativ wenige Lerner betrifft oder sich die Aufgabe bzw. ihre Ausführungsbedingungen so schnell ändern, dass permanente Programmanpassungen notwendig wären. Die von Zimmer (1996, S. 34) hierfür vorgeschlagene Lösung, sich vor allem auf typische bzw. exemplarische Aufgaben zu beschränken, könnte vor allem für die "geordnete" Aus- und Fortbildung eine Lösung sein. Das an gleicher Stelle vorgestellte "Konstruktionselement" für multimediale Lernsysteme, dass für die Bearbeitung dieser exemplarischen Aufgaben "alles erforderliche Wissen auf verschiedenen Niveaus für die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in multimedialer bzw. multisymbolischer und interaktiver Qualität bereitzustellen" sei, stellt diesen Grundansatz leider wieder in Frage, weil – abgesehen von sehr elementaren

beruflichen Aufgaben – die konkreten Ausführungs- und Transferbedingungen von Arbeitsaufgaben inter- und intrabetrieblich sehr differieren und außerdem sich durchaus über relativ kurze Zeitspannen ändern können. Weiter ist zu postulieren, dass in einer "wissensbasierten" Arbeitswelt die Fähigkeit zur Besorgung des notwendigen Wissens – zumindest im Sinne von Vervollständigung, Aktualisierung und Vertiefung – ein eigenständiges Bildungsziel darstellt, das nur durch zielgerichtetes Handeln erlernt und nicht von Multimedia abgenommen werden kann.

Von Johannes Koch (2000) kommt ein Vorschlag zur Verbindung von aufgabenorientiertem und PC-/Web-gestütztem Lernen, der genau diese Anforderung aufgreift. Dieser Vorschlag bezieht sich speziell auf das Lernaufgabenkonzept als geeignete didaktische Grundlage für aufgabenorientierte Berufsbildungs-Medien. Dies geschieht mit der Begründung, dass Lernaufgaben eine Trennung der Lernanleitung (Aufgabenform) vom ausführungsbedingungsspezifischen Lösungswissen ermöglichen. Multimediale Lernaufgabensysteme für bestimmte Berufsfelder könnten sich deshalb auf die Organisation und Verfügungsstellung breit transferierbarer "Lernanleitungen" beschränken, wenn gleichzeitig vor allem mittels der Internet-Techniken die Bereitstellung spezifischen Lösungswissens unterstützt würde. Im Bereich der Mechatronik, für den diese Konzeption beispielhaft entworfen wurde, käme eine derartige Kombination von Web-basierten Lernaufgabensystemen und Wissensakquisition nicht nur wesentlich preiswerter als in sich geschlossene multimediale Lösungen, sondern würde auch eine relativ einfache Anpassung an hersteller- und anwenderspezifische Lösungen und Fortentwicklungen ermöglichen. Eine adäquate Entwicklungsplattform für ein derartiges System hätte natürlich eine intensive Zusammenarbeit von Ausbildungseinrichtungen, Systemherstellern und Web-Dienstleistern zur Voraussetzung.

5 Aufgabenorientiertes Lernen im Spannungsfeld von Prozess- und Wissensmanagement

Das Lehren und Lernen an der Arbeitsaufgabe ist in der Folge des Dargestellten wesentlich mehr als ein Nachvollzug unmittelbar wahrnehmbarer Operationen und die Befolgung von Anweisungen. Vor allen in den Kapiteln 3.1 bis 3.3 haben wir versucht aufzuzeigen, dass zum Verständnis der Fähigkeiten, die die Beherrschung komplexerer Aufgaben unter Ausführungsbedingungen ermöglichen, die häufig genug durch Unvorhersehbarkeit und Tücken gekennzeichnet sind, mehr gehört. Eine Grundvoraussetzung für ein derart avanciertes aufgabenorientiertes Lernen bildet eine vor allem durch die Handlungsregulationstheorie (Kap. 3.1) vorgelegte Modellvorstellung vom aufgabenbezogenen Handeln, die Folgendes leistet:

- Sie erklärt, wie äußere und innere Tätigkeiten im Prozess zielorientierten Handelns zusammenwirken,
- sie erklärt, wie erfolgreiche (zielsichere, flexible und schnelle), aufgabenbezogene Handlungen hervorgebracht werden und wie die dazu notwendigen, bewussten und unbewussten Regulationsprozesse verknüpft und mit realitätsangemessenen mentalen Modellen verbunden sind,
- sie erklärt die Entwicklung und den Aufbau dieses Aufgabenkönnens durch Lernprozesse
- und macht die Möglichkeiten zur gezielten Förderung des Aufgabenkönnens durch Lehrprozesse sichtbar.

Die Sprache und das äußere und innere Sprechen stellen neben bildhaften und symbolischen Wahrnehmungen und Vorstellungen das wichtigste "Signalsystem" dar, mit dem innere Modelle und Regulationsformen des Arbeitshandelns bewusst gemacht, kommuniziert und angeeignet werden können. Deshalb haben wir vorgeschlagen, jene aufgabenbezogenen Kognitionen und Vorstellungen als Aufgabenwissen zu bezeichnen und dadurch sowohl vom Aufgabenkönnen und vom so genannten Erfahrungswissen abzugrenzen, die – gegebenenfalls mit methodischer Unterstützung – in verbaler oder symbolischer Form expliziert und kommuniziert werden können. Da erst die Erfassung und Darstellung dieses Aufgabenwissens effektive Lehrprozesse und effizientes Lernen an komplexen Arbeitsaufgaben ermöglicht, sind die Wissensakquisition und die Wissensdokumentation natürliche Grundelemente der aufgabenorientierten Didaktik. Medien wie das Lernalbum wirken dem gemäß als Speicher von sprachlich gefasstem Aufgabenwissen, das durch ikonische und/oder symbolische Darstellungen ergänzt ist.

Die Funktion von Wissen ist im Kontext von Arbeitstätigkeiten jedoch nicht auf die der Fundierung des Aufgabenkönnens beschränkt. Da Verbalisierungs- und Kommunikationsprozesse immer auch Reflexions-, Abstraktions-, Verallgemeinerungs- und Schlussfolgerungsleistungen einschließen (freilich nicht unbedingt in jedem Fall aktualgenetisch), ist Aufgabenwissen weniger fest mit konkreten Arbeitsaufgaben verbunden, als es beim Aufgabenkönnen insgesamt der Fall ist. Zu begründen ist dies damit, dass das Aufgabenkönnen den Teil der Handlungskompetenz repräsentiert, der in der Regel auch mit Automatismen, Handlungsstereotypen und -gewohnheiten besetzt ist und sich anhand definierter Aufgaben- und Ausführungsstrukturen entwickelt hat. Das Aufgabenwissen fokussiert dagegen stärker auf einen anderen Bereich von Handlungskompetenz, der im Falle der Veränderung von Vorgaben und Bedingungen, der Diversifizierung von Zielen und Maßstäben des Handelns mobilisiert werden muss und in Veränderungs- und Umgestaltungsprozesse einzubringen ist. Diese Unterscheidung von Aufgabenwissen und Aufgabenkönnen öffnet Zugänge für Managementprozesse im Allgemeinen und das Wissensmanagement im Besonderen. So kann man das Aufgabenwissen und den betrieblichen Umgang damit – in Abhängigkeit vom Prozessbezug der Aufgabenstellung und ihrer Kontextgebundenheit – beispielsweise folgendermaßen auffächern und damit auch aktuellen Managementkonzeptionen zuordnen:

- Auf der (elementaren) Ebene definierter Prozesse der Leistungserbringung:
  - Die Aufgaben werden definiert und inhaltlich dargestellt.
  - Das Aufgabenwissen ist konkret und relativ vollständig, aber kontextgebunden.
  - Das Aufgabenwissen dient vor allem der Ausbildung von Aufgabenkönnen (= Aufgabenbeherrschungs-Lernen).
  - Die Erzeugung, Dokumentation und Nutzung des Aufgabenwissen ist Bestandteil eines Aufgabenmanagements (Task-Management).
- Auf der nächsthöheren Ebene der Definition von Prozessen der Leistungserbringung:
  - Die Abfolgen und Abhängigkeiten von Aufgaben (Teilprozessen) werden ermittelt und strukturiert.
  - Das Arbeitsprozess-Wissen geht aus aufgabenübergreifendem, arbeitsprozessbezogenem Lernen hervor bzw. geht in dieses kooperative Lernen ein.

- Das Arbeitsprozess-Wissen kann im Rahmen eines Prozessmanagements (Process-Management) erzeugt und genutzt werden.

– Auf der systemisch höchsten Ebene der Veränderung, Neugestaltung und -entwicklung von Prozessen der Leistungserbringung:
  - Die Ziele, Erfolgskriterien und Ressourcen von Prozessen und Teilprozessen werden verändert oder neu bestimmt.
  - Das Arbeitsprozess-Wissen erweitert sich dekontextualisiert zum Prozessgestaltungs-Wissen.
  - Das Prozessgestaltungs-Wissen entsteht, erweitert und verändert sich in kooperativen Veränderungstätigkeiten.
  - Das Prozessgestaltungs-Wissen geht ein in das betriebliche Veränderungsmanagement (Change-Management), wird in diesem Rahmen auch immer wieder erweitert und umgebaut.

Damit die industrielle Organisation von diesen Wissensformen (Aufgabenwissen/Arbeitsprozess-Wissen/Prozessgestaltungs-Wissen) "lernend" profitieren kann, benötigt sie nicht nur Verfahren zur Erzeugung dieses Wissens, sondern auch solche zur Dokumentation, Verteilung und Verarbeitung, wobei diese Verfahren den unterschiedlichen Managementebenen anzupassen sind. In der Folge entstünden auch neue Verbindungslinien hin zu anderen Managementmethoden (einschließlich denen der prozessorientierten Standardmanagementsysteme in den Bereichen Qualität, Umweltschutz und bald auch Arbeitsschutz), die oft unverbunden und mit konzeptionellen Brüchen nebeneinander praktiziert werden.

In dem hier skizzierten Mehrebenensystem des Wissens- und Prozessmanagements wäre die im Kapitel 4.1 dargestellte Konzeption des Aufgaben- und Qualifikationsmanagements weitgehend der ersten, elementaren Ebene zuzuordnen. Durch die höheren Systemebenen wird sukzessive der Aufgabenbezug in einen Organisationsbezug transformiert, insofern Leistungsprozesse und deren Veränderungen vornehmlich den Charakter und die Leistungsfähigkeit industrieller Organisationen prägen. Entsprechende Transformationen sind im Bereich des durch die jeweiligen Managementebenen thematisierten Wissens und Könnens anzunehmen. In dem Maße, in dem gesamtbetriebliche Ziele und gegebenenfalls Konflikte den Gegenstand der Analyse und Gestaltung ausprägen, gewinnt der Managementfaktor Motivation, das heißt das Wollen, eine immer größere Bedeutung. Das Wissens- und Könnensmanagement ist zum Wissens-, Könnens- und Wollens-Management zu erweitern (Claßen/Baratte 1999). Auch die am Produktionsarbeitsplatz manchmal noch relativ einfach erscheinenden methodischen Prozeduren, um

das erforderliche Wissen und Können zu erfassen, zu trennen, zu dokumentieren und weiterzugeben, dürften sich bei komplexeren Planungs- und Gestaltungsaufgaben als nur noch eingeschränkt tauglich erweisen. Die Frage, ob die konstruktivistisch und systemtheoretisch geprägten Theorien des organisationalen Wissenstransfers und Organisationslernens (eine sehr gute Zusammenstellung der dominanten, angelsächsischen Ansätze findet sich bei Böhm 2000) hier weiterhelfen können, liegt auf der Hand.

Ein Mehrebenen-Konzept des Wissens- und Prozessmanagements kann aus einer handlungstheoretischen Perspektive nicht gelingen, ohne vornehmlich die Bornierung des gegebenen analytischen, handlungsregulationstheoretischen und methodisch-didaktischen Theoriegebäudes und Instrumentariums – vor allem die Fixierung auf die vordefinierte Einzelaufgabe und das gesteuerte "Lehrlernen" – zu überwinden. Aus unserer Sicht stellen sich dabei vor allem folgende Aufgaben:

- Die aufgabenanalytischen Instrumente sind um wissens- und prozessbezogene Methoden, die mittlerweile in PC-gestützter Form (z. B. als Workflow- und Content-Management-Technik) verfügbar sind, zu ergänzen. Leitziel wäre die Entwicklung integrierter, zu den Standardmanagementsystemen kompatibler Verfahren.
- Im handlungstheoretischen Bereich erscheint eine (Re-)Thematisierung von Formen und Regulationsgrundlagen des kooperativen Veränderungshandelns angezeigt, wobei wegen des ausgeprägten Interessenbezugs von betrieblichen Veränderungen der motivationalen Seite (Antriebsregulation) verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen wäre. Anregungen finden sich hierfür vor allem in der Konzeption des Situierten Lernens in der sozialen Praxis (Lave/Wenger 1991).
- Im qualifikationstheoretischen Bereich sollten die Formen und Funktionen von Wissen in gegenstandsbezogenen, organisationalen, sozialen und personenbezogenen Handlungsfeldern herausgearbeitet und mit entsprechenden Könnens-Formen und Motivationsaspekten in Beziehung gesetzt werden. Dadurch wäre einerseits der Anschluss an die kompetenztheoretische Facettierung (meistens in der Unterscheidung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) zu gewinnen und im Umkehrverfahren diese Facettierung handlungstheoretisch auszufüllen.
- Im lerntheoretischen Bereich steht die stärkere Berücksichtigung von inhaltlichen, kooperativen und gestaltungsbezogenen Aspekten (selbst organisiertes, kooperatives, motiviertes, offensives, partizpiatives Lernhandeln im Sinne von Holzkamp (1995) auf dem Programm. Vor allem das Galperinsche lehr-/lerntheoretische Konzept müsste für selbst organisierte Lerntätigkeitsformen geöffnet, d. h. zu einer Lerntä-

tigkeitstheorie weiterentwickelt werden. Allerdings wäre bei diesem Um- und Ausbau darauf zu achten, dass – vergleichbar mit der Galperinschen Interiorisationstheorie – die nicht nur für die Lernkooperation, sondern auch für das Managementhandeln bedeutsamen Zugänge für unterstützende Interventionen und “Subventionen” erkenntlich werden.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten. edition QUEM, Band 13. Münster, New York, München, Berlin 2000

Bähr, W. H.; Holz, H.: Bildungsmedien aus der Hand des Ausbilders. In: Bähr, W. H.; Holz, H. (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Berlin, Bonn 1995, S. 295 ff.

Baitsch, Ch.; Frei, F.; Duell, W.; Casanova, R. (Hrsg.): Qualifizierende Arbeitsgestaltung – Bericht über zwei Veränderungsprojekte. Zürich 1983

Baitsch, Ch.: Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 269-337

Bell, H.: Qualifizierung an Industrierobotern. Ein Projektbeispiel zum Lehren und Lernen neuer Technologien. IAO. Stuttgart 1986 (unveröff. Manuskript)

Bell, H.: Qualifizierung an programmierbaren Betriebsmitteln unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe der An- und Ungelernten. Frankfurt/M. 1994

Bell, H.; Brüning, R.: Qualifizierung beim Einsatz von Industrierobotern. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 7. Esslingen 1988

Bergmann, B.: Training für den Arbeitsprozess. Ermittlung und Evaluation aufgaben- und zielgruppenspezifischer Trainingsprogramme. Zürich 1999

Böhle, F.; Milkau, B.: Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozeß. Frankfurt/M., New York 1988

Böhle, F.; Rose, H.: Technik und Erfahrung. Arbeit in hochautomatisierten Systemen. Frankfurt/M., New York 1992

Böhm, S.: Intra- und inter-organisationaler Wissenstransfer – Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen und praktische Lösungsansätze. QUEM-report, Heft 65. Berlin 2000

Brandes, H.: Flexibilität und Qualifikation. Darmstadt 1980

Brater, M.: Künstlerische Übungen in der Berufsausbildung. In: Projektgruppe Handlungslernen (Hrsg.): Handlungslernen. Wetzlar 1984, S. 62 ff.

Brüning, R.: Ausgewählte Grundlagen zur methodisch-didaktischen Strukturierung von Qualifikationsmaßnahmen an neuen Technologien. Eine Handreichung für Praktiker. IAO. Stuttgart 1987 (unveröff. Manuskript)

Bullinger, H.-J.; Witzgall, E. (Hrsg.): Qualifikationsmanagement in der Produktion – Pläne und Werkzeuge für die Baustelle Lernende Organisation. Stuttgart 2002

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Qualifizierung, Band 1 bis 11. Dortmund 1996

Bundesministerium für Forschung und Technologie: Forschungsprogramm Humanisierung des Arbeitslebens. Bonn 1974

Bunk, G. P.: Die Arbeitspädagogik hat sich viel vorgenommen. In: REFA-Nachrichten, H. 3/1982, S. 157 ff.

Claßen, M.; Baratte, H.: Pflicht und Kür des Wissensmanagements. In: Schwuchow, Kh.; Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1999/2000. Neuwied 1999, S. 29 ff.

Cuber, M.: Der Weg vom elementorientierten zum prozessorientierten Qualitätsmanagement. In: angewandte Arbeitswissenschaft, Nr. 160, 1999, S. 1 ff.

Dehnbostel, P.: Modellversuche. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Hrsg.): Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A – Z für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Seelze (Velber) 1998

Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin 1992

Dewey, J.; Kilpatrick, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Deutsche Übersetzung. Weimar 1935

Drescher, E.: Gestaltungsorientierte Lernaufgaben in der Lernortkooperation, ein Beispiel für die Ausbildung zum Prozessleitelektroniker. In: lernen &

lehren Elektrotechnik/Metalltechnik, Schwerpunktheft Lern- und Arbeitsaufgaben, Heft 44, 1996, S. 27 ff.

Duell, W.: Partizipative Arbeitsgestaltung: Bedingungen erfolgreicher Intervention. In: psychosozial 20, Präventive Intervention im Betrieb, 12/1983, S. 71 ff.

Duncan, R.; Weiss, A.: Organizational Learning: Implications for organizational design. In: Staw, B. M. (Hrsg.): Research in organizational behaviour. Vol.1/1979, S. 75-123

Duscheleit, S.: Arbeitspädagogische Maßnahmen auf der Grundlage der psychologischen Handlungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Heft 3, 1983, S. 163 ff.

Elßner, G.: Erlernen motorischer Arbeitshandlungen auf der Grundlage von Sprechimpulsen – dargestellt an einer Anlernmethodik für das Aufstecken von Koaxamseide in einem Kunstseidenwerk. In: Skell, W. (Hrsg.): Psychologische Analysen von Denkleistungen in der Produktion. Berlin (DDR) 1972, S. 173 ff.

Facaoaru, C.; Frieling, E.: Verfahren zur Ermittlung informatorischer Belastungen. Teil 1: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, H. 2/1985, S. 65 ff.

Festinger, L.: A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford University Press 1957

Fischbach, D.; Notz, G.: Lernprozesse in der beruflichen Bildung – Anwendungen der psychologischen Handlungstheorie auf Berufsgrundbildungsmodelle. Weinheim, Basel 1980

Fischer, M.: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen 2000

Fischer, H.-P.; Merkel, H.; Walz, R.: Projektorientierte Fachbildung im Berufsfeld Metall: Ein Gestaltungsansatz der Lernorganisation im Werk Waggenau der Daimler-Benz-AG. Berlin 1982

Frei, F.: Partizipative Arbeitsgestaltung und Automatisierung. Einige Fallstricke. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 2/1984, S. 65 ff.

Frei, F.; Duell, W.; Baitsch, Ch.: Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte arbeitsimmanenter Qualifizierung. Bern 1984

Freier, B.; Huybrechts, R.: Untersuchungen zum Training kognitiver Grundlagen von Arbeitsverfahren. In: Hacker, W.; Raum, H. (Hrsg.): Optimierung von kognitiven Arbeitsanforderungen. Bern, Stuttgart, Wien 1980, S. 229 ff.

Fricke, W.: Arbeitsorganisation und Qualifikation. Bonn 1975

Fricke, W.: Arbeitsorganisation und Qualifikation. Das Peiner Modell. Frankfurt/M., New York 1981

Frieling, E. u. a.: Entwicklung eines theoriegeleiteten, standardisierten, verhaltenswissenschaftlichen Verfahrens zur Tätigkeitsanalyse (TAI). Endbericht zum HdA-Forschungsvorhaben. München 1984

Gablenz-Kolakovic, S.: Subjektive oder objektive Arbeitsanalyse? In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 4/1981, S. 217 ff.

Galperin, P. J.: Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa u. a. (Hrsg.): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin 1973, S. 81 ff.

Gaudig, H.: Die Schule der Selbsttätigkeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1963

Gaugler, E.; Kolb, M.; Ling, B.: Humanisierung der Arbeitswelt und Produktivität. Mannheim 1976

Geier, M. u. a.: Die Funktion der Sprache für das kognitive Lernen. Tübingen 1975

Gottschall, D.: Arbeiterfortbildung bei Hoechst. Lernen vor Ort. In: mm, 2/1979, S. 86 ff.

Greif, S.; Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996

Günther, K.-H. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. Berlin 1973

Geuther, E.; Heinze, K.; Siemon, G.: Ratgeber für Lehrausbilder. Anleitungsmaterial zur Gestaltung des berufspraktischen Unterrichts für Lehrkräfte ohne pädagogische Ausbildung. Berlin (DDR) 1982

Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin (DDR) 1973 und Bern, Stuttgart, Wien 1978

Hacker, W.: Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Stuttgart, Toronto 1986

Hacker, W.: Arbeitstätigkeitsanalyse. Analyse und Bewertung psychischer Arbeitsanforderungen. Heidelberg 1995

Hacker, W.: Expertenkönnen. Erkennen und Vermitteln. Göttingen, Stuttgart 1992

Hacker, W.; Volpert, W.; von Cranach, M. (Hrsg.):Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern 1983

Hacker, W.; Timpe, K.-P.; Vorweg, M. (Hrsg.): Arbeits-, ingenieur- und sozialpsychologische Beiträge zur sozialistischen Rationalisierung. Berlin (DDR) 1973

Hacker, W.; Richter, P.: Spezielle Arbeits- und Ingenieurpsychologie, Lehrtext 2 “Psychische Fehlbeanspruchung”. Berlin (DDR) 1980

Hacker, W.; Iwanowa, A.; Richter, P.: Tätigkeitsbewertungssystem TBS: Verfahren zur objektiven Tätigkeitsanalyse. Berlin 1983

Hacker, W.; Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Berlin, Bonn 1993

Heinemann, K.-H.: Arbeit und Technik in der Erziehung. Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR. Köln 1973

Hennes, K.; Weyerich, A.: Auf dem Weg zu einer aufgabenbezogenen Qualifizierungsmethodik. In: Volpert, W. (Hrsg.): Humanwissenschaft der Arbeit – ein Rückblick. Berlin 1994, S. 46 ff.

Herrmann, G.: Aufgabenorientierter Informationsaustausch bei Bedientätigkeiten in der Textilindustrie. Psychologie für die Praxis, 3/1986, S. 224 ff.

Holz, H. u. a. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld 1998

Holz, H. u. a.: o. T. (erscheint 2003)

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe Frankfurt/M., New York 1995

Höpfner, H.-D.: Integrierende Lern- und Arbeitsaufgaben. Für ein handlungs-/gestaltungsorientiertes Lernen im integrierten Bildungsgang. Berlin 1995

Höpfner, H.-D.; Skell, W.: Zur Systematisierung von Formen der Übung kognitiver Prozesse – Klassifikationsgesichtspunkte und Darstellung entscheidender Variabler. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung, 4/1983, S. 166 ff.

Jacob, K.: Betriebliche Erfahrungen bei der Aus- und Weiterbildung von Berufstätigen in der DDR. In: Eckardstein, D. von u. a. (Hrsg.): Personalwirtschaftliche Probleme in DDR-Betrieben. München, Mering 1990, S. 231 ff.

Kern, H.; Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Teil 1. Frankfurt/M. 1970

Kern, H.: Kampf um Arbeitsbedingungen. Materialien zur Humanisierung der Arbeit. Frankfurt/M. 1979

Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule. München, Düsseldorf, Stuttgart 1969

Kirchner, J.-H.: Praktische Elemente für die Humanisierung der Arbeitswelt – Beitrag der Arbeitswissenschaft. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 4/1979, S. 193 ff.

Klimecki, R.; Probst, G. J. B.; Eberl, P.: Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart 1994

Koch, J.: Aussichten, Einsichten und Mißverständnisse in der Ausbildung mit Leittexten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP), 3/1992, S. 29 ff.

Koch, J.: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung: Web-Portal für Mechatroniker – Modellversuchsreihe Lernaufgaben online. Konzeptentwurf für das Bundesinstitut für Berufsbildung, September 2000 (unveröffentlicht)

Koch, J.; Neumann, E.; Schneider, P.-J.: Das Lehr-/Lernsystem Hobbymaschine. Berlin 1983

Koch, J.; Lauritzen, G.: Einführung in die Leittextmethode. Dokumentation Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung. Salzgitter 1988

Koch, J.; Schulz, K.-H.: Ausbilden mit Lernaufträgen in den neuen IT-Berufen. In: Holz, H. u. a. (Hrgs.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld 1998, S. 76 ff.

Kohl, R.: Konzeption des Tätigkeitsbezogenen Spracherwerbs (TSE). In: Beiträge aus der Arbeits-, Innovations-, Qualifikationsforschung. Dortmund 1985

Kohn, D.; Richardt, J.: Das Lernalbum als Medienwerkzeug zur Qualifizierung von an- und umgelernten Mitarbeitern – ein Praxisbericht. In: angewandte Arbeitswissenschaft, Nr. 168, 2001, S. 60 ff.

Kohn, M. L.; Schooler, C.: The reciprocal effects of the substantive complexity of work on intellectual flexibility: A longitudinal assessment. American Soc. Review 84/1978, S. 24 ff.

Kohn, M. L.; Schooler, C.: Job conditions and personality: A longitudinal assessment on their reciprocal effects. American Soc. Review 87/1982, S. 1257 ff.

Korndörfer, V.: Qualifizierung an Industrierobotern. Ziele, Inhalte und Methoden. Berlin 1987

Krogoll, T.: Lernaufgaben – Gestalten von Lernen und Arbeiten. In: Holz, H. u. a. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld 1998, S. 148 ff.

Krogoll, T.; Pohl, W.; Wanner, C.: CNC ist auch Angelernten vermittelbar. Ein Erfahrungsbericht des CNC-Grundlagenkurses für Lernungewohnte. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 40, 1986, S. 108-116

Kühl, Stefan: Wenn die Affen den Zoo regieren: die Tücken der flachen Hierarchien. Frankfurt a. M., New York 1998

Lave, G.; Wenger, E.: Situated learning. Legitimate peripheral partizipation. Cambridge 1991

lernen & lehren Elektrotechnik/Metalltechnik: Schwerpunktheft Lern- und Arbeitsaufgaben, 44, Bremen 1996

Lexikon der Wirtschaft: Arbeit Bildung Soziales. Berlin (DDR) 1982

Luczak, H.; Volpert, W. (Hrsg.): Handbuch Arbeitswissenschaft. Stuttgart 1997

Malek, R.; Pahl, J.-P.: Gestaltung und Erprobung von Lern- und Arbeitsaufgaben in der Instandhaltungsausbildung – Beispiel "Automatische Transporteinrichtung". In: Holz, H. u. a. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis, Bielefeld 1998, S. 31 ff.

Matern, B.: Psychologische Arbeitsanalyse. Reihe Spezielle Arbeits- und Ingenieurpsychologie in Einzeldarstellungen, Lehrtext 3. Berlin (DDR) 1983

Miller, G. A.; Galanter, E.; Pribram, K. H.: Plans and the structure of behavior. New York 1960. Deutsch: Strategien des Handelns. Stuttgart 1973

Neubert, J.; Tomczyk, R.: Gruppenverfahren der Arbeitsanalyse und Arbeitsgestaltung. Berlin, Heidelberg 1986

Oehlke, P.: Zur Qualifizierungsfrage im Humanisierungsprogramm. In: Meyer-Dohm, P. u. a. (Hrsg.): Produktionsarbeiter in angelernten Tätigkeiten. Eine Herausforderung für die Bildungsarbeit. Frankfurt/M., New York 1989, S. 189 ff.

Oesterreich, R.: Handlungsregulation und Kontrolle. München 1981

Oesterreich, R.: Das Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit (VERA). In: Volpert, W. (Hrsg.): Humanwissenschaft der Arbeit – ein Rückblick. Berlin 1994, S. 54 ff.

Pack, J.: Lern- und qualifikationsförderliche Gestaltung von Arbeitsstrukturen in der Serienmontage. In: Klump, W.; Witzgall, E. (Hrsg.): Lernförderliche Arbeitsstrukturen. Referate der Fachtagung des Netzwerks LISA. Dortmund 1993, S. 73 ff.

Pöyhönen, M.; Pulkkis, A.: Production Games in the Training of a Work Group; Simulated Based Training of new Work Structures. Vortragsmanuskript zur IEA/NES-Conference in Oslo. 1980

Probst, G. J. B.; Büchel, B.: Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden 1994

REFA: Methodenlehre der Betriebsorganisation. Arbeitspädagogik. München 1987

REFA: Methodenlehre der Betriebsorganisation. München 1991

Rühle, R.: Methoden und Wirkungen der Vermittlung operativer Abbilder von Arbeitsprozessen. TU Dresden Information, Heft 22/7. Dresden 1977

Rühle, R.: Kognitives Training in der Industrie. Aufdeckung und Vermittlung psychischer Regulationsgrundlagen von Arbeitstätigkeiten, insbesondere der Mehrstellenarbeit. Berlin (DDR) 1988

Rühle, R.; Matern, B.; Skell, W.: Training kognitiver Regulationsgrundlagen. In: Hacker, W.; Raum, H. (Hrsg.): Optimierung von kognitiven Anforderungen. Berlin (DDR) 1980, S. 223 ff.

Scheiber, R. E.; Witzgall, E.: Arbeitsorganisation und Höherqualifikation in der Teilefertigung. In: FB/IE – Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Industrial Engineering, 2/1982, S. 112 ff.

Scheibner, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Leipzig 1928 [Ausg. 1927]

Schelten, A.: Grundlagen der Arbeitspädagogik. Stuttgart 1987

Schemme, D.: Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte – Ein Beitrag zur Sicherung einer arbeitsplatzorientierten Berufsbildung. In: Holz, H. u. a. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld 1998, S. 5 ff.

Schindler, R.: Der Einfluss von Unterweisungstechniken auf die Entwicklung von Störungsdiagnosestrategien. In: Sozialistische Arbeitswissenschaft, 7/1976, S. 528 ff.

Schleicher, R.: Die Intelligenzleistung Erwachsener in Abhängigkeit vom Niveau beruflicher Tätigkeit. Probl. Ergebn. Psychol. 44/1973. Berlin (DDR). 1973, S. 25 ff.

Schmidt, G.: Anwendung mentaler Trainingsformen beim Antihavarietraining in der chemischen Industrie. In: Sozialistische Arbeitswissenschaft, 3/1978, S. 198 ff.

Schneider, N.: Untersuchungen zur Effektivität von Lehr- und Trainingsmethoden. TU Dresden Informationen, Sektion Arbeitswissenschaften, Bereich Psychologie. Dresden 1977

Seiwert, L. J.: Moderation und interaktionelles Lernen. Kommunikationswerkzeuge in Lern- und Arbeitsgruppen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 10/1981, S. 744 ff.

Semmer, N.; Pfäfflin, M.: Interaktionstraining. Ein handlungstheoretischer Ansatz zum Training sozialer Fertigkeiten. Weinheim, Basel 1978

Simon, D.: Der Erklärungsbeitrag der kognitivistischen Theorie der Intelligenzentwicklung von Piaget für pädagogische Arbeitsanalysen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW-Beihefte), 1/1980, S. 76 ff.

Simon, D.: Humanisierung als Qualifizierung. Zur Integration von Arbeitsneustrukturierung und Qualifikationserweiterung. Manuskript o. J.

Skell, W.: Psychologische Analysen von Denkleistungen in der Produktion. Berlin (DDR) 1972

Skell, W.: Erfahrungen mit Selbstinstruktionstraining beim Erwerb kognitiver Regulationsgrundlagen. In: Volpert, W. (Hrsg.): Beiträge zur psychologischen Handlungstheorie. Bern 1980, S. 50 ff.

Sonntag, K. (Hrsg.): Arbeitsanalyse und Technikentwicklung. Beiträge über Einsatzmöglichkeiten arbeitsanalytischer Verfahren bei technisch-organisatorischen Veränderungen. Köln 1987

Sonntag, K.: Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie. Berufsbezogene Lernprozesse bei veränderten Tätigkeitsinhalten. Bern, Stuttgart, Toronto 1989

Sonntag, K.; Wöcherl, H.: Qualifikationsanforderungen im flexiblen Fertigungssystem. Forschungsbericht Kassel 1985 (unveröff.)

Sonntag, K.; Heun, D.; Benedix, J.: Tätigkeitsanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung und Trainingsgestaltung. Das qualifikationsbezogene Teilverfahren des TAI. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Arbeitsanalyse und Technikentwicklung. Köln 1987, S. 89 ff.

Spöttl, G.: Gestaltungsorientierung. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Hrsg.): Berufsbildung. Begriffe von A – Z für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Seelze 1998

Taylor, F. W.: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Neu herausgegeben und eingeleitet von Volpert, W.; Vahrenkamp, R. Weinheim, Basel 1977

Thiele, A.: Wege zur Lernförderung am Arbeitsplatz. In: Personal. Mensch und Arbeit, 8/1985, S. 323 ff.

Tilch, H.: Zur Situation der Arbeitspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 2/1980, S. 83 ff.

Tippelt, R.: Handlungsstrukturanalyse in der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 9/1981, S. 643 ff.

Tomczyk, R.: Kollektive Ermittlung und Vermittlung von Regulationsgrundlagen – Umrisse eines neuen Weges. In: Hacker, W.; Raum, H. (Hrsg.): Optimierung von kognitiven Arbeitsanforderungen. Berlin (DDR) 1980

Triebe, J.; Wunderli, R.: Die Bedeutung verschiedener Trainingsmethoden für industrielle Anlernverfahren. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 2/1976, S. 114 ff.

Ulich, E.: Über verschiedene Methoden des Lernens im Sinne von motorischer Tätigkeiten. In: Arbeitswissenschaft, 6/1967, S. 48 ff.

Ulich, E.: Das Anlernen sensumotorischer Fertigkeiten. In: Rohmert, W.; Rutenfranz, J.; Ulich, E.: Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 1971, Bd. 7, S. 181-191

Ulich, E.: Möglichkeiten des mentalen Trainings im Sinne von motorischen Fertigkeiten. In: Medical Tribune, Nr. 43, 1973, S. 19 ff.

Ulich, E.: Über verschiedene Formen des Trainings für das Erlernen und Wiedererlernen psychomotorischer Fertigkeiten. In: Rehabilitation, 13/1974, S. 105 ff.

Ulich, E.; Groskurth, P.; Bruggemann, A.: Neue Formen der Arbeitsgestaltung. Möglichkeiten und Probleme einer Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens. Frankfurt/M. 1973

Volpert, W.: Im Sinne von motorisches Lernen. Frankfurt/M. 1971

Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1983

Volpert, W.: Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Persönlichkeit aus handlungstheoretischer Sicht. In: Groskurth, P. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit: Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Hamburg 1979, S. 21-46

Volpert, W.: Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In: Hacker, W.; Volpert, W.; v. Crananch, M. (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern 1982, S. 38-58

Volpert, W.: Pädagogische Aspekte der Handlungsregulation. In: Passe-Tietjen, H.; Stiehl, H. (Hrsg.): Betriebliches Handlungslernen und die Rolle der Ausbilder. Wetzlar 1985, S. 109 ff.

Volpert, W.: Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. Heidelberg 1992

Volpert, W.; Frommann, R.; Munzert, J.: Die Wirkung allgemeiner heuristischer Regeln im Lernprozess – eine experimentelle Studie. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 4/1984, S. 235 ff.

Warnecke, H.-J.; Kohl, W.: Höherqualifizierung in neuen Arbeitsstrukturen – Entwicklung und Erprobung eines kombinierten Unterweisungskonzepts. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 2/1979, S. 69 ff.

Wiemann, G.: Produktionsschule – ein didaktisches Konzept zur Herstellung von Lernzusammenhängen. In: Deutsche Berufs- und Fachschule, 11/1978, S. 816 ff.

Wilhelmer, B.: Lernen als Handlung. Psychologie des Lernens zum Nutzen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Köln 1979

Wilke-Schnaufer, J. u. a.: Lern- und Arbeitsaufgaben für die Berufsbildung – Ergebnisse aus dem Modellversuch “Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben”. Bielefeld 1998

Witzgall, E.: Zur Didaktik von Höherqualifizierungsmaßnahmen in der Teilefertigung. In: Beiträge zur Arbeitspädagogik, Arbeitspsychologie, Arbeitssoziologie. IAO. Stuttgart 1982

Witzgall, E.: Das Lernalbum – ein Medienwerkzeug für aufgabenorientierte Qualifizierungsmaßnahmen. In: REFA – Aus- und Weiterbildung, 1/1995, S. 20 ff.

Witzgall, E.: Ein modulares Lernaufgabensystem für die inner- und außerbetriebliche Qualifizierung in der rechnergestützten Fertigung. In: Holz, H. u. a. (Hrgs.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld 1998, S. 134 ff.

Witzgall, E.: Besonderheiten lernorientierter Aufgabenanalysen. Eine Darstellung der Anforderungen und Potentiale auf Grundlage einer Analyse der Aufgabenstellung "Arbeitsaufgaben lernorientiert analysieren". In: Holz, H. u. a. (Hrsg.): Aufgabenanalyse und Arbeits- und Lernaufgabengestaltung. Bielefeld 2003 (in Vorbereitung)

Wöcherl, H.: HdA und Qualifizierung. Rückblick und Perspektiven. Bremerhafen 1988

Wöcherl, H.: Qualifikationsbezogene Tätigkeits-Analyse. Teil 4 des Endberichts. In: Frieling, E. u. a.: Entwicklung eines theoriegeleiteten, standardisierten, verhaltenswissenschaftlichen Verfahrens zur Tätigkeitsanalyse (TAI). München 1984, S. 227 ff.

Wöcherl, H.: Arbeitstätigkeit – Lerntätigkeit – Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht. In: Klump, W.; Witzgall, E. (Hrsg.): Lernförderliche Arbeitsstrukturen. Referate der Fachtagung des Netzwerks LISA. Dortmund 1993, S. 49 ff.

Wunderli, R.: Psychoregulativ akzentuierte Trainingsmethoden. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 2/1978, S. 106 ff.

Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR: Berufliche Erwachsenenbildung. Abriss zur Aus- und Weiterbildung der Facharbeiter und Meister. Berlin (DDR) 1982

Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR: Psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Berufsbildung. Berlin (DDR) 1990

Zimmer, G.: Einführung: Von Lernumgebungen zu Arbeitsaufgaben – multimediale Lernarrangements für selbstorganisiertes Lernen. In: Mulimediales Lernen in der Berufsbildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BiBB. Berlin, Bonn 1996, S. 26 ff.

Heidi Behrens, Paul Ciupke und Norbert Reichling

Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre

Zur Kontinuität und Transformation politischer und pädagogischer Impulse in der Erwachsenenbildung

Co-Referat

Thomas Reglin

Vier Fragen, die Nachhaltigkeit der Innovationen der Lernkonzepte der 70er und 80er betreffend:

Frage I: Neues Lernen oder neue Rhetorik: Wie realitätsmächtig sind die Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre?

Kein Zweifel – die Lernkonzepte, die die bundesdeutsche Weiterbildungslandschaft der 70er und 80er Jahre bestimmten, haben Spuren hinterlassen: zunächst einmal deutliche *terminologische* Spuren. Die Rede von Teilnehmerorientierung und Handlungsbezug, vom Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse, von der Förderung persönlicher Entwicklung (emphatisch: Selbstentfaltung), deren Siegeszug aus den 70ern und 80ern datiert, ist längst nicht mehr den alternativen Weiterbildungsveranstaltern vorbehalten. Vokabeln wie diese zählen zum unverzichtbaren Repertoire der Selbstdarstellung von Bildungsträgern und der Beschreibung ihrer Produkte heute. Das ist nicht immer so gewesen. Im Zusammenspiel der politischen und psychologischen Aufbrüche jener Zeit hat auch der Bildungsdiskurs eine neue Richtung erhalten. An die Stelle des Bildungskanons als letzten (rein inhaltlich definierten) Orientierungspunkts trat allenthalben – eben "das Individuum" mit seinen Lern-, Entwicklungs- und Kommunikationsbedürfnissen.

Nun ist die Rhetorik des Bildungswesens mit seiner Praxis aufs Engste verwoben. Ein Paradigmenwechsel, der sich zwar durchgehend im Diskurs, nicht aber in einer Fortentwicklung des professionellen Instrumentariums abbildet, scheint kaum denkbar. Und tatsächlich korrespondiert der neuen Kultur des *Redens über* Erwachsenenbildung ja auch eine neue Kultur des "Eingehens auf die Teilnehmer" im Seminar: von der Institutionalisierung von Bedarfsabfragen über gemeinsame Reflexionsrunden bis zum Einbringen individueller Befindlichkeiten in das Seminargeschehen. Wenn Semi-

narräume in modernen Erwachsenenbildungsstätten anders – oft: freundlicher – aussehen als vor 30 Jahren, wenn sie den dort Zusammentreffenden neue Lern- und Ausdrucksmittel zur Verfügung stellen, dann reflektiert das (auch) die neue Perspektive der Weiterbildner auf ihre Tätigkeit.

Dennoch: Institutionen – auch die Institutionen des Bildungssystems – sind behäbig. Eine neue Schale der Selbstdarstellung lässt nicht unmittelbar auf Veränderungen im Kern schließen. Mit der "Teilnehmerorientierung" ist es nach dieser Seite nicht anders als mit der "Kundenorientierung", die heute jeder Dienstleister im Munde führt: Sie *kann* eine Umorientierung bezeichnen, die das angebotene *Produkt* grundsätzlich verändert; sie *kann* aber auch Fassade bleiben und sich im bloßen *Gestus der Berücksichtigung* erschöpfen. Die beharrliche Wiederholung von "Praxis, Subjekt, Individuum" steht für sich genommen ebenso wenig für Innovation wie ritualisierte Kärtchenabfragen, die Befindlichkeiten von Teilnehmern gerade ausklammern, indem sie ihnen – pflichtschuldigst – ein Reservat schaffen.

Die Frage nach der Realitätsmächtigkeit der Konzepte der 70er und 80er Jahre ist nicht akademisch. Sie gibt Aufschluss über die Beharrungskräfte der Institutionen, mit denen innovative Ansätze zu rechnen haben. Den aktuellen Bemühungen um eine "Lernkultur Kompetenzentwicklung" wird nachhaltiger Erfolg nur dann beschieden sein, wenn die Bildungsinstitutionen ihre Trägheit überwinden und den neuen Ansatz nicht bloß terminologisch eingemeinden nach dem Muster: Qualifikation wird umbenannt in Kompetenz; Lernen (ein Vorgang, der ohnedies ohne subjektive Beteiligung nicht zu haben ist) erhält grundsätzlich die Vorsilbe "Selbst-" etc. Aus dem neuen bildungstheoretischen und -politischen Paradigma der Kompetenzentwicklung mehr zu machen als eine neue rhetorische Schale um alte Praxen wird eine große Aufgabe der kommenden Jahre sein.

Frage II: Individuum gegen – ohne – mit Gesellschaft: Taugt das emphatisch reklamierte Recht des Individuums als Bezugspunkt für die Bildungsarbeit?

Vielfach fungiert in den gesellschaftspolitischen und bildungstheoretischen Stellungnahmen der Zeit das "Individuum", in mehr oder weniger feindlichen Gegensatz zur "Gesellschaft" gebracht, als Zentralbegriff. Dem Einzelnen gilt es zur Entfaltung seiner – von den Institutionen tendenziell immer schon bedrohten – Autonomie zu verhelfen. Das Recht des Subjekts steht so gegen den Anspruch des Systems, einen Anspruch, der in der Denktradition der Kritischen Theorie auch als totalitärer gefasst und kritisiert werden kann. Lernkonzepte beziehen – auch wo sie politisch unambitioniert bleiben – mit erklärter Parteilichkeit Stellung in diesem Antagonismus.

Dieser Zentralbegriff "Individuum" gibt zu skeptischen Nachfragen Anlass. Es ist nämlich gar nicht so klar, inwiefern er praktische Orientierung zu geben vermag. Die abstrakte Entgegensetzung Individuum – Gesellschaft jedenfalls ist durchaus fragwürdig. Individuen entwickeln ihre Interessen und Bedürfnisse in (sicher auch kritischer) *Auseinandersetzung mit* (das heißt aber eben nicht: in grundsätzlicher *Absetzung von* und im *Gegensatz zu*) der Gesellschaft, in der sie leben. Das Individuum, von den sozialen Zusammenhängen, in denen es steht, getrennt gedacht, bleibt als Bezugspunkt leer. Woher sollten denn Teilnehmer von Bildungsmaßnahmen die Kriterien nehmen, kraft deren sie Interesse für eine Thematik entwickeln – wenn nicht aus ihrem sozialen und wirtschaftlichen Umfeld, den Anforderungen, die es stellt, und den Anregungen, die es bietet?

Der Inhalt des Lehrens und Lernens bleibt in jener abstrakten Subjekt-Perspektive unterbelichtet. Nicht *er* ist eigentlich Thema, sondern der Modus des Zugangs zu *ihm*: Begegnet der Seminargegenstand den Lernenden als Teil eines Kanons, als Vorgabe und äußere Anforderung? Dann, so die geheime oder offen ausgesprochene Unterstellung, entspricht er ihnen nicht. Dass Curricula und Konzepte von Bildungsveranstaltungen die Lernenden mit vorgegebenen Inhalten konfrontieren, ist aber nicht per se ein Indiz von Herrschaftsausübung und Missachtung des Individuums – ebenso wenig wie Prozesse dozentengesteuerter Unterweisung deswegen schon dem Verdikt direktiver Unterordnung ihrer Adressaten unterliegen, weil sie die Teilnehmer zum "Objekt" (eben der Tätigkeit des Lehrens) machen.

Die eigentümliche Kriterienlosigkeit des Kriteriums "Teilnehmerorientierung" rächt sich in der Praxis der Weiterbildung: Die Beschwörung der Identität steht letztlich beziehungslos neben den – davon ganz unberührten – Lerninhalten. Wo aber dieser Mangel empfunden wird und der Anspruch der Individualität doch noch zu seinem Recht kommen soll, liegt das Abdriften in naturmystischen oder anderen Irrationalismus nicht fern.

Frage III: Dozenten und Beschulte: "Teilnehmerorientierung" – ist das nicht neuer Wein im alten Schlauch des Unterrichts?

Viele der bisher verwendeten Formulierungen legten es bereits nahe: Der didaktische Bezugspunkt der 70er und 80er Jahre ist das Seminar geblieben. Das Seminar gilt es auf den Teilnehmer auszurichten, praxisnäher, erfahrungs- und handlungsbezogen zu gestalten und durch neue Formen der Partizipation aufzuwerten. Der Lehrende hat die Bedürfnisse der Lernenden aufzunehmen, die die Möglichkeit erhalten, sich in Seminare einzubringen. Themenzentrierte Interaktion steht für eine Form der Unterweisung, die die Teil-

nehmer ganzheitlich wahrnimmt (und dadurch das Seminarthema umso erfolgreicher vermittelt). Die Beispiele ließen sich fast beliebig vermehren.

Vorherrschend war weiterhin die Perspektive einer effizienten Durchführung formalisierter Lernprozesse, also eine Anbieter-, eine Produzentenperspektive. Neue Lernformen, Prozesse informellen Lernens in sozialen und in Arbeitskontexten blieben letztlich außerhalb des Focus. Eine andere, neue Rolle von Lehrenden (die aktuellen Stichworte heißen: Beratung, Moderation, Ermöglichung) kam zwar in den Blick, aber im Normalfall doch nur in der Perspektive von Bildungsanbietern, die Bildungsprozesse für ihre Kunden organisieren.

Frage IV: Lebenslang lernen: Was lässt der Anpassungsdruck, den globalisierte Märkte ausüben, vom Siegeszug des Individuums übrig?

Gegenüber dem Individuum werden heute die Anforderungen des Markts als letzter Orientierungspunkt geltend gemacht. Das klingt nach Rollback und Abschied von lange gehegten Idealen. Eigentümlicherweise findet aber eine Verabschiedung von der formellen Betonung der Individualität gar nicht statt. Die Leerformel "Individuum" kann ihren Inhalt, ironischerweise, nun durch das erhalten, wovon sie sich einmal abzusetzen versuchte – durch die Anforderungen der Gesellschaft. Selbstlernfähigkeit wird mit der Fähigkeit, sich flexibel auf Veränderungen einzustellen, ohne weiteres kurzgeschlossen.

Teilnehmerorientierung stellt sich so in heutiger Perspektive als strategisches Mittel der effizienten Weitergabe je aktueller Schulungsinhalte dar, was alles andere als eine Überwindung der problematischen Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft in gesundem Realismus ist. Die findet so – leider – gerade nicht statt. Aus der abstrakten Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft wird eine ebenso abstrakte Identifikation, die in doppelter Hinsicht problematisch ist:

Sie schließt – erstens – eine Überforderung des Einzelnen ein, der sich dem Gebot arbeitsmarktkonformen Verhaltens konfrontiert sieht. Die Orientierung an den Erfordernissen der Wirtschaft ist nämlich eine *diffuse Anforderung* – schon die Vielfalt divergierender Wachstumsprognosen zeigt es. Die "Bedarfe der Märkte" stehen gar nicht so fest, wie oft unterstellt. Organisierte, didaktisch fundierte Unterstützung der "lebenslang Lernenden" ist nicht mit Bevormundung gleichzusetzen.

Wenn sich Individualisierung stillschweigend in universelle Adaptionsfähigkeit verkehrt, dann droht – zweitens – gerade das erhaltenswerte Erbe der 70er und 80er Jahre verloren zu gehen. Der vollkommen "flexible Mensch", der nur noch nach den Anforderungen fragt, denen er zu genügen hat, ohne je einen persönlichen Bezug zu den Inhalten seines Tuns aufzubauen, wäre nicht nur ein unglückliches Wesen. Er wäre letztlich auch nicht mehr zu dem in der Lage, worauf es ihm einzig ankommt. Die *Kategorie des Interesses* muss erhalten bleiben, wenn Individuen mit Erfolg lernen und in gestaltungsoffenen Prozessen ihren Platz finden sollen.

1 Fragestellungen, Operationalisierung, Kontexte

Das weite Thema "Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre" bedarf einer Zuspitzung auf exemplarische Dimensionen der damaligen erwachsenenbildnerischen Diskussion. Wir wählen daher ein begrenztes, aber multiperspektivisches Fragesetting, das die Transformationen von Konzeptionen und Motiven bis hin zur Gegenwart ansatzweise zu erkennen erlaubt. Die Resultate sind hier nur angedeutet – die vorliegende, 2003 erstellte Druckfassung der Studie vom Mai 2002 ist um beinahe 60 Prozent des ursprünglichen Umfangs gekürzt. Neben einer Vielzahl illustrierender Passagen sind daher gänzlich entfallen:

- die Porträts einzelner Institutionen und des Handlungsfelds "Heimvolkshochschulen",
- die Ergebnisse einer Expertenbefragung im Jahre 2002,
- die Zusammenfassung einer Arbeitsplan-Analyse,
- Exkurse über die Spuren der 70er und 80er Jahre in bildungspolitischen Diskursen und Dokumenten sowie
- Exkurse zu Allgemeinbildung und neuen Lernformen in der DDR.

Unsere erste Grundentscheidung war, uns auf die in den beiden genannten Jahrzehnten neu entwickelten Lernkonzepte zu konzentrieren, die uns deshalb als besonders erscheinen, weil sie mit den gesellschaftlichen und politischen Impulsen und Folgen der Protestbewegung 1968 und den Neuen sozialen Bewegungen der 80er Jahre in einem ursächlichen Zusammenhang stehen. Die Dominanz dieser Konzepte im wirklichen pädagogischen Geschehen wollen wir nicht behaupten – wir konzentrieren uns aber weitgehend auf die spezifischen politisch-kulturell motivierten Aufbrüche dieser Jahre.

Unsere zweite Vorentscheidung: Wir untersuchen die neuen Strömungen anhand eines Clusters von Begriffen, die uns aufgrund unserer Kenntnis von Erwachsenenbildung und "Zeitgeist" der 70er und 80er Jahre als typisch für die damaligen erwachsenen- (und jugend-)bildnerischen Reformkonzepte und entsprechenden Praxisansätze erscheinen. Die darin liegende Reduktion wäre nur durch exakte historische Studien über begrenztere Zeiträume und Arbeitsfelder zu vermeiden. In diesen Stichworten mischen sich Termini der damaligen Akteure und abstraktere Kategorien, es geht hier nicht ausschließlich nur um "alternative" Strömungen, sondern auch um deren charakteristische Verschleifungen mit bildungspolitischen Diskursen und dem andragogischen Mainstream.

Die Essentials neuer Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre wollen wir vor allem anhand der folgenden elf konzeptionellen Stichworte, die überwiegend didaktische Prinzipien verkörpern, identifizieren und beschreiben. Uns ist bewusst, dass diese Kategorien eine Auswahl darstellen, die zunächst nur auf Plausibilität beruht. Unseres Erachtens liegen sie auf einer mittleren Ebene sowohl zwischen Theorien und Weiterbildungspraxen als auch im Hinblick auf ihren normativen Gehalt zwischen purer Pragmatik/Methodik und politisch und bildungstheoretisch komplexeren Begriffen wie etwa "Emanzipation" oder "Selbstverwirklichung". Wir befassen uns also mit den Stichworten:

- selbst organisierte Bildungsarbeit und Entschulung,
- Ganzheitlichkeit und Integration,
- Subjekt- und Teilnehmerorientierung, Biografieorientierung, Betroffenheit,
- Gruppendynamik/Gruppenprozesse,
- exemplarisches Lernen,
- Schlüsselqualifikationen,
- Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit,
- Sozialraumbezug und Alltagsorientierung,
- Praxisbezug,
- Zielgruppenarbeit,
- Parteilichkeit.

Eine dritte Prämisse: Wir interessieren uns für heute identifizierbare Wirkungen auf Diskurse und Praxen und versuchen sie in der Begrifflichkeit der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Das stimmt in vielen Fällen nicht mit den Selbstbeschreibungen und Ansprüchen der Akteure und Institutionen überein, die oftmals gerade die Grenzen und "Schubladen" von Disziplinen und gesellschaftlichen Subsystemen zu transzendieren anstrebten. Solche Ansprüche werden von uns nicht ignoriert – dennoch glauben wir, Langzeitwirkungen auch in konventionellen Professionsbegriffen und -perspektiven beschreiben zu können, wie das Schlusskapitel sie verwendet.

Was "waren" die 70er und 80er Jahre?

Wir sprechen – außer von der Profession und Disziplin Erwachsenenbildung – auch von Politikfeldern und sozialen Bewegungen, die den Faktor "Bildung" ausdrücklich oder implizit in ihre Absichten einschlossen. Dazu zählt die in den 60er Jahren bereits begonnene, in den 70er Jahren aber erst wirksam werdende Bildungsreform-Diskussion, die einerseits Strukturen der Lerninstitutionen, andererseits aber die Formen des Lernens zu überdenken anstieß. Die Institutionen der öffentlich verantworteten Weiterbildung

machten in den 70er Jahren einen rasanten Wandel durch, der mit den Stichworten Professionalisierung, Vollendung der "realistischen Wende" und Expansion nur angedeutet werden kann. Der "utopische Überschuss" dieses auch an Humankapital und technokratischer Modernisierung interessierten Entwicklungsschubs wurde durch die allgemein- politischen Entwicklungen und die bildungspolitischen Paradigmenwechsel seither gebremst, aber nicht gänzlich zum Erliegen gebracht. Eine Verbindung von Bildungsreformen mit Emanzipationsversprechen individueller und kollektiver Art ist seither vielfach gegenwärtig.

Wir vermuten, dass dieser Impuls während der 70er und Anfang der 80er Jahre den "Marsch durch die Institutionen" nicht nur antrat, sondern dort, wo er auf einen expandierenden institutionellen Bedarf und noch relativ wenig strukturierte Berufsfelder (wie in den Volkshochschulen, vermutlich aber auch in der Jugendarbeit, Sozialpädagogik ...) traf, recht erfolgreich Praxisfelder beeinflusste.

Das Jahr 1968 markiert im öffentlichen Bewusstsein einen tiefgreifenden Bruch der Mentalitäten und einen Wechsel der politischen Kultur. Sicher haben wir es mit einem internationalen und vor allem westlichen Phänomen der politischen und kulturellen Revolte zu tun, allerdings mit einigen Auswirkungen und Parallelereignissen in Warschau, Prag und Budapest. Auch gab es in der Bundesrepublik schon Anfang der 60er Jahre Aufbrüche hin zu einer kritischen Öffentlichkeit, so dass "68" nur als Kulminationspunkt einer schon länger wirkenden politisch-kulturellen Erneuerung verstanden werden darf. In einem engeren Sinne kann die 68er Bewegung als Produkt einer kleinen intellektuellen Neuen Linken beschrieben werden, die ihre Ideen in Abgrenzung zu den Denk- und Aktionsformen der alten linken Organisationen und Bewegungen formulierte und entsprechend handelte. Die Neue Linke – das gilt allerdings nicht für große Teile ihrer späteren Zerfallsprodukte – war antibürokratisch, antiautoritär und trotz mancher gegenteilig klingender Rhetorik auch individualistisch. Ingrid Gilcher-Holtey hat die Orientierungen dieser Neuen Linken in Abgrenzung zur traditionellen Arbeiterbewegung idealtypisch folgendermaßen zu fassen gesucht:

- Neuinterpretation der marxistischen Theorie unter Einbezug des Existentialismus und der Psychoanalyse,
- erweiterter Entwurf einer neuen Gesellschaft, der Lebenswelt, Freizeit und soziale wie sexuelle Beziehungen mit umfasst,
- eine neue Transformationsstrategie, die neue Kommunikations- und Lebensformen antizipatorisch und experimentell einbezog,
- ein anderes Organisationsverständnis, das nicht auf eine Partei, sondern auf Aktion, Öffentlichkeit und Selbstveränderung setzt,

– und schließlich eine veränderte Zusammensetzung der Träger sozialen Wandels, in dem neben der Arbeiterklasse die Jugend, Intellektuelle und Randgruppen eine wichtige Rolle einnehmen (Gilcher-Holtey 2001, S. 15).

Diese Merkmalsdimensionen der Neuen Linken erweisen sich als anschlussfähig für bildungspolitische und erziehungsreformerische Bewegungen und Absichten. Mit gutem Grund kann man davon ausgehen, dass ungeachtet anderer Ansprüche der Bildungsbereich das wesentliche praktische Erfolgsfeld derjenigen Akteure geworden ist, die sich als 68er oder deren theoretische Vordenker verstanden haben (so auch das Fazit bei: Albrecht 1999). Es waren vor allem die Forderungen nach Partizipation und Demokratisierung, die in pädagogischen Initiativen und Bildungsinstitutionen Verbreitung fanden.

Zwar haben diverse Verfallserscheinungen in den 70er Jahren das antiautoritäre Erbe beschädigt, dennoch haben vor allem die seit Mitte der siebziger Jahre entstehenden neuen Öffentlichkeiten und sozialen Bewegungen solche Impulse aufgenommen und fortgesetzt. Man kann diese Netzwerke auch als wichtige Komponenten dessen identifizieren, was sowohl in den politikwissenschaftlichen Diskussionen der 80er und 90er Jahre als auch in den Diskursen der mittelosteuropäischen Oppositionsgruppen als "zivile Gesellschaft" bezeichnet wurde und wird (siehe als Überblick: Klein 2001).

In den 80er Jahren werden die Frauenbewegung, die Jugendprotestbewegungen, die Friedensbewegung, die Ökologiebewegung und die Alternativbewegung, die nach autonomen Handlungs- und Verständigungsräumen suchen, unter der Rubrik "Neue soziale Bewegungen" zusammengefasst (vgl. Brand/Büsser/Rucht 1983). Wie die mit einem gewissen zeitlichen Vorsprung ausgestattete Frauenbewegung bewegten sich all diese Gruppen zwischen Institutionenkritik und eigener Institutionalisierung, was für unseren Zusammenhang bedeutungsvoll ist.

In der Phase ihrer Herausbildung und ersten öffentlichen Artikulation verlangten die Kritiker der Atomindustrie und -politik, des militärisch-industriellen Komplexes, einer auf Straßenbau reduzierten Verkehrspolitik usf. eine scharfe Abkehr von etabliertem Expertentum und beriefen sich auf Instanzen wie den "gesunden Menschenverstand", die "eigentlichen Interessen der Menschen", die Bedürfnisse der Schwachen usw., über deren Definition – ob soziologisch, anthropologisch oder offen-normativ – angesichts zu Tage liegender Skandale und Blindstellen der etablierten Politikmuster zunächst wenig Unsicherheit bestand.

Dem Versuch, “natürliche” Maßstäbe für ein gutes Leben und “natürliche” Settings für produktives Erwachsenenlernen zu finden, soll hier nicht pauschal der Naivitätsvorwurf entgegengehalten werden – dennoch sei darauf verwiesen, dass solche Vorstellungen bereits zu Beginn ihrer Wirksamkeit überzeugender Kritik ausgesetzt waren; in einem allerdings gleichermaßen auf undeutliche Bezugsgrößen setzenden Resümee forderte schon 1982 Dohmen, dass die grundsätzlichen Herausforderungen als pragmatische Anregungen aufzugreifen seien: “Im Grunde geht es um einen verstärkten Rückbezug der Erwachsenenbildung auf so etwas wie einige grundlegende, aus dem Wesen und der Situation mündiger Menschen abgeleitete Lernbedürfnisse und Lernformen.” (Dohmen 1982, S. 201)

Einen der frühesten gesellschaftstheoretischen Versuche, die “vernachlässigten” und bürgerschaftlich-oppositionelles Engagement provozierenden Sphären einer entwickelten Industriegesellschaft genauer zu fassen, unternahm Claus Offe bereits 1969. Die spätkapitalistisch-moderne Variante des “Pauperismus” bestehe in der systematischen Vernachlässigung der alle Bürger betreffenden, aber kaum “organisationsfähigen” Lebensbereiche wie Bildung, Verkehr, Stadtentwicklung, Wohnen und Gesundheit ebenso wie biographischer und gesellschaftlicher Marginalsituationen (Arbeitslosigkeit, Alter, deviante Gruppen, ethnische Minderheiten). Die Disparität zwischen diesen und den strukturell privilegierten Sektoren (Produktion, Militär) erkläre sich aus dem Umstand, dass die genannten Lebensbereiche und Bedürfniskategorien und die von ihnen überdurchschnittlich betroffenen “Situationsgruppen” keine systemrelevanten Risiken zu produzieren in der Lage seien (Offe 1970, S. 184 ff.). In direktem Anschluss an solche Analysen konzentrierten sich die Protagonisten einer neuen Opposition der 70er Jahre auf die vermeintlich marginalen, aber elementaren Lebensbereiche: “Wohnung, Erziehung, Erholung” wurden zu Experimentierfeldern eines neuen Lernens, das auf die Betroffenen und ihre Kompetenz setzte (vgl. Beer 1978, S. 19 ff.). Eine indirekte Fortsetzung derartiger Analysen kann in einigen Thesen Ulrich Becks identifiziert werden: Sein Stichwort von der “Subpolitik” sucht die Konflikt- und Handlungspotentiale der spätmodernen Gesellschaften ebenfalls in “vernachlässigten” Themenbereichen. Die riskante Gesellschaft zwinge den Einzelnen in ihren widersprüchlichen Rollen ein “widerspruchsvolles Vielengagement” auf (vgl. Beck 1993, S. 149 ff.).

2 Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre: Essentials und Begriffskonjunkturen

Die (erwachsenen-)pädagogischen Aufbrüche der 70er und 80er Jahre sind zumeist mit gesellschaftlichen Stimmungen und politischen Bewegungen verknüpft: einerseits solchen des gesellschaftlichen "Fortschritts", d. h. der modernen, gerechten, planmäßigen usf. Erschließung von Potentialen, der Ineinssetzung von Freiheit, Erziehung zur Mündigkeit und Wohlstand – andererseits solchen, die derartige Fortschritts-Konzeptionen nahezu gleichzeitig kritisch in den Blick nehmen. Es geht – politisch wie pädagogisch – um die (Wieder-)Gewinnung von Autonomie, die Behauptung und Entfaltung des Individuums gegen Planung und Kontrolle, um den Kontrast von "Eigensinn" und "System", um die "Minderung fremder Verfügbarkeit" (Heinrich Roth), um die Ambivalenzen auch emanzipatorisch gemeinter Reformen durch neue Entmündigungstendenzen. Neue Bildungsinitiativen und -institutionen nahmen für sich seit den 80er Jahren in Anspruch, "die Errungenschaften der neuen sozialen Bewegungen für den Bildungs- und Weiterbildungsbereich fruchtbar zu machen" und so "ein bedeutsames innovatives Potential" zur Verfügung zu stellen (Landesarbeitsgemeinschaft … 1994, S. 7 f.).

Die Radikalität liberaler, antiautoritärer und linksradikaler Autoritätskritik unterschied sich in manchem voneinander; widerstreitend waren auch sozialistische Forderungen, sozialstaatlich-planerische Umgestaltungsambitionen des Bildungssystems im Geiste des Humankapital-Ansatzes und sich herausbildende Emanzipationsverständnisse, die Freiheit weniger in inhaltlichen als in prozessual-kommunikativen Entscheidungen verbürgt sahen. Dennoch: Im Zeitgeist insbesondere der 70er Jahre – in denen der Reformbegriff seine ersten Verschleißerscheinungen noch vor sich hatte – vereinigten sich unter den Stichworten "Emanzipation" und "Partizipation" Lebens- *und* Erziehungsideale, die Hoffnung selbstbestimmten Lebens mit der Forderung autonomer Lernprozesse.

Die diesen Aufbrüchen eigene Dynamik und Ambivalenz darf nicht übersehen werden: In einem bis heute nicht abgeschlossenen Wechselspiel von Kritik und Reformen, von Abstoßung und Nähe interagieren staatliche Systemreformer und Initiativen "von unten", werden Teile der oppositionellen Konzepte individuell, institutionell und konzeptionell aufgesogen und wirksam. "Alte Institutionen" der Weiterbildung sind seit ca. 15 Jahren einem rapiden Ökonomisierungs- und Modernisierungsprozess unterworfen, "neue" Bildungsinstitutionen haben teilweise eine 20-jährige Entwicklung hinter sich, und das Ursprungspathos des per se "Anderen" kann in der Gegenwart nicht

glaubwürdig aufrechterhalten werden. Daher ist, will man Langzeitwirkungen der neuen Konzepte der 70er und 80er Jahre aufspüren, auf vielen Ebenen zu fahnden: in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, bei professionellen Selbstverständnissen, den Ansprüchen der Teilnehmenden, den didaktischen Arrangements. Eine zentrale Fragerichtung ist, inwieweit sich, ungeachtet der politischen und institutionellen "Großwetterlagen", Impulse und Instrumente der emanzipatorischen Aufbrüche erhalten haben – vielleicht durch pragmatisches "Kleinarbeiten" –, und ob andere Transformationen die ursprünglichen Autonomie fördernden Intentionen haben fortsetzen und didaktisch umsetzen können.

Zwischen den im Folgenden skizzierten "Essentials" und Dimensionen des "Neuen" gibt es – das verkennen wir nicht – intensive und vertrackte Interdependenzen, Überschneidungen und Spannungen. Wir sehen untergründige Gemeinsamkeiten im Bemühen um Autonomie und Subjektentwicklung und insofern auch einen Sinn im Versuch, sie zusammenhängend zu analysieren.

Das Thema verlangt eine zum Teil intuitive Wertung und Gewichtung von Quellen und Entwicklungen, die wir uns für die "alte" Bundesrepublik zutrauen. Dass wir uns an die Einschätzung von Tendenzen in der DDR mit ähnlicher Sicherheit begeben, können wir nicht behaupten, weshalb wir eine Parallel-Untersuchung verworfen haben.

2.1 Selbst organisierte, selbstbestimmte Bildungsarbeit, Entschulung

Selbstbestimmtes, selbst gesteuertes Lernen ist ein Anspruch, den die Geschichte der Erwachsenenbildung seit jeher, insbesondere im Zusammenhang mit der "Selbstbildung des Arbeiters" im 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhundert beschrieben hat. "Selbst organisiertes Lernen" wird ein Schlagwort der 70er und 80er Jahre, allerdings noch vor der Prominenz, die dieses Konzept am Ende des 20. Jahrhunderts mit den Möglichkeiten der neuen Kommunikationstechnologien und dem Zurücktreten der staatlichen Verantwortung für den quartären Bereich erlebt. Worin unterscheidet sich jenes vom heutigen selbst organisierten und selbstbestimmten Lernen? Erhart Meueler verstand das "selbstorganisierte Lernen" als "Programmbegriff", er richte sich dagegen, "daß nur ein von Fachleuten und Institutionen verwaltetes Lernen sozial anerkannt wird" (Meueler 1980, S. 290). Im Nachgang der besonders von Ivan Illich (1973) erhobenen Forderung nach "Entschulung der Gesellschaft" – verstanden als Abkehr von behütenden und gleichzeitig entmündigenden Institutionen wie Schulen, Krankenhäusern, Wohlfahrtseinrichtungen – wirkte die Entschulungsdebatte auch auf die bundesdeutsche

Erwachsenenbildung ein. Darin (unter anderem) bündelten sich die in der Luft liegenden Prinzipien und Konzepte wie Betroffenheit, Alltags-, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Sozialraum- und Gruppenbezug.

Misstrauen den "Herrschenden" wie auch den Inhalten und Lernformen der traditionellen Bildungseinrichtungen gegenüber brachte eine Vielzahl von alternativen Lernorten und einen selbst gewählten Kanon hervor, der die brennenden Themen der neuen sozialen Bewegungen aufgriff. Das Thema "Atomenergie" – die Opposition gegen geplante Kernkraftwerke – beispielsweise fand in den 70er Jahren Sachverstand und offene Diskussionsräume vorerst im wahrsten Sinn des Wortes außerhalb: "Die Schule, in der das alles gelernt werden kann, ist nicht eigentlich ein Ort, sondern ein Prozess. Und der spielt sich im Gasthaus ab wie im Gemeindehaus, in der Küche, am Telefon, im Laden, auf dem Feld oder auf dem Fußballplatz, auf dem Weg zur Arbeit oder bei der Demonstration" (Moßmann 1976, S. 160).

Die politischen Bewegungen vor Augen, wird vor allem der Gruppenzusammenschluss mitgedacht, der "Probleme, Interessen und Bedürfnisse ihres alltäglichen Lebensvollzugs" zur Sprache bringt (Moßmann 1976, S. 160). Die zentrale Perspektive zielte auf Bürgerforen und Selbsthilfegruppen, auf eine gemeinsame Handlungsorientierung. An die klassischen Institutionen der Weiterbildung wird die Aufforderung gerichtet, sich den Bedürfnissen von Bürgerinitiativen nicht zu verschließen: "Deshalb kann das gemeinsame Aushandeln von WB-Zielen mit potentiellen Lerngruppen (z. B. in der Stadtteilarbeit) ebenso empfohlen werden wie die Offenheit für sozialpädagogische Arbeitsformen (Beratung, Fürsorge, Randgruppenarbeit)." (Meueler 1980, S. 292) Die angestrebte Öffnung traditioneller Einrichtungen gegenüber Zusammenschlüssen und Vereinen hat auf dynamische Weise tatsächlich stattgefunden. Bürgerinitiativen firmierten unter dem Titel einer VHS-Veranstaltung und "umgekehrt gehen Weiterbildungsmaßnahmen in einer Bürgerinitiative auf" (Alheit 1983, S. 160).

Unterlegt war diese Diskussion um das selbstbestimmte Lernen von einem aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft eingeflossenen antipädagogischen Affekt. Im Rückblick kann darin ein emotionales Plädoyer für die Autonomie der Teilnehmenden gesehen werden; professionstheoretisch ausformuliert wurde es in der Begrifflichkeit "Teilnehmerorientierung".

Ein eher technisches, aber mit dem heutigen Begriff eng verwandtes Verhältnis zum selbstbestimmten Lernen drückt sich in den 60er und 70er Jahren in der Konjunktur der "Selbstlernzentren" aus. Tietgens und Mertineit sahen darin "die Institutionalisierung der Tendenz zur Individualisierung des Ler-

nens und zur Nutzung der technischen Möglichkeiten" (zitiert bei Killait/Burr 1980, S. 323).

Beim selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernen kann es gegenwärtig unterschiedlichste Lernprojekte Erwachsener geben: solche, die nach wie vor nicht in den Kontext der institutionalisierten Erwachsenenbildung gehören bzw. gehören möchten, also lokale und regionale Aktivitäten von Vereinen und Initiativen, aber auch neue Lernarrangements in Volkshochschulen, Bibliotheken, Museen und Gedenkstätten (Stang/Puhl 2001). Die Rolle des Pädagogen bzw. der Pädagogin wird damit nicht überflüssig – nach wie vor muss "geplant, gestaltet und beratend begleitet werden" (Kade 1997, S. 89). Allerdings verändert sich mit den neuen Lernkulturen der Lehr-Lern-Prozess, indem sich, so U. Heuer, die Verbindung zwischen Vermitteln und Aneignen lockere: "Größere Autonomie und Selbstverantwortung sollen die Lernenden übernehmen, Übersicht und professionelle Distanz die Lehrenden." (Heuer 2001, S. 16; Olbrich 2001, S. 390 ff.; kritisch: Meueler 2002)

2.2 Ganzheitlichkeit und Integration

Unter dem Stichwort "Integration" ließe sich nahezu das gesamte Programm reformerischer Pädagogik zusammenfassen, so viele Assoziationen und Konnotationen birgt der Begriff. Die erste Komplikation: Er hat eine deskriptive und eine normative Seite, fasst eine als tatsächlich verstandene Entwicklung und ein Erneuerungsprogramm mit pädagogischen und politischen Zielen gleichzeitig. Die Blickrichtung von "Integration" ist zumeist eine von Fächern her, fragt nach Zusammenhängen von Wissenschaftsdisziplinen und Themengebieten. Wer von "Ganzheitlichkeit" spricht, meint oft mehr als eine solche Integration – nämlich ein geradezu existentiell umfassendes Programm.

"Ansätze einer Bildungsarbeit zu versuchen, die den ganzen Menschen zum Gegenstand hat, also intellektuelle, soziale, kreative Fähigkeiten der Kursteilnehmer gleichermaßen freilegt", forderte das Programmpapier der LAAW Nordrhein-Westfalen von 1982 (Landesarbeitsgemeinschaft ... 1982). Eine andere Zielbeschreibung aus Baden-Württemberg lautet: "Im Gegensatz zur überwiegend ‚kopforientierten' Bildung werden Körper, Seele und Geist als Einheit gesehen und angesprochen." ("Silberdistel" e. V. aus Freiburg, zit. nach LAAW 1994, S. 105)

Es geht also um die nicht ganz neue These, dass eine an Wissenschaftsdisziplinen und gesellschaftlicher Arbeitsteilung orientierte Bildung wichtige Wirklichkeitssegmente ausblendet oder verzerrt. Je nachdem, aus welcher

Motivlage Integration im Weiterbildungsbereich gefordert wurde und wird, lassen sich in den zurückliegenden Jahrzehnten wiederum unterschiedliche Akzente der Konkretisierung beobachten. Idealtypisch können arbeitsmarktpolitische, politisch-oppositionelle und existentiell-humane und pädagogische Ziele unterschieden werden – mit jeweils anderen Folgen für Inhaltsfelder und Strategien. Das musste sehr verschiedene Färbungen zur Folge haben; so spielte beispielsweise in den "alternativen" Entstehungskontexten die Durchbrechung der Grenzen zwischen Politik und Privatheit zeitweise eine zentrale Rolle. Insbesondere die Neue Frauenbewegung klagte den Bezug auf die Gesamtheit des weiblichen Lebenszusammenhangs ein und forderte gleichzeitig entsprechende Lernbedingungen (vgl. z. B. Strichau 1988), aber auch das Arbeitsgebiet "Psychologie" und viele Gesprächskreise der Weiterbildung thematisierten bislang individualisierte Probleme der Geschlechterbeziehungen, der Kindererziehung, der Gesundheit und Lebensplanung (vgl. Tietgens 1994). Damit waren gelegentlich auch problematische Grenzüberschreitung hin zu therapeutischen Prozessen und zur Diskreditierung vernünftigen Denkens verbunden (als Kritik vgl. Ahlheim 1993 und Tietgens 1983, S. 219 ff.).

Dennoch hat sich die skizzierte Ausweitung gesamtgesellschaftlich als überaus folgenreich erwiesen und neue politische Diskurse und Politikfelder etabliert. Die Formel der "ganzheitlichen" Weiterbildung, deren alternativ-oppositioneller Ursprung unstrittig ist, hat dadurch mittlerweile Geltung weit über diesen Kontext hinaus gewonnen; auch eher konservativ gesonnene Bildungseinrichtungen und Pädagogen teilen die Auffassung, dass gegen eine Überbetonung des Rationalen eine Rehabilitierung verschütteter Erkenntnispotenzen durch Spiel, Theater, Kommunikation, Tanzen dringend geboten sei (vgl. Hagedorn 1994).

Die Entdeckung des "subjektiven Faktors" durch Ökonomie und Arbeitsmarktpolitik, d. h. die Anerkennung "weicher", diffuser und persönlichkeitsorientierter Qualifikationen, und der Versuch, diese für die Sicherung von Wirtschaftstandorten und Arbeitsplätzen nutzbar zu machen, wird von Seiten der betrieblichen und beruflichen Bildung oft als Integration beschrieben – sie kann nichtsdestoweniger unterschiedlichen Logiken folgen.

Aus der Perspektive eines harmonistischen Gesellschaftsbildes mögen auch Fragen der Umwelt- und Arbeitsbedingungen unter betrieblicher Regie diskutierbar sein (vgl. Siehlmann 1991, S. 200 f.), doch kann betriebliche Fortbildung den oben formulierten Ansprüchen insofern kaum genügen, als Fragen des Gemeinwohls, öffentlicher Güter und von Demokratie und Partizipation im Kontext auch der liberalsten Unternehmenskultur nur nachrangige

Geltung beanspruchen können. (vgl. Siehlmann 1991, S. 203; Weick 1991, S. 217 f.; Faulstich 1991, S. 114 ff.)

Bildungspolitisch hat es sich seit den 80er Jahren eingebürgert, in recht allgemeiner Weise von ganzheitlichen Anforderungen und Bildungsprozessen zu sprechen, ohne genauer auf die Inhalte, Verfahren und Strukturierungsprinzipien zu schauen. Mit Forderungen nach Integration und "Ganzheitlichkeit" ist aber über die angerissenen Schwierigkeiten hinaus eine umfassende Hoffnung verbunden, die kaum operationalisierbar ist und alle Grenzen institutionengebundener Weiterbildung niederreißt – die Hoffnung nämlich, in allen Dimensionen von Lernprozessen "Authentizität" zu verwirklichen. Dies legt den Maßstab einer spontan "glaubwürdigen" Interaktion nicht nur an Lehrende und Lernende, die Lerngruppe, ihre Lernwege und Lernumgebung, sondern bezieht auch weitere Ebenen wie Sprache und sonstige Verständigungssysteme (z. B. kulturellen Habitus), Themenprioritäten und Verwendungszusammenhänge, praktisch-politische und lebensgestaltende Optionen ein.

Als mitzuberücksichtigender "subjektiver Faktor" und Belebung didaktisch-methodischer Experimentierfreude ist die Ganzheitlichkeit sicherlich im Mainstream der Weiterbildung "angekommen" – es bleibt aber ein utopisch-subversiver Rest, vor allem in uneingelösten Kollektiv-Hoffnungen, und die auch durch jüngere Institutionalisierungsprozesse nicht versöhnte Gegensätzlichkeit von arbeitsteilig-wissenschaftsorientierten Systemen und (teilweise romantisch gesehener) Subjektbildung. Wo der Begriff der Ganzheitlichkeit seines ideologischen Ballasts entkleidet, zur Chiffre für ein vielfältiges Lernarrangement wird, ist seine Nähe zu reformpädagogischen Strömungen unverkennbar, die Eigenaktivität, kreative und künstlerische Verfahren sowie Gruppenreflexionen einzubeziehen fordern ("Handlungsorientierung" und "Selbsttätigkeit").

2.3 Subjekt- und Teilnehmerorientierung, Betroffenheit

"Freiheit zum Lernen" – das Credo einer (nicht nur) alternativ konzipierten Bildung richtet das Augenmerk auf ein Individuum, das sowohl durch Bildung von seiner Autonomie Gebrauch macht als auch erst über Bildung der Selbstbestimmung, gar Selbstbefreiung gewahr wird. "Bildung als Subjektentwicklung", so Meueler, "kommt vor allem im nicht nachlassenden Versuch zustande, lebenslang lernend die Fähigkeit zur Selbststeuerung auf- und auszubauen." (Meueler 2001, S. 293) Erwachsenenbildung näherte sich seit den 70er Jahren der "Empirie der Subjekte" bewußter an und legte deren Entfaltungsbedürfnisse ihrem Aufgabenverständnis zunehmend zugrunde (Matthes-Nagel 1989, S. 110 f.). Lernangebote, die die "wirklichen" Weiter-

bildungsinteressen der Subjekte zu berücksichtigen suchten, hatten Folgen: Sie formulierten "Zielgruppen" im Sinne (Bildungs-) Benachteiligter weiter aus, entwickelten eine eher sinnverstehende Didaktik und Methodik und legten dem pädagogischen Handeln ein neues Verhältnis von "Person und Sache" zugrunde. Der Terminus *Teilnehmerorientierung* findet hier seine Begründung.

Teilnehmerorientierung als eine neue Aufmerksamkeitsrichtung in der Erwachsenenbildung akzentuierte zum Beginn der 1980er Jahre die Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden als Ausgangspunkt didaktischer Planung (Breloer/Dauber/Tietgens 1980; Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 1981; Schlutz 1982 b; Tietgens 1984).

Hufer nennt Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung "ein unstrittiges pädagogisches Prinzip" (1997, S. 101) und hebt damit ab auf ein – wenn nicht auf das Konzept emanzipatorischer Bildung. "Teilnehmerorientierung" konnotiert pädagogische Vorstellungen über Autonomie, Mündigkeit und demokratische Teilhabe der am Bildungsprozess beteiligten Erwachsenen. Tietgens verwies aber bereits früh auf das Spannungsverhältnis von Teilnehmerorientierung und Sachorientierung (Tietgens 1981, S. 178 ff.).

In den 70er und 80er Jahren konnten sowohl objektiv genannte Bildungsdefizite als auch soziale und politische Entfaltungsbedürfnisse von Teilnehmenden dem pädagogischen Handeln zugrunde gelegt werden (Mader/Weymann 1979). Erst in dem Maß, in dem "Teilnehmerorientierung" berücksichtigte, was Teilnehmende an Vorbildung und Lebenswissen mitbringen und wie sie dies erweitern möchten, schälte sich so etwas wie ein "Kern" der Teilnehmerorientierung heraus: ein Oberbegriff für Formen der Rücksichtnahme bei der didaktischen Planung, für Varianten der Selbststeuerung und Selbsttätigkeit, als Kriterium der notwendigen didaktischen Reduktion (Kejcz 1979). In den 1990er Jahren hat die Teilnehmerorientierung durch die Konstruktivismus-Diskussion einen weiteren "Schub" erhalten: einen noch konsequenteren Perspektivenwechsel von der Institution zu den Teilnehmenden. In Verbindung damit setzen sich Konzepte des selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernens durch. Die Teilnehmerorientierung erfährt damit ihre vorerst letzte, radikalste Ausprägung (Siebert 1997).

Der Begriff "Betroffenheit" schlägt den Bogen von der Sach- zur Teilnehmerorientierung und hält beide Pole in einer spannungsvollen Beziehung. Sein inflationärer Gebrauch in den 70er und 80er Jahren war Ausdruck einer kritischen Haltung gegenüber abstrakten Lern- und Stoffzwängen. Der Rekurs auf die Betroffenenheit der Lernenden rückte ihre Lebenserfahrung und gesellschaftliche Stellung in den Mittelpunkt und hatte individuelle wie kol-

lektive Dimensionen. In der Hochzeit dieses subjektiven Zugangs zum Lernen konnte die Frage "Was hat das mit mir zu tun? " entscheidend sein für die Relevanz von Bildungswissen und Lernwegen und auch Legitimation für Verweigerungshaltungen. Die "neue Subjektivität" nahm vielfach wissenschaftsfeindliche, ja irrationale Formen an; ihre Kritiker bangten um den Gehalt aufklärerischer Bildung und das Professionsverständnis von Erwachsenenpädagogen (Hufer 1992, S. 55 ff.; Hufer/Unger 1989).

2.4 Biografieorientierung

Aus dem Blickwinkel der Teilnehmerorientierung – und im selben Zeitraum – konnte sich auch die Biografieorientierung entwickeln, die den bisherigen Lebensweg des Einzelnen mitberücksichtigt oder zum Gegenstand von Bildungsprozessen macht.

Den Rückbezug auf Schul- und Lernerfahrungen und darauf aufbauende didaktisch-methodische Überlegungen brachte eine Zeitlang der Begriff "Anschlusslernen" zum Ausdruck (Weymann/Mader/Dieterich 1979; Landesinstitut 1986 a). Tietgens stellt das Anschlusslernen in den Kontext der Teilnehmerorientierung und meint damit, "dass Voraufgegangenes fortgeführt wird. Dieses Voraufgegangene ist reale menschliche Existenz, ist eine ernst zu nehmende Lebenslinie, nach deren Fortführung gesucht wird." (Tietgens 1984, S. 449) Die umfassendere Kategorie "Biografie" aber wurde zum Angelpunkt weitergehender Überlegungen mit der Frage nach dem "ganzen" gelebten und ungelebten Leben. Dabei ging und geht es um die Gegenüberstellung von "Allgemeinem" (Politik, Geschichte, Gesellschaft) und "Besonderem" der einzelnen biografischen Erzählung.

Als frühe Beispiele biografischer Arbeit können in den 1970er Jahren gewerkschaftsnahe Kurse mit Arbeiterjugendlichen gelten. Bestimmt wurden sie von den damals gängigen politökonomischen Theorien. Sie zielten darauf ab, "dass der reale Zusammenhang von objektiver und individueller Krise sinnfällig gemacht wird" (Behrendt/Grösch 1978, S. 204). Die Pädagogen brachten nichts weniger als die "große Erzählung" des Kontinuums der Arbeiterbewegungsgeschichte in das Lernsetting ein und ordneten die Biografien jugendlicher Hauptschüler und junger Arbeiter – trotz ausführlicher Thematisierung ihrer Schul- und Arbeitserfahrungen – schließlich der Klassenspezifik unter. Das "falsche" Geschichtsbewusstsein jugendlicher Proletarier galt es im Sinne gewerkschaftlicher Handlungsperspektiven aufzulösen. Wenn auch offene Blicke auf die Potentiale einer "Geschichte von unten" und unentdeckte Handlungsspielräume des nicht von den Großinstitutionen vertretenen Proletariats noch die Ausnahme waren (Mahnkopf 1978),

werden hier doch schon Normalbiografien zum Ausgangspunkt von Bildungsarbeit.

Neugieriger auf die (uneindeutigen) Erfahrungen der "Vielen" waren die in den 1980er Jahren konzipierten lebens- und lokalgeschichtlichen Ansätze (Landesinstitut ... 1986 b; Buschmeyer/Behrens-Cobet 1990). Auch das von Peter Alheit propagierte Konzept "Biographizität" rückte einige Jahre später den eigensinnigen Einzelnen mit seiner Fähigkeit, Organisator und Interpret des eigenen Lebens oder biografisch "kompetent" zu sein, stärker ins Zentrum (Alheit 1990). "Biographizität" kann konstruktivistisch verstanden inzwischen auch bedeuten, dass das Lernen als "selbstreferentieller Prozess" begriffen wird, der nur auf vorausgegangene Lernerfahrungen rekurriert (Siebert 1997, S. 27 f.). Die Biografieorientierung pointiert die Teilnehmerorientierung und weist sogar noch über sie hinaus, denn die Teilnehmenden sind unverzichtbare Experten im Bildungsprozess (Buschmeyer 1995).

Individualisierung und Biografieorientierung konnten auch als "organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung" identifiziert werden (Becher/Dinter/Schäffter 1993). Selbst organisierte Projekte wurden bereits in den 70er Jahren in entscheidender Weise durch "die biographisch bedeutsamen Erfahrungen der Initiatoren" geprägt: Der Lebenszusammenhang der Anbieter – etwa in der Frauenbildungsarbeit – ähnelte nicht selten dem der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: "Es entstand so eine Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden. Lernorte waren überwiegend die Tagungshäuser der neuen sozialen Bewegungen. Es gab in den Siebzigerjahren eine große Nähe zwischen Biografie, politischem Interesse und Handlungsengagement." (Beyersdorf, zitiert nach Siebert 2001 a, S. 17).

Man kann ohne Zögern von einer Karriere des biografischen Ansatzes sprechen, obwohl er gerade in der ersten Zeit der Erprobung unter dem Verdacht des laientherapeutischen Handelns stand. Solche Angriffe haben sich verflüchtigt, und neue Methoden sind hinzugekommen (Behrens-Cobet/Reichling 1997, Ruhe 1998), außerdem weitere Adressaten und Zielgruppen. Auf den wachsenden Bedarf an "biografischem Sinn" reagiert auch die betriebliche Weiterbildung. Qualifikatorische Anforderungen werden mehr und mehr "um die Berücksichtigung der berufsbiographischen Entwicklungsprozesse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter" erweitert (Wittwer 2001, S. 118).

2.5 Gruppendynamik/Gruppenprozesse

Dass Lerngruppen als solche zum Gegenstand professioneller Reflexion werden, gehört mit zu den zyklisch wiederkehrenden Entdeckungs- und Ver-

gessensritualen der Erwachsenenbildungsgeschichte. Bereits in den späten 50er Jahren setzte in Westdeutschland ein Prozess der nachholenden Modernisierung und Kenntnisnahme gruppenpsychologischer und gruppenpädagogischer Experimente ein. Das Prinzip des Dialogs gegen ein hergebrachtes Freund-Feind-Denken zu stärken, kann – jedenfalls aus der Distanz – als Moment der Reeducation und als Erziehung zu pragmatischen Modellen des Konfliktausgleichs angesehen werden.

Eine begleitende Intention wurde beispielsweise von Klaus Horn formuliert: politische in politisierende Bildung zu verwandeln. Ungeachtet der Gefahr des Psychologismus und potentiell anpassender Wirkungen hält er an der prinzipiellen Erwartung fest, dass derartige Methoden "als eine Art Selbsterneuerungsmethode für Menschen und ihren demokratischen Staat verstanden" werden können. Zwar stelle der Transfer vom Gruppenhandeln zum gesellschaftlichen Handeln ein weithin ungelöstes Problem dar, doch könnten die Laboratorien einer emanzipatorischen Gruppendynamik unter günstigen Umständen jene Funktion der Nachsozialisation teilweise übernehmen, die für politische Artikulationsfähigkeit angesichts veränderter Gesellschaftsbedingungen erforderlich sei (Horn 1973, S. 37 ff.).

Konkurrenz-, Macht- und Inszenierungsmotive, bewusste und unbewusste Strategien, verbale und nonverbale Interventionen Einzelner wirken sich auf Lernbereitschaft und -tempo aller aus – solcher Dynamiken und Latenzen und ihrer eigenen Stellung darin müssen Kursleitende gewahr sein. In den 60er und 70er Jahren bildete dieses Interesse an Gruppen zwei Aufmerksamkeitsrichtungen aus – eine lernpsychologische und eine antiautoritäre. Gruppenfähigkeit und Interaktionskompetenz als wichtige Randbedingungen organisierten Lernens nicht einfach vorauszusetzen, sondern sie zur gleichzeitigen Aufgabe der inhaltskompetenten Lehrenden zu machen, war nur im Kontext einer Professionalisierungswelle denk- und durchsetzbar, die Anfang der 60er Jahre einsetzte. Um den relativen Eigenwert von sozialem Lernen und Gruppenprozessen zu akzentuieren, veröffentlichte die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Vorläuferin des DIE) die Studie "Gruppendynamik und Erwachsenenbildung" von Tobias Brocher (1967) und bot entsprechende Fortbildungstagungen an. Schon früh verband sich aber mit diesem neuen Ansatz eine Kritik an "Absinke- und Verfallserscheinungen" (Gruppendynamik 1972), die Befürchtung nämlich, er könne die Interaktionsebene zu Lasten der inhaltlichen Seite überbewerten.

Aber mehr Aufmerksamkeit als das "soziale Lernen" fanden im Kontext der Aufbrüche der frühen und der späten 60er Jahre die Vorbilder offener Gesprächskreise im Kontext US-amerikanischer Bürgerrechts- und Oppositionsbewegungen ("consciousness-raising-groups"). Nicht beliebigen Lern-

gruppen also, sondern besonderen Gruppen galt das stärkste Augenmerk: Durch Aktionsbezug und gemeinsame Ziele zusammengeschweißt, wurde ihnen eine besondere Intensität der Auseinandersetzung zugetraut – eine Hoffnung, die in den neuen Initiativen der 80er Jahre einen besonderen Höhepunkt erlebte. Dabei spielt auch eine scharf empfundene Minderheitenposition eine bedeutende Rolle; Beer spricht ausdrücklich von der Notwendigkeit neuer Verhaltensweisen und der gemeinsamen Anstrengung der (Gegen-)Sozialisation (Beer 1978, S. 25 ff. und 51 ff.).

Die Aufforderung, Postulate wie Gruppenlernen (aber auch z. B. Teilnehmerorientierung und Zielgruppenarbeit) zu operationalisieren, sind im Verlauf der letzten zehn Jahre allmählich ernster genommen worden – so mit der Würdigung pragmatischer Vorschläge, wie Lerngruppen sich über Lernprozess und Lernwege verständigen können, wie mittels Feedback, Lernjournalen und regelmäßiger Lernberatung die Reflexivität von Lernenden zu steigern ist (vgl. Kemper/Klein 1998; Kemper 1998). Im Zuge der "Demokratisierung" erwachsenenbildnerischer Selbstverständnisse sind Gruppenkommunikation und eine "reflexive Diskussionskultur" aber zur Gemeinschaftsaufgabe aller Beteiligten geworden.

2.6 Exemplarisches Lernen

Das Stichwort "Exemplarisches Lernen" steht in der Erwachsenenbildung vor allem für ein Konzept der Arbeiterbildung bzw. der gewerkschaftlichen (Jugend-)Bildungsarbeit, das in den 60er Jahren in der IG Metall und der IG Chemie entwickelt wurde und dessen Grundsätze im Wesentlichen in der von Oskar Negt verfassten Studie "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" niedergelegt sind (Negt 1971). Im Zuge der Politisierung der Erwachsenenbildung Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre und ihrer zunehmenden Ausrichtung auf die Probleme der Arbeitswelt wurde das Konzept als so genannter Erfahrungsansatz auch in Volkshochschulen, in der konfessionellen Arbeiterbildung und in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung intensiv rezipiert und angewandt (Weinberg 1989, S. 76).

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der 50er und 60er Jahre war stark zentralisiert und ausgerichtet an den politischen Zielen und Funktionsbedürfnissen der Organisation. Sie diente der Ausbildung von Funktionären und der kollektiven politischen Handlungsfähigkeit der gewerkschaftlichen Organisationen. Dementsprechend wurden Inhalte und Formen der Bildungsarbeit von Vorständen festgelegt, die gewerkschaftlich organisierten Teilnehmer von örtlichen Gewerkschaftsgliederungen delegiert, und Dozenten wie

Schulleiter besaßen inhaltlich und methodisch wenig eigenen Entscheidungs- und Handlungsspielraum.

Nur vor diesem Hintergrund ist das Neue und Öffnende im Konzept des Exemplarischen Lernens zu verstehen. Es handelte sich um eine basisbezogene Gegenbewegung von jungen Gewerkschaftern, unterstützt von Mitgliedern des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds (vgl. Brock 1973 und Heidelberger Blätter 1967), die die Gewerkschaften von unten durch Bildungsarbeit und durch Annäherung an die Betriebswirklichkeit politisieren wollten (siehe Brock 1978, S. 25 ff. und Wittemann 1994, S. 73 ff.). Das neue Verständnis kristallisierte sich aus diesem Diskussionszusammenhang heraus, rekurrierte aber didaktisch-methodisch in den zentralen Punkten auf Überliefertes aus der Reformpädagogik der 20er Jahre und auf den Professionalisierungs- und Reflexionsansätzen der Neuen Richtung; das besonders herausgestellte exemplarische Prinzip war gar noch älter.

Der Zweck des exemplarischen Prinzips in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bestand allerdings weniger in der Reduktion der stofflichen Fülle, sondern in der Aufhebung einzelwissenschaftlicher Beschränktheiten, vor allem aber in der Vermittlung der "arbeitsteilig organisierte(n) Totalität des Produktions- und Reproduktionszusammenhangs einer Gesellschaft" (Negt 1971, S. 27) mit der individuellen Erfahrung der Teilnehmenden. Es sollten die in der Erfahrung der Arbeit und im Alltag gebundenen gesellschaftlichen Konflikte und Widersprüche bewusst und politisch fruchtbar gemacht werden ("Teilnehmerorientierung", "Sozialraumbezug"). Soziologische Phantasie ist dabei nur ein anderer Begriff für ein produktives soziologisches Denken, das im Seminararrangement den Erfahrungen sowie den Sprach- und Denkstilen der Arbeiterinnen und Arbeiter Berücksichtigung verschaffen und den Hiatus von Individuum und Gesellschaft überwinden helfen soll.

Hier lag der Kern vieler Kontroversen (vgl. Streitfragen gewerkschaflticher Bildungstheorie 1980), denn Erfahrungen wurden nicht nur als unmittelbar, sondern zugleich in einer bestimmten Verarbeitungsform als Deutungsmuster begriffen; diese repräsentierten aber nach Auffassung etlicher Diskussionsbeteiligter in den Gewerkschaften wiederum ein falsches Alltagsbewusstsein, das in der Bildungsarbeit "korrigiert werden muss" (Brammerts/Gerlach/Trautwein 1976, S. 164).

Im Mittelpunkt der zum Teil heftigen Auseinandersetzung stand letztendlich eine unterschiedliche Einschätzung und Berücksichtigung der Subjektivität. Für die eine Seite, die so genannten Traditionalisten, waren die Teilnehmererfahrungen und deren Denkstile und -figuren didaktisch-methodische Anknüpfungspunkte, die aber im Kontext des Bildungsprozesses politisch und

wissenschaftlich zu kritisieren und zu überwinden sind; die anderen, die sich als undogmatische bewegungsorientierte Linke definierten, distanzierten sich von solch einem taktischen Umgang mit den Teilnehmenden und glaubten aus den Alltags- und Arbeitserfahrungen zwanglos so etwas wie Rudimente von Klassenbewusstsein freilegen oder – schon allgemeiner – Lernen zu einem allgemeinen "Befreiungsvorgang" (Buschmeyer 1982, S. 210) entwickeln zu können.

Aber die Negtsche Position sah sich auch einer subjektorientiert-liberalen Kritik ausgesetzt, wiederum eine "ideologisch begründete autoritäre Lehrer-Schüler-Beziehung" begründen zu können: "Was immer die Klassen und Individuen als relevant erleben mögen – 'objektiv' ist das alles immer schon vorweginterpretiert und wird so abgewertet zu einem 'Fall von ... ' oder 'Beispiel für ... '. So ... ist das 'Einzelne' eigentlich nur ein leider hinzunehmendes Hindernis, um das 'Ganze' ins Bewusstsein bringen zu können." (Giesecke 1972, S. 105 f.).

In dem Maße, in dem in den 90er Jahren die politische Bildung und die Arbeiterbildung ihre ideologische Zentralität im Gefüge der Erwachsenenbildung verloren und die Gewerkschaften ihre Aufgaben und Bildungsbemühungen neu definierten, schliffen sich die Gegensätze ab; es geriet aber auch das Konzept des exemplarischen Lernens bzw. der Erfahrungsansatz als besonderer Versuch der Arbeiterbildung beinahe in Vergessenheit (vgl. Faulenbach 1997).

Negt selber hatte seine Ambitionen bereits Anfang der 70er Jahre zusammen mit Alexander Kluge in Studien zum Öffentlichkeitsbegriff weiterentwickelt (Negt/Kluge 1972). Sie suchten – anknüpfend an Habermas' frühe Analysen der bürgerlichen Öffentlichkeit – den Zusammenhang von Erfahrung, Öffentlichkeit und Autonomie neu zu fassen und fanden damit besondere Resonanz unter den Pädagogen und Erwachsenenbildnern. Von hier aus wanderten die Negtschen Auffassungen und Motive in weite Bereiche der sozialen Bewegungen, der politischen Bildung und Jugendarbeit ein, sie diffundierten allerdings dabei auch und waren eher zu identifizieren in den grundsätzlichen Zielvorstellungen und Selbstverständnissen bewegungsorientierter Jugend- und Erwachsenenbildung als auf didaktisch-methodischer Ebene.

2.7 Schlüsselqualifikationen

Die bildungssoziologischen Orientierungsversuche der 70er Jahre rekurrierten fast ausnahmslos auf die zentrale Kategorie der Qualifikation. Manche Theoretiker wie Martin Baethge vertraten sogar die Ansicht, dass der Quali-

fikationsbegriff den klassischen Bildungsbegriff abgelöst habe (Baethge 1974, S. 478 f.). Die "politische Ökonomie des Ausbildungssektors" (Altvater/Huisken 1971) schien einen angemessenen, umfassenden und kritischen gesellschaftstheoretischen Zugriff auf alle bildungspolitischen Initiativen und die damit verbundenen steuerungspolitischen Ambitionen zu erlauben. Entsprechend kam es auch bald – etwa durch Dirk Axmacher (1974) – zu Präzisierungs- und Übertragungsversuchen auf die Erwachsenenbildung. Gleichwohl muss bemerkt werden, dass im Mainstream andragogischer Selbstverständigung der Qualifikationsbegriff nur sehr zurückhaltend und vor allem in kritischer Absicht verwandt wurde und der Bildungsbegriff weiterhin im Zentrum der Diskurse verblieb.

In Folge des technologischen Wandels trugen die Qualifikationsforschungen und -debatten der gestiegenen Bedeutung der Arbeitskraft und ihrer Ausbildung im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesamtprozess Rechnung. Zugleich wurde aber auch eine grundverschiedene Interessenslage von Unternehmen und Arbeitskraftbesitzern festgestellt; das autochthone Arbeiterinteresse an umfassender und höherwertiger Qualifikation wurde in dieser Perspektive den Unternehmen nur dann ebenfalls zugerechnet, wenn technologische Produktionserfordernisse und Verwertungsinteressen dies auch rechtfertigten. Die Verwendung der Qualifikationskategorie diente vor allem der Kritik ökonomischer Interessen im Geschäft der Bildungsreformen. Die Gestalt des Produktionsprozesses, der in Anlehnung an seine arbeitsteilige Zerlegung am Fließband bei Ford als fordistisch und tayloristisch beschrieben wurde, schien immer stärker für die Mehrzahl der Beschäftigten auf die Dequalifizierung der Arbeitskraft hinauszulaufen. Ein Interesse an der Veränderung von Qualifikation hatten also zum einen nur die abhängig Beschäftigten, und sie konnten zum anderen diese Interessen auch nur dann realisieren, wenn sie das betriebliche Regime gründlich änderten.

Zugleich wurde zwischen funktionalen Qualifikationen, die sich etwa aus den unmittelbaren Anforderungen des Arbeitsplatzes in der Produktion ergeben, und extrafunktionalen prozessunabhängigen Qualifikationen unterschieden. Damit wurde einem erweiterten Qualifikationsverständnis Entwicklungsraum gegeben, das sich von den engen, arbeitsplatzbezogenen Konzepten löst, wenngleich es immer noch eine sehr subjektvergessene Kategorisierung blieb, die sich aus wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen ableitete.

Mit der technologischen Revolution und in Folge gesellschaftlicher Enttraditionalisierungsprozesse deutete sich immer stärker das Ende der Vorstellung eines lebenslang ausgeübten Berufs und die Vergänglichkeit eingeübter Fertigkeiten und Kenntnisse im Berufsleben an. Von hier aus wurde in den 80er

Jahren von der Bildungspolitik eine neue Allgemeinbildungsdebatte angestoßen mit Auswirkungen auch auf das berufliche Qualifikationsverständnis (Bundesminister für Bildung und Forschung 1986). Eine zu große Spezialisierung des Wissens und der Kompetenzen wurde nun als Fehler betrachtet; das Lernen des Lernens und breite, grundlegende Fähigkeiten und Kenntnisse wurden neu betont. Das schon in den 70er Jahren von Dieter Mertens entwickelte Konzept der Schlüsselqualifikation (Mertens 1974) erfuhr in der beruflich und betrieblich orientierten Weiterbildung eine neue große Wertschätzung, so dass Rolf Arnold z. B. Anfang der 90er Jahre eine deutliche Annäherung, wenn nicht sogar Vermischung von Bildung und Qualifikation konstatierte (Arnold 1995). Welche Fähigkeiten und Wissenselemente es seien, die für einen Transfer zwischen verschiedenen Lebenssphären und Anforderungssystemen tauglich sind, blieb aber immer höchst umstritten ("Ganzheitlichkeit" und "Integration").

Für die allgemeine und politische Erwachsenenbildung wirkte allerdings der Qualifikationsbegriff nach wie vor kaum handlungsanleitend. Ein an Qualifizierung angeschlossenes Verständnis wurde als eine Reduktion ihrer vielfältigen Bildungsziele auf Wettbewerbs- und Arbeitsfähigkeit verstanden (vgl. Strunk 1988, S. 260). Eine gewisse Ausnahme bildet seit dem Ende der 80er Jahre Oskar Negt, der den Terminus (ohne klare Abgrenzung zum Kompetenzbegriff) in politisierter Auslegung aufnahm und weiterentwickelte. Nach seiner Auffassung treibe das Zusammenhangsdenken, das mit dem Anspruch des "Schlüssels" notwendig verbunden sei, über instrumentell-pragmatische Verengungen hinaus; es stehe in unlösbarer Verbindung mit Wahrheitsfragen und Interessen und eröffne so eine gesellschaftskritische Dimension (Negt 1990 und Negt 1997, ähnlich: Kaiser 1992, S. 32 f.).

2.8 Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit

Der Begriff der Handlungsorientierung hat in den Selbstverständnisdebatten und Praxisentwürfen der Erwachsenenbildung immer eine sehr wichtige, aber zugleich unscharfe Bedeutung besessen. In den 70er Jahren verband sich damit in erster Linie die Vorstellung, Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen unmittelbar zum (politischen) Handeln anzuregen oder sogar die Barrieren zwischen öffentlichem Handeln und Lernen einzureißen ("Praxisbezug" und "Parteilichkeit"). In einem zweiten Sinne zielt der Begriff der Handlungsorientierung auf die Berücksichtigung von praktischem Lernen und handelnden Formen im Lernarrangement selber. Diese Auffassung hat in den 90er Jahren an Bedeutung stark gewonnen, ermuntert etwa durch die Renaissance reformpädagogischer Impulse. Da aber der Begriff der Handlungsorientierung seinen changierenden Charakter nie völlig verloren hat, halten

die Auseinandersetzungen bis in die Gegenwart an (siehe – ungeachtet der Auslegung auf die Schule – Breit/Schiele 1998).

Zur ersten Variante: Die Auffassung, dass Erwachsenenlernen auch auf Anwendung und Handeln zielt, dass es etwa in der politischen Bildung darauf ankommt, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur Beteiligung am gesellschaftlichen Geschehen aufzufordern und zu qualifizieren, war meistens unstrittig und in der Regel unproblematisch. Die Fähigkeit zur Partizipation stellt ein grundlegendes Ziel der politischen und allgemeinen Erwachsenenbildung dar. Zum bürgerschaftlichen Handeln zu ermutigen und zu disponieren, im Sinne einer prinzipiellen Fähigkeit und Bereitschaft, nicht aber im Sinne eines inhaltlich, politisch oder weltanschaulich näher bestimmten und aufgedrängten Engagements – das reichte in vielen Diskussionen der 70er und 80er Jahre nicht aus. Vielmehr tendierte das mehrheitliche Verständnis von Handlungsorientierung zur politischen Entscheidung und Aktion.

In den gewerkschaftlichen Bildungsentwürfen etwa wurde des Öfteren eine eindeutige Position bezogen: "Die Bildungsarbeit der Gewerkschaften versucht, Einfluss zu nehmen auf jene Verhältnisse, die sie selbst bedingen. Damit ist sie Bestandteil der politischen Auseinandersetzungen." (Achten 1976, S. 112). Für die Gewerkschaften war und ist es bis heute eine Selbstverständlichkeit, dass sich ihre Bildungsarbeit in ein praktisches Verhältnis zum gewerkschaftlichen Auftrag setzen lässt und Gewerkschaftsmitglieder zum gewerkschaftlichen und politischen Handeln befähigt (Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen 1983).

Mitte der 70er Jahre wurden in der Bundesrepublik regionalistische Bewegungen wie die des Larzac und der Kampf der LIP-Arbeiter im französischen Jura um die Erhaltung ihrer Arbeitsplätze breit rezipiert (siehe Baier 1974; Wittenberg 1974). Das Modell indizierte neue Kampfformen und selbst organisierte Öffentlichkeiten, die auch als Form der Selbstbildung interpretiert wurden. Die Anforderungen des politischen Kampfes brachten sowohl unmittelbare individuelle und kollektive Lernprozesse als auch mittelbar die Notwendigkeit der Organisation von Kenntnissen hervor. Politische Handlung, Gegenwehr und Organisierung, Sozialisation und Erwachsenenbildung bildeten in diesen Erfahrungen und Debatten pädagogisch eine Einheit.

Auch sonst bestand ein verbreitetes Interesse daran, Initiativen und Vorgänge politischen Widerstandes zugleich als Orte gemeinsamer Bildung zu entwickeln. In dieser Hinsicht sind viele Konflikte bekannt und genutzt worden: die politischen Auseinandersetzungen um Atommüllzwischenlager und Endlager wie in Gorleben, der Kampf um die Startbahn West in Frankfurt oder die Initiativen gegen Atomkraftwerke in Wyhl ("Sozialraumbezug"). Die Bür-

gerinitiativen und Neuen sozialen Bewegungen wirkten als demokratisierende Fermente in einer durch traditionelle Milieus und Parteien versäulten und durch Institutionen (scheinbar oder wirklich) verbarrikadierten politischen Kultur.

Im Zuge des "Lernens in Bürgerinitiativen" wurden ambulante Modelle der Bildungsarbeit entwickelt: Die Pädagogen und Pädagoginnen gingen mit ihren Angeboten an den Ort des politischen oder sozialen Streits. Damit rückten politische Aktion und Lernen eng zusammen. Wolfgang Beer nannte die Verknüpfung von politischem Widerstand und Volkshochschularbeit "aktionsorientiertes Lernen", attestierte aber der Volkshochschule Wyhler Wald, dass sie "in erster Linie ein Ort des Lernens und der Reflexion" sei (Beer 1978, S. 142), und deutete damit vorsichtig einen Unterschied von Aktion und Lernen an. Um das Lernen und Handeln zu verbinden, aber trotzdem unterschiedliche Logiken zur Geltung zu bringen, wurde unter anderem auch der Vorschlag gemacht, wechselnde Aktionsphasen und Lernphasen inhaltlich, zeitlich und örtlich eng miteinander zu verzahnen (vgl. Jung 1971, S. 24 f.).

Dennoch stand eine solche Form der Handlungs- und Aktionsorientierung im Kreuzfeuer der Kritik (vgl. Materialien zur Politischen Bildung 1985). Sie zog seitens konservativer Politikdidaktiker unter anderem den Verdacht auf sich, politisch einseitige Optionen und Konzepte zu propagieren und die Teilnehmenden entsprechender Bildungsveranstaltungen zu "überwältigen". Im Kontext von Handlungen und politisch-normativen Erwartungen könnten diese sich dem entstehenden Handlungs- und Gesinnungsdruck nur schwer entziehen.

Zu den frühen Kritikern gehörte auch Hermann Giesecke; er betonte die unterschiedliche Logik von Lernen und Aktion und betrachtete sie als "antinomische soziale Verhaltensweisen ... , die zueinander in erheblichem Widerspruch stehen." (Giesecke 1970, S. 25) Eine Vermengung gefährde darüber hinaus auch die eigenständige Institutionalisierung der pädagogischen Aufgabe.

Man kann abschließend an den Praxiskonzeptionen eine enge Verkoppelung von Handlung, Lernen und Veränderungsmotivation bei allmählich wachsender Berücksichtigung der unterschiedlichen Logiken von Lernen und veränderndem Handeln konstatieren. In dem Begriff der Öffentlichkeit überlappen sich aber beide Handlungsformen. Erwachsenenbildung stellt immer auch einen Spezialfall von Öffentlichkeit dar, in der nicht nur Wissen vorgetragen und verbreitet wird, sondern auch – ohne Handlungs- und Entscheidungszwang – Absichten erklärt und gerechtfertigt, Gründe vorgetragen und überprüft werden.

Zum zweiten Verständnis der Handlungsorientierung: Wenn Wolfgang Beer 1985 davon spricht, dass sich die Aktion zum Lernort entwickelt (Beer 1985, S. 14), dann steckt darin schon eine Art Perspektivenwechsel, denn das Handeln soll für das Lernen genutzt und nicht das Lernen einem politischen Zweck untergeordnet werden. Die Aktion als Lernort wird in ein didaktisches Arrangement eingebettet und somit transformiert. Die didaktisch reflektierten Verknüpfungen mit dem Handeln stellen einen Versuch dar, besondere Motivationen zu schaffen und zu nutzen, die Teilnehmerinnen eben selbsttätig werden zu lassen (vgl. auch Dera u. a. 1981).

Insoweit das didaktische Regime bestimmend ist, stellt der Einbezug des Handelns in den Lernvorgang eine Form des Probehandelns in der Veranstaltung dar. Wir können einen stillen Siegeszug dieses Verständnisses von Handlungsorientierung konstatieren: Projektlernen, Planspiele, problemorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, ökologische Erkundungen, Lernen vor Ort, Spurensicherungen, Geschichtswerkstätten können als Formen solcher praktischer Ausdifferenzierung betrachtet werden. Besonders in der politisch-kulturellen Jugendbildung ist viel mit solchen Möglichkeiten experimentiert worden (Lecke 1983).

Meueler formulierte 1977: Teilnehmende "verbinden Lernen und produktorientiertes konkretes Handeln" (Meueler 1977, S. 228). Dieses Learning by Doing stellt also eine Operationalisierungsebene dar, die den Teilnehmenden eine investigative Haltung und eine gewisse Form der Autonomie und Selbststeuerung zugleich ermöglicht. Vor allem aber werden durch den Anwendungsbezug überflüssige Transferebenen vermieden.

2.9 Sozialraumbezug: neue Lernorte und Alltagsorientierung

Die Öffnung zu anderen, mit dem Leben oder auch der Natur verbundenen Lernorten gehört zur Geschichte der Erwachsenenbildung seit den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Schulen "ohne Katheder", Heimvolkshochschulen am Nord- oder Ostseestrand, Bildungsstätten im Wald oder auch großstädtische Lebens- und Arbeitszusammenhänge zeigen die damaligen unkonventionellen Möglichkeiten an.

In den 1970er Jahren setzt eine erneute Öffnung zu den Lernorten außerhalb traditioneller Bildungsinstitutionen ein. Gemeinwesenorientierte Ansätze gaben den Anstoß zu Formen, die unter Etiketten wie "stadtteilnahe Volkshochschularbeit" oder "alltägliche Erwachsenenbildung" diskutiert und

praktiziert wurden. Lutz von Werder subsumierte darunter Erwachsenenbildung in Bürgerinitativen und Jugendfreizeitheimen (von Werder 1979, 1980). Auch andere Vertreter genuin alternativer Bildungsarbeit operierten mit dem Begriff Lernort: "Lernprozesse in Bürgerinitiativen stabilisieren (...), das heißt, die Bürgerinitiativen als Lernorte erhalten." (Meyerholz 1982, S. 268). Sie vertraten dabei das Prinzip, "an den Alltagserfahrungen der Betroffenen" anzuknüpfen (Meyerholz 1982, S. 268). Solche Ansätze wurden auch "lebensweltorientiert" genannt, und die Perspektive des "Aufsuchens" und "Abholens" von Teilnehmern und Teilnehmerinnen verband sich darin mit Lernorten, die einen Lerngegenstand repräsentierten: "Lebensorte" konnten zu Lernorten werden, allen voran der Stadtteil und der Betrieb: "Es geht ... darum, Bildungsarbeit nicht im von der Wirklichkeit abgesonderten pädagogischen Ghetto stattfinden zu lassen, sondern mit den Angeboten dorthin zu gehen, wo soziale Konflikte existieren und ausgetragen werden." (Landesarbeitsgemeinschaft … 1982, S. 3 f.)

Die achtziger Jahre verstärkten die Entwicklung zu alternativen Lernorten weiter, unter anderem durch die "Grabe wo du stehst"-Bewegung, die ihre Themen vor der Haustür suchte und bewusst Laien am Prozess des Forschens beteiligte. Geschichtswerkstätten stützten sich auf das Erfahrungswissen der Älteren; ihre Initiatoren brachten wissenschaftliches und Alltagswissen in einen Dialog, aus dem Ausstellungen, Bücher und auch Radiosendungen hervorgingen. Daneben erlebten "Erzählcafés", etwa in Altenheimen oder Frauenzentren, eine Blüte. Nicht zuletzt wurden ökologische Lernkonzepte mit realen Orten verbunden: "Die Teilnehmenden suchen ein reales Umfeld, in dem sie sich ‚echt' positionieren können und in dem die Lerngegenstände auch im praktischen Sinn ‚begreiflich' werden. Der LernOrt ist ein Kontext, in dem sich Aneignung realisiert." (Beyersdorf 2000, S. 15) Der Nahbereich versprach eine unkomplizierte Ansprache der Teilnehmer(innen) und einen Übergang vom Lernen zum Handeln, etwa bei der Herstellung einer Stadteilzeitung (Noll/Blumbach/Goldmann 1984, S. 74 ff.). Insofern sind die Grenzen zum Prinzip Handlungsorientierung durchaus fließend.

Die Protagonisten der "Alltagswende" hatten sich zum Ziel gesetzt, Lebenswissen und Alltagssituationen als gleichwertige Bildungsgüter neben die traditionellen Wissensbestände zu stellen. Der Bezug auf den Alltag meinte auch die Orientierung an den Problemen der Mehrheit, von deren Lösung schließlich die gesellschaftliche Zukunft – Frieden, Umgang mit der Natur, gerechte Verteilung – abhing: "Deshalb ist die Forderung nach erfahrungsorientiertem Lernen auch zu einer Zeit wieder laut geworden, in der zugleich Probleme der Zukunftsgestaltung wie der Vernachlässigung bestimmter Gruppen der Gesellschaft bewusst werden." (Schlutz 1982 a, S. 217)

Dass die Alltagswende im ersten Jahrzehnt mit einer gewissen Verklärung oder Kritiklosigkeit einherging, mag in der Logik von Gegenbewegungen liegen. Der heutige Umgang mit der Thematik ist ungleich nüchterner: Alltag ist nun weniger eine sozialromantische Kategorie, vielmehr gilt es als selbstverständlich, alltägliche Bezüge in den Lehr-Lernprozess einzubeziehen. Dramatisch formuliert es allerdings Peter Alheit mit Bezug auf die Unsicherheiten der "zweiten Moderne": Alltag wird demnach als jeweils neu auszuhandelnde Wirklichkeit interpretiert, und Alltagsorientierung zur "Überlebensnotwendigkeit" (Alheit 1999, S. 6).

Sprachlich und hermeneutisch wird die Alltagsorientierung heute als fruchtbar angesehen, "wenn Deutungsdivergenzen bewusst gemacht werden können, der Blick für die Vielfalt der Perspektiven geöffnet wird und das Phänomen der unterschiedlichen Situationsdefinitionen als Grund für Verständigungsschwierigkeiten erkannt werden kann" (Tietgens 2001, S. 16).

Die Diskussion um "neue Lernorte" hat sich in den 90er Jahren verändert. Traditionelle Lernorte, Volkshochschulen, Tagungsstätten und Akademien befinden sich in einer Phase der Neuorientierung, sie definieren sich zunehmend auch als Dienstleistungseinrichtungen für Abnehmer von Bildung. Rücksichten auf veränderte Adressatengruppen bzw. deren Erwartungen beeinflussen die Präsentation ihres Angebots und ihrer räumlichen Ausstattung, d. h. der Alltagsästhetik und den kulturellen Stilen unterschiedlicher sozialer Milieus wird größere Bedeutung beigemessen (Ebbrecht 1997, Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1994).

An anderen Orten entdeckt man eine besondere Aura und einen Vergewisserungscharakter als Erweiterung des pädagogischen Settings und eine spezifische Anmutung (Behrens/Ciupke/Reichling 2002). Das Spektrum auratischer Orte reicht von Kriegerdenkmalen über Friedhöfe bis hin zu Kulturhäusern aus der DDR-Zeit. Die Formen, in denen ortsbezogene Bildungsarbeit geschieht, umfassen zum einen das Repertoire der Erwachsenenbildung: Exkursionen, Erkundungen, Gesprächskreise und Erzählcafés und zum andern den Anschluss an biographische Konzepte (Ruhe 1998, S. 124, S. 66 f., S. 109 ff.). An besonderen Lernorten kann mit Kunstprojekten und archäologischen Methoden experimentiert werden; nicht zuletzt entsteht eine auch wirtschaftlich bemerkenswerte Verbindung zum Tourismus.

2.10 Praxisbezug

"Die Suche nach praktischem Tun, das Erlernen von handwerklichen Fähigkeiten, das Ausprobieren vielfältiger Interaktions- und Ausdrucksformen be-

stimmen das Bild ebenso wie das Bemühen, Lernen nicht um seiner selbst willen in Angriff zu nehmen, sondern um praktisch und folgenreich den eigenen Alltag zu verändern, sich nicht nur ‚an Politik zu beteiligen', sondern im eigenen Handlungsbereich ‚selber Politik zu machen'" – so eine Charakterisierung des Lernens in Initiativen aus den 80er Jahren (Heger 1986, S. 309).

"Das Leben" als Referenzsystem für sinnvolle Bildungsprozesse ist eine alte Forderung – vom "Non scholae ..." der Gymnasiumseingänge bis zur bürgerlichen Jugendbewegung, die aus eben diesen Toren hinaus in die Natur als Ort des eigentlichen Lebens zog. In unserem Zeithorizont wäre wiederum zu unterscheiden zwischen bildungspolitischen Sichtweisen, in denen die Anforderungen moderner Produktion und Dienstleistungen einem veralteten "Buchwissen" gegenübergestellt werden, und den Anforderungen einer gesellschaftlich sich einmischenden Praxis. "Wirklichkeitsnah, eingreifend und handelnd" (Heger 1986, S. 307) soll das Lernen zu den wirklich wichtigen Fragen sein. Dieser emphatische Praxisbegriff enthielt zugleich Anklänge an kollektives Handeln, Solidarität und Demokratisierung.

Dass sich eine solche Kritik zwischen der "Abschaffung" und der "Universalisierung" von Bildungsinstitutionen zwischen allerlei Fallgruben bewegt, war bereits damaligen Autoren der 70er und 80er Jahre bewusst (Dauber/Verne 1976 b). Die Gefahren einer "Verpädagogisierung" aller Lebensbereiche und der "Allgegenwärtigkeit einer Lern-Welt" sollten gebannt werden, indem Erwachsenenbildung sich von den nichttechnokratischen "anderen Träumen" der Fortschrittskritiker leiten lassen und "pädagogische Un-Ordnungen" zulassen solle (Heger 1986, S. 305-307).

Doch viele der Praxis- und Politikfelder, an denen Lernen sich orientieren sollte, haben sich radikal verändert: z. B. in den Konzeptionen gewerkschaftlicher Bildung weg von der Erzeugung und Orientierung eines kollektiven proletarischen Gegensubjekts hin zu Vorstellungen eines kooperativen Co-Managements, z. B. in Stadtteil-Bürgerinitiativen, die in der Gegenwart eher einem reformerischen Mitgestaltungs- als einem umfassenden Widerstandskonzept folgen.

Der Versuch, Lernerträge als "Abfallprodukt der Aktion" anzusehen (Giesecke 1970, S. 23), war stets von der Skepsis begleitet, ob der Zeitrhythmus solchen Lernens ausreichend Platz für Reflexion, Distanz und auch die Option biete, etwas unterlassen zu können: Praxisbezug in der Gestalt eines akuten Problem- und Konfliktbezugs ist notwendig von Handlungsdruck und Atemlosigkeit begleitet. Der "Ernstfall" des aktuellen Problems produziert – so die leitende Idee – nicht nur Zeitdruck, sondern auch eine spezifische Qualität der Lernprozesse. Soweit ein Gesellschaftsbild zugrunde liegt, das von

gefährlichen oder gar menschheitsgefährdenden Zuspitzungen ausgeht (wie in der Anti-AKW-Bewegung oder in der Friedensbewegung der 80er Jahre), hatten die Postulate der reflexiven Distanzierung und Verlangsamung wenig Chancen.

Trotzdem war die verkündete Absicht einer "Wiedergewinnung von Wirklichkeit" (so der Titel von Heger/Heinen-Tenrich/Schulte 1983) nicht ganz illusionär: Mit der Ausweitung thematischer Möglichkeiten, Ausdifferenzierung didaktischer Phantasie und der Entdeckung neuer Kompetenzprofile und anderer Expertenschaften wurden die Anforderungen an lebensbegleitende und "lebensbreite" Bildung ernstgenommen und in stärkerem Ausmaß realisiert, als technokratische Systemplaner es hätten ermöglichen können.

2.11 Zielgruppenarbeit

Die Forderung, dass Erwachsenenbildung sich mit den jeweils konkreten Lebenslagen ihrer Adressatengruppen auseinanderzusetzen habe, wurde in den 70er Jahren nicht erstmalig erhoben, erhielt aber eine neue Dringlichkeit. Sie entstand als Planungskategorie eines nicht länger von bildungsbürgerlichen Imperativen, sondern wissenschaftlicher Rationalität inspirierten Berufshandelns und warf zugleich mit der Anerkennung unterschiedlicher Bedürfnisse auch das Problem der Ressourcen auf: Wem sollen eigentlich die Angebote und Anstrengungen eines öffentlich verantworteten Weiterbildungssystems zugute kommen? (vgl. Mader/Weymann 1979) Mit dieser Überlegung zeigt sich die Forderung an ihrem Ausgangspunkt dem Postulat nach gesellschaftlicher Gleichheit und "Wissensdemokratisierung" verhaftet.

Das erreichbare sozialwissenschaftliche Wissen und die Überprüfung von bislang alltagstheoretischen Annahmen über besondere Bedürfnisse, Barrieren und Defizite von sozialen Gruppen sollen den Professionellen dabei helfen, ihre Angebote gezielter zu präsentieren und zu strukturieren, Werbe- und Rekrutierungswege zu planen, Bildungsveranstaltungen auch mikrodidaktisch entsprechend anzulegen (z. B. Fragen der Sprachbarrieren und Milieubindung mitzureflektieren). Hans Tietgens wollte "die Bezeichnung ‚Zielgruppenarbeit' erst dann angewendet wissen, wenn ein Programm oder ein Kurs nicht vom Veranstalter für eine bestimmte Teilnehmergruppe didaktisch antizipiert wird, sondern wenn diese Gruppe an der Planung selbst beteiligt ist" (Tietgens 1977, S. 284).

Dem Begriff und der damit verbundenen Praxis unterliegen bis heute recht verschiedene Motive und Aufmerksamkeitsrichtungen: Mit Schlutz könnte langfristig zwischen einer marktstrategischen Begründung, einer bildungs-

und sozialpolitischen und einer curricularen Orientierung unterschieden werden, die sich für Vorerfahrungen und Erwartungen von Teilnehmer-Gruppen interessiert (vgl. Schlutz 1983, S.97 ff.). Hier wird bereits deutlich, dass die zugrunde liegende Denkweise zugleich eine gewisse paternalistische Schlagseite haben kann: Denn am stärksten der (öffentlich geförderten) Weiterbildung bedürftig sind selbstredend "bildungsferne" Gruppen und Einzelne, an deren "Defiziten" Bildungsveranstaltungen anzuknüpfen sich bemühen müssen. Solche Defizitzuschreibungen aber sind gleichzeitig – mit heutigem habitustheoretisch geschultem Auge – als Selbstermächtigungen zu lesen, die dem eigentlich intendierten emanzipatorischem Interesse und Versuchen gleichberechtigter Planungszusammenarbeit entgegenstehen (vgl. auch Zeuner 1999, S. 163 ff.).

Doch ungeachtet solcher Mehrdeutigkeiten sind vom Konzept der Zielgruppenarbeit starke Impulse und neue Fragestellungen für die Weiterbildung ausgegangen. Es konnte nämlich darauf aufmerksam machen, dass die von gesellschaftlichen Entwicklungen "Betroffenen" über besondere Problemsichten und Expertenschaften verfügen; es verwies außerdem auf soziale Lagen und Interessen(unterschiede) und stellte somit Weiterbildner(innen) auf neue Weise vor die Entscheidung, ob "neutral"-moderierende oder "parteiliche" Selbstverständnisse und Praxen in ihrer Bildungsarbeit angemessener seien. Und die Sensibilisierung für die Frage der Sprachbarrieren (vgl. Tietgens 1974 und von Werder 1980, S. 77 f.) führte zu einem gründlichen Überdenken mindestens der Präsentationsweisen öffentlich verantworteter Weiterbildung. "Adressatenorientierung" kann so als eine nüchterne Umschreibung und Folgeerscheinung der Zielgruppenarbeit gelten.

Weiterbildungsinstitutionen des öffentlich geförderten Sektors haben sich – im Gefolge von Professionalisierung, Verwissenschaftlichung, Relativierung christlicher und weltlicher Gewissheiten bei den Trägerorganisationen – außerdem vielfach von älteren Milieu- und Gruppenbindungen "emanzipiert". In Analysen "moderner" Weiterbildungssysteme wird demzufolge das Verhältnis von Weiterbildungsinteressierten zu Bildungsinstitutionen als ein marktförmiges Wahlverhalten gekennzeichnet, das allenfalls noch eine lockere Koppelung an bereits erprobte Einrichtungen zu kennen scheint – eine Beschreibung, die traditionelle und noch fortbestehende kollektive Dispositionen vermutlich zu gering einschätzt.

Die Entwicklung einer mehrfach untergliederten und vielfältig spezialisierten Landschaft von Weiterbildungsanbietern wird von der Forschung als kaum vermeidbarer Marktreflex auf entsprechend diversifizierte Bedarfe an Inhalten, Settings und kulturellen Signalen und als Gelegenheit des postulierten lebenslagenspezifischen "Anschlusslernens" für differenzierte Nut-

zergruppen gelesen (vgl. Tippelt/Eckert/Barz 1996, S. 38 ff.). Ortfried Schäffter sieht gar eine solche "schockierende Kleinteiligkeit" in der Institutionen- und Professionsentwicklung als systemisches Erfordernis einer Weiterbildung, die sich unter den Bedingungen der Individualisierung und einer komplexen Ausdifferenzierung weiterhin um lebensweltliche "Passung" bemüht (Schäffter 1994). In der weiterbildungspolitischen Debatte wird allerdings regelmäßig die fehlende Übersichtlichkeit und mangelnde Allgemeinzugänglichkeit gerügt und eine stärkere Systematisierung gefordert (vgl. etwa Faulstich 1991, S. 42 ff.).

2.12 Parteilichkeit

In der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung gewann im Gefolge der 68er-Einflüsse das Gebot der Parteilichkeit an Anhängerschaft. Die Auslegung dieses Begriffs bezog sich weniger auf partielle gesellschaftliche Milieus oder politische Interessengruppen und darauf aufbauende Träger und Institutionen, deren normativem Hintergrund in der Bildungsarbeit zu folgen wäre. Es ging um allgemeinere Problemlagen und Strukturen: "Trotz der Mobilisierung aller Mächte der bürgerlichen Freiheit und Unabhängigkeit zum Schutz der freien Erwachsenenbildung vor Verbandsinteressen und -übergriffen bleibt ihre gesellschaftliche Neutralität prekär. Um daran Zweifel anzumelden, bedarf es keines Nachweises illegaler Pressionen und Eingriffe einzelner Gruppen auf Programmgestaltung und Arbeit der Volkshochschule. Der Klassencharakter der Erwachsenenbildung dokumentiert sich bei ungestörtem Geschäftsgang in ihrer gesellschaftlichen Funktion." (Axmacher 1974, S. 146)

Wolfgang Beer forderte seinerzeit von "den Lehrenden, in diesem Fall von den Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung und den sie tragenden Institutionen, eine eindeutige Parteilichkeit zugunsten der Unterprivilegierten." Er berief sich dabei immerhin auf das in Art. 3 der Verfassung festgeschriebene Gebot der Chancengleichheit (Beer 1978, S. 145). Andere formulierten direkter und ohne Berufung auf grundrechtliche Instanzen. Politische Bildung "verzichtet auf den Anschein der Neutralität, die tendenziell (nicht unbedingt intentional) stets die bestehenden Herrschaftsverhältnisse stabilisiert" (Kolb 1970, S. 341). Neutralität – schon in den Diskussionen der Weimarer Republik ein umstrittener Begriff und Anstoß für vielfältige Auseinandersetzungen – galt als Parteinahme für den Stärkeren. Parteilichkeit schien also auch dort gegeben, "wo Neutralität proklamiert wird". Insofern eine Parteinahme ohnehin unvermeidbar war, wurde deshalb für die Schlussfolgerung geworben, "Partei zu nehmen für die Unterdrückten und Benachteiligten" (Krohn/von de Rakt 1973, S. 128).

Der weltanschauliche und gesellschaftliche Pluralismus galt in manchen Diskussionsbeiträgen nur als eine die gesellschaftlichen Widersprüche und politischen Gegensätze verschleiernde Ideologie. So schrieben Kadelbach und Weick in einem einflussreichen Statement 1973: "Der Pluralismus hat sich als herrschaftsstabilisierendes ideologisches Instrument erwiesen; in der Erwachsenenbildung wäre die Funktion dieser Ideologie zu untersuchen. (...) Der Pluralismus als herrschaftsstabilisierende Ideologie muss daher von einem pluralen Aufgabenverständnis, das ein differenziertes Bildungsangebot ermöglichen soll, unterschieden werden." (Kadelbach/Weick 1973, S. 20) Parteilichkeit bezog sich auf das Gesamte, die Totalität und darf insofern nicht umstandslos mit dem Ziel der Emanzipation identifiziert werden.

Solange die Selbstverständigungsbemühungen und Praxen der Erwachsenenbildung in großen Teilen einem hegemonialen Klima der Politisierung gefolgt sind, relativierte dies deutlich die Bemühungen um eigene professionelle Handlungsstandards: Politische Projekte, politische Aktion und Erwachsenenlernen wurden tendenziell miteinander identifiziert, die Logik der Erwachsenenbildung und die damit errungenen Handlungskompetenzen infolgedessen der politischen und gesellschaftlichen Logik untergeordnet.

2.13 Zusammenfassung

Die hier vorgestellten Prinzipien verkörpern und verklammern politische und pädagogische Ideen, professionelle Entwicklungen und die Praxis der 70er und 80er Jahre. Dabei kann man für die genannten Dekaden gewiss auch Unterschiede und Besonderheiten identifizieren. Parteilichkeitspostulate, Entschulungsdebatten, Sozialraum- und Arbeitsweltbezüge und Totalitätsansprüche, wie sie zum Teil auch zunächst in dem Konzept des exemplarischen Lernens favorisiert wurden, kennzeichnen eher die 70er Jahre. In den 80er Jahren weicht die dominierende Überwölbung der Bildungspraxis durch das Politische bzw. die scheinbar wissenschaftlich gesicherten Inhalte allmählich einer neuen Sensibilität für den Eigensinn der Teilnehmenden wie des pädagogisch notwendigen Interaktionsvorgangs. Das drückt sich u. a. in einem wachsenden Interesse an Methoden und Verfahren aus. Interpretationen und Praxisformen verlagern sich, nachvollziehbar etwa bei der Handlungsorientierung: Wurde hier anfänglich eine unmittelbare Hinwendung zu einer bestimmten Handlungsoption betrieben, so modifizierte sich das Verständnis zu einer Animation öffentlichen Handelns schlechthin und präzisierte sich dann im Gebot, selbsttätige und praktische Momente im Lernprozess zu verankern: eine allmähliche Dezentrierung der Auffassungen und ihrer realen Ausformungen von einem primär inhaltsbezogenen Verständnis zu einer diskursiven und interaktionssensiblen Interpretation und Praxis.

3 Schlaglichter auf exemplarische Handlungsfelder

Nicht nur Begriffskonjunkturen und der Wandel von Selbstverständnissen sollen hier interessieren – auch die Praxis und Anwendungsfelder neuer Lernkonzepte sollen in einigen Skizzen kurz beleuchtet werden. Wir müssen uns dabei auf wenige dieser Felder beschränken – und können auch da nur die Entwicklungen andeuten.

Die Geschichte der westdeutschen Erwachsenenbildung in den 70er und 80er Jahren ist bisher nicht geschrieben worden, allenfalls Splitter und grobe Charakterisierungen liegen vor (siehe Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 52 ff.). Zentrale Modernisierungs- und Entwicklungsvorgänge der Erwachsenenbildung in jener Zeit werden oft pauschal zusammengefasst mit den Begriffen realistische Wende und Bildungsreform. Die realistische Wende ist eigentlich früher anzusetzen, auf das Ende der 50er und den Anfang der 60er Jahre; sie bezeichnet den Abschied von Bildungspathos und Eigentlichkeitsgestus, die das Selbstverständnis und die Stilisierung der früheren Volksbildung in der Weimarer Zeit und die Erwachsenenbildung in den 50er Jahren (Ciupke 1999, S. 13 ff.) noch in weiten Teilen bestimmt haben. Der Realismus, der nun einziehen sollte, erstreckte sich zum einen auf die Anerkennung und Gleichberechtigung zweckbezogener, also beruflich verwertbarer Bildung, zum anderen auf die Verwissenschaftlichung und Verberuflichung, also Professionalisierung der Erwachsenenbildung.

Die Bildungsreformbemühungen der 60er und 70er Jahre adressierten ihre Forderungen und Ambitionen in erster Linie an die Schulen und Universitäten, aber auch der Erwachsenenbildungsbereich erfuhr mehr öffentliche Anerkennung und einen erheblichen Ausbau. Dennoch bleibt die Erwachsenenbildung in der historischen Beurteilung der Bildungsreformen nur ein Randphänomen (von Friedeburg 1992).

Ebenso fehlt aber auch eine Historiographie der Protestbewegung von 1968 und der sozialen Bewegungen in den 70er und 80er Jahren, die die besondere Bedeutung der Bildung im politischen Konzept und Geschehen aufzeigen würde (einige wirkungsgeschichtliche Hinweise bei Albrecht 1999). Was wir als Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre aus den zeitgenössischen Kontexten herausschälen wollen, ist allerdings ohne diese Vorgeschichte und diesen Rahmen nicht zu identifizieren und zu verstehen.

Wir haben es mit zwei Phasen zu tun: Im Zeitfeld um die Protestbewegung 1968 kommt es zu einer fundamentalen Politisierung der Erwachsenenbil-

dung. Analysen des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs, die von verschiedenen, zum Teil traditionell marxistischen, zum Teil neomarxistischen Theorien inspiriert werden, legen nahe, die Herstellung von Subjektivität – sei sie angepasst oder etwa revolutionär – als wesentlich bestimmt durch die kapitalistischen Produktionsverhältnisse zu begreifen. Insoweit damit die Arbeit und der Betrieb als das Zentrum der gesellschaftlichen Verhältnisse begriffen wurden und Veränderungsansprüche in Bezug auf Herrschaft, Alltag, soziale Position etc. an dieses Zentrum adressiert werden mussten, begannen die Arbeiterbildung und gewerkschaftliche Bildung diejenigen besonders zu interessieren, die sich auf gesellschaftliche Reformen oder weitergehende Ambitionen festgelegt hatten.

Neben der gewerkschaftlichen Bildung stellte sich zunächst besonders die so genannte außerschulische Bildung, d. h. vor allem die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, und im Weiteren die politische Bildung an den Volkshochschulen und damit das Trägerspektrum, das sich in den 50er und 60er Jahren entwickelt hatte, als wesentliches institutionelles Handlungsfeld heraus. Ab Mitte der 70er Jahre bildeten sich – und hier ist die zweite Phase angesprochen – aus den zerfallenden organisatorischen Resten der 68er-Gruppen und aus den Bürgerinitiativen die Neuen sozialen Bewegungen: zunächst die Frauen- und Umweltbewegung, dann auch die Alternativ- und Friedensbewegung. Diese setzten – z. T. in den Traditionslinien ihrer Vorläufer, der Jugendbewegung und der Lebensreformbewegungen zur Zeit der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik – vielfältige Impulse zur Neugestaltung des Lebensstils und Lebensalltags. Da in den sozialen Bewegungen ein gewisser Antietatismus wie auch eine basisbezogene und auf Autonomie orientierte Grundstimmung vorhanden waren und Gewerkschaften und SPD sich teilweise skeptisch bis ablehnend verhielten, kam es im Kontext verschiedenster Bildungsaktivitäten nicht nur zu Einflüssen auf die bestehende Trägerstruktur, sondern auch zu einer Gründungswelle neuer Bildungseinrichtungen.

3.1 Gewerkschaftliche Bildung

Die gewerkschaftliche Bildung der 50er und 60er Jahre knüpfte zunächst an die Strukturen der Weimarer Zeit an und verlief in relativ traditionellen Bahnen (vgl. Faulenbach 1999). Sie war in weiten Teilen allgemeine Bildung und an den Organisationserfordernissen ausgerichtet. Als besonders politisiert und methodisch raffiniert kann die Bildungsarbeit der Gewerkschaften nicht gelten, sie diente vor allem der klassischen Funktionärsbildung (als Überblick: Wuthe 1962). Die Politisierung und Erneuerung setzt im Laufe der 60er Jahre ein (vgl. Deppe-Wolfinger 1972), unterstützt durch Auseinander-

setzungen wie die um die Notstandsgesetzgebung und beeinflusst durch intellektuell und politisch unabhängige Gruppen der Neuen Linken. Dabei war das Verhältnis von Gewerkschaften und Intellektuellen auch nach 1945 nicht immer problemlos; oftmals bestanden bei den Gewerkschaftsfunktionären erhebliche Vorbehalte. Erst allmählich konnten akademisch ausgebildete Berater und Pädagogen in den Gewerkschaften und ihren Schulen Fuß fassen (vgl. Oetjen 1989, S. 52 f.).

Der Wandel der politischen Kultur seit Beginn der 60er Jahre und die Erwartungen nachhaltiger Reformen machten die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu einem zentralen gesellschaftspolitischen Betätigungsfeld; Bildungsarbeit sollte politisches Bewusstsein hervorbringen und politische Reformprojekte stützen. Dabei wurde den Gewerkschaften zunehmend ein breites außerparlamentarisches Mandat zugesprochen: "Die Gewerkschaften waren für mich zu dem Raum geworden, in dem meine Vorstellungen von Sozialismus, von Arbeiterbewegung stärker repräsentiert waren als in der SPD, in der nach Godesberg die Revisionen der sozialistischen Positionen greifbar waren." (Gespräch mit Oskar Negt 1996, S. 17) Diese Erwartungen wurden zum Teil unterstützt durch 1969 unerwartet ausgebrochene spontane Streikaktionen (Schumann u. a. 1971).

Die Bildungsarbeit der Gewerkschaften erfuhr in den 60er und 70er Jahren eine quantitative Ausweitung, und viele politisierte Studenten und Intellektuelle verbanden ihre Mitarbeit in gewerkschaftlichen Seminaren mit politischen Interessen und methodischen Neuerungen. In den 60er Jahren wurden besonders in der IG Metall und der IG Chemie, und da vor allem im Bereich der Jugendbildung, Formen der betriebsnahen Bildungsarbeit entwickelt, die die alltäglichen Konflikterfahrungen der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt einer zwar wissenschaftlich gestützten, aber die disziplinären Grenzen sprengenden soziologischen Betrachtungsweise machen wollten (vgl. Kap. 2, "Exemplarisches Lernen"). "Das veränderte auch die Form der Bildungsarbeit, denn diese neuen Inhalte waren auf Diskurs hin angelegt und nicht autoritativ zu vermitteln. Referenten benötigten Einfühlungsvermögen und vielfältige Kenntnisse. Sie mussten vor allem auf Teilnehmer eingehen, ihre Probleme verstehen und ihre Erfahrungen analysieren können." (Oetjen 1989, S. 59 f.) Nur in einigen Gewerkschaftsschulen und Einzelgewerkschaften konnte sich diese Konzeption in der Praxis durchsetzen, vielmehr war sie Gegenstand beträchtlicher politischer Kontroversen (vgl. Rehbock 1989, S. 35 ff. und Faulenbach 1995, S. 140).

Erst in den 90er Jahren lösten sich in den Gewerkschaften die alten Streitfronten auf. Eine große empirische Untersuchung zur Bildungsarbeit der IG Metall konfrontierte die Erwartungen mit einem neuen differenzierten Bild

der Seminarwirklichkeit: mit den Biografien der Teilnehmenden und ihren Bedürfnissen, Geschichten erzählen zu wollen, mit der Geschlechterdemokratie in Seminaren und mit dem Eigensinn der Teilnehmenden überhaupt, der sich weder gewerkschaftlichen Beschlusslagen noch gesellschaftstheoretischen Bestimmungen und Ableitungen fügt (Hovestadt/Weischer/Wienold 1996/1997).

3.2 Politische Bildung

Die große Bedeutung, die der politischen Bildung zugemessen wurde, ergab sich nicht nur aus den Erfordernissen der Abkehr vom Nationalsozialismus und der Demokratie; vielmehr war sie auch das Ergebnis einer seit Anfang der 60er Jahre neu entstandenen kritischen Öffentlichkeit.

In den 70er Jahren ist die Trennung zwischen politischer Erwachsenenbildung und einem durchpolitisierten Verständnis der allgemeinen Bildung in ihrer repräsentativsten Einrichtung, der Volkshochschule, oftmals schwierig auszumachen. Wilfried Kunstmann identifiziert für die Volkshochschulen zwischen 1967/68 und 1974/75 eine Phase einer emanzipationsorientierten Erwachsenenbildung, in der sich die VHS die Ziele Parteilichkeit, Zusammenarbeit mit außerinstitutionellen Gruppen, Partizipation und öffentliches Handeln setzte (Kunstmann 1986, S. 248). Insofern die Erwachsenenbildung sich insgesamt an den Reformzielen der Chancengleichheit, Demokratisierung und Partizipation orientierte, strahlten die besonderen Arbeitsformen und Prinzipien der politischen Bildung auch in andere Fachbereiche aus. Klaus-Peter Hufer hebt die folgenden besonders hervor: “Teilnehmerorientierung – offenes Curriculum, Parteinahme – Parteilichkeit, politische Mobilisierung und Aktivierung, Stadtteilarbeit, Zielgruppenarbeit.” (Hufer 1992, S. 22)

Trotzdem stellten die Volkshochschulen im Gesamtgefüge der Erwachsenenbildung eher den erwachsenenbildnerischen Normalfall dar, in denen der planmäßige Unterricht in zunehmend professioneller und wissenschaftlich reflektierter Weise quantitativ und qualitativ weiterentwickelt wurde. Manche Skandale um Zensur und Parteilichkeit von Dozenten hatten auch Klärungsfunktion, so dass das Bewusstsein einer eigenen Professionalität im Zuge solcher Auseinandersetzung geschärft wurde. Im Kontext der Entdeckung ökologischen Lernens an den Volkshochschulen gaben Mitte der 80er Jahre Jürgen Heinen-Tenrich und Heinz Meyer zu bedenken: “Die Lernsituation ist immer ein von unmittelbaren Handlungserfordernissen freigestellter Suchprozess; Erkenntnisgewinnung, Problemeinsicht, Bewertung, Diskurs und Reflexion als genuine Bestandteile von Lernen stellen andere

Anforderungen dar als politisches Handeln und Interessendurchsetzung." (Heinen-Tenrich/Meyer 1984, S. 296)

Etwas schwieriger als im Feld der Volkshochschulen ist die Beurteilung der Entwicklung im Bereich der so genannten freien Träger der politischen Erwachsenenbildung und der Heimvolkshochschulen. Als weitere Bedingungsfaktoren begegnen uns hier die Interessen und Ziele von zum Teil weltanschaulich und politisch besonders ausgerichteten Trägervereinen und deren Einrichtungen, die sich in ihrer Arbeit eben auch an diesen besonderen Normen, Fragen und Interessen orientieren.

Grundsätzlich fehlen Studien, die den didaktischen Progress gezielt unter Berücksichtigung des Gesamtzusammenhangs in den Blick nehmen würden; es ist allerdings zu vermuten, dass die besonderen Prinzipien, deren Untersuchung wir uns hier zur Aufgabe gemacht haben, eher in den linksliberal oder links einzustufenden Einrichtungen zu finden sind, etwa in einigen Evangelischen Akademien, und erst später in weitere Bereiche und Institutionen diffundiert sind.

Die politische Erwachsenenbildung war in den 70ern bis Mitte der 80er Jahre auch eine Ersatzarena für politisch-weltanschauliche Gegensätze und Richtungskämpfe, an denen sich nicht nur Pädagogen, sondern auch Wissenschaftler, Verbände und Förderinstitutionen kräftig beteiligten. Einen Professionskompromiss, der aus dem Aufeinanderprall von politischen Ambitionen, Weltanschauungen und Professionsverständnissen der politischen Bildung in den 70er Jahren resultiert, stellt der so genannte Beutelsbacher Konsens dar; dieser von eher konservativen Politikdidaktikern ausgehandelte Konsens besagte:

- dass es nicht erlaubt ist, die Schüler im Sinne gewünschter Meinungen zu überrumpeln oder gar zu überwältigen,
- dass im Unterricht kontrovers erscheinen muss, was auch in Wissenschaft und Politik kontrovers ist,
- dass die Schüler in die Lage versetzt werden müssen, eine politische Situation und ihre eigene Interessenlage zu analysieren und entsprechend auch zu beeinflussen (vgl. Schiele/Schneider 1977 und Schiele/Schneider 1996).

Umstritten bliebt bis heute, ob dieser Beutelsbacher Konsens in erster Linie ein politisches Disziplinierungsinstrument war und ob er überhaupt von den haupt- und nebenamtlichen Pädagogen rezipiert wurde. Dennoch meinen wir, dass seine Essentials mit der Professionalisierung außerschulischer Bildung stille Anerkennung und Beachtung in der Praxis gefunden haben.

3.3 Jugendbildung

Im Arbeitsprofil der Jugendbildung bleiben die Grenzen zwischen Erziehung, Freizeitgestaltung, sozialer Arbeit, Bildungsarbeit und Animation fließend. "Bedürfnisorientierte Jugendarbeit" (Damm 1980) nannte sich eine in den 70er und 80er Jahren verbreitete Jugendbildungskonzeption, die an den so genannten Erfahrungsansatz, wie ihn Oskar Negt für die gewerkschaftliche Bildung ausgearbeitet hat, bewusst anschloss. Hier wurde Abschied von der alten bewahrenden Jugendhilfe genommen und auf Kritik und Emanzipation, aber auch auf das eigenständige Subjekt abgehoben.

Jugendhöfe wie diejenigen in Steinkimmen und Dörnberg, die Jugendbildungstätte in Dietzenbach und das Wannseeheim für Jugendarbeit beispielsweise kann man als Laboratorien einer neuen politisch-kulturellen Bildungsarbeit betrachten. Hier wurden Konzepte der Interaktionspädagogik, des Planspiels, der politischen Theaterarbeit und des Lehrlingstheaters entwickelt (vgl. z. B. Fritz 1975), man suchte die neuen Möglichkeiten der Musik und der Medien (zunächst die Fotografie und der Schallplattenspieler, dann Film und Video) methodisch und konzeptionell in den Veranstaltungsarrangements zu nutzen.

Im Bereich der Jugendbildung fällt die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Bruch besonders ins Auge. Noch in den 50er Jahren wurde in alter jugendbewegter Manier getanzt und gesungen, die Jugendbildung übernahm Funktionen der Lebenshilfe und Erziehung. Die neuen jugendlichen Lebenswelten und Deutungshorizonte der 60er und 70er Jahre verdrängten jedoch bald die alten Muster und Orientierungen radikal. Die Jugendlichen traten nun nicht mehr als defizitäre, sondern als reife, selbstbestimmte Wesen in den Mittelpunkt der Bildungsbemühungen. Die Entdeckung der subjektiven Seite, der Erfahrungen und des biografischen Hintergrundes vollzog sich frühzeitig und eigenständig in der Jugendarbeit, und Anfang der 70er Jahre konstatiert Hermann Giesecke, dass sich in der Jugendarbeit "der Akzent konsequent auf die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen verlagert" hat (Giesecke 1971, S. 115). Und schon Mitte der 60er Jahre begleitet der Bildungs- und Erziehungstheoretiker Klaus Mollenhauer die Entwicklung der Jugend(bildungs)arbeit mit deutlich relativierenden Bemerkungen zum Selbstverständnis des Erziehers: "Er ist weder persönlich direkt Einwirkender, Führer, Vorbild, noch erfüllt er die Erzieher-Rolle in einem anderen, durch die traditionellen erzieherischen Sozialverhältnisse vorbestimmten Sinn, sondern er ist allenfalls Beispiel, am ehesten *'Dramaturg'* des Erziehungsgeschehens." (Mollenhauer 1964, S. 108 – Hervorhebung durch uns)

Der fortgesetzte Einbezug des Musisch-Kulturellen in die politische Jugendbildung und die weitere Bedeutung sozialer Gesellungsformen weisen dennoch auf die reformpädagogischen Quellen und Wurzeln zurück. Gerade im Jugendbereich wurden immer wieder "ganzheitliche" Ansätze im Sinne der Integration politischer und kultureller Bildung, und aktivierende Methoden entwickelt und ausprobiert: das Spurensuchen im lokalen Raum, die Berücksichtigung biografischer Erfahrungen, die Aufgaben von Aufzeichnung und Produkterstellung in der Seminarkonzeption sind nur einige deutlich sprechende Beispiele (Kelbling 1986, Lecke 1983 und verschiedene Beiträge in Hafeneger 1995). Das Innovationspotenzial der politischen Jugendbildung hat immer wieder über die engeren Grenzen hinaus in die Erwachsenenbildung, in viele pädagogische Nachbarbereiche und in die Gesellschaft hinein gewirkt.

3.4 Ökologische Bildung

Mit dem Umweltthema machten viele der in den 70er Jahren entstandenen politischen Kleingruppen einen Schritt in die Gesellschaft. Sie verbündeten sich mit Bürgerinitiativen, die lokale Interessen und mitunter eher wertkonservative Positionen vertraten. Gemeinsam war ihnen die Sorge um die natürlichen Lebensgrundlagen, die Wendung gegen staatliche Planungsschritte und das Unbehagen an einer zum Teil unübersichtlichen technologischen Entwicklung. Der vorher oft grenzenlose politische Planungs- und Steuerungsoptimismus und die reformerischen Zukunftsgewissheiten schlugen um; nun dominierte in den politischen Öffentlichkeiten der Gestus der Warnung: Man sah sich in der "Sackgasse des Industriesystems" (Ullrich 1979). Es ergaben sich viele Gemeinsamkeiten und Übergänge zur sogenannten Alternativbewegung, die in gegenkulturellen Nischen nach selbstverwalteten und ganzheitlichen Formen der Ökonomie und des Alltagslebens suchte (vgl. Jarchow/Klugmann 1980).

Die Gewerkschaften und die SPD taten sich sehr schwer mit den Neuen sozialen Bewegungen; während die alten Organisationen der Arbeiterbewegung immer noch zentralistische und planungstechnokratische Politikmodelle vertraten, setzten diese auf autonome Entwicklung und eigene Institutionen. Aber auch inhaltlich stachen die Dissonanzen hervor, besonders mit der Ökologiebewegung. Diese propagierte nämlich mehr als den herkömmlichen Umwelt- und Naturschutz, sie vertrat ein alternatives gesellschaftliches Entwicklungsmodell. In diesem Kontext gewannen autonome, selbstbestimmte Öffentlichkeitsformen an Bedeutung, an die sich vielfältige Bildungsinitiativen an Orten des Umweltkonfliktes anschlossen. Die sozialen Bewegungen definierten sich in hohem Maße als Orte des kollektiven und biografischen

Lernens zugleich, soziale Bewegungen galten als Lernbewegungen (vgl. Buro 1993).

In den 80er Jahren gab es aber schnell eine vielfältige Anerkennung und Verbreitung der (neuen?) Umweltthemen und somit alsbald entsprechende Reaktionen im Gefüge der Erwachsenenbildungsinstitutionen. In den Volkshochschulen (vgl. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen 1983) und den schon länger etablierten Einrichtungen der politischen Bildung wie den Heimvolkshochschulen fand die Ökologieproblematik in breiter Weise Berücksichtigung, und das ökologische Lernen hat inhaltlich wie methodisch viele Anstöße gegeben, nicht nur in der politischen Bildung, auch in der Familien- und Gesundheitsbildung.

Die ökologische Bildung war und ist ein Experimentierfeld für neue Veranstaltungsformen: Erkundungen und Exkursionen, die Entdeckung des Nahraums als Lernraum (Heinen-Tenrich/Meyer 1985), Werkstätten und Planspiele (Heinen-Tenrich/Meyer 1988) bilden wichtige Veranstaltungsbausteine, die besonders geeignet sind, Teilnehmende zu aktivieren und eine investigative Lernhaltung hervorzurufen. Formen des ökologischen Lernens waren nicht immer unumstritten, sie standen – zumindest als Teil der alternativen Weiterbildung – unter Verdacht wissenschafts- und expertenfeindlich, lokalborniert, subjektivistisch und gefühlstriefend zu sein (Hufer/Unger 1989, S. 23 ff.). Darum entspannen sich verschiedene Kontroversen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1991 und Ciupke/Reichling 1994b). Heinen-Tenrich und Meyer rückten die Probleme folgendermaßen zurecht: “Praktisch-sinnliches Be-Greifen und das Denken als Anstrengung des Begriffes treten dabei nicht in einen Gegensatz. Sie müssen miteinander vermittelt werden.” (Heinen-Tenrich/Meyer 1984, S. 295)

Das ökologische Lernen bildete aber ein Korrektiv zu einer manchmal in der Sprache und im Denkstil allzu wissenschaftsorientierten und zugleich teilnehmervergessenen politischen Erwachsenenbildung; es war und ist ein Anwendungsfeld par exellence für eine alltagsbezogene und teilnehmerorientierte politische Didaktik, die unterschiedliche Wissensformen und -logiken berücksichtigt.

3.5 “Andere” Weiterbildung

“Von der etablierten Weiterbildung eher am Rande wahrgenommen, nahmen in Nordrhein-Westfalen seit Mitte der 70er Jahre eine ganze Reihe kleinerer Bildungseinrichtungen die Arbeit auf. Innerhalb weniger Jahre entstand ein regelrechtes Netz sogenannter alternativer Bildungseinrichtungen, die seit-

dem die Weiterbildungslandschaft mit neuen Akzenten versehen." (Pongratz 1986, S. 10) Die hier zusammengefasste Tendenz blieb nicht auf NRW – mit einer liberalen Weiterbildungsgesetzgebung in einer Vorreiterrolle – beschränkt, sondern kann im Nachhinein auch für die meisten anderen Bundesländer der westlichen Bundesrepublik konstatiert werden. In Nordrhein-Westfalen hat sich diese Welle in der Gründung einer ansehnlichen Landesorganisation – der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung – niedergeschlagen, in der anfangs ca. 20, heute 54 Bildungseinrichtungen versammelt sind. Anderswo entstanden ähnliche Zusammenschlüsse, eine Bundes-Arbeitsgemeinschaft ist seit 1999 im Aufbau (vgl. die Links auf der Website www.laaw-nrw.de).

Was ist andere Weiterbildung?

Auszug aus einer LAAW-Selbstdarstellung von 1982 (nach Landesarbeitsgemeinschaft ... 1986, S. 3 f.)

Die LAAW versteht Bildungsarbeit als einen wesentlichen Bestandteil gesellschaftlicher Bewusst- und persönlicher Subjektwerdung. Damit wird gerade die Bedeutung der Weiterbildung in Zeiten der Krise betont. Von hieraus erschließen sich wichtige Merkmale einer anderen Weiterbildung, ohne dass ein Monopol für Emanzipation und Alternativpädagogik reklamiert werden soll.

Es geht vielmehr darum:

- *Bildungsarbeit nicht im von der Wirklichkeit abgesonderten pädagogischen Ghetto stattfinden zu lassen, sondern mit den Angeboten dorthin zu gehen, wo soziale Konflikte existieren und ausgetragen werden;*
- *die Trennung zwischen politisch-sozialem Handeln und politisch-sozialer Bildungsarbeit ansatzweise aufzuheben und in Zusammenarbeit mit sozialen Bewegungen (Frauenbewegung, Ökologiebewegung, Arbeiterbewegung, Friedensbewegung, Selbsthilfegruppen) Konzepte des Überlebens und Besserlebens zu erarbeiten;*
- *die Weiterbildung für neue Zielgruppen zu öffnen, diese am Ort ihrer Probleme aufzusuchen und zu ihrer Orientierung und Selbstverständigung beizutragen;*
- *Ansätze einer Bildungsarbeit zu versuchen, die den ganzen Menschen zum Gegenstand hat, also intellektuelle, soziale, kreative Fähigkeiten der Kursteilnehmer gleichermaßen freilegt;*
- *eine von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern sowie Teilnehmern weitgehend selbstbestimmte Bildungsarbeit (im oft engen Rahmen von Weiterbildungsgesetz, Verwaltungsvorschriften und finanziellen Mög-*

lichkeiten) ohne Zensur durch politische Instanzen oder gesellschaftliche Großorganisationen zu schaffen bzw. zu gewährleisten.

Obgleich parteipolitisch und konfessionell nicht gebunden, versteht die LAAW ihre Arbeit nicht als wertfrei: In der mit den Teilnehmern gemeinsam erarbeiteten Fähigkeit und Bereitschaft zu politischem und sozialen Handeln sieht die LAAW die wichtigste Aufgabe der Weiterbildung und ihre Parteinahme.

In diesem Praxisfeld ging es nicht nur um die Veränderung eines Weiterbildungssektors, sondern auch um seine Entstehung. Aus den oben skizzierten anlassbezogenen Bildungsaktivitäten à la "Volkshochschule Wyhler Wald" entwickelten sich Vernetzungsversuche, die das alternative Expertenwissen in möglichst herrschaftsfreien Medien zu distribuieren versuchten. So verstand sich ein von 1977 bis 1983 mehrfach erschienenes "Alternatives Vorlesungsverzeichnis" als "Damm gegen Verwilderung und Bürokratisierung der Lern- und Sozialbeziehungen" und Hilfsmittel für ein "Sich-Finden" in gegenseitiger Wertschätzung, Hochachtung und Hilfe (Suin de Boutemard 1981, S. 9 und 14). Der gedruckte Katalog wurde übrigens – erstaunlich angesichts der eher technikskeptischen Zeitstimmung – zeitweise ergänzt durch eine "Kluges Telefon" genannte Telefonvermittlung und eine Bildschirmtext-basierte Variante. Als Projekt "mutualistischer" Selbsthilfe entstanden und dem Gedanken der Entschulung verpflichtet, bezog sich die Initiative auf weltweite Vernetzung und lokale Verankerung zugleich und erhob den Anspruch, "Modernisierung von den Rändern her" zu betreiben, indem man regionale und alltägliche Lebenswelten der Provinz gegen Expertenrationalität aufwerte (vgl. Suin de Boutemard 2001).

Der Institutionalisierungsprozess überwand solche antiinstitutionellen Vorbehalte ebenso wie das gelegentlich zähe Kartellverhalten der etablierten Weiterbildungsträger. Bereits 1981 prognostizierten Blöchl und von Werder, dass "unbürokratische Gegeninstitutionen" den Gefahren von Anpassung durch Hierarchisierung, Professionalisierung und Staatsabhängigkeit kaum entgehen könnten (Blöchl/von Werder 1981, S. 93 ff.). Dieser Vorgang war auch forciert worden durch Arbeitsplatzinteressen von Pädagoginnen und Pädagogen, doch ebenso durch breiter legitimierbare Wünsche nach Verstetigung und Ausdehnung einer als sinnvoll begriffenen und auf immer breitere Öffentlichkeiten gerichteten Tätigkeit.

Schon in der Frühphase sind die Besonderheiten "anderer" Weiterbildung nicht nur an Proklamationen festzumachen, sondern auch an ihren Arbeitsfeldern, Organisationsformen und inhaltlichen Akzenten: Pongratz nennt basisdemokratische und selbstverwaltete Binnenstrukturen sowie handlungs-,

erfahrungs-, problem- und konfliktorientierte Bildungsarbeit nahe an den Aktionsgruppen sozialer Bewegungen – keine Neuerfindungen dieser Bildungswerke, aber nach seiner Einschätzung alte Ziele, die mit neuem Elan verfochten werden (Pongratz 1986).

Als weiterhin charakteristisch für diese neue Generation von Bildungseinrichtungen wurden ihre besondere Verankerung in den Regionen und neue flexible Lernkonzepte angeführt: Diese beruhten auf der Koppelung von politischen Ansprüchen, individuellen Kompetenzen der Lehrenden und einem verstärkten Ernstnehmen selbstbewusster Teilnehmender. Der Anspruch auf eine "ganzheitliche" Realisierung wird erhoben und relativiert zugleich: im Bewusstsein, dass die neuen Bildungswerke manche Vorreiterrolle nur zeitweise einnehmen können. "Zusammenfassend zeichnet sich die andere Weiterbildung vor allem dadurch aus, dass

- sie in der real existierenden Gesellschaft einen Raum schafft, um neue, eben 'alternative' oder 'andere' Lebens- und Überlebensmodelle zu entwickeln (...)
- es im Bereich der anderen Weiterbildung eine für die sonstigen Träger der Weiterbildung untypische soziale Zusammengehörigkeit der hauptberuflichen, nebenberuflichen Mitarbeiter(innen) und der Teilnehmer(innen) gibt, einen Gleichklang, eine große Homogenität." (Meyer-Ehlert 1986, S. 19)

Die Herkunft der meisten dieser Bildungswerke aus Friedensbewegung, Ökologiegruppen, Dritte-Welt-Engagement, Frauen- und Bürgerrechtsbewegung hat – bei aller Weiterentwicklung von Profilen – ihre Arbeitsweisen und Themen nachhaltig geprägt. In manchen Einrichtungen haben sich diese inhaltlichen Akzente – Friedenspolitik, Antifaschismus, Ökologie, Entwicklung, Bildung für "benachteiligte Gruppen" – erhalten, und besonders kennzeichnend ist ihr frühes und anhaltendes Experimentieren mit Lernorten: Unter Abgrenzung vom "Tisch-und-Tafel-Lernen" wurden Kurse, Seminare und Projektgruppen in Stadtteilzentren, Gefängnisse, Berufsschulen, Betriebe, Migrantengruppen u. Ä. verlegt, ambulante Formen wie bildende Stadtrundgänge und Begegnungsreisen, produktorientiertes und praktisches Arbeiten z. B. durch gemeinsame Ausstellungs- oder Medienproduktion erprobt. Die Parteinahme für Ausgegrenzte und Schwache wurde dabei nicht nur als "sozialpolitische" Hypothek verstanden, sondern diente auch der Ausprägung spezifischer Profile z. B. in der politischen Bildung, der Bildungsarbeit für Alte und im Sprachenlernen mit Einwanderer(innen) (vgl. Thrun 1986).

Die einfache Diagnose einer Normalisierung erscheint aber unangemessen – eher um einen Zwischentypus scheint es sich zu handeln zwischen dem deinsti-

tutionalisierten Bewegungslernen ohne jede Rollendifferenzierung und den hierarchischen Bildungs-Großbetrieben – Beyersdorf nennt als Parameter für den Anpassungsprozess: Selbstverwaltung, Basisdemokratie, Bedarfsprinzip, Rotationsprinzip sowie die Integration von Leben, Arbeiten und Lernen. Mehrere Studien identifizieren die ursprünglich biografisch fundierte und politisch gemeinte Vernetzungsarbeit der alternativen Weiterbildung als zukunftsweisende Passungsstrategie (Beyersdorf 1993, S. 45 ff.; Becher/Dinter/Schäffter 1993; vgl. auch Landesarbeitsgemeinschaft ... 1997).

Bei all dieser Unübersichtlichkeit ist es insbesondere die fortbestehende Verbindung von Formen und Inhalten, die eine anhaltende Attraktivität der anderen Weiterbildung ausmacht und oft mit dem Terminus der "Ganzheitlichkeit" präsentiert wird: "Gerade die Aspekte einer ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung sowie die Begleitung des Lernprozesses in allen Lebensphasen und Lebensbereichen lag und liegt der LAAW und ihren Mitgliedseinrichtungen als Verständnis einer anderen Weiterbildung besonders am Herzen. Wir sind geprägt von einem Bildungsverständnis, das die Ganzheitlichkeit des Menschen in seinen gesellschaftlichen, beruflichen, sozialen und privaten Bezügen fokussiert. (...) Dies geschieht durch die Bereitstellung von Angeboten zur Selbstorganisations-, Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit für den individuellen Lebensentwurf mit seinen privaten, familiären, sozialen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Ausprägungen", resümiert der nordrhein-westfälische Dachverband LAAW Anfang 2002 (Landesarbeitsgemeinschaft … 2002). Ein Fazit verstärkten Realitätsbezugs und begrenzter Normalisierung ziehen auch unabhängige Beobachter, denen die "innovative Erschließungskompetenz" der anderen Weiterbildung für neue Lernarrangements und neue Themen auch Ende der 90er Jahre noch nicht erschöpft zu sein scheint (z. B. Beyersdorf 1996, 74 f.).

3.6 Zusammenfassung

Für die Wirkung der neuen Lernkonzepte im System lebenslangen Lernens, die wir in einigen Bereichsskizzen angedeutet haben, kann wohl Ähnliches wie für die gesamtgesellschaftlichen Aufbrüche der 60er und 70er Jahre behauptet werden: Sie haben – ungeachtet der weitergehenden Intentionen der Akteure – einen erklecklichen Beitrag zu Reform und Modernisierung geleistet. Und wie im Vergleichsfall verbirgt sich unter den Etiketten "Reform" und "Modernisierung" Widersprüchliches: Tendenzen zu Befreiung, Autonomie und Vermehrung individueller Optionen auf der einen Seite und andererseits der Versuch, Ressourcen in stärkerem Ausmaß für instrumentelle, vor allem arbeitsbezogene Zwecke zu mobilisieren und zu nutzen. Was im vorigen Kapitel schon umrisshaft erkennbar wurde: Die Stärkung professio-

neller Logiken und Selbstbilder und die wachsende Anerkennung von "Differenz", Ergebnisoffenheit und Eigensinn pädagogischer Prozesse gegen zum Teil bildungsfremde Interessen von Trägern und Institutionen zeigt sich auch in den Handlungsfeldern.

Die Brisanz und partielle Wirkmächtigkeit der neuen Lernkonzepte lag zunächst in der Allianz und teilweise gar Verquickung mit sozialen und politischen Gruppen – langfristig sind sie eher auf einer mittleren Ebene zu identifizieren, die als Anreicherung und Demokratisierung von Lernsettings sowie Stärkung der Teilnehmenden beschrieben werden kann. Der Zugang von "Problemgruppen" zu Weiterbildungsmöglichkeiten wird zwar weiterhin als unzureichend identifiziert, doch die Wahloptionen von Interessierten über Milieugrenzen hinweg und die kommunikative "Macht" der Lernenden in den Veranstaltungen haben unbezweifelbar zugenommen.

4 Resümee und weiterführende Fragen

4.1 Inhalte und Lernfelder

Unser primärer Zugriff auf das Untersuchungsfeld "Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre" vollzog sich anhand von Prinzipien und Begriffen, die eine Scharnierfunktion zwischen Teilnehmern, Pädagogen, politisch-sozialen Einflüssen und Lerninhalten einnehmen. Insofern haben wir unsere Untersuchungsachse "neben" den Wissensinhalten plaziert, die in der Erwachsenenbildung wie in der Schulpädagogik lange das didaktische Gefüge dominiert haben.

Unsere Untersuchungen legen offen, dass das Lernen Erwachsener im Bereich der allgemeinen und politischen Bildung sich ein Stück von der Prävalenz der Inhalte und politischer Bestrebungen emanzipiert hat. Die Teilnehmenden sind allmählich in die Mitte der Veranstaltungsarrangements gewandert. Das pädagogische Anliegen erfährt heute Anerkennung, die Parteilichkeit für das "richtige" Wissen, ein politisches Projekt und soziale Gruppen bzw. Milieus wird durch die Sensibilität und Empathie für die Teilnehmenden als Individuen und deren Deutungshorizont ergänzt oder substituiert.

In der politischen Bildung gibt es trotz stabiler Nachfrage seit längerem den Topos einer "Krise der politischen Bildung". Unseres Erachtens besteht dieses Krisengefühl in der Dezentrierungserfahrung, dass andere Bildungsbereiche, vor allem die berufliche Bildung, ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt sind und einer politischen oder politisch verstandenen Erwachsenenbildung immer mehr zugemutet wird, sich nicht mehr als Teil des Bildungs- und Sozialstaats, sondern als Marktakteur zu begreifen. Erwerbsarbeit, Reproduktionsarbeit und Bürgerarbeit scheinen immer deutlicher im Gesamtangebot der Erwachsenenbildung aus der Balance ihrer Gleichwertigkeit zu fallen. Tatsächlich beherrscht ein von Globalisierungsvorgängen abgeleitetes Konkurrenz- und Standortdenken die bildungspolitische Arena und macht die Einzelnen für ihre individuelle Lernbereitschaft und Mobilität einseitig verantwortlich.

Es gibt aber auch in der jüngeren Zeit etliche Stimmen, die warnen, das Wissen und die Inhalte zu vernachlässigen. Nicht nur auf die politische Bildung bezogen wird der Argwohn geäußert, hier würden einmal erreichte Rationalitätsstandards preisgegeben zugunsten einer subjektiv verzerrten Alltagsperspektive. Und weitergehend wird befürchtet, dass "die Formel von der 'Hinwendung zum Teilnehmer'", die Handlungsorientierung und Erfahrungs-

orientierung die Distanz zur Wissenschaft weiter verstärkten und die Fragen des Wissens einer professionellen Reflexion entzögen (Nolda 2001, S. 106). Angesichts der Bedeutung, die die Wissensformel z. B. im Kontext der Diskussionen um die Wissensgesellschaft wieder gewonnen hat, sind solche Einwände ernst zu nehmen.

Das Lern- und Aneignungsverhalten von Individuen wird allerdings schon länger nicht mehr nur als Abbildung eines weltanschaulich oder wissenschaftlich verbürgten Wissens oder etwa eines umfassenden Kanons thematisiert. Wir gehen davon aus, dass auch andere Teilnahmemotive als der reine Wunsch nach Wissenserwerb an der Auswahl von Veranstaltungen und im Lernarrangement wirksam und legitim sind. Teilnehmende bringen sozial und kulturell unterschiedlich codierte Lern- und Denkstile mit, die an der Erarbeitung und Konstitution von Wissen beteiligt sind.

Und soweit es um die Relativierung von Wissenschaftswissen geht: Wir haben es zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht nur mit einer quantitativen Explosion des Wissens, sondern auch mit einer Pluralisierung von Wissen und Wissensformen zu tun, die das didaktische Geschäft der Auswahl und Aufbereitung von Wissen erheblich kompliziert haben. Das Alltagsexpertentum der Teilnehmer muss in eine Beziehung zum wissenschaftlichen Expertenwissen gesetzt werden, das aber selber längst den Anschein von Eindeutigkeit aufgegeben hat. Perspektiven persönlicher wie inhaltlicher Art werden gegeneinander gehalten, werden ineinander übersetzt und relationiert. Die Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre haben, insofern sie sich auf "alternative" Expertenschaften und die Erkenntnismöglichkeiten "umfassender", weil "ganzheitlicher" Settings stützten, daran mitgewirkt, diesen Pluralismus ins Bewusstsein aller Akteure zu heben und Teilnehmende zur diskursiven Artikulation konkurrierender Wissensbestände zu ermutigen. Nicht um bloßen Wissenstransfer kann es demnach gehen in Bildungsveranstaltungen und anderen Lernsettings – ohne ein Moment des Austauschs über Wissensformen und metakommunikative Reflexivität sind bildende Prozesse zunehmend undenkbar. Die mit solchen Konkurrenzen verbundenen Ungewissheiten und eigenen Suchbewegungen allerdings haben die Weiterbildner(innen) der 70er- und 80er-Jahre-Kohorte nicht theoretisch, sondern "by doing" kennen und aushalten gelernt.

Für ein Bewusstsein dieser Komplexität haben wir in unserer Expert(inn)en-Befragung und in den Veranstaltungsankündigungen viele Anzeichen gefunden, z. B. in der Hervorhebung von Dialog und Kommunikation. Erwachsenenbildung kann als eine spezielle "kleine Form der Öffentlichkeit" beschrieben werden, in der nach den eigenen professionellen Regeln Wissen (als Erfahrungswissen, Normwissen, wissenschaftliches Wissen, äs-

thetisches Urteil) nicht nur vermittelt, angeeignet oder erinnert, sondern auch diskursiv entwickelt wird – aus zunächst privaten Themen können öffentliche Anliegen entstehen.

Wie kommen aber Wissensbedarfe zustande, wer definiert sie? In erweiterter Form kann man – das bestätigen unsere historischen Längsschnittanalysen – die allgemeine Erwachsenenbildung als Suchbewegung interpretieren, die in der Lage ist, Wissen zu adaptieren, zu bündeln und zu verteilen. Die von uns in erstaunlichem Ausmaß vorgefundene und breit diskutierte "Ganzheitlichkeit" ist das Beispiel eines speziellen neuen Wissens, das vordem im Inhaltskanon der Weiterbildung so nicht vorgefunden werden konnte und offenbar im Kontext von Kontingenzerfahrungen, Enttraditionalisierung und Individualisierungsvorgängen ein junges gesellschaftliches Bedürfnis repräsentiert.

Auch wird heute eine Annäherung von Qualifikationslernen und Identitätslernen (Arnold 1995, S. 23) und damit eine immer stärkere Konvergenz von Themen und Inhalten festgestellt, so dass analog zu den Schlüsselqualifikationen von gemeinsamen Schlüsselproblemen (Faulstich/Zeuner 1999, S. 58 f.) gesprochen wird. Die Grenzen der traditionellen Inhaltsbereiche und Wissensgebiete scheinen zu verschwimmen.

Wie immer man diese Tendenzen im Einzelnen beurteilen mag – grundsätzlich bleibt die Frage, wer die gesellschaftlichen Prioritäten für bestimmte Lernfelder und Inhalte steuert, welches Regime sich durchsetzt: Ist es der anonyme Standortbehauptungsprozess und ein dadurch präformierter Markt, ist es eine in Bildungsfragen sensible und sozial verantwortliche Politik, sind es die Institutionen oder sind es soziale Bewegungen und Teilnehmende? Werden die Fragen der Beruflichkeit, der Reproduktion und der öffentlichen Angelegenheiten in gleicher Weise und in gleichem Umfang berücksichtigt? Nachdem die Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre sich auch einer demokratischen Basisbewegung verdankten, die Inhalte und Lernfelder stark bestimmte, so irritiert und provoziert heute viele professionell Beteiligte der ständig beschworene stumme Zwang der globalen Verhältnisse.

4.2 Institutionen und Orte

Auffälligstes Merkmal im Hinblick auf die Bildungsinstitutionen ist ihre Öffnung und Auffächerung: Von größter Selbstverständlichkeit ist inzwischen die Einsicht, dass wirksame und nachhaltige Lernprozesse durch den reflektierten Wechsel von Lernumgebungen unterstützt werden und dass eine vielfältige "Landschaft" von Institutionen mehr Vor- als Nachteile hat. Den sozialen Raum und seine "Lernprovokationen" mitzunutzen, auf die

Adressatinnen und Adressaten auch lokal zuzugehen und Lernangebote in der Kommunikation mit anderen Institutionen und Gruppen zu entwickeln, neuen Anbietern spezifische Stärken zuzugestehen, gehört ebenfalls zum Common Sense der Profession.

Ein zweites Resultat der geschilderten Entwicklungen scheint die Relativierung der einzelnen Bildungseinrichtung für den individuellen Bildungsprozess zu sein: Die Bindung einzelner Menschen und sozialer Milieus an Institutionen hat sichtlich abgenommen – die spezialisierte Weiterbildungseinrichtung verliert ihre bisherige Zentralität und ist neben Medien, Alltag, Beruf, bürgerschaftlichem Engagement, Peer groups etc. nur noch eine von vielen Bedingungen, dem Imperativ des "lebenslänglichen" Lernens zu genügen (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 248 f.). Diese These findet in unserem Material u. a. darin Rückhalt, dass die ehemals "szene"- und milieutypischen Chiffren und Arbeitsweisen der neuen Lernkonzepte breit diffundiert sind in nahezu alle Einrichtungen und Angebote der öffentlichen Weiterbildung, und dass andererseits die neuen Institutionen der 80er Jahre sich auf vormals ignorierten Lernfeldern wie dem der beruflichen Bildung engagieren.

Weiterhin fiel uns auf, dass die pädagogischen Selbstverständnisse auch der Bildungseinrichtungen gestärkt erscheinen; in der Präsentation von Gesamtprogrammen und Einzelangeboten steht eine Orientierung am pädagogischen Auftrag im Vordergrund, nicht mehr in erster Linie die politische oder weltanschauliche "Mission" oder "Kernaufgabe" der Träger. Diese Umkehr ist insbesondere bei den so genannten "freien Trägern" erkennbar. Die von uns betrachteten Bildungseinrichtungen haben sich offensichtlich in erheblichem Ausmaß "diversifiziert" – nicht im Sinne von Beliebigkeit und bloßer Marktorientierung, sondern aufgrund komplexerer Gegenwartsanalysen und Aufgabenbeschreibungen.

Bei den ab etwa 1980 entstandenen "alternativen" Einrichtungen muss diese Beobachtung präzisiert werden: Wegen ihrer Entstehung aus den Neuen sozialen Bewegungen ist die Differenzierung von Pädagogik und Politik, von Bildungseinrichtung und "Bewegung" ähnlich, aber später anzutreffen. Sie haben Fragestellungen, Arbeitsweisen und neue Zielgruppen in das System der Weiterbildung hereingeholt, deren Berechtigung heute kaum noch bezweifelt wird.

Die Diagnose einer Angleichung an ältere Typen der Institution liegt nahe, doch würde man damit kleine Unterschiede mit relevanten Folgen vernachlässigen: Die meisten seit den 80er Jahren entstandenen "jungen" Bildungseinrichtungen machen in Strukturen und Angeboten zwar keinen Unterschied "ums Ganze" mehr aus, viele von ihnen realisieren aber einen beson-

deren Institutionentypus: Ihn zeichnen flache Hierarchien, größere Marktorientierung, und frühe Erfahrungen mit manchen Charakteristika der heutigen "Modernisierung" aus wie Kundenorientierung, Budgetierung und Projektakquise. Die meisten dieser Bildungswerke sind mit spezifischen "neuen", "postmaterialistischen", großstädtischen und hedonistischen Milieus und deren Lebensstilen verknüpft; wie weit diese neuere Differenzierung des Weiterbildungssystems immer noch "Verlierer" produziert, die ohne Zugang bleiben, wäre genauer zu analysieren(vgl. Tippelt/Eckert/Barz 1996).

Zu weitgehend ist nach unserem Dafürhalten die Behauptung, dass Institutionen heute weitgehend von den Teilnehmenden gesteuert seien (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 20 f.). Dennoch ist aber in der Darstellung des Angebots, in den Bekundungen von Weiterbildungs-Professionellen, in fachlichen Diskursen und Bildungspolitik spürbar, dass Bildungspolitik und Träger an Steuerungsmacht eingebüßt haben; eine Orientierung an Teilnehmern und Adressaten und deren vielseitigen Interessen prägt das Bild der Weiterbildung nicht nur aufgrund pädagogischer Überzeugungen, sondern auch weil das Steuerungsmedium der Finanzen heute in erhöhtem Umfang als vor 20 Jahren von den Teilnehmenden aufgebracht wird. Eine an Subjekten und "Eigensinn" interessierte Weiterbildung bedarf wegen dieser grundlegenden Veränderung auch nicht mehr unbedingt einer radikalen Institutionenkritik – die Suche nach Selbstbestimmung und Autonomie hat in heutigen Weiterbildungseinrichtungen (und das gilt für alle Typen und "Strömungen"!) deutlich erhöhte Chancen gegenüber früheren Jahrzehnten.

4.3 Didaktik und Methodik

Zu unseren Leitfragen gehörte auch die nach der Weiterentwicklung oder Transformation der in den 1970er und 80er Jahren propagierten und praktizierten Methoden. Welchen Stellenwert haben heute Projektarbeit, Selbsttätigkeit, Handlungsorientierung und andere methodisch-didaktische Konzepte im Lehr-Lern-Prozess? Hinsichtlich des Methodenrepertoires kann unzweifelhaft von Bereicherung und Erweiterung gesprochen werden. Die Diskussionen im Fach Erwachsenenbildung, die vorfindliche Praxis und auch die von uns durch eine Befragung evozierten Quellen belegen einen reflexiven, wissenschaftsgeleiteten Umgang mit der Art und Weise, wie Bildungsarbeit begleitet wird, wie Person und Sache in eine kommunikative Beziehung gebracht werden. In Kapitel 2 haben wir zu zeigen versucht, dass didaktische Prinzipien wie "Handlungsorientierung" oder "Selbsttätigkeit" gleichwohl Akzentverschiebungen und Umdeutungen erfahren haben. Auch das Prinzip "Ganzheitlichkeit" dient inzwischen vielerlei Zugängen und inhaltlichen Festlegungen. Einzelne der befragten Kolleginnen und Kollegen

allerdings distanzierten sich ostentativ von quasi "totalitären" Ausformungen ganzheitlicher Bildung.

Entdeckendes Lernen, Lernortwechsel, alltagsorientiertes Lernen vor Ort und biografische Kommunikation, die alle ihre Ursprünge in den ehemals "neuen Lernkonzepten" haben, gehören mit großer Selbstverständlichkeit zum Repertoire der Erwachsenenbildung. Die Diskussion um geeignete Methoden hat in den letzten Jahrzehnten immer auch die Kritik an Ansätzen (und ihre Neuformulierung) umfasst; eine Reduzierung methodisch-didaktischer Fragen auf ein bloß handwerkliches "Wie" wurde dadurch verhindert. Heimliche Lehrpläne oder eine Bereitschaft zur Instrumentalisierung von Teilnehmenden in Sinne "übergeordneter" gesellschaftlicher Zielsetzungen haben wir, wenn es um Methoden geht, nicht vorgefunden, d. h. Überwältigung und "meuchlingspädagogische" Tricks scheinen sich angesichts des hier zutage getretenen Professionsbewusstseins zu verbieten. Vielmehr wird das "didaktische Dreieck" aus Sachthematik, Lehrenden und Teilnehmenden einer permanenten, situativen Neubestimmung unterworfen.

Die Entfaltung des Methodenrepertoires ist Teil einer interaktiven Beziehung zu den Teilnehmenden. Individualisierungstendenzen in der bundesdeutschen Gesellschaft haben eine in den 70er und 80er Jahren noch ungeahnte sozialästhetische Aufsplitterung von Schichten und Milieus nach sich gezogen und traditionelles Weiterbildungsverhalten um Erlebnis-, Freizeit- und Kommunikationsbedürfnisse ergänzt (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1994, S. 157 ff.; Kade 1993, S. 235). Wenn auch eine Vielzahl von Lernformen bereits seit Jahrzehnten die Dimensionen "Erfahrung" und "Erleben" einschließt, entwickelt sich als Nachfrageverhalten einerseits und als profilierendes Element mancher Einrichtungen andererseits eine Event- und Spaßkultur, der manche der in den 70er und 80er Jahren ausgebildeten und beruflich sozialisierten Pädagogen mit Distanz begegnen. Gleichzeitig berücksichtigen didaktisch-methodische Ansätze heute die Pluralität der Lebensstile und den Wunsch nach Aktivierung und Dialog. Man könnte auch sagen, dass Methodenfragen inzwischen unausweichlich mit Marketingüberlegungen verknüpft sind, denn erst die Antizipation unterschiedlichster Gestaltungsbedürfnisse und kulturell "passender" Lernumgebungen garantiert den Zulauf von Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Mit den didaktischen Stichworten "Dialog und Kommunikation" wird auf eine vor 30 Jahren allgemeiner begonnene Kultur des Sprechens, Streitens, Deutens und Aushandelns verwiesen. Dieser am ehesten Deutungslernen genannte Zugang verlangt den Teilnehmern und Teilnehmerinnen mehr denn je Zuhörbereitschaft, Textverständnis, Sensibilität, soziale Intelligenz ab. Die eigene Meinung nicht nur verteidigen, sondern "in der Schwebe halten zu

können" (Hartkemeyer 2001) gehört als zivilisatorische Errungenschaft zu den Folgen auch der hier diskutierten Konzepte. Wie sich die mit den neuen Informationstechnologien, insbesondere dem selbst gesteuerten Lernen erwartete Revolutionierung von Kommunikation und Interaktion auf solche Kompetenzen auswirkt, bleibt einstweilen offen.

4.4 Adressaten, Teilnehmer, Zielgruppen

Adressaten wurden in der Zeit der hier diskutierten "neuen Lernkonzepte" zwar schematischer angesprochen als heute, gleichzeitig setzte aber das Nachdenken über potentielle Teilnehmer stärker ein und wurde zum Gegenstand fachlicher Reflexion. Welche Angebote werden für wen geplant? Wie, mit welchen Inhalten kann geworben werden? Werbung und Ansprache vermeiden inzwischen jegliche Typisierungen, sie tragen der Individualisierung und den "riskanten Chancen in einer postmodernen Gesellschaft" (Keupp 1999) auch in den Kursbeschreibungen und Ergebnisversprechen Rechnung.

Die Orientierung an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern steht heute im Mittelpunkt didaktischer Phantasie und professioneller Verständnisse. Kein anderes Prinzip konnte sich in der Praxis und der Theorie der Erwachsenenbildung vergleichbar behaupten. Mit der Karriere dieses Zugangs ist eine Anerkennung der Autonomie von Erwachsenen einher gegangen, d. h. der Vielfältigkeit und Unberechenbarkeit ihrer Aneignungsstrategien und nicht zuletzt ihrer Expertenschaft, was Alltag und Biografie angeht (Dewe 1999, S. 125 f.; Behrens-Cobet 1999).

An die Zielgruppen-Konzepte der beiden Jahrzehnte waren hohe Erwartungen an die Erreichbarkeit sogenannter bildungsferner und -abstinenter Gruppen geknüpft: Nichts weniger als ihre Befähigung zur Selbstartikulation und – als weiter gestecktes Ziel – ihre Emanzipation hoffte man mit Gesprächskreisen in Arbeitersiedlungen oder mit den vielzitierten "Nähkursen für türkische Frauen" fördern zu können. In vielen Fällen verlief die Grenze zwischen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik fließend. Der pädagogische Optimismus mag, wenn es um eine unmittelbare Umsetzung des damaligen Anspruchs und die weitere Gewinnung von "Randgruppen" ging, enttäuscht worden sein. Doch konkrete, nicht selten enttypisierende Erfahrungen weckten so etwas wie Verständnis für das, was Dirk Axmacher "Widerstand gegen Bildung" genannt hat, also für informellen Wissentransfer und beiläufiges Lernen (Axmacher 1974). Die Selbstorganisation von Migrantengruppen zeugt davon ebenso wie zahlreiche Bildungseinrichtungen von und für Frauen. Auch die Erfolgsgeschichte der – häufig mit Bildungsein-

richtungen verbundenen – soziokulturellen Zentren lässt sich auf die Zielgruppenkonzepte jener Phase zurückführen.

Hinzu kam eine u. a. durch die Bildungsreform der 60er Jahre und die kulturrevolutionären Auswirkungen des studentischen Protests ausgelöste partielle Durchlässigkeit der Gesellschaft, eine veränderte Zuteilung und Eroberung sozialer Positionen, die weder die Pädagoginnen und Pädagogen noch die Teilnehmenden unberührt ließ. Traditionelle Schichten verloren im Lauf von zwanzig Jahren ihre frühere Hermetik; neue Milieus mussten nicht mehr nur gewonnen werden, sondern sie stellten auch spezifische Ansprüche an Form und Inhalt von Weiterbildungsveranstaltungen (Barz 2000, S. 22 ff.). Das frühere "Aufsuchen" von Teilnehmerinnen und Teilnehmern wandelte sich zu einer mehr und mehr selbstbewussten Nachfrage gut vorgebildeter "Kunden" nach anregend-unterhaltsamen Settings, die der Selbstrepräsentation breiten Raum lassen.

"Zielgruppen" sind unter diesen Bedingungen weniger leicht zu bestimmen als in den Jahren, in denen Hans Tietgens fragte, weshalb "wenig Arbeiter in die Volkshochschule" kommen. Die Bedeutung des Begriffs Zielgruppe scheint sich zur Adressatenorientierung hin zu verschieben; er wird ohne die frühere Emphase "zum Instrument einer besseren Platzierung von Angeboten" (Körber 1995, S. 59 ff.; S. 360). Provozierend wird in den letzten Jahren auch schon – in radikaler Umkehr der Perspektive – die Mehrheitsgesellschaft zur "Zielgruppe" erklärt, um ein Defizit im Umgang mit Fremdheit und Andersartigkeit bloßzulegen.

Es ist wohl nicht überinterpretiert, wenn gerade der allmähliche Verlust des "sonderpädagogischen" Charakters von Zielgruppenarbeit mit dem Gelingen der frühen Konzepte in einen Zusammenhang gebracht wird. Die Frage, wie weniger privilegierte und selbstbewusste Erwachsene von Institutionen angesprochen werden bzw. den Weg dorthin finden können, stellt sich dennoch auch in Zukunft (Schiersmann 2001).

4.5 Lehrende und Planende

Die sechziger Jahre können als der Beginn der Professionalität in der Erwachsenenbildung insofern betrachtet werden, als es erst in diesem Zeitraum sprunghaft zur Schaffung fester hauptberuflicher Stellen kam. In den siebziger Jahren wuchs dieser Trend noch an. Verbunden war diese Entwicklung mit vielfältigen Hoffnungen auf einen weiteren Ausbau des Systems der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und diversen Bemühungen, professionelle Handlungsstandards und Handlungsnormen zu etablieren.

Erwachsenenbildung galt im Horizont der 70er Jahre nicht nur als ein modernes und Zukunftsfähigkeit förderndes Berufsfeld, sondern auch als eines, das geeignet war, die Weichen für die politische und gesellschaftliche Zukunft zu stellen. Zumindest im Bewusstsein der wichtigeren Akteursgruppen ging es also um ein zentrales gesellschaftliches Steuerungs- und Einflussgebiet. Man kann die Genese des Feldes in den folgenden Jahrzehnten lesen als ein gemeinsames Lernen aller Beteiligten, als einen Vorgang der Systematisierung und Ausdifferenzierung, als den Erwerb einer Professionsethik und eines reflektierten Handlungsrepertoires.

Dafür, dass eine solche Bewegungsrichtung als Geschichte der Professionalisierung rekonstruiert werden kann, haben wir in unseren "Versuchsbohrungen" viele Anhaltspunkte gefunden. Ein wichtiges Indiz ist die zunehmende Unterscheidung der andragogischen Aufgabenbestimmung von einer gesellschaftspolitischen Betrachtungsweise – jedenfalls bezeugen viele Expertenantworten solche Lernprozesse; ein weiteres ist die Vervielfältigung des methodischen Vorrats an Verfahrensweisen, Lernort- und Gegenstandserschließungen, Teilnehmeransprachen, Aktivierungsformen und ein drittes der wachsende Respekt vor den Teilnehmenden.

Mit dem Abschied von der Inhaltsdominanz, wie sie in der klassischen Abbild-Didaktik vorherrschte, verblasst auch allmählich die Zentrierung auf die Pädagoginnen und Pädagogen. Man könnte feststellen, je wichtiger der haupt- und nebenberufliche Pädagoge in einem anspruchsvollen Veranstaltungsarrangement, desto weniger steht er im Mittelpunkt. Insofern sind die Anleihen an das Film- und Theaterwesen und Rollenbezeichungen wie Arrangeur und Dramaturg nicht beliebig und zufällig.

Manche professionellen Debatten der letzten 15 Jahre prägte aber die Befürchtung, "nur noch" zu moderieren und "ermöglichen", insofern eine etwas triviale Dienstleistung zu erbringen. Wir halten diese Sorge um einen Bedeutungsverlust für übertrieben, weil die neu konturierte Professionslogik bedeutsam genug für Fortsetzung und Ausbau des Experiments öffentlicher Weiterbildung ist.

Dass hinsichtlich ihrer Ziele bescheidener gewordene Weiterbildner sich der Standpunktlosigkeit und dem "Relativismus" anheimgeben, ist eine unberechtigte Furcht. Nicht nur für prozedurale Normen wie Fairness, Grund- und Menschenrechte können sich Lernberater und Moderatoren einsetzen; die Verständigungsprozesse, die sie begleiten, stützen und mitlenken, sind heute in den meisten Weiterbildungsveranstaltungen so offen für Teilnehmerbedürfnisse und gesellschaftliche Dialoge, dass sie damit einen wichtigen Beitrag zu Demokratie, vorpolitischen Öffentlichkeiten und Interessenartikula-

tion leisten. In solchem "Coaching" für Einzelne in Alltag und Beruf und die Zivilgesellschaft liegt eine normative Basis, die der allgemeinen und politischen Weiterbildung auch eine demokratietheoretische Legitimation verleiht (vgl. Ciupke/Reichling 1994 a).

Die von den Professionellen erwartete Balance zwischen Sache, Personen, Institutionen und deren Umfeld erfordert Fähigkeiten der wissenschaftlichen Analyse, eine soziologische Sensibilität und ein vielfältiges Instrumentarium von Vermittlungsmethoden und Rückkopplungen, für deren Präsenz wir viele Anhaltspunkte fanden. Insbesondere die Genauigkeit, mit der über Teilnehmende gesprochen wird, drückt nicht nur Bescheidenheit und "Takt" in gewachsenem Umfang aus, sondern auch die nahezu einhellig für zentral gehaltene Berufskompetenz "Reflexivität". Diese Art von "reflexiver Professionalität" setzt auch dem Gedanken der Dienstleistungsorientierung (und entsprechenden Modernisierungsstrategien) Grenzen. Die Differenziertheit des Interaktionsgeschehens in der Weiterbildung ist auf die genannte relative Autonomie angewiesen. Das "Mandat" der Weiterbildner "findet sich weder in der Hingabe an ‚gesellschaftlich relevante Interessen' noch in fachlichen Deutungs- und Problemlösungsstrategien um ihrer selbst willen erfüllt, jedoch auch nicht in einer distanzlosen Annäherung an Selbstorganisationsansätze" (Dewe 1999, S. 127 f.); vielmehr ist es auf Interaktion, Partizipation der Lernenden und Wissenschaftsorientierung angewiesen. Der damit einhergehende Utopieverlust ist wohl unvermeidlich. Die Offenheit des Lehr-Lern-Verhältnisses als Ergebnis seiner didaktischen und methodischen Prozeduralisierung und diskursiven Verflüssigung auszuhalten, erfordert eine hohe Gelassenheit und Elastizität von den Professionellen.

4.6 Aussichten

Dass alle von uns skizzierten Behauptungs- und Veränderungsprozesse ehemals alternativer und oppositioneller Lernkonzepte sich lediglich ihrer eigenen Kraft und Praxistauglichkeit verdanken, kann nicht unterstellt werden: Zu sehr sind diese Konzepte verwoben mit allgemeineren Modernisierungs- und Aufbruchtendenzen. Umgekehrt aber kann die These gewagt werden, dass die seit den 70er Jahren spürbaren Veränderungen der (west-)deutschen Gesellschaft ohne das Bündel dieser bildungsreformerischen Prinzipien kaum vorstellbar wäre.

Ein vorherrschender Eindruck im Vergleich zwischen 70er und 80er Jahren einerseits und heutigen Zuständen andererseits ist der der Veralltäglichung von Weiterbildung – dies gilt für ihren Stellenwert im Lebenslauf, die Präsenz von Institutionen und Angeboten, aber auch für Inhalte und Ziele: Die

Institutionen und Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sind an der Jahrtausendwende zwar weniger mit dichotomisch interpretierten Macht- und Menschheitsfragen befasst als in den 70er und 80er Jahren – stattdessen sind sie (und die in ihnen Lernenden nicht minder!) als Gesamtheit in einen reformistischen Dauerdiskurs verstrickt, der alle und jeden der Verantwortung aussetzt, für sich und die Rettung der Regenwälder, für den Beruf und die multikulturelle Gesellschaft, für die innere Ruhe und die Verkehrsberuhigung im Stadtquartier zu lernen und zu streiten und sich für richtiges Kompostieren ebenso wie für Flüchtlinge nichtstaatlicher Verfolgung zuständig zu fühlen.

Ein solcher Gestaltungsoptimismus mag in der Geschichte der Erwachsenenbildung nichts Seltenes sein (der vorige Satz ist die modernisierte Reprise eines Diktums von Werner Picht 1919 – vgl. Picht/Rosenstock 1926, S. 49) – hier fällt er auf, weil im untersuchten Feld die fundamentaloppositionellen Ansprüche und die Hoffnungen auf das "ganz Andere" eben erst, nämlich in den letzten zehn Jahren, von reformerisch-konstruktiven Denkweisen abgelöst wurden. Jochen Kades Behauptung von der "Universalisierung" der Erwachsenenbildung wäre also mit dieser Beobachtung zu verknüpfen: "Suchbewegungen" nach Orientierungen, Problemlösungen, Identitäten und Krisenbewältigungen sind zur akzeptierten Daueraufgabe auch der Bildungseinrichtungen geworden; die von ihnen gebotenen Räume der sozialen Anerkennung und des gesellschaftlichen Probehandelns sind mittlerweile ein tragfähiges Element der Zivilgesellschaft.

Wo aber bleiben die in den 70er und 80er Jahren zum Teil angestrebten, zum Teil auch praktizierten Verkoppelungen von Erwachsenenbildung und sozialer Initiative? Haben sich die Hoffnungen, dass Bildung nicht nur individuelle Befreiungs- und Autonomisierungsprozesse hervorrufen kann, als wesensfremd oder gar absurd erwiesen? Unsere Befunde sprechen einerseits für eine gewisse pädagogische Bescheidenheit und professionelle Reflexivität, die die Würde der Teilnehmenden, die Pluralität der Lebensoptionen und die Kontingenz der historischen Ereignisse ernst nimmt. Dennoch müssen und dürfen diese Tugenden nicht für ein Plädoyer herhalten, alle die Gegenwart übersteigenden Vermittlungsabsichten zu streichen. Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist auch eine öffentliche Arena, in der Fragen des richtigen und guten gemeinsamen Zusammenlebens in der Gegenwart und Zukunft zum Thema gemacht und unter professionellen Bedingungen diskursiv ausgetragen werden. In diesem Sinne sind die Institutionen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung Werkstätten der Demokratie, in denen Ansichten ausgetauscht, Interessen artikuliert, Argumente eingewandt, Einsichten reflektiert, Begründungen formuliert, Initiativen ersonnen sowie verallgemeinerungsfähige Optionen und neue Beteiligungsformen entwickelt werden.

Dass diese Dialektik von öffentlicher partizipativer Vernunft und sozialer Bewegung ihre allgemeine Wertschätzung und Beachtung verlieren könnte im Prozess der zunehmenden Konzentration der Weiterbildungsressourcen und Kräfte auf die Beschäftigungsfähigkeit, zählt zu den Sorgen, die viele der von uns befragten Experten artikulierten. Ein Gemeinwesen, das sich zunehmend enttradionalisiert, ist aber auf die Stützfunktionen eines permanenten Dialog- und Bildungsprozesses angewiesen, der unter keinem anderen Regime als dem eines professionell reflektierten steht.

Diese Dialogfunktion und die damit verbundenen neuen und alten "Gemeinschaftsbildungen" sind auch Kompensationen für die manchen überfordernde Dynamik sozialen Wandels. Aus dem Blickwinkel der Bildungspolitik führen all diese institutionellen und didaktischen Ausdifferenzierungen zu "Unübersichtlichkeit" und "Diffusität" und werden misstrauisch beäugt, die "Unbestimmtheit" eines so fluiden Systems provoziert den Ruf nach mehr "Steuerung". Diese aber würde auf Kosten der Lebensnähe der bestehenden Angebote und Chancen gehen. Wenn Weiterbildung im "Geist" der 70er und 80er Jahre an Ansprüchen demokratischer Modernisierung und Mitgestaltung festhält, braucht sie weiterhin die Chance didaktischer und institutioneller Suchbewegungen. Neue gesellschaftliche Entwicklungen wie die Einwanderung und die Zunahme diskontinuierlicher Biografien liefern neue Gründe für solche Offenheit. "Neue Lernkulturen" können nicht als lediglich mikrodidaktische Innovation überzeugen, sondern bedürfen der Freiheit einer relativen Eigenlogik des Weiterbildungssystems und der Chance neuer professioneller und institutioneller Ausdifferenzierungen.

Literatur

Achten, U.: Gemeinsam lernen, solidarisch handeln. Frankfurt/M. 1976

Ahlheim, K.: Kopf und Bauch. Argumente für Wissensvermittlung und Erkenntnis in der politischen Bildung. Wiesbaden 1993

Albrecht, C.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt/M., New York 1999

Alheit, P.: 'Lebensweltorientierung' – Symptom einer Krise in der Weiterbildung? In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 155-167

Alheit, P.: Biographizität als Projekt. Der "biographische Ansatz" in der Erwachsenenbildung. Bremen 1990

Alheit, P.: Alltagsorientierung. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2: Außerschuliche Jugend- und Erwachsenenbildung. Hufer, K.-P. (Hrsg.). Schwalbach/Ts. 1999, S. 4-7

Alheit, P.; Dausien, B.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 407-432

Altvater, E.; Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971

Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Baltmannsweiler 1995

Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001

Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt/M. 1974

Baethge, M.: Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 478-484

Baier, L.: Bericht über den Kampf französischer Bauern gegen den "Kolonialismus nach innen". In: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung, 5, 1974, Heft 17, S. 5-42

Barz, H.: Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied 2000

Becher, M.; Dinter, I.; Schäffter, O.: Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung – Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformationsperiode. Hannover 1993, S. 207-231

Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M. 1993

Beer, W.: Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen. Hamburg 1978

Beer, W.: Aktionslernen und institutionalisierte Bildungsarbeit. Politische Bildung im Kontext sozialer Bewegungen. In: Materialien zur Politischen Bildung, 1. Quartal, 1/1985, S. 14

Beer, W.; Cremer, W.; Massing, P. (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 1999

Behrendt, R.; Grösch, D.: Biographische Verfahren in der Bildungsarbeit mit Arbeiterjugendlichen. In: Brock, A.; Müller, H. D.; Negt, O. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek 1978, S. 198-219

Behrens, H.: Verfahren biografischen Lernens nach zwei Jahrzehnten Praxis und Reflexion. In: Grundlagen der Weiterbildung, 12, April 2001, Nr. 2, S. 58-61

Behrens-Cobet, H.: Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biographische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: Klingenberger, H.; Krecan-Kirchbichler, B. (Hrsg.): Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München 1999, S. 62-77

Behrens-Cobet, H.; Reichling, N.: Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied 1997

Behrens, H.; Ciupke, P.; Reichling, N.: Neue Lernarrangements in Kultureinrichtungen. Essen 2002

Behrens-Cobet, H.; Richter, D.: Didaktische Prinzipien. In: Beer, W.; Cremer, W.; Massing, P. (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 1999, S. 168-203

Bergmann, K.; Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Reinbek 1977

Beyersdorf, M.: Selbstorganisierte Institutionalisierung? Zum Verfestigungsprozeß selbstorganisierter Erwachsenenbildung. In: Akademie der Politischen Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Jahrbuch 1993. Zur Lage der politischen Bildung. Bonn 1993, S. 41-59

Beyersdorf, M.: Aufbruch ohne Ende? Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen Profil, Politik und Professionalisierung. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 9, 1996, Heft 3, S. 72-81

Beyersdorf, M.: SoBa geht SegeLn? Von der Selbstorganisierten Bildungsarbeit (SoBa) zum Selbstgesteuerten Lernen (SgL)?. In: Verband niedersächsischer Bildungsinitiativen (Hrsg.): forum bildung innovation, Heft 1/2000, S. 14-16

Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e. V. (Hrsg.): Handlungsorientierte Bildungsarbeit. Qualifizierung von Industriearbeitern zur Anwendung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse. Frankfurt/M., New York 1983

Blöchl, E.; Werder, L. v.: Zur Theorie außerinstitutioneller Erwachsenenbildung. Hagen 1981

Brammerts, H.; Gerlach, G.; Trautwein, N.: Lernen in der Gewerkschaft. Frankfurt/M., Köln 1976

Brand, K.-W.; Büsser, D.; Rucht, D.: Aufbruch in eine andere Gesellschaft. Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik. Frankfurt/M., New York 1983

Breit, G.; Schiele, S. (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts. 1998

Breloer, H.; Dauber, H.; Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967

Brock, A. (Hrsg.): Gewerkschaften am Kreuzweg. Berlin 1973

Brock, A.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Brock, A.; Müller, H. D.; Negt, O. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek 1978, S. 25-42

Brock, A.; Müller, H. D.; Negt, O.: Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek 1978

Brock, A.; Hindrichs, W.; Müller, H. D.; Negt, O. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung. Marburg 1987

Bundesminister für Bildung und Forschung (Hrsg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis. Bonn 1986

Buro, A.: Leben als politischer Lernprozeß. Autobiographische Notizen. In: Vack, H. und K. (Hrsg.): Politische und soziale Lernprozesse. Möglichkeiten, Chancen, Probleme. o. O. 1993, S.151-164

Buschmeyer, H.: Dialektischer Erfahrungsbegriff und erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 32, 1982, Heft 3, S. 207-212

Buschmeyer, H. (Bearb.): Lebensgeschichte und Politik: Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen. Soest 1995

Buschmeyer, H.; Behrens-Cobet, H. (Bearb.): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung. Positionen und Kontroversen. Soest 1990

Ciupke, P.: Zwischen Abendlandmythos und Vermassungsgefahr. Diskurse der Nachkriegsjahre, den Arbeitsplänen der Volkshochschule abgelesen. In: Ciupke, P.; Jelich, F.-J. (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen 1999, S. 13-28

Ciupke, P.; Jelich, F.-J. (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen 1996

Ciupke, P.; Jelich, F.-J. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen 1997

Ciupke, P.; Jelich, F.-J. (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen 1999

Ciupke, P.; Reichling, N.: Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 45-46/1994 a, S. 13-21

Ciupke, P.; Reichling, N.: "Verdächtige Subjekte" und die Erneuerung demokratischer Öffentlichkeiten. Bemerkungen zu Krise und Krisenrhetorik in der politischen Erwachsenenbildung. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur, Band 12. Recklinghausen 1994 b, S. 319-340

Ciupke, P.; Reichling, N.: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer, W.; Cremer, W.; Massing, P. (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 1999, S. 257-288

Damm, D.: Die Praxis bedürfnisorientierter Jugendarbeit. München 1980

Dauber, H.; Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslangen Verschulung. Reinbek 1976 a

Dauber, H.; Verne, E.: Einleitung der Herausgeber. In: Dauber, H.; Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslangen Verschulung. Reinbek 1976 b, S. 10-14

Deppe-Wolfinger, H.: Arbeiterjugend – Bewusstsein und politische Bildung. Frankfurt/M. 1972

Dera, K. u. a.: Handeln und Lernen. Zum Einsatz von Handlungsspielen in der Arbeiterbildung. Hannover 1981

Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen 1999

Dohmen, G.: Zum Verhältnis von "natürlichem" und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Becker, H. u. a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 189-202

Ebbrecht, G.: Die Bedeutung besonderer Lernorte. Überlegungen zu Bildungshäusern und Tagungsstätten. In: Ciupke, P.; Jelich, F-J. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Republik. Essen 1997, S. 165-181

Faulenbach, B.: Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Bildungsarbeit der Gewerkschaften. In: Nuissl, E.; Tietgens, H. (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn 1995, S. 106-156

Faulenbach, B.: Der gesellschaftliche Wandel und die Traditionen der Arbeiterbildung. In: außerschulische bildung, Heft 4/97, S. 435-438

Faulenbach, B.: Die DGB Bundesschulen in der Nachkriegszeit. In: Ciupke, P.; Jelich, F.-J. (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen 1999, S. 179-190

Faulstich, P.: Integration allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 41, 1991, Heft 3, S. 193-198

Faulstich, P. u. a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991

Faulstich, P.; Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. München 1999

Flaig, B. B.; Meyer, T.; Ueltzhöffer, J.: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1994

Friedeburg, L. v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M. 1992

Fritz, J.: Interaktionspädagogik. Methoden und Modelle. München 1975

Gespräch mit Oskar Negt. In: Hering, S.; Lützenkirchen, H.-G.: Wohin führt der lange Marsch? Die politische Erwachsenenbildung der 68er. Frankfurt/M. 1996, S. 9-24

Giesecke, H.: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In: Giesecke, H. u. a.: Politische Aktion und politisches Lernen. München 1970, S. 11-45

Giesecke, H.: Die Jugendarbeit. München 1971

Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. München 1972

Gilcher-Holtey, I.: Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA. München 2001

Gruppendynamik. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, 5. Lieferung März 1972, Blatt 43.566

Hafeneger, B. (Hrsg.): Politisches Lernen in Jugendverbänden. Reinheim 1995

Hafeneger, B. (Hrsg.): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts. 1997

Hagedorn, A.: Der Verkopfung mit ganzheitlicher Bildung begegnen. In: außerschulische bildung, Heft 2/94, S. 137-141

Hartkemeyer, J. F.: Wir können doch nicht alles wissen. Die Mythen der Bildung und die Chancen der Volkshochschulen. In: Frankfurter Rundschau vom 8. November 2001, S. 7

Heger, R.-J.; Heinen-Tenrich, J.; Schulte, T.: Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg 1983

Heger, R.-J.: Zwischen Vision, Traum und Realität: das Lernen in freien Initiativen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/1986, S. 305-310

Heidelberger Blätter, Heft 11/1967: Arbeiterbildung und Politische Bildung (I). Die politische Jugendbildungsarbeit der Gewerkschaften. Heidelberg 1967

Heinen-Tenrich, J.; Meyer, H. H.: Ökologie als Thema der politischen Bildung in den Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 34, 1984, Heft 4, S. 291-299

Heinen-Tenrich, J.; Meyer, H. H.: “Das meiste sieht man nicht von selbst”. Zu einer ökologisch orientierten Heimatkunde. In: Materialien zur Politischen Bildung 3/1985, S. 21-27

Heinen-Tenrich, J.; Meyer, H. H.: Veranstaltungsformen in der Umweltbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes (Hrsg.): vhs Kurs- und Lehrgangssystem, 24. Lieferung April 1988, S. 25-36

Heuer, U.: Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer, U.; Botzat, T.; Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2001, S. 13-35

Heuer, U.; Botzat, T.; Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2001

Horn, K.: Können gruppendynamische Verfahren Medium politisierender Bildung sein? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 23, 1973, Heft 1, S. 37-45

Hovestadt, G.; Weischer, C.; Wienold, H.: Lernen um zu Handeln. Probleme und Perspektiven in der zentralen Bildungsarbeit der IG-Metall. Münster 1996 und 1997

Hufer, K.-P.: Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze; eine Einführung. Schwalbach/Ts. 1992

Hufer, K.-P.: Schülerorientierung – Teilnehmerorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1997, S. 95-104

Hufer, K.-P.; Unger, I.: Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Institutionalisierte und selbstorganisierte politische Erwachsenenbildung seit den siebziger Jahren. Düsseldorf 1989

Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek 1973

Jarchow, K.; Klugmann, N.: Heumarkt. Versuche anderen Lebens zwischen Stadt und Land. Berlin 1980

Jung, U.: Zur Diskussion über die politische Bildung. In: Volkshochschule im Westen, Heft 1/1971, S. 24-25

Kade, J.: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, 4, 1993, Heft 4, S. 233-236

Kade, J.; Nittel, D.; Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart, Berlin, Köln 1999

Kade, J.; Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996

Kade, S.: Denken kann jeder selbst – Das Ethos selbstbestimmten Lernens. In: Nuissl, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Festschrift für Johannes Weinberg. Bad Heilbrunn 1997, S. 82-91

Kadelbach, G.; Weick, E.: Politische Erwachsenenbildung und politische Interessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 23, 1973, Heft 1, S. 10-28

Kaiser, A.: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Neuwied 1992

Kejcz, Y.: Lernen an Erfahrungen? Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/M. 1979

Kelbling, M.: Spurensicherung im eigenen Ort. In: außerschulische bildung, Heft 4/86, B 127

Kemper, M.: Qualitätssicherung von Weiterbildung – Ein Plädoyer für aktive Partizipation von Lernenden. In: Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 142-152

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Baltmannsweiler 1998

Keupp, H.: Ohne Angst verschieden sein können. Riskante Chancen in einer postmodernen Gesellschaft. In: Klingenberger, H.; Krecan-Kirchbichler, B. (Hrsg.): Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München 1999, S. 11-28

Killait, B.; Burr, M.: Alternative Organisationsformen der Erwachsenenbildung: Das Selbstlernzentrum. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt, Neuwied 1980, S. 323-337

Klein, A.: Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Politische Hintergründe und demokratietheoretische Folgerungen. Opladen 2001

Klingenberger, H.; Krecan-Kirchbichler, B. (Hrsg.): Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München 1999

Kolb, J.: Die Parteilichkeit der Politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 20, 1970, Heft 4, S. 338-341

Körber, K.: Das Weiterbildungsprogramm im Lande Bremen. Bremen 1995

Krohn, H.; van de Rakt, M.: Politische Jugendbildung als Arbeiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 23, 1973, Heft 2, S. 125-132

Kunstmann, W.: Volkshochschulen zwischen Autonomie und Anpassung. Entwicklung und Aufgabenbestimmung der Volkshochschulen von 1945-1980. Marl 1986

Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW): Neue Impulse für die Weiterbildung. Freiburg 1994

Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) NRW e. V.: Die Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW – Wer sind wir und was soll das? Münster 1982

Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) NRW e. V.: Die andere Weiterbildung. Herford 1986

Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) NRW e. V.; Ökologie-Stiftung NRW (Hrsg.): Netze bilden. Koordination, Kooperation und Kommunikation in Kultur und Weiterbildung. Dortmund 1997

Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) NRW e.V.: Die andere Weiterbildung und ihre Position zu gesellschaftlich relevanten Bildungsbereichen. Bielefeld 2002

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Anschlußlernen in der politischen Bildung. Zur Verbindung zwischen Alltag, Handeln und Lernen in längerfristigen Lernprozessen. Soest 1986 a

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lokalgeschichte und Weiterbildung. Werkstattgespräch, Projektdokumentation. Soest 1986 b

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung. Positionen und Kontroversen. Soest 1991

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen (Hrsg.): Projekt Ökologie. Veranstaltungen Aug. 83-Feb. 84. Hannover 1983

Lecke, D. (Hrsg.): Lebensorte als Lernorte: Handbuch Spurensicherung. Skizzen zum Leben, Arbeiten und Lernen in der Provinz. Reinheim 1983

Lüers, U.: Zwischen Verführung und Selbstbestimmung. Biografische Reflexionen über 40 Jahre konfliktorientierte Jugendarbeit. Wiesbaden 1997

Mader, W.; Weymann, A.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, S. 346-376

Mahnkopf, B.: Geschichte und Biographie in der Arbeiterbildung. In: Brock, A.; Müller, H. D.; Negt, O. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek 1978, S. 87-123

Materialien zur politischen Bildung: Schwerpunktheft 1/1985

Matthes-Nagel, U.: Subjektorientierte Erwachsenenbildung. In: Hoerning, E. M.; Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn 1989, S. 107-111

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1/1974 S. 36-43

Meueler, E.: Lerngelegenheiten. Anregungen zum selbstbestimmten Lernen. In: Bergmann, K.; Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Reinbek 1977, S. 225-236

Meueler, E.: Selbstorganisiertes Lernen. In: Dahm, G. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 289-292

Meueler, E.: Subjektorientierung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 292-293

Meueler, E.: Fortbildung und Subjektentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49/2002, S. 59-68

Meyer-Ehlert, B.: Die andere Weiterbildung zwischen Selbstverwaltung und Fremdbestimmung. In: Volkshochschule im Westen, Heft 1/86, S. 16-19

Meyerholz, B.: Thesen zum Lernen in Bürgerinitiativen. In: Scheilke, C. Th. u. a.: Lerntheorie – Lernpraxis. Lernkonzepte und alternative Lernmöglichkeiten. Argumente und Beispiele. Reinbek 1982, S. 267-273

Mollenhauer, K.: Versuch 3. In: Müller, C. W. u. a.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München 1964, S. 89-118

Moßmann, W.: Volkshochschule Wyhlerwald. In: Dauber, H.; Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslagnen Verschulung. Reinbek 1976, S. 156-172

Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/M., Köln 1971

Negt, O.: Überlegungen zur Kategorie "Zusammenhang" als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 26, Dez. 1990, S. 11-19

Negt, O.: Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Sechs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung. In: Widerspruch. Beiträge zur sozialistischen Politik, 17, 1997, Heft 33, S. 89-102

Negt, O.; Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1972

Nittel, D.: Von der Mission zur Profession. Bielefeld 2002

Nolda, S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2001, Heft 1, S. 101-119

Noll, A.; Blumbach, H.; Goldmann, M.: Wie man kleine Netze baut. Ein Handbuch stadtteilorientierter Kultur- und Bildungsarbeit. Gelsenkirchen 1984

Olbrich, J.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2001

Oetjen, H.: Apo, Gewerkschaften und Intellektuelle. In: Bremes, H.-E.; Schumacher, M. (Hrsg.): Mit der Vergangenheit in die Zukunft. Felder gewerkschaftlicher Politik seit 1945. Münster 1989, S. 51-67

Offe, C.: Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaften. In: Kress, G.; Senghaas, D. (Hrsg.): Politikwissenschaft. Frankfurt/M. 1970, S. 155-189

Picht, W.; Rosenstock, E.: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Leipzig 1926

Pongratz, L. A.: Was ist anders an der "anderen Weiterbildung"? In: Volkshochschule im Westen, Heft 1/86, S. 10-12

Rehbock, A.: Soziologisches Wissen und gewerkschaftliche Organisation. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den 70er Jahren. Münster 1989

Ruhe, H. G.: Methoden der Biographiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel 1998

Schäffter, O.: Zwischen Einheit und Vollständigkeit. Weiterbildungsorganisation – ein locker verkoppeltes Netzwerk. In: Hagedorn, F.; Jungk, S.; Lohmann, M.; Meer, H. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim 1994, S. 77-91

Schiele, S.; Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977

Schiele, S.; Schneider, H. (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1996

Schiersmann, C.: Zielgruppen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 344-347

Schlutz, E.: Über die Schwierigkeit, Erfahrungen zur Sprache zu bringen und über den Erfahrungshunger der Pädagogen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 32, 1982 a, Heft 3 , S. 213-219

Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer "reflexiven Wende" in der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Bremen 1982 b

Schlutz, E.: Schulwissen oder Erfahrung? Zur Alternative von Fach- und Zielgruppendidaktik. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 93-108

Schumann, M. u. a.: Am Beispiel der Septemberstreiks – Anfang der Rekonstruktionsperiode der Arbeiterklasse? Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/M. 1971

Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Bremen 1981

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied 1997

Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied 2001 a

Siebert, H.: Wie lernen Erwachsene? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 47, 2001 b, Heft 2, S. 81-85

Siehlmann, G.: Integration in der Weiterbildung – aus betrieblicher Sicht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 41, 1991, Heft 3, S. 199-204

Stang, R.; Puhl, A. (Hrsg.): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Bielefeld 2001

Streitfragen gewerkschaftlicher Bildungstheorie. Positionsbeschreibung, Kontroverse, Mißverständnis, Diskussion zwischen Oskar Negt und Norbert Trautwein. In: Materialien zur politischen Bildung, Heft 3/1980, S. 20-31

Strichau, T.: Wir können unsere Träume nicht fristlos entlassen – wir schulden ihnen unser Leben. Frauenseminare im Jugendhof Steinkimmen. In: außerschulische bildung, Heft 3/88, S. 300-306

Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988

Suin de Boutemard, B. (Hrsg.): Alternatives Vorlesungsverzeichnis Freier Nachbarschaftsuniversitäten. Lindenfels 1981

Suin de Boutemard, B.: Vom alternativen Vorlesungsverzeichnis zur Lindenfelser Bürgerquelle. In: Grundlagen der Weiterbildung, 12, 2001, Heft 6, S. 266-270

Thrun, S.: Das Bildungswerk für Friedensarbeit. In: Volkshochschule im Westen, Heft 1/86, S. 29-31

Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1974, S. 98-174

Tietgens, H.: Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 27, 1977, Heft 4, S. 283-286

Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981

Tietgens, H.: Veranstaltetes und selbstinitiiertes Lernen. In: Heger, R.-J.; Heinen-Tenrich, J.; Schulte, T. (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg 1983, S. 217-229

Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung. In: Schmitz, E.; Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 446-450

Tietgens, H.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1994

Tietgens, H.: Alltag. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 15-16

Tippelt, R.; Eckert, T.; Barz, H.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996

Ullrich, O.: Weltniveau. In der Sackgasse des Industriesystems. Berlin 1979

Weick, E.: Die Synthese beruflicher und politischer Bildung vor neuen Herausforderungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 41, 1991, Heft 3, S. 212-219

Weinberg, J.: Bildungspolitik und politische Bildungsarbeit der Gewerkschaften. Hinweise zu ihrer historischen Entwicklung. In: Bremes, H.-E.; Schumacher, M. (Hrsg.): Mit der Vergangenheit in die Zukunft. Felder gewerkschaftlicher Politik seit 1945. Münster 1989, S. 69-88

Weißeno, G. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Hufer, K.-P. (Hrsg). Schwalbach/Ts. 1999

Werder, L. v.: Perspektiven stadtteilnaher Volkshochschularbeit. Berlin 1979

Werder, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik. Weinheim, Basel 1980

Weymann, A.; Mader, W.; Dieterich, I.: Weiterbildung, berufliche Entwicklung und Lebenslauf. Paderborn 1979

Wittemann, K. P.: Ford-Aktion. Zum Verhältnis von Industriesoziologie und IG-Metall in den sechziger Jahren. Marburg 1994

Wittenberg, D.: Zur Diskussion der Erfahrungen von LIP in der BRD. In: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung, 5, 1974, Heft 17, S. 45-56

Wittwer, W.: Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 48, Dezember 2001, S. 109-127

Wuthe, G.: Gewerkschaften und politische Bildung. Hannover 1962

Zeuner, C.: Von der unbekannten Adressatin zum "Teilnehmer als Konstrukt". Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P.; Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report). Frankfurt/M. 1999, S. 159-167