

Die Ferienkurse der Freien Universität Berlin als Ansatz einer Friedenspädagogik im Rahmen internationaler Begegnung

Vom Sekretariat für Erwachsenenbildung der Freien Universität wird seit 1964 jährlich ein vierzehntägiger Internationaler Ferienkurs für Erwachsenenbildung unter gesellschaftspolitischer Themenstellung veranstaltet. 1971 befaßte sich der Kurs unter dem Generalthema „Möglichkeiten zum Frieden in gesellschaftlichen Konflikten“ in fünf Seminargruppen mit 1. Aggressivität und Friedenserziehung, 2. Voraussetzungen zum Frieden in den Internationalen Beziehungen, 3. Ökonomischen Grenzen der Friedenspolitik, 4. Konflikten im Arbeitsleben und 5. Frieden und Konflikt als Themen der Literatur.¹⁾

Intentionen

Die Fernziele der Kurse lassen sich grob umschreiben in:

- Verbesserung des Informationsstandes über gesellschaftspolitische Probleme und Erfahrungen in den Nachbarländern
- Bewußtmachen und Abschwächen von Vorurteilen bei zwischenmenschlicher und internationaler Kommunikation
- Einübung kooperativer Verhaltensstile
- Stimulation zur Verhaltensänderung in der „back-home-situation“ im intellektuellen und sozialen Bereich.

Standen auch alle vorangegangenen Ferienkurse im Rahmen einer allgemeinen, wenn auch nicht operational bestimmaren Friedenspädagogik, so trat in den letzten Jahren immer stärker das Bemühen hervor, die Ziele und Funktionen der Kurse zum eigenen Thema zu erheben.

Damit verstärkte sich eine Entwicklung, die wegführt von der Trennung zwischen Lehrinhalten und Freizeitbereich. Diese Abgrenzung zwischen vorwiegend kognitiv ausgerichteten Arbeitsweisen und unverbindlichen Freiräumen für die emotionalen Bedürfnisse der Teilnehmer scheint auf einem antiquierten Bildungsbegriff und auf einem grundsätzlichen Mißverständnis über die Aufgaben und Methoden eines Ferien-Kurses zu beruhen. Sie führt bei traditionellem Effektivitätsnachweis, der ausschließlich den kognitiven Bereich berücksichtigt,

zu einer Unterschlagung und planerischen Vernachlässigung wesentlicher Chancen und weitreichender Sekundärwirkungen.

Dies zeigt sich m. E. recht plastisch, wenn für einige Teilnehmer das Diskutieren und Agieren in nach Nationalität, Alter, Beruf und Geschlecht heterogen zusammengesetzten Gruppen erheblich interessanter und mitreißender erscheint als die Rezeption von „an sich“ wichtigen sozialwissenschaftlichen Aussagen. Die intensiven Interaktions- und Kommunikationsprozesse nehmen gerade Teilnehmer, für die das eine ungewohnt neue Erfahrung ist, in ihrer Gesamtpersönlichkeit voll in Anspruch. Es stellt sich daher die Frage, ob in einem solchen „Gewitter“ sich selbst auflösender Bildungsprozesse überhaupt noch Raum für ausschließlich kognitiv angelegte Seminare ist, und wenn man — möglicherweise aus Gründen eines akademischen Prestigebedürfnisses — dennoch versucht, im Seminaranteil „zur Sache“ zu kommen, ist zu konstatieren, daß die durch gezielte kognitive Prozesse ausgelösten „Geistesblitze“ vom Feuerwerk unbewußt provozierten „Stör“-Faktoren überlagert werden.

In einer nicht systematisch durchgeführten Nachbefragung ehemaliger Teilnehmer stellte ich fest, daß noch detaillierte und intensive Erinnerungen an Personen, Aktivitäten und affektiv besetzte Diskussionen vorhanden waren, dagegen jedoch wenig vom „eigentlichen“ Sachthema behalten worden war.

Wir mußten uns daher der Forderung stellen, die bisher unkontrollierten und kaum thematisierten Interaktions- und Kommunikationsprozesse aus der Peripherie „Freizeit“ in die rationale Auseinandersetzung zu integrieren, wenn wir unseren oben genannten Zielen näherkommen wollten.

Den heutigen Ansatz möchte ich mit dem nicht neuen Begriff „Internationale Begegnung“ charakterisieren, um deutlich zu machen, daß der Drehpunkt aller unserer Bemühungen darin besteht, optimale Voraussetzungen für ein emotional und rational fruchtbares Zusammentreffen zu schaffen. Jedes Informationsangebot muß entsprechend dieser Prämisse nach seiner Brauchbarkeit für die Auseinandersetzung zwischen Menschen mit abweichendem und gegensätzlichem nationalen, sozialen, beruflichen und altersbedingten Erfahrungshintergrund ausgewählt werden.

Fruchtbare internationale Begegnung deckt die unterschiedlichen und konträren kultur-, schichten- und persönlichkeitspezifischen Faktoren auf und nimmt Kommunikationsbarrieren zum Anlaß, sie gemeinsam rational zu diskutieren. Damit erhalten die anthropogenen Voraussetzungen und der sozio-kulturelle Bedingungsereich der Teilnehmer eine Schlüsselstellung in der Kursplanung und vor allem in der inhaltlichen Ausprägung des Kurses.

Teilnehmerzusammensetzung

Die 53 Teilnehmer im 1971er Kurs waren nach Geschlecht nahezu ausgeglichen, in ihrer Altersschichtung lag das Schwergewicht in der Spanne zwischen 25 und 35, im übrigen verteilten sich die Jahrgänge gleichmäßig zwischen 17 und 60 Jahren. Die Repräsentation der Berufe war im Bereich Lehrer / Dozenten / Studenten stark schlagseitig. Im Vergleich zu früheren Kursen waren weniger Hausfrauen und technische Berufe vertreten.

Die starke Vertretung der jüngeren Jahrgänge gab dem Kurs ein jugendliches Gepräge, was durch die Tatsache verstärkt wurde, daß auch die meisten Tutoren

und Organisatoren der jüngeren Altersgruppe angehört. Das wirkte sich keineswegs negativ auf die Selbstdarstellung der mittleren und älteren Teilnehmer aus; mit einiger Zurückstellung läßt sich in dieser Konstellation sogar ein Grund für die bemerkenswerte *Anpassungs Offenheit* aller Altersgruppen sehen.

Wesentlichen Einfluß auf das Gruppenklima hatten einige britische Teilnehmer, die entweder durch besonders gute deutsche Sprachkenntnisse oder durch ihre deutsche Abstammung die früher häufig auftretende Abkapselung der Briten verhinderten.

Die nationale Verteilung zeigt drei Spitzen: bei BRD (16), GB (12) und Skandinavien (12). Jeweils zwei bis drei Teilnehmer kamen aus der Schweiz, Italien, Jugoslawien, Ungarn, Irland und den USA. Die pragmatisch begründete Beschränkung auf nur zwei Konferenzsprachen zwingt uns, den romanischen Einzugsbereich vernachlässigen zu müssen. Was das für Auswirkungen auf die inhaltliche Arbeit hat, läßt sich nur schwer abschätzen.

Eindeutig negativ war die bisherige geringe Beteiligung aus Osteuropa für die Ziele des Kurses. Wir intensivieren daher in den letzten Jahren die Werbung in Osteuropa und hoffen, daß die kommenden Kurse von der Einbeziehung von Informationen, Einstellungen und Erfahrungen osteuropäischer Teilnehmer stärker als bisher profitieren können.

1971 hatten die fünf Teilnehmer aus Ungarn und Jugoslawien noch eine gewisse positive Außenseiterrolle, die etwas durch unzureichende Sprachkenntnisse fixiert wurde. Diese Rollenzuweisung, die bei stärkerer Vertretung osteuropäischer Länder abgeschwächt würde, zwang sie häufig zu quasi extrem vorgetragenen Standpunkten.

Ein amüsanter Kontrollpunkt entstand in einem Disput zwischen einem sozialistisch engagierten Schweden und einem etwas konservativ argumentierenden Ungarn, als der Schwede es etwas ungehalten zurückwies, sich weiterhin mit solchem „Bourgeois“ auseinanderzusetzen.

An solchen Konflikten lassen sich wesentliche Auto- und Heterostereotype aufdecken und das allgemein gefaßte Sachthema individuell bedeutsam aufarbeiten.

Ein schwieriges Problem unseres Kurses ist, das Erwartungsniveau der Teilnehmer durch möglichst umfassende Informationen auf die Intentionen, die hinter dem Kurs stehen, einzustimmen. Die Tatsache, daß der Kurs von der Universität getragen wird, scheint persönliche- und schichtenspezifische Ansprüche und Erwartungen zu provozieren. Die Rollenzuweisungen an „Lehrende“ und „Lernende“, die aus persönlichen Einstellungen zum Lernen und zum „Lehrbetrieb“ erwachsen, führen meist zu einer intensiven Diskussion über Bildungsbegriffe und Bildungsziele, wobei sich die Kontroversen schnell an Sinn und Aufgabe des Kurses entzünden.

Die Desorientierung, die meist nach der Realisierung eintritt, daß man sich nicht in einem organisatorisch und thematisch klar durchstrukturierten Kurs befindet, ist bei manchem Teilnehmer beträchtlich. Dabei lassen sich in der Reaktion auf die neue Situation auffällige Unterschiede nach Alter und Beruf beobachten. Hier scheint eine wichtige Funktion der Erwachsenenbildung erfüllt zu werden: nämlich die Adaption an aktuelle Entwicklungen.

Für die Planung des Kurses schien es daher wichtig, Möglichkeiten zur Selbstregulierung der eigenen Bedürfnisse und Interessen mit anschließender Reflexion der Erfahrungen anzubieten.

Ein Beispiel für die Möglichkeiten, im kleinen Kreis Kooperationsformen durchzusetzen, war die Initiierung von Projektgruppen zu Beginn des Kurses. Diese Projektgruppen bildeten sich spontan ohne Einwirkung der Organisation und hatten die Möglichkeit, Berliner Familien oder kleinere Handwerksbetriebe zu besuchen. Auf Sinn und Fragestellung, Durchführung, zeitliche Dauer usw. des Besuches einigte sich die Gruppe selbst. Die Kursleitung hatte nur Kontakte und Termine vermittelt und stellte einen Stadtplan zur Verfügung.

Nach anfänglichem Durcheinander, Unsicherheit und vergeblichem Schrei nach organisatorischen Regelungen durch den Kursleiter verzichtete man auf die Vaterfigur und nutzte je nach Interesse die verschiedenen Angebote. Die Auswertungsgespräche, die das gestiegene Selbstvertrauen, die Autonomie von der Kursleitung und eine Integration der Teilnehmer quer durch die Seminargruppen widerspiegeln, zeigten, daß von nun ab immer leichter aufgabenorientierte Kommunikation in einer völlig heterogenen Gruppe möglich geworden war.

Plenarveranstaltungen

Ein leidvolles Problem stellte sich — in krassem Gegensatz zum Verhalten in den Seminaren, Kleingruppen und bei individuellen Kontakten — in den Plenarveranstaltungen, die vor allem als eine gemeinsame Informationsgrundlage und als Ausspracheforum des Gesamtkurses gedacht waren. Hier waren selbst in einem Kurs, der sozial integriert ist, Kommunikationsbarrieren abschwächen kann und relativ angstfreie Auseinandersetzung ermöglicht, auffällige Regressionserscheinungen in autoritäres Verhalten (aktiv und passiv) zu beobachten.

Vordergründiges Indiz schien mir die Tatsache, daß in einer Phase des Kurses, in der sich im Deutschen das „Du“, im Englischen die Anrede mit dem Vornamen ohne viel Krampf ergeben hatte, in den Plenumsveranstaltungen das „Sie“ wieder einsetzte.

Formelles Verhalten, nervöse Diskussionsbeiträge, ängstliches, zögerndes Abwarten, aggressive Reaktionen und verblüffendes Aneinander-Vorbeireden waren dabei für die Atmosphäre charakteristisch. Trotz allem guten Willen fand Kommunikation in den Plenarveranstaltungen nur begrenzt und behindert statt. Im Vergleich zur sonstigen Arbeit in den Gruppen wurde das als provozierend unbefriedigend empfunden.

Tatsächlich treten nach meinen Beobachtungen in Großgruppen Vorurteile und Stereotypen weit häufiger auf als in Kleingruppen, ohne daß ein rationales Diskutieren des Verlaufs und besonderer Erscheinungen möglich ist. Das geschieht erst wieder in den Seminaren und Kleingruppen.

Polarisierte und affektbeladene Plenardebatten hatten in früheren Kursen sogar zu einer Überintegration in die Seminargruppe geführt, was 1971 durch eine Vielzahl anderer Untergruppen, die nicht mit den Seminaren deckungsgleich waren, vermieden wurde.

In einem früheren Kurs war es zu einer ziemlich sinnlosen Polarisierung zwischen einer „kommunikationsorientierten“ und einer „sachzentrierten“ Gruppe in einer

Plenumsveranstaltung gekommen. Hierbei konnten sich die verschiedenen Gruppen nicht mehr gegenseitig verständlich machen. Kompromisse schienen beiden „Lagern“ unzumutbar. Zweifler wurden im Höhepunkt des Konflikts unter Solidaritätszwang gestellt.

Erst nachdem wir eine Beruhigungsphase durchlaufen hatten, wurde es möglich, den Konflikt rational aufzuarbeiten; emotional schien jedoch bis zuletzt eine gewisse Reserve zwischen den Kontrahenten zu bestehen, was durch eine rechtzeitige Integration des Gesamtkurses quer durch die Seminare sicher hätte vermieden werden können.

Es scheint mir daher notwendig, Plenarveranstaltungen erst schrittweise aus wechselnden flexiblen Kleingruppen aufzubauen, um die Teilnehmer eines so heterogen zusammengesetzten Kurses nicht mit einer unstrukturierten, relativ anonymen Großgruppe zu konfrontieren.²⁾

Langfristig muß es unser Ziel sein, die Möglichkeiten angst- und repressionsfreien Gedankenaustausches auch für Großgruppen zu schaffen. Solange dies noch nicht möglich ist, müssen wir den Akzent auf die Kommunikation und die Austragung von Konflikten im Kleingruppenbereich legen und Großgruppenaktivitäten meiden.

Zwischenmenschliche Verständigung durch Abbau persönlicher, gruppen-, schichtspezifischer und nationaler Kommunikationsbarrieren durch Herstellung optimaler Kontaktbedingungen bei begleitender Reflexion in einem vielfältigen Interaktionsgeflecht des Ferienkurses scheint mir ein brauchbarer Baustein im Kontext einer allgemeinen Friedenspädagogik zu sein.

Eine wesentliche Ergänzung müßten derartige Kurse jedoch in einer vor- und nachbereitenden Kursarbeit im „back-home“-Bereich finden.

Damit wäre die unbestreitbare Stimulanz unserer Kurse gezielter und für den Einzelnen verbindlicher.

Wir streben seit einiger Zeit eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit interessierten Institutionen an, mit denen ein kooperatives Verbundsystem von Kursen der Friedenspädagogik entwickelt werden könnte.

Nehmen Sie unseren kommenden Kurs

„Vorurteile und gesellschaftlicher Konflikt“

14. bis 27. 8. 1972 in Berlin

zum Anlaß, mit uns Kontakt aufzunehmen!

Ortfrid Schöffter

Anmerkungen

¹⁾ Da ich hier über den Kurs vorwiegend unter der Themenstellung dieses Heftes berichte, bitte ich, über organisatorische und methodische Fragen der Ferienkurse nachzulesen in: „Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin“. Hrsg.: Fritz Borinski, Berlin 1971, S. 52-68; zu beziehen vom Sekretariat für Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin, 1 Berlin 45, Holbeinstraße 28.

²⁾ Das gilt auch für die Durchführung von überregionalen Fachkonferenzen der Erwachsenenbildung!

Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschulreform

Jahrestagung 1971 des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung

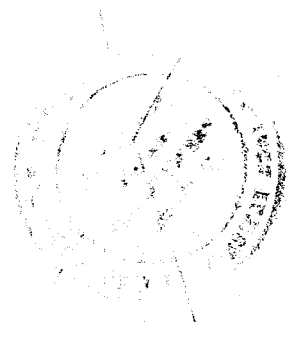
„Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschulreform“ — war der etwas auf Öffentlichkeitswirkung abzielende Obertitel einer Arbeitstagung, zu der sich vom 7. bis 9. Oktober 1971 rund 120 Teilnehmer aus der ganzen Bundesrepublik in der Frankfurter Universität zusammenfanden. Man wird im Rückblick auf diese Veranstaltung nicht ohne weiteres sagen können, es sei schon bei dieser erstmals mit größerer Teilnehmerzahl stattfindenden 4. Jahresversammlung des „Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e.V.“ gelungen, Zusammenhang und Wechselwirkung von „Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschulreform“ allseits zu verdeutlichen, nicht zuletzt in dem von Professor Strzelewicz intendierten Sinne¹⁾, daß nämlich eine Demokratisierung der Hochschulen auch „institutionell gesicherten Kontakt zur Erwachsenenbildung“ und damit „bewußt reflektierte Anteilnahme der Hochschulen an den gesellschaftlichen Bildungsprozessen auch außerhalb der Hochschule“ bedeuten müsse. Andererseits sind mit dieser Veranstaltung zum ersten Mal alle Hochschulen in der Bundesrepublik angesprochen worden und gleichzeitig alle Landesverbände des Deutschen Volkshochschulverbandes, so daß bei kontinuierlicher Fortsetzung und Ausdehnung der seit langem an einzelnen Orten bestehenden engen Kooperation zu erwarten ist, Hochschulen und Volkshochschulen könnten zu einer wechselseitigen und fruchtbaren Zusammenarbeit in dem großen Aufgabenbereich der Weiterbildung künftig gelangen. Hierzu wird auch die Veröffentlichung dienlich sein, die vom Vorstand des AUE rechtzeitig vor der Tagung herausgebracht werden konnte und allen Teilnehmern zuzuging.²⁾

Auch die Ergebnisse der Frankfurter Arbeitstagung sollen in einer Publikation allgemein zugänglich gemacht werden, jedoch mit Ergänzungen, die von Expertenkommissionen noch zu erarbeiten sein werden. Es war einhellige Empfehlung der Mitgliederversammlung am Schluß der Tagung, die vier Aufgabenbereiche, die in den Arbeitsgruppen anhand vieler eigens vorbereiteter Papiere behandelt

HESSISCHE BLÄTTER FÜR VOLKSBIKDUNG

JAHRGANG 1972

AUG 1.2 85 09



Herausgegeben vom Vorstand des Hessischen Volkshochschulverbandes.
Verleger: Hessischer Volkshochschulverband, Frankfurt am Main, Winter-
bachstraße 38. Verantwortlicher Redakteur: Alfred Degen. Redaktion:
Dr. Frolinde Balsler, Dr. Ingeborg Horn-Staiger, Prof. Dr. Gerd Kadel-
bach, Werner Markert, Hermann Schick, Edgar Weick, Prof. Dr. Johannes
Weinberg, Frankfurt am Main, Winterbachstraße 38, Telefon 06 11 -
56 20 41 - 5. Verkaufspreis 10 Mark pro Jahr (ab 1973 14 Mark). Die mit
Namen oder Buchstaben gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung des
Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Druck: Druckerei
Hugo Hafsmüller, Frankfurt am Main-Nieder Eschbach, Berner Straße 12.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|-----|
| Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation (Hubert Recktenwald) | 269 |
| Education permanente für die ältere Generation (Otto Polemann) | 276 |
| Schwedische Modelle der Bildungsarbeit mit älteren Menschen (Brigitte Beer) | 279 |
| Großstädtische Altencubs (Katja Berkemeier) | 282 |
| Heft 4 | |
| Leistungen und Entwicklungslinien der Volkshochschulen in Hessen (Rudi Rohlmann) | 321 |
| II. Universitäre Erwachsenenbildung | |
| Plan für ein Zusatzstudium der Erwachsenenbildung (Fritz Borinski und Josef Olbrich) | 65 |
| Dynamische Weiterbildung — Überlegungen und Vorschläge (Heimo Mäntynen, Karl-Heinz Hense und Hermann Wallmann) | 196 |
| Die Planung von Wirtschaftskursen als Ansatz für eine Didaktik der universitären Erwachsenenbildung (Joachim Dikau) | 286 |
| III. Berichte — Kommentare — Dokumente | |
| Die Ferienkurse der Freien Universität Berlin als Ansatz einer Friedenspädagogik im Rahmen internationaler Begegnung (Ortrud Schäffer) | 76 |
| Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschulreform (Frolinde Balser) | 81 |
| Thesen zur Gesetzgebung bei der Erwachsenenbildung | 87 |
| Leitsätze, Grundsätze, Ziele | 89 |
| Zum Gesetz über Arbeiteruniversitäten und Bildungszentren in der Sozialistischen Republik Slowenien (Tilka Blaha) | 93 |
| Volksbildung in Notunterkünften | 97 |
| Auf welches Ziel hin bilden? (Franz Rieger, Johannes Weinberg) | 100 |
| Kritische Zwischenbilanz nach dem ersten Semester des Funkkollegs 'Sprache' (Karsten Siegel) | 208 |
| Glück als Leitstern der Weiterbildung? (Raul Claro u. a.) | 219 |
| Opas Träger sind tot | 304 |
| Gesetz über Volkshochschulen (VHG) | 327 |
| Richtlinien zum VHG | 331 |
| Grundsätze und Ziele der Volkshochschularbeit | 347 |
| Überlegungen zur Mitarbeiterfortbildung | 359 |
| Über ein Kontaktstudium | 365 |
| Satzung des Hessischen Volkshochschulverbandes | 372 |

Seite

I. Artikel im Hauptteil

| | |
|---|-----|
| Heft 1 | |
| Friedensforschung: theoretische Fragestellungen und praktische Probleme (Dieter Senghaas) | 1 |
| Friedensforschung und Friedenserziehung als politische Bewußtseinsbildung (Fritz Vilmar) | 9 |
| Aggressives Verhalten als theoretisches Problem einer sozialwissenschaftlichen Psychologie und ein pragmatischer Vorschlag (Klaus Horn) | 17 |
| Inhalte einer Erziehung zum Frieden und ihre Übersetzbarkeit in pädagogische Praxis (Annette Kuhn) | 30 |
| Politische Apathie, Verhaltensänderungen und friedensrelevante Lernziele (Hans Nicklas) | 41 |
| Transnationale Kontakte — ein Weg zum Frieden? (Eva Senghaas-Knobloch) | 50 |
| Literatur zur Friedens- und Konfliktforschung (Gerd Kadelbach) | 56 |
| Heft 2 | |
| Lernziele in der Erwachsenenbildung (Rudi Rohlmann) | 137 |
| Lernziele der Erwachsenenbildung — Probleme der Begründung, Operationalisierung und Hierarchisierung (Horst Siebert) | 139 |
| Die Prüfung und die Zertifikate der Quadriga-Funkkollegs in ihrer Bedeutung für die Arbeit der Volkshochschulen (Karlheinz Rebel) | 151 |
| Ubiquitärer Bildungsweg? Prüfungen und denkbare Innovationsprozesse (Gerd Kadelbach) | 165 |
| Standardisierung des Lernangebots für Erwachsene (Johannes Weinberg) | 171 |
| Das Volkshochschulzertifikat für politische Bildung im Burgenland (Helmut Kramer und Karl Ucakar) | 178 |
| Zwischen Schule, Hochschule und Volkshochschule: Das Studio (Horst v. Gizycki) | 188 |
| Heft 3 | |
| Lernen in der zweiten Lebenshälfte — Überlegungen zur lebenslangen Sozialisation (Barbara Fülgraß) | 249 |
| Soziale und psychische Voraussetzungen des Lernens im höheren Lebensalter (Adam Bauer) | 257 |