

im : Arbeitskreis der hauptberuflich geleiteten mittelständischen Volkshochschulen. Bericht der 26. Jahreskonferenz: Ganzheitliche Bildung an der VHS von 30. Mai bis 1. Juni 1987 in Hilbroun. PAS des DVV, Konferenzbericht Nr. 3-81-88, Frankfurt 1988, S. 55-71

55

Bericht des teilnehmenden Beobachters in der Arbeitsgruppe III:

Dr. Ortfried Schäffter

Zögerndes Umkreisen

Annäherungsversuche an eine befremdliche Thematik

1. Der Beobachtungsauftrag und seine Bedeutung für das Tagungsthema

Zu der Arbeitsgruppe III versuchten sich Mitarbeiter/innen aus unterschiedlichen Volkshochschulen über die Bedeutung von "Ganzheitlichkeit" in bezug auf externe und interne Veränderungsimpulse zu verständigen. Sie bezogen sich hierbei auf sehr sensible Problembereiche ihrer alltäglichen Arbeit, von denen sowohl organisatorische Strukturen wie auch das Selbstverständnis der Bildungsarbeit berührt werden. Gruppenarbeit über eine derartig vielschichtige Thematik bietet hierfür einen methodischen Rahmen, bei dem im Verlauf der Auseinandersetzung die Problematik in sehr unterschiedlicher Weise zum Ausdruck gelangen kann - unabhängig, ob dies jeweils intendiert ist oder nur beiläufig geschieht. In Gruppenberichten ist es bislang noch üblich, den Entstehungsprozeß auszublenden und sich auf inhaltliche "Ergebnisse" zu konzentrieren. Weiteren Ausdrucksformen der Gruppenarbeit wird wenig Beachtung geschenkt, selbst wenn sie für die Diskussion aufschlußreich sind. Eine "ganzheitliche" Betrachtung der Gruppenarbeit hat daher weitere Dimensionen der Auseinandersetzung einzubeziehen, um über ein sprachliches Thematisieren hinaus, zusätzliche Aspekte fruchtbar werden zu lassen, die für die Art der Diskussion charakteristisch sind. Wie nun im einzelnen eine solche "ganzheitliche" Berücksichtigung aussehen kann, ist eine Frage methodisch-didaktischer Phantasie und Gestaltung.

Im vorliegenden Fall hatten sich die Veranstalter der Tagung entschieden, neben einem inhaltsbezogenen Gruppenbericht eine "Ergänzung" durch eine begleitende Beobachtung des Diskussionsverlaufs zu versuchen. Der Beobachtungsauftrag bezieht daher seine

Kriterien nicht aus externen Zielen i.S. einer "Evaluation", sondern läßt sich verstehen als eine zusätzliche methodische Hilfe für die Gruppenarbeit, um Dimensionen ihrer Auseinandersetzung rückzukoppeln, die für die Akteure des Geschehens zunächst nicht erkennbar sind.

Ziel der Beobachtung war somit, der Gruppe ihren eigenen Prozeß der Auseinandersetzung mit dem Thema verfügbar zu machen. In diesem Sinne läßt sich der Beobachtungsauftrag folgendermaßen zusammenfassen:

"Wie geht die Arbeitsgruppe mit sich und ihrem Thema um? Welche Bedeutung erhält hierbei das Wechselspiel zwischen Inhaltsebene und Verhaltensebene für die Auseinandersetzung mit dem Tagungsthema "Ganzheitliche Bildung?"

In einem solchen Begründungszusammenhang ist wichtig, daß es nicht darum gehen kann, Urteile über die Gruppenarbeit i.S. von "gut/schlecht" oder "erfolgreich/mißlungen" zu fällen, sondern darum, wie durch das besondere Spannungsverhältnis zwischen dem, was gesagt wird und der Weise, wie es geäußert und schließlich als Ergebnis zusammengefaßt wird, zusätzliche Erkenntnismöglichkeiten in bezug auf die Tagungsthematik erschlossen werden können. So sollten die beiden vorliegenden Berichte über die AG III im Sinne einer komplementären Ergänzung gelesen werden, bei der gerade die Verbindung unterschiedlicher Perspektiven eine lebensnahe "Tiefenschärfe" ermöglicht. So, wie weder das rechte noch das linke Auge für sich einen objektiv "richtigen" Standpunkt beanspruchen kann und die Dimension der räumlichen Wahrnehmung nur durch die Komplementarität differierender Perspektiven hervorgerufen wird, so ist es gerade das Spannungsverhältnis zwischen beiden Berichten, mit dem eine ganzheitlichere Rekonstruktion der Gruppenarbeit möglich wird.

2. Die Beobachtungsgesichtspunkte

Das Wechselspiel zwischen inhaltlichen Thematisierungen und den beobachtbaren Verhaltensweisen in einer Gruppe läßt sich unter außerordentlich unterschiedlichem Fokus beobachten. Im vorliegenden Fall galt es daher, aus der Vielfalt möglicher Gesichtspunkte einen Ausschnitt zu wählen, der auf das Tagungsthema zugeschnitten war.

Bei dieser konzeptionellen Entscheidung waren u.a. folgende methodische Prämissen von Bedeutung:

- Die Beobachtung bezieht sich nicht auf das individuelle Verhalten von Einzelpersonen

z.B. als Problem psycho-sozialer Auseinandersetzung oder persönlicher Aneignung fremdartiger Inhalte. Obwohl eine solche Betrachtung für einzelne Beteiligte reizvolle Anstöße für persönlich bedeutsame Fragen bieten kann, entsprach dies nicht der Funktion der Tagung, die auf allgemeine, institutionelle Problemlagen bezogen ist und daher keinen methodischen Rahmen für eine intensive Aufarbeitung persönlich bedeutsamer Rezeptionsprobleme vorsah.

- Zielbereich der Beobachtung war deshalb der Verlauf des Gruppenprozesses als ein individuelle Verhaltensweise "ganzheitlich" umgreifender Sinnzusammenhang. Individuelles Verhalten wird unter dieser Deutungsperspektive als Ausdruck von Sinnstrukturen und der "Kultur" einer (Berufs-)Gruppe verstanden, der sich nicht auf "Eigenschaften" von Einzelpersonen reduzieren läßt.

- Als elementarer Kontext interagierender Menschen ist jede Gruppenarbeit auf einer basalen Ebene ganzheitlich. Dieser "grundlegende" Zusammenhang läßt sich einerseits als vorausgesetzter Bedingungsrahmen beschreiben, der Möglichkeiten und Grenzen für die zwischenmenschlichen Auseinandersetzungen vorgibt. Er ist andererseits ebenso wichtig in bezug auf die möglichen Wirksamkeitschancen der Kommunikation, d.h. für die Formen der Aneignung durch die Teilnehmer.

- Auf der Basis dieses zwar latenten aber grundlegenden Wirkungs-zusammenhanges ist nun zu untersuchen, wieviel der prinzipiell möglichen Erfahrungsformen und Ausdrucksmöglichkeiten über die konzeptionelle Ausgestaltung und das Engagement der Teilnehmer in der Gruppenarbeit einbezogen, zugelassen oder abgefordert werden. Andererseits gilt, daß auch bei weitreichenden Wünschen nach Vollständigkeit niemals alle situativ bedeutsamen Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten unbegrenzt zugelassen werden können.

- Ganzheitlichkeit in sozialer Interaktion verlangt Eingrenzung und Ausschluß von Erfahrungsbereichen, die ein gewisses Maß an Komplexität überschreiten. Daher kann es niemals um eine Maximierung von Vollständigkeit gehen, wenn "Lebensnähe" gewünscht wird. Statt dessen wird erkennbar, daß sich ganzheitliches Lernen nur über ein flexibles Wechselspiel zwischen funktionaler Integrität und lebendiger Vollständigkeit herstellt (vgl. oben den Einleitungsvortrag).

- Vor dem Hintergrund eines dialektischen Ganzheitsbegriffs lassen sich Interaktionsprozesse in der Gruppenarbeit als Ausdruck eines Spannungsfeldes deuten, das durch zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Dynamik einer Gruppe gebildet wird. Hierbei handelt es sich nur in eher problematischen Ausnahmefällen um statische Gleichgewichtszustände, und besonders in lernförderlichen Gruppen um den ständigen Wechsel zwischen einem Ausgreifen nach Neuem bzw. um Versuche, die Ressourcen der Gruppe "voll" auszuschöpfen einerseits und dem Bemühen, in der Gruppe Einheit über Eindeutigkeit und Übereinstimmung herzustellen andererseits. Derartige "zentrifugale und zentripetale Kräfte" gelangen über individuelle Bedürfnisse, über gruppenbezogene Situationsdefinitionen sowie über institutionelle Positionsinteressen zu ihrem Ausdruck.

- Ganzheitlichkeit in der Gruppenarbeit wird daher verstanden als Resultante eines ständigen Aushandelungsprozesses zwischen den Spannungslinien des "Kräftefeldes". Der jeweils konzeptionelle erwartete bzw. sozial zugelassene Umfang an Vollständigkeit, sowie

die jeweilige Zentrierung auf Einheitlichkeit ist daher immer auch Ausdruck sozialer Kontrolle und von Macht - manchmal sogar von Herrschaft - in Relation zur Funktion und Aufgabe einer Arbeitsgruppe. Vor diesem Deutungshintergrund wird es möglich, an dem Grad der jeweils zugelassenen Vollständigkeit engere und weitere Variationen von "Lernkulturen" zu unterscheiden, die ihrerseits immer auch Ausdruck gesellschaftlicher Wertekulturen und Interessen sind. Es ist hierbei wichtig, in den mikrosozialen Auseinandersetzungen zwischen zentrifugalen und zentripetalen Kräften auch die politische Dimension wahrzunehmen.

- Ein dialektisches Konzept von Ganzheitlichkeit ist somit dazu geeignet, psycho-sozialen Prozesse in Lerngruppen als Spannung zwischen Funktionalität und Wirklichkeitsaneignung zu beobachten und der Gruppe als Reflexionsanstoß rückzukoppeln. Hierbei geht es grob gesagt um die Frage, wie "die Gruppe" (d.h. nicht allein "der Leiter") mit dem Wechselspiel zwischen zentrifugalen und zentripetalen Kräften umgeht, durch das ein lebendiges und lernförderliches "Feld des Lehrens und Lernens" entsteht. Zu beobachten gilt daher, wie das Verhältnis dieser polaren Kraftrichtungen im Gruppenprozeß und auf der Inhaltsebene seinen Ausdruck finden kann:

- o Was wird an Erfahrungs- und Ausdrucksformen in die Auseinandersetzung miteinbezogen?
- o Was wird bei der Gruppenarbeit ausgegrenzt und gehindert, zum Ausdruck zu gelangen?

3. Zusammenfassendes Ergebnis der Beobachtung:

Schwierigkeiten bei der Aneignung eines befremdlichen Themas.

Wenn man als Beobachter das Hin und Her und die verwirrende Fülle unterschiedlicher Redebeiträge mitdurchlebt hat, ist es sinnvoll, seine Eindrücke und Notizen zunächst anhand der Beobachtungsgesichtspunkte grob zu ordnen und zu versuchen, herausragende

Merkmale durch eine erste pointierende Skizze vorzustrukturieren, der eine spätere genauere Interpretation folgen kann. Zum einen ist hierfür die Polarität zentrifugal/zentripetal eine grobe Orientierungshilfe, zum anderen bietet es sich an, die Aufzeichnungen nach kennzeichnenden Metaphern, symbolischen Beschreibungen und Selbstbeschreibungen durchzusehen, wie sie von den Teilnehmern in der Diskussion benutzt wurden.

Hieraus läßt sich folgende allgemeine Charakterisierung des Gruppenprozesses formulieren:

Die Gruppenarbeit war nahezu durchgehend durch eine angestrenzte Betonung aufgabenbezogener Funktionalität geprägt. Umgekehrt gab es nur äußerst geringe Impulse oder Initiativen zur Einbeziehung von Neuartigem, Ungewohntem, Befremdlichem oder persönlich bedeutsamer Aussagen während der Diskussion. Diese starke Orientierung am gemeinsamen Zentrum objektivierter Aufgabenbeschreibung stand im Kontrast zur Aufgabenstellung der Gruppe. Sie machte es der Gruppe schwer, sich ein neuartiges, affektiv besetztes und befremdliches Thema in all seiner Ambivalenz und Vielschichtigkeit zu erschließen und als berufliches Problem anzueignen. Diese Spannung und Anstrengung war nicht nur für den Beobachter erkennbar, sondern wurde auch von den Teilnehmern der Gruppe non-verbal ausgedrückt und z.T. als Problem angesprochen. Sie schlägt folglich auch in zentralen Situationen der Gruppenarbeit auf die inhaltliche Diskussion durch und dies meist in Form von Metaphern und Selbstdiagnosen. So wird z.B. der Diskussionsgegenstand, nachdem er über lange Strecken nur dadurch zum Ausdruck kam, daß er - wie ein Loch im Gewebe - als "Nicht-Thema" ausgespart wurde, schließlich in der Metapher "Ganzheit als Moloch" charakterisiert, wobei in der Diskussion offen blieb, ob man diesen "Mythos" als Gefahr meiden oder als "alten Hut" entwerten soll. In einer Situation des streckenweise mühsamen Diskussionsverlaufs, wo die Einengung auf das Sichere und Vertraute als Mangel und Unfruchtbarkeit der Gruppenarbeit erlebt wird, fällt z.B. die Selbstdiagnose: "Wir fliehen das Thema!". Rückzug auf das sichere Zentrum in Verbindung mit großen Schwierigkeiten, sich für befremdliche Sichtweisen und für ambivalente Aspekte von ganzheit-

licher Bildung zu öffnen, war das kennzeichnende Strukturmerkmal. Im Diskussionsverlauf überwiegen daher die zentripetalen, d.h. die auf Geschlossenheit und Einheit drängenden Kraftlinien. Dies führt einerseits zu einer weitgehenden Ausgrenzung des beabsichtigten Themas, schließlich aber auch zur sozialen Ausgrenzung von Teilnehmer/innen, deren Interesse am Thema "Ganzheitlichkeit" und deren persönliche Erfahrungen und Sichtweisen nicht zum Zuge kommen konnten.

Diese Schwierigkeiten, mit denen sich die Arbeitsgruppe mit viel Kraftaufwand herumzuschlagen hatte, sollen im folgenden knapp in ihrem Prozeßverlauf charakterisiert werden.

4. Charakterisierung des Gruppenprozesses

Trotz aller Gewaltsamkeit, die derartigen Orientierungsbemühungen immer anhaftet, läßt sich der Gruppenprozeß in einige abgrenzbare Zeitabschnitte gliedern, in denen sich jeweils ein gemeinsamer Sinnzusammenhang und ein besonderes "Situationsthema" konstituiert.

- Einstiegsphase: Distanzierung vom Gruppenauftrag

Die bekannte Unsicherheit in Anfangssituationen von Gruppenarbeit, die meist über Orientierung am Leiter und durch die Konstitution eines gemeinsamen Themas bearbeitet wird, war in der Arbeitsgruppe III durch Äußerung von Vorbehalten und Distanzierungen gegenüber dem Gruppenthema bestimmt. Pointiert gesagt, die Themenkonstitution erfolgte über Gemeinsamkeiten ihrer Ablehnung. Der Gruppenleiter sowie weitere Teilnehmer stimmten darin überein, daß sie eher zufällig, unfreiwillig oder mit Vorbehalt in diese Arbeitsgruppe geraten seien. Zitat: "Ich weiß gar nicht, was es überhaupt zu klären gibt."

Trotz seiner mentalen Reserve gibt der Leiter der Arbeitsgruppe schließlich als konkrete Einstiegshilfe den Konflikt zwischen

Fachbereichen bei integrativer Programmplanung vor und bietet somit das Bild von Ambivalenz: Persönlich hat er Vorbehalte, aber als Leiter übernimmt er sachlich eine thematisch-strukturierende Aufgabenrolle. Obwohl auf der inhaltlichen Ebene alles klar zu sein schien, griffen die weiteren Stellungnahmen diese Vorgaben allerdings nicht auf, sondern beziehen sich auf generelle Fragen der Entwicklung der VHS-Arbeit.

I. Diskussionsphase: Sicherung von Gemeinsamkeit

Die folgende Diskussion enthält keinerlei erkennbare Bemühungen um das Verhältnis von Ganzheitlicher Bildung zu Veränderungen der VHS-Arbeit, sondern konzentriert sich auf Stellungnahmen, die auf den Beobachter wie eine Beschwörung klassischer Gemeinsamkeiten der Erwachsenenbildung wirkten. So finden sich hier u.a. ausführliche Beiträge zur Funktion der VHS, zur Kommunalität oder zur Teilnehmerorientierung. Offenbar schien diese Diskussionsphase trotz einer großen Zahl von Schweigern für die Beteiligten die Bedeutung einer Vergewisserung des gemeinsamen Verständnisses von Erwachsenenbildung zu haben. Die z.T. ausführlichen Erfahrungsbeispiele wiesen die Sprecher aus, daß sie "vom Fach" waren und dazugehörten.

Vor dem Hintergrund unseres Schemas kommen in dieser ersten Diskussionsphase sehr entschieden und dominant die zentripetalen Kräfte, d.h. die auf Einheit, Konformität und Sicherheit drängenden Interessen zum Zuge, was schließlich notwendigerweise zu einem Scheitelpunkt führt, an dem diese nach innen drängende Bewegung zunehmend als Einengung und Mangelsituation erlebt wird.

II. Diskussionsphase: Verdeckte Bruchlinien

Die neue Phase des Gruppenprozesses wurde durch eine rasche Folge von Wortbeiträgen eingeleitet, in denen sich Teilnehmer/innen in die Diskussion einschalteten, um ihr eine neue Richtung zu geben. Hierbei fiel auf, daß an dieser "Gegenbewegung" mehrere Frauen hintereinander initiativ wurden, während vorher sich eher Männer

die Bälle zugespielt hatten. Obwohl die Frauen interaktiv aufeinander bezogen waren, nahmen sie jedoch nicht argumentativ aufeinander Bezug, sodaß sie ihre Interessen nicht gemeinsam vertreten konnten. Die vorangegangene funktionalistische Einengung wurde von einem Teilnehmer mit der Metapher "Die Blume Volkshochschule wird zerpfückt" charakterisiert und auf diese Aussage bezogen der Wunsch geäußert, sich in den Beiträgen stärker auf das Thema "Ganzheitliche Bildung" einzulassen. Die neue Situation war insgesamt von Unruhe gekennzeichnet im Vergleich zum vorangegangenen schleppenden Verlauf. Mit dem Drängen auf Ausweitung des Themas zeichneten sich im weiteren Verlauf sowohl auf der Inhaltsebene wie auch bei der Interaktion verdeckte Konflikte ab, die jedoch nur äußerst schwach zum Ausdruck kamen. Vorstöße einzelner Teilnehmer/innen gaben Hinweise darauf, daß die Gruppe weit weniger homogen und konform war, als dies unterstellt wurde. Dennoch wurden die Vorstöße von anderen Redebeiträgen nicht aufgenommen oder weiterverfolgt, sodaß man sagen kann, daß die zentrifugalen Kräfte als persönliche Erwartungen an die Gruppenarbeit zwar geäußert werden, aber sich nicht so stark durchsetzen konnten, um den Verlauf deutlich zu verändern.

Auf der Inhaltsebene wurde diese Gruppensituation, die man mit "Vielfalt als latenter Konfliktherd" bezeichnen könnte, von der Kehrseite her, nämlich als ein Problem von Homogenität (!) besprochen. Am Beispiel einer kleinen VHS wurde diskutiert, wie man mit fehlender Vielfalt umgehen könnte, um lähmende, unfruchtbare Homogenität zu überwinden. Für den Beobachter erschien das Interesse an einer für VHS eher exotischen Problematik eine Spiegelung der aktuellen Gruppensituation auf die Inhaltsebene zu sein. Die Gruppe diskutierte die Frage: "Wie stellt man Widersprüche her" und nicht "Wie läßt man bislang verdeckte Widersprüche zu?"

Das latente Problem, das man auch als "Kontrollierbarkeit verdeckter Vielfalt" beschreiben könnte, erfuhr gegen Ende der Nachmittagssitzung eine erhebliche Zuspitzung, als es auf die

Entscheidung zwischen "Offenheit und Zwang" reduziert wurde. In einer Reihe von Redebeiträgen und inhaltlichen Beispielen überwogen Begrifflichkeiten wie "Anweisung geben" - "Lehrer/Schüler-Verhältnis", und dies fand schließlich in einem ausgedehnten Plädoyer für "Erwachsenenbildung als Zwangsmaßnahme" seinen verblüffenden, hitzigen Abschluß.

Aus der Sicht des Beobachters schien es, daß die nach außen drängenden Kräfte im Gruppenprozeß offenbar aufgrund der "Bremskraft" der gegenläufigen Interessen nicht zum Zuge gekommen waren, was die Spannung in der Gruppe spürbar erhöhte und bei einigen Teilnehmern zu überspitzt autoritären Stellungnahmen führte.

Vor dem Hintergrund unseres Schemas wird dabei erkennbar, daß trotz der wechselnden Bewegungsrichtung kein lockeres "Auspendeln" erkennbar und hierdurch kein thematisches Ausweiten und Einbeziehen neuer Erfahrungen und Äußerungen möglich war. Die manifest gewordenen Wünsche nach mehr Vollständigkeit in der Diskussion führten hierdurch nur zur Erhöhung einer gebundenen Spannung, die sich irrational entlädt, ohne für die Gruppenaufgabe thematisch fruchtbar zu werden.

III. Diskussionsphase: Ausgrenzungen

Im ersten Teil der Morgensitzung bemüht sich die Gruppe um einen neuen Anfang und versucht, zur Sache zu kommen. Der Leiter der AG bietet zur Strukturierung der Diskussion praxisnahe Vorgaben an, die jedoch im weiteren Verlauf wiederum nicht aufgegriffen werden. Statt dessen bildet sich ein für den Beobachter verblüffendes Diskussionsmuster heraus. In recht langen Beiträgen nehmen die Gruppenmitglieder zu den sehr verschiedenen Problembereichen der VHS-Arbeit Stellung, die zwar alle implizit mit dem Thema zu tun haben, die jedoch nicht explizit auf ganzheitliche Bildung bezogen werden. Diese Explikation wird erst später durch die Berichterstatter der Gruppenarbeit geleistet. Besonderes Interesse finden Erwartungen, Motivation und Lernvoraussetzungen unterschiedlicher

Teilnehmergruppen im Verhältnis zum eigenen Selbstverständnis von VHS-Arbeit. Die Diskussion gründet somit abermals auf der Frage pädagogischer Identität. In diesem Zusammenhang ließe sich jeder Beitrag als vorsichtige Annäherung an Probleme ganzheitlicher Bildung verstehen, wobei jedoch die nächsten Schritte ausblieben und stattdessen abermals von einem anderen Aspekt her die Annäherung versucht wurde. Es war - um ein Bild zu gebrauchen - als ob der Mund gespitzt wurde, ohne schließlich zum Pfeifen zu gelangen. Das Gruppenthema "Ganzheitliche Bildung" blieb somit bei allen Beiträgen sozusagen als "Leerstelle" ausgespart und war dadurch nur als "Negation" präsent. Es wurde als "Loch" erkennbar, das die Gruppe vorsichtig einzukreisen versuchte, ohne einen unmittelbaren Zugang zu wagen. Die Gruppenatmosphäre war hierbei einerseits ruhig, "langatmig", andererseits aber auch angestrengt und wenig engagiert. Einige Teilnehmer/innen, die am Vortag Unruhe gezeigt hatten, waren weggeblieben oder gingen im Laufe des Vormittages fort, ohne daß ihr Fehlen beachtet wurde. Vor dem Hintergrund des Schemas läßt sich die Gruppensituation dahingehend deuten, daß sich das Kräftefeld auf das innere, konformistisch, ausgerichtete Zentrum zu stabilisieren vermochte, indem inhaltliche und soziale Impulse nach außen als Störungen behandelt und ausgegrenzt wurden. Die erreichte Balance erwies sich jedoch als Stagnation, und für alle Teilnehmer schien diese Sitzung eher eine mühevollere Pflichtübung und wenig befriedigend zu sein. Der Beobachter hatte den Eindruck, daß nahezu alle Mitglieder, einschließlich er selbst, unter der rigiden Struktur der Gruppe litten, ohne daß diese Situation auf persönliche Eigenschaften einzelner Personen zurückgeführt werden konnte.

IV. Diskussionsphase: Thematisierung der Spannungslinien

Hat eine zentripetale Bewegung ein gewisses Maß erreicht, so wird die erreichte Sicherheit schließlich als Einengung und als wenig fruchtbare Situation erlebt. Der Wendepunkt der vorangegangenen Phase wurde durch den Ausruf eines Teilnehmers signalisiert: "Wir fliehen das Thema!" Dies löste eine Reihe von metakommunikativen

Stellungnahmen und Selbstdeutungen der Gruppensituation aus. In einem Beitrag wurde dies folgendermaßen formuliert: "Unsere Frage ist offenbar: Was ist eine heile (sic !) VHS ? - Und wer eine falsche (sic !) macht, der möge bitte rausgehen !" (Man beachte die Integritäts-Begrifflichkeit!) Das Drängen auf Einheitlichkeit und Konformität hatte in der Tat bereits TeilnehmerInnen zum Verlassen der Gruppe veranlaßt, was ihr wichtige Ressourcen entzog und damit eine lebendige Bearbeitung der Thematik nur schwieriger machte.

Obwohl nun mit dem Ansprechen der eigenen Situation eine weitere Einengung und Stagnation der Diskussion aufgehalten wurde, war es jedoch im weiteren Verlauf nicht möglich, zu einer metakommunikativen Analyse der vielfältigen Vorbehalte und Widerstände gegenüber "ganzheitlicher Bildung" zu gelangen. Eine solche Reflexion auf die eigenen Spannungslinien in der Gruppe und persönliche Widerstände wäre eine Möglichkeit gewesen, sich rational und kommunikativ mit der Problematik auseinanderzusetzen und hierdurch der Diskussion Bedeutsamkeit zu verleihen. Dies hätte jedoch vorausgesetzt, daß subjektive und vor allem affektive Dimensionen in der Gruppenarbeit als legitime, erwünschte Ausdrucksformen akzeptiert werden. Hier jedoch lag die Grenze der dominanten Gruppenkultur. Affektive, subjektiv bedeutsame Aussagen blieben aufgrund eines funktionalistischen Aufgabenverständnis ausgegrenzt und "informellen Kontakten" in Pausen vorbehalten. In der Gruppe schlug die affektive Dimension folglich nur in Form von "Störungen" durch, die z.T. bedrohlich wirkten und daher nicht als Kommunikationsthema zugelassen werden konnten. Aufgrund dieser weitgehend verfestigten Situation erschien es nur folgerichtig, daß sich die Gruppe realistisch und pflichtbewußt abermals um einen "sachlichen" Zugang zum Thema bemühte.

V. Diskussionsphase: Distanzierte Annäherungen an das Thema

Das nun bereits absehbare Ende der Gruppenarbeit vor Augen (Zitat: "Obwohl es zu spät ist") kam es in der letzten Phase zu einer Diskussion, in der unmittelbar zur Problematik ganzheitlicher

Bildung an VHS gesprochen wurde und in der auch das meiste Material aus den vorangegangenen Stellungnahmen expliziert und für den Gruppenbericht aufbereitet wurde. Ein Teilnehmer interpretierte dies mit dem Bild, daß vorher "auf Zeit gespielt wurde", daß nun aber keine ernsthafte Gefahr mehr bestand, zu tief in den Strudel zu geraten, den die Gruppe vorher so beharrlich umkreisend gemieden hatte.

Das nun folgende "Elf-Meter-Schießen" (um im Bild zu bleiben) war folglich von keinen interessanten "Spielkombinationen" gekennzeichnet, durch die das persönliche Profil und Können einzelner "Mitspieler" im Austausch mit anderen hätte zum Ausdruck kommen können. Statt dessen überwogen holzschnittartige Stellungnahmen. Hierbei gab es zwei kennzeichnende Argumentationsfiguren:

(1) Vertraute Ganzheit: ganzheitliche Bildung ist letztlich ein "alter Hut", "all das machen wir doch schon lange bei uns, ohne es so zu nennen" "Hier werden Selbstverständlichkeiten mit einem anspruchsvollen Etikett überhöht"

(2) Ganzheitlichkeit als Bedrohung: die Ganzheit des "Molochs", der auflösenden und verschlingenden Charakter hat. Es werden Bilder der identitätsbedrohenden "Urmutter" benutzt. Es wird Angst vor Irrationalität, Wildnis, Primitivität und Entdifferenzierung geäußert, jedoch als objektivierendes Urteil und nicht als persönliche Problematik.

Vor dem Hintergrund unseres Schemas läßt sich die die letzte Phase als Bemühung um Integration verstehen, weil die impliziete Ausgrenzung als Abspaltung und damit als ein Scheitern der Auseinandersetzung mit der bedrohlichen Thematik erkannt worden war. Die Integrationsbemühung erfolgt jedoch im Kontext von Integritätssicherung. Die bedrohlichen Anteile des befremdlichen Themas werden dadurch integrationsfähig gemacht, daß man sie als altbekannt deutet und sie damit ihrer Fremdartigkeit beraubt. Gleichzeitig werden nicht-integrierbare Anteile des Themas "Ganzheitliche Bildung" nicht als ein Anlaß gedeutet, sich für Neuartiges öffnen zu müssen, sondern es wird begründet (rationalisiert), weshalb man sich nicht öffnen sollte. Das Nicht-Integrier-

bare wird als externe Gefahr mythologisiert. Es ist genau diese Kombination von Zurichtung und Abspaltung, die für "Ganzheit als Integrität" kennzeichnend ist (vgl. Einleitungsvortrag). In ihr drückt sich eine starke Betonung von Einheits- und Konformitätswünschen aus, die dadurch gleichzeitig das Nichtintegrierbare als Negatives verdinglicht und schließlich als Bedrohung affektiv auflädt und mythisch überhöht.

5. Abschließende Gesamteinschätzung

Jede soziale Gruppe und jeder Prozeßverlauf einer Arbeitsgruppe ist ein singuläres Ereignis, das ähnlich wie menschliche Individuen einerseits unvergleichlich und unwiederholbar, aber gleichzeitig Ausdruck eines kulturellen oder institutionellen Sinnzusammenhangs ist.

Fragen, die sich auf die situative Einmaligkeit und "Individualität" der Arbeitsgruppe beziehen, wurden anschließend an die Gruppenarbeit im Zusammenhang mit dem feedback des Beobachters besprochen und sind nur für die Gruppe bedeutsam.

Darüberhinaus lassen sich jedoch an den beschriebenen Anstrengungen und Erfahrungen der Gruppe generelle Probleme benennen, die von übergeordnetem Interesse sind. Hierzu möchte ich einige Überlegungen und Deutungen zur Diskussion stellen:

- Gesellschaftspolitische Dimension:

Die Arbeitsgruppe war geprägt von der Dominanz einer Wertekultur, die eine hohe Sensibilität für personale und fachliche Integrität aufweist. Die Abneigung zur befremdlichen Thematik ließ sich in diesem sozialen Kontext nicht argumentativ als Lernanlaß thematisieren, sondern kam nur defensiv in interaktiven Reaktionsweisen zum Ausdruck, z.B. als Abwehr, Vermeidung, Ausgrenzung, aber auch als Schutzbedürfnis. Das implizite Sicherheitsbedürfnis war der Gruppe jedoch nur begrenzt bewußt, da es im Verlauf des Prozesses als dominante thematische und soziale Ausgrenzung in Erscheinung

trat. Diese Mischung von Dominanz und innerer Schwäche kann als ein Indiz für "männliche" Problemstruktur in unserer Gesellschaft gedeutet werden.

- Rationalität und Dialektik der Aufklärung:

Soweit die Arbeitsgruppe versuchte, sich der fremdartigen Thematik anzunähern, geschah dies in der Weise, daß sie sich nicht für das Thema öffnen, sondern sich das Thema vertraut machen wollte. Die Zugangsweise beruhte daher auf Versuchen, Fremdartiges in dem herkömmlichen Verständnisrahmen unterzubringen. Daher mußte auch viel Energie für die Sicherung dieses Verständnisrahmens aufgebracht werden. Greift man die Piaget'sche Unterscheidung zwischen Assimilation und Akkomodation auf, wonach es im ersten Fall darum geht, neue Informationen in einen gegebenen Verständnisrahmen einzugliedern und im zweiten Fall darum, den Verständnisrahmen so umzubauen, daß er neuartige Informationen angemessen aufzugreifen vermag, so war die Gruppe an keiner Stelle wirklich bereit, die von ihr abgeschützte "integre" kognitive Struktur so zu modifizieren, daß sie für Neuartiges aufnahmefähig werden konnte. Ganz im Gegenteil reagierte sie auf die Zumutung der Fachtagung, Befremdliches aufzugreifen, mit geradezu rituellen Beschwörungen der konsensfähigen erwachsenenpädagogischen Identitätsformeln.

Werden unvertraute Phänomene der Umwelt jedoch nicht über eine lernende Umstrukturierung der konventionellen Deutungsmuster aufgegriffen, sondern versucht man, sie gewaltsam assimilativ ins vertraute Bild zu subsumieren, so stellt sich rasch das Problem der Unvereinbarkeit und der Integrationsfähigkeit. In Konfrontation mit wirklich Befremdlichem gerät jede Kognition rasch an die Grenze ihrer Verarbeitungskapazität, was als Überforderung erlebt wird. Mit einer derartigen Konfrontation mit eigenen Verständnisgrenzen hatte die Arbeitsgruppe zu tun. Die unmittelbare Aufforderung, sich öffnen zu müssen, der sich die Gruppe gegenüber sah, erklärt die stark affektiv besetzte Abwehr, sich der Problematik zu stellen. Vor eine derartige Alternative gestellt, erscheint für die persönliche und fachliche Integrität die

Thematik wie ein verschlingender Moloch, der als irrationales Phänomen ausgegrenzt und mythologisiert werden muß. So wird erkennbar, daß Irrationalität und Mythos der Schatten von zu eng gefaßter Rationalität ist, deren unflexible Kognition an die Grenzen ihrer Verarbeitungskapazität stößt und daran verzweifelt, weil sie nicht über eine Reflexion ihrer Grenzen zur Akkomodation ihrer Struktur fähig ist. Hier geht es um Phänomene, wie sie Adorno in seiner "Dialektik der Aufklärung" als geistesgeschichtlichen Prozeß analysiert. Vernunft gebiert durch fehlendes Bewußtsein ihrer eigenen Bedingungen (Schlaf) den Schatten irrationaler Wirkungen (vgl. das Bild von Goya).

- Perspektiven

Abschließend möchte ich noch einige Fragen formulieren, die auf die Arbeit der VHS bezogen sind:

- o Drückte sich in der Arbeitsgruppe ein spezifisches Verhaltensmuster aus, das sich im Alltag der VHS als geschlechtsspezifisches, altersgruppenspezifisches oder berufsgruppenspezifisches Problem erleben läßt?
- o Ist die Dominanz nur einer, nämlich der auf Einheit drängenden Wertekultur typisch? Gibt es auch Erfahrungen mit der Dominanz ausgreifender Kräfte? - Gibt es Beispiele für eine Pluralität sich komplementär ergänzender "Wertekulturen" an VHS?
- o Ist die besonders nachdrückliche Betonung von Gemeinsamkeit und Identität möglicherweise für die Erwachsenenbildung eine realistische Notwendigkeit, um eine weitere Überfremdung durch externe Kräfte und eine "Ausfransung" in Teilbereiche zu verhindern? Ist möglicherweise objektiv "angesagt", den bislang erreichten minimalen Bestand an Einheit und Gemeinsamkeit zu verteidigen und zu sichern?
- o Gefährdet die überall zu beobachtende Tendenz nach Einbeziehen immer neuer fremdartiger Bereiche in die Arbeit wirklich die Identität der VHS oder stellt sich nicht vielmehr das Problem der Integrationsfähigkeit und der Verarbeitungsfähigkeit, weil das Selbstverständnis zu eng gefaßt ist?

o Wird die Bedrohung der Identität möglicherweise nur von einer "Teil-Kultur" in Volkshochschulen empfunden, während andere Bereiche sich eher eingeengt fühlen? Sind in diesem Fall die Abwehrreaktionen "berufspolitisch" zu deuten? Das hieße, daß nicht die gesamte Institution VHS sich von zentrifugalen Kräften bedroht sieht, sondern nur eine Gruppe von Mitarbeitern mit einem relativ verfestigten Berufsverständnis und rationalistischen Menschenbild.

Die Fragen sollen verdeutlichen, daß die Beobachtung und Auswertung von Gruppenprozessen, vor allem, wenn sich diese in einem beruflichen und institutionellen Kontext befinden, notwendigerweise auf übergeordnete Probleme verweisen. Allerdings lassen sich derartige Fragen nicht innerhalb des spezifischen Kontextes klären, in dem sie (sozusagen symptomatisch) in Erscheinung treten.

Die Entscheidung darüber, wo Bildungsarbeit jeweils zwischen Funktionalität und Wirklichkeitsaneignung angesiedelt werden soll, kann nur in wechselnden situativen Zusammenhängen in ständiger Auseinandersetzung erfolgen. Die Arbeitsgruppe bietet daher sicherlich nur eine spezifische Variante dieser Auseinandersetzung. Geht man aber davon aus, daß in allen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein ständiges "Oszillieren" zwischen Zentrum und Peripherie des Aufgabenverständnisses notwendig ist, so läßt sich eine übergeordnete, strukturelle Problematik erkennen, auf die sich die institutionellen Bedingungen einzustellen haben. Wenn Ganzheitlichkeit in der Bildungsarbeit weder abschnürende Enge noch sich nach außen verlierende Weite bedeuten kann, so läßt sich die institutionelle Stärke einer Volkshochschule und ihrer Mitarbeiter an der Fähigkeit zu einem Wechselspiel zwischen Öffnen und Schließen ermessen.

Eine solche Flexibilität ist bereits Bestandteil der historischgewachsenen Identität von Erwachsenenbildung; es gilt, sie auch in ihren modernen Organisationsformen zu fördern und weiterzuentwickeln!