

42. Jg. 1. Heft 1
1992

Prof. Dr. J. Wolke

Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen

Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen

Wiltrud Gieseke

Theoretiker und Praktiker der Erwachsenenbildung sind damit vertraut, in ihrem professionellen Diskurs politische Leitprämissen in pädagogische Konzepte zu übersetzen, sie kritisch zu analysieren, an Bildungstheorien zu arbeiten und didaktische Prinzipien für erwachsenenpädagogische Arbeiten theoretisch zu begründen. Empirisches Interesse bestand bisher nur selten an den Bildungsprozessen selbst. Die Siebert/Geil-Studien aus den 70er Jahren sind in dieser Hinsicht eine deutliche Ausnahme. Wohl aber liegen Untersuchungen zur Weiterbildungsmotivation, zur Wertschätzung von Weiterbildung vor (Raapke/Schulenberg, Schulenberg u.a., Feig etc.). Diese Forschungsrichtung begleitete den Institutionalisierungsprozeß der Erwachsenenbildung. Der Strang der Motivforschung brach jedoch Ende der 70er Jahre ab. Parallel dazu entwickelte sich die Begleitforschung, die bildungspolitische Reformansätze kritisch beobachten sollte. Für die Erwachsenenbildung haben hier die Untersuchungen von Keicz/Nuissl eine besondere Bedeutung erlangt. In den 80er Jahren rückte ein biographisches und alltagsorientiertes Forschungsinteresse in den Vordergrund, das bis in die Gegenwart anhält. Qualitative Forschungsaktivitäten bestimmen seit diesem Zeitpunkt die Erwachsenenbildungsforschung, das Interesse an Erwachsenen öffnet sich für Fragen des Lebenslaufes. Qualitative Alltagsforschung beschäftigt sich mit Störungen in Lernprozessen (Kade 1985) oder geht der Bildungsmotivfrage methodisch unter einer biographischen Fokussierung nach (Kade 1989). Ebenso entwickelt sich ein qualitativer Forschungsstrang in der Professionsforschung, der sich auf Fortbildungsangebote für Erwachsenenbildner konzentriert (z.B. Arnold 1985, Gieseke 1981, 1989, J. Kade 1989, Nittel 1991, S. Kade 1990). Ein Beispiel für den Erkenntnisgewinn mit Hilfe von qualitativer Forschung in einem der heikelsten erwachsenenpädagogischen Felder liegt mit der Arbeit von Nolda (1990) vor. Sie hat Interaktionen in Zertifikatsprüfungen (Sprachen) analysiert und widerlegt mit dieser Analyse eine Reihe von Klischees über Prüfungen. Ein Teil der Forscher/innen, die sich der qualitativen Forschung verpflichtet fühlen, greift eher den soziologischen Strang auf, der sich für den Erwachsenen und seine Bezüge zur Bildung interessiert, ein anderer Forschungsschwerpunkt macht dominant Lernprozesse als Interaktions- und Planungsprozesse zu seinem Gegenstand.

Beide Forschungsinteressen sollten sich unter dem Aspekt der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ergänzen.

Mir geht es im folgenden vor allen Dingen darum, Praktiker für pädagogische Realanalysen zu gewinnen (Gieseke 1990), in denen die Interaktions-, Lern-, Vermittlungs- und Planungsprozesse im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. Denn anders als bei Analysen, die sich auf biographische und gesellschaftliche Aspekte des lernenden Individuums konzentrieren, ist für Planungs- und Lernforschung ein gemeinsames professionelles Interesse an entsprechenden Untersuchungen bei Praktikern wie auch bei Theoretikern unabdingbar. Über solche Analysen können bildungspolitische und pädagogische Mechanismen erschlossen, pädagogische Prinzipien verifiziert und ihre Realisierungsformen vorgeführt werden. Hierin liegt die Chance, dem, was im pädagogischen Handeln geschieht, eine begriffliche Basis zu geben. Pädagogische Realität wird so begreifbar, benennbar und damit besser vertretbar. (Darauf habe ich 1981, 1985 und 1989 in kleineren Beiträgen hingewiesen.) Auch Nittel sieht in einer besser entwickelten Planungsbe-grifflichkeit eine wichtige Grundlage für die Sicherung professioneller Selbstakzeptanz und Verständigung im erwachsenenpädagogischen Handeln (Nittel 1991, S. 92).

Wenn der Nutzen pädagogischer Realanalysen für Praktiker einsichtig ist und wenn deutlich gemacht werden kann, daß es hierbei nicht um „Entlarvung“ geht, bietet ein solches empirisches Vorgehen gute Chancen für weitere Forschungen. In meinen bisherigen Versuchen in dieser Richtung (1989, 1991) gab es keine Kooperationsprobleme auf der Ebene der Teilnehmerinnen und Dozentinnen. Schwierig war es manchmal auf der Ebene der institutionellen Leitung. Daher sollten bei einem mit solchen Problemen konfrontierten Forscherteam auch institutionelle und bildungs-politische Kompetenzen vorhanden sein.

Realanalysen an pädagogischen Prinzipien

In der Erwachsenenbildung kann inzwischen auf eine differenzierte Begrifflichkeit, was die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Prinzipien betrifft, zurückgegriffen werden. Im pädagogischen Planungshandeln finden diese Prinzipien Anwendung, sie sind aber normativ, und sie lassen kaum eine professionelle Verständigung über Bildungsprozesse zu.

Empirische erwachsenenpädagogische Forschung geht den Wegen der pädagogischen Realisierung dieser Prinzipien nach, um so zu einer Differenzierung der Begrifflichkeit beizutragen, Konzepte zu entideologisieren und die erwachsenenpädagogische Wirklichkeit beschreibbar zu machen. Ein solches Vorgehen verhin-dert, daß die normative pädagogische Terminologie erstarrt und zunehmend Leerformelcharakter bekommt.

Die Verteidigung der Institutionalisierung nach außen, die nur noch bedingt nötig ist, und die mühsame Bewahrung des Erreichten verhindern eine Besinnung auf die eigentliche pädagogische Arbeit. Wenn Anerkennung und Unterstützung von politischen Instanzen ausbleiben, wie wir das in den 80er Jahren erlebten, gilt auch die pädagogische Arbeit im Inneren bereits als verloren. Diese Position leistet aber, und das können wir gegenwärtig beobachten, einer politischen Instrumentalisie-

rung Vorschub, weil sie einer derartigen Inanspruchnahme keine erwachsenenspezifischen Standards und Ansprüche entgegenhalten kann.

Diesem gegenwärtigen und zukünftigen Prozeß ist die Erwachsenenbildung um so wehrloser ausgeliefert, wenn sie nicht den vielen Formen von Bildungsarbeit in ihrem institutionellen Handeln mehr Beachtung und Aufmerksamkeit schenkt.

Ich gehe davon aus, daß langfristig Ansehen, Sicherheit und kreative Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung davon abhängen, wie konsequent die Professionsvertreter die Lernarbeit und die Bildung als Gegenstand von Forschung und Reflexion betrachten.

Didaktikforschung in der Erwachsenenbildung als Perspektivverschränkung

Didaktisches Planen und Handeln in der Erwachsenenbildung definiert sich nicht nur dadurch, daß didaktische Prinzipien formuliert werden, in denen bildungstheoretische Ansprüche und wissenschaftliches Wissen über Erwachsenenbildung enthalten sind. Der Grundsatz der Freiwilligkeit führt dazu, daß sich Semester für Semester ein komplexer Abstimmungsprozeß zwischen kommunal- oder verbandspolitischen Rahmenentscheidungen, makrodidaktischem Planungshandeln der hauptberuflich tätigen Erwachsenenpädagogen und den Aktivitäten der auf der mikrodidaktischen Ebene arbeitenden Kursleiter, Teamer und Dozenten vollzieht. Wo liegt aber die Scharnierstelle für didaktische Entscheidungen zwischen diesen verschiedenen Instanzen? Wie sieht die Kurspraxis aus? Welchen Platz nehmen erwachsenenpädagogische Prinzipien im Planungshandeln und im Lehr- und Lernprozeß ein? Um diesen Prozeß empirisch zu erforschen, ist aus meiner Sicht das leitende methodische Arrangement der „Perspektivverschränkung“ hilfreich. Es ermöglicht, das Zusammenspiel der Begründungen und Bedingungen beim Zustandekommen eines Kurses, die Wege zur Konkretisierung und Realisierung von Bildung als Produkt gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse nachzuvollziehen. Das geschieht vor dem theoretischen Hintergrund des symbolischen Interaktionismus; denn Planungshandeln im Feld der Erwachsenenbildung ist in hohem Maße kommunikatives Handeln und setzt bei allen daran beteiligten Gruppen einen permanenten Perspektivwechsel voraus, wenn Erwachsenenbildung sich gesellschaftlich realisieren soll.

Innerhalb unserer Forschungsarbeit versuchen wir anhand von Fallstudien die Perspektivverschränkung gegenstandsadäquat zu entfalten. Jeder Fall hat zwar eigene, höchst individuelle Ausdrucksformen, aber an den spezifischen Umsetzungswegen wird gesellschaftlich und institutionell Realisierbares transparent. Fallstudien suchen in ihrem ganzheitlichen Zugriff das Allgemeine im Besonderen (vgl. Fischer 1982; Brügelmann 1982).

Was meint nun aber Perspektivverschränkung genau? Dazu ein Beispiel aus unseren kleinen Forschungsprojekten: Wenn den erwachsenenpädagogischen Realisierungswegen von pädagogischen Prinzipien zum Beispiel dem erfahrungsorientierten Lernen in der Zielgruppenarbeit mit Frauen oder anderen Gruppen nachgegangen werden soll, so ist von Interesse, wie der Kurs begründet wird, was Fachbereichsleiter und Institutsdirektoren unter erfahrungsorientiertem Lernen, unter Zielgruppenarbeit verstehen, welchen Stellenwert dieser Programmanteil

einnimmt, welche Antizipationen man über die Teilnehmer hat, ob es Probleme mit den finanzierenden Stellen gibt. Aus kontrastierender Perspektive wäre zu klären, welche Vorstellungen, Sinnauslegungen, Definitionen, programmatischen Entwürfe dagegen die Kursleiter/innen haben, was die Teilnehmer/innen erwarten und wie wiederum die Kursleiter/innen und die Teilnehmer/innen den Kurs im Verlauf beurteilen. Konfrontiert wird dieser Sinnkonstitutionsprozeß, der parallel zur Realisierung des Bildungsangebotes läuft, mit einer Begleitung der Kurse selbst. Auf diesem Wege werden die verschiedenen Perspektiven herausgearbeitet, die zum Zustandekommen des Kurses beigetragen haben und die den Realisierungsprozeß bestimmen. Wir haben zum Beispiel durch eine solche Fallstudienarbeit mit einzelnen Kursen über die vollzogene Perspektivverschränkung verschiedene Realisierungsformen erfahrungsorientierter Bildungsarbeit mit Zielgruppen identifizieren können. Wenn solche empirischen Forschungsergebnisse in die Diskussion über erfahrungsorientiertes Lernen zurückgeführt werden, muß sich zwangsläufig die Diskussion über pädagogische Prinzipien differenzieren. Es kann dann nicht mehr darum gehen, normative oder politische Argumente auszutauschen oder Mutmaßungen darüber zu äußern, was alles für oder gegen bestimmte Vorgehensweisen beim erfahrungsorientierten Lernen spricht. Über den erwachsenenpädagogischen Realisierungsprozeß kann nicht hinweggegangen werden, er wird zum Mittelpunkt.

Es sollte deutlich geworden sein, daß es nicht um die Entlarvung eines defizitären Aspekts der Praxis geht oder darum, Probleme hinter einer Theorie zu verstecken. Durch eine differenzierte Innenwahrnehmung des pädagogischen Feldes verbreitert sich die professionsinterne Argumentationsbasis. Und das Widerstandspotential, gerade auch gegen politische Instrumentalisierungen, wächst.

Durch drei unterschiedliche Beispiele möchte ich die Bedeutung eines empirischen Zuganges zur Wirklichkeit der Lernarbeit mit Erwachsenen belegen.

1. Beispiel: Pädagogische Realanalyse, die erwachsenenpädagogische Prinzipien bei ihrer Umsetzung begleitet

In der Lernforschung über didaktisches Handeln geht es darum, die Lernwirklichkeit darzustellen, um ihr nicht allein normativ gegenüberstehen zu müssen und sie für Kommunikation zugänglich zu machen. Das Anliegen ist, ein differenziertes Wissen über die verschiedenen Realisierungsformen zu erwerben, die sich mit der gleichen Prämisse begründen. Nur so wird das Lernfeld nicht mehr als black box erscheinen, das pädagogische Handlungsfeld wird leichter beschreibbar, das konkrete Tun besser benennbar. Wege dahin sehe ich bereits begangen mit den fünfbindigen empirischen Auswertungen von Bildungsurlaubsveranstaltungen (Kejcz/Nuissl u.a. 1971–1981) verschiedener Träger der Weiterbildung, die mit einem erfahrungsorientierten Lernansatz gearbeitet haben. Ein wichtiges Ergebnis dieser Untersuchungen ist, daß es trägerspezifisch dominante, implizite Ziele zum erfahrungsorientierten Lernen gibt, die entweder die Handlungsebene, die Wissens- oder die normative Ebene betonen. Bei Bildungsurlaubsveranstaltungen, die erfahrungsorientiert arbeiten, kann immer wieder beobachtet werden, daß keine oder nur eine geringe Verständigung zwischen den Deutungen der Teilnehmer/innen und denen der Dozenten hergestellt wird. Die Verständigungsprozesse scheitern daran, daß beide

Gruppen nicht bereit sind, mögliche Deutungen der jeweils anderen Gruppe zu akzeptieren. Ein solcher Befund der pädagogischen Begleitforschung fordert die erwachsenenpädagogische Theoriebildung geradezu heraus, sich mit den Mechanismen und Funktionen von lebensweltgebundenen Deutungsmustern auseinanderzusetzen, den Stellenwert von Erfahrungsaustausch für Lernprozesse zu durchdenken und bei der Erwachsenenqualifizierung auch differenziertere Verstehensprozesse von Deutungsmustern mit zu bedenken. Das heißt, wenn solche Ergebnisse in die Diskussion zum Beispiel zum erfahrungsorientierten Lernen zurückgeführt werden, muß sich zwangsläufig die theoretische pädagogische Diskussion über solche Prinzipien differenzieren.

2. Beispiel: Lernen in Arbeiten- und Lernen-Maßnahmen mit arbeitslosen Jugendlichen

In den letzten fünf Jahren hat bei verschiedenen Trägern, finanziert von der Bundesanstalt für Arbeit, eine große Anzahl von Arbeiten- und Lernen-Maßnahmen für junge Erwachsene ohne Hauptschulabschluß und/oder mit abgebrochener Lehre stattgefunden. Aus den Ergebnissen einer wissenschaftlichen Begleitung solcher Maßnahmen soll hier ein Beispiel dargestellt werden, an dem die Bedeutung erwachsenenpädagogischer Forschung besonders deutlich wird. Die Kurse verschaffen den arbeitslosen Jugendlichen einen Arbeitsvertrag für ein bis zwei Jahre. Die Weiterbildungsinstitutionen, die finanziell recht kräftig unterstützt werden, stellen Pädagogen zur Verfügung, die den Auftrag haben, den Jugendlichen positive Arbeitshaltungen und berufliche Grundqualifikationen zu vermitteln. Die Pädagogen sehen diese Kurse als „Wartebahnhöfe“ für die Jugendlichen, als sinnlose Überbrückungszeit, an. Diese Auffassung findet sich – unter Nutzung kritischen soziologischen Wissens – auch bei Beck (1986). Pädagogisches Wissen über die Lernhaltungen der Jugendlichen, ihre Widerstände, ihre Aggressionen, wird verdrängt. Die unterrichtenden Sozialpädagogen, Lehrer und Erwachsenenbildner gehen davon aus, daß eine offene Auseinandersetzung mit den Lernhaltungen und Problemen der Kursteilnehmer nur gesellschaftliche Diskriminierungen unterstützt. Ihre Kritik richtet sich daher auf die Institution. Legitimiert durch soziologische Analysen, reduzieren die Pädagogen ihr Engagement und setzen sich nicht aus der Perspektive der konkreten Bildungsarbeit mit den Teilnehmern auseinander. Sie entwerfen allenfalls eine Organisationsstruktur für die Bildungsarbeit, widmen aber den Bildungsansprüchen der Jugendlichen keine besondere Beachtung. Die Jugendlichen selbst sehen demgegenüber die Zeit in der AB-Maßnahme keineswegs als verlorene Zeit, als „Wartebahnhof“ an, auch wenn sie ihre Tätigkeiten nicht für „richtige Arbeit“ halten. Die Monotonie der nicht ausgefüllten Arbeitstage in der AB-Maßnahme erzeugen Langeweile, und Aggressionen kommen auf. Freie Zeit wird nicht für Eigenaktivität genutzt. Die Gleichgültigkeit der Pädagogen teilt sich mit und steckt an.

Die Jugendlichen benötigen, um trotz negativer Schulerfahrungen überhaupt wieder einen Bildungsprozeß beginnen zu können, emotionalen Rückhalt und Akzeptanz durch die Pädagogen. Wo diese vorhanden sind, gelingt es ihnen, aus ihrem selbstdestruktiven Kreislauf herauszukommen. Nicht kumpelhaftes Verhalten ist gefragt, sondern eine orientierende Autorität. Erst wenn die Pädagogen sich

mit ihnen wirklich auseinandersetzen, sie für wert halten, daß man sich um sie bemüht, können sie sich um sich selbst bemühen. Erst in der Konfrontation mit der Wirklichkeit der Lebenswelt wird das Ausmaß erwachsenenpädagogischer Verantwortung auch in der Forschung bewußt. In der Übernahme dieser Verantwortung findet Wissenschaft gegenüber den lernenden Subjekten ihren Sinn (Gieseke u.a. 1989).

Erwachsenenpädagogische Forschung erweitert so um ein Vielfaches eine rein soziologische Interpretation von Bildungsprozessen. Sie erweitert das Wissen gerade um den Teil, der auch für die pädagogische Praxis von entscheidender Bedeutung ist. Sie wird damit keineswegs unkritisch gegenüber den gesellschaftlichen Prozessen, sondern zeichnet die Folgen von Lebensbedingungen in den Lernmöglichkeiten und Entwicklungspotentialen nach. Damit wird die soziologische Analyse ergänzt durch die pädagogische Interpretation. Eine differenzierte Pluralität des Denkens über handelnde Subjekte käme damit ins Spiel.

3. Beispiel: Analyse der offenen Lernarbeit in der feministischen Frauenbildungsarbeit

Der Frauenanteil an der öffentlichen Weiterbildung erreicht die 2/3-Grenze; an der beruflichen Weiterbildung, gerade auch für höher qualifizierte Tätigkeiten, beteiligen sich Männer und Frauen zu gleichen Teilen. Gleichwohl ist der gesellschaftliche Durchsetzungsprozeß bei der beruflichen Positionsfindung behindert. Feministische Bildungsarbeit, die seit 15 Jahren angeboten wird und als Zielgruppenarbeit einen Beitrag dazu leistet, Frauen zu einer besseren gesellschaftlichen Interessensdurchsetzung und zur Abwehr von Diskriminierung zu verhelfen, setzt an diesem Bedarf an. Erfahrungs- und teilnehmerorientierte Arbeit soll selbstbewußtere, autonome Lebensentwürfe von Frauen unterstützen. Lernprozesse werden dabei nicht normativ festgelegt, vielmehr sollen offene Suchbewegungen ermöglicht werden. Die biographischen Analysen, Selbsterfahrung und Erfahrungsbearbeitung sind in der feministischen Bildungsarbeit eng miteinander verbunden, wenn der festverwurzelte Mangel an Selbstbewußtsein bearbeitet werden soll, der daher rührt, daß die den Frauen seit frühester Kindheit zugemutete Zweitrangigkeit sich tief in ihre Selbsteinschätzung eingegraben hat. Sensibilisierung, Heilung, Wissen und Handeln benötigen eine spezifische Synthese, um selbstverantwortliche, selbstbewußte Eigenaktivität bei Frauen zu fördern. Wie sich aber die Verbindung von Kognitions- und Gefühlsarbeit gestaltet und durch welche Lernformen und -inhalte Selbstbewußtsein gestützt werden kann, soll durch pädagogische Forschung geklärt werden.

Diese drei Beispiele sollen die Relevanz einer Lernforschung verdeutlichen, die sich der alltäglichen erwachsenenpädagogischen Realität stellt. Die Verstärkung einer empirischen Lernforschungsarbeit, die sich als qualitative interpretative Forschung versteht, wird nicht nur sich selbst genügen wollen, sondern vielmehr zu den gesellschaftlichen Problemen von Bildung vordringen.

Literatur:
Arnold, H. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M.: Peter Lang

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Brügelmann, H.: (1982) Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schema oder Schizophrenie. In: D. Fischer (Hrsg.) Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz-Litzelstellen

Feig, R. (1972) Motivationsstrukturen in der Erwachsenenbildung. Bern: Huber

Fischer, D.: (1982) Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz-Litzelstellen

Gieseke, Wiltrud (1981) Lernen in der Erwachsenenpädagogik. Vom Auscheiden beruflicher Orientierung von Erwachsenenpädagogen im arbeitsplatzbezogenen Lernprozeß. Ms.

Gieseke, W. (1985): Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. bmp Reihe. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV

Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Universität

Gieseke, W./ Jankovsky, B./ Lüken, A. (1989): Bildungsarbeit mit arbeitslosen Erwachsenen. Eine wiss. Begleitung von „Arbeiten und Lernen“ – Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung. Oldenburg: Universität

Gieseke, W. (1990): Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen Realanalysen. In: Kade, J.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. bmp Reihe. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle

Gieseke, W./ Jaudas, J./ Pralle, E. (1991): Zweite Wahl? DV-Qualifizierung für arbeitslose HochschulabsolventInnen. Oldenburg: Universität

Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kejcz, Y. u.a. (1980) Bildungsurlaub-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. 4 Bde. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung

Nittel, D. (1991): Wissenschaftlicher Erkenntnisbedarf aus der Sicht der Berufspraxis. Anmerkungen zur Veränderung von Fortbildung und Forschung. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IEB) (1991): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 1. Bremen: Universität

Nolda, S. (1990) Sprachinteraktion in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung im Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle

Schlutz, E., Siebert, H. (Hrsg.) (1986): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Tagesbericht Nr. 14. Bremen

Siebert, H./ Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig. Westermann

Siebert, H. (1987): Lehr-Lernforschung in der Weiterbildung. In: Edding, F. (Hrsg.): Zwanzig Jahre Bildungsreform. Zwanzig Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Strzelwicz, W./ Raapke, H.-D./ Schulenberg, W. W. (1986): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Enke

Tietgens, H. (1987) Forschung zur Erwachsenenbildung und die AIEB. In: Edding, F. (Hrsg.): 20 Jahre Bildungsforschung. 20 Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Tietgens, H. (1986) Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Erwachsenenbildung als soziale Welt. Zur Konstitution interkulturellen Lernens aus unterschiedlichen Perspektiven

Jochen Kade

1.

„Soziale Welten“ (Strauss 1991) sind „koordinierte und durch die einzelnen je nach Stellung innerhalb dieser Welt verkörperte Perspektiven“ (Soeffner 1991, S.8). Mit Hilfe dieses Konzepts läßt sich die Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen als Erschließung der Fähigkeiten, Kenntnisse und Orientierung umschreiben, die für die soziale Welt Erwachsenenbildung konstitutiv sind und die in dieser Welt gültig und anerkannt sind. Professionalisierung ist also nicht ausschließlich als Befähigung zur Lösung von Handlungsproblemen im engeren Sinne zu verstehen. Sie muß vielmehr auch deren innerinstitutionelle Konstitutionsvoraussetzungen zum Thema haben. Sie bezeichnet die Fähigkeit, in die Erwachsenenbildung als eine mit anderen geteilte Welt einzutreten und in ihr pädagogisch zu handeln. Vorbild der Professionalisierung ist aus dieser Sicht weniger der Experte als die alltägliche, aus kooperierenden „Suchbewegungen“ (Tietgens) resultierende Orientierungsleistung von Erwachsenen in komplexen sozialen Situationen.

Nun ist die Erwachsenenbildung nicht nur eine einzige soziale Welt. Sie besteht vielmehr aus einer Vielzahl von Sub-Wellen. Sie bietet als Ganzes das Bild einer „gefrierenden Wasseroberfläche“. Allorts bilden sich, „meist unverbunden, inselartig verfestigte Erfahrungszusammenhänge einzelner ‚Praktikerkurse‘ heraus, die sich zunächst selbst genug sind und die zur Schaffung von sozialer Realität in der Phase ihres Entstehens keiner Legitimation von außen bedürfen.“ (Schäffer 1990, S.305). Begreift man Erwachsenenbildung als eine Welt, die sich verändert und immer wieder neu konstituiert, so ist pädagogische Kompetenz eine Prozeßkategorie und ein relationaler Begriff, der „neben besonderen personalen Fähigkeiten zu situationsadäquatem Handeln gleichzeitig ihr dialektisches Verhältnis zur Aneignungskompetenz der Bildungsadressaten sowie zur Sinnstruktur des betreffenden sozialen Kontextes aufzunehmen vermag.“ (ebd., S.309).

Soziale Welten entstehen aus dem „relativ dauerhaften Bemühen mehrerer Menschen, ihre jeweiligen Perspektiven zu koordinieren und gemeinschaftlich zu