

REPORT 37

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
JUNI 1996**

**THEMA:
BIOGRAPHIEFORSCHUNG UND
BIOGRAPHISCHES LERNEN**

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
BIOGRAPHIEFORSCHUNG UND BIOGRAPHISCHES LERNEN	9
<i>Dieter Nittel</i> Berufsbiographie und Weiterbildungsverhalten	11
<i>Harry Friebel/Heinrich Epskamp/Roswitha Friebel/Stephan Toth</i> Sind Bildungskarrieren/Bildungsbiographien „entscheidungsfähig“? –	22
<i>Peter Alheit/Bettina Dausien</i> Bildung als „biographische Konstruktion“?	33
<i>Beatrix Piezonka</i> „Kenntnisse in dem Gebiet der Weltweisheit erwerben“	46
<i>Gerrit Kaschuba</i> Bildungsprozesse in den Biographien von Frauen in ländlichen Regionen	53
<i>Heidi Behrens-Cobet</i> Bildung und Eigensinn	67
<i>Wolfgang Seitter</i> Bildungsbiographien spanischer MigrantInnen	75
<i>Sigrid Nolda</i> Unspektakuläres Sprachenlernen	85
<i>Peter Faulstich</i> Exponierte Biographien – Worpstedter Ehen	94
<i>Susanne Braun</i> Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung	109
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i> Kommentierte Bibliographie zur erziehungswissenschaftlichen/ erwachsenenpädagogischen Biographieforschung	116

BERICHTE AUS DER FORSCHUNG	123
<i>Karin Derichs-Kunstmann</i>	
Zur Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in der Bildungsarbeit	124
<i>Gerd Laga</i>	
Erwachsenenbildung und empirische Sozialforschung	135
REZENSIONEN	137
DAS BUCH IN DER DISKUSSION	139
Hans Tietgens: Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende <i>(Johannes Weinberg, Rainer Brödel, Peter Faulstich, Jörg Wollenberg)</i>	
BESPRECHUNGEN	146
Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm (Hrsg.): Bildung in Zahlen	
<i>(Peter Faulstich, Hannelore Faulstich-Wieland)</i>	
Skevos Papaioannou: Modernisierung und Bildung in Griechenland <i>(Gerhard Reutter)</i>	
Jürgen Wittpoth: Rahmungen und Spielräume des Selbst <i>(Horst Siebert)</i>	
KURZINFORMATIONEN	151
 AutorInnen	 180

Editorial

Biographieforschung stellt einen Zweig der Sozial- und Erziehungswissenschaften dar, der noch vergleichsweise jung ist. Die Anfänge dieser Ausrichtung markierte zum einen die Absicht, Lebenslaufforschung zu betreiben, d.h. gesellschaftliche Strukturdaten auf identifizierbare Gruppen und deren Entwicklung zu beziehen. Methodisch waren dies zunächst nach wie vor standardisierte Erhebungen bzw. quantitative Auswertungen. Parallel dazu entwickelte sich eine qualitativ ausgerichtete Erfassung von einzelnen Biographien. Auch durch sie allerdings sollten generellere Aussagen gewonnen werden. Für die Erwachsenenbildung hilft die Biographieforschung, die Frage nach den Lernprozessen Erwachsener präziser herauszuarbeiten: Welche Bedeutung für die eigene Biographie haben Bildungsprozesse? Was erfahren wir von TeilnehmerInnen an Erwachsenenbildung über ihre Sicht von Bildung? Inwieweit werden Vorbilder konstituiert oder konstruiert?

Neben Forschungen, die sich detailliert auf solche Fragen einlassen, gibt es auch „vorgelagerte Studien“, die nach den Erkenntnismöglichkeiten der Biographieforschung im Rahmen sozialwissenschaftlicher Strukturanalysen fragen. Darauf legen die ersten Beiträge dieses Heftes einen Fokus.

Dieter Nittel setzt sich mit dem Verhältnis von quantitativen und qualitativen Ansätzen auseinander und stellt die qualitative Biographieforschung als zentrale Methode der Erkenntnisgewinnung heraus. Insbesondere am Zusammenhang der beruflichen Position von Frauen und ihrer Weiterbildungsteilnahme kann er dafür Belege finden.

Harry Friebel, Heinrich Epskamp, Roswitha Friebel und Stephan Toth zeigen anhand von sechs Fällen aus ihrer Kohortenanalyse auf, daß geschlechtsspezifisch unterschiedliche Lebenszusammenhänge bestimmend dafür sind, wie „objektive Konstellationen subjektiv gebrochen werden“. Bildungsbiographien werden zwar von den Subjekten als eigene Entscheidungen gesehen, erfolgen aber nichtsdestotrotz im Rahmen vorhandener Strukturen.

Peter Alheit und Bettina Dausien präsentieren anhand einer Fallstudie, wie der Zusammenhang von individueller Lebensgestaltung und strukturellen Zwängen aussieht. Welche Rolle Weiterbildung darin spielt und wie sie sich von der durch die WeiterbildnerInnen geplanten unterscheidet, wird plastisch aufgezeigt.

War die Ausgangsfrage für diese Beiträge eher die nach dem Verhältnis von Selbstgestaltung und subjektiver Konstruktion von Bildung zu strukturellen Bedingungen, die als Analyseergebnis exemplarisch auf die Bedeutung des Geschlechts verwiesen, so gehen die beiden folgenden Beiträge explizit vom Geschlecht aus:

Beatrix Piezonka untersucht anhand aufgearbeiteter Tagebuchsammlungen dreier Frauen aus unterschiedlichen Generationen, in welcher Weise Bildungsinteressen in diesem Medium artikuliert werden.

Gerrit Kaschuba berichtet über eine Untersuchung, in der Frauen der Nachkriegs- und Aufbaujahrgänge in einer ländlichen Region zu ihrer (Bildungs-)Biographie, ihrem Alltag, ihren Lebensentwürfen und ihren Weiterbildungsinteressen befragt wurden.

War bei diesem Beitrag die Region ein wichtiges Merkmal zur Reflexion über Bildungsprozesse, so bilden in zwei weiteren Beiträgen Vereinszugehörigkeiten im weiteren Sinne die Betrachtungsperspektive. Heidi Behrens-Cobet arbeitet heraus, welche Rolle Bildungsangebote für SPD-VeteranInnen der Jahrgänge 1903 bis 1919 gespielt haben. Auch sie kann deutlich machen: „Bildungs- und Emanzipationsprozesse liefen viel verschlungener ab als erwartet und geschahen nicht selten geradezu in Absetzung von institutionellen Angeboten“.

Wolfgang Seitter stellt an zwei Fallbeispielen spanischer MigrantInnen das Zusammenspiel von autodidaktischem Lernen mit dem Einfluß einer Vereinskultur und lebensgeschichtlichen Reflexionen vor.

Sigrid Nolda greift in ihrem Beitrag ein wichtiges Problem der pädagogischen Biographieforschung auf, nämlich die Frage, wie „nicht-existenziell und tendenziell erzählresistenten Lernerfahrungen“ auf die Spur zu kommen ist. Am Beispiel des „unspektakulären Sprachenlernens“ zeigt sie, wie durch Entwicklung eines offempathischen Interviewstils oder durch die Interpretation vorliegender Texte mit einem anderen Fokus solche Erfahrungen faßbar werden.

In den letzten beiden Beiträgen wird die Perspektive gewechselt: Ging es bisher um die Erforschung von Lernerfahrungen bzw. um die Bedeutung von Bildungsprozessen für die Biographie der Interviewten, so zeigt Peter Faulstich, wie Biographien bearbeitbar sind, um als Bildungsanstoß für einen selbst bzw. für TeilnehmerInnen in Seminaren zu werden. Er macht dies explizit am Beispiel exponierter Biographien, nämlich an den Worpsweder Ehen – mit einem Schwerpunkt allerdings auf Paula Modersohn-Becker als Kristallisationsfigur.

Susanne Braun berichtet von Seminaren, in denen die biographische Methode bei den Teilnehmenden selbst eingesetzt wurde.

Abgerundet werden die Beiträge zur Biographieforschung durch eine von Hannelore Faulstich-Wieland vorgenommene Literaturzusammenstellung, in welcher wichtige, die pädagogische Diskussion betreffende Aufsätze und Bücher zur Biographieforschung zusammengestellt wurden.

Unter der Rubrik „Berichte aus der Forschung“ bringen wir diesmal zwei Beiträge: Karin Derichs-Kunstmann präsentiert Ergebnisse ihres Forschungsprojekts über Geschlechterverhältnisse in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In Heft 34 hatte sie bereits den methodischen Ansatz dieser Arbeit vorgestellt.

Gerd Laga berichtet über eine Umfrage zur Bedeutung von Methoden der empirischen Sozialforschung in der Praxis der Erwachsenenbildung.

Heft 38 wird sich dem Schwerpunkt „Berufliche Erwachsenenbildung“ widmen.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nuissl
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Frankfurt a.M., Januar 1996

BIOGRAPHIEFORSCHUNG UND BIOGRAPHISCHES LERNEN

Berufsbiographie und Weiterbildungsverhalten

Einige Befunde und ein methodologischer Zwischenruf

1. Die Ausgangslage

Als vor über zehn Jahren in dieser Zeitschrift Peter Alheit anhand der Biographieforschung den „fatalen Hang der Fachdisziplin“ kritisierte, „jede wissenschaftliche Mode – kaum daß sie einen gewissen Publizitätsgrad erreicht hat – zu adaptieren und so zu tun, als hätte man sich schon immer mit nichts anderem beschäftigt“ (Alheit 1984 II, S. 61), konnte er nicht vorhersehen (höchstens hoffen), daß seine Befürchtungen – die Biographieforschung werde das Schicksal der „fast-food“-Rezeption ereilen – unbegründet sind. Zwar wird hin und wieder die „zielgerichtete Praxisrelevanz“ dieser Forschungsrichtung angezweifelt; alles in allem kann man aber sagen, daß sich die Biographieforschung unter den anderen großen erwachsenenpädagogischen Forschungsdomänen (vgl. Tippelt/Schiersmann 1994; Born 1991) fest etabliert hat (vgl. Nittel 1994). Neben empirischen Arbeiten mit relativ großem Bekanntheitsgrad, die wesentlich den „Theoriediskurs“ in der Disziplin mitbestimmt haben (u.a. Arnold 1983; Gieseke 1989; Kade 1989), liegen mittlerweile auch ganz vorzügliche unveröffentlichte Diplomarbeiten vor (z. B. Eglhoff 1995). Ob sich das Diktum, Biographieforschung könnte unter bestimmten Umständen sogar zur „Grundlagenwissenschaft für die zukünftige Erwachsenenbildung“ (Apitzsch 1994, S. 72) avancieren, bewahrheitet oder nicht, steht auf einem ganz anderen Blatt. Wer an spannenden Einsichten über den Zusammenhang zwischen Berufsbiographien und Weiterbildungsverhalten interessiert ist, wird durch den erwachsenenpädagogischen Literaturkorpus seine Neugier kaum befriedigen können. Er muß die Bibliothek einer anderen Fachrichtung, nämlich die der Soziologen, aufsuchen. Wissenschaftsgeschichtlich ist die Nähe der Berufssoziologie zur Biographieforschung bis in die Tradition der „Chicago School“ zurückzuverfolgen; industrie- und professionstheoretische Ansätze haben schon seit jeher eine starke Affinität zu qualitativ-sinnverstehenden Verfahren der empirischen Sozialforschung an den Tag gelegt, die weniger an sozialen Strukturen als vielmehr an sozialen Prozessen interessiert sind (vgl. Hughes 1973; Bahrdt 1975; Faris 1970). Wenn in diesem Beitrag einige ausgewählte Befunde dargestellt und kommentiert werden, dann erfolgt dies unter Zugrundelegung der folgenden, allerdings unbewiesenen Annahme: Gerade in der Berufskultur der betrieblichen und der beruflichen Weiterbildung scheint die Bedeutung einer diachronen, d. h. prozeßsensiblen Perspektive, die das Prinzip der Teilnehmerorientierung via Biographieorientierung radikalisiert, noch nicht hinreichend bekannt zu sein. Die Berufskultur, ja selbst Teile der akademischen Fachkultur im Bereich der beruflichen und betrieblichen Bildung gehen entweder noch sehr stark ausschließlich von der Perspektive der Institutionen oder vom normativen Standort pädagogischer Programme und Absichtserklärungen aus, ohne den Eigensinn und die Sichtweise der Subjekte intensiver zu eruieren. Im

Hinblick auf diese Vereinseitigung könnte die Biographieforschung, die ja keineswegs per se eine Lanze für das einzelne Subjekt bricht, sondern es vielmehr in seinen Austauschbeziehungen mit sozialen Welten und heteronomen Bedingungen in den Blick zu nehmen versucht, eine Korrekturfunktion haben.

Danach stelle ich die etwas unorthodoxe These auf, die für eine Umkehrung der üblichen Arbeitsteilung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung im hier thematisierten Gegenstandsbereich votiert. Gegen den methodologischen Zeitgeist und die Position eines harmonischen Nebeneinanders von quantitativer Lebenslauf- und qualitativer Biographieforschung gerichtet, ergreife ich Partei für eine stärkere Unterscheidung der beiden Untersuchungsstrategien. Erst wenn die Differenzen in Fragestellung und Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und Gesellschaftsverständnis identifiziert sind, kann die vielbeschworene, bislang aber nur selten realisierte Ergänzungsfunktion von qualitativer und quantitativer Forschung zum Zuge kommen.

2. Einige ausgewählte Befunde

Auch wenn die Stringenz pädagogischer Argumentationsmuster, mit denen die Relevanz der Weiterbildung im Berufsverlauf plausibilisiert wird, manchmal nicht ganz überzeugt (vgl. Heid 1988) – unbestritten ist die These, daß die Expansion der beruflichen Weiterbildung, insbesondere der von Betrieben getragenen, als eine Reaktionsform auf den beschleunigten sozialen Wandel, auf die Umstellung von der Industrie- zur Dienstleistungs- bzw. Informationsgesellschaft gesehen werden kann. Daß Arbeit nach wie vor eines der mächtigsten Medien zur Vergesellschaftung des Individuums darstellt, offenbart sich pikanterweise gerade in Zeiten der Arbeitslosigkeit; dann nämlich, wenn Institutionen des Wohlfahrtsstaates Weiterbildung als Substitut für ein reguläres Arbeitsverhältnis schmackhaft zu machen versuchen, dies jedoch bei den Betroffenen auf subtilen oder offenen Widerstand stößt (vgl. Axmacher 1990). Eine dem beruflichen Selbstwertgefühl nachgebildete Identitätsformation kann durch Weiterbildungsbeteiligung nicht erzeugt werden. Berufliche Karrieremuster scheinen in einem noch stärkeren Maße als der Familienzyklus von heteronomen Bedingungen des Handelns, sprich: von technisch-wissenschaftlichen Innovationsschüben abhängig zu sein. Trivial mutet die Aussage an, daß der Zugang zur Berufswelt insofern pädagogisch reglementiert ist, als Bildungs- bzw. Ausbildungsabschlüsse dem einzelnen die entsprechende Lizenz bzw. die gesellschaftlich ratifizierte Erlaubnis geben, diese oder jene „Laufbahn“ einzuschlagen. Weniger trivial ist die Beobachtung, daß in einem zunehmenden Maße auch die Beendigung der Berufskarriere pädagogisch begleitet wird, z.B. über Maßnahmen zur „Vorbereitung auf den Ruhestand“ im Betrieb oder über spezifische Formen der Seniorenbildung, die im Sinne einer antizipatorischen Sozialisation eine Bewältigung der Statuspassage „Austritt aus der Berufswelt“ darstellen. Die Universalisierung der Handlungsmaxime vom „lebenslangen Lernen“ (vgl. Harney/Krieg/Gahlmann 1983) trägt im übrigen dazu bei, daß die

Betroffenen den Übergang in das Rentenalter selbst als genuine „Lernsituation“ definieren. Sie ziehen die entsprechenden Konsequenzen und greifen zu autodidaktischen Bewältigungsstrategien, etwa in der Weise, daß eine Phase der gesteigerten biographischen Selbstthematizierung bzw. der „biographischen Arbeit“ (Anselm Strauss) einsetzt, die durch die Lektüre von Ratgeber-Literatur begleitet wird.

Manche Angebote der beruflichen Weiterbildung dienen hauptsächlich dem Zweck, das Qualifikations- und Kompetenzprofil der MitarbeiterInnen mit den neuen Arbeitsplatzanforderungen, die im Zuge technisch-ökonomischer Veränderungen auf die Betriebe zukommen, zu synchronisieren (vgl. Lipsmeier 1990). Die Kontingenzen und der Eigensinn im pädagogischen Aneignungsverhältnis stellen den globalen Funktionalisierungsverdacht, wie er von seiten der ideologiekritisch inspirierten Erwachsenenbildung manchmal formuliert wird, in ein anderes Licht. Von einer echten „Anpassungsbildung“ kann man erst dann sprechen, wenn die Weiterbildung unter einer rigiden betrieblichen Kontrolle steht und betriebliche Selektionsmechanismen die relative Autonomie des pädagogischen Handelns bis zur Unkenntlichkeit einengen. Weiterbildung nach dem Vorbild der „totalen Institution“ (Goffman) dürfte aber eher die Ausnahme sein. Daneben existieren Programme, die explizit oder implizit die Aufgabe haben, schulische oder berufsbiographische Fehlentscheidungen zu korrigieren, ja vielleicht sogar Bildungsdefizite zu kompensieren (vgl. Sauter 1984). Mit einem eher präventiven Konzept verfolgen wiederum andere Angebote das Ziel, sich abzeichnende Dequalifikationsprozesse oder drohenden Arbeitsplatzverlust zu verhindern. Die präventive Funktion kann sich aber auch darin erschöpfen, über Schulungen und Lehrgänge allgemein die Mobilität und die Flexibilität bei den Betroffenen zu fördern, d.h. gezielt auf bestimmte Risikofaktoren von Arbeitslosigkeit einzuwirken. Ein nicht geringer Teil der öffentlich geförderten beruflichen Bildung dient dazu, ausgewiesenen Zielgruppen, wie z.B. Erwerbsunterbrechern und Schwerbehinderten, den Wiedereinstieg in den Beruf zu erleichtern oder überhaupt zu ermöglichen. Sieht man vom unmittelbaren Situationsbezug (Trainingsprogramme „on the job“) und von berufsrollenspezifischen Ansätzen einmal ab, so läßt sich der große Korpus beruflicher Weiterbildungsangebote mit Blick auf ihre berufsbiographische Funktion in ein begriffliches Ordnungsschema einfügen, wobei man zwischen den folgenden Funktionskernen unterscheiden kann:

- Korrektur berufsbiographischer Fehlentscheidungen,
- Kompensation unverschuldeter Bildungsdefizite,
- antizipatorische Bearbeitung von erwartbaren Brüchen in der Erwerbsbiographie
- Förderung von berufsbiographisch relevanter personaler und sozialer Kompetenz (wie Flexibilität und Mobilität),
- Synchronisierung von technisch-ökonomischer Entwicklung und kollektiver Bildungsbiographie einer Abteilung, eines Betriebes oder einer Branche.

Die diachrone, am Subjekt ansetzende Perspektive deckt auf, daß ein und dieselbe Weiterbildungsmaßnahme für MitarbeiterInnen mit annähernd identischer beruflicher Handlungssituation und Interessenlage in höchst unterschiedliche Handlungsstrategien eingebettet ist.

Ebenso, wie auf der Analysestufe des individuellen Einzelfalls die Berücksichtigung des Zeitfaktors erkenntniserweiternd wirkt, erweist sich die sequentielle Betrachtungsweise auch auf der institutionellen Ebene als instruktiv. Mit Blick auf die zeitliche Aufeinanderfolge von Bildungsinstitutionen im Lebensablauf ist zu sagen, daß die unbestreitbare Aufwertung der beruflichen Bildung nicht allein auf die gesamtgesellschaftlich induzierte Steigerung des „beruflichen Lernbedarfs“ zurückgeführt werden kann. Das Schlagwort vom „Goldtausch der Bildung“, mit dem der Siegeszug der beruflichen Bildung kommentiert wird, steht mit Sicherheit auch mit problematischen bildungspolitischen Entwicklungen in Verbindung, nämlich der sukzessiven Entwertung der schulischen und universitären Bildungsabschlüsse. Der seit Mitte der sechziger Jahre bis heute beobachtbare Trend, den Anteil der mittleren und höheren Schulabschlüsse zu erhöhen, und der damit korrespondierende „Run“ auf die Universitäten haben kontinuierlich zu einer Deklassierung der Bildungstitel geführt. In einer Gesellschaft mit einem weitgehend verstaatlichten Bildungssystem wie der unsrigen vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit der inflationären Entwertung der Zertifikate in dem gleichen Maße, wie der Akademikeranteil an der erwerbstätigen Bevölkerung ansteigt – das „Bildungskapital“ (vgl. Bourdieu 1987) gegenüber den anderen Kapitalarten also seine Funktion als gesellschaftlicher Statusmarkierer verliert. Der aus der Sicht des Beschäftigungssystems gesunkene Prognose- und Aussagewert schulischer und universitärer Abschlüsse sowie die Zunahme der „Veraltensgeschwindigkeit“ des wissenschaftlich-technischen Wissens haben einzelne Betriebe bekanntlich dazu veranlaßt, die Qualifizierungsprozesse mehr und mehr über neue Formen der Selektion (assessment-center) und eigens konstruierte Bildungskarrieren in eigener Obhut zu organisieren. Die enorme Ausdehnung der betrieblichen Bildung ist – strukturell gesehen – eine Teilprivatisierung des Bildungswesens. Sollte die Inflationierung der Bildungstitel weiter voranschreiten, ja vielleicht sogar „generationsstiftend“ (generation x) sein, werden Weiterbildungskarrieren unter dem Aspekt der Unverwechselbarkeit und ihrer arbeitsplatzspezifischen Passungschancen als Vehikel der beruflichen Statuszuweisung noch wichtiger, und sie werden sich folglich weiter durchsetzen. Außeruniversitäre Zusatzausbildungen, beruflich verwertbare „Lehrgänge“ und andere Angebote sind dann von den Betroffenen in ein spezifisches Qualifikationsprofil zu integrieren, das gegenüber den schulischen und universitären Zertifikaten viel schicksalsmächtiger sein könnte und alte Ungleichheiten (vermutlich) auflösen und gleichzeitig neue schaffen wird. Schon jetzt hat Weiterbildung in vielen betrieblichen Handlungskontexten eine Art „Querschnittsfunktion“, „... und der betriebliche Aufstieg wird fast ausschließlich über Bildung nicht unbedingt realisiert, aber legitimiert. Das heißt, wer heutzutage im Betrieb aufsteigt, wird fast immer vorher auf eine Bildungsmaßnahme geschickt, damit die anderen meinen, er hätte etwas dazugelernt. Nur so legitimiert sich die Auswahl einer bestimmten Person für den Aufstieg. Erwachsenenbildung erfüllt in den betrieblichen Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen eine ordnende Funktion“ (Geißler 1994, S. 110f.)

Die Ordnungsleistungen von Weiterbildungsangeboten im betrieblichen Kontext beruhen auf ihrer Multifunktionalität, nämlich den Bedarf nach Synergieleistungen

und nach Traditionssicherung gleichzeitig bedienen zu können. Unter den Bedingungen der strukturellen Deklassierung der akademischen Bildungstitel kann die viel beklagte Intransparenz des (beruflichen) Weiterbildungsmarktes für den einzelnen sogar funktional sein. Denn sofern er den Wunsch mit sich herumträgt, eine „einmalige“ berufliche Bildungskarriere zu konstruieren, stehen ihm eigentlich alle Türen und Wege offen – er muß sie eben nur finden. Ironischerweise bietet die Unübersichtlichkeit auf dem Weiterbildungsmarkt die Möglichkeit, über die Frequentierung von Bildungsangeboten mit dem Nimbus eines „Geheimtips“ soziale Distinguiertheit zu erzeugen und als biographischer Patchworker sein Glück auf dem Arbeitsmarkt zu (ver)suchen. Nur wer die Angebote, beruflich dazuzulernen, extensiv nutzt, nur wer seine Chancen zum berufsbiographischen Um- bzw. Aufstieg voll ausreizt, verfügt heute über eine zeitgemäße, also „moderne“ Erwerbsbiographie. Er kommt in den Genuß einer extrem individualisierten Lebensführung, allerdings um den Preis völlig neuer, unkontrollierter Risiken. Diese Risiken, wie etwa das weitverbreitete Problem, daß die Menschen unter dem Gefühl leiden, nicht erwachsen zu werden, „unfertig“ oder „unreif“ zu sein, sind dann Gegenstand pädagogischer Anschlußinterventionen anderer Institutionen (sozialpädagogische Beratungsstellen, Therapiebereich).

Die nach wie vor artikulierte Erwartung mancher Pädagogen, die Arena für einen Kampf um mehr Chancengleichheit könne von der Schule in die Weiterbildung verlegt werden, bedarf angesichts der Ergebnisse empirischer Untersuchungen dringend einer Korrektur. Einerseits gibt es zwar vereinzelt Hinweise darauf, daß der erfolgreiche Abschluß von Weiterbildungsmaßnahmen den beruflichen Prozeß der Dequalifizierung entscheidend verzögert und den beruflichen Statusaufstieg (insbesondere bei Männern, die eine Weiterbildung mit Zertifikat absolviert haben) fördert (vgl. Noll 1987; Dadzio 1980; Müller 1972). Andererseits deuten gerade Untersuchungen jüngerer Datums darauf hin, daß die soziale Selektivität beim Zugang zur Weiterbildung die soziale Benachteiligung in der ersten Bildungsphase reproduziert, ja vielleicht sogar noch verstärkt. Die hier angedeutete Tendenz, die sich bereits in Querschnittsuntersuchungen herausgestellt hat, ist durch die vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung unternommene Lebenslaufforschung erhärtet worden. Auf einen kurzen Nenner gebracht, besagen die hier angesiedelten Längsschnittuntersuchungen, daß im Lebenslauf die Bildungsungleichheit nicht ab-, sondern zunimmt (vgl. Mayer 1991).

Eine der informativsten Untersuchungen zum Zusammenhang von beruflicher Weiterbildung und Berufsverlauf hat Rolf Becker vorgelegt. In seiner Längsschnittstudie untersucht er die Weiterbildungs- und Arbeitsmarktchancen der Geburtskohorten 1929 bis 1931, 1939 bis 1941 und 1949 bis 1951. Je jünger die Kohorte ist, „um so größer ist über die Alters- und Zeitachse hinweg der Anteil derjenigen, die sich weiterbilden“ (Becker 1993, S. 72). Das bestätigt die These, daß die Formel vom „Lebenslangen Lernen“ ihr normatives Gewand abgestreift hat und Bestandteil der gesellschaftlichen Normalität geworden ist. Durchgängig zeigt sich über die Generationsgrenzen hinweg, daß zwischen dem 22. und dem 27. Lebensjahr die bei weitem

höchste Weiterbildungsquote feststellbar ist. Berufsbiographisch scheint also die Zeit der Etablierung und des beruflichen Substanzaufbaus die „weiterbildungsempfänglichste“ Zeitspanne zu sein. Der bereits erwähnte Befund von Mayer (1991) konnte bestätigt werden: „Diese Bildungsakkumulation (je höher die Bildung, desto größer die Chance für eine Weiterbildungsteilnahme, D.N.) führt zur Zunahme und stetigen Verfestigung von Bildungs- und Chancenungleichheit im Lebenslauf. Der selektive Zugang zur beruflichen Weiterbildung (insbesondere der 'Zweite Bildungsweg') führt keineswegs zum Abbau von Bildungsungleichheit, sondern verstärkt sie kumulativ im Lebensverlauf“ (Becker 1993, S. 73). Das Novum der Studie besteht darin, daß sie die wichtigsten Arbeitsmarktsegmente in die Analyse einbezieht, also die betriebs-spezifischen Teilmärkte, den öffentlichen Dienst, den Jedermanns-Arbeitsmarkt und die berufsfachlichen Teilmärkte. Die Schlüsselerkenntnis, die auf eine Polarisierung der Berufs- und Bildungschancen im Lebensablauf hinausläuft, läßt sich über den segmenttheoretischen Ansatz noch weiter ausdifferenzieren und spezifizieren. Weiterbildung findet aber nicht nur segment- und lebenslauftheoretisch, sondern vor allem geschlechtsspezifisch, unter dem Signum der Ungleichheit statt:

„Für Frauen zeigte sich, daß sich Weiterbildungsteilnehmerinnen in der Wahrscheinlichkeit von inner- und zwischenbetrieblichen Arbeitsplatzwechseln nicht von den Nicht-Teilnehmerinnen unterscheiden ... Für Männer erhöht sich mit dem Weiterbildungsabschluß die inner- und zwischenbetriebliche Mobilität und damit insgesamt die Arbeitsmarktmobilität und die Chancen für Aufstiege. Für Frauen hingegen hat der Weiterbildungsabschluß nur einen forcierenden Effekt auf die innerbetriebliche Mobilität, aber nicht auf die Betriebswechselrate. Das heißt, der erfolgreiche Weiterbildungsabschluß garantiert den Männern bessere Arbeitsmarktchancen als für Frauen und bessere Möglichkeiten, auf Arbeitsmarktschwankungen und berufliche Gelegenheiten zu reagieren“ (Becker 1993, S. 82f.).

Um die erwachsenenpädagogische Relevanz von lebenslauftheoretischen Studien wie die von Becker nicht nur oberflächlich zu erfassen, erscheint eine Reinterpretation gewisser Befunde angebracht. Ausgangspunkt für eine solche Reinterpretation könnte die immer deutlicher zutage tretende Tendenz sein, daß „quantitative Methoden Kategorisierungen, Gruppenbegriffsbildungen (...) untersuchungstechnische Standardisierungszwänge“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 39) voraussetzen, die einer individualisierten und überkomplexen Gesellschaft wie der unsrigen nicht im entferntesten gerecht werden. Probleme mit der Kategorisierung entstehen schon beim Begriff „Weiterbildung“. Becker betrachtet Weiterbildung nur aus dem selektiven Blick der Institution; „Weiterbildung“ bedeutet für die Angehörigen aus den drei von Becker interviewten Altersgruppen subjektiv ja schließlich etwas höchst Unterschiedliches. In einer Fallstudie, die sich gleichsam als Koreferat für die Arbeiten von Becker anbietet, gehen Harney und Kade auf der Grundlage von biographischen Interviews der „Differenz generationsspezifischer Bildungs- und Karriereerfahrungen von Industriemeistern bzw. Meisterkursabsolventen im betrieblichen Kontext“ nach (Harney/Kade 1990). Ein 54-jähriger Mann namens Berg repräsentiert einen biographischen Typus, dessen Werdegang zum Meister mit heroischer Bewährung und einem Surplus

an Berufserfahrung legitimiert wird. Die Laufbahn folgt „keinem durch Lernen und Bildung bestimmten Muster des Erwachsenseins“ (ebd., S. 221). Fortbildung ist quasi nur der Appendix der heroischen Bewährung. Für den 34jährigen Mann namens Walter dagegen ist „Bildung Mittel der Emanzipation von vorgegebener ‚Schicksalhaftigkeit‘. Sie schafft die Möglichkeit der Planung und selbstgestalteten Eröffnung individueller Lebenschancen und Entwicklungsperspektiven. ... Die Fortbildung führt für ihn (im symbolischen Sinne) aus dem Betrieb heraus. Sie ist seine Karriere. Er durchläuft sie und kommt danach als ein anderer in den Betrieb zurück; als jemand nämlich, der nunmehr die Zuteilung einer Meisterstelle legitimerweise erwarten kann“ (ebd., S. 221). Zugespitzt könnte man sagen: „An die Stelle der heroischen Aura tritt lernbiographische Selbstbezüglichkeit. Der Abstand resultiert dann nicht aus mangelnder Einsehbarkeit, sondern aus dem ‚einsehbaren‘ Mangel an Dynamik bei denjenigen, die nicht mithalten wollen oder nicht mitgehalten haben“ (ebd., S. 222).

3. Methodologischer Zwischenruf

Die Notwendigkeit zur Reinterpretation der Befunde aus der quantitativen Lebenslauf-forschung hängt mit der methodologischen Engführung solcher Studien wie der von Becker zusammen. Damit soll aber keineswegs ihre Kernaussage – die Verlängerung des Strukturproblems der sozialen Ungleichheit in den Bereich der Weiterbildung hinein – angezweifelt werden. Korrekturbedürftig scheint allerdings das implizite Menschenbild zu sein, nach dem das einzelne Subjekt mehr oder weniger passiv den Strukturen sozialer Ungleichheit ausgeliefert ist. Die Fixierung auf aggregierte Lebenslaufdaten (die im Gegensatz zu qualitativen Interviewdaten keinen Rückbezug auf ihren Entstehungskontext mehr zulassen) hat den Nebeneffekt, daß handlungstheoretisch interessante Indikatoren für das Unterlaufen manifester Ungleichheit nicht mehr registriert werden können. Aus Frauenbiographien, insbesondere aus denen von Migrantinnen, kann man lernen, daß sich jenseits der formalen Bildungskarriere, die nach den offiziellen Kriterien durchaus nicht als erfolgreich zu charakterisieren sind, dennoch ein Potential „individueller Modernisierung“ entfaltet, das im selektiven Raster der quantitativen Forschung gar nicht zur Kenntnis genommen worden wäre. Auf diesen blinden Fleck hat insbesondere Peter Alheit aufmerksam gemacht, der „gleichsam unterhalb dominanter Strukturprinzipien kumulativer Ungleichheit ... Reservate biographischer Handlungsautonomie“ gefunden zu haben glaubt, „die durch Auseinandersetzung mit Bildung und Beruf entstanden sind“ (Alheit 1993, S. 99). Alheits Bedenken möchte ich noch weiter zuspitzen und zu einer grundsätzlichen These verdichten. Denn zu relativieren, vielleicht sogar zu revidieren ist meines Erachtens die lange Zeit vorherrschende Auffassung in bezug auf die Arbeitsteilung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung: nämlich die, daß die explorativen, als „weich“ eingestuften Verfahren primär für die Hypothesengewinnung zuständig seien, während die „richtige“ Forschung ausschließlich über verteilungstheoretische Operationen laufen und statistisch repräsentative Ergebnisse hervorbringen würde. Der Zusammenhang von Weiterbildung und Berufsbiographie ist ein viel zu hybrider

Gegenstandsbereich, der in seiner unterschiedlichen Dimensionalität zunächst einmal „vermessen“ werden will, ja vielleicht sogar mimetischer Zugangsweisen bedarf. Die eigentlich interessanten Phänomene und Zusammenhänge befinden sich häufig im Zustand der Latenz, so daß Forschung hier wieder auf ihre altherwürdige Funktion, nämlich die der Entdeckung von Neuem, verwiesen ist. Die Argumentationsfigur zur Begründung einer veränderten Aufgabenteilung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung setzt also an zwei Seiten an: Einerseits sind Erkenntnisfortschritte über die faktischen Bewegungsmechanismen von Berufsbiographien an den verstärkten Einsatz von qualitativen Verfahren gebunden, andererseits sind über aggregierte Lebenslaufdaten nur selektive Blicke auf biographische Ereignisabläufe möglich. Die verteilungstheoretische Forschung sorgt für die statistische Evidenz einer Vielzahl zentraler Problemlagen, deren Genese und Konstruktionsmechanismen von der qualitativen Forschung dann exakter untersucht werden müßten. So verfügen wir einerseits über viele Informationen über die geschlechtsspezifische Benachteiligung in der betrieblichen Weiterbildung, und andererseits wissen wir eine Menge über das Übergewicht von Frauen in den Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Erklärungsformen aus der Berufskultur der Praktiker werden kolportiert, oder es liegen keine wirklich tiefgehenden Analysen aus der Fachdisziplin vor, um solche Diskrepanzen erschöpfend aufzuklären. Erkenntnisse über subtile, aber umso wirksamere Formen der Selektion und des Commitments, schlüssige Erklärungen für die Ursachen der „Feminisierung“ der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Maskulinisierung der betrieblichen Weiterbildung sind nur durch eine aufwendige qualitative Forschung zu haben. Aus vielen autobiographisch-narrativen Interviews von Studentinnen weiß ich, daß das Desaster des Zweiten Weltkrieges (keine oder unzureichende Bildungsabschlüsse), mehr noch die Zeit danach (Abwesenheit der Männer, Wiederaufbauphase) bei Frauen eine generationsübergreifende Disposition der Bildungsempfänglichkeit bewirkt hat – eine Orientierungsfolie, die sich möglicherweise auch auf nachfolgende Frauengenerationen übertragen hat. Selbstverständlich ist der hier angedeutete Gegenstandsbereich auch durch konventionelle, Hypothesen testende Forschung zu bearbeiten, jedoch nur um den Preis der analytischen Belanglosigkeit. Obwohl schon seit vielen Jahren die Forderung nach einem Methodenmix im Raume steht, was in unserem Fall auf eine Kombination von quantitativer Lebenslauf-forschung und qualitativer Biographieforschung hinauslaufen würde, ist kaum jemand auf die naheliegende Idee gekommen, nach den Gründen für das nicht zu leugnende Scheitern dieser Strategie zu fragen. Offensichtlich sind die Gräben zwischen den jeweiligen Erkenntnisinteressen tiefer als vorher angenommen, und vielleicht täuschen die ähnlichen Kategoriensysteme nur darüber hinweg, daß letztlich doch zwei unterschiedliche Objektbereiche untersucht werden. Vielleicht ist „Weiterbildung“ aus der deutungsabhängigen Perspektive des einzelnen Menschen eine andere Welt als Weiterbildung aus der Sicht der Institutionen und anderer „gesellschaftlicher Funktionssysteme“? Grundlagentheoretisch basiert die Forderung nach einer Umkehrung der üblichen Arbeitsteilung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung auf der nur auf den ersten Blick provokanten These, daß verteilungstheoretische Ansätze letztlich Abkürzungsverfahren darstellen (vgl. Oevermann 1988).

Beachtet werden will, daß wissenschaftliche Synergieeffekte nur über abduktive Verfahren (die der qualitativen Sozialforschung typisch sind) erzeugbar sind. Bildungstheoretisch relevant ist im übrigen weniger die bloße Demaskierung von sozialer Ungleichheit, sondern sogenannte „Wie-Fragen“: Wie normalisieren AbsolventInnen einer Weiterbildungsmaßnahme Erwartungsenttäuschungen und die Diskrepanz zwischen ihren vorhergehenden Hoffnungen und den anschließenden „Ernüchterungen“? Anders formuliert: Wie gestalten sich cooling-out-Prozesse in der Erwachsenenbildung? Wie integrieren Gesellschaftsmitglieder die Weiterbildungszeit in ihre Lebenszeit? Wie sehen hierbei die Unterschiede aus zwischen Personen mit eher autodidaktischen Lernstrategien und jenen Personen, die verstärkt Angebote der institutionalisierten Weiterbildung in Anspruch nehmen? Um die Überfülle von potentiellen Themen, die mit der Situierung der beruflichen Weiterbildung in der Lebensgeschichte zusammenhängen, zu begrenzen, erscheint eine an die vier elementaren Prozeßstrukturen des Lebensablaufs (vgl. Schütze 1981) angelehnte Systematik der geeignete Weg zu sein. Erkenntnisleitend könnten die folgenden Fragen sein: Zeichnet sich ab, daß die berufliche Bildungsmaßnahme als solche bereits ein institutionelles Ablauf- und Erwartungsmuster, d.h. eine karriereförmige Gestalt hat, oder hat sie eine periphere, den Berufsalltag nur begleitende Funktion? Stellt die Partizipation an einem Bildungsangebot eine bloße Teilstrategie in einem wesentlich komplexeren Handlungsschema dar, etwa dem des sozialen Aufstiegs, dem der Befreiung aus einem als Zwang erlebten Arbeitsverhältnis oder dem der Existenzgründung? Keineswegs auszuschließen ist, daß berufliche Weiterbildung auch eine verlaufskurvenförmige Entwicklung, also Prozesse des konditionellen Getriebenen-Werdens auszulösen vermag, etwa dann, wenn das gesamte Qualifikationsprofil von älteren Mitarbeitern durch eine technologische Innovation plötzlich entwertet worden ist. Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung, wo die Autonomie der TeilnehmerInnen nicht immer mit dem gebührenden Respekt behandelt zu werden scheint und die Bedingungen der Erwachsenenbildung – nämlich Freiwilligkeit und Offenheit – somit möglicherweise außer Kraft gesetzt werden, kann im Namen der Bildung und der Qualifikation den Menschen unter Umständen auch Leid zugefügt werden. Die vierte Prozeßstruktur, die der biographischen Wandlung, dürfte eher in das Weltbild vieler Erwachsenenpädagogen passen. Denn hier geht es um die empirische Realisierung von sonst nur emphatisch postulierten Bildungsprozessen, d. h. um die Aktivierung latenter Kreativitäts- und Kompetenzprofile (vgl. Marotzki 1990).

Die Umkehrung der Aufgabenteilung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung erscheint mit Blick auf das Verhältnis von Berufsverlauf und Weiterbildungsverhalten schon allein deshalb naheliegend, weil hypothesentestende, verteilungstheoretische Forschung zur Beantwortung der Kardinalfrage in der betrieblichen Weiterbildung – In welchem Verhältnis stehen Fach- und Persönlichkeitsbildung? – schlichtweg untauglich ist. Die Relationierung von „ganzheitlicher“ Bildung und funktionsspezifischer Qualifikation mit den Mitteln der empirischen Forschung ist schließlich an die Berücksichtigung der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion der Betroffenen und der lebenspraktischen und arbeitsspezifischen Verwendungskontexte

des Gelernten gebunden. Bevor nicht einmal anhand von konkreten Einzelfällen eine hinreichende Klarheit über das komplexe Verhältnis von Fach- und Persönlichkeitsbildung hergestellt worden ist, erscheint es wenig sinnvoll, nach statistischen Korrelationen Ausschau zu halten. Die biographietheoretische Bearbeitung der eben angedeuteten Kardinalfrage in der beruflichen Weiterbildung hätte den Nebeneffekt, daß gesinnungspädagogische Debatten, in denen „potentialtheoretische“ und ideologiekritische Positionen ausgetauscht werden, durch „erfahrungsgesättigte Diskurse“ ersetzt werden könnten.

Wer neue Zeitzeichen richtig dechiffrieren will, muß als kompetenter Deuter des gelebten Lebens auftreten. Unter den Bedingungen der modernen Arbeitswelt gehen persönlichkeitspezifische und fachgebundene Kompetenzen neue Koalitionen ein. Ob die alte, auf einem binären Theoriemodell basierende Betrachtungsweise (nach dem Muster von „Identitäts- versus Qualifikationslernen“) angesichts einer widerspruchs- und paradoxiegesättigten Realität, die einen transversalen Rationalitätsbegriff evoziert, tatsächlich tragfähig ist, kann meines Erachtens bezweifelt werden. Die allgemeine Steigerung von Kontingenz- und Emergenzerfahrungen scheint zu einem Oszillieren von persönlichkeitspezifischen und fachlichen Kompetenzen zu führen, und genau dies wird offenbar durch unsere Alltagserfahrung bestätigt.

Daß die Biographieforschung in der Lage ist, ungemein erhellende „Enttypisierungsschocks“ (vgl. Kade 1989) auszulösen, neue Kategorien zu entwickeln, die eine adäquate Reaktion auf veränderte Realitäten darstellen, hat sie hinreichend bewiesen. Natürlich bleibt die Analyse der Polarität von Bildung – daß sie Strukturprinzip von kumulativer Ungleichheit und das Potential biographischer Handlungsautonomie zugleich darstellt – eine der Leitfragen einer lebenslauforientierten beruflichen Weiterbildungsforschung. Da gelingende Transformationsprozesse im Lebenslauf sowie biographisch relevante Aneignungsprozesse auch außerhalb des intentionalen pädagogischen Settings, also auch jenseits organisierter Weiterbildungsmaßnahmen ablaufen, darf der Analysefokus jedoch nicht nur auf Weiterbildungskarrieren reduziert werden. Die genaue Rekonstruktion der Bildungsrelevanz von beruflichen Lernorten und Bildungsräumen (vgl. Kade/Nittel 1995), die nicht im Medium der biographischen Selbstthematisierung vorkommen, mit Hilfe neuartiger Erhebungs- und Auswertungsverfahren stellt eine interessante Zukunftsaufgabe für die Forschung dar.

Literatur

- Alheit, P.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Teil I in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984, H. 13, S. 40–54; Teil II ebd. H. 14, S. 31–67
- Alheit, P.: Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier/Rabe-Kleberg 1993, S. 87–104
- Apitzsch, U.: Migration und Erwachsenenbildung. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien u.a. 1994, S. 57–73
- Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M. u.a. 1983
- Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990
- Bahrdt, H. P.: Erzählte Lebensgeschichten von Arbeitern. In: Osterland, M. (Hrsg.): Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential. Frankfurt/M. 1975, S. 9–37
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M. 1994, S. 10–39
- Becker, R.: Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf. In: Meier/Rabe-Kleberg 1993, S. 61–86
- Born, A.: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn 1991
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. 1987
- Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988
- Buschmeyer, H. (Bearb.): Lebensgeschichte und Politik. Erinnern – Erzählen – Verstehen. Soest 1995
- Dadzio, W.: Berufliche Eingliederung nach der Umschulung. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1980, H. 4
- Egloff, B.: Die Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus. Eine biographieanalytische Studie. (Universität) Frankfurt/M. 1995
- Faris, R. E. L.: Chicago Sociology 1920–1932. Chicago, London 1970
- Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen 1995
- Geißler, K. A.: Erwachsenenbildung zwischen Geld und (Zeit)Geist. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien u.a. 1994, S. 103–124
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg 1989
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M. 1992
- Harney, K./Kade, J.: Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographisches Programm. Generationslage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 211–224
- Harney, K./Krieg, B./Gahlmann, J.: Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. Überlegungen zur Professionsstruktur der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1983, H. 4, S. 303–312
- Heid, H.: Über Informationsgehalt und Stichhaltigkeit von Argumenten, mit denen die Aktualität von Weiterbildung begründet wird. In: Bildung und Erziehung 1988, H. 4, S. 454–476
- Hughes, E. Ch.: The Sociological Eye. Chicago, New York 1979
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989 (2. Aufl. 1992)
- Kade, J./Nittel, D.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H. H. (Hrsg.): Grundlagen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Handbuch in 4 Bänden. Leverkusen 1995

- Lipsmeier, A.: Berufliche Weiterbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Vergleich von Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 363–376
- Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturellen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Matthes, J., u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981
- Mayer, K. U.: Lebenslauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Lebensläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 1991, H. 4, S. 313–332
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993
- Müller, W.: Bildung und Mobilitätsprozeß – eine Anwendung der Pfadanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie 1972, H. 1, S. 65–84
- Nassehi, A.: Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. Opladen 1993
- Nittel, D.: Report: Biographieforschung. Frankfurt/M. 1994²
- Nittel, D.: Erwachsenenbildung – „die unentschiedene Profession“? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: Der pädagogische Blick 1995, H. 1, S. 35–45
- Nittel, D./Völzke, R.: Professionell angeleitete biographische Kommunikation – ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens. In: Tippelt, R., u.a. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1992. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M. 1993, S. 123–136
- Noll, H.-H.: Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: Weymann, A. (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung. In: Soziale Welt 1987, Sonderheft 5, S. 141–170
- Oevermann, U.: Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation. In: Brose/Hildenbrand 1988, S. 243–286
- Sauter, E.: Erwachsenenbildung in Relation zum Arbeitsmarkt. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. = Enzyklopädie Erwachsenenbildung, Band 11. Stuttgart 1984, S. 187–201
- Schäffter, O.: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3, S. 443–365
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes u.a. 1981, S. 67–156
- Tietgens, H.: Zur Vielfalt von Schreibwerkstätten. Eine Auswertung der Arbeitspläne mittelstädtischer Volkshochschulen. = Arbeitspapier 119 der PAS/DVV. Frankfurt/M. 1990
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn 1992
- Tippelt, R./Schiersmann, Ch.: Forschungsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 1994, H. 10, S. 51–70

Sind Bildungskarrieren/Bildungsbiographien „entscheidungsfähig“?

Zum Verhältnis von Schul-, Berufs- und Erwachsenenbildung im Lebensverlauf

Bildungsprozesse individualisieren, aber „keine Person kann ihre Identität *für sich alleine* behaupten“ (Habermas 1991, S 16). Den komplementären Aspekten von unverwechselbarer Bildungsidentität und Gelegenheitsstruktur des Bildungswesens entsprechen dabei die Perspektiven von Individualisierung und sozialer Strukturierung. Sich selbst als Subjekt des Bildungsprozesses zu begreifen, Bildungspartizipation als eigenständige Leistungen des Subjekts zu begreifen ist eine mögliche Lesart der Moderne. Eine andere Lesart ein und derselben Befunde liefert die Theorie sozialer Differenzierungen. Die aktuelle sozialwissenschaftliche Debatte hierzu (vgl. Berger/Hradil 1990; Zapf 1990; Wohlrab-Sahr 1992) kreiert Konstrukte, ermöglicht artifizielle Zurechnungsschemata: Führt eine neue Individualisierung der Lebensführung zur individuellen Verfügbarkeit über Bildungsbiographien, oder führt eine zunehmende Ordnungsmacht gesellschaftlicher Institutionen zur verstärkten Rigidität sozialstruktureller Determinanten des Bildungsvorgangs? Inwieweit können Individuen sozialstrukturelle Einflüsse so verarbeiten, daß ihre Identität eine durch sie entschiedene ist? Die Frage nach der „Subjektautonomie“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, S 67 f.) über Bildungsbiographien ist zugleich eine Frage nach Chancengleichheit in einer zunehmend bildungsorientierten Gesellschaft.

Seit 1980 begleiten wir die Lebensverläufe eines Samples der Hamburger Schulabschlußkohorte 1979 synchron (ebd., S. 68ff.), um besondere Aufschlüsse über den Zusammenhang zwischen Subjektautonomie und überindividuellen Regelungen der Bildungskarrieren zu gewinnen. Die BiographieträgerInnen dieser Kohorte waren und sind lebensgeschichtlich in ein Dilemma verstrickt:

- Sie gehören zur Generation derer, die vom Ausbau des Allgemeinbildenden Schulsystems und des Fachschul- bzw. Fachoberschulsystems profitiert haben.
- Sie mußten beim Übergang von der Schule in den Beruf die Erfahrung machen, daß Ausbildungsplätze und sichere Arbeitsplätze Mangelware sind.

Es ist ein Dilemma zwischen Bildungsoptionen und Arbeitsmarktrestriktionen. Zudem standen sie als Repräsentanten des Baby-Booms in einer massiven Verdrängungskonkurrenz. Sie gehören zu den geburtenstarken Jahrgängen – sind zwischen 1959 und 1965 geboren. Nahezu alle sind in der zweiten Hälfte der 60er Jahre eingeschult worden.

Die Erhebungstechniken in den bisher neun Befragungswellen sind jeweils Fragebogenbefragungen und problemzentrierte Intensivinterviews. Für unsere Zielsetzung eignet sich ein Vorgehen, das wir als quantitativ-qualitative Längsschnittstudie bezeichnen, da rein variablensoziologische (vgl. hierzu Esser 1989; Meulemann 1985; Prein u.a. 1993) und Querschnittsanalysen (vgl. hierzu Brose 1986; Blossfeld 1985; Hoerning 1991) weder dem Prozeßcharakter der Bildungskarrieren gerecht werden noch das

Wechselwirkungsverhältnis von individuellen Akteuren und institutionellen Normierungen fassen können. Unsere Forschungsbefunde sind nicht „repräsentativ“ im statistisch-wahrscheinlichkeitstheoretischen Sinne, sie repräsentieren ein „typisches“ Sample (Heinz u.a. 1983, S. 49). Der vorliegende Bericht dokumentiert Befunde der biographischen Erzählungen auf der Grundlage aller Intensivinterviews (zwischen 1980 und 1994) mit sechs Sampleangehörigen¹. Ergänzt wird die Auseinandersetzung mit den Lebensläufen und Biographien dieser sechs Fälle im Längsschnitt durch quantitative Befunde des Gesamtsamples².

Der Sinn von Biographie entsteht durch Selbstreflexivität des menschlichen Handelns. Selbstreflexivität ist bedeutsam als Orientierungsrahmen für biographisches Handeln bzw. für die Gestaltung biographischer Planung. Unseren Fragenbereich zur Subjektautonomie erörterten wir mit dem Sample der Schulabgängerkohorte in zweifacher Weise: zum einen, indem wir per Fragebogenbefragung Entscheidungsmuster von Schulwahl, Berufswahl und Weiterbildung ermittelten (Gesamt-Sample: quantitativ), zum anderen, indem wir im Rahmen von problemzentrierten Intensivinterviews mit den individuellen Akteuren über ihre Schul-, Berufs- und Weiterbildungskarrieren redeten (Sub-Sub-Sample: qualitativ).

Wir wollen unsere Frage nach der Subjektautonomie über Bildungskarrieren mit erheblichen Zweifeln an rational-choice-Ansätzen (Kelle/Lüdemann 1995, S. 249f.) beginnen. Eine rein variablensoziologische Methodenorientierung produziert notwendigerweise Artefakte, generiert möglicherweise theoretische Folgerungen, die keinen Bezug zu den wirklichen Lebenszusammenhängen der Subjekte haben. Dies soll hier nur beispielhaft anhand der Befunde der Fragebogenbefragung (Gesamt-Sample: quantitativ) angerissen werden:

- Obwohl 58% der Befragten bezogen auf die *Schulwahl* feststellten „ich konnte mitentscheiden“, notierten hinsichtlich des Optionsspielraumes nur 38% „es wurden verschiedene Möglichkeiten diskutiert“, meinten hingegen 50% „das stand von vornherein fest, war von vornherein klar“.
- Obwohl 67% der Befragten bezogen auf die *Berufswahl* feststellten, „ich habe das allein entschieden“, meinten nur 46%, daß die tatsächliche Berufsausbildung auch dem ursprünglichen Berufswunsch entsprach. Fast alle, die sich ihren Berufswunsch nicht erfüllen konnten, führten dies auf hemmende, äußere Determinanten der Gelegenheitsstruktur des Ausbildungsmarktes zurück: primär, weil die Ausbildungsplatzangebote nicht den Berufswünschen entsprachen.
- Obwohl 59% der Befragten meinen, über ihre *Weiterbildungsteilnahme* „selbst“ entschieden zu haben, nannten 72% als Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme Sachzwänge: „Weiterbildung, um im Berufsleben bestehen zu können.“

In den großen Linien des Bildungsprozesses sehen sich die Sample-Angehörigen einmal als unvertretbares Subjekt, ein anderes Mal als Objekt der Verhältnisse. Dabei entgrenzen sie in artifizierlicher Weise die Einheit von Individualisierung und Institutionalisierung. Im Mittelpunkt der Bildungsidentität steht die Perspektive einer Planungs- und Entscheidungssouveränität. Hingenommen werden dabei kulturelle Botschaften, Prämissen des sozialen Handelns, die Anpassungsleistungen einfordern.

Die BiographieträgerInnen thematisieren sich selbst und fragen sich, welchen Ort sie innerhalb der abgelaufenen Lernprozesse einnehmen. Selbstvergewisserung ist dabei eine herausragende Voraussetzung für Selbstbestimmung. Dominante Relevanzstrukturen dieser Selbstvergewisserung am Bildungsprozeß sind Entscheidungs- und Motivationsdimensionen: „Ich will“ ist die im Subjekt lokalisierte typische Verkettung. Das Subjekt der Biographie hat ein Interesse, Sinn zu erzeugen, zu begründen und gleichzeitig die Bildungsprozesse als etwas Eigenes zu begreifen. Jeder will es zuallererst selbst gewesen sein, und es muß Sinn machen; das Subjekt muß in den Lebenslauf passen (vgl. Friebel u.a. 1995). Dieser erste Zugang zur Frage nach der Subjektautonomie über Bildungskarrieren produziert Irritationen, verweist auf die Notwendigkeit einer theoretisch und methodisch bestimmten Öffnung der Fragestellung.

Diskursfähig sind Lern- und Bildungsprozesse nur, so unsere These, wenn Individualisierung *und* Modernisierung, wenn Selbsterfahrung *und* Lebenswelterfahrung gleichermaßen und rückbezüglich, „problematisch gewordene oder durch institutionalisierten Zweifel problematisch gemachte praktische Geltungsansprüche thematisieren und aufgrund von Argumenten einlösen oder abweisen“ (Habermas 1980, S. 28) lassen. Demgegenüber beschränkt sich eine zunehmende Selbstthematizierung unter den Bedingungen nicht problematisierungsfähiger Geltungsansprüche von Lebensbedingungen auf die Individualisierung gesellschaftlicher Risikolagen (Olk 1990, S. 85). Wir fragen also, inwieweit die lebenslaufkritische Erfahrung des Dilemmas reflexive Lernprozesse auf der Basis entgegenkommender Lebensformen (Habermas 1991, S. 25) ermöglicht, um inmitten des sich verändernden Selbst- und Weltverhältnisses (Bildungs-)Identität auszubalancieren.

Wir demonstrieren dies hier exemplarisch anhand der sechs Fallbeispiele zunehmender Komplexität und Kontingenz im Lebenslauf. Diese sechs Fälle, drei Frauen und drei Männer mit den Entlaßschulabschlüssen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums, stellen insofern eine typische Auswahl des Gesamt-Samples dar, als sie kohorten-, geschlechts- und herkunftsspezifische Profile repräsentieren. Im Rahmen der problemzentrierten Intensivinterviews erörterten wir die Frage, ob (Weiter-)Bildungsprozesse im Lebenslauf unter „Dilemma“-Bedingungen als zusammenhängendes Ganzes erfahren werden, ob Schul- und Berufsbildungserfahrungen sowie Weiterbildungserfahrungen aus der Perspektive der Subjekte gestaltet wurden. Also: Können Individuen das Dilemma zwischen Bildungsoptionen und Arbeitsmarktrestriktionen so verarbeiten, daß ihre Bildungsidentität eine durch sie entschiedene ist/bleibt?

Die bildungsbiographischen Ereignisse unserer GesprächspartnerInnen definieren sich als Plazierungen und Deplazierungen in unterschiedlichen sozial-institutionellen Kontexten (Bourdieu 1990, S. 80): in der Schule, in der Berufsausbildung und in der Weiterbildung. Dabei bewerten sie diese unterschiedlichen „Räume“ dezidiert: Die Rekonstruktion des „Raums“ allgemeinbildende Schule fällt insgesamt negativ aus, die Kontexterfahrung der Berufsausbildung genießt größte Erinnerungsfreude und die der Erwerbstätigkeit eine ähnlich positive – wenngleich nicht ganz so euphorische – Erinnerung.

Aus der Sicht der Biographieträger ist *Schule* – etwas überzeichnend ausgedrückt – Lernen für die Galerie, LehrerInnen-Willkür und die ungute Erinnerungsgröße, in diesem Bildungsabschnitt nicht genug für sich selbst getan zu haben.

Sylke (Schulabschluß 1979: Hauptschulabschluß): „Die Lehrer früher, die haben gemacht, was sie wollten“.

Martin (Schulabschluß 1979: Hauptschulabschluß): „Abscheu, theoretisches Lernen“.

Beate (Schulabschluß 1979: Realschulabschluß): „Lehrer, die ihre Kompetenzen überschreiten“.

Boris (Schulabschluß 1979: Realschulabschluß): „Von der Schule überhaupt nichts zu gebrauchen“.

Waltraud (Schulabschluß 1979: Abitur): „Fürchterlich ... was ich gelernt hab', kann ich überhaupt nicht gebrauchen“.

Jens (Schulabschluß 1979: Abitur): „Froh, daß ich sie hinter mir habe“.

Die erste Schwelle des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt, d.h. die *Berufsausbildung*, erinnern (fast) alle euphorisch: Qualifikations-, Dispositions- und Interaktionschancen entfalten sich hier zu einer (fast) perfekten Identitätschance: Es wurde „viel gelernt“, das Lernen brachte „Spaß“, „Lust“. Sie fühlten sich „ernster genommen“, konnten „mitbestimmen“. Die Zusammenarbeit war „phantastisch kollegial“. Lediglich Jens erinnert die Universitätsausbildung dezidiert negativ und vergleicht die Uni-Erfahrung mit seiner zeitlich parallel verlaufenden Erfahrung als Fahrer für Arzneimittel: „Ich find die Verhältnisse ehrlicher als an der Uni“.

Auch die zweite Schwelle des Übergangs in die Arbeitswelt, d.h. der erste *Berufsstart*, dominiert in der Erinnerung positiv. Die sozialinstitutionelle Raumerfahrung wiederholt sich als Erinnerung insbesondere in den Dispositions- und Interaktionschancen, weniger in den Qualifikationschancen. Insgesamt ist aus der Sicht der BiographieträgerInnen der Lebenslauf infolge der beiden Statuspassagen in die Erwerbsarbeit und des bedeutungsvollen Eintritts in die Erwachsenenwelt ein dezidierter Schlußstrich mit der Schule *und* eine Separation von der Jugendzeit. Diese Erfahrung von Selbständigkeit erscheint dabei als ein so kostbares Gut, daß selbst rigide Zwänge der Arbeitswelt hingenommen wurden.

Eingebunden in die Arbeitsweltorientierung findet *Weiterbildung* – dabei insbesondere die berufliche Weiterbildung – eine ambivalente Doppelbedeutung: Die erwachsenen Subjekte sehen sich der Weiterbildung innerlich verbunden, um sich geistig anzuregen *und* um sich im Berufsleben behaupten zu können. Unsere GesprächspartnerInnen assoziieren zum Thema „berufliche Weiterbildung“:

Sylke: „Sollte man wahrnehmen“.

Martin: „Man bildet sich täglich weiter“.

Beate: „Ein Pflichttanz, ich steh' auf Kür, täglich“.

Boris: „Sehr wichtig“.

Waltraud: „Muß sein“.

Jens: „Wichtig, wichtig“.

Die kulturelle Botschaft vom „lebenslangen Lernen“ hat alle erfaßt.

Der vergleichsweise – im Verhältnis zu Schule und Berufsbildung – geringe

Organisationsgrad der Weiterbildung und die kulturellen Botschaften über „lebenslanges Lernen“ und „Freiwilligkeit“ sind attraktive Voraussetzungen für die Erörterung des Zusammenfallens von Individualisierung und Institutionalisierung. Die Kontextbedingungen der Weiterbildung sind derart unscharf, daß hier die individuellen und die institutionellen Akteure – je nach Interessenlage – eigene „Zurechnungsschemata“ zur Deutung der Teilnahmeentscheidung haben:

- Das Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) stellt vor dem Hintergrund einer repräsentativen Betriebsstättenuntersuchung über betriebliche Weiterbildung fest: „Im Mittelpunkt der betrieblichen Weiterbildung stehen Maßnahmen, die betrieblich veranlaßt sind und sich am betrieblichen Bedarf orientieren. Darauf entfallen nach IW-Untersuchungen 96% aller Teilnehmer und Teilnehmerstunden“ (Weiß 1990, S. 16).
- Andererseits kommt eine repräsentative TeilnehmerInnenstudie (Infratest) zu dem Ergebnis, daß etwa ein Drittel aller Befragten sagt: „Die betriebliche Weiterbildung ging von mir aus“ (Kuwon 1992, S. 92).
- Schließlich notiert der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: „Leitbild der Weiterbildung ist der selbstverantwortliche, freie und mündige Erwachsene ... Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Einsicht in die Notwendigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg einer Weiterbildung“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1985, S. 9).

Wie steht es nun mit der Selbstvergewisserung dieser sechs Personen in den unübersichtlichen, institutionell und strukturell unscharfen Kontexten der Weiterbildung? Erfahren sie sich als Subjekte oder Objekte ihrer Weiterbildungsaktivitäten? Die Eigen-Thematisierung von (Weiter-)Bildungsidentität verläuft dominant in einer Mischung aus entscheidungs- und motivationstheoretischen Versatzstücken, aber auch biographisch und kontextorientiert.

- Beate und Jens verketteten den Entscheidungs- und Motivationsaspekt in typischer Weise:

Beate: „Von müssen ist keine Rede ... gezwungen hat mich niemand, das war freiwillig. Das muß schon selbst aus mir heraus. ... also wenn, dann nur aus Eigenantrieb“. Gefragt, inwieweit sie auch Weiterbildungsangebote von anderen bekommt, sagt sie: „Die wissen ja gar nicht, wo meine Grenzen sind“.

Jens: „Ist immer mein Prozeß gewesen ... Daß ich immer rummoser: ‚ich will Weiterbildung haben‘ und, wenn nicht, dann mach ich den Scheiß eben selber. ... eindeutig von mir bestimmt“. Er räumt zwar ein, daß es institutionell nicht immer klappt, aber Jens gibt nicht auf: „Dann probier ich’s selber aus, aufgegeben habe ich noch nie“.

Beide sehen sich als unvertretbare einzelne, die selbstmotiviert über Weiterbildung entscheiden.

- Martin und Boris markieren eher den Wechselwirkungszusammenhang aus Eigeninteresse und institutioneller Veranlassung:

Martin: „Im Prinzip kommt das ja von mir heraus, denn ich muß ja die Entscheidung fällen ... Im Beruflichen kommt vielleicht noch der Druck vom Chef, ja, wenn du das nicht machst, dann mußt du entweder gehen oder kriegst hier niedrige Arbeit oder

so“. Und Martin sperrt sich, sträubt sich gegen institutionalisierte Regelungsprozesse: „Eigentlich nur von mir selbst heraus ... Aber ist ja heute oftmals der Zwang ... und das will ich mir irgendwo nicht so aufzwingen lassen“.

Boris: „Teils verordnet, teils selbst ... Es wird nicht befohlen, es wird angeregt ... und von mir selber heraus, da muß ich ja sowieso den Entschluß fassen ... das ist immer ein Prozeß: Wird herangezogen oder man denkt selbst, da hätt' ich Interesse dran ... beides“. Und Boris fügt hinzu, daß sich Weiterbildung nicht am grünen Tisch planen läßt: „Die Weiterbildung tritt immer dann ein, wenn irgendwo 'n Problem ist“. Während Martin eher polarisiert zwischen seinem Interesse und den Ansprüchen des Arbeitgebers, zeichnet Boris einen typischen Aushandlungsprozeß.

- Waltraud paßt sich in das Konstrukt zwischen Selbst- und Fremdentcheidung nicht lückenlos ein. Einerseits übernimmt sie gleichsam das polarisierende Bild von Martin, andererseits deutet sie sich auch nicht selbstsicher:

„Wenn man zum Vorgesetzten sagt: ‚Nö, das will ich nicht‘, dann sagt der: ‚Na, dann könn' Sie auch gehen‘“. Waltraud braucht Animation, um „selbst“ Weiterbildung zu machen: „Also 'n kleinen Anschubser brauch' ich und so'n kleinen Mitreißer ... Daß man nicht gleich wieder alles fallen läßt“. Ihr Fazit: „Also mich drängt keiner irgendwo hin, und ich dräng' mich auch nicht unbedingt irgendwo hin. Ich denk', daß muß sich halt so ergeben“.

- Sylke sieht sich in einem biographischen Prozeß von institutioneller Regelung hin zur Selbstentscheidung:

„Der erste Denkanstoß war halt Druck vom Arbeitsamt, und dann nachher hab' ich das von alleine gemacht.“ Daß sie dennoch weiterhin entscheidungssensibel in ihrer Orientierung bleibt, deutet sie mit ihrem Fazit an: „Jetzt von mir selber ... und daß ich was machen muß, um überhaupt am Ball zu bleiben und voranzukommen“.

Die Palette der Deutungsmuster reicht also vom unvertretbaren Subjekt bis zum Objekt der Verhältnisse. Dabei erscheint es aber äußerst ergiebig, gewissermaßen zwischen diese beiden Konstrukte zu schauen. Die Muster werden ein Stück artifiziell, wenn wir die betrieblichen beziehungsweise beruflichen Kontextbedingungen beleuchten. Alle unsere GesprächspartnerInnen verweisen auf „Sachzwänge“:

- Sylke: „Man muß irgendwas machen ... weil das zum Beruf gehört, nā. Denn muß man eben Scheine vorlegen, daß man die Kurse absolviert hat ... und ohne Scheine sieht das schlecht aus“.
- Martin: „Weiterbildung gibt's eigentlich nur dann, wenn jetzt ein anderer Laufbahweg angestrebt wird ... da brauchst du also überhaupt nicht drüber nachdenken, ob ja oder nein“.
- Beate: „Das ergibt sich einfach aus der Notwendigkeit ... dann muß man eben lesen, lesen, selbst informieren ... einfach die Notwendigkeit“.
- Boris: „Dann muß ich halt sehen, daß ich da irgendwie über die Runden komme ... Ich hab' nachher ohne Übersetzer gearbeitet, das heißt auch die ganzen Anlagen ohne Übersetzer erklärt, das ging so super nachher“.
- Waltraud: „Weil es waren also so Computer-Sachen so, wo man einfach ja sehen muß, daß man da sich so'n bißchen weiter fortbildet, um überhaupt die Arbeit weiter ausführen zu können“.

- Jens: „Gerade in der EDV bist du dermaßen abhängig von Weiterbildung, wenn du da also zwei Wochen nicht lernst, dann bist du ‘raus, nā, dann verstehst du nicht mehr, worum es geht“.

Um nun den Zusammenhang zwischen den intentionalen Projekten der Subjekte und den konditionalen Bedingungen der Sozialstruktur beispielhaft aufzuzeigen, „rahmen“ wir die oben vorgestellten Selbstverständnisse der sechs Personen mit den Ergebnissen aus dem Gesamt-Sample (Fragebogenbefragung: quantitativ) zur Geschlechterpolarisierung im dualen Kohortenfluß (Hoerning 1991, S. 42, 82, 83).

Inwieweit geschlechtstypische Lebenszusammenhänge und Bildungsprozesse interkorrelieren, läßt sich geradezu bilderbuchhaft am Beispiel der Weiterbildung nachvollziehen. Die Befunde der Weiterbildungsforschung spiegeln hier fast klischeehaft das „Meisterwerk sozialer Mechanik“ (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) der Qualifizierungs-Aus- und -Eingrenzung. Dabei ist die „doppelte Wirklichkeit“ der Weiterbildung Voraussetzung für die scheinbar unproblematische Legitimation sozialer Ungleichheit. Es ist die Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Institutionalisierung und Individualisierung der Weiterbildung (vgl. Friebel u.a. 1993), die dem Weiterbildungsbereich „die besondere Fähigkeit verleiht, sich selbst autonom zu setzen“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 216). Denn:

- Einerseits ist der Weiterbildungsbereich funktionell derart reguliert, daß er normativ erwartete und institutionell geordnete Weiterbildungskarrieren gleichsam prozessiert.
- Andererseits signalisiert gerade Weiterbildung die Chance und Notwendigkeit eigenverantwortlichen Handelns.

Die Analyse der Weiterbildungsquoten führt durch die Analyse der geschlechtsspezifischen Lebenszusammenhänge zur Deutung des Zusammenhangs von Institutionalisierung und Individualisierung. Es muß dabei nur berücksichtigt werden, daß der weibliche Lebenszusammenhang von „anderer“ Art ist als der männliche.

Bis Anfang der 90er Jahre hatten die Frauen des Samples fast regelmäßig höhere Weiterbildungsteilnahmequoten als die Männer des Samples. 1992 (7. Welle) lag die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen noch bei 71%, die der Männer bei 65%. Dann verkehrte sich das Verhältnis: 54% der Frauen, 71% der Männer hatten im Zeitraum zwischen der 7. (1991) und 8. (1992) Befragungswelle an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. In der 9. Befragungswelle (1994) verstetigte sich diese Umkehr: 46% der Frauen, aber 70% der Männer hatten Weiterbildungsveranstaltungen besucht. Die Erklärung für diese zunehmende „Abmeldung“ der Frauen, für die wachsende „Anmeldung“ der Männer liefert der geschlechtsspezifische Lebenszusammenhang. Dafür eine beispielhafte Konkretisierung.

Männer mit Weiterbildungserfahrung in der letzten Befragungswelle:

- 58% aller Männer ohne Kinder
- 86% aller Männer mit Kindern;

Frauen mit Weiterbildungserfahrung in der letzten Befragungswelle:

- 57% aller Frauen ohne Kinder
- 27% aller nicht-erwerbstätigen Mütter.

Am Beispiel der Familiensituation deuten die Forschungsergebnisse darauf hin, daß

Väter trotz oder gerade wegen Familie mit Kind(ern) stärker an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, Familie (insb. Kernfamilie mit Kindern) bei Müttern aber deutlich als Hindernis für Weiterbildung (Schulenberg u.a. 1978, S. 435; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1989, S. 64; Bolder u.a. 1994, S. 47) wirkt. Die erhebliche Konsequenz dieser allseits geteilten Normalitätsvorstellungen ist: Väter werden in die Weiterbildung eingegrenzt, Mütter werden aus der Weiterbildung ausgegrenzt. Die Lebensaltersphase von ca. 20 bis 40 Jahre segmentiert in geschlechtstypische Abläufe der Biographien. Aus der männlichen Perspektive ist dies eine sich verstetigende Berufsfindungs- (20 bis 30) und Karrierephase (30 bis 40), aus der weiblichen Perspektive eine Phase der Doppelbelastung und/oder Phasenerwerbstätigkeit durch Familie und Kinder.

Der Lebenszusammenhang der Frauen erfährt – wenn sie Mütter werden – eine generelle Engführung ihrer Bildungsprozesse. Diese Sollbruchstelle Mutterschaft erlebten alle drei Frauen unseres Sub-Sub-Samples. Sie sind verheiratet: Waltraud wurde 1984 erstmals Mutter, wurde Hausfrau. Inzwischen hat sie vier Kinder, war seit der Geburt ihres ersten Kindes nicht mehr erwerbstätig. Sylke wurde 1992 Mutter, befindet sich seitdem im „Mutterschaftsurlaub“. Beate ist seit 1993 Mutter, ist im „Mutterschaftsurlaub“ und hält den Kontakt zum Erwerbsarbeitsmarkt durch diskontinuierliche Heimarbeiten.

Sylke und Beate möchten wieder in die Erwerbsarbeitswelt zurückkehren, Waltraud ist – nach 10jähriger Mutterschaft – ambivalent. Auf jeden Fall erfahren alle drei ein gateclosing (vgl. Heinz 1992) durch ihren familiären Nahbereich, der ihre (Weiter-) Bildungsmobilität erheblich einschränkt: Die Geburt des ersten Kindes hat dazu geführt, daß Sylke ihre Optionen/Ansprüche „auf Eis“ gelegt hat, daß Beate ihre Optionen/Ansprüche „im Keim ersticken lassen“ hat. Und Waltraud sagt – als Expertin der Familienpraxis: „Das geht zur Zeit nicht ... Weiterbildung nicht um jeden Preis ... kommt einfach nicht in Frage“. Was wäre der Preis, wenn Waltraud sich als „Übungsleiterin für Sport mit Kindern“ schulen lassen würde?: „Da ist man mindestens drei Wochen von zu Hause fort. Kann ich nicht machen wegen der Kinder.“ Ihren Mann will sie dafür nicht einspannen: „Ich find das nicht fair, wenn sich mein Mann deshalb Urlaub nehmen muß – daß ich mich weiterbilde: kommt einfach nicht in Frage“.

Die Aushandlungsprozesse mit den (Ehe-)Männern werden als „stressig“ erlebt. Sylke, Beate, Waltraud können warten auf bessere Zeiten oder sich in den bereitgestellten Ersatzkarrieren einrichten. Waltraud hat schon eine Vorstellung von dem, was sie erwartet: „Irgendwann fangen die Kinder ja auch an, Englisch zu lernen ... dann fang ich natürlich auch wieder an, dann komm ich auch wieder ‘n bißchen mehr ‘rein. Zwangsläufig kriegt man ja wieder ‘ne ganze Menge mit dann“.

Jens ist verheiratet – ohne Kinder, Martin und Boris sind noch Singles. Auf Fragen nach einer hypothetischen Mutterschaft seiner Frau reagiert Jens ausgesprochen irritiert: „Das wär ‘ne Katastrophe. Also meine Perspektive, beruflich Fuß zu fassen, ‘n paar Jahre Durststrecke. Und darum muß sie (Frau) einfach Geld ranschaffen“. Jens sah damit seinen erwerbsarbeitsexklusiven Zusammenhang hypothetisch gefährdet. Auch Martin und Boris erörterten hypothetisch Probleme, wenn es um Fragen der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familie ging.

Fazit:

Die Annahme, daß Subjekte zunehmend auf sich selbst verwiesen sind, die Überlegung, daß Chancen und Risiken der Selbstvergewisserung und Selbstorganisation stetig wachsen, die Perspektive, daß für den einzelnen ein Zwang, ein „allgemeines Diktat“ existiert, seine „Bildungsbiographie zu planen und zu durchlaufen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1990, S. 14) stehen nur vordergründig im Gegensatz zu den Erkenntnissen über die nachhaltigen Wirkungen von Geschlechterpolarisierungen, Klassenstrukturen, Arbeitsmarktsegmentierung (Mayer/Blossfeld 1990, S. 311). Es mangelt in der Theoriediskussion aber an Sensibilität für die verbindenden Schnittstellen, es mangelt an „Brückentheorien“ (vgl. Prein/Kelle/Kluge 1993), die auch die jeweiligen Eigenlogiken der individuellen Akteure und der sozial-ökonomischen Strukturen zueinander ins Verhältnis setzen.

Und: Der Grad der individuellen Verfügbarkeit des Lebenslaufs läßt sich ebensowenig allein aus Protokollsätzen eines Intensivinterviews ableiten, wie sich die These vom „langen Arm der Verhältnisse“ nicht hinter dem Rücken der Akteure beweisen läßt. Unser Sample, als Repräsentanten der „Dilemma“-Kohorte, das mit „mehr Bildung, weniger Ausbildung und Arbeit“ lebt, erscheint in einem besonderen Maße geeignet, diese Schnittstellen zu „zeigen“: Da sind sensible Passagen im Lebenslauf, d.h. Lebenslaufpassagen mit unterschiedlichen Aspirationen, Optionen, Realisationen, *und* da existiert eine Gelegenheitsstruktur, d.h. eine institutionelle Organisation des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Wie hier objektive Konstellationen subjektiv gebrochen werden (Marotzki/Kokemohr 1990, S. 197), wie individuelle Leistungen mit institutionellen Bedingungen (Siara 1980, S. 10ff.) im Bildungsprozeß in Berührung kommen, kann aus beiden – scheinbar unversöhnlich nebeneinander existierenden – Theorieangeboten gleichermaßen abgeleitet werden. Gerade durch eine Verbindung von quantitativen und qualitativen Verfahren zeigt sich, wieweit „unerklärte Varianz“ eine Folge divergierender Interpretationsleistungen und Deutungsmuster ist, die sich unerkannt als intervenierende Variablen zwischen Struktur und Handlung schieben und damit für unbeobachtete Heterogenität sorgen (Prein/Kelle/Kluge 1993, S. 7ff.).

Sind Bildungsbiographien „entscheidungsfähig“?

Zum einen: In der Zeitperspektive des Lebenslaufs sind Kontinuität und Diskontinuität, Kohärenz und Kontingenz gleich wahrscheinlich. Aus der Perspektive sozialer Differenzierung greifen weiterhin Allokationsprozesse in den Lebenslauf ein. Die Implikationen früherer Bildungsentscheidungen bestimmen den späteren Lebenslauf. Zum anderen: Sich selbst zum Subjekt des Lebenslaufs zu machen, steigt mit zunehmender Bildungspartizipation. Und: Das Modell männlicher Marktmacht führt weiterhin zu einer geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung des Lebenslaufs. Das Geschlecht gilt weiter als zentrales Organisationsprinzip sozialer Ungleichheit. Der Lebenslauf der Frau ist eine abhängige Variable des Standorts im Familienzyklus. Der Lebenslauf des Mannes wird durch die Erwerbsarbeitswelt strukturiert. Schließlich: Die objektiven Strukturverwerfungen, die diese „Dilemma“-Kohorte erfährt, schlagen im Gefolge von Modernisierungsdeutungen in Individualisierungskonstrukte um.

Die prinzipiell unveränderte Ausgangsposition, daß jeder Lebenslauf auf sozial vordefinierte Alternativen beschränkt ist, daß jede/r im Kontext ihrer/seiner Nahgruppe und nach Fähigkeit und Leistung selbst innerhalb dieses Options-„Raums“ lebenslang Aspiration und Realisation gestaltet, muß angesichts des gravierenden Strukturwandels der institutionellen Gegebenheiten und angesichts der gravierenden Umdeutungen kultureller Botschaften also nicht neu geschrieben, sie muß nur in der Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von De-Institutionalisierung und Re-Institutionalisierung neu vermittelt werden.

Anmerkungen

- (1) Die Auswahl der sechs Fälle des Sub-Sub-Samples erfolgte 1980 einerseits aufgrund theoretischer Setzungen (daß insbesondere „Geschlecht“ und „Bildungsabschluß“ entscheidende Lebenslaufoptionen markieren) und auf der Basis der Befunde der ersten quantitativen Erhebungswelle. Die sechs Fälle sollten die relevanten Merkmalskombinationen der Geschlechter- (weiblich/männlich) und Schulabschluß- (Hauptschulabschluß/Realschulabschluß/Abitur) -verteilung repräsentieren. Dabei sicherte die quantitative Voruntersuchung, daß „untypische“ (vgl. Siara 1980) Fälle nicht berücksichtigt werden – bei allen Unwägbarkeiten einer ex ante-Auswahl für eine Längsschnittuntersuchung.
- (2) In der neunten Befragungswelle (1994) wurden mit 143 Angehörigen der Schulabschlußkohorte Fragebogenbefragungen durchgeführt. Zusätzlich wurden mit einem Sub-Sample von 22 Personen des Gesamt-Samples Intensivinterviews durchgeführt. Die Auswahl dieses Sub-Samples ist an problembezogenen und theoretischen Überlegungen (vgl. Glaser/ Strauss 1967 und Strauss/Corbin 1990) – insbesondere zu typischen Lebenszusammenhängen im Kohortenfluß – ausgerichtet. Insofern variierte die Zusammensetzung dieses Sub-Samples im Zeitverlauf der Untersuchung – immer in Abhängigkeit von typischen Lebenszusammenhängen zu den Befragungsquellen. Nur die sechs Fälle, von denen hierbei explizit berichtet wird – das Sub-Sub-Sample –, sind kontinuierlich in alle Intensivinterviewrunden von 1980 bis 1994 einbezogen worden. Diese komplexe methodische und theoriegeleitete Stichprobenauswahl auf drei Niveaus bezeichnen wir in Anlehnung an Prein u.a. als „Matroschka-Sampling“ (Prein u.a. 1993, S. 52). Die dysproportional geschichteten qualitativen Samples (Sub-Sample und Sub-Sub-Sample) werden aus der quantitativen Stichprobe so gezogen, „daß – ähnlich wie bei der russischen Holzpuppe gleichen Namens – die kleine Stichprobe bestimmte Merkmale der größeren Stichprobe (manchmal allerdings in bewußt verzerrter Form) trägt“. Mit unserem methodischen Zugriff zielen wir auf eine gegenseitige Validierung der Befunde, damit auf eine Perspektive, sowohl die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Untersuchungen wechselseitig zu applizieren als auch argumentative Schlüsselstellen bezogen auf Gütekriterien bei kleinen Stichproben zu finden. Die prozeßproduzierten quantitativen und qualitativen Daten generieren einen interpretativen Auswertungsprozeß, der subjekt- und strukturzentrierte Paradigmen vermitteln hilft (vgl. Wilson 1982; Esser 1987; Freter u.a. 1991; Prein u.a. 1993).

Literatur

- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt/M. 1990
Berger P. A./Hradil, St. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Sonderband 7 der Sozialen Welt, Göttingen 1990

- Blossfeld, H.-P.: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß, Frankfurt/M., New York 1985
- Bolder, A., u.a.: Weiterbildungsabstinenz, Köln 1994
- Bourdieu, P.: Die biographische Illusion, in: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 1/1990
- Bourdieu, P./Passeron, J.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971
- Brose, H.-G. (Hrsg.): Berufsbiographien im Wandel, Opladen 1986
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen zur Weiterbildung, Bonn 1985
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Berichtssystem Weiterbildung 89, Bonn 1989
- Deutsche Forschungsgemeinschaft: Berufsbildungsforschung in den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim 1990
- Esser, H.: Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der empirischen Sozialforschung, in: W. Voges (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung, Opladen 1987
- Esser, H.: Verfällt die „soziologische Methode?“, in: Soziale Welt, 1–2/1989
- Freter, H.-J., u.a.: Integration qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen, in: ZUMA-Nachrichten, 29/1991
- Friebel, H., u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn 1993
- Friebel, H./Epskamp, H./Friebel, R./Toth, St.: Bildung ist Bürger/-innenpflicht, Hamburg 1995
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: The Discovery of grounded Theory, Mill Valley 1967
- Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt/M. 1991
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1980
- Heinz, W.R.: Institutions and Gatekeeping in the Life Course, Weinheim 1992
- Heinz, W.R., u.a.: Berufsfindung und Arbeitsmarkt, Bremen 1983
- Hoerning, E. M., u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1991
- Kelle, U./Lüdemann, Chr.: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie“, Rational Choice und das Problem der Brückenannahmen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2/1995
- Kohli, M. (Hrsg.), Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt, Neuwied 1978
- Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung 1991, Bonn 1992
- Marotzki W./Kokemohr R. (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen, Weinheim 1990
- Mayer, K.U./Blossfeld, H.P.: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf, in: P.A. Berger/St. Hradil (Hrsg.), Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Sonderband 7 der Sozialen Welt, Göttingen 1990
- Meulemann, H.: Bildung und Lebensplanung, Frankfurt/M. 1985
- Olk, Th.: Individualisierung und Expertokratisierung, in: Grundlagen der Weiterbildung, 1/1990
- Prein, G./Kelle, U./Kluge, S.: Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren, Bremen 1983
- Schulenberg, W., u.a.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978
- Siara, Ch.: Untypische Statuspassagen, Frankfurt/M., New York 1980
- Strauss, A.L./Corbin, J.: Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques, Newbury Park 1990
- Weiß, R.: Strukturen der Weiterbildungsfinanzierung, in: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Streitsache Finanzierung, Köln 1990
- Wilson, Th.P.: Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3/1982
- Wohlrab-Sahr, M.: Institutionalisierung oder Individualisierung des Lebenslaufs?, in: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 1/1992
- Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften, Frankfurt/M. 1990

Bildung als „biographische Konstruktion“? **Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung**

Einleitung

In der zeitgenössischen Erwachsenenbildungstheorie macht ein Konzept Karriere, das die klassische Bildungsidee der Moderne vom Aufklärungs- und Autonomiegewinn durch Bildung zumindest irritiert: das Konzept eines *kognitiven Konstruktivismus* (vgl. Schäffter 1995; Siebert 1994, 1995; Arnold 1995). Dieser intellektuell reizvolle Ansatz, der einerseits von Studien der chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela (vgl. Maturana/Varela 1987), andererseits vom Autopoiesis-Konzept der Luhmannschen Systemtheorie (vgl. Luhmann 1985, 1990) profitiert, läßt sich knapp auf folgende Einsichten verdichten: Lernprozesse sind nicht als *input*-Vorgänge zu begreifen, sondern eher als „intakes“. Denn unser Gehirn muß als autopoietisches, operational geschlossenes System betrachtet werden, das Wirklichkeit nicht abbildet, sondern gleichsam erst „erzeugt“. Biologisch-sozialer Sinn solcher Realitätskonstruktionen ist ihr Nutzen (*viability*) für die konstruierenden Subjekte. Das schließt nicht aus, daß wir über diese Ergebnisse „zweiter Ordnung“ noch reflektieren oder kommunizieren können. Wir sind durchaus imstande, „uns selber zu beobachten, wie wir beobachten“ (Siebert 1995, S. 50). Aber es entfernt uns doch entschieden von der konventionellen Idee, daß Bildung eine einfache Kausalbeziehung zwischen Lehren und Lernen (als *input-output*-Relation) herstelle.

Der sympathische Aspekt dieser „konstruktivistischen Wende“ in der Erwachsenenbildung ist zweifellos eine verstärkte Teilnehmerorientierung. Problematisch bleibt die *theoretische* Lösung der Frage, wie im Prinzip selbstreferentielle Systeme miteinander kommunizieren können, ohne sich systematisch mißzuverstehen.¹ Der postmoderne Reiz des radikalen Konstruktivismus ist womöglich zugleich seine Achillesferse.

Wir möchten im folgenden sozusagen eine „Zwischenlösung“ vorschlagen. Die Idee, daß Lehrende in der Erwachsenenbildung gewöhnlich eine ziemlich unrealistische Vorstellung von dem haben, was Lernende aus ihren Angeboten machen, halten wir für nützlich. „Bildung“ ist – so betrachtet – auch aus der Perspektive der Lernenden durchaus ein *Konstrukt*. Aber es ist eben nicht die Konstruktion eines quasi-operational geschlossenen, selbstreferentiellen Systems, sondern die *narrativ rekonstruierbare* biographische Erfahrung konkreter sozialer Akteure.² Darüber läßt sich kommunizieren, weil Narration darauf angewiesen ist, von anderen verstanden und akzeptiert zu werden (vgl. dazu grundlagentheoretisch Kallmeyer/Schütze 1977; Schütze 1981, 1984; Alheit 1990).

Deshalb konzentrieren wir uns im folgenden exemplarisch auf ein narrativ-biographisches Interview. Die Datengenerierung und das spezielle Interpretationsverfahren beziehen sich auf die Standards eigener, nunmehr 15jähriger empirischer Biographieforschung (vgl. Alheit 1990; Alheit/Dausien 1985, 1990; Dausien 1996). Wir werden das

Vorgehen knapp erläutern und die Auswahl des diskutierten Falles begründen. Im *ersten Abschnitt* beschreiben wir noch einmal unsere narrationstheoretischen Ausgangsbedingungen. Im *zweiten Teil* stellen wir unsere Auswertungsstrategien vor. Den *dritten Abschnitt* nutzen wir für ein biographisches Portrait des ausgewählten Falles. Im *vierten Teil* interpretieren wir aufschlußreiche biographische Passagen zur Erwachsenenbildung. Der *letzte Abschnitt* nimmt noch einmal sehr knapp das theoretische Rahmenthema auf: Was bedeutet die Entdeckung von Bildung als „biographischer Konstruktion“?

1. Ist Erzählen eine „Konstruktion“ der Wirklichkeit?

Tatsächlich wird diese Frage schon bei einer Vergewisserung darüber aktuell, was biographisches Erzählen eigentlich ist. Der Vorwurf, es handle sich dabei um die schlichte Illusion (vgl. Bourdieu 1990) oder Mythologisierung (vgl. Osterland 1983) des „wirklichen“ Lebensablaufs, läßt sich grundlagentheoretisch entkräften. Gewiß ist erzähltes Leben nicht „das“ Leben, und natürlich konstruieren biographische Erzähler ihre eigene Erfahrungswirklichkeit auf je spezifische Weise (vgl. ausführlich Alheit 1990, bes. S. 15ff., 116ff.). Soziale Realität gibt es nur als *interpretierte Wirklichkeit*. Aber unsere Interpretationen sind durchaus nicht beliebig. Gerade narrative (Re-)Konstruktionen basieren auf einem komplizierten Regelsystem, das wir im Alltag unhinterfragt anwenden. Stegreiferzählungen folgen – jedenfalls in unserem Kulturkreis – bestimmten Interaktionszwängen (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977), die eine vollständige Loslösung des *Erzählstroms* vom Ereignis- und Erlebnisstrom unmöglich machen (vgl. bes. Schütze 1984). Wir wissen intuitiv, daß das Sachverhaltsdarstellungsschema des Erzählens sich von dem des Beschreibens oder Argumentierens unterscheidet. Während wir beim Beschreiben und Argumentieren weitgehend die Kontrolle über das Gesagte behalten, führt uns das Erzählen in die handlungszeitlichen Zwänge einer erlebten Ereigniskonstellation zurück und nötigt uns die sequentielle Ordnung des erinnerten Ereignisses auf. Der „Rohstoff“ narrativer Rekonstruktionen bestimmt also die aktive Konstruktion in beträchtlichem Ausmaß mit. Wirklichkeit ist nicht nur „konstruiert“; sie ist auch „konstituiert“ (vgl. Alheit 1990, bes. S. 125ff.).

Erzählen als spezifische kommunikative Handlung hat darüber hinaus Verweischarakter. Es ist niemals nur die hermetische Leistung eines selbstreferentiellen Systems; es ist vielmehr eine Kommunikationsform, die sich auf andere bezieht und andere soziale Akteure mit einschließt. „Ihren narrativen Darstellungen legen ... Akteure ein Laienkonzept der ‚Welt‘ im Sinne der Alltags- oder Lebenswelt zugrunde ... Sie können nämlich eine persönliche Identität nur ausbilden, wenn sie erkennen, daß die Sequenz ihrer eigenen Handlungen eine narrativ darstellbare Lebensgeschichte bildet, und eine soziale Identität nur dann, wenn sie erkennen, daß sie über die Teilnahme an Interaktionen ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen aufrechterhalten und dabei in die narrativ darstellbare Geschichte von Kollektiven verstrickt sind“ (Habermas 1981, II, S. 206). *Erzählen* bedeutet also keineswegs nur die Konstruktion subjektiver Welten, sondern auch das Einfügen in eine kollektiv geteilte Lebenswelt.

2. Die Idee einer „abduktiven“ Theoriebildung (grounded theory)

Wir „meinen“ mehr, als wir sagen, wenn wir erzählen. Und der latente Sinn unserer narrativen Rekapitulationen kann „entschlüsselt“ werden. Das Verfahren dieser Entschlüsselung ist nun freilich keine „Technik“ im instrumentellen Sinn, sondern eine methodisch kontrollierte *Re-Konstruktion* des für die jeweilige Erzählung charakteristischen Konstruktionsprinzips.

Ergebnisse solcher interpretativer Prozeduren haben „abduktiven“ Charakter³. Sie behandeln ihren Gegenstand nicht wie den „Unterfall“ einer starken theoretischen Vorannahme (deduktives Vorgehen). Sie unterstellen auch nicht, daß sich eine Theorie aus dem Material gleichsam „ergeben“ werde (induktives Vorgehen). Vielmehr treten sie mit einer bestimmten theoretischen Aufmerksamkeit (sensitizing concept) in einen „Dialog“ mit dem empirischen Material ein und entwickeln so sukzessive eine empirisch fundierte (grounded) Theorie⁴. Der kontrollierte Dialog zwischen Theorie und Empirie beruft sich auf ein Verfahren, das von Anselm Strauss und Barney Glaser in der Tradition der Chicago School of Sociology entwickelt worden ist (vgl. dazu Glaser/ Strauss 1967, 1979; Strauss 1987; Strauss/Corbin 1990; Dausien 1996, S. 93ff.).

Im vorliegenden Fall kann dieses Verfahren (des begrenzten Raums wegen) nicht entfaltet werden. Sowohl die Auswahl des biographischen Interviews als auch die Präsentation der zu interpretierenden Passagen geht auf sorgfältige Selektionsstrategien (theoretical sampling) im Rahmen eines Samples von 18 umfangreichen biographischen Interviews zurück (vgl. dazu etwa Alheit/Dausien 1990; Dausien 1996). Die hier vorgestellte Interpretation zeigt gewissermaßen einen Ausschnitt des Forschungsprozesses. Unsere Absicht ist, zu demonstrieren, wie das innere Konstruktionsprinzip einer konkreten Biographie – wenn man so will: die ihr eigene „Logik“ – ein zentrales biographisches Erfahrungsmotiv, nämlich *Bildungsprozesse im Erwachsenenalter*, bestimmt und nicht umgekehrt organisierte Bildungsangebote die Biographie. Dafür eignet sich das ausgewählte Interview deshalb so hervorragend, weil es zumindest implizit auch die Intentionen der außerbiographischen Weiterbildungsakteure noch nachvollziehbar macht. Um eine plastischere Vorstellung jener „Logik“ zu vermitteln, zeichnen wir zunächst ein biographisches Portrait der Erzählerin⁵.

3. Gisela K.: Biographie als „Selbst-Bildung“ – ein weiblicher Lebensentwurf zwischen Beruf und Familie

Gisela K. wird Ende der 1930er Jahre als erstes von drei Geschwistern in einer süddeutschen Kleinstadt geboren. Die Mutter ist Kindergärtnerin, übt ihren Beruf aber nicht mehr aus. Der Vater ist Feinmechaniker, ein geschickter Handwerker, der sich als Gewerkschafter im Betrieb und in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen engagiert. Trotz eingeschränkter materieller Bedingungen wachsen die Kinder „frei“ auf und erhalten vielfältige Anregungen von den Eltern, z.B. durch Wanderungen, das Sammeln von Wildfrüchten, abendliches Vorlesen und Erzählen.

Giselas Schulkarriere ist durch die ökonomischen Verhältnisse begrenzt. Trotz guter Leistungen und Interesse am Lernen kann sie wegen des monatlichen Schulgeldes nicht das Gymnasium besuchen. Nach Abschluß der Volksschule möchte Gisela Säuglingsschwester werden, wofür sie aber noch zu jung ist. Die Suche nach einer geeigneten Lehrstelle erweist sich Mitte der 1950er Jahre als schwierig, und erst nach mehr als zwei Jahren, in denen Gisela verschiedene Arbeitererfahrungen sammelt und ihre eigenen Interessen auslotet, mündet sie in ein reguläres Ausbildungsverhältnis als Köchin ein. Dieser Berufswunsch hat sich in der Zwischenzeit bei ihr „herauskristallisiert“. Die Lehrzeit selbst steht unter dem Eindruck der rigiden hierarchischen Strukturen, die für das Gaststättengewerbe dieser Zeit typisch sind und von sexistischer Anmache über engmaschige Kontrolle des Privatlebens bis hin zu körperlicher Züchtigung reichen. Dennoch hält Gisela an ihrem Berufswunsch fest und erwirbt fachliche Kompetenzen und Selbstbewußtsein. Auf dieser Basis steigt sie nach ihrer Gesellenprüfung in die berufstypische Saisonarbeit ein und sammelt Erfahrungen in verschiedenen Hotels und Gaststätten.

Bemerkenswert an Giselas Ausbildungsweg ist, daß sie von Kindheit an eine ausgeprägte Doppelorientierung entwickelt. Sie beschreibt rückblickend, daß ihre Eltern durchaus die zeittypische Geschlechtsrollenerwartung geteilt haben, daß die Tochter heiraten und eine Familie gründen wird: „Irgendwie war das schon eingepflegt ... wurdest du praktisch so automatisch darauf hinprogrammiert – du heiratest.“ Während diese Orientierung aber eher „automatisch“ weitergegeben wird, d.h. einem tief verwurzelten gesellschaftlichen Konsens entspringt und durch vielfältige Normen und alltägliche Kodierungen abgestützt ist, haben die Eltern andererseits einen expliziten Auftrag an ihre Tochter: „Davon abgesehen – ich kriegte gesagt, 'n Beruf mußt du lernen, nech, also, Gesellenbrief mußt du haben, damit du immer später sagen kannst: hier ich hab mein Beruf. Kannste was werden.“ Neben der besonderen Unterstützung und Vorbildfunktion des Vaters, zu dem Gisela eine starke emotionale Beziehung hat, dürfte auch das Beispiel der Mutter dazu beigetragen haben, daß Gisela selbstverständlich eine Berufsperspektive entwickelt. Sie soll und will „was werden“.

Fragen wir genauer, welcher Art diese „präventöse“ Orientierung⁶ ist, die für ein Mädchen aus einer Facharbeiterfamilie in den 1950er Jahren keineswegs die Regel gewesen sein dürfte: Gewiß spielt – gerade nach der Erfahrung des Krieges – das ökonomische Kalkül eine wichtige Rolle, im Notfall auch unabhängig von der Heiratsperspektive („davon abgesehen“) die soziale Existenz absichern zu können. Darüber hinaus ist die Berufsorientierung jedoch mit einer expliziten *Bildungsidee* verknüpft, mit der Perspektive, „etwas zu werden“. Damit sind Bildung und Beruf zum Gegenstand und Medium biographischer Planungen und Aspirationen geworden. Das zeigt sich bereits in der Phase der Berufswahl, in der es nicht nur um den prinzipiellen Zugang zum Arbeitsmarkt geht, sondern um eine inhaltliche Perspektive. Die Eltern hegen keine hochfliegenden Aufstiegspläne für ihre Tochter, aber sie wollen ihr ein solides Maß an Qualifikation und eine über den Beruf definierte soziale Position („Gesellenbrief“) innerhalb des vertrauten Milieus (Facharbeiter) sichern.

Gisela selbst füllt die ihr angetragene Option mit eigenen biographischen Phantasien. Unterstützt durch die Eltern, sind für sie beide Bereiche, Familie und Beruf, positiv

besetzte Lebensziele, die mit vielfältigen inhaltlichen Gestaltungsvorstellungen und Verwirklichungsansprüchen verknüpft sind. Mit der Berufsperspektive verbindet sie die Idee der Entwicklung von Fähigkeiten und Interessen, die Option auf ein Stück „Selbstverwirklichung“ oder, anders gesagt, den Entwurf einer *Biographie*⁷. Auch ihr geht es dabei nicht primär um sozialen Aufstieg. „Etwas zu werden“ heißt für sie, pointiert gesagt, nicht „etwas Besseres zu werden“, sondern „sie selbst zu werden“. Diese Perspektive bestimmt nicht nur die Berufserfahrungen, sondern auch die Familiengründung. Als Gisela mit 23 Jahren den Koch Peter K. heiratet, den sie durch ihre Arbeit kennengelernt hat, ratifiziert sie zwar das ihr aufgetragene gesellschaftliche „Programm“ (s.o.), aber sie macht es zum eigen-sinnigen Teil ihrer Biographie. Sie hält an ihrer Berufstätigkeit fest und verweigert sich dem baldigen Kinderwunsch ihres Mannes. Die Geburt des ersten Kindes, zwei Jahre nach der Heirat, verbindet sie mit der bewußten Entscheidung, den Beruf aufzugeben, solange ihre Kinder – drei Jahre später bekommt sie ein zweites – sie brauchen.

Die Familie stellt für Frau K. eine *Gestaltungsaufgabe* dar, die sie aktiv in die Hand nimmt und – auf der Basis biographischer Erfahrungsressourcen aus der eigenen Kindheit und dem im Beruf erworbenen Selbstbewußtsein – mit vielfältigen Aktivitäten und Ideen füllt. Die Familie ist Teil der Verwirklichung ihres eigenen biographischen Entwurfs. Andererseits setzen die konkreten Lebensbedingungen deutliche Grenzen: Herr K. hat Anfang der 1960er Jahre seinen Beruf wechseln müssen und arbeitet nun als Schichtarbeiter in einem Großbetrieb. Die finanziellen Verhältnisse der Familie sind äußerst eingeschränkt, die Wohnverhältnisse beengt. Frau K. leidet unter der Isolation als Hausfrau. Die Schwiegermutter lebt am Ort und versucht, in die Ehe hineinzuregieren. Besonders belastend ist jedoch die Organisation des Alltags mit der Schichtarbeit. Die Koordination der unterschiedlichen Bedürfnisse ist in der Kleinkinderphase besonders hart, aber sie bleibt auf Dauer ein Problem, das Frau K. jeden Tag erneut für ihre Familie bewältigen muß.

Diese „Familienphase“ dauert insgesamt 15 Jahre. Dann gelingt Frau K. der Wiedereinstieg in ihren gelernten Beruf. Sie findet eine Vollzeitstelle in einer Werkskantine, wo ihr die Arbeit und vor allem das Verhältnis zwischen KollegInnen und Vorgesetzten gefallen. Durch die neuen sozialen Kontaktmöglichkeiten und die Anerkennung im Beruf gewinnt sie ihr altes Selbstbewußtsein und eine handlungsschematische Haltung⁸ zu ihrem Leben zurück.

Obwohl dieser Verlauf retrospektiv wie eine gelungene Verbindung von Frau K.'s doppeltem Lebensentwurf aussehen mag, ist er doch weder planbar gewesen,⁹ noch in seiner biographischen „Dynamik“ vorhersehbar. Betrachten wir deshalb genauer den biographischen Prozeß, wie er in der nach vorne gerichteten, „gelebten“ Zeitperspektive der Protagonistin erscheint.¹⁰

Gerade die Familienphase ist hochambivalent. Die in der selbstbewußten Entscheidung für die Familienrolle enthaltenen Handlungsentwürfe¹¹ stoßen im Familienalltag rasch an Grenzen, werden gebrochen oder gehen in den täglichen Not-Wendigkeiten verloren. Je länger der beschriebene Zustand andauert und die alltägliche Wiederholungsstruktur dieser Erfahrung dominiert, desto mehr verliert die Biographie den Aspekt von subjektiver Entscheidungs- und Handlungsfreiheit. Anfängliche Kon-

flikte und aktive Auseinandersetzungen mit den von der Familienrolle ausgehenden Fesselungsversuchen weichen einer resignierten Haltung. Aus dem individuellen Projekt wird die Erfüllung jenes normalbiographischen „Programms“, das die Frau auf Ehe und Familie verpflichtet. Die alltägliche Anpassung hat die biographische Perspektive „aufgefressen“. Der auf Lernen und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit angelegte Entwurf wird nach der Aufgabe des Berufs in einem schleichenden Prozeß eingefroren. Frau K. beschreibt diese Erfahrung mit einem hohen Maß an Selbstreflexion:

„Ja, aber im Laufe der Jahre irgendwie – das kam mir dann erst, so richtig bewußt kam mir das erst, wie ich da in der Oststraße gewohnt habe – daß ich nicht mehr gearbeitet habe. Mein ganzes Selbstbewußtsein, das hat sich immer weiter abgebaut. Ich wurde immer irgendwie unzufriedener, deprimierter. Also, mir hat überhaupt nix mehr richtig gepaßt ... Da fing das schon mit der Wäsche an: Ich hab nich gern Wäsche gebügelt, ich hab wohl gewaschen, aber die Wäsche immer schön – Haufen. Peter sacht immer: ‚Du mit deinen Haufen. Mach ‘n Lechentuch drüber.‘ ... Da haben wir viel gestritten miteinander. Das rührte alles wahrscheinlich auch daher – erst mal, ich hatte nicht so viel um mich rum, das Kind hat mich ja lange nicht so auf Trab gehalten. Die Wohnung, das waren zwei Zimmer, Küche und Bad. War auch nicht viel. Und viel Geld hatten wir auch nicht ...“.

Frau K. beschreibt hier einen „Abbau“ biographischer Perspektiven, einen Prozeß des Verlernens. Die Erfahrungen in der Familie reichen offensichtlich nicht aus, um ihr genügend Selbstbewußtsein und das Gefühl persönlicher Weiterentwicklung zu geben. Dieses kann sie auch nicht aus der Beziehung zu ihrem Mann gewinnen. Realistisch sagt sie am Ende ihrer biographischen Erzählung: „Im Grunde kann Peter mir nie das Selbstbewußtsein geben, was ich brauche. Das muß ich mir immer alles selber erarbeiten.“ Sie bewertet damit ihre Biographie als einen Prozeß der *Arbeit an sich selbst* – einen Prozeß des Selbstbewußt-Werdens, wie er bereits zu Beginn ihrer Biographie als präventiöser Entwurf ausgemacht werden konnte. – Daß es Frau K. gelingt, diese Entwicklung umzusteuern, wieder in den Beruf zu gehen und damit an ihren ursprünglichen biographischen Entwurf anzuknüpfen, kann in diesem Sinn als Prozeß der „Selbst-Bildung“ beschrieben werden. Betrachten wir ihn im folgenden etwas genauer.

4. Nichtintendierte Lernprozesse: Die andere Seite der Erwachsenenbildung

Interessanterweise wird dieser biographisch so wesentliche Vorgang von organisierten Bildungsprozessen begleitet: Nach jahrelanger Unzufriedenheit in der Familiensituation erfährt Frau K. zufällig von einem Vormittagsseminar der örtlichen Kirchengemeinde. Dieses Datum wird rückblickend zum Beginn eines Entwicklungsprozesses: „... da fing das an, daß ich über mich selber son bißchen nachgedacht hab“. In den folgenden Jahren besucht Frau K. verschiedene Volkshochschulkurse, in denen sie Erfahrungen macht, die allmählich zum Aufbau eines neuen Selbstbewußtseins beitragen. Erst auf dieser Basis traut sie sich schließlich den schwierigen Wiederein-

stieg in den Beruf zu – Erwachsenenbildung als Anstoß zur sozialen Autonomie sozusagen.

Bei näherem Hinsehen verläuft der Prozeß freilich weniger geradlinig und läßt sich vollends nicht als Resultat organisierter Bildungsangebote interpretieren. Erstaunlich ist nämlich, daß Frau K. keineswegs Seminare besucht, die auf ihre Situation zugeschnitten sind, wie etwa Bildungsangebote für Hausfrauen oder Berufsrückkehrerinnen. Doch folgen wir Frau K.'s Erzählung selbst. Sie schildert mehrere „Stationen“ ihres Bildungsprozesses.

Das *erste Seminar*. Frau K.'s erster Kurs ist eine „Einführung in den Marxismus“, Anfang der 1970er Jahre gewiß kein ungewöhnliches Angebot, das seitens der Lehrenden vermutlich Lernziele intendierte wie politische Aufklärung und Wissensvermittlung, womöglich auch emanzipatorische Lernprozesse. Was aber hat Frau K. in diesem Kurs „gelernt“?

Sie erzählt nichts über die vermittelten Inhalte, sondern schildert detailliert ihr eigenes Erleben: Dieses beginnt mit dem Kirchenblatt im Briefkasten, das in einer Situation großer Unzufriedenheit von ihr als „Möglichkeit“ aufgegriffen wird, „irgendwas zu tun“ und ihre isolierte Hausfrauensituation zu verlassen. Aus dem Kurs selbst erinnert sie die Angst, sich in einer fremden sozialen Umgebung zu bewegen und vor allem „vor so einer großen Menge – waren fünfundzwanzig Mitglieder da – was zu sagen“. Sie fühlt sich durch ihren Dialekt gehemmt und wird obendrein mit „unheimlich vielen Fremdwörtern“ konfrontiert. Frau K. besucht den Kurs nicht bis zum Ende, aber lange genug, um die für sie entscheidende Lernerfahrung zu machen: „Ich habe nur gemerkt, daß da jetzt auch andere Frauen sind, die genausowenig Selbstbewußtsein hatten wie ich“. Daß sie die fremden Inhalte des Kurses nicht nur als abschreckend erlebt, sondern trotz allem „etwas hängenbleibt“, das Interesse für politische Fernsehsendungen, eine größere Offenheit für Fremdwörter, hat mit dieser Grunderfahrung zu tun. Im sozialen Vergleich mit anderen Frauen kann Frau K. beginnen, sich selbst zu erfahren und über sich „nachzudenken“. Aus der Perspektive organisierter Bildung mögen diese Lernerfahrungen „äußerlich“ oder „neutraler formuliert“, „extrafunktional“ erscheinen, sie haben jedoch mit der „inneren“ Logik des biographischen Prozesses zu tun, die keineswegs „zufällig“ ist².

Der *zweite Kurs*. Ermutigt durch diese Erfahrung meldet sich Frau K. zu ihrem zweiten Seminar an. Diesmal hat sie sich ein Thema aus dem Volkshochschulprogramm herausgesucht: „Einführung in die Malerei des 19. und 20. Jahrhunderts“. Durch die Re-Konstruktion einer „Familientradition“ stellt sie hier einen eigenen biographischen Bezug her: Die Großeltern mütterlicherseits „hatten bißchen so mit Malerei zu tun“ – der Großvater war Lehrer. Dieser Anknüpfungspunkt genügt Frau K., um die inhaltliche Seite ihres Lernprozesses zu begründen, die sie im übrigen als eher passiven Prozeß des „Hängenbleibens“ beschreibt: „Hab‘ ich gedacht, na ja, bildest‘ dich da ‘n bißchen weiter – die Maler mehr kennenzulernen, die Malstile und so weiter – mit der Zeit ... bleibt was hängen, nech, kennst‘ die dann wieder.“ Wie beim Marxismuskurs liegt der eigentliche Lernprozeß auf einer anderen Ebene.

Frau K. ist begeistert von der Kursleiterin: „Die Frau konnte ja zwei Stunden ununterbrochen – konnte die enorm Klasse erzählen.“ Aber auch die TeilnehmerInnen sind aktiv gefordert: Sie besuchen die Kunsthalle und sollen ihre Eindrücke wiedergeben. Ebenso lebendig ist aber Frau K.'s Erinnerung, daß man sich, um während des Seminars auf die Toilette gehen zu können, bei der Kursleiterin einen Schlüssel abholen mußte – ein Umstand, der ihr so peinlich war, daß sie vor dem Kurs extra wenig getrunken hatte. So banal diese Geschichte klingt, sie zeigt, wie sich Frau K. ganz konkret in neuen sozialen Räumen erfährt und erprobt.

Um ihre neuen Erfahrungen (mit-)teilen zu können, motiviert Frau K. ihren Mann, sie in das Seminar zu begleiten, was jedoch bald an seiner Schichtarbeit scheitert. Überhaupt bedauert Frau K., daß kaum Männer teilnehmen. Der Kurs stellt ein Stück gesellschaftlicher Öffentlichkeit dar, die mit der positiven Erfahrung verbunden ist, andere Frauen zu treffen. Sie droht zugleich gesellschaftlich entwertet zu werden, sobald sie „nur“ aus Frauen besteht.

Die Fahrt nach Amsterdam. Frau K. bleibt dem „Kunstthema“ treu und meldet sich, nach einem weiteren Kurs über Malerei¹³, zu einer Wochenendfahrt nach Amsterdam an. Dies bedeutet für sie erneut einen großen Schritt auf unbekanntes Terrain: „Bin ich alleine gefahren, du, mit wildfremden Menschen. Da war ich noch nicht so wie heute, da hatte ich noch so echt Angst.“ Die Fahrt beinhaltet für Frau K. eine Reihe von Aufgaben und Problemen, die von den Bildungsveranstaltern nicht geplant, ja, vermutlich nicht einmal gesehen werden: zum ersten Mal (seit langer Zeit) alleine wegfahren, zusammen mit „wildfremden Menschen“, sich „richtig“ verhalten, Kontakt bekommen und mit anderen kommunizieren. Frau K. überwindet ihre Ängste und macht damit einen „Lernfortschritt“, der wichtiger ist als alles erworbene Wissen über Kunst.

Aber auch die Museumsbesuche, das eigentliche „Bildungsziel“ der Fahrt, verarbeitet sie auf eigen-sinnige Weise. Sie stellt einen persönlichen Bezug zu den gesehenen Bildern her und sucht nach Bildern, die sie in den Seminaren kennengelernt hat.¹⁴ Sie konstruiert ihre Teilnahme an Kursen, die nicht als Aufbaukurse gedacht sind, zu einem zusammenhängenden, fortschreitenden Entwicklungsprozeß, zu einem Stück ihrer Biographie. Daß sie einige der gesuchten Bilder nicht findet, enttäuscht sie. Zugleich aber setzt sie damit ihren eigenen Maßstab gegen das Bildungswissen der Seminarleiterin, das sie nun als bloßes „Bücherwissen“ relativiert. Damit gewinnt sie ein Stück Selbstbewußtsein.

Mit der Fahrt erschließt sich Frau K. neue Erfahrungsräume. Sie „erfährt“ buchstäblich bislang unbekannte Regionen, sieht Landschaften und Städte, trifft Menschen, übernachtet in einer holländischen Familie. Sie ist beeindruckt von einem zum Jugendzentrum umfunktionierten Stadtturm. Das Selbstbedienungsrestaurant im Van-Gogh-Museum und die Imbißbude, über der sie gewohnt hat, sind für sie ebenso wichtige Erlebnisse wie die Bilder in den Museen. Biographisch bedeutsam ist die Fahrt als Ganzes: das Heraustreten aus dem gewohnten Alltag, in dem sich Frau K. hauptsächlich als Teil der Familie erlebt und auch von anderen als solcher wahrgenommen wird. Nun kann sie sich selbst – „ganz alleine“ – als Handelnde im sozialen

Kontakt mit anderen bewegen und erfahren. Kurz, sie „erfährt“ ihre Welt und erfährt dabei sich selbst.¹⁵

Neues Selbstbewußtsein. Frau K. besucht noch einen weiteren Kurs über „sozialkritische Malerei“. Und, als Folge sie einem heimlichen „inneren Lehrplan“, nutzt sie hier eine öffentliche Situation, um ihr wachsendes Selbstbewußtsein zu erproben. Genauer gesagt, sie stellt zusammen mit anderen diese Situation erst her: Die KursteilnehmerInnen laden den Leiter der Kunsthalle, bei dem sie eine Führung gemacht haben, zu sich in den Kurs ein, um mit ihm über die gesehene Ausstellung zu diskutieren. Frau K. kritisiert dabei vor allem die „geschwollenen Wörter“, die der Experte verwendet, und besteht selbstbewußt auf dem Anspruch, sich auch als Laie mit Kunst auseinandersetzen zu können.

An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, daß die Bildungssituation für Frau K. den Charakter gesellschaftlicher Öffentlichkeit hat. Nicht zufällig thematisiert sie hier noch einmal die Anwesenheit von Männern in den Kursen. Aber sie betont auch, daß einige der Teilnehmerinnen berufstätig waren oder durch längere Bildungserfahrungen „enorm was auf dem Kasten“ hatten. Demgegenüber sieht sie sich und andere als „kleine Lichter“ – ohne sich dabei „kleinzumachen“. Selbstbewußt resümiert sie ihren eigenen Lernprozeß: „Aber trotzdem ... wir haben es versucht, und wir haben uns da auch nicht kleinkriegen lassen. Wir haben es durchgestanden.“

Was hier auf die Diskussion mit dem Kunsthallendirektor bezogen ist, gilt für die Eroberung neuer Handlungsspielräume allgemein. Die Bildungssituation ermöglicht es Frau K., sich zu vergleichen, in Beziehung zu treten, sich in einem öffentlichen sozialen Raum zu „verorten“ und damit die Begrenzung des Privatraumes Familie zu überschreiten. Die einzelnen Seminare lassen sich als Etappen rekonstruieren, die erst durch die „biographische Arbeit“ des Subjekts zu einem Bildungsprozeß verbunden werden, nicht durch die Intention der „Bildungsträger“.

„Bildung“ statt „Arbeit“? Wenn es stimmt, daß die Kurse in Frau K.'s Biographie – neben allen anderen Lernaspekten – vor allem die Funktion haben, „an der Gesellschaft teilzunehmen“, werden zugleich die Grenzen des so organisierten Bildungsprozesses sichtbar. „Bildung“ kann „Arbeit“ nicht dauerhaft ersetzen. Nachdem Frau K. eine Anstellung in ihrem Beruf gefunden hat, belegt sie keine weiteren Kurse. Der Beruf garantiert ihr alltäglich und auf sozial anerkannte Weise die aktive Teilhabe an gesellschaftlicher Öffentlichkeit, persönliche Anerkennung und Selbstwerterfahrung. Die Kurse waren in dieser Hinsicht nur eine „Brücke“ – und zwar eine individuelle biographische „Brückenkonstruktion“. Sie ist aus spezifischem „Material“ gebaut: Es ist nicht zufällig, daß Frau K. organisierte Bildungsangebote wahrnimmt und nicht etwa eine Selbsterfahrungsgruppe für Hausfrauen aufsucht. Sie knüpft damit an biographisch frühere Bildungsperspektiven an, die oben als Lebensentwurf zur „Selbst-Bildung“ beschrieben worden sind. Die „Brücke“ verbindet lebensgeschichtliche Erfahrungsstränge miteinander, die in ihrer individuellen Bedeutung rekonstruiert werden müssen.

Andererseits ist der gemachte Bildungsprozeß mehr als ein (unvollkommener) Arbeitsersatz. Er schließt nicht nahtlos jene durch die Familienphase entstandene „Lücke“.

Mit den Seminaren nimmt Frau K. Optionen wieder auf, die bereits in früheren Arbeitszusammenhängen nicht gelebt werden konnten. Sie findet einen Spielraum für soziales Handeln und Selbstreflexion, für Autonomiegewinn und die (Wieder-)Aneignung biographischer Perspektiven, den sie zuvor im Beruf nicht erlebt hat. Die Bildungserfahrungen besitzen eine eigenständige „Logik“, die sich auch in der folgenden Berufstätigkeit nicht einfach wieder auflöst. Frau K. ist eine *andere* geworden, wenn sie nach 15 Jahren Familienpause wieder in den Beruf einsteigt. Und wenn sie auch keine Kurse mehr besucht, so „bildet“ sie sich doch auch weiterhin in neuen sozialen Feldern „weiter“, innerhalb des Berufs, aber auch außerhalb. Sie „arbeitet“ weiter an ihrem biographischen Selbst-Projekt. Sie lernt neue Leute kennen, geht aus, gründet z.B. zusammen mit ihrem Mann und Nachbarn eine Stadtteilinitiative. Sie interessiert sich für gewerkschaftliche Aktivitäten, und sie unterstützt die Bildungsperspektiven ihrer Kinder in einer Weise, in der auch sie von deren Erfahrungen lernt.

5. Bildung als biographische Konstruktion?

Vergleicht man diesen „Selbstbildungsprozeß“ mit den leicht zu rekonstruierenden Lernzielen der offiziellen Bildungsträger, deren Angebote Frau K. nutzt, wird die Diskrepanz offensichtlich: Es ist Frau K.'s individuelle Lebensgeschichte – ihr doppelter Lebensentwurf und ihre bisherige Erfahrung in Beruf und Familie –, die jene eigensinnige Konstruktion eines persönlichen, beruflichen und sogar politischen Lernprozesses ermöglichen.

Nun ist der dargestellte Fall in seiner Konkretheit an eine spezifische Position im sozialen Raum gebunden. Frau K. stammt aus kleinbürgerlich-proletarischem Milieu, sie gehört der Nachkriegsgeneration an, und sie ist eine Frau. Die biographische Konstruktion ist also nicht beliebig. Das Subjekt ist nicht „frei“ in seiner biographischen Arbeit. In der hier rekonstruierten Bildungsgeschichte werden vor allem die strukturellen Bedingungen des sozialen Geschlechts sichtbar: Frau K. ist mit ihrem doppelten Lebensentwurf in das für Frauen in unserer Gesellschaft unausweichliche Dilemma hineingeraten, Beruf *und* Familie eben nicht selbstverständlich vereinbaren zu können. Sie muß statt dessen ein „Lösungsmodell“ leben, bei dem ein Teil ihres eigenen Entwurfs für längere biographische Phasen ausgegrenzt wird. Der rekonstruierte Bildungs-Prozeß ist eine bemerkenswert aktive Leistung des Subjekts, die eigene Lebensperspektive *gegen* die geschlechtsspezifischen Begrenzungen zu behaupten und diese zu erweitern.

Dieser konstruktivistische Aspekt erscheint bildungstheoretisch unbestreitbar nützlich und aufklärend. Bildung ist tatsächlich eine „biographische Konstruktion“ – nicht allein bei Frau K. Andererseits ermöglicht ihr Fallbeispiel auch eine deutliche Kritik radikal-konstruktivistischer Thesen. Soziale Wirklichkeit ist eben keineswegs *nur* konstruiert. Die Konstruktionen selbst sind Ergebnis gewachsener biographischer Erfahrungen, sie sind ihrerseits „konstituiert“. Im Fall Gisela K. wird etwa die unhintergehbare *Geschlechtsgebundenheit* biographischer Entwicklung deutlich: Lernprozesse – institutionalisierte oder individuell-biographische – lassen sich nicht abstra-

hiert von der sozialen Geschlechtslage begreifen (vgl. dazu noch einmal Dausien 1996), gewiß auch nicht losgelöst von der sozialen Herkunft. „Das Leben zwingt uns“, wie Stanislaw Lem ironisch bemerkt, „zu allerlei freiwilligen Handlungen“. Der Fall Gisela K. jedenfalls legt uns nahe, über die Dialektik von Zwang und Emergenz, Konstitution und Konstruktion in Bildungsprozessen außerordentlich differenziert nachzudenken.

Anmerkungen

- (1) Vgl. dazu die aufschlußreiche Kritik an der Selbstreferentialitätsblockade der Systemtheorie bei Habermas: „Semantisch geschlossene Systeme können nicht veranlaßt werden, aus eigener Kraft die gemeinsame Sprache zu erfinden, die für die Wahrnehmung und Artikulation gesamtgesellschaftlicher Relevanzen und Maßstäbe nötig ist“ (Habermas 1992, 427).
- (2) Das Konzept der „biographischen Konstruktion“ (Alheit u.a. 1992) ist eines der Rahmenkonzepte des Instituts für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung (IBL) an der Universität Bremen, dem die AutorInnen angehören. Es hat sich in biographischen Forschungen über Krankheit (Hanses 1992, 1996), Sexualität (Scheuermann 1992, 1996) und Geschlecht (Dausien 1990, 1994, 1996) als außerordentlich brauchbar erwiesen.
- (3) Das Konzept der *Abduktion* knüpft an logische Überlegungen von Peirce und Hanson an (vgl. dazu ausführlicher Kelle 1994).
- (4) Zu betonen wäre, daß es hier nicht um sog. *grand theories*, sondern um gegenstandsbezogene Theorien (middle range theories) geht.
- (5) Dieses „Portrait“ ist keine beliebige „Nacherzählung“ und Kommentierung biographischer „Fakten“, sondern eine analytisch gewonnene „dichte Beschreibung“. Sie basiert auf einer ausführlichen rekonstruktiven Fallanalyse und hebt hier besonders den Aspekt des in die Biographie hineinverwobenen Bildungsprozesses hervor (vgl. dazu auch Alheit/Dausien 1990; Dausien 1996).
- (6) Der Begriff der „Präntention“ wird hier weit gefaßt als jegliche Art von „Vorspannung“ (vgl. Bourdieu 1983) bzw. vorgeifender Planung nach dem Modell einer biographischen Investition, die sich in der Zukunft auszahlen soll. Dabei steht weniger der von Bourdieu beschriebene soziale Aufstieg im Vordergrund, sondern eher eine *biographische* Präntention.
- (7) Daß der Spielraum für einen derartigen Entwurf begrenzt ist, zeigt das Beispiel des Berufswahlprozesses. Mangelnde finanzielle Ressourcen sowie der knappe Lehrstellenmarkt nötigen Gisela zu einem längeren Suchprozeß, in dessen Verlauf sie ihre Vorstellungen dem Arbeitsmarkt anpaßt, ohne sie ihm jedoch gänzlich unterzuordnen. Sie entwickelt einen eigenen Berufswunsch, den sie am Ende auch realisiert. Insgesamt ist die Berufswahl für Gisela ein ausdrücklicher Entscheidungsprozeß, der eng mit ihrer Identität verknüpft ist. Auch daß sie die Kochlehre trotz der harten Bedingungen durchhält und erfolgreich abschließt, spricht für die hohe biographische Bedeutung, die der gewählte Beruf, nicht zuletzt durch den vorgängigen Suchprozeß, für sie hat.
- (8) Vgl. hierzu Schützes Theorie biographischer Prozeßstrukturen (1981, 1984), in der er vier grundlegende Haltungen des Subjekts zu seiner eigenen Biographie unterscheidet.
- (9) Dies betrifft sowohl die konkrete Dauer der „Familienpause“ als auch die Möglichkeit zum Wiedereinstieg in den Beruf. Daß dieser gelingt und Frau K. somit zu der relativ kleinen Gruppe von Frauen gehört, die das ideologische Drei-Phasen-Modell tatsächlich realisieren, verweist eher auf „zufällige“ Rahmenbedingungen und die widerständige Leistung des Subjekts als auf die Funktionstüchtigkeit des Modells (vgl. genauer Dausien 1996, S. 358–404).
- (10) Zur zeitlichen Perspektivität biographischer Erzählungen vgl. Alheit 1990 sowie Fischer-Rosenthal 1995.

- (11) Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß diese Entwürfe nicht bloße „Übernahmen“ geschlechtsspezifischer Normen sind, sondern aktive biographische Konstruktionen, hinter denen Erfahrungsressourcen und Potentiale zu ihrer Umsetzung stehen.
- (12) Dem ersten Kurs geht bereits ein aktiver Versuch voraus, sozialen Kontakt aufzunehmen, und zwar durch eine Putzstelle, durch die Frau K. hoffte, wenigstens für eine „halbe Stunde vielleicht Gesprächspartner“ zu finden. Die Untauglichkeit dieses Versuches – „das war auch noch nicht das Wahre“ – läßt sie weitersuchen und das Kursangebot entdecken.
- (13) Thema dieses Kurses ist moderne Kunst. Die besprochenen Kunstwerke sind offensichtlich so überraschend, daß Frau K. diesmal über die Kursinhalte spricht. In einer leicht belustigten, aber interessierten Haltung verweist sie auf einige experimentelle Werke amerikanischer Pop-Art-Künstler.
- (14) Es war ihr selbstgesetztes Bildungsziel, „die Maler kennenzulernen“ und „die dann wiederzuerkennen“ (s.o.).
- (15) Die Qualität dieser Erfahrung wird noch einmal durch das Ende der Amsterdam-Geschichte unterstrichen: Frau K. kommt von der Fahrt nach Hause und findet dort ihre Eltern vor, die einen unangekündigten Besuch abstaten. Der dargestellte Kontrast könnte kaum größer sein: hier die lebendige, bewegte Erzählung über die Fahrt und das damit verbundene Selbst-Erleben – dort das statische Bild der wartenden, fröstelnden Eltern auf dem Sofa, das Frau K. sogleich an ihre „Rolle“ als Versorgende im familiären Beziehungsnetz gemahnt, eine Rolle, die vor allem eigenen Erleben schon von „außen“ bestimmt ist.

Literatur

- Alheit, P., 1990, Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven, Bremen: Universität Bremen
- Alheit; P., & B. Dausien, 1985, Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten, Frankfurt, New York: Campus
- Alheit, P., & B. Dausien, 1990, Arbeiterbiographien. Zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten: Exemplarische Untersuchung im Rahmen der „biographischen Methode“, 3. überarbeitete Auflage, Bremen: Universität Bremen
- Alheit, P., et al., 1992, Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung, Bremen: Universität Bremen
- Arnold, R., 1995, Neuere Systemtheorien und Erwachsenenpädagogik. In: Derichs-Kunstmann, K., et al. (Hg.), Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report), Frankfurt am Main: DIE, 31–37
- Bourdieu, P., 1983, Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.), Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt), Göttingen: Schwartz, 183–198
- Bourdieu, P., 1990, Die biographische Illusion. In: Bios, 1, 75–81
- Dausien, B., 1990, Meine Kinder brauchten 'ne Mutter... , aber trotzdem die Arbeit und der ganze Trubel haben mir gefehlt. In: Alheit, P., et al. (Hg.), Abschied von der Lohnarbeit? Diskussionsbeiträge zu einem erweiterten Arbeitsbegriff, Bremen: Universität Bremen, 121–146
- Dausien, B., 1994, Auf der Suche nach dem „eigenen Leben“? Lernprozesse in weiblichen Biographien. In: Alheit, P., Apitzsch, U., et al. (Hg.), Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels, Bremen: Universität Bremen, 572–592
- Dausien, B., 1996, Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, Bremen: Donat (im Druck)
- Fischer-Rosenthal, W., 1995, Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In: Fischer-Rosenthal, W., Alheit, P. (Hg.), Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte, Opladen: Westdeutscher Verlag, 43–86

- Glaser, B.G., & Strauss, A.L., 1967, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L., 1979, Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Ch., Weingarten, E. (Hg.), *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart: Klett-Cotta, 91–111
- Habermas, J., 1981, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde., Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, J., 1992, Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hanses, A., 1992, Biographische Strukturierung von Erkrankungs- und Gesundheitsprozessen. Die Gesundheitsgeschichte einer an Epilepsie erkrankten Frau. In: Alheit et al. 1992, 71–98
- Hanses, A., 1996, Epilepsie als biographische Konstruktion. Eine Analyse von Erkrankungs- und Gesundheitsprozessen anfallskranker Menschen anhand erzählter Lebensgeschichten, Bremen: Donat (im Druck)
- Kallmeyer, W., & F. Schütze, 1977, Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In: Wegner, D. (Hg.), *Gesprächsanalysen*, Hamburg: Buske, 159–274
- Kelle, U., 1994, Empirisch begründete Theoriebildung. Ein Beitrag zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim: DSV
- Luhmann, N., 1985, Die Autoopoiesis des Bewußtsein. In: *Soziale Welt*, 36, 402–446
- Luhmann, N., 1990, *Ökologische Kommunikation*, 3. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag
- Maturana, H.R., & F.J. Varela, 1987, *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern, München: Scherz
- Osterland, M., 1983, Die Mythologisierung des Lebenslaufs. Zur Problematik des Erinnerns. In: Baethge, M., W. Essbach (Hg.), *Entdeckungen im Alltäglichen*, Frankfurt, New York: Campus, 279–290
- Schäffter, O., 1994, Bildung als kognitiv strukturierte Umweltaneignung. In: Derichs-Kunstmann, K., et al. (Hg.), *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report)*, Frankfurt am Main: DIE, 55–62
- Scheuermann, A., 1992, Homosexualität als biographische Konstruktion. In: Alheit et al. 1992, 99–127
- Scheuermann, A., 1996, *Sexualbiographien. Eine empirische Studie zur biographischen Konstruktion von Sexualität am Beispiel homosexueller Männer*, Bremen: Donat (im Druck)
- Schütze, F., 1981, Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J., et al. (Hg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, 67–156
- Schütze, F., 1984, Kognitive Figuren des autobiographischen Steigreiferzählens. In: Kohli, M., & G. Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart: Metzler, 78–117
- Siebert, H., 1994, *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*, Frankfurt am Main: VAS
- Siebert, H., 1995, Konstruktivistische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K., et al. (Hg.), *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report)*, Frankfurt am Main: DIE, 50–54
- Strauss, A.L., 1987, *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge: Cambridge University Press
- Strauss, A.L., & J. Corbin, 1990, Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 19, 418–427

„Kenntnisse in dem Gebiet der Weltweisheit erwerben“¹ Bildungsinteressen von Frauen im Spiegel ihrer Tagebücher – Ein Generationen- vergleich

Der vorliegende Aufsatz ist im Kontext eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projektes² angesiedelt. Anhand aufgearbeiteter Tagebuchsammlungen dreier Frauen aus unterschiedlichen Generationen sollen deren Bildungsinteressen exemplarisch dargestellt werden. Spontan denkt man bei Tagebuchinhalten sicherlich nicht an Fakten über (berufliche) Fort- und Weiterbildung, vielmehr werden emotionale Aussagen erwartet. Auch die thematische Aufschlüsselung aller dem Projekt vorliegenden Diarien ergibt die inhaltlichen Schwerpunkte von (zwischenmenschlichen) Beziehungen, Liebe und Sexualität sowie Selbstreflexion. Trotzdem kann auch den Bildungsinteressen nachgespürt werden. Die nun folgenden Kurzporträts mit aussagekräftigen Zitaten der Diaristinnen belegen dies. Der Generationenvergleich kann aufgrund der Kürze der Darstellung nur angedeutet werden.

Caroline Valentin – Eine gebildete Frau in der Enge des Hauses?

Caroline (gen. Lina) Valentin, geb. Pichler (1855–1923) lebt Zeit ihres Lebens in Frankfurt a.M. Die von ihr erhalten gebliebenen drei Tagebücher³ stammen aus den Jahren 1881–1888. Zu diesem Zeitpunkt ist sie bereits mit Veit Valentin⁴ verheiratet. Während des Schreibzeitraumes werden die zwei gemeinsamen Kinder dieser Ehe geboren. Über die Schulbildung der Lina Pichler gibt es keine Angaben. Anzunehmen ist, daß sich diese im Rahmen der damals üblichen höheren Mädchenbildung bewegt haben wird. Die Diaristin studiert Klavier und Gesang am Hoch'schen Konservatorium. Dieses Musikstudium muß sie bei Eheschließung 1873 – sie ist 18 Jahre alt – abbrechen. Erst im Sommer 1884 kann sie ihren Gesangsunterricht wieder aufnehmen und schildert die erste Stunde ausführlich: „Heute hatte ich die erste Stunde bei Fräulein Pfeiffer und bin befriedigt. Sie machte mir die Stimmtheilung recht klar, Brust, Falsett, Kopfstimme und ließ mich alle drei üben (...) Sie liebte die Octave mit terze, quarte quinte dazwischen zuerst üben. Ich nahm Courone [?] vor, wobei ich meistens unrein sang, besonders zu tief und auch die Töne zog statt sie schön zu verbinden“ (19.6.1884, S. 74). Aufgrund einer zweiten Schwangerschaft muß sie den Unterricht erneut aufgeben (13.12.1884, S. 83). Im Herbst 1888 erwähnt sie jedoch wieder eine „Singstunde“ (23.10.1888, S. 136).

Lina V. hat darüber hinaus vielfältige geistige Interessen. Als Tochter des Frankfurter Architekten Oskar Pichler (1826–1865) ist sie in Architekturgeschichte bewandert und liest über die Baukunst, die ihr Ehemann auf einer (Forschungs-)Reise in natura bewundern kann: „Großartig müssen die verschiedenen Werke sein und um deren Anschauen beneide ich meinen Mann. Hansen, der seinen ersten größeren Bau auf

dem klassischen Boden von Athen ausführte und in Wien mit dem Waffenmuseum und der Althoff[?] Kirche den romanischen Styl einführte, um nachher in der Academie der Künste den griechischen Styl anzuwenden. Ferstel, den ich mir im Gegensatz zu S. sehr anmuthig denke mit seiner reizenden Votivkirche, die ja so unendlich anmuthig sein soll, dann seine italienische Gothik und Renaissancearbeiten seine Terracottabauten später im Museum für Kunst und Industrie, der Universitätsbau in stolzer Renaissance. Und nun noch der tiefe, lange nicht so anmuthige Schmidt, der mit der Gothik beginnt und länger unbeeinflußt als die Andren, doch in seinem Rathaus zu einer Vermischung, Verschmelzung aller architektonischen Formen kommt im Übergangsstyle. Es war eine interessante Lektüre über die drei Wiener großen Meister“ (17.7.1882, S. 26f.). Sie beläßt es aber nicht nur beim Lesen, sondern nimmt Jahre später an einer Versammlung teil: „Heute will ich in die Architektenversammlung und Ausstellung gehn und freue mich sehr darauf, was könnte man da für eine Rolle spielen wenn es das Schicksal nicht anders gewollt hätte“ (18.8.1886, S. 110). Worauf spielt sie im letzten Satz an? Denkt sie an den vor 20 Jahren verstorbenen Vater und seine ‚unvollendete‘ Architektur? Oder meint sie gar ihr Schicksal als Frau und die Unmöglichkeit, selbst Architektin zu werden?

Die Diaristin interessiert sich gleichfalls für Philosophie. Ein Vortrag löst den Wunsch nach weiterem Wissen aus, und die entsprechende Lektüre wird begonnen: „Sonntag war ich in der Goethefeier wo Prof. Baumann⁵ über Spinoza sehr interessant sprach. Ich äusserte darauf bei Veit den Wunsch die Geschichte der Philosophie zu lesen und fing heute im [Name?] die ersten Kapitel an. Ich möchte mir gern umfassendere Kenntnisse in dem Gebiet der Weltweisheit erwerben und von dem Microkosmos zum Universum übergehen“ (1.9.1885, S. 96). Bedeutet ‚den Wunsch äußern‘ um Erlaubnis fragen?

Lina Valentin studiert anhand „der interessanten Schettnerischen Literaturgeschichte“ (12.9.1888, S. 134) besonders die französische Literatur und rezipiert diese stichwortartig im Tagebuch. Häufig wird auch der Besuch von Vorträgen und Vorlesungen erwähnt. Teilweise besteht – aufgrund der Forschungstätigkeit des Ehemannes – persönlicher Kontakt zu den Vortragenden, so kann die Diaristin das Gehörte in Gesprächen vertiefen: „Der Vortrag Schneidewins war von aller Begeisterung getragen und schilderte in den 2 Fragen, wodurch ist Schop. (Schopenhauer; B.P.) ein wahrhaft großer Mann geworden und wie haben wir uns den Verlauf seines Einflusses auf die Welt zu denken? Auch unsere Gespräche zu Hause waren recht hoher und guter Natur“ (10.10.1885, S. 97). Jeweils im Herbst beginnen Vorlesungsreihen, die regelmäßig besucht werden. Die Zeit muß sich die beschäftigte Hausfrau und Mutter regelrecht stehlen: „Auch mit den Vorträgen die am 12ten Oktober begannen hetzte ich mich vielfach ab“ (28.10.1885, S. 98). Im nächsten Jahr heißt es zum Inhalt: „Dem ersten ganz großartigen Vortrag Prof. Kochs ist heute der zweite, die Brüder Schlegel und Tieck sowie Schleiermacher betreffend gefolgt, den ich für noch vollendeter hielt. In einfachen klaren Abrißen schilderte Koch Zeit und Menschen, plastisch baut sich die ganze Sache auf und was es ist, wird mir erst jetzt klar“ (23.10.1886, S. 111). Diese Vortragsreihe geht zu Ende: „Gestern Abend der letzte Vortrag Gotheims [?]“ (6.11.1886, S. 112). Wie viel hat man aber in diesen Vorträgen gelernt, wie ausgesucht waren sie, gleichsam

die Blüthe der Geschichte u. Kulturgeschichte hörte man“ (14.12.1886, S. 113f.). Zum Herbst 1887 beginnt der Vorlesungszyklus erneut. Die Diaristin ist wiederum eifrige ZuhörerIn – und beurteilt die Redner: „Ich war 2 mal in Zieglers⁷, 1 mal in Junkers⁸ und 2 mal in Michaelis⁹ Vortrag. Besonders dessen letzter über Olympia fesselte sehr, nicht nur durch die Gabe seiner Rede, sondern durch das persönliche Kennen der Ausgrabungsorte. Junker so unbedeutend er ist, wußte seinen ersten Vortrag packend zu machen. Ziegler ist ungemein fesselnd, besonders war das heute als er über Instinct und Trieb beim Menschen und den Tieren sprach“ (9.10.1887, S. 121). Im Frühjahr 1888 finden mehrere Vorträge über Shakespeare ausführliche Erwähnung (4.3./16.3./21.3.1888, S. 124f.).

Lina Valentin ist selbst (noch) nicht wissenschaftlich tätig, nimmt aber lebhaften Anteil an den Forschungsarbeiten des Ehemannes. Vor allem bilden geistige und seine beruflichen Interessen eine Verbindung in dieser ansonsten problembelasteten Ehe. So nimmt es nicht wunder, daß sie ihn bei seiner Arbeit aktiv unterstützt: durch Korrekturlesen, Organisation und wohl auch als kompetente Kritikerin. Im November 1882 erfolgt ein erster Eintrag, der auf ihre erkennbare Mitarbeit bei seinen Veröffentlichungen hinweist: „Ich lese inzwischen immer in den Korrekturbogen, die so sehr viel Mühe noch machen, aber wie nimmt sich doch die Sache so gut gedruckt aus“ (12.11.1882, S. 39). Knapp zwei Jahre später ist sie wiederum mit einem Aufsatz von ihm beschäftigt: „(...) ich verbrachte den Abend mit der Lection von Veits Aufsatz über Cornelius und das Weltgericht und hätte noch mehr thun können, wäre ich nicht Abends immer so müde“ (21.9.1884, S. 78). Eigenständige Forschungen sowie Publikationen zur Musikgeschichte und auch zur Frankfurter Stadthistorie beginnt Lina V. allerdings erst nach dem Tod ihres Ehemannes Veit Valentin im Jahre 1900.

Hedwig Rahmer – Angehörige einer ‚bildenden Freizeitkultur‘?

Hedwig Rahmer (1907–1990) lebt und stirbt in Mannheim. Sie beginnt im Jahre 1927 Tagebuch zu schreiben und führt dies bis kurz vor ihrem Tod fort. Erhalten ist leider nur das Diarium von 1927–1934¹⁰. Die unverheiratete junge Frau lebt im elterlichen Haushalt und ist nach dem Tode des Vaters (Teil-)Ernährerin der Familie. Sie arbeitet als Kanzleihilfin beim Amtsgericht – und äußert sich negativ über die offensichtlich ungeliebte Tätigkeit. Ihr ‚eigentliches‘ Leben findet in der Freizeit mit ihren Freundinnen, während Wochenendausflügen in der Natur sowie in den kurzen Wochen ihrer über alles geliebten Reisen statt. Diese sind ihr jedoch ab 1930 – aufgrund von Gehaltskürzungen im öffentlichen Dienst – nicht mehr möglich.

Bereits im ersten einführenden Tagebucheintrag verdeutlicht Hedwig R. den empfundenen Widerspruch zwischen Arbeit und ihren Wünschen: „(...) tagsüber bin ich im Geschäft (...) Dieser Beruf ist mir jedoch bis in die tiefste Tiefe meiner Seele verhaßt. Dieses ewige Ausfertigen von Beschlüssen, Vergleichen, Urteilen etc. und dann die noch entsetzlicheren Sitzungen! (...) Hoffentlich bekomme ich bald eine andere Stelle. Am liebsten würde ich umsatteln und Reisebegleiterin werden oder noch lieber: Großes Vermögen antreten und privatisieren. Da könnte ich mein Leben nach mei-

nem Geschmack einrichten und bräuchte mich nicht so um die Launen meiner Vorgesetzten zu kümmern. Und ich könnte ferne fremde Länder und Meere sehen, vor allem aber mein herrliches deutsches Vaterland kennenlernen. Ich möchte am liebsten gleich abreisen“ (28.4.1927, S. 2f.).

Die Diaristin äußert ihre Unzufriedenheit mehrfach – und läßt es dabei bewenden. Eine (berufliche) Weiterbildung findet nicht statt. Ihre Freizeit dagegen gestaltet sie aktiv, geht dabei auch ihrem Bildungsinteresse nach. Auf ihren Reisen und Ausflügen zeigt sie kultur- und kunstgeschichtliche Neigungen und verbindet Sport mit Kultur: „Mit Frl. Heinle war ich heute wieder mit meinem Stahlroß in Worms a. Rh., der alten Nibelungenstadt (...) Wir besichtigten die Stadt mit ihren alten Sehenswürdigkeiten und dann den Dom, der sehr massiv gebaut ist. Eigenartig an ihm ist, daß er zwei Chöre hat. Das habe ich anderswo noch nie in einem Gotteshaus gesehen. Im Innern befinden sich gotische Gemälde aus dem 14. Jahrhundert. Der Dom selbst ist im romanischen Stil erbaut und ein großartiges Bauwerk, das seinesgleichen sucht“ (21.4.1929, S. 41). Im Herbst desselben Jahres notiert sie eine Anekdote über das Mittelalter: „Von hier aus wanderten wir zunächst nach Dhaun. Nach einer kurzen Rast besichtigten wir daselbst das Schloß (...) Mir gruselte es, als ich in die unterirdischen Gänge des Schloßes hinabstieg und dort den Erklärungen des Führers folgte. Als wir an ein Verlies kamen, erzählte er, hier habe im Mittelalter eine Jungfrau volle sieben Jahre wegen Ungehorsams geschmachtet. Die eigenen Eltern hätten sie hierher verbannt, weil sie mit einem Grafen die Ehe nicht eingehen wollte (...) O du grausames Mittelalter!“ (9.9.1929, S. 60). Eine Wanderung mit Kolleginnen nach Lorsch ist gleichfalls geschichtsträchtig: „Gegen 4 Uhr nachmittags hatten wir Lorsch erreicht, den Ort, der vor fast 1200 Jahren einmal so berühmt gewesen. Einige Klostermauern sind noch vorhanden. Aber was sind diese altersgrauen Mauern, diese altherwürdigen Steine? Und doch! Sie sind ja Zeugen einer einstigen ruhmreichen Vergangenheit. Unwillkürlich fällt mir der Gründer dieses Klosters, Karl der Große, ein, der genialste Herrscher nach Christi Geburt (...) Er war es ja, der Deutschland zu einem herrlichen Reiche zusammenschweißte, allerdings nach erfolgreichen und schweren Kämpfen. In letzter Zeit wird zwar häufig bestritten, daß Karl der Große eigentlich zu den Deutschen gehörte, da er ja auch der Kaiser von Frankreich war. Doch was kümmert mich das. Die Gelehrten sind ja auch nur Menschen. Die einen haben diese, die anderen jene Ansicht“ (6.7.1933, S. 17f.).

Ihre Reiselust läßt Hedwig Rahmer weitere Bildungsangebote wahrnehmen. So liest sie eine Reisebeschreibung über die Schweiz (21.3.1930, S. 6) und ein historisches Buch über Heidelberg (14.11.1931, S. 65). Die meisten ihrer Kinobesuche dienen zwar der Unterhaltung, aber sie sieht auch Landschaftsfilme, z.B. über die Alpen (17.11.1929, S. 64) und Bali (28.7.1934, S. 95). Einmal bekommt sie direkt Reisefieber: „Ich besah mir den Film: ‚Unter der Sonne des Südens‘. Herrliche Landschaftsbilder zogen an mir vorüber, wundervolle Städte sah mein Auge wie Genua (...) Nizza (...) Barcelona (...) die Lagunenstadt Venedig (...) Konstantinopel mit seiner herrlich-schönen Kirche ‚Die Hagia Sophia‘ (...) Wie herrlich muß es sein, dies alles einmal mit eigenen Augen sehen zu können“ (1.12.1929, S. 66).

Vorzugsweise im Winter besucht die Diaristin die donnerstags stattfindenden Vorträge des „Freien Bundes zur Einbürgerung der bildenden Kunst in Mannheim“. Themen

sind u.a. „Kunst der Eiszeit“ (24.10.1930, S. 28). Sie geht des weiteren zu Vorträgen über Hypnose (26.11.1929, S. 65), die Geschichte der Benediktiner (16.11.1931, S. 65) sowie den Maler Pankok (28.2.1932, S. 8). Hedwig R. belegt außerdem einen Kurs über die „Technik der graphischen Künste“ (20.12.1930, S. 28) und erwähnt mehrfach „die englische Stunde“ (30.7.1932, S. 22/6.7.1934, S. 92/7.8.1934, S. 99).

Viktoria Miksch – Berufsplanung trotz Familienpflichten?

Viktoria Miksch (Pseudonym; geb. 1944) lebt in einer hessischen Stadt. Sie schreibt, mit Unterbrechungen, von 1958–1987 Tagebuch¹¹. Die junge Diaristin besucht ein Mädchengymnasium und macht 1963 ihr Abitur. Anschließend studiert sie an einer Pädagogischen Hochschule und absolviert ihre Lehramtsanwärterzeit in einer Kleinstadt. Viktoria Miksch beschreibt ihre Probleme als Berufsanfängerin zeitgleich mit Rollenproblemen in ihrer jungen Ehe, die 1968 geschlossen wird. Bedingt durch einen Umzug nach Bayern unterrichtet sie jetzt an einer Sonderschule. Sie stellt Überlegungen an, eine Zusatzausbildung zu machen. Nachfolgend ihre Erwägungen: „Wir tragen uns mit dem Gedanken, ob ich die Sonderschullehrerausbildung machen soll. Das würde bedeuten, ein Jahr nach München mit vollem Gehalt (...) Aber noch einmal eine Ausbildung zu machen, würde mich schon sehr reizen, wenn ich dann diese Kinder besser behandeln könnte, aber wieder Prüfungen machen? Wahrscheinlich gebe ich mich der Hoffnung hin, daß ich alles wieder viel besser machen würde als bisher. Alles nur Hirngespinnste, aber ich darf ja noch nicht aufhören mich weiterzubilden“ (6.2.1969, S. 16). Es kommt jedoch anders, die Diaristin wird schwanger und geht 1971 in Mutterschutzurlaub. Anschließend übernimmt sie für mehrere Jahre vollzeitlich Hausfrauen- und Mutterpflichten. 1977 kehrt sie in den Beruf zurück. Nach sechs Unterrichtsjahren hat Viktoria Miksch „Lust, noch eine Ausbildung zu machen“ (27.2.1983, S. 7). Es dauert aber gut 2 1/2 Jahre, bis sie tatsächlich ein Aufbaustudium zur Realschullehrerin realisiert. Ihre Einschätzung nach wenigen Tagen lautet: „Manches ist schön, vor allem aber bin ich alt und erwachsen und schon so viel weiter als diese kleinen Buben und Mädchen. Ich habe Lust zu lernen und zu lesen, obwohl ich Angst vor der Prüfung habe!! Jetzt schon“ (19.10.1985, S. 30). Bis zum Prüfungstermin im Mai 1986 führt sie nur sporadisch Tagebuch, und das Studium ist kein Thema. Die Prüfung selbst wird ambivalent erlebt: „In einer Woche Prüfung. In Deutsch haben wir noch einmal genauer erfahren, was drankommt, in Bio erfahre ich gar nichts. Meine Angst wechselt. Aber ich sage mir, ich arbeite so viel, es muß eigentlich gehen“ (31.5.1986, S. 40). Die Kommentierung der ersten Prüfung fällt pessimistisch aus: „Die allererste Prüfung habe ich hinter mir, und es war ganz bescheuert. Am schlimmsten ist, daß ich nicht fertig geworden bin, daß ich mein Konzeptpapier abgeben mußte (...) Zuerst war ich schon einmal ganz konsterniert von der Art der Fragestellung. Damit hätte ich nicht gerechnet (...) Ich hätte weinen können. Hoffentlich ist es noch besser als 3. Hoffentlich habe ich es geschafft, das ist das mindeste“ (9.6.1986, S. 41). Erst Wochen später folgt eine abschließende Bemerkung: „Prüfung ist schon lang vorbei. Danach etwas aufzuschreiben war offensichtlich nicht mehr wichtig.“

Dabei habe ich mich ja noch einmal so aufgeregt und geheult, und jetzt ist da nur noch Abstand, Bio bin ich Spitze, im Schriftlichen 1, was will ich mehr, und jetzt bin ich Realschullehrerin bereits mit Zertifikat, wie eigenartig“ (30.7.1986, S. 43). Nach einem erneuten Mutterschutzurlaub unterrichtet Viktoria Miksch erstmalig 1987 als Realschullehrerin.

Ansonsten schreibt die Diaristin wenig über ihre Bildungsinteressen. Sie geht zu Vorträgen, nennt aber keine Themen und Zusammenhänge. Gelerntes will sie umsetzen: „Wann ziehe ich endlich die Konsequenzen aus den vielen Vorträgen, die ich gehört habe. Ich muß mich noch mehr engagieren. Ich muß viel mehr tun“ (3.5.1966, S. 10). Im Herbst 1967 nimmt sie an einer Werk-AG teil: „Mittwoch waren wir dann bei der Werk-AG. Es ist eine Schande, wie wenig Leute daran teilnehmen, wir waren zu fünft. Lauter junge Kollegen, die eigentlich am intensivsten beteiligt sind an Seminaren“ (9.11.1967, S. 3f). Knapp drei Jahre später beschreibt Viktoria Miksch ihre Interessengebiete, die sie durch Lektüre zu erweitern sucht. Sie äußert sich jedoch kritisch zur eigenen Aufnahmefähigkeit: „(...) ich beschäftige mich mit allen möglichen Dingen. Neue Mathematik, was mich sehr interessiert, linke Schriften, Biologie, es ist ein bißchen Gemisch, und da ich sehr schnell lese, wird von allem nicht viel übrig bleiben“ (1.7.1970, S. 27). Es bleibt zumindest so „viel übrig“, daß sie Jahre später im Aufbau-studium auch Biologie belegt.

Bemerkungen zu einem Generationenvergleich

Lina Valentin lebt im Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts. Sie erhält die – unstrukturierte – höhere Mädchenbildung. Später kann sie aufgrund ihrer Ehe an den Forschungen des Ehegatten zumindest am Rande partizipieren. Ihre Möglichkeiten für eigene Bildungsinteressen scheinen damit besser, als es das bürgerliche Frauenideal vorgibt, trotzdem kann sie ihre Begabung und ihr angeeignetes Wissen erst als ‚gestandene‘ (und verwitwete!) Frau in eigenverantwortlicher Forschungstätigkeit entfalten.

Hedwig Rahmer hat als erwerbstätige ‚moderne‘ Frau der 20er Jahre in der Weimarer Republik bereits erweiterte Chancen. Bildung wird den Frauen nicht mehr im gleichen Maße vorenthalten; die Universitäten öffnen sich zaghaft einigen Studentinnen. Auch in den Angestelltenberuf drängen verstärkt Frauen. Nur – die Büros bieten ihnen wenig Aufstiegsmöglichkeiten. Der Verdienst einer Frau reicht selten für eine selbständige Lebensführung. Der Arbeitsalltag ist beschwerlich und langweilig, und im (elterlichen) Haushalt warten Pflichten. Die ‚Flucht in die Freizeit‘ ist durchaus üblich – und Hedwig Rahmer repräsentiert diese ‚Angestelltenkultur‘.

Viktoria Miksch dagegen genießt bereits die Privilegien der 60er Jahre; als Frau zu studieren ist nicht mehr ungewöhnlich. Allerdings – sie nimmt eine frauenspezifische Studienwahl vor und bleibt als Lehrerin (bewußt?) im Rahmen der ‚Mütterlichkeit‘. Wenig später bieten die neue Frauenbewegung und die einsetzende Bildungsreform weitere Möglichkeiten. Viktoria Miksch kann staatliche Maßnahmen und gesellschaftliche Veränderung für ihre berufliche Weiterqualifikation nutzen.

Anmerkungen

- (1) Caroline Valentin, Tagebucheintrag vom 1.9.1885, S. 96.
- (2) Der Titel dieses Projektes lautet: „Sozialisation in Frauentagebüchern. Diaristinnen im Generationenvergleich vom Wilhelminischen Kaiserreich bis zur Gegenwart“; die Projektleitung haben Dr. Imbke Behnken (Universität-Gesamthochschule, Siegen) und Prof. Dr. Pia Schmid (Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg); wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sind Anke Melchior, Dipl.-Päd., und die Autorin.
- (3) Die Tagebücher sind im Institut für Stadtgeschichte Frankfurt a.M. archiviert unter der Signatur Familiennachlaß Valentin S1/1 Nr. 3; eine Transkription befindet sich in der ‚Sammlung Mädchen- und Frauentagebücher‘ der Projektgruppe im Archiv Kindheit Jugend, Universität-Gesamthochschule Siegen. Die in den Zitaten angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Abschrift.
- (4) Veit Valentin (1842–1900) ist – nach einem Theologiestudium und verschiedenen wissenschaftlichen Tätigkeiten – seit 1871 Lehrer an der Frankfurter Wöhler-Realschule. 1885 wird er zum Vorsitzenden des Akademischen Gesamtausschusses des Freien Deutschen Hochstiftes gewählt und fünf Jahre später in den Vorstand der Goethe-Gesellschaft berufen. Veit Valentin erhält 1888 die Ernennung zum Professor.
- (5) Prof. Johann Julius Baumann (1837–1916), Lehrer an einem Frankfurter Gymnasium; später Geheimer Regierungsrat; Professor in Göttingen.
- (6) Vermutlich Prof. Dr. Eberhard Gothein (1853–1923), Kulturhistoriker; Nationalökonom.
- (7) Julius Ziegler (1840–1902), Professor und Privatgelehrter.
- (8) Heinrich Junker (1859–?), Oberlehrer an der Liebig-Realschule in Frankfurt a.M.
- (9) Prof. Dr. Adolf Michaelis (1835–1910), Archäologe; Goetheforscher.
- (10) Dieser Tagebuchband ist im Privatbesitz einer Nichte der Diaristin; eine Transkription befindet sich in der ‚Sammlung Mädchen- und Frauentagebücher‘ der Projektgruppe im Archiv Kindheit Jugend, Universität-Gesamthochschule Siegen. Die in den Zitaten angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Abschrift.
- (11) Die 8 Tagebuchbände sind im Privatbesitz der Diaristin; eine Transkription befindet sich in der ‚Sammlung Mädchen- und Frauentagebücher‘ der Projektgruppe im Archiv Kindheit Jugend, Universität-Gesamthochschule Siegen. Die in den Zitaten angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Abschrift.

Literatur

- Behnken, Imbke/Pia Schmid: Arbeitsbericht (Sozialisation in Frauentagebüchern, Nr. 8) Eigendruck der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 1993
- Häntzschel, Günter (Hg.): Bildung und Kultur bürgerlicher Frauen 1850–1918. Tübingen 1986.
- Melchior, Anke/Beatrix Piezonka: Kommentierte Bibliographie (Sozialisation in Frauentagebüchern, Nr. 3), Eigendruck der Universität-Gesamthochschule, Siegen 1993
- Müller, Walter/Angelika Willms/Johann Handl: Strukturwandel der Frauenarbeit 1880–1980. Frankfurt a.M./New York 1983
- Soden, Kristine von/Maruta Schmidt (Hrsg.): Neue Frauen. Die Zwanziger Jahre. Berlin (West) 1988

Bildungsprozesse in den Biographien von Frauen in ländlichen Regionen

In diesem Beitrag wird nach dem Stellenwert von Bildung in den Lebensentwürfen von Frauen auf dem Hintergrund ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungsräume in einer ländlichen Region gefragt. Eine wichtige Voraussetzung für diese Betrachtung ist die kritische Hinterfragung des gesellschaftlichen hierarchischen Denkens in Dualismen, das entlang von Kategorien wie Modernität, Geschlecht, Region stattfindet und – so die Annahme – die Umgangsmöglichkeiten mit Bildung wie auch die Interpretation von Bildungsverhalten prägt. Darauf baut die Reflexion der Bedeutung der lebensweltlichen Kategorie Region in dem hier vorgestellten Untersuchungskonzept und des Ansatzes einer geschlechterdifferenzierenden Biographieforschung auf. Die explizite Berücksichtigung von hierarchischen Konstruktionen begründet einen (theoretischen und methodischen) Perspektivewechsel, der zur Bearbeitung der Fragen führt, in welchen sozialen Räumen und in welchen biographischen Situationen Lern- und Bildungsprozesse bei Frauen stattfinden bzw. wie diese von ihnen selbst gedeutet werden.¹

1. Kontext und Anlage der Untersuchung

Meine Ausführungen beruhen auf einer Untersuchung, in der Frauen der Jahrgänge 1945 bis 1960 in einer ländlichen Region zu ihrer (Bildungs-)Biographie, ihrem Alltag, ihren Lebensentwürfen und ihren Weiterbildungsinteressen interviewt wurden.²

Zentral war die Frage, wie diese „mittlere“ Generation von Frauen, die zum Zeitpunkt der Interviews im Alter zwischen 30 und 45 Jahren waren, mit biographisch bedingten und gesellschaftlichen Veränderungen in ländlichen Regionen umgeht – zum einen aufgrund der altersmäßig bedingten zunehmenden Selbständigkeit ihrer Kinder und eventueller beruflicher Umorientierungs- bzw. Weiterbildungswünsche, zum andern aufgrund des zunehmenden Rückgangs an agrarischen Arbeitsplätzen, wenigen Teilzeitarbeitsplätzen ohne Qualifikations- und Aufstiegsmöglichkeiten wie auch der Ausdünnung der Infrastruktur der Dörfer etc. –, wo sie Unterstützung sucht und welche Rolle in diesem Kontext Weiterbildungsangebote spielen. Dabei nahmen wir an, daß diese Gruppe aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen und der sozialräumlichen Bedingungen nur begrenzt Zugang zu organisierten und institutionalisierten Lerngelegenheiten findet und von daher besonders auch informelle Bildungs- und Lernprozesse zu beachten sind.

Wir wählten eine ländliche Region auf der Schwäbischen Alb aus, die aufgrund ihrer Wirtschaftsstruktur als ‚typisch‘ für Baden-Württemberg mit dem gleichzeitigen Vorhandensein von Landwirtschaft, traditioneller Industrie, Handwerk und Handel gilt. Dafür werteten wir zunächst auf der Basis vorhandener Strukturdaten die Bildungs-, Wirtschaftsstruktur- und Arbeitsmarktstatistik des Landkreises aus, befragten Ver-

treterInnen von Kleinbetrieben, Gewerkschaften, Bildungseinrichtungen sowie des für die Region zuständigen Landfrauenverbands nach ihren Bildungsangeboten und ihrer Wahrnehmung der Zielgruppe und führten darüber hinaus eine Gruppendiskussion mit Vorsitzenden der örtlichen Landfrauenvereine aus dem Landkreis.

In dem Hauptteil der Untersuchung, auf die ich mich in diesem Artikel beziehe, wurden je zwei Interviews mit zwanzig Frauen aus zwei Dörfern geführt.³ Ersten Zugang zu den Interviewpartnerinnen erhielten wir über Schlüsselpersonen in der Region wie Landfrauenvereinsvorsitzende, einer Frau im Gemeinderat sowie über weitere Netzwerke. Die Frauen sollten aus der Region stammen, zu je einem Drittel erwerbstätig, in der Landwirtschaft tätig oder (vorwiegend) Haus- und Familienfrauen sein.⁴ Zunächst wurden Einzelfallauswertungen der transkribierten Interviews vorgenommen, um dann nach – aus diesen Auswertungen herausgefilterten – zentralen Kategorien und Themen innerhalb der einzelnen und zwischen verschiedenen Gruppen Vergleiche anzustellen.⁵ Außerdem versuchten wir unsere Interpretationen ständig zu reflektieren: Dies geschah z.T. über unsere „Postskripte“ (Witzel 1983), die wir unmittelbar nach den Interviews aufzeichneten, durch Selbstthematizierungen und -reflexionen in unserem Team wie auch über regelmäßige Diskussionen mit Forscherinnen. Mit ersten Ergebnissen traten wir an einzelne VertreterInnen der Weiterbildungseinrichtungen heran, berichteten den befragten Frauen (Gruppendiskussionen) sowie auch in einem der Ortsvereine des Landfrauenverbandes, um so auch Interpretationen zur Diskussion zu stellen.⁶

Die hier skizzierte Untersuchung ist auch auf dem Hintergrund der sozialwissenschaftlichen Diskussion über die gesellschaftliche Modernisierung und Individualisierung wie auch die unterschiedliche Bedeutung dieser Theoreme für Männer und Frauen zu sehen. In der Erwachsenenbildungswissenschaft wurde der Wandel der Erwachsenenbildung im Kontext dieser Entwicklung diskutiert.⁷ Doch eine Geschlechter- und sozialräumliche Perspektive fanden meines Wissens keine grundlegende Beachtung in diesem („allgemeinen“) Diskurs. Ich stimme Wiltrud Gieseke zu, die in der Erwachsenenbildungsforschung das Fehlen eines Bildungsbegriffs kritisiert, der die Zweigeschlechtlichkeit explizit beinhaltet (Gieseke 1992). Dabei gilt es bei der Frage nach dem Weiterbildungsverhalten und den Weiterbildungsinteressen „das Gesellschaftliche des Frauseins mit(zu)reflektieren“ (Rodenstein 1990, S. 216), denn auch die Frauen haben die ideologischen Vorgaben (von Frausein, Land, Bildung etc.) mit verinnerlicht.

2. Hierarchisierende Perspektiven auf „Landfrauen“

Stadt – Land, Mann – Frau, öffentlich – privat, Beruf – Hausarbeit, Nord – Süd, West – Ost, Moderne – Tradition: Diese Gegenüberstellungen bilden hierarchische Konstruktionen, die auf einem linearen, auf technologischen Fortschritt ausgerichteten Entwicklungsbegriff basieren. Dies drückt sich in der Vorstellung der „Rückständigkeit des Landes“ aus, der „Defizite“, die Frauen angeblich im Vergleich zu Männern

hinsichtlich der ihnen zugeschriebenen Tätigkeitsbereiche und ihrer beruflichen Weiterbildungsbereitschaft aufweisen. Diese Konstruktionen finden ihren Niederschlag in der Politik, auch in der Bildungspolitik auf der Ebene der Festschreibung von Zugangsmöglichkeiten zu Berufen und Qualifikationen. Solche Auf- bzw. Abwertungen erfolgen entlang der sozialen Zugehörigkeiten zu Klasse/Schicht, Ethnie, Geschlecht, Alter und Region. Die jeweiligen Zuordnungen (und die damit verbundenen Erfahrungen) schichten sich jedoch nicht additiv auf, sondern sind ineinander verschränkt und überlagern sich gegenseitig (vgl. Lenz 1992). Kritisch zu sehen sind in diesem Zusammenhang die Anwendung sozialwissenschaftlicher Konzepte wie z. B. das der „weiblichen und männlichen Normalbiographie“ und die häufig nicht reflektierte Setzung einer „universalen Frau“, denn daraus entstehen normierende Effekte. Die Klärung der Frage, von welchem Standpunkt aus gefragt und bewertet wird, spielt dabei eine entscheidende Rolle. Mit dem Bezug auf die Lebensentwürfe und Weiterbildungsinteressen von Frauen in ländlichen Regionen wird explizit deren subjektive Sicht betont, die nicht von ihrer lebensweltlichen und biographischen Erfahrung zu trennen ist: Ihre Lebensentwürfe umfassen die Erfahrungen ihrer eigenen Geschichte (wie auch die der früheren Frauengenerationen), ihre heutige Situation und ihre Perspektiven für die Zukunft.

3. Region als sozialräumliche und lebensweltliche Bezugsgröße in der Erwachsenenbildungsforschung

Wenn in der Vergangenheit der Ruf nach regionaler Bildungsforschung laut wurde, dann – so meine Beobachtung – mit Schwerpunkt Evaluierung von beruflichem Qualifizierungsbedarf für den Arbeitsmarkt. Region aber verstanden als sozialräumliche und lebensweltliche Bezugsgröße findet nur selten Berücksichtigung. Ich beziehe mich in der Verwendung des Lebensweltbegriffs u. a. auf Dieter Oelschlägel (1987), der in Orientierung an der Kritischen Psychologie die Gegebenheiten und Begrenzungen der Lebenswelt sieht, aber auch den Möglichkeitsraum, in dem Menschen Handlungsalternativen entwickeln können (vgl. dazu auch Rösger 1991). Region beinhaltet dann die gemeinsame Orientierung an regionalspezifischen Bedingungen wie Verwaltungseinrichtungen, Infrastruktur, Arbeitsmarkt und Bildungseinrichtungen, ein spezifisches kulturelles und politisches Klima, enge soziale Beziehungen und bestimmte Prägungen in einem gemeinsamen geschichtlichen Gedächtnis (wie schwach ausgeprägt auch immer) und Normen hinsichtlich Bildung, Qualifikation und Arbeitsformen, die für die verschiedenen Gruppen unterschiedlich verbindlich sind, innerhalb derer aber auch Handlungsspielräume genutzt werden können. Im Blick auf die vorliegende Untersuchung geht es also darum, den Zusammenhang von regionalen Gegebenheiten, verdeckten strukturellen Konflikten, die privat von Frauen bewältigt werden müssen, und ihren Lebensentwürfen, Selbstbildern sowie Deutungsmustern (in Auseinandersetzung mit und geprägt von den beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Hierarchien und den regionalen „Normalisierungen“) aufzudecken.⁸ Gleichzeitig geht es darum, eigene Klischees wie z. B. die Assoziation von ländlicher Region mit

Dorf oder von Landfrauen mit Bäuerinnen zu reflektieren, vor denen auch SozialwissenschaftlerInnen nicht gefeit sind. So dominierten bis in die 80er Jahre in der Landforschung Fragestellungen zu den in der Landwirtschaft arbeitenden Frauen, andere Lebenslagen wurden nicht gesehen oder ausgeklammert (vgl. Bommert 1977). Dabei konstatierte die Forschung zur Weiterbildung von Frauen in ländlichen Regionen ein Defizit. Daß in der Tat Frauen in ländlichen Regionen schwierigere Ausgangsbedingungen vorfinden, soll hier nicht bestritten werden (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 1993). Kritikwürdig ist aber der Maßstab des ‚städtischen berufstätigen Mannes‘, der Defizite bei Frauen definiert, indem er die Sicht auf verschiedene Arbeits- und Bildungsformen von Frauen verdeckt.

4. Biographieforschung und geschlechterdifferenzierende Perspektive

Bei der Betrachtung der Sozialisations- und Lebensbedingungen einer Generation (Mannheim) läßt sich das Zusammenspiel von Zeitgeschichte und Biographie verfolgen: Bestimmte Ereignisse, Wahrnehmungen und Umgangsformen prägen die einzelnen Biographien in einem kollektiven Sinn. Gleichzeitig läßt sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensentwürfen feststellen. „Statuspassagen“ vervielfältigen sich im weiblichen Lebenslauf im Zuge der Individualisierung und Modernisierung, verschiedene Lebensabschnitte gehen aufgrund der Verbindung der verschiedenen Tätigkeitsbereiche von Frauen keineswegs linear ineinander über, deren teils widersprüchliche Erfordernisse rufen vielmehr bei den Frauen ambivalente Einstellungen und Verhaltensweisen hervor.⁹ Dies zeigt sich besonders bei der Gruppe der mittleren Frauengeneration, die in den letzten Jahren in der Weiterbildungspraxis und -forschung immer stärker ins Blickfeld als „berufliche Wiedereinsteigerinnen“ oder als „Frauen in der Familienphase“ rückte, was sich mittlerweile mit der Wahrnehmung der verschiedenen Lebenslagen von Frauen verändert. Es bedarf also der Reflexion biographischer Forschungskonzepte „hinsichtlich ihres, womöglich verdeckten, ‚Geschlechter-Bias‘“ (Dausien 1994, S. 129). Eine Theorie weiblicher Biographiekonstruktion hätte dann an der „doppelten und widersprüchlichen Vergesellschaftung“ von Frauen (Becker-Schmid) und damit zusammenhängend an Diskontinuitäten im Lebenslauf anzusetzen sowie deren Orientierung an sozialen Bezügen zu berücksichtigen (vgl. Dausien 1994).

Das Konzept der „weiblichen Normalbiographie“ (Levy) und das Modell der „Familienphase“ (Myrdal/Klein) definierten letztlich eine Norm für die Abfolge von Berufs- und Familienphasen, die – wie hinlänglich bekannt – für die Realität von Frauen nur bedingt zutrifft.¹⁰ Dies wird gerade im Blick auf ländliche Regionen deutlich, und zwar für Frauen in der Landwirtschaft wie für Erwerbstätige. Petra Sommerfeld-Siry (1988) zeigt in ihrer Untersuchung der Entwicklung der Frauenerwerbstätigkeit in ländlichen Regionen eine frühe Erwerbsorientierung bei gleichzeitiger Familienorientierung. Die Erwerbsbeteiligung von Müttern in (bestimmten) ländlichen Regionen liegt deutlich höher als in Verdichtungsräumen bzw. dem Landesdurchschnitt, was mit Wirtschaftsstrukturen zusammenhängt, die seit der vorindustriellen Zeit die Eingliederung von

Frauen in das Erwerbsleben bestimmt haben (z.B. Süddeutschland mit kleinbetrieblicher Landwirtschaft und Altindustrie). Damit verknüpft ist die Bedeutung und Tradition des Arbeitens auf dem Land, das sich in verschiedenen Formen äußert. Von Bedeutung für die Frauenerwerbstätigkeit ist also die jeweilige Region oder auch bereits der jeweilige Ort mit seiner Geschichte. So sind mir in einem Dorf mit langer Industrietradition Aussprüche begegnet wie: „Bei uns gibt's keine Hausfrauen“. Der hier anklingenden Abwertung widerspricht nicht, daß sich Frauen gleichzeitig als „Familienfrauen“ bezeichnen bzw. daß sie der Familie den Vorrang vor anderen Interessen einräumen – wohl wissend, daß diese Rollenerfüllung gesellschaftlich erwartet, wenn auch nicht honoriert und wertgeschätzt wird. Die gesellschaftlichen Normen haben Selbstdefinitionswert, die gelebten Modelle aber sind vielfältiger. Häufig leben die Frauen bereits andere Formen, benennen sie aber nicht, zumal in ländlichen Regionen ein höherer Anpassungsdruck herrscht, weshalb Frauen häufig zu individuellen Problemlösungen greifen oder Netzwerke bilden. Es ist ein ständiges Balancieren zwischen dem Bedürfnis dazuzugehören und dem Wunsch nach individuellen Lebensmöglichkeiten.¹¹ Wichtig dabei ist, nach den eigenen Einschätzungen und Interpretationen der Betroffenen zu fragen, die sie mit ihrem Verhalten verbinden. Denn unter der Oberfläche von Tradition können entscheidende Veränderungen stattgefunden haben, die von außen nicht sichtbar sind. Hier ist ein wichtiger Aspekt angesprochen, der unsere Alltagsdeutungen wie auch die in der Forschung betrifft: Was ist traditionell, was modern?

Erst mit einem *Perspektivewechsel*, der solche hierarchischen Konstruktionen und damit Ambivalenzen und Konflikte aufdeckt und zuläßt, kann sich z.B. der Blick für die differenten Lebenslagen von Frauen und für eine andere Bewertung von Haus-, Familien- und Subsistenzarbeit und damit auch von formal und informell erworbenen Qualifikationen und ihre Bedeutung für die ländliche Kultur öffnen. Das beinhaltet auch die Frage danach, wo sich Frauen Handlungsspielräume verschaffen, in welchen sozialen Räumen Lernprozesse von Frauen stattfinden, die quasi „unsichtbar“ bleiben, weil sie nicht als Bildungs- oder Qualifikationsprozesse gewertet werden.¹² Es geht also darum, wie die gesellschaftlich akzeptierten Deutungsmuster, die die Lebensrealität von Frauen zwangsläufig verdecken müssen, in Untersuchungen erhoben und sichtbar werden können.

5. Biographische und lebensweltlich bezogene Bildungsprozesse

Wir gingen der Frage nach, welche Erfahrungen in den Biographien von Frauen in ländlichen Regionen für ihre heutigen Lebensentwürfe und ihre Weiterbildungsinteressen bestimmend sind. Dabei unterschieden wir zwischen formalen Bildungserfahrungen und Qualifikationen, Erfahrungen im Sinne der Aneignung von Kompetenzen in verschiedenen Erfahrungsräumen ländlicher Lebenswelt (wie Tätigkeitsbereichen, sozialen Beziehungen, Freizeit) sowie der reflexiven Verarbeitung veränderter gesellschaftlicher Anforderungen auf dem Hintergrund ihrer Biographie. Aufgrund

des Eingebunden-Seins von Frauen in bestimmte Konventionen lassen sich Änderungen und Lernprozesse nicht so leicht an äußeren Erscheinungsformen ablesen. Dies ist gerade im Kontext des sozialen Wandels in ländlichen Regionen von besonderer Bedeutung, der neue Kompetenz- und Definitionsanforderungen an Frauen stellt.¹³

5.1 Formale Bildungserfahrungen in Schule und Ausbildung

Einen Ausschnitt in dem Mosaik von Hierarchien, wie sie sich im Lebensentwurf der einzelnen und ihren Deutungsmustern niederschlagen, stellen die Erfahrungen von Frauen in Schule und Ausbildung dar. Sie – und dazu gehört auch die Einstellung der Eltern und des sozialen Umfelds gegenüber Bildung und die Vermittlung von Werten wie „Arbeit geht vor Bildung“ – sind von Bedeutung für die Entwicklung von Weiterbildungsinteressen.

Für die verschiedenen Generationen von Frauen in ländlichen Regionen existier(t)en bekanntlich völlig unterschiedliche Ausgangsbedingungen: War es für die älteren Frauen selbstverständlich, zu Hause mitzuarbeiten, allenfalls die Volksschule besuchen zu können, was auch für viele der Nachkriegsjahrgänge bis Anfang der 50er Jahre galt, so wurde es seit Ende der 60er Jahre zunehmend selbstverständlich für Mädchen, die Mittlere Reife zu machen, wenn nicht gar das Abitur. Von der Schulreform, die in Baden-Württemberg 1967 einsetzte, wurden vor allem die Jüngeren unserer Untersuchungsgruppe erfaßt. Das beklagte Phänomen des „katholischen Arbeitermädchens vom Land“, das als Prototyp der vom Bildungssystem Benachteiligten galt, verschwand nach und nach. Trotzdem verblieben den jungen Frauen eingeschränkte Möglichkeiten der Verwirklichung eigener Berufswünsche – sofern überhaupt erst Wünsche entwickelt werden konnten.

Die schulischen Erinnerungen sind bei vielen mit Verunsicherung verbunden, doch schildern auch manche die Unterstützung durch den Lehrer/die Lehrerin beim Aufbau von Selbstbewußtsein. Bezeichnend aber ist folgendes Beispiel, in dem eine Frau (Jg. 1945) rückblickend feststellt, daß sie gern in die Schule ging bei einem Lehrer, „der sehr korrekt war, also das muß ich echt sagen, bei dem haben wir auch was gelernt. Bloß, was wir nicht gelernt haben bei dem, ist das Bruchrechnen. Der hat gesagt, ihr braucht Bruchrechnen nicht können, Mädle brauchen das nicht!“ – ein aussagekräftiges Beispiel für einen (heimlichen) geschlechtsspezifischen Lehrplan. Viele Frauen erzählten, daß sie ebenfalls ihre familiär bedingten Möglichkeiten im Blick auf Ausbildung im Vergleich zu den Jungen durchaus als eingeschränkt erlebten: „Der Vater hat gesagt: ‚Ja, du guckst nach einem Beruf, den du dann nachher auch später brauchen kannst.‘ Und bei meinen Brüdern, ich mein‘, da hat man vielleicht mehr geguckt, was sie gern machen oder was... wo sie geschickt sind und so. Das ist vielleicht schon, möcht‘ ich sagen, ein kleiner Unterschied.“ Der Doppelaspekt der Nutzbarkeit der Ausbildung – wie Hauswirtschafterin – bei den Mädchen für eine spätere Familiengründung wird hier von einer Interviewpartnerin (Jg. 1951) im Rück-

blick deutlich benannt. Außerdem durfte die Ausbildung in den meisten Fällen nichts kosten, ging es doch darum, daß sie als Arbeitskräfte zuhause oder als Mitverdienende gebraucht wurden. Doch wurden auch Beispiele – wenngleich seltener – genannt, in denen sich Mädchen trotz der Unterstützung durch die Eltern wegen ihren Freundinnen, die eine große Rolle spielten, für un- oder angelernte Fabrikarbeit am Ort entschieden.

5.2 Verarbeitungsformen

Häufig tauchte die Formulierung „man hat trotzdem was gelernt“ und „es war trotzdem schön“ in der Retrospektive der Frauen auf. Sie hat hinsichtlich der oft schwierigen Bedingungen für Kinder und Jugendliche die Aufgabe, im Rückblick die Konstanz des Selbstbilds in eine Kontinuität des Lebenslaufs zu integrieren (Mutschler 1985). Doch treten auch Zweifel auf, nicht erfüllte Berufswünsche, heutige Maßstäbe, die Bildung und Qualifizierung einen hohen Stellenwert zusprechen. Äußerungen gegenüber Schule und Ausbildung wie „das haben alle so gemacht“, „ich wollte nicht weitermachen“ und „ich hätte gern weitergemacht, aber ...“ weisen unterschiedliche Verarbeitungsmuster auf. Sie reichen von stärker legitimierenden Momenten in der Kollektivform „alle“ über scheinbar bewußte Entscheidungen dagegen, die auch Verunsicherung durch Schule enthalten, bis hin zum Sich-Eingestehen von Wünschen und Einschränkungen durch reale (damalige) Bedingungen.

Dieser Rückblick ist aber auch immer vom heutigen Standpunkt und den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen beeinflusst: von den gestiegenen Anforderungen an die schulische und berufliche Bildung, was auch über die Kinder vermittelt wird, aber auch von den Verschlechterungen der Situation in der Landwirtschaft und für Frauen auf dem regionalen Arbeitsmarkt wie auch von dem gültigen Frauenbild. Regina Becker-Schmidt (1994), die das Phänomen der Nachträglichkeit in der Biographieforschung thematisiert, geht davon aus, daß es nicht unbedingt um eine nachträgliche Glättung der eigenen Lebensgeschichte geht, sondern daß erst von einem späteren Standpunkt aus einzelne Erlebnisse eingeordnet werden und eine Bedeutung bekommen können.

Je nachdem, welche lebensgeschichtlichen Reflexionsmöglichkeiten sich die Frauen im nachhinein zugestehen, können sie sich ihrer jetzigen Situation vergewissern oder die Möglichkeit von Um- oder Neuorientierungen in ihren Lebensentwürfen wahrnehmen. Doch Umorientierungsmöglichkeiten hängen eben auch von den konkret vorfindbaren Bedingungen im Bildungs- und Arbeitsbereich ab. Hier stellen die Definitionen von formalen Qualifikationen und Zugangsbedingungen zu Berufen weitere Mosaiksteine in den Hierarchien dar, die sich auf den Lebenentwurf der einzelnen auswirken.

5.3 Zur Bedeutung von informell und formal erworbenen Qualifikationen am Beispiel der Tätigkeitsbereiche von Frauen in ländlichen Regionen

Frauen arbeiten in verschiedenen gesellschaftlich notwendigen Bereichen: Landwirtschaft, Erwerbstätigkeit, Haus- und Familienarbeit, Ehrenamt. Zentral dabei ist, daß Arbeit und Familie immer im Zusammenhang thematisiert werden, vor allem auch in ihren widersprüchlichen Anforderungen an die Frauen, die im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen keineswegs abnehmen, sondern die Entwicklung neuer Kompetenzen in ihren jeweiligen Tätigkeitsbereichen – sowie zu deren Koordination – erforderlich machen.¹⁴ Darauf will ich aber an dieser Stelle nicht ausführlicher eingehen, sondern mich auf die (damit zusammenhängende) Verquickung von formal und informell erworbenen Qualifikationen, von Erfahrungswissen und Wissen aus organisierter Bildung und deren jeweiliger Bedeutung für die verschiedenen Tätigkeiten konzentrieren.

Das „learning by doing“ spielt eine große Rolle in der weiblichen Sozialisation: Bereits früh werden von Frauen bzw. Mädchen bei der Mitarbeit im Haushalt und auf dem Hof durch Zusehen und Mitmachen Kompetenzen erworben. Auch auf an- und ungelerten Arbeitsplätzen in der Industrie wird mit dieser Lernform gerechnet. Doch führt genau diese Lernform dazu, daß die daraus erwachsenden Kompetenzen nicht als solche erkannt und benannt werden können. So können Frauen Wissen und Fertigkeiten aus ihrer Haus- und Familientätigkeit mit ihrer erweiterten Subsistenzseite wie z.B. vorsorgendes Wirtschaften, Einteilen, Planen, Koordinieren verschiedener Tätigkeiten, ihr Einfühlungsvermögen und ihre Fähigkeit, zuzuhören und zu kommunizieren,¹⁵ nicht ohne weiteres als Stärke sehen und sich darauf selbstbewußt beziehen, weil diese als selbstverständliche Voraussetzungen in die Haus- und Familienarbeit eingehen. Die Hausarbeitsqualifikationen finden ja auch nur in Ausnahmefällen in Berufsbildern Anerkennung. Das heißt, diese Qualifikationen werden zwar „vernutzt“, aber nicht entlohnt und vor allem nicht öffentlich anerkannt (Notz 1991).¹⁶ Erst über den „Umweg“ Erwerbstätigkeit können Frauen häufig benennen, daß viele am Arbeitsplatz benötigten Fähigkeiten und Qualifikationen aus dem familiären Bereich stammen.

Manche Interviewpartnerinnen sehen sich sehr wohl durch das System gesellschaftlicher Arbeitsteilung mit seiner Definitionsmacht behindert. Besonders am Übergang zum beruflichen Wiedereinstieg nach längerer Unterbrechung zeigt sich dies ganz deutlich: So hatte sich eine Frau in einer Fabrik über eigene Weiterbildungen vom Laufmädchen bis zum Status einer kaufmännischen Angestellten hochgearbeitet: „Da hab' ich nichts gemerkt, daß ich keine gelernte Kraft bin, daß ich nur angelernt bin.“ Sie war bis zum zweiten Kind durchgängig erwerbstätig und möchte nun, nachdem der Jüngste in die Grundschule geht, wieder einsteigen. Doch schätzt sie ihre heutigen Chancen realistisch als sehr gering ein: „Heut' geht ja alles auf gelernt. Ich müßt' auf jeden Fall wieder ganz, ganz unten anfangen.“

Häufig ist bereits die eigene Wahrnehmung von Kompetenzen durch das berufliche Qualifikationssystem sowie auch durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung überlagert. Beispielsweise zeigt sich bei jüngeren Bäuerinnen, die über eine berufliche

Ausbildung verfügen, daß diese Auswirkungen auf das Selbstverständnis und damit auch auf ihre Beurteilung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen hat. Ein Beispiel: Während eine Bäuerin (Jg. 1945), die keine Ausbildung gemacht und die elterliche Landwirtschaft übernommen hat, ihr Wissen im Blick auf die Tiere, den manuellen Umgang mit den Tieren beim Melken als Können bezeichnet, kann eine andere (Jg. 1959), die eine Ausbildung als Krankenschwester machte und in den Hof eingeheiratet hat, darin keine Qualifikation sehen. Ihr Maßstab ist ihr berufliches Können aus der außerlandwirtschaftlichen Tätigkeit. Aber auch der Status als mithelfende Familienangehörige oder Betriebs(mit)inhaberin, die Subsumtion landwirtschaftlicher Tätigkeiten unter Familientätigkeiten, die konkrete Arbeitssituation und die Rollenenteilung mit dem Mann spielen eine Rolle.

Besonders an Beispielen der ehrenamtlichen Tätigkeit wird ersichtlich, wie sich der Erwerb neuer Kompetenzen durch diese Arbeit mit bereits eingebrachten Kompetenzen aus Weiterbildung und anderen Tätigkeiten verbindet. Sie unter den Begriff der sogenannten und abqualifizierend gebrauchten „Jederfrau-Kompetenzen“ (Karsten) zu subsumieren, ist keineswegs zutreffend. Frauen schildern häufig, wie sie durch ihre ehrenamtlichen Tätigkeiten und damit verbunden durch ihr Auftreten in verschiedenen Öffentlichkeiten Selbstbewußtsein bekommen haben, eben auch weil sie sich für neue Bereiche weiterbildeten.

5.4 Bildungserfahrungen in und außerhalb von Weiterbildungsinstitutionen

Wir legten der Untersuchung ein umfassendes Verständnis von Weiterbildung zugrunde. Die Annahme, daß unsere Interviewpartnerinnen nur begrenzt Zugang zu Weiterbildungseinrichtungen hätten, wurde im Laufe der Untersuchung modifiziert. Als wichtig hat sich dabei aber das Vorgehen erwiesen, den Interviewpartnerinnen (und uns) Raum zu geben, um auch mögliche andere informelle Bildungsformen zu entdecken.

Institutionelle Weiterbildungserfahrungen

Mit der Teilnahme an institutioneller Weiterbildung verbinden Frauen Erwartungen wie die Befriedigung sozialer Bedürfnisse, des Bedürfnisses nach Selbstbestätigung, Qualifizierung und Wissenserwerb, des Bedürfnisses nach Reflexion und konkreter Verwertung des Gelernten. In ihren Begründungen des Weiterbildungsverhaltens zeigen sich ganz ähnliche Legitimationsmuster wie in der damaligen Entscheidung – meist der Eltern – für eine Ausbildung der Tochter: So schlagen Frauen heute häufig Brücken zwischen ihren Familienpflichten und möglicher Erwerbstätigkeit, was den Nutzen der von ihnen besuchten Weiterbildung betrifft (z.B. pflegerisches Wissen ist für die Familie immer gut, aber auch für eine eventuelle Erwerbstätigkeit). Dies erinnert an den doppelten Nutzen der hauswirtschaftlichen Ausbildung von Mädchen. In diesen Begründungen lediglich das Verharren in traditionellen Arbeitshaltungen zu sehen, greift zu kurz. Man könnte es auch als Umgehen-Können mit Anforderungen bezeichnen, die aus dem sozialen Umfeld an sie gerichtet werden.

Auf die Beurteilung der konkreten Bedingungen, Hindernisse und Ermöglichungen will ich nur kurz in Stichworten eingehen: Die Interviewpartnerinnen geben als Hindernis für den Besuch von Weiterbildungen ihre Verantwortung für die Familie an. Hier verbergen sich reale (zeitliche) Anforderungen, aber auch Abwehrhaltungen und Verunsicherungen des Selbstbewußtseins aufgrund neuer Anforderungen des Leitbilds der mobilen, auch in der Weiterbildung aktiven und doch für die Familie immer bereiten Frau: Verunsicherungen im Blick auf Sprache, Dialekt, das Gefühl, sich nicht ausdrücken zu können, damit zusammenhängende Schulerfahrungen. Dazu gehört auch, daß man früher in die Bildung dieser Frauengeneration nicht investiert hat, aber auch die konkreten Weiterbildungsbedingungen wirken sich hemmend aus. Deutlich äußern Frauen, die auf der Suche nach beruflichen Umorientierungsmöglichkeiten sind, daß es nur wenig Angebote gibt und daß vor allem eine auf die spezifische Situation von Frauen eingehende Beratung in der Region fehlt. Behindernd werden auch die Arbeitsmarktbedingungen selbst erlebt, spricht: das geringe Vorhandensein von qualifizierten Arbeitsplätzen in der Region. Ebenfalls zeigt sich Skepsis aufgrund eigener Erfahrung wie auch der der jüngeren Frauengeneration, daß bessere Bildung und Qualifikation nicht unbedingt bessere Chancen bedeutet (Rabe-Kleberg). Hier zeigt sich ein Stück kollektiver Erfahrung von Frauen, häufig vermittelt über die Töchter.

Und trotzdem bilden sich Frauen – durchaus auch in Weiterbildungsinstitutionen – weiter. Ihr Weiterbildungsverhalten zeigt häufig ein „Ausprobieren“ in individuellen Stufenmodellen (vgl. Heuer 1993). Eine Bäuerin aus der Nebenerwerbslandwirtschaft gesellte sich in einer persönlichen und familiären Krisenzeit zu einer informellen Gruppe von Frauen, die u.a. miteinander handarbeiteten, besuchte dann mit einzelnen Mitgliedern Veranstaltungen des Landfrauenvereins, der Familienbildungsstätte und der Volkshochschule. Sie absolvierte – gegen die Überzeugung ihres Mannes – eine Kurzzeitfortbildung zur hauswirtschaftlichen Familienbetreuerin, die über den Landfrauenverband angeboten war, was ihr durch die mehrfach geäußerte Einstellung „es halt mal zu probieren“ ermöglicht wurde, fand dann eine Stellung im Altenpflegeheim und strebt nun eine berufliche Ausbildung als Altenpflegehelferin an. Hier zeigt sich, daß Frauen der Zugang zu Weiterbildung leichter fällt, wenn sie an vorhandenes Wissen und Kompetenzen anknüpfen können, wenn sie Anregungen von anderen Frauen bekommen (Vorbildfunktion) oder mit ihnen gemeinsam Weiterbildungen besuchen, wenn soziale Netze vor allem im Blick auf Kinderbetreuung vorhanden und ihnen die „Räume“ vertraut sind – sowohl in der Region als auch überregional –, es (z.B. gegenüber Ehemännern) legitimierte im Sinne von sozial anerkannten Orten sind wie der Landfrauenverband, die Bauernschule, Vereine etc. – je nach sozialer Gruppierung.

Bildungserfahrungen in Vereinen, informellen und selbstorganisierten Gruppen

Sichtbar wurden bereits Formen nicht-institutionalisierten, informellen Lernens in verschiedenen lebensgeschichtlichen Räumen am Beispiel der verschiedenen Tätigkeitsbereiche von Frauen. Dabei geht es nicht um eine Idealisierung, sondern: Der ausschließliche Blick auf institutionalisierte (oder noch zugespitzter auf berufliche)

Weiterbildung (und damit die Ausblendung nicht berufsförmig organisierter Tätigkeiten) verdeckt diese anderen Lern- und Bildungsformen und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Auch durch Aktivitäten in Vereinen, selbstorganisierten und informellen Gruppen erwerben Frauen Kompetenzen, indem sie sich z.T. gezielt mit bestimmten Themen und Inhalten und deren Vermittlung auseinandersetzen: in religiös motivierten Frauengruppen, Landfrauenvereinen, frauenpolitischen Initiativen, Kultur-Initiativen. Darauf weisen auch andere Studien hin.¹⁷ An die in diesen Räumen entwickelten oder entdeckten Kompetenzen und Interessen knüpfen Frauen häufig mit dem Besuch von institutionellen Weiterbildungsangeboten in der Region an, was auch in dem geschilderten Beispiel einer Bäuerin deutlich wurde.¹⁸

6. Fazit

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, daß Bildungs- und Lernprozesse von Frauen in ihren lebensweltlichen und sozialräumlichen Bezugssystemen stattfinden und daß sie sich analog zu ihren Tätigkeiten weiterbilden. Dies kann als „kulturelle Weiterbildung“ im Sinne offener und vielfältiger Praxisformen bezeichnet werden, die nicht mit der Einteilung in berufliche, allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung (im herkömmlichen Verständnis) zu fassen sind. Der Begriff beinhaltet bewahrende wie weiterentwickelnde Elemente durch die Aufnahme neuer Inhalte und Formen und gleichzeitig alle Lebens- und Tätigkeitsbereiche. Indem die organisierte Weiterbildung daran anknüpft und sowohl die konkreten Interessen aus den *unterschiedlichen* Lebens- und Arbeitsbereichen berücksichtigt und den Realisierungsmöglichkeiten Rechnung trägt, als auch *gemeinsame Bezugspunkte* für Frauen in ländlichen Regionen aus unterschiedlichen Lebenslagen aufgreift, könnte sie mit dazu beitragen, daß Frauen ihre Kompetenzen bewußt wahrnehmen und darauf aufbauend ihre biographischen und lebensweltlichen Möglichkeitsräume erkennen und verändernd gestalten. Wenn „Biographizität“ als eine Art Schlüsselqualifikation bezeichnet wird, als „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 1995, S. 292), dann sollte zu den „modernen Wissensbeständen“ auch die Reflexivität hierarchischer Konstruktionen zählen. Diese erfordert aber einen Perspektivewechsel in der Weiterbildungspraxis und -forschung, der das Mosaik der hierarchischen Konstruktionen als Gesamtes erkennbar macht, der die unterschiedliche Bewertung von sozialen Räumen und Tätigkeiten und auch die Übernahme der Denkmuster durch die Frauen (und Männer) selbst aufdeckt. Dies betrifft die lebenslaufrelevanten Institutionen wie z.B. die Bildungseinrichtungen selbst sowie die Vorstellungen auf seiten der ForscherInnen. Notwendig sind dafür andere methodische Zugänge. Offen muß – auch an dieser Stelle – allerdings bleiben, wie bildungspolitische Schlüsse aus Untersuchungen umgesetzt werden können, die eine andere Perspektive wie ein verändertes Qualifikations- und Bildungsmodell fördern. Doch auch hier gilt es (konsequenterweise), nicht ausschließlich in linearen Entwicklungsschritten zu denken, sondern bereits vorhandene Ansätze und Diskurse zu sehen.

Anmerkungen

- (1) Hier beginnt bereits ein grundlegendes Problem: Pauschalisierungen wie „Frauen“ allgemein oder „Frauen in ländlichen Regionen“ lassen sich häufig aufgrund der Lesbarkeit und Aussagekraft nicht vermeiden.
- (2) Die Untersuchung führte ich gemeinsam mit Wulfhild Reich durch. Sie wurde von Ende 1989 bis Ende 1991 finanziell gefördert vom Ministerium für Frauen, Familie, Weiterbildung und Kunst, Baden-Württemberg, Förderprogramm Frauenforschung, ebenso die Veröffentlichung der Studie 1994.
- (3) Die Einbindung der Interviews in eine sozio-biographische Vorgehensweise schien uns sinnvoll, um den Lebenszusammenhang der Interviewpartnerinnen, ihre Auseinandersetzungen mit den regionalen Bedingungen und ihre Bewertungen interpretieren zu können. Die Anlage der Interviews orientierte sich an der problemzentrierten Methode von Witzel (1983) und der Methode des Perspektivewechsels in der Interviewleitfadenskonstruktion (Becker-Schmidt 1983). Das erste Interview zu ihrer Lebensgeschichte war stärker narrativ, das zweite zu ihrer aktuellen Situation (Tätigkeitsbereiche, Freizeit- und Weiterbildungsverhalten und Perspektiven) themenzentriert angelegt. Zur methodischen Vorgehensweise und zu Auswahlkriterien der beiden Orte vgl. die Veröffentlichung des Forschungsprojekts Kaschuba/Reich 1994.
- (4) Diese Zusammensetzung aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen war uns wichtig, da bislang „Landuntersuchungen“ zur Situation von Bäuerinnen dominierten. Doch zeigte sich, daß ca. die Hälfte derjenigen, die uns zunächst als „Hausfrauen“ genannt worden waren, (z.T. mehreren) stundenweisen Beschäftigungen nachgingen. Dies zeigt einmal mehr das Nicht-Passengängiger Einteilungen und Kategorien für den weiblichen Lebenszusammenhang. Alle hatten Kinder über drei Jahre, und bis auf eine, die geschieden war, waren alle verheiratet. Migrantinnen waren nicht unter unseren Interviewpartnerinnen, da es uns auf vergleichbare Sozialisationsbedingungen in der Nachkriegszeit in dieser ländlichen Region ankam, zu dem Zeitpunkt aber noch keine „Gastarbeiterfamilien“ dort lebten.
- (5) Wir bildeten zunächst zwei Kohorten (nach den Jahrgängen 1945–1952 und 1953–1960), orientiert an dem Einschnitt der Schulreform Mitte der 60er Jahre, von der der Jahrgang 1953 unserer Untersuchungsgruppe als erster betroffen war. Je nach Thema und Fragestellung wurden auch immer wieder neue Vergleichsgruppen gebildet.
Daten zur (Aus-)Bildung: a) Kohorte 1945 – 1952: 11 Volksschule (z.T. ohne Abschluß), 1 Mittlere Reife; 5 mit und 7 ohne Berufsausbildung; b) Kohorte 1953 – 1960: 6 Hauptschulabschluß, 2 Mittlere Reife; 7 mit und 1 ohne Berufsausbildung.
- (6) Z.Zt. setze ich die Ergebnisse und einzelne Biographien in der Bildungsarbeit vor allem in der Arbeit mit Multiplikatorinnen in der Weiterbildung von Frauen in ländlichen Regionen ein.
- (7) Jochen Kade z.B. stellte die These der „Entgrenzung von Erwachsenenbildung bei gleichzeitiger Universalisierung“ (1989, S. 790) durch Individualisierungsprozesse auf. Dabei beschreibt er Erwachsenenbildung selbst als strukturbildendes Moment in dem Modernisierungsprozeß und sieht mit ihrer Universalisierung als Institution zugleich auch eine Pluralisierung individueller Aneignungsformen verbunden. Auch wenn er bei dieser Entwicklung die Gefahr der Schaffung neuer Ungleichheiten als mögliche Begleiterscheinung sieht, so grenzt er doch die Frage bislang nur schwer erreichbarer AdressatInnen von Erwachsenenbildung wie auch die Frage der Anlage von Bildungsangeboten – zumindest an dieser Stelle – aus.
- (8) Zum theoretischen Konstrukt des Verdeckungszusammenhangs vgl. Funk/Schmutz/Stauber 1993.
- (9) Helga Krüger hat bis zu 12malige Unterbrechungen der Berufstätigkeit bei Frauen festgestellt (1995 u.a.).
- (10) Zur Kritik daran: Adolph 1982, Becker-Schmidt 1983, Hoernig 1991 u.a.
- (11) Welche unterschiedlichen Strategien junge Mütter im ländlichen Raum im Umgang mit neuen Orientierungsmustern in Alltag, Erziehung, Partnerschaft, Beruf und für die Zukunft entwerfen, zeigten Sabine Hebenstreit-Müller und Ingrid Helbrecht-Jordan in ihrer empirischen Untersuchung: So besteht die Möglichkeit, „daß die neuen Inhalte weitgehend nur für

- das Selbstbild von Bedeutung sind, während frau sich in ihrem Alltag nach wie vor – quasi natürlich – entlang überkommener Muster verhält. Die zweite, entgegengesetzte Alternative besteht darin, das Leitbild ohne Einschränkung zum Verhaltensmaßstab zu machen, was letztlich einer Dauerüberforderung gleichkommt, weil seine tendenziell konfligierenden Gehalte (Kindorientierung/neue Mütterlichkeit, Berufsorientierung, (...)) nun im eigenen Alltag, in der eigenen Person zur Deckung gebracht werden müssen. Die dritte Strategie unterscheidet sich von den beiden anderen durch ein bewußteres und reflektierteres Verhältnis zu neuen wie zu alten Normen“ (1988, S. 118f.).
- (12) Dies sind sicher keine landspezifischen Fragen, aber sie sind entscheidend für ländliche Regionen, die andere Ausgangsbedingungen im Blick auf den regionalen Arbeitsmarkt und Bildungsangebote aufweisen.
 - (13) Um ihr Umgehen mit widersprüchlichen Entwicklungen und eigenen Optionen erfassen, zwischen normativen Orientierungen und Erfahrungswissen unterscheiden zu können, setzen wir an bestimmten Stellen des Interviews einen „zeitlichen“ und „topischen Perspektivewechsel“ ein (Becker-Schmid 1983, S. 27).
 - (14) Dazu gehören aber auch persönliche gestiegene Ansprüche, ein verändertes Ausbuchstabieren der Frauenrolle, Ansprüche an Freiräume – mögliche Motive von Frauen, Weiterbildungen zu besuchen.
 - (15) Damit soll keineswegs die Ansicht vertreten werden, alle Frauen verfügten gleichermaßen oder quasi natürlich über diese Kompetenzen.
 - (16) Die Frauen(bildungs)forschung hat sich in den letzten Jahren zunehmend mit der Übertragbarkeit von Kompetenzen aus Familienarbeit beschäftigt und die Relevanz des Konzepts der „Schlüsselqualifikationen“ diskutiert. Auf diese Diskussion kann ich an dieser Stelle leider nicht weiter eingehen.
 - (17) Z.B. Jansen-Schulz 1994 zu Elterninitiativen.
Außerdem könnten sich Bildungsinstitutionen an dieser Stelle sinnvoll mit Vereinen und selbstorganisierten bzw. informellen Gruppen ergänzen, z.B. im Blick auf die Weiterqualifizierung von Frauen in ihrer Funktion als Mittlerinnen/Animateurinnen vor allem auf den weiblichen Lebenszusammenhang und die Differenzen unter Frauen.
 - (18) S. dazu ausführlicher Kaschuba/Reich 1994.

Literatur

- Adolphy, Erika: Was ist eigentlich eine normale Frauenbiographie? In: beiträge zur feministischen theorie und praxis 7/1982, S. 8f.
- Alheit, Peter: „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 276–307
- Becker-Schmid, Regina, u.a.: Arbeitsleben – Lebensarbeit. Konflikte und Erfahrungen von Fabrikarbeiterinnen. Bonn 1983
- Diess.: Diskontinuität und Nachträglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebensläufe. In: Diezinger, A., u.a.: Erfahrung mit Methode. Freiburg i.Br. 1994, S. 155–182
- Bommert, Wilfried: Bestimmungsgründe der Weiterbildungsbereitschaft von Landfrauen. Bonn 1978
- Dausien, Bettina: Biographieforschung als „Königinnenweg“? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Diezinger, A., u.a.: Erfahrung mit Methode. Freiburg i.Br. 1994, S. 129–154
- Funk, Heide/Schmutz, Elisabeth/Stauber, Barbara: Gegen den alltäglichen Realitätsverlust. Sozialpädagogische Frauenforschung als aktivierende Praxis. In: Rauschenbach, Th., u.a. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München 1993, S. 155–174

- Gieseke, Wiltrud: Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29/1992, S. 337–342
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Helbrecht-Jordan, Ingrid: Junge Mütter auf dem Land – Frauenleben im Umbruch. Bielefeld 1988
- Heuer, Ulrike: Ich will noch was anderes! Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler 1993
- Hoerning, Erika: Soziologische Dimensionen der Biographieforschung. In: Dies. u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991, S. 11–134
- Jansen-Schulz, Bettina: Das andere Lernen. Frauen in (ländlichen) Elterninitiativen. Bielefeld 1994
- Kade, Jochen: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfelds im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 789–808
- Kaschuba, Gerrit/Reich, Wulfhild: „Fähigkeiten täten in mir schon stecken...“. Lebensentwürfe und Bildungsinteressen von Frauen in ländlichen Regionen. Frankfurt/M. 1994
- Krüger, Helga (Hrsg.): Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A.: Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M., New York 1995, S. 195–219
- Lenz, Ilse: Fremdheit/Vertrautheit. Von der Schwierigkeit im Umgang mit kulturellen Unterschieden. In: Knapp, G.-A./Müller, U.: Ein Deutschland – zwei Patriarchate. Bielefeld 1992, S. 11–27
- Mutschler, Susanne: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Tübingen 1985
- Notz, Gisela: Eine Frau hat immer was zu tun ... Schlüsselqualifikation beim Wiedereintritt in das Erwerbsleben. In: Frauenforschung 1+2/1991, S. 18–32
- Oelschlägel, Dieter: Lebenswelt oder Gemeinwesen? Anstöße zur Weiterentwicklung der Theorie-Diskussion in der Gemeinwesenarbeit. In: Rösgen, A., u.a. (Hrsg.): Gemeinwesenarbeit. Jahrbuch 4, „Frauen“. München 1987, S. 228–234
- Rodenstein, Marianne: Feministische Stadt- und Regionalforschung – Ein Überblick über Stand, aktuelle Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten. In: Dörhöfer, Kerstin (Hrsg.): Stadt – Land – Frau: soziologische Analysen, feministische Planungsansätze. Freiburg 1990, S. 199–228
- Rösgen, Anne: Lernfeld Lebenswelt: zur Bildungsarbeit mit gering qualifizierten Frauen. München 1991
- Sommerfeld-Siry, Petra: Probleme der Erwerbsbeteiligung von Frauen im ländlichen Raum unter besonderer Berücksichtigung junger Frauen. In: WSI Mitteilungen 9/1988, S. 520–528
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Frauen in Ländlichen Räumen Baden-Württembergs. Materialien und Berichte der Familienwissenschaftlichen Forschungsstelle, Heft 25. Stuttgart 1993
- Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M., New York 1983

Bildung und Eigensinn

Gespräche mit SPD-Veteraninnen und -Veteranen der Jahrgänge 1903 bis 1919

Ein Interviewprojekt mit ehemaligen Mitgliedern der Essener sozialdemokratischen Jugendorganisation, der SAJ, bildet die Grundlage des folgenden Beitrags. Alle Befragten – 13 Frauen und 9 Männer – besuchten nach ihrer Schulzeit mehrere Jahre lang die bildenden und geselligen Veranstaltungen der SAJ oder, wie es mit zeitgenössischem Pathos hieß, die „Hochschule des Proletariats“. Das Projekt hatte zum Ziel, die noch unbekannteren individuellen Lebensverläufe der Befragten aus bildungsgeschichtlicher und andragogischer Perspektive zu rekonstruieren. Die Fragestellung – Welche Bedeutung räumt der/die einzelne der Bildung ein? – wurde insofern durch die ZeitzeugInnen angeregt, als diese wiederholt über Bildungserfahrungen sprachen. Hinzu kamen überlieferte Zuschreibungen wie solche, sozialdemokratische Arbeiterjugendliche, insbesondere die männlichen, seien auffallend „bildungsbeflissen“ und „lernorientiert“ gewesen. Bei Peukert heißt es, in der SAJ hätten „begabte Arbeiterjungen“ aufsteigen können, die sonst chancenlos gewesen wären (1990, S. 191). Junge Männer waren nicht nur aufgrund ihrer Überzahl in den jugendbewegten Vereinen der Sozialdemokratie dominant. Die Initiatoren der SAJ (aber nicht nur sie) vermuteten bei Jungen mehr politischen Ehrgeiz als bei den „Jugendgenossinnen“, so daß sich geschlechtsspezifisch kompensierende Bildungsarbeit – deklariert als „Mädelkurse“ – an diese richtete. Für beide Geschlechter galt jedoch: Die Weimarer Konzepte sozialistischer Bildung ignorierten das Individuum und seine Entfaltungsbedürfnisse, sie hielten an Vorstellungen einer kollektiven Emanzipation fest. Zwar beschränkt sich die Studie auf die Stadt Essen, doch Autobiographien von Veteranen anderer Regionen lassen den Schluß zu, daß ihr enges Verhältnis zur Bildung kein bloß lokales Phänomen gewesen ist (z.B. Brandt 1989, S. 88).

Soziale Herkunft

Die Befragten gehörten zur örtlichen Arbeiteraristokratie. Väter waren Facharbeiter oder Handwerker, ein Teil von ihnen erlebte Berufswechsel und Zeiten von Erwerbslosigkeit. Die Mütter übten mehrheitlich keinen Beruf aus bzw. trugen nur in Notzeiten zum Lebensunterhalt bei. Einige von ihnen halfen bei der „Arbeiterwohlfahrt“ oder den „Kinderfreunden“. Die Frauen hatten eine Reihe politischer Funktionen, wenn auch nicht so zahlreich wie ihre Ehemänner. In den Elternhäusern scheint die defizitäre Bildungsbeteiligung von ArbeiterInnen als soziale Frage angesehen und thematisiert worden zu sein. Väter und Mütter ermunterten ihre Kinder zur kulturellen Partizipation. Meine InterviewpartnerInnen haben zum Beispiel an Geburtstagen oder zu anderen Festen Buchgeschenke erhalten. Berta M.-D., Jg. 1909, nach 1945 lange Jahre Essener Bürgermeisterin, erinnert sich: „Ich weiß, mein Vater schenkte mir mal zu

einem Geburtstag, da war ich vielleicht 13 oder 14, Freiligrath-Gedichte, und denn hat die Mutter [gesagt], ‚hätt‘ sie nich was anderes dringender gebraucht?‘ – ‚Nein‘, sacht er, ‚dringender gibt es nix‘ [lacht]. Mutter dachte da mehr praktisch“.¹

Die „Hochschule des Proletariats“

Durch „planmäßige Lese- und Diskussionsabende“ wollten die sozialdemokratischen Jugendvereine „den Willen zur Bildung in den jungen Menschen wecken“ (Spies 1924, S. 59). Dies geschah mit Hilfe von Vorträgen wie: „Unsere Volksdichter: Schiller“², Lichtbilder über „Städte im Mittelalter“³, durch Museumsbesuche, Lese- und Musikabende, Stenographie- oder Esperantokurse. Unterstützung erhielten die SPD-Jugendgruppen von LehrerInnen weltlicher Schulen. Außerdem fand politisches Lernen im engeren Sinn statt: Wahlhilfe für die SPD, das Anfertigen von Protokollen, das Einhalten demokratischer Verfahren in den Gruppen, die Übernahme von Funktionen.

Paul P., geb. 1913, hat, nachdem er die weltliche Volksschule 1928 verließ, einige Monate als Laufbursche gearbeitet, bis er eine Schlosserlehre bei der Firma Krupp begann. Anschließend wurde er arbeitslos und ging auf die „Walz“. Während der Lehrstellensuche und parallel zu seiner Ausbildung nahm er nicht nur an nahezu allen Veranstaltungen der SAJ teil, d.h. an Musikdarbietungen, an Sexualaufklärung, an politischer Schulung, er wurde auch selbst aktiv im Vorstand seiner Stadtteilgruppe, später im Unterbezirksvorstand. Drei bis vier Abende verbrachte er mit der SAJ, spielte außerdem im Trommler- und Pfeifenkorps und nahm eine Tätigkeit als Jugendvertreter des Deutschen Metallarbeiterverbandes wahr. Im Gespräch unterstrich Herr P.: „... für uns fiel damals eigentlich alles unter den Begriff ‚Bildung“.

Bücher galten als „Waffen der Arbeiterklasse“. Das Lesen war primäre Möglichkeit der proletarischen Selbstbildung sowohl in der Jugendbewegung als auch im gesamten sozialdemokratischen Milieu. An Leseanregungen mangelte es in diesem Umfeld nicht. Neben den Buchgemeinschaften „Büchergilde“ und „Bücherkreis“ hat es mehrere freigewerkschaftliche Bibliotheken gegeben sowie die Stadtbibliothek und als Angebot des „Klassengeners“ die Bücherhalle der Firma Krupp.

Erinnerungen an die Schule

Die Lebensgeschichten der Befragten spiegeln ein eingeschränktes Spektrum der Weimarer Schulverhältnisse wider; der größte Teil ist VolksschülerIn gewesen. In den Gesprächen hieß es, für den Besuch einer weiterführenden Schule⁴ sei die Familie zu arm gewesen. Freistellen waren rar und häufig nicht nur an gute Leistungen gebunden: Konfessionslose Kinder, zu denen mehr als die Hälfte der InterviewpartnerInnen zählte, scheinen Zurücksetzungen erfahren zu haben. Auch Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts spielten familiär oder schulisch eine Rolle, wenn Arbeitermädchen in der Volksschule blieben. Genannt wurden darüber hinaus nicht bestandene Aufnahmeprüfungen oder die Entscheidung der Schülerin/des Schülers, in der vertrau-

ten Umgebung einer weltlichen Schule bleiben zu wollen. Von meinen GesprächspartnerInnen hat niemand über ein Gymnasium die Hochschulreife erlangt. Kurt G., geb. 1915, gelernter Schriftsetzer und nach dem Zweiten Weltkrieg Redakteur der Essener NRZ,⁵ ist von seiner Lehrerin ermuntert worden, im Anschluß an die Grundschule auf eine „höhere“ Schule zu wechseln, und sie bot ihm sogar die Übernahme des Schulgeldes an. Mit Rücksicht auf seine von der städtischen Fürsorge abhängige Mutter verschwie er daheim das Thema und blieb Volksschüler. Frau W., geb. 1910, hat dagegen ihre Mutter, eine SPD-Stadtverordnete, mit einer Empfehlung für die Mittelschule überrascht: „1919 oder 1920 – meine Mutter hätte meinen Bruder so gerne zur höheren Schule geschickt, hätte sie gerne gemacht, aber der schaffte das nicht. Und dann hat sie das vollkommen abgeblasen, nich, hat sie nicht mehr dran gedacht. Und eines Tages komm ich nach Hause und hab gesagt, ‚der Lehrer hat gesagt, ich soll mal fragen, ob ich auf die höhere Schule dürfte‘. Da ist sie vom Stuhl gefallen. Kam doch überhaupt nicht auf die Idee, ein Mädchen auf die höhere Schule zu schicken.“

Krisenzeiten

Die Befragten mußten in den 20er und 30er Jahren Notsituationen und wirtschaftliche Krisen erleben. Als sich Frau N. 1922 zur Schneiderin ausbilden lassen wollte, fand sie keine Lehrstelle. Sie wurde Laufmädchen in einer Bank mit der Hoffnung auf einen Ausbildungsplatz zu einem späteren Zeitpunkt: „Und denn hab ich versucht, als Lehrmädchen anzukommen, aber das ging nicht, die stellten nur solche ein, die die [höhere] Schule besucht hatten. Na ja, und dann hab ich mich, als ich ein Jahr da war, habe ich mich um Lehrstellen bemüht und habe mich beim Konsum, beim ‚Eintracht‘-Konsum beworben.“ Obwohl man im sozialdemokratisch orientierten Konsum männliche Bewerber als Bürolehrlinge favorisierte, setzte sich Frau N. mit ausgezeichneten Noten und großem Selbstbewußtsein durch und wurde dort Mitte der 20er Jahre die erste weibliche Auszubildende.

Auch August M., Jg. 1909, der sich während der Weimarer Zeit autodidaktisch in die Radiotechnik einarbeitete, nach 1945 Unternehmer wurde und es zu Ansehen und Wohlstand gebracht hat, gehörte zum „überflüssigen“ Proletariat (Peukert): „... ich wollte ja Schlosser werden, aber Lehrstellen – ich hab mir die Haxen abgelaufen. Ich bin wer weiß wo alles gewesen, nix zu machen, gar nix! Und dann sagte ein alter Jugendfreund von mir, sagt der, ‚Mensch, August, so geht dat nich‘ weiter (...) bei uns ist ‘ne Stelle als Laufbursche frei, willst Du da rein? Ich sprech‘ mit dem Alten‘. Und so bin ich bei Krupp denn angefangen.“

Von meinen InterviewpartnerInnen haben neun mit Hilfe der sozialdemokratischen Solidargemeinschaft eine Lehrstelle bzw. eine Anstellung erhalten: Kurt G. z. B. konnte bei der SPD-Zeitung „Volkswacht“ eine Ausbildung zum Schriftsetzer beginnen, und seine Genossin Wilma K. wurde „Mädchen für alles“ im Parteibüro. Von einem den Fähigkeiten und Interessen entsprechenden Ausbildungsgang oder gar der *Wahl* eines Berufs kann bei den Befragten nicht gesprochen werden.

„Wer wollte, konnte viel für sich tun ...“

Über die Bildungsarbeit des sozialdemokratischen Jugendvereins hinaus hat es einen weiteren Anregungs- und Bildungskontext gegeben. Dazu gehörten Kursangebote von SPD und Gewerkschaften, unter anderem zu den Themen Wirtschaft, Politik und Geschichte. Hinzu kam die sozialdemokratische Presse mit allgemeinbildenden Beilagen, die Teilnahme an Volkshochschulkursen. „Kruppianer“ nutzten, auch wenn sie Sozialdemokraten waren, den Bildungsverein ihres Unternehmens. Das Theater- und Konzertangebot wurde per Abonnement oder sporadisch wahrgenommen. Wiederholte Besuche des Naturkundemuseums und des Museums für moderne Kunst kamen in den Erzählungen vor. Lebensreformangebote, z.B. der Naturfreunde oder der Abstinenzbewegung, sind vor und sogar nach 1933 frequentiert worden.⁶ Und schließlich wurden massenkulturelle Offerten – insbesondere das Radio und das Kino – zunehmend genutzt. Die Grenzen zwischen genuin proletarischer Bildung, bürgerlicher Kultur und Unterhaltung verliefen fließend.

„Durchkommen“ und „Weiterkommen“ nach 1933

Auf die NS-Zeit bezogen legen die Lebensverläufe der Befragten überraschende „Enttypisierungen“ nahe. Nicht die erwartete Lähmung oder Rückzüge ins Private wurden bestätigt, zu entdecken war eine vielgestaltige „Bewältigung“ dieser Phase durch Bildung und Aufstieg: Der ehemalige Laufbursche Herr M. spezialisiert sich schon in der Weimarer Zeit auf die Radiotechnik. Während der Nazi-Herrschaft, die Modernisierungen anstieß – „Volksempfänger“, Massenveranstaltungen mit Übertragungsanlagen –, genoß Herr M. fachliche und menschliche Unterstützung und konnte in der neuen Branche eine Meisterprüfung ablegen. Bei der Wehrmacht „bewährte“ er sich in beruflicher Hinsicht weiter. Sein sozialer Aufstieg nach 1945 ist ohne die Lern- und Entwicklungsphase während der NS-Zeit für ihn nicht denkbar.

Irmgard S., Jg. 1916, hat während der Weimarer Zeit eine kaufmännische Ausbildung absolviert. Mit Beginn des Krieges wurde sie, weil „Not am Mann“ war, in einem sog. kriegswichtigen Betrieb mit Leitungsfunktionen betraut. Sie eignete sich weitere Kenntnisse, berufliche Erfahrungen und Selbstvertrauen an. Auch nach 1945 verblieb Frau S. in guter Stellung. Über die bestandenen Herausforderungen spricht sie heute mit Stolz.

Betty H., geb. 1903, die in den 20er Jahren nach einem Streit mit Vorgesetzten eine Verkäuferinnenlehre im Konsum abbrach und sich wenige Jahre später wegen einer Schwangerschaft nicht weiter zur Fürsorgerin ausbilden ließ, wurde widerwillig Familienfrau. Um der Verpflichtung zur Arbeit zuvorzukommen, nahm sie in den 40er Jahren eine Verwaltungstätigkeit in der „Volksbildungsstätte“, der früheren VHS, an. Dort verhalf sie oppositionellen Dozenten mit kleinen Zugeständnissen an die Machthaber zu gelegentlicher Beschäftigung. In ihrer Freizeit las sie Romane und Gedichte und ging regelmäßig ins Kino. Frau H. verfaßte auf Bitten eines regimetreuen Nachbarn launige Artikel für den „Ruhr-Arbeiter“, die Zeitung der Deutschen Arbeitsfront.

Sie setzte ihr „Talent“, wie sie ihre Fähigkeiten nennt, halb distanziert, halb geschmeichelt für die Nationalsozialisten ein. Trotz einiger Gewissensbisse genoß sie die Anerkennung. Nach 1945 mochte Betty H. das Schreiben nicht aufgeben und veröffentlichte unregelmäßig Filmkritiken in der der SPD nahestehenden Tageszeitung NRZ. Einen Beruf hat Frau H. nicht mehr ausgeübt.

Und Paul P., Jg. 1913, erzählt: „Nach '33 hab ich die Maschinenbauschule besucht, weil ich zuviel Zeit hatte. Und habe da meinen Werkmeister gemacht und bin dann vom Betrieb übernommen worden als Konstrukteur“. – I.: „Wieso hatten Sie zuviel Zeit?“ – Herr P.: „Ja, die Arbeiterjugend gab's ja nicht mehr, das waren ja Abendkurse, diese sechs Semester, die ich da mitgemacht habe da an der Maschinenbauschule (...). Ja, und, wie gesagt, dann haben wir [nach 1933] viel gelesen, *viel*.“

Kontinuität und Neubeginn nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach 1945 mußten sich meine InterviewpartnerInnen kulturell neu zuordnen, denn das Geflecht der die Freizeit strukturierenden Nebenorganisationen der Sozialdemokratie war stark geschrumpft. Wo es möglich war, griffen die VeteranInnen auf vertraute Weimarer Zusammenhänge zurück, z.B. durch Mitgliedschaft in der Büchergilde Gutenberg oder bei den Naturfreunden. Auffällig sind zwei wiederkehrende Phänomene: Die VHS wird nur noch wenig aufgesucht. Das begründen meine GesprächspartnerInnen unter anderem mit dem elaborierten Sprachverhalten der Dozenten (dazu Tietgens 1995). Viele bereisen nun, organisiert von der SPD oder dem DGB, erstmals Europa und sehen dies nicht nur als Urlaub, sondern mehr noch als grenzüberschreitende Bildungsveranstaltung an. Autodidaktische Aneignungsformen, vor allem das Lesen, werden weiter erwähnt. Allerdings habe das Fernsehen als neues Medium, so wird gesagt, das Freizeitverhalten gravierend verändert. Verzichten mochte dennoch niemand auf diese Informations- und Unterhaltungsmöglichkeit.

Bildung im Lebensverlauf

Das Schulsystem der Weimarer Republik stand Emanzipationsbestrebungen über Formalqualifikationen noch immer im Weg. Und gymnasiale wie akademische Bildungsabschlüsse sind der SPD und ihrem Umfeld ohnehin suspekt geblieben. Demotivierende Wirkungen lassen sich auch besonders gegenüber dem weiblichen Teil der Anhängerschaft zeigen. Eine Allianz aus Elternressentiment und bildungspolitischer Einäugigkeit hat Mädchen und Frauen schulisch benachteiligt (Bublitz 1992). Entscheidungen für eine betriebliche Ausbildung bzw. einen Beruf zeigten trotz begrenzter Möglichkeiten häufig eine erste Entfernung von der Proletarität der Eltern. Junge Männer versuchten zunächst, ein Handwerk zu erlernen, und bildeten sich dann beruflich und politisch fort. Einer ganzen Reihe gelang bereits in den 30er Jahren, d.h. innerhalb der durch die Nationalsozialisten geschaffenen Bedingungen,

ein betrieblicher Aufstieg. Nach 1945 konnten Karrieren nicht selten fortgesetzt werden, oft war das ein Wechsel in den Angestelltenstatus oder in leitende Positionen – nun wieder mit Hilfe der Sozialdemokratie.

Von den befragten Frauen übten nur wenige nach der Eheschließung einen Beruf aus. Die Hauptaufgabe blieb für sie die der Hausfrau und Mutter. Ein Teil von ihnen ist nach 1945 innerhalb der SPD aktiv gewesen. Ehemalige SAJ-Funktionärinnen setzten sich für die „Falken“ oder die „Arbeiterwohlfahrt“ ein. Einige Frauen und zahlreiche Männer aus der Essener SAJ konnten nach dem Zweiten Weltkrieg in hohe politische und Partei-Positionen aufsteigen.

Gerade die ökonomische Krisenhaftigkeit der Weimarer Zeit scheint Aufbruchs- und Aufstiegs motive, den Wunsch nach einem „guten“ Leben provoziert zu haben. Bildungsbeflissene Arbeiterkinder hätten sich, so Giesecke (1981, S. 265), weniger für das politische Schicksal ihrer Klasse interessiert, sondern sozial aufsteigen und „verbürgerlichen“ wollen. Solche Wertungen werden m.E. der vielfältigen kulturellen Praxis der VeteranInnen nicht gerecht, sie desavouieren im Gegenteil individuelle und kollektive Lernanstrengungen und Erfahrungsverarbeitungen.

Die Befragten rekurrieren auf ein frühes Lern- und Anregungspotential. Sie haben sich Grundlagen für weitere – seien es autodidaktische, seien es formalisierte – Bildungsprozesse geschaffen. Die Biographien lassen darüber hinaus Eigensinn und „Individualismus“ gegenüber dem Kollektivanspruch der Arbeiterbewegung erkennen. Die VeteranInnen haben auf je unterschiedliche Weise offensiv ihre Entfaltung und ihren sozialen Aufstieg selbst „in die Hand“ genommen und in vielen Fällen verwirklicht.

August M. faßt seine Karriere auf dem Feld der Elektrotechnik folgendermaßen zusammen: „[Das ist] mein ganzer Werdegang gewesen von der SAJ aus weiter, was ich im Kriege für Vorteile gehabt habe durch meine Tätigkeit, daß ich also das Radio angefangen habe im Selbststudium sozusagen oder wie man sagt als Autodidakt.“ Berta M.-D., in den 60er und 70er Jahren Essener Bürgermeisterin, erlernte in den 20er Jahren den Beruf einer Gardinenverkäuferin. In ihrer freien Zeit las sie und spielte Gitarre; häufig nahm sie die verbilligten Stehplätze im Theater in Anspruch. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde sie Angestellte bei der „Arbeiterwohlfahrt“. Sie vertrat die SPD im Landschaftsverband Rheinland und stand einem Ortsverein vor. Frau M.-D. erzählt ihr Leben als Erfolgsgeschichte: Sie sei im Lauf der Jahrzehnte „ein Treppchen nach dem anderen hinaufgeklettert“ und hätte gelernt, sich „auf jedem Parkett“ zu bewegen.

Gesellschaftlicher und/oder parteipolitischer Aufstieg sind nicht von allen meinen GesprächspartnerInnen intendiert gewesen bzw. erreicht worden. Einige gaben Enttäuschungen zu erkennen, andere ließen sich „nur“ kulturell oder lebensreformerisch inspirieren.

Das kollektive Gedächtnis der SPD-VeteranInnen scheint erfahrene Benachteiligungen bewahrt zu haben. Der Zusammenhang von Diskriminierungen im Schul-, Bildungs- und Beschäftigungssystem mit dem Zwang zur Selbstbildung ist nicht nur von PädagogInnen der Weimarer Zeit reflektiert worden, sondern auch vom größten Teil der befragten Frauen und Männer.

Fazit

Auf der Basis lebensgeschichtlicher Interviews mit SPD-VeteranInnen konnte rekonstruiert werden, mit welchen Strategien sich ältere Frauen und Männer „Bildungsgüter“ angeeignet und was sie damit verbunden haben. Politisch ambitionierte Intentionen und pädagogische Zielsetzungen von Bildungsinstitutionen wurden nicht nur realisiert, sondern von den TeilnehmerInnen auch unterlaufen oder auf individuelle Erfordernisse hin modifiziert. Bildungs- und Emanzipationsprozesse liefen viel verschlungener ab als erwartet und geschahen nicht selten geradezu in Absetzung von institutionellen Angeboten. Neben Eigensinn und Konformität legten die Biographien nicht zuletzt „heteronome Systembedingungen“ (Alheit) als Erfahrungsaufschichtungen und zeithistorische „Ablagerungen“ frei. Lebensgeschichten sind selbstverständlich nur in ihrer dialektischen Verschränkung von „Besonderem“ und „Allgemeinem“ zu verstehen – das sei gegenüber der Warnung vor einer „biographischen Illusion“ betont (Bourdieu 1990).

Mit der Akzeptanz und zunehmenden Anwendung des biographischen Ansatzes in der Erwachsenenbildungsforschung erfahren nunmehr subjektive Bedeutungen von Bildung und Lernen im Lebenszusammenhang – wie die vorgestellten – größere Aufmerksamkeit (u.a. Buschmeyer 1987; Tietgens 1991; Alheit 1993 a,b). Die Beschäftigung mit Biographien könne, so Schulze (1991), der pädagogischen Zunft die Unbefangenheit nehmen und eine „kritische Instanz“, d.h. antipädagogische Affekte und Haltungen, zum Vorschein bringen. Bezogen auf die Andragogik wäre dies mehr zu hoffen als zu fürchten: Eine kritische Instanz verweist nämlich auf die Binnensichten wie auf die Autonomiespielräume einzelner und eröffnet damit dem forschenden Blick „konkrete Aneignungsperspektiven“ (Kade/Seitter 1995). Weitere Fragen nach kohorten- und milieuspezifischen Bildungsverständnissen von TeilnehmerInnen dürften sich durch Biographieforschung zur „lebensbreiten“ Bildung hin auffächern (Reischmann 1995) und schließlich auch das „biographische Wissen“ der Zeitzeugen der Vernachlässigung entziehen. Die Produktion solchen Wissens kann durch die Erwachsenenbildung selbst forciert werden (Rabe-Kleberg 1993; Buschmeyer 1995). Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung beginnen gerade erst auszuschöpfen, was die biographische Methode an Innovationen und Perspektivenwechseln verspricht.

Anmerkungen

- (1) Berta M.-D. im Gespräch 1988.
- (2) Essener Arbeiter-Zeitung vom 4.2.1920.
- (3) Essener Arbeiter-Zeitung vom 25.9.1919.
- (4) Näher als der Wechsel auf ein traditionelles Gymnasium lag in Arbeiter-Familien der Besuch einer Mittelschule oder eines Aufbaugymnasiums.
- (5) Die Neue Ruhr Zeitung (NRZ) ist nach dem Zweiten Weltkrieg von Sozialdemokraten begründet worden.
- (6) Der abstinenten „Guttempler“-Orden bot bei aller Vorsicht SozialdemokratInnen nach 1933 die Möglichkeit, mit Gleichgesinnten zusammenzukommen.

Literatur

- Alheit, Peter: Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: A. Meier/U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a. 1993a, S. 87–103
- Alheit, Peter: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M. 1993b (= Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 4)
- Behrens-Cobet, Heidi: Abschiede vom Proletariat? Lebenslagen und Bildungsgeschichten ehemaliger Mitglieder der Essener SAJ (erscheint 1996)
- Bourdieu, Pierre: Die biographische Illusion. In: BIOS 1/1990, S. 75–81
- Brandt, Willy: Erinnerungen. Frankfurt/M., Zürich 1990⁵
- Bublitz, Hannelore: Überlebensarbeit und Geschlechterverhältnisse. In: A. Schlüter (Hrsg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim 1992, S. 16–35
- Buschmeyer, Hermann, u.a.: Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M. 1987 (= Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Buschmeyer, Hermann (Bearb.): Lebensgeschichte und Politik. Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1995
- Giesecke, Hermann: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: H.-H. Krüger/W. Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 308–331
- Peukert, Detlev J.K.: „Mit uns zieht die neue Zeit...“. Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte. In: A. Nitschke u.a. (Hrsg.): Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880–1930. Bd. 1, Hamburg 1990, S. 176–202
- Rabe-Kleberg, Ursula: Bildungsbiographien – oder: Kann Hans noch lernen, was Hänchen versäumt hat? In: A. Meier/U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a. 1993, S. 167–182
- Reischmann, Jost: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 2/1995, S. 200–204
- Schulze, Theodor: Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: E. M. Hoerning u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991, S. 135–181
- Spies, Heinrich: Die sozialistische Jugendbewegung. In: Arbeiterführer von Essen und Umgebung 1924/25. O.O., o.J. (Essen 1924), S. 58–60
- Tietgens, Hans: Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: E. M. Hoerning u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991, S. 206–223
- Tietgens, Hans: Nicht der Arbeiter, die Sprache ist das Problem. In: REPORT 35/1995, S. 11–16

Bildungsbiographien spanischer MigrantInnen **Autodidaktische Anstrengung, breitgefächerte Vereinskultur und lebensgeschichtliche Reflexion**

Überblickt man den derzeitigen Stand erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung in Deutschland, so findet man nicht nur eine starke Beachtung von Problemlagen türkischer MigrantInnen, sondern auch eine deutliche Präferenz für Integrationsprozesse der zweiten Generation (vgl. z.B. Nauck 1994, Apitzsch 1995). Untersuchungen über MigrantInnen der ersten Generation aus den Anwerbestaaten der frühen 1960er Jahre (Italien, Spanien, Griechenland) sind dagegen rar und werden vor allem im Hinblick auf medizinische und gerontologische Fragestellungen konzipiert.¹ Fast gänzlich unerforscht sind Bildungs- und Lernbiographien von MigrantInnen der ersten Generation, obgleich – so meine These – Migrationsbiographien dieser Personengruppe in gesteigertem Maße Bildungsbiographien darstellen, die vor allem durch drei Dimensionen geprägt werden:

- durch starke autodidaktische Anstrengungen, da in den Herkunftsländern die schulisch-berufliche Erstausbildung aufgrund einer mangelhaften öffentlichen Unterrichtsversorgung häufig defizitär bleibt,
- durch die Beteiligung am eigenethnischen Vereinswesen, da in vielen Vereinen ein breites und leicht zugängliches Angebotsspektrum sozialer, kultureller und pädagogischer Art bereitgestellt wird,
- durch die Permanenz biographischer Reflexion, da die Migrationserfahrung biographische Selbstvergewisserung und Standortbestimmung zwischen Herkunftsland und Aufnahmeland sowohl provoziert als auch potenziert.

Das Forschungsprojekt, über das hier berichtet wird, versucht Bildungsbiographien von MigrantInnen der ersten Generation zu rekonstruieren und dabei zu zeigen, wie diese drei Dimensionen – autodidaktische Anstrengung, vereinskulturelle Teilhabe und biographische Reflexion – ineinandergreifen. Methodisch versucht die Studie eine Verknüpfung von Biographie- und Vereinsanalyse zu leisten. Dementsprechend nutzt sie als methodisches Instrumentarium sowohl biographische Interviews (zur Rekonstruktion von Bildungsbiographien im Spiegel lebensgeschichtlicher Erzählungen) als auch teilnehmende Beobachtung (zur Rekonstruktion der vielfältigen gegenwärtigen vereinskulturellen Praxen). Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes nimmt die Studie eine zweifache – *nationalitätenspezifische* und *geographische* – Eingrenzung auf Bildungsbiographien *spanischer* MigrantInnen und auf den konkreten lokalen Raum der Stadt *Frankfurt am Main* vor.²

Im folgenden werden zwei Fälle – Herr Sánchez und Frau García – vorgestellt,³ deren lebensgeschichtliche Erzählung in hohem Maße durch Bildungserfahrungen auf allen drei Ebenen geprägt ist. Beiden Fällen gemeinsam ist die unmittelbar bevorstehende

Rückkehr nach Spanien nach einem dreißigjährigen Deutschlandaufenthalt – ein Trend, der bei vielen spanischen MigrantInnen der ersten Generation nachweisbar ist. Aus Platzgründen ist nur eine kurze Skizzierung beider Fälle möglich, die getrennt vorgenommen wird. Eine vergleichende Gegenüberstellung mit einer Kurzbeschreibung des für beide Biographien maßgeblichen Vereins bildet den dritten und abschließenden Teil.

1. Herr Sánchez

Herr Sánchez ist 1933 in Puertollano (Castilla-La Manche) geboren und lebt seit 1959 in der Bundesrepublik. Er ist verheiratet und hat eine erwachsene Tochter. Herr Sánchez schlägt in seiner Erzählung einen großen biographischen Bogen, indem er die wichtigsten Stationen seines Lebens Revue passieren läßt. Von der Vergangenheit kommt er in seine unmittelbare Gegenwart, die stark durch die bevorstehende Rückkehr nach Spanien geprägt ist.

1.1 Situation in Spanien

Als sich Herr Sánchez mit 26 Jahren für einen – zunächst befristeten – Deutschlandaufenthalt entscheidet, hat er in Spanien bereits eine gesicherte berufliche Position inne. Nachdem er bis zum Militärdienst im Süßwarengeschäft seines Vaters gearbeitet und nebenbei – als Kompensation für seine nur rudimentäre Schulbildung – verschiedene Lerninteressen (Privatunterricht bei einem vom Schuldienst entlassenen republikanischen Lehrer, Französischunterricht, Fernlehrgang in Buchhaltung, Maschinenschreiben) verfolgt hat, arbeitet er nach dem Militärdienst als festangestellte kaufmännische Hilfskraft im chemischen Großbetrieb seiner Heimatstadt. Dort kommt er in Kontakt mit deutschen Monteuren, die im Auftrag der LURGI technisches Gerät installieren. Er nutzt diese zufallsbedingten Bekanntschaften am Arbeitsplatz, insbesondere mit dem Dolmetscher der deutschen Delegation, „einem sehr gebildeten Mann“, um seiner Vorliebe für Fremdsprachen nachzugehen und Deutsch zu lernen. Aufgrund der restriktiven gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Franco-Diktatur fühlt er sich jedoch in seinen persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten zunehmend eingeschränkt, so daß die Alternative Auswanderung für ihn mehr und mehr Kontur annimmt. Mit seinem Arbeitgeber kommt er überein, einen sechsmonatigen unbezahlten Urlaub in Deutschland zur Vervollkommnung seiner Deutschkenntnisse anzutreten. Ausgestattet mit einem Touristenpaß und mehreren Empfehlungsschreiben kommt er – sprachlich einigermaßen vorbereitet und die Ersparnisse für eine angestrebte Heirat nutzend – als Mitfahrpassagier eines deutschen Monteurs nach Frankfurt.

1.2 Sprachenstudium und Arbeit in Deutschland

Unmittelbar nach seiner Ankunft meldet sich Herr Sánchez zur Teilnahme an Deutschkursen für Ausländer an der Frankfurter Universität: „Ich machte die *Grundstufe*, *Mittelstufe* und *Oberstufe* (...) Dann machte äh belegte ich Deutschkurse für Deutsche, d.h. *Rechtschreibung* des äh des *Volksbildungsheim*, der *Volk*, *Volkshochschule*, wie sie hieß äh, äh und dafür machten wir Übungen in *Rechtschrei-*, *Rechtschreibung* aus einem Buch, das hieß *Deutsch auf auf fröhliche Art*“. Während dieser Zeit lebt Herr Sánchez bei einer deutschen Familie als Untermieter, so daß er seine Sprachkenntnisse auch praktisch anwenden kann.

Neben seinen Sprachkursen bemüht sich Herr Sánchez mit Hilfe von Kollegen um eine Finanzierung seines Aufenthalts. Diese Suche nach einem Job gestaltet sich äußerst schwierig, da er an vielen Stellen u.a. mit der Begründung abgelehnt wird, Studenten könne man nicht gebrauchen. In dieser Situation hilft ihm vor allem der Kontakt zu Gleichgesinnten bzw. schon etablierten Spaniern, die er in verschiedenen Kneipen kennenlernt und die ihm Mut zusprechen. Durch die Fürsprache eines derartigen Bekannten bekommt er zuletzt als Kupferputzer und Geschirrspüler in einem Frankfurter Café einen Einjahresvertrag.

1.3 Vereinsleben

Nach einem Jahr wechselt Herr Sánchez in die Metallindustrie, wo für ihn eine neue Etappe seines Deutschlandaufenthaltes beginnt. (Die Gründe für seine nicht erfolgte Rückkehr nach Spanien spricht er im Interview nicht an.) Diese Etappe ist weniger durch den beruflichen Wechsel selbst gekennzeichnet als vielmehr durch das Kennenlernen spanischer Kollegen und die Gründung eines spanischen Vereins (Spanischer Kulturkreis), der fortan seine ganze Kraft neben der Arbeit beansprucht. Der Verein wird Teil seines Lebens und nimmt in seiner Erzählung den größten Stellenwert ein. Demgegenüber bleibt sein weiteres berufliches Fortkommen zweitrangig. Herr Sánchez übt bis zu seinem Vorruhestand Arbeiten (im Metall- und Druckgewerbe) aus, die er als wenig belastend – weder in zeitlicher noch in körperlicher Hinsicht – charakterisiert, so daß ihm genügend Raum und Kraft für sein Vereins- und Politikengagement bleiben.

Der Spanische Kulturkreis (Círculo Cultural Español), über dessen Gründung und allmähliche Etablierung Herr Sánchez detailliert berichtet, wird über 30 Jahre hinweg das Zentrum seiner nebenberuflichen Tätigkeiten. Er ist aktiv im Vereinsleben involviert, übernimmt zahlreiche ehrenamtliche Funktionen (Kassierer, Schriftführer, Vizepräsident), ist in verschiedenen Kommissionen seinen Landsleuten mit administrativen Kenntnissen behilflich (z.B. beim Ausfüllen der Formulare zum Lohnsteuerjahresausgleich), gibt selbst Unterricht (im Maschinenschreiben) und redigiert über mehrere Jahre die Vereinszeitschrift *Cultura obrera*. Außerdem ist er auch an der institutionellen Ausdifferenzierung von Spezialaufgaben aus dem Verein heraus beteiligt (so z.B. bei der Gründung des ersten Frankfurter Elternvereins).

Mit seinem aktiven Vereinsengagement in einer rein spanisch geprägten Umgebung sind jedoch auch Verlernprozesse verbunden, die – wie Herr Sánchez kritisch anmerkt – insbesondere seine Deutschkenntnisse betreffen. Die Aufgabe regelmäßiger Deutschkontakte (z.B. in der Wohnfamilie), die Ehe mit einer Spanierin, die Konzentration der Freizeit im spanischsprachigen Verein und die allein auf elementare Arbeitsprozesse abgestellte Fabrikssprache führen dazu, „daß nach und nach .. – obwohl ich heute fernsehe und es verstehe und so – nur noch die Umgangssprache übrig geblieben ist /mhm/ Umgangssprache und manchmal sogar diese mit Schwierigkeiten“.

1.4 Politische Bildungsarbeit

Seine Vereinsarbeit verbindet Herr Sánchez auch zunehmend mit einer politischen Dimension, da er 1963 in die Kommunistische Partei Spaniens (PCE) eingetreten ist und deren antifrankistische Politik unterstützt. Lebensgeschichtlich bedeutsam wird seine Mitgliedschaft im PCE auch deshalb, weil er bei einem Heimaturlaub verhaftet und verhört wird und aus Gründen des Familienschutzes 15 Jahre nicht mehr nach Spanien zurückkehrt. Während dieser Zeit beteiligt er sich an verschiedenen Solidaritätskampagnen zugunsten politischer Häftlinge, unterstützt mit Sammelaktionen deren Familien und trägt innerhalb des Vereins die Funktionärsschulung von Genossen mit, die später z.T. in leitende Positionen der Partei und Gewerkschaft aufsteigen.

Im Gefolge des postfrankistischen Demokratisierungsprozesses findet Herr Sánchez seine zweite politische Heimat in der Vereinigten Linken (Izquierda Unida), deren Koordinator er nicht nur für Frankfurt, sondern für ganz Deutschland wird. Höhepunkt seiner politischen Aktivitäten ist seine Kandidatur zur Europawahl 1994 auf einer gemeinsamen Liste der PDS.

1.5 Rückkehr

Aufgrund von Rationalisierungsmaßnahmen an seinem Arbeitsplatz wird Herr Sánchez entlassen und lebt zum Zeitpunkt des Interviews im Vorruhestand. Finanzielle Überlegungen (Hauskauf, Wechselkursvorteile und niedrigeres Preisniveau in Spanien), die Attraktivität des spanischen Klimas und seines Heimatortes sowie die dezidierte Rückkehrabsicht seiner Frau führen dazu, daß Herr Sánchez aktiv die Rückkehr in seine Heimatstadt plant. Für ihn ist dieser Wechsel nach Spanien – auch angesichts seines fortgeschrittenen Lebensalters – mit der Perspektive verbunden, möglichst gut und vergnügt zu leben: „Meine Lebens-, statistische Lebenserwartung, ich würde mich mit (..) 15 Jahren begnügen. Damit würde ich mich begnügen. Also ich weiß schon, wie meine Zukunft sein wird, meine Zukunft als Rentner. Das einzige was ich machen muß, ist leben wie ein Rentner, an einem neuen Ort, in einer neuen Umgebung, äh in meiner Stadt, versuchen, das Leben so gut wie möglich zu leben .. so gut

und so vergnügt wie möglich“. Allerdings möchte Herr Sanchez politisch weiterhin aktiv bleiben. Er hat sich schon im Vorfeld seiner Rückkehrplanungen zu einer Kandidatur bei den Kommunalwahlen bereit erklärt und hofft, als gewählter Stadtrat von Izquierda Unida nach Spanien zurückzukehren. Für den Fall des Mißlingens seiner Wahl hat er alternativ seine Dienste bereits der Parteizentrale angetragen, die auch schon ihre Verwendungsbereitschaft im Bereich ‚Internationale Beziehungen‘ signalisiert hat.

2. Frau García

Frau García ist 1948 in Ayerbe (Aragón) geboren und lebt seit 1966 in der Bundesrepublik. Sie ist verheiratet und hat zwei erwachsene Söhne. Auch ihr Erzählungsbogen spannt sich von der Ausgangssituation in Spanien über die lange Zeit ihres Deutschlandaufenthaltes bis hin zu ihrer definitiven Rückkehr nach Spanien.

2.1 Situation in Spanien

Frau García begründet ihre Migrationsentscheidung nicht mit politischen oder wirtschaftlichen Schwierigkeiten, sondern ausschließlich mit dem Problem mangelnder persönlicher Entfaltungsmöglichkeiten. Ausgangspunkt ihrer Erzählung bilden die vielfältigen Negativprägungen ihrer Kindheit sowohl im Mikrokosmos ihres Heimatdorfes als auch im Kontext ihrer Familie. Die rigide soziale Kontrolle des öffentlichen Lebens im Verbund mit traditionellen katholischen Erziehungsnormen sowie der autoritäre Erziehungsstil ihres Vaters, den sie als Faschisten und Franco-Anhänger kennzeichnet, lassen für sie kaum Entwicklungsspielräume jenseits eng gezurrter Grenzen zu. Auch die Schule ist Teil dieser starren Sozialordnung, in der Kirchenbesuch und Beichte für die Notengebung wichtiger sind als reale Leistung.

Als zentrale Kindheits- und Jugenderfahrung beschreibt Frau García ihre doppelte Diskriminierung als Frau und als Jugendliche sowie ihre Suche nach Identität inmitten der zahllosen Klischees und Vorbehalte, auf die sie trifft: „Damals mit 18, 19 Jahren wußtest du auch nicht, wohin, wer du bist, wohin du gehst, und schon gar nicht in .. in der damaligen Zeit, nein (schnalzt), nein, nein, wo .. also na ja .. das einzige, was du wußtest, war, wie du heißt und daß du Frau bist.“

Frau García gelingt es, ihrem Vater die Erlaubnis abzutrotzen, mit 18 Jahren als Au-pair-Mädchen für ein Jahr ins Ausland zu gehen und so einer Situation zu entkommen, die sie als „Unterdrückung“ und „Erstickung“ charakterisiert. Sie nutzt mit diesem Vorschlag die einzige ihr offenstehende Möglichkeit, das Dorf zu verlassen – ein Ausweg, den sie mit vielen Jugendfreundinnen gemeinsam beschreitet. Den von ihr favorisierten Frankreichaufenthalt lehnt ihr Vater jedoch mit der Begründung ab, daß Frankreich gegen Hitler-Deutschland opponiert habe. Mit einem Deutschlandaufenthalt verbindet er dagegen die Erziehungshoffnung, daß die Bundesrepublik noch genügend autoritär sei, um mit den Flausen seiner renitenten Tochter fertig zu werden und sie Manieren zu lehren.

2.2 Als Au-pair-Mädchen in Deutschland und Rückkehr nach Spanien

In Deutschland macht Frau García während ihres auf neun Monate befristeten Arbeitsaufenthaltes die für sie grundlegende Erfahrung einer anderen, freieren Gesellschafts- und Alltagsordnung. Das nicht von katholischer Religiosität geprägte Leben ihrer Gastfamilie, die Möglichkeit, nicht zensierte Kinofilme anzusehen, das Erlernen der deutschen Sprache über mehrere Etappen (Privatschule, Bücher, persönliche Kontakte) etc. ist für sie ein Unterschied „wie Tag und Nacht“. Trotz der klimatischen Anpassungsschwierigkeiten (kaltes, feuchtes Klima) und der sozialen Defizite, die sie verspürt (geringes Straßenleben, Kneipenkultur), unternimmt sie große Anstrengungen der Integration, zumal sie die Alternative: zurück ins Dorf, um jeden Preis vermeiden will.

Als sie nach dem Auslaufen ihres Vertrages nach Spanien zurückkehrt, geht sie – entgegen den Erziehungsintentionen ihres Vaters – selbstbewußter und in ihren Ansichten gestärkt zurück. Sie hat erfahren, daß es jenseits der kleinen Welt ihres Dorfes noch eine andere Welt gibt, in der sie sich zurechtfindet. Sie kann nun das ungesicherte Wissen ihres Vaters über Deutschland kritisieren, mit neuen Kochrezepten und unbekanntem Nahrungsmitteln aufwarten und Geschichten über eine fremde Welt erzählen. Allerdings wird ihr schnell klar, daß sie nicht in Spanien bleiben kann. Sie beschließt, dauerhaft nach Deutschland auszuwandern, und nimmt nach 1 1/2 Monaten wieder bei der deutschen Familie eine Stelle als Haushaltshilfe an.

2.3 Leben in Deutschland: Erziehungsarbeit und Vereinsengagement

Kurz nach ihrer Rückkehr nach Deutschland lernt Frau García ihren spanischen Mann kennen und bekommt mit 20 Jahren ihren ersten, mit 26 Jahren ihren zweiten Sohn. Ihre Erziehungsaufgaben bewältigt Frau García – abgeschnitten von den ihr vertrauten Kanälen sozialer Einbettung – vor allem mit Hilfe der Lektüre der Zeitschrift „Eltern“, die sie abonniert und regelmäßig liest.

Den Kindergartenbesuch ihres ersten Sohnes erfährt sie als entscheidende Weichenstellung für eine weitere Integration in die deutsche Gesellschaft und für eine aktive Mitarbeit bei der Bewältigung pädagogisch-sozialer Probleme. Insbesondere die Konfrontation mit Vorurteilen sowie die noch weithin unregelmäßigen Formen des Umgangs mit Ausländerkindern veranlassen sie zu einer entschiedenen Aufklärungsarbeit unter der Lehrer- und Elternschaft. Eine Untersuchung von Studenten über die Probleme von Ausländerkindern an dem Kindergarten ihres Sohnes veranschaulicht ihr die Problemlage in drastischer Weise: „Sie fragten also die Kind- eine der Fragen, die sie stellten, war äh *‘Ja, was sind Ausländer?’* *‘ah (sehr laut) Die sind dreckig, die stinken nach Knoblauch’* .. äh *‘Aha, und was noch?’* d.h. absolut alles, klar, die Kinder, all das, was sie zuhause gehört hatten, der ganze negative Teil äh .. *‘Und, sieht ihr hier bei euch (..)?’* und die Kinder damals in in der Gruppe, in der mein Sohn war, äh *‘Gibt’s bei euch Ausländer?’* *‘Bei uns, nee, wir sind alle deutsch (laut)’*.“ Über die konfrontativen Auseinandersetzungen bei Elternabenden, über die Organisation

von Vorträgen und Diskussionen oder über die Aufarbeitung von Problemfällen versucht Frau García, eine Bewußtseinsveränderung und Problemsensibilisierung bei LehrerInnen und Eltern zu erreichen. Sie ist sowohl als Elternvertreterin im Kindergarten als auch später in der Schule aktiv, wo sie zusammen mit anderen spanischen Eltern einen Elternverein gründet.

Aufgrund einer Ehekrise und zur Sicherung ihrer finanziellen Unabhängigkeit nimmt Frau García noch zur Kindergartenzeit ihres ersten Sohnes eine Aushilfsstelle in dessen Kindergarten an, eine Stelle, die sie ununterbrochen bis zum Zeitpunkt des Interviews innehat. Da sie über keinen Abschluß als Erzieherin verfügt, übernimmt sie die Küche und belegt – zwecks besserer tariflicher Einstufung – über mehrere Jahre hinweg berufliche Fortbildungskurse im Bereich Küche und Nahrung.

2.4 Emanzipationsprozeß im Spanischen Kulturkreis

Während ihrer Familienphase hat Frau García bereits sporadischen Kontakt zum Spanischen Kulturkreis. Dort nimmt sie ab und zu am sog. kulturellen Freitag teil und beteiligt sich auch an Demonstrationen, die der Kulturkreis organisiert. Ein stärkeres Engagement verhindert allerdings der – aus ihrer Sicht stark ausgeprägte – Autoritarismus des mehrheitlich kommunistisch beeinflussten Vereins. Auch reibt sie sich an den älteren weiblichen Vereinsmitgliedern, die sie an die kleinkarierten Frauen ihres Dorfes erinnern. Erst mit der Bildung einer Theatergruppe, in der sie sich sehr wohl fühlt, wird Frau García offizielles Mitglied. Ihr Plädoyer für einen anderen – offeneren, partizipativeren – Verein wird von mehreren Frauen unterstützt, die zusammen eine „Palastrevolution“ wagen. Frau García kandidiert für einen Sitz im Vorstand und wird zu ihrer Überraschung auch gewählt. Sie interpretiert ihre Wahl und ihre spätere Arbeit als Resultat eines Emanzipations-, Demokratisierungs- und Modernisierungsprozesses innerhalb einer hermetisch geschlossenen Vereinswelt. Die Durchbrechung von starren Geschlechterrollen, die – selbstverständliche – Beanspruchung von Verhaltensweisen, die bisher nur Männern vorbehalten waren, die kooperative Leitung der Vereinsaufgaben, die Aufgabe der starken Spanienorientierung, die Betonung aktueller deutschlandbezogener Themen und die Einladung deutscher Referenten geben dem Verein ein anderes Gesicht – allerdings auch um den Preis eines Mitgliederverlustes. Trotz leichter resignativer Züge unterstreicht Frau García im Rückblick auf eine achtjährige aktive Vereinsarbeit mit Selbstbewußtsein die geleistete Arbeit „dieses besten Vorstandes, den dieser Kreis in 33 Jahren gehabt hat.“

2.5 Rückkehr

Zum Zeitpunkt des Interviews steht Frau García kurz vor ihrer definitiven Rückkehr nach Spanien. Für diese Entscheidung spielen sowohl persönliche (Vorruhestand des Mannes, Selbständigkeit der erwachsenen Kinder, Pflegebedürftigkeit der Mutter, Hauskauf in ihrem Dorf) als auch gesellschaftliche (zunehmende Fremden-

feindlichkeit in Deutschland, veränderte sozio-politische Situation in Spanien) Faktoren eine Rolle. Der unmittelbar bevorstehende Schritt, wieder in ihr Heimatdorf zurückzukehren, veranlaßt Frau García zu einem weiten biographischen Reflexionsbogen, in dessen Zentrum erneut die Frage nach Identität und Zugehörigkeit steht. Ihre Rückkehr ist für sie heute nicht mehr mit den Klischees von damals belastet, als sie „als Kind irgendwie oder als Jugendlicher eine Identität suchen mußte, suchen mußte ... irgendwie ich weiß nicht ... mit der Unterdrückung, mit mit dem Klischee, das du auch dort drinnen in in jenem Dorf, in in dem dort hattest“. Die Migrationserfahrung und die vielfältigen Prozesse der Anpassung, des Lernens, des Durchsetzens hat sie zu einer selbstbewußten Persönlichkeit werden lassen: „Heute kehre ich sehr gerne zurück, weil ich heute weiß, was ich will, wer ich bin, wohin ich gehe und .. etc., etc.“. Angesichts zunehmender Fremdenfeindlichkeit möchte sie vor allem „dazugehören“, ohne sich permanent ausweisen und rechtfertigen zu müssen. Deutschland bezeichnet sie zwar als das Land ihrer wichtigsten Lernerfahrungen – die Erkenntnis jedoch, „daß du hier äh auch niemals als dazugehörig akzeptiert werden würdest [...] einfach so,“ läßt sie Spanien – ihr Dorf – als ihre eigentliche Heimat begreifen.

3. Bildungsbiographien zwischen Autodidaxie und Vereinskultur

In den Erzählungen der beiden hier skizzierten Fälle lassen sich Bildungsprozesse und Bildungserfahrungen auf mehreren Ebenen rekonstruieren. Gemeinsam ist beiden Biographien eine rudimentäre Schulbildung im Herkunftsland, die sie mit den schlechten – damaligen – Verhältnissen der Franco-Zeit in Verbindung bringen. Beide nutzen sowohl in Spanien als auch in Deutschland die sich ihnen bietenden Möglichkeiten zur persönlichen und kulturellen Horizonterweiterung. Dabei fällt nicht nur der bedeutende Anteil autodidaktischer bzw. selbstinitiiertester Bildungsbestrebungen auf (kompensatorische Bildungsaktivitäten, Sprachenstudien, Lesen von Zeitschriften, Kinobesuch), sondern auch die Bedeutung von persönlichen Vorbildern (republikanischer Privatlehrer, Arbeitsdolmetscher) und selektiv genutzten institutionellen Hilfen (Fernlehrgang, Universität und Volkshochschule, berufskundliche Kurse).

Entscheidende Bildungserfahrungen durchlaufen beide Biographien in verschiedenen Vereinen, die sie selbst maßgeblich mitbestimmen und prägen. Eine zentrale Stellung nimmt dabei – allerdings mit unterschiedlicher Akzentsetzung – der Spanische Kulturkreis ein. Dieser Verein wurde bereits 1961 gegründet und entwickelte sich in Frankfurt zum bedeutendsten spanischen Verein, der auch Pilotfunktion für Vereine in anderen Städten besaß. Im Zuge der Ausdifferenzierung des spanischen Vereinswesens (Eltern-, Sport- und landsmannschaftliche Vereinigungen) und im Gefolge der Spanienrückkehr vieler Intellektueller nach dem Tode Francos (1975) verlor der Verein seine zentrale Stellung. Trotz des Versuchs einer Öffnung nach außen und der Einbeziehung von aktuellen deutschlandbezogenen Themen durchlebt der Verein zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine bedrohliche Existenzkrise, so

daß für die aktivsten Vereinsmitglieder – auch für Herrn Sánchez und Frau García – seine Schließung nur noch eine Zeitfrage ist. In Herrn Sánchez' Erzählung ist seine Biographie auf das engste mit der Geschichte des Kulturkreises verbunden. Er übt in diesem Verein vielfältige und langjährige Funktionen als Gründer, Organisator, Politiker, Lehrer und Redakteur aus. Die Mission des Vereins begreift er als seine eigene und stellt sich ganz in den Dienst der dort übernommenen Aufgaben. In der erzählenden Rückschau parallelisiert er die Geschichte des Vereins und seine eigene Lebensgeschichte in Deutschland, die sich beide dem Ende zuneigen und über die er bereits in historischer Perspektive zu resümieren beginnt. In Frau Garcías Erzählung hat der Kulturkreis dagegen vor allem eine emanzipatorische Bedeutung für die eigene Biographie. Durch ihr engagiertes Auftreten im Verein gelingt es ihr – im Verbund mit anderen Frauen –, die Dominanz der männlichen Entscheidungsmacht zu brechen und Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten durchzusetzen, die Frauen bisher verwehrt waren. Der Verein wird für sie zur Bewährungsprobe gleichberechtigter Teilhabe, auch wenn sie bis zum Schluß mit persönlichen Anfeindungen zu kämpfen hat.

In geschlechtsspezifischer Perspektive lassen sich ebenfalls deutliche Differenzen aufzeigen. Herr Sánchez ist in seiner Erzählung stark auf seine Arbeit sowie auf seine Organisations- und Bildungsaktivitäten im Verein orientiert. Seine Familie taucht nur am Rande bzw. am Ende seiner Erzählung (Rückkehr) auf. Er präsentiert sich als Politiker und Vereinsaktiver, dessen Zukunft auch durch diese Bereiche stark mitgeprägt ist. Frau García erzählt ihre Migrationserfahrung dagegen vor allem aus der Perspektive als Frau und Mutter (Identitätssuche, Erziehung der Söhne, Kindergarten- und Schulprobleme) und der darauf bezogenen Bildungs- und Vereinsarbeit. Kontinuierlicher Referenzrahmen ihrer Erzählung sind geschlechtstypische Konfliktlagen wie die starre Rollenerwartung im spanischen Dorf, die autoritäre vaterzentrierte Familienstruktur, der männerzentrierte Verein oder die ökonomische Abhängigkeit in ihrer Ehe sowie identitätsfördernde emanzipatorische Bildungsprozesse durch den Ausbruch von zu Hause, durch die Theatergruppe oder durch die erfolgreiche Vereinsübernahme.

In beiden Fällen werden auch der Kontrast Spanien-Deutschland, die Konfrontation mit unterschiedlichen Lebensstilen und die Auseinandersetzung mit kulturellen Stereotypen permanent reflektiert und auf die eigene Biographie bezogen. Die Abarbeitung von Klischees in beiden Sozialwelten (Deutsche und Spanier), der Bezug auf die doppelte kulturelle Prägung oder die Reflexion über zukünftige lebensweltliche Präferenzen sind wiederkehrende Themen ihrer Erzählung. Ebenso wird der spanisch-spanische Kontrast, die Situation von 'damals' (Diktatur, Unterdrückung) und 'heute' (Veränderung, Demokratisierung), gerade auch im Hinblick auf die beabsichtigte Rückkehr, in den Erzählungen thematisiert. Heimatstadt und Heimatdorf erweisen sich in beiden Fällen als prägende Sozialisationsinstanzen, die – selbst über die geographische und zeitliche Distanz hinweg – Zugehörigkeit und Zukunft vermitteln.

Anmerkungen

- (1) Einen aktuellen Überblick über die Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung geben der Sozialwissenschaftliche Fachinformationsdienst „Migration und ethnische Minderheiten“ sowie die Bibliographiereihe „Interkulturelle Pädagogik“.
- (2) Zur Situation spanischer MigrantInnen in der BRD vgl. Breitenbach 1979 und 1982, Sánchez-Otero 1984, Thränhardt 1985, Saylor 1987, Aguirre 1989.
- (3) Die beiden Interviews wurden vom Verfasser am 14.3.1995 und 21.6.1995 auf spanisch in der Wohnung von Herrn Sánchez bzw. in den Räumen des Spanischen Kulturkreises geführt. Originalzitate sind vom Verfasser unter möglichst genauer Beibehaltung der ursprünglichen Satz- und Sprechstruktur ins Deutsche übertragen worden, wobei deutsche Einschübsätze der beiden Interviewpartner durch Kursivdruck als solche kenntlich gemacht wurden.

Literatur

Aguirre, J.: Umfrage unter Spaniern in der BRD. Freiburg 1989

Apitzsch, U.: Migration und Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich 3/1995, S. 2–8

Breitenbach, B. von: Der spanische Elternverband. Wiesbaden 1979

Breitenbach, B. von: Italiener und Spanier als Arbeitnehmer in der BRD. München u.a. 1982
Nauck, B.: Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1994, S. 43–62

Sánchez-Otero, J.: Die aktive Integration spanischer Arbeitsmigranten und ihrer Kinder. Duisburg 1984

Saylor, W.: Wider die Xenophobie: Ausländer zwischen Ablehnung und Integration – am Beispiel spanischer Migranten in Deutschland. Saarbrücken 1987

Thränhardt, D.: Die Selbstorganisation von Türken, Griechen und Spaniern in der BRD. In: Ders. (Hrsg.): Ausländerpolitik und Ausländerintegration in Belgien, den Niederlanden und der BRD. Bocholt 1985, S. 130–160

Unspektakuläres Sprachenlernen

Zur Problematik der Erstellung und Analyse von lernbiographischen Texten

1. Problemaufriß

Von Lernbiographien und ihrer Relevanz ist in der Erwachsenenbildung zwar häufig die Rede, was aber genau darunter zu verstehen ist, wie entsprechende Daten hervorgerufen und interpretiert werden sollten und welche konkrete Bedeutung ihre Analyse haben könnte, ist trotz der inzwischen vorhandenen zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema Biographieforschung eher unklar.

Bei Durchsicht der Literatur fällt auf, daß der Lern- bzw. Bildungsbegriff (die häufig als gleichwertige Synonyme behandelt werden) in einer eher anthropologischen als pädagogischen Weise gebraucht wird. Lernen wird dann im Sinn des coping with novelty zum Synonym für Leben, Bildung zu einer gelungenen bzw. anzustrebenden Selbständigkeit im Umgang mit Lernzumutungen und Lebensanforderungen. Es überrascht deshalb nicht, daß eine besondere Vorliebe für dramatische, tragische oder ungewöhnliche Lebens- bzw. Lerngeschichten besteht. In der Faszination durch den Heroismus treffen sich eine pädagogische und eine literarische Tradition: die Geschichten vom Erfolg (oder auch vom Scheitern), von den Schwierigkeiten, die überwunden werden (oder nicht) und vom Selbst, das gefunden wird (oder nicht).

Das Moment des Teleologischen scheint untrennbar mit Lernen und Biographie verbunden, und die Idee der Steigerung ist selbst dann wirksam, wenn versucht wird, Lernen und Bildung voneinander abzugrenzen, wobei ersteres etwa als Informationsverarbeitung bzw. -generierung, letztere als höherstufige Transformation definiert wird, bei der auch Lernvoraussetzungen verändert werden (vgl. Marotzki 1990, 1993).

Auf der Suche nach der Bestätigung dieser Vorstellungen hat sich die pädagogische Biographieforschung speziell problematischen Lebensläufen, die Linguistik dem Phänomen des Bilingualismus und die biographisch interessierte Erwachsenenbildung vorwiegend benachteiligten Gruppen wie Behinderten, Analphabeten, Migranten zugewandt. Das die Erwachsenenbildung und ihre Forschung kennzeichnende Desinteresse an den mittleren Lagen (Tietgens 1993) trifft sich mit der Eigenart von Erzählungen, die ja gerade dadurch gekennzeichnet sind, daß sie Nicht-Alltägliches in einer Beginn, Höhepunkt und Ende umfassenden Gestalt präsentieren.

Auch wenn unter einer Lernbiographie die Darstellung der lebensgeschichtlichen Einbettung von auf einen Lerngegenstand bezogenen Erfahrungen verstanden wird (also gewissermaßen eine Lern-Lernbiographie), ist gewöhnlich die Neigung beherrschend, sich dem Ungewöhnlichen oder Neuen zuzuwenden und Personen zu befragen, für die der betreffende Lerngegenstand eine existenzielle Bedeutung hat. Typisch sind insofern Untersuchungen über die lebensgeschichtliche Bedeutung der

Beschäftigung mit Musik bei Studierenden dieses Fachs (vgl. Grimmer 1991) oder über die frauenuntypischen Bildungsbiographien von Diplom-Mathematikerinnen (Gisbert 1995) – Untersuchungen also über Entwicklungen, die als erfolgreiche, in einen Beruf mündende Lernprozesse zu bezeichnen sind. Bezogen auf das Fremdsprachenlernen liegen vereinzelte autobiographische Texte von Sprachenlehrern vor (vgl. Linnartz 1989), und bezogen auf die Erwachsenenbildung finden sich etwa auf rezente Lebensabschnitte eingegrenzte zusammenfassende Darstellungen auf der Basis von Interviews mit SprachkursleiterInnen (vgl. Lütjen 1985, Christ 1990) und knappe Erfahrungsberichte von professionell ‚belasteten‘ KursteilnehmerInnen wie Lernpsychologinnen und ehemaligen Sprachenlehrern (vgl. List 1989, Roberts 1992). Befragungen von TeilnehmerInnen und AdressatInnen von Sprachkursen sind dagegen entweder an deren Motivation interessiert (vgl. z.B. Müller-Neumann u.a. 1986) oder dienen der Evaluation bestimmter Sprachlernprogramme und nehmen Biographisches eher nebenbei wahr.

Wenn nun in Abhebung von den üblichen Interessen Aufschlüsse über die Rolle, die ein bestimmtes fachliches Lernen, in diesem Fall das von Fremdsprachen, im gesamten bisherigen Leben durchschnittlicher AdressatInnen oder TeilnehmerInnen von Sprachkursen spielt, gewonnen werden sollen, stellt sich das Problem, wie nicht-existenziellen und tendenziell erzählresistenten Lernerfahrungen auf die Spur zu kommen ist.

Daß es relativ leicht ist, jemanden zu bewegen, die Geschichte seines erfolgreichen Lernens zu erzählen, liegt nicht oder nicht nur am geschwätzig machenden Stolz des Normen erfüllt oder übererfüllt habenden Lernalters, sondern an der allgemeinen Verfügbarkeit eines narrativen Musters. Hierin steckt aber auch eine Gefahr: Was erzählt wird, ist so sehr vom Muster der ‚Erfolgs-Story‘ und ihrer gängigen Varianten und Modalitäten bestimmt, daß das Individuelle, Authentische dahinter zu verschwinden droht oder auch als solches kaum zu erkennen ist.

Hier wird ein allgemeines Problem sichtbar, das theoretisch erkannt, in der praktischen Forschungsarbeit allerdings nur selten angemessen berücksichtigt wird, nämlich die Unhaltbarkeit der Annahme einer Deckung von autobiographischem Text und Lebensrealität. Wenn ‚Lebensgeschichte als Text‘ (Koller/Kokemohr 1994) begriffen wird, heißt das, daß Autobiographien einerseits kreative Konstruktionen sind und andererseits auf vorgefertigte, kulturspezifische Muster zurückgreifen. (Letzten Endes ist die Form der Autobiographie selbst ein solches Muster, das zusammen mit der Idee von Subjektivität und Individualität in der westlichen Kultur verankert ist.) Diese Überlegungen haben Konsequenzen für die Erhebung und Interpretation von (Sprach)Lernbiographien, auf die im folgenden auf der Basis eines Korpus von (sprach)lernbiographischen Interviews eingegangen wird.

2. Datenerhebung

Daß eine inhaltliche Erfassung von Daten (wann wie lange welche Sprachen wo und wie gelernt wurden) wenig ergiebig ist, liegt auf der Hand. Es geht ja nicht nur um das Vergleichen von Abfolgen unterschiedlicher und unterschiedlich intensiv erlebter Lern-

prozesse, sondern um die Haltung, die die Lernenden dabei jeweils zum Lerngegenstand, zu seiner Präsentation und zu ihrem eigenen Umgang damit entwickelt haben, wie sie diese nachträglich beurteilen und in ihre autobiographische Darstellung integrieren.

Es bieten sich von daher Verfahren wie selbst gestaltete schriftliche Aufzeichnungen oder freie Interviews an. Erstere lassen die Betroffenen von einer direkten Lenkung durch die ForscherInnen unbehelligt, sind aber einer spürbaren Eigenkontrolle oder -zensur unterworfen. Letztere lassen dagegen Abbrüche, Selbstkorrekturen und Redundanzen hörbar werden, die möglicherweise besonders wichtige, von den Betroffenen aber vielleicht nicht als solche wahrgenommene Verbindungen aufzeigen. Gegen die schriftlichen Darlegungen spricht die Gefahr der Orientierung am Ideal des musterhaften Lebenslaufs, der Schwierigkeiten und Mißerfolge unterschlägt, gegen die narrative Variante des freien Interviews die mangelnde ‚Erzählbarkeit‘ von unspektakulären Sprachlernbiographien. Die Idee, daß Befragte auf einen Stimulus des/der Interviewenden eine zusammenhängende Darstellung und Interpretation ihrer diesbezüglichen Erfahrungen geben, erweist sich nur in Ausnahmefällen als realisierbar. Hinzu kommt: Die Mehrzahl von KandidatInnen für derartige Interviews sind Frauen, die – wie Heuer (1993) dargelegt hat – ein unpersönliches Ausfragen eher ablehnen.

Um dieser Schwierigkeit zu entgehen, bieten sich zwei Wege an: die Entwicklung eines offen-empathischen Interviewstils einerseits und die Stimulierung von neuen bzw. die Interpretation von vorliegenden Texten mit einem anderen Fokus andererseits.

Die Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre kann zum Bestandteil eines aufs Sprachenlernen fokussierten Interviews gemacht werden, indem der/die Interviewende sich mit der gebotenen Zurückhaltung auch selbst als Person (mit Sprachlernerfahrungen) einbringt. Gelingt dies, wird also die Lernbiographie ‚interaktiv‘ hervorgebracht, hat dieses Verfahren gegenüber der schriftlichen Darstellung den Vorteil, daß auch eher wortkarge Befragte zum Reden bzw. Nachdenken gebracht werden können. Beim Wegfall der ‚Abstinenzregel‘ des narrativen Interviews können Interviewerin und Interviewter speziell am Beginn Gemeinsamkeiten austauschen und so trotz der Situation eine Atmosphäre von Vertraulichkeit aufbauen oder beibehalten, in der es möglich ist, spontan und angstfrei zu agieren. Dies muß (und sollte vielleicht auch) nicht explizit und vor allem nicht geplant geschehen. Folgendes Beispiel mag dies illustrieren:

I.: Äh. wir fangen an

E.: Es stört ich darf aber so sprechen wie immer, oder‘

I.: Wie immer- mhm‘. Ähm-.. wir fangen da an wo alles anfängt

E.:Aha‘.. (leise) *paradise*,

I.: Kindheit

(Transkriptionsregeln vgl. Anhang)

Hier wird von der Interviewerin (I.) deutlich der Beginn das Interviews markiert, die erzählende Interviewte (E.) fragt noch explizit nach, ob sie sich „wie immer“ verhalten

soll, was von I. bestätigt wird, die dann einen zweiten, fast poetisch wirkenden Anlauf macht. Daß die beiden tatsächlich „wie immer“ miteinander reden bzw. die Interviewte sich nicht verstellt, macht das folgende klar. E. reagiert nicht wie eine Befragte, sondern äußert eine eventuell auch die Befragungssituation ironisierende Privatassoziation, und I. zeigt durch ihre doppelte Übersetzung (vom Englischen in die Muttersprache und vom Poetisch-Metaphorischen in den sachlichen Allgemeinbegriff), daß sie verstanden hat. Interessant an diesem Beispiel ist das hohe Maß an indirekter Gemeinsamkeit, das sich an wörtlichen Wiederaufnahmen und an der gemeinsamen Benutzung einer quasi-poetischen Sprache zeigt.

Neben der (indirekten) Demonstration von Gemeinsamkeiten – und sei es bezogen auf Fremdsprachenkenntnisse – ist ein Taktgefühl bei tendenziell prekären Bekenntnissen von Interviewten angebracht. Verständnis für das beim Fremdsprachenlernen immer zu gewärtigende Thema eines Versagens oder gar eines Sich-Schämens kann sich kurz in paraverbalen Reaktionen wie im folgenden Beispiel an einem Hörersignal zeigen:

E.: [...] weil wir ja immer oder damals öfter in Frankreich waren' in Urlaub und ich mich da irgendwie doch ein bißchen geschämt hab daß ich da nicht gewagt hab den Mund aufzumachen' und da hab ich gedacht ich

I.: Mhm-

E.:geh mal in so nen äh Fortgeschrittenenkurs Französisch

3. Textinterpretation

Bei der Auswertung derartiger ‚empathischer‘ Interviews ist dann allerdings die Rolle, die die Interviewende – initiiierend und respondierend – spielt, angemessen zu berücksichtigen, und sei es auch nur, indem man nicht – wie meist üblich – ausschließlich Aussagen der Interviewten, sondern eben auch die Fragen und Reaktionen der Interviewenden wiedergibt und insgesamt die jeweilige Beziehung zwischen beiden berücksichtigt.

Es macht durchaus einen Unterschied, ob eine Interviewte von sich aus ihre Einstellung zu einer bestimmten Sprache formuliert oder aufgrund einer expliziten Nachfrage, ob sie dabei Wendungen der Interviewerin wiederholt oder selbständig formuliert. Schließlich ist zu berücksichtigen, ob die Interviewerin sich eher zurückhält oder aber das Gespräch steuert, ob sich die Interviewte ‚führen‘ läßt, ‚Widerstand leistet‘ oder aber selbst die Initiative übernimmt.

Dies ist nicht als globaler Eindruck, sondern an Textstellen belegt in die Interpretation zu integrieren. Voraussetzung ist eine relativ präzise Transkription, die auch Überlappungen, Hörersignale, Pausen verzeichnet.

Wiederholte oder auch vergebliche Versuche von Interviewenden, ihre Gesprächspartner zu bestimmten Punkten zum Sprechen zu bringen, sind nicht notwendig als ‚Fehler‘ in der Interviewführung zu werten, sondern als Daten, die interpretiert werden sollten. Auch die Schwierigkeiten, die ehemalige TeilnehmerInnen von Sprachkursen

haben, sich genauer zu erinnern, sind weniger individuelle Ausfälle als Zeichen für die marginale Stellung, die die Teilnahme für sie eingenommen hat:

E.: [...] und ich weiß auch jetzt gar nicht mehr wie groß der Kurs war das waren nicht so sehr viele Leute'. und wir hatten dann auch so n Lehrbuch nach dem wir da vorgehen ich weiß gar nicht mehr was-

I.: Du weißt aber nicht mehr welches-

E.: Ja- ver- nee warte mal vielleicht fällt mir das aber wieder ein, ... irgendwie son kurzer-. *Qu'est-ce qu c'est* oder son kurzer Titel muß

I.: *À bientôt*

E.: das gewesen (leiser) oder *À bientôt'* kann auch sein, weiß ich nicht mehr

Die Unfähigkeit, sich an Unterrichtsabläufe zu erinnern, die Schwierigkeit, Begründungen für die Teilnahme an Sprachkursen vorzubringen, und schließlich die Unlust an oder Unfähigkeit zu Konkretisierungen bei gleichzeitigem prinzipiellen Interesse am Lerngegenstand sollten nicht Anlaß zur Klage, sondern zur Reflexion sein. Hier zeigt sich etwas von der Normalität des Lernens von Erwachsenen, von der in der Literatur gewöhnlich nicht die Rede ist.

Wenn eine Interviewte über die freiwillige Teilnahme am Latein-Unterricht in der Schulzeit sagt „na ja ich weiß auch nicht warum ichs gemacht hab ich habs halt irgendwie- gemacht“ und auf die Frage nach der Motivation für die Belegung eines Türkisch-Kurses antwortet „Na es war halt einmal günstig daß es halt äh. mit meiner Arbeit dann zusammenhing“, dann ist dies nicht nur durch den Inhalt, sondern auch durch die sprachliche Form höchst aufschlußreich.

Das, was in den üblichen inhaltsorientierten Zusammenfassungen wegfällt, nämlich Vagheit, Indifferenz und Nonchalance, stellt eine wesentliche Aussage dar. Lernen wird hier nicht als (heroische) Anstrengung, als Kampf gegen äußere und innere Widerstände, sondern als Aufgreifen von Angeboten präsentiert, die man fast distanziert und durchaus mit Vorbehalt wahrnimmt. Bei der Entscheidung für einen bestimmten Kurs wird von vornherein auch eine mögliche Enttäuschung einkalkuliert. So ist es jedenfalls den Worten einer Befragten zu entnehmen, die erzählt, wie sie sich für einen Polnisch-Kurs an der örtlichen Volkshochschule entschieden hat:

E.: [...] hab ich gedacht okay sieben Monate 200 Mark ist eh nicht teuer die Volkshochschule ist in der Nähe von meinem Arbeitsplatz-

Beim oben beschriebenen zweiten Weg, Erfahrungen von nicht-exzeptionellen SprachenlernerInnen anhand von biographischen Texten mit einem anderen Fokus zu rekonstruieren, kommt man der Marginalität noch deutlicher auf die Spur. Wenn in einem biographischen Interview über schulische und außerschulische Lernerfahrungen einer Mittvierzigerin, die als Hausfrau und Mutter einmal in der Woche in einer Boutique aushilft, der Satz fällt „Ja ich bin immer noch in dem gleichen Geschäft in der Königstraße einen Tag in der Woche. und ich mach aber schon seit

bestimmt zehn Jahren Italienisch, das darf man nicht laut sagen, gell“, dann werden in der Verbindung zwischen Aushilfsjob und Kursteilnahme folgende Elemente hervorgehoben: Stagnation, Regelmäßigkeit, Unklarheit über Anfang und Ende und nicht zuletzt Abwechslung von einer gesellschaftlich erwünschten Norm.

Die Interviewte, die vielleicht nicht bereit gewesen wäre, speziell über diese Erfahrungen mit dem Lernen einer Sprache Auskunft zu geben, repräsentiert als ‚Dauer Teilnehmerin‘ aber eine nicht unerhebliche Gruppe von Sprachkursbesuchern, die das Sprachenlernen in ihr Leben jenseits der Kategorien von Erfolg und Scheitern integrieren, dabei aber trotzdem von den damit verbundenen Vorstellungen geprägt sind.

Es gibt natürlich auch den Fall von Sprachlernbiographien, die – als Text durchgestaltet – gängige Vorstellungen illustrieren. Dazu gehört etwa auch die Idee einer durch Stufen oder Umwege vollzogenen allmählichen Emanzipation. Diese bereits im Text enthaltene Interpretation muß bei der Interpretation durch LeserInnen und ForscherInnen angemessen berücksichtigt werden:

Im folgenden Ausschnitt aus der Kurzautobiographie einer kanadischen Hausfrau mit vier Kindern, die diese im Rahmen eines erwachsenenpädagogischen Projekts verfaßt hat, wird die lakonisch mitgeteilte Teilnahme an einem Englischkurs fest in die Gestalt einer Lebensgeschichte eingebunden und interpretiert:

„Après 3 ans, je trouve difficile de parler avec des bébés à longueur de journée. Je n’ai d’amie et la seule femme que je connaisse, travaille temps plein. Elle est difficilement disponible pour échanger. Je prends des cours de couture I et II. Les femmes parlent de bébés et de mode, cela m’intéresse plus ou moins. Je fais des économies en cousant des vêtements pour les enfants. Je n’ose m’acheter du linge. Je décide de me faire deux robes. Je suis heureuse de ma réussite et Jean aussi. Je prends un cours de yoga et d’anglais. J’ai besoin de rencontrer du monde, de parler; je me sens seule“ (Pineau/Marie-Michèle 1983, S. 200).

(„Nach drei Jahren fällt es mir schwer, den ganzen Tag mit den kleinen Kindern zu reden. Ich habe keine Freundin, und die einzige Frau, die ich kenne, arbeitet ganztags, so daß kaum Zeit ist, sich auszutauschen. Ich belege Nähkurse für Anfänger und Fortgeschrittene. Die Frauen reden von kleinen Kindern und von der Mode, das interessiert mich mehr oder weniger. Ich spare, indem ich die Kleider für die Kinder selber mache. Ich traue mich nicht, mir Wäsche zu kaufen. Ich beschließe, mir zwei Kleider zu machen. Ich bin glücklich über meinen Erfolg, und Jean auch. Ich belege einen Kurs in Yoga und in Englisch. Ich habe das Bedürfnis, Leute zu treffen und zu reden. Ich fühle mich einsam.“)

Erst im Kontext ihrer im folgenden (hier nicht wiedergegebenen) als erfolgreiche Emanzipation dargestellten Lebensgeschichte erhält die Mitteilung vom Kursbesuch ihren Sinn: Kurse zu besuchen bedeutet hier, sich zum erstenmal von der Familie zu entfernen und in der Öffentlichkeit als Einzelperson wahrgenommen zu werden. Das ist zunächst nur möglich, wenn es im Dienst für die Familie und aus Sparsamkeitserwägungen geschieht, dann als Teilnahme an einer regenerierenden Maßnahme und

als Wahrnehmung eines sowohl allgemeinbildenden als auch beruflich verwertbaren Angebots wie einem Englischkurs.

Rezeptionslenkende Texte wie diese lassen für andere Deutungen kaum Platz. Diese Deutung kann natürlich von der Situation, in der sich die Verfasserin in dem erwachsenenpädagogischen Projekt befindet, beeinflusst sein, sie entspricht aber – und dies ist entscheidend – einem immer noch wirksamen Handlungs- und Deutungsmuster, auf das sich Planer- und Anbieterinnen von Fremdsprachenkursen für Frauen einstellen müssen.

Daß hier auch eine Sichtweise von der Erwachsenenbildung als Frauenbildung Erforschenden exemplifiziert ist (vgl. Heuer 1993), ist ein Verdacht, der die Geschichten einer ‚Erlösung‘ ebenso betrifft wie die Geschichten bzw. Interpretationen eines ‚Scheiterns‘ (vgl. die Falldarstellung einer Englischkursteilnehmerin in Kade 1985, S. 151ff).

4. Resümee

Lernbiographien geben also nicht nur Auskunft über individuelle Verarbeitungsformen und Sichtweisen ihrer Produzenten. Sie lassen ebenso die Deutungsmuster derjenigen erkennen, die sie anregen, und natürlich auch derjenigen, die sie interpretieren. Sie sind darüber hinaus ein Indikator für aktuelle Vorstellungen vom Lernen im allgemeinen und speziellen Sinn.

Damit bieten sie ein Material, das gerade für die AnbieterInnen von Fachkursen, die dazu neigen, von der Struktur des Lerngegenstands und nicht von den Mentalitäten der Lernenden auszugehen, als Korrektiv wichtig ist. Bei FremdsprachendidaktikerInnen und -forscherInnen wird Teilnehmerorientierung bzw. Lernerzentrierung nämlich gewöhnlich eher als mikrodidaktische Aufgabe begriffen, und das Interesse an der Person der Lernenden ist primär auf Faktoren gerichtet, „die potentiell das erfolgreiche Lernen von Fremdsprachen beeinflussen“ (Bausch u.a. 1989, S.133). Dementsprechend orientieren sich Untersuchungen zur Motivation, zu Lernstrategien, zu Lernstilen, zu Lernertypen am Kriterium des ‚Erfolgs‘ – definiert als möglichst annäherndes Erreichen der vorgegebenen – kommunikativen oder sprachsystemischen – Lernziele. Die vielberedeten affektiven und kognitiven Faktoren der Lernerpersönlichkeit und die sie prägenden sozialen Einflüsse werden dementsprechend so gut wie ausschließlich auf ihre fördernde bzw. störende Auswirkung auf die Erreichung dieser Lernziele untersucht.

Dieser Nutzbarmachung steht eine weitere Funktion zur Seite, die von der Erwachsenenbildung im Gegensatz zur allgemeinen Erziehungswissenschaft eher vernachlässigt wird. Gemeint ist die ‚Bildungsfolgenabschätzung‘, die „über die (Neben)Wirkungen“ aufklärt, „die erzieherisches und unterrichtliches Handeln für die Individuen und für die Gesellschaft hat, in der sie leben“ (Lenzen 1994, S.20), d.h. das Nachdenken darüber, welche direkten und indirekten Auswirkungen die erfolgreiche und nicht-erfolgreiche, die intensive und fragmentarische Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten hat, welche Verbindung die einzelnen mit künftigen oder gleichzeitigem

nicht-organisiertem und vergangenem schulischen Lernen, welche Beziehungen sie schließlich zu anderen Lerngebieten knüpfen.

Eine Beschäftigung mit Formen des unspektakulären, marginalen, zufälligen Lernens und seiner Einbindung in lebensgeschichtliche Zusammenhänge und Deutungen kann Lehrende vor Enttäuschungen bewahren und Verständnis für die Normalität und auch für die Angemessenheit tentativer, vager, auch nonchalanter Umgangsweisen mit Gegenständen und Umständen des Lernens wecken, dem in der Theorie der Erwachsenenbildung eine empirisch fundierte Differenzierung des Begriffs der Okkasionalität folgen könnte.

Anhang

Transkriptionszeichen:

X'	steigende Intonation
X,	fallende Intonation
X-	Intonation in der Schwebel
äh, ähm	Verzögerungspartikel
.	kurzes Absetzen
..	kurze Pause
...	längere Pause
(leise)	Charakterisierung der Sprechweise
Hm	eingipfliges Rezeptionssignal
Mhm	zweigipfliges Rezeptionssignal

Literatur

- Bausch, K.-R., u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989
- Christ, H.: Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung. Tübingen 1990
- Gisbert, K.: Frauenuntypische Bildungsbiographien: Diplom-Mathematikerinnen. Frankfurt/M. 1995
- Grimmer, F.: Wege und Umwege zur Musik. Kassel 1991
- Heuer, U.: Ich will noch was anderes! Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler 1993
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Koller, H.-Ch./Kokemohr, R. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim 1994
- Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994
- Linnartz, B.: Jenseits der Sprachzäune. Erfahrungen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen 1989
- List, G.: Identität und Zweitspracherwerb. In: Königs, F.G./Szulc, A. (Hrsg.): Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Bochum 1989, S. 35–48

- Lütjen, H.-P.: Fremdsprachenlernen im Leben Erwachsener. In: Volkshochschule im Westen 6/1985, S. 339–341
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Marotzki, W.: Über einige Annahmen des Verständnisses menschlicher Lern- und Bildungsprozesse aus konstruktivistischer Sicht. In: ders./Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim 1993, S. 54–79
- Müller-Neumann, E./Nuissl, E./Sutter, H.: Motive des Fremdsprachenlernens. Heidelberg 1986
- Pineau, G./ Marie-Michèle: Produire sa vie: autoformation et autobiographie. Montréal 1983
- Roberts, H.K.: Ein Selbstversuch: Sprachen lernen im Alter. In: Zielsprache Französisch 4/1992, S. 218–222
- Tietgens, H.: Das Desinteresse an den mittleren Lagen. In: Friebe, H., u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993, S. 149–159

Exponierte Biographien – Worpsweder Ehen

Die Faszination, welche von biographischem Material ausgeht und den Nachvollzug so spannend macht, ist der Vergleich mit dem eigenen Leben. Eine Reflexion der eigenen Situation wird ermöglicht. Nicht die Parallele, sondern der Nachvollzug von Chancen und Konflikten liefert die Möglichkeit, sich selbst zu verorten. Gerade angesichts immer weitreichenderer und immer schnellerer gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse stehen die Individuen vor der Anforderung, eigene Lebensentwürfe herzustellen, Statuspositionen einzunehmen, emotionale Sicherheit zu gewinnen und Identität zu entwickeln.

Dies ist der Hintergrund dafür, daß das Konzept Biographie in allen Gesellschafts- und Geisteswissenschaften Konjunktur hat. Auch in der Erwachsenenbildung ist biographisches Lernen zu einem zentralen Modell geworden. Es geht dabei darum, sich selbst als Individuum im sozialen und politischen Kontext zu begreifen. Programme und Kurse haben sich dem „biographischen Paradigma“ zugewendet. So findet man in vielen Programmen von den Kirchen bis zu den Gewerkschaften Ausschreibungstexte für Weiterbildungskurse mit Themen wie „Lebensgeschichte“, „Selbsterfahrung einer Generation“, „Erlebte Geschichte“ oder Veranstaltungen, welche geschichtliche Daten mit biographischen Erfahrungen zusammenbringen: „Frauen nach 1945“, „Leben vor der Währungsreform“, „Ideen der 68er“ usw. Angesagt ist, individuelle Lebenslinien und Geschichtslinien gemeinsam zu reflektieren. Dabei erfolgt eine Rekonstruktion sozialer und politischer Wirklichkeit aus der Sicht der Individuen.

Das Konzept Biographie kann in der Erwachsenenbildung in zweierlei Weise wirksam werden: zum einen als Analyse des Stellenwertes von Bildung in biographischen Prozessen; zum andern als Reflexion eigener oder fremder Biographie als Bildungsanstoß. Im Nachvollzug von Biographien spiegelt sich immer die eigene Erfahrung, und sie wird von scheinbarer Selbstverständlichkeit und Zwangsläufigkeit befreit.

Die Faszination ist dann am stärksten, wenn der Unterschied zu einer immer noch unterstellten Normalität am weitesten ist. Die Lebensgeschichten von Künstlern haben deshalb immer schon ein breites Publikum interessiert. Dabei geht es einmal um den Ruch des Unerlaubten, des Abweichenden, des Unerhörten, des Anormalen. Man sucht das, was man sich selbst nicht zugesteht, aber vermißt: Freiheit von Familie, Unternehmen, gesellschaftlichen Zwängen. Zum andern vermutet man Avantgarde, in dem Sinn, daß in den Biographien der Künstler eine um sich greifende Wirklichkeit vorgelebt wird. Der Bruch mit der Tradition, der heute von vielen wahrgenommen wird – das Sich-Herauslösen aus vorgegebenen Sozialstrukturen, das Infragestellen leitender Normen, das Ausbrechen aus sozialer Kontrolle –, wurde von exponierten Individuen schon früher vollzogen. Künstler haben, wenn sie auf der Höhe der Zeit waren, die Freisetzungprozesse einer individualisierten Gesellschaft vorweggenommen.

Wenn man dies für biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung nutzen will, kommt es darauf an, das „Exemplarische“ dieser Biographien herauszuarbeiten. Es geht nicht nur darum, die einzelnen „Fälle“ nachzuvollziehen und zu deuten, sondern es muß gezeigt werden, wie sich im Leben der Individuen gesellschaftliche Wirklichkeit konstituiert. Um sich selbst zu begreifen, ist es wichtig, Biographie vor den Hintergrund gesellschaftlicher Kontinuitäten und Umbrüche zu stellen. Diese strukturieren einige typische Konstellationen:

- das Verhältnis zur Herkunftsfamilie,
- die Beziehung zur Gemeinschaft,
- das Geschlechterverhältnis,
- die Stellung der Frau zu Beruf und Mutterschaft,
- den Stellenwert von Arbeit.

Diese Konstellationen können am Beispiel der „Worpsweder Ehen“ (Paula Becker – Otto Modersohn, Clara Westhoff – Rainer Maria Rilke) verfolgt und dabei kann geprüft werden, inwieweit ein solcher Nachvollzug biographisches Lernen anstößt. In Familie, Gemeinschaft, Ehe und Beruf bestehen bei gegebenen Rahmenbedingungen unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten, welche von den handelnden Personen offengehalten oder geschlossen werden.

Methodischer Rahmen

Vorher muß man sich der Methode vergewissern. Es geht um den Umgang mit Produkten von Künstlern, die also immer schon auf ihre Form hin reflektiert sind. Dies gilt nicht nur für die Bilder und Gedichte, sondern auch für Briefe und Tagebücher. Insofern sind diese zugleich autobiographische Materialien (vgl. Schulze 1995, S. 15) wie auch ästhetische Produkte. Dies kennzeichnet die Schwierigkeit, wenn es darum geht, ein angemessenes hermeneutisches Verfahren zu finden. Kurz, man steht vor allen Problemen, die spätestens seit Dilthey die Methodologie des Sinnverstehens ausmachen. Die schöne Formel vom „Vorgang des Verstehens, durch den das Leben über sich selbst aufgeklärt wird,“ (Dilthey 1910, S. 87) hat die Gesellschafts- und Geisteswissenschaften immer wieder in die Gefahr des Relativismus getrieben. Anthony Giddens hat einen vorläufig akzeptablen Weg vorgeschlagen, mit dem bei der hermeneutischen Analyse entstehenden Problem der Adäquanz umzugehen (Giddens 1984, S. 177). Er unterscheidet zwischen Sinn und Bezug im Hinblick auf einen Bedeutungsrahmen. Und er unterstellt ein auch in unterschiedlichen kulturellen Praxen vorhandenes gegenseitiges Wissen, das Lebensformen anschlussfähig und vermittelbar macht (ebd., S. 176, 182). Mit diesen Grundgedanken ist selbstverständlich noch keine ausgeführte Methodologie gegeben. Sie enthalten aber zwei wesentliche Leitlinien: zum einen, daß divergierende Interpretationen durchaus kontrovers im Hinblick auf Adäquanz diskutierbar sind; zum andern, daß das empirische Material nur im Kontext deutbar und verstehbar ist. Insofern kommt es bei der biographischen Analyse darauf an, die Lebensgeschichten, welche die Erlebnisse der Individuen ausmachen, und den Lebenslauf, d.h. deren

Bezug zu gesellschaftlichen Verhältnissen, zu verbinden. Das Problem des Verstehens hat auch Rilke beschäftigt:

Unabhängig von diesen Brücken
die wir in verschiedenem bauen:
so daß wir immer, aus jedem Entzücken
in ein Heiter Gemeinsames schau'n.
(Muzot, 15. Februar 1924)

Worpswede als Fokus

Im Herbst 1889 mieteten Fritz Mackensen (1866–1953), Otto Modersohn (1865–1943) und Hans am Ende (1864–1918) sich in Worpswede ein und beschloßen, über den Winter zu bleiben. Damit begründeten sie die „Künstlerkolonie“. Fast zehn Jahre später – ab Herbst 1898 – trafen Paula Becker, Clara Westhoff und Rainer Maria Rilke ein und bildeten mit Otto Modersohn die „kleine Gemeinschaft“, „die Familie“, wie sie sich selbst bezeichneten.

„Und sie fühlten alle, daß dies der Anfang eines neuen Lebens war, und daß sie ganz ebenso wie jene Kolonisten, die aus dem Knechtdienste um der Freiheit herübergekommen waren, sich ein neues Land voll Heimat und Zukunft urbar machten“ (Rilke 1987, S. 54).

Mit dem bewußten Heraustreten aus der Tradition setzen sich die Beteiligten einem hohen Gestaltungsdruck aus. Im Unterschied zur aggressiven Provokation der Bohème im Berliner Café des Westens oder in Schwabing oder gar dem Monte Verità blieben die Worpsweder immer an die bürgerliche Gesellschaft rückgebunden. In der Abkehr von der Tradition und dem Akademismus suchten sie andere Wege für ihre Kunst, waren aber der Normalität des Bürgertums der Jahrhundertwende weiter verhaftet. Woldemar Becker, Paulas Vater, der die Maler auf einem Herrenabend im Bremer Ratskeller kennengelernt hatte, beschreibt sein Erstaunen. „Wunderbar, daß die Leute, welche in ihrer Kunst extrem sind, auf den übrigen Gebieten so konservativ bleiben...“ (11.1.1897). Es werden ganz normale Ehen geschlossen: am 25. April 1901 zwischen Clara Westhoff und Rainer Maria Rilke, am 25. Mai zwischen Paula Becker und Otto Modersohn. Bereits am 3. März heirateten Martha Schröder und Heinrich Vogeler (1872–1942), der seit 1893 in Worpswede ansässig war und in seinen Erinnerungen lapidar feststellt: „Im Frühling des Jahres 1901 heirateten die drei befreundeten Paare“ (Vogeler 1989, S. 81).

Paula Modersohn-Becker als zentrale Figur

Das mit Martha Schröder und Heinrich Vogeler ist eine gesonderte Geschichte. In den Verhältnissen der anderen beiden Paare untereinander und zu ihrem Umfeld lassen sich die typischen biographischen Konstellationen der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland um die Jahrhundertwende aufzeigen – ihre soziale Struktur, die Familien-

Bild 1

1 Seite

situation, die herrschenden Normen, die Geschlechterverhältnisse. Die gesellschaftlichen Faktoren bündeln sich im Lebenslauf der Personen. Durch ihre intensive emotionale Beziehung zu den drei anderen fokussieren sich die Verhältnisse auf Paula als zentrale Figur während der zehn Jahre von 1897 bis 1907.

Paula Becker

1876 am 8. Februar geboren als Tochter eines Eisenbahningenieurs in Dresden; 1888 übersiedelt die Familie nach Bremen; 1892 siebenmonatiger Aufenthalt in England und erster Zeichenunterricht in London; 1895 Abschluß des Lehrerinnenseminars in Bremen; 1896 Beginn der Teilnahme an einem Kurs der Zeichen- und Malschule des „Vereins der Berliner Künstlerinnen“; 1897 im Juli und August zum erstenmal in Worpswede; 1898 Atelier in Worpswede, Korrektur bei Fritz Mackensen, Freundschaft mit Clara Westhoff; 1900 erster Paris-Aufenthalt von Januar bis Juni, entdeckt für sich die Bilder Cézannes, 12. September Verlobung mit Otto Modersohn; 1901 Kochkurs in Berlin, 25. Mai Hochzeit; November Tod des Vaters; 1903 zweite Parisreise, Besuch bei Rodin; 1905 dritter Paris-Aufenthalt, Modersohn und Vogeler kommen nach, Besuch des Salon des Indépendants mit Retrospektiven der Werke Seurats und van Goghs; 1906 Aufbruch nach Paris, am 9. September kommt Modersohn für den Winter nach; 1907 im März Rückkehr nach Worpswede, 2. November Geburt der Tochter Mathilde, 20. November Tod durch Embolie.

Otto Modersohn

1865 am 22. Februar in Soest geboren als Sohn eines Baumeisters und ab 1874 in Münster aufgewachsen; 1884 Studium an der Düsseldorfer Künstlerakademie; 1888 Wechsel an die Akademie in München; 1889 am 3. Juli Ankunft in Worpswede zusammen mit Fritz Mackensen; 1897 im September Heirat mit Helene Schröder; 1898 am 6. August Geburt der Tochter Elsbeth; 1900 folgt mit Fritz Overbeck am 7./8.6. Paula Becker nach Paris, Tod der Ehefrau durch einen Blutsturz am 14. Juni; am 12. September Verlobung mit Paula Becker; Mai 1901 Hochzeit; 1905 folgt er Paula nach Paris; 1906 reist er Paula nach Paris nach; 1908 verläßt er Worpswede endgültig und siedelt nach Fischerhude über; 1909 heiratet er Luise Breittling, Tochter eines Fischerhuder Malers; er stirbt 1943 am 10. März.

Clara Westhoff

1878 am 21. November in einer Bremer Kaufmannsfamilie geboren; 1895 nach München, wo ihr die Erlaubnis, an der Akademie zu arbeiten, verwehrt wurde; Unterricht im Kopf-, Akt- und Landschaftszeichnen; 1898 in Worpswede Unterricht bei Mackensen, der sie zur Bildhauerei bringt und an Max Klingner in Leipzig empfiehlt; im

Atelier Mackensens Bekanntschaft mit Paula Becker; 1899 Arbeit bei Klinger; 1900 Arbeit bei Rodin, August Bekanntschaft mit Rilke; 1901 am 25. April Heirat, am 12. Dezember Geburt der Tochter Ruth; 1902 folgt Rilke nach Paris, Studium bei Rodin; 1903 in Worpswede, Italienreise; 1903 in Rom, mit Rilke in Dänemark; 1905 Aufenthalt in Schloß Friedelshausen in Hessen mit Rilke; 1906 in Paris Studium bei Rodin, Übersiedlung nach Berlin; 1907 in Ägypten, auf der Reise Treffen mit Rilke in Capri, Rückkehr nach Oberneuland; 1917 in Fischerhude; 1923 Geburt der Enkelin Christine; 1924 letztes Treffen mit Rilke in Muzot; 1954 gestorben.

Rainer Maria Rilke

1875 am 4. Dezember in Prag geboren; 1890 Abgang von der Kadetten-Schule in St. Pölten; 1891 von der Militär-Oberrealschule Mährisch-Weißkirchen wegen schlechten Gesundheitszustandes entlassen und damit Ende der militärischen Ausbildung; 1894 erste Buchveröffentlichung „Leben und Lieder“; 1896 zwei Semester in München; 1897 Übersiedlung nach Berlin; 1899 Reise nach Rußland mit Lou Andreas-Salomé und ihrem Mann; 1900 zweite Rußlandreise mit Lou allein, Begegnung mit Tolstoi, Ende August bis Anfang Oktober in Worpswede zu Besuch bei Vogeler, Bekanntschaft mit Paula Becker und Clara Westhoff; 1901 Heirat mit Clara am 25. April, am 12. Dezember Geburt von Ruth Rilke; 1902 in Westerwede, Übersiedlung nach Paris, Besuch bei Rodin; 1903 Monographien über Worpswede und über August Rodin, Wiederaufnahme der Beziehung zu Lou Andreas-Salomé, Rückkehr nach Worpswede; 1904 Reise nach Schweden auf Veranlassung Ellen Keys; 1905 Januar bis Mai in Worpswede, Juni bei Lou Andreas-Salomé in Göttingen, Sekretär bei Rodin, Wiederbegegnung mit Paula Becker; 1906 ab 4. Dezember zum ersten Mal in Capri; 1907 Erscheinen der „Neuen Gedichte“, 1908 in Oberneuland mit Clara; 1910 ab April in Duino; 1921 Wohnsitz auf Schloß Muzot; 1923 Erscheinen der „Sonette an Orpheus“ und der „Duinenser Elegien“; 1926 am 29. Dezember gestorben.

In der Konstellation der Jahrhundertwende

Die Suche nach einem eigenen, neuen Stil, welche die Künstler in Worpswede verband, war zugleich Ausdruck gesellschaftlicher Gegensätze. Neben einem ausgeprägten Individualismus gab es ein starkes Bedürfnis, sich in Gruppen und Künstlergemeinschaften zusammenzuschließen; neben ästhetisierender Verfeinerung im Symbolismus und im Jugendstil finden sich Ansätze zu expressiver Vereinfachung und Darstellung. In dem Versuch, sich als Opposition abzusetzen gegen die offizielle Akademie- und Salonkunst, kommen die Widersprüche der Zeit zum Vorschein, welche grundlegend bestimmt war durch den Konflikt zwischen fortschreitender Industrialisierung und einer Modernitätskritik, die in der Fin-de-siècle-Stimmung gipfelte. Paula Becker hat Nietzsche gelesen.

In dieser besonderen Lage sind die Künstler doch gleichzeitig Exponenten der geistigen Situation der Zeit. Kennzeichnend für den Modernisierungsprozeß ist die Herauslösung des Menschen aus traditionell gewachsenen Bindungen, Glaubenssystemen und Sozialbeziehungen. Dieser Wandel umfaßt alle Lebensbereiche und ergreift auch die Privatsphäre. In diesem Sinn entsprechen sich Modernisierung und Individualisierung. Die Freiheit der Individuen erzeugt reziprok einen enormen Entscheidungsdruck aufgrund gewachsener Kontingenzen. „Das Ergebnis dieser vielfältigen Veränderungen ist, daß allmählich ein Anspruch und Zwang zum ‚eigenen Leben‘... sich herauszubilden beginnt“ (Beck-Gernsheim 1987, S. 11). Modernität hat also auf der einen Seite befreiende Wirkung. Sie löst die Menschen aus der einengenden Kontrolle der Familie, des Standes, der Geschlechterverhältnisse. Auf der anderen Seite hat die Freiheit ihren Preis. Es entstehen Risiken, Gefahren und Brüche im Lebenslauf. Es wachsen Konkurrenzdruck und drohende Deklassierung. Der Konflikt zwischen Freiheit und Bindung wird zu einem Generalthema der Moderne. Aus dem Gewinn an Handlungspielräumen und dem Zwang der Wahlnotwendigkeit wird der individuelle Lebenslauf zu einer persönlichen Aufgabe.

In der Kontinuität der Herkunftsfamilien

Als Bollwerk gegen den fortschreitenden Modernisierungsprozeß galt und gilt konservativen Positionen die Familie, welche gegen die Rationalität der beschleunigten gesellschaftlichen Dynamik die Intimität gemeinschaftlicher Privatheit zu stellen scheint. Da, wo sie lebt, gibt die Familie ihren Angehörigen Schutz und Wärme, die wirtschaftliche Sicherheit der Hausgemeinschaft, welche hauptsächlich beruht auf der Berufstätigkeit des Vaters (Adorno 1956, S. 117).

Die familiäre Herkunft der Protagonisten in Worpsswede war die des Bürgertums. Durch die Stellung der Väter (Eisenbahningenieur Becker, Baumeister Modersohn; Eisenbahnbeamter Rilke, Kaufmann Westhoff) war der gesellschaftliche Raum, in dem man sich bewegte, vorgeklärt, wenn auch – wie z.B. durch Entlassung Beckers – immer gefährdet. Die Mütter waren die Lebendigeren. Die Zukunft der Töchter war es, im heiratsfähigen Alter eine gute Partie zu machen, vielleicht sogar mit einem adligen Herrn. Ihre Berufstätigkeit wurde kaum ernst genommen und galt als Übergangslage. Der Vater trägt die Verantwortung für die Zukunft der Tochter.

„Was soll aus Paula werden? Auch sie ist und bleibt unselbständig und hat nicht die Energie aus sich selbst etwas zu schaffen und sich selbständig zu machen ... Sie ist ... präntentös und leistet wenig, sehr wenig ... Selbst im Hause ist sie nur ein muffiges Wesen, das vielleicht ganz hübsch Blumen vertheilt und damit die Zimmer schmückt“ (W.B. 3.7.1896).

Und an Paula schreibt er:

„Ich glaube nicht, daß Du eine gottbegnadete Künstlerin ersten Ranges werden wirst, das hätte sich doch wohl viel früher bei Dir gezeigt, aber Du hast vielleicht ein niedliches Talent zum Zeichnen das Dir für die Zukunft nützlich sein kann ... Wenn Du

auch nicht Vorzügliches dann leistest, so kannst Du es durch Ausdauer über die grobe Mittelmäßigkeit bringen und nicht im Dilettantentum untergehen ...“ (W.B. 11.5.1896). Gegen eine solche brutale Selbstsicherheit sich zu behaupten braucht viel Stärke. „Ich verleve jetzt eine seltsame Zeit. Vielleicht die ernsteste meines kurzen Lebens. Ich sehe, daß meine Ziele sich mehr und mehr von den Euren entfernen werden, daß Ihr sie weniger und weniger billigen werdet. Und trotz alledem muß ich ihnen folgen. Ich fühle, daß die Menschen sich an mir erschrecken, und doch muß ich weiter. Ich darf nicht zurück“ (P.B. 21.9.1899).

Paula Becker erlebt die Rückkehr in die Familie als einengend und bedrückend. „Die Zeit beginnt, daß die Stadt mir wieder über den Kopf wächst, daß sie mich einengt und tot drückt ... Ich komme nicht zu mir selber hier. Ich höre meine Seele nicht reden und antworten ... Und ich selber hasse mich in dieser Halbheit und Lahmheit ... (P.B. 28.12.1900).

In der Solidarität der Gemeinschaft

Da die materielle Lebenssicherung in Industriegesellschaften im Kern hergestellt wird durch das Lohnarbeitssystem, wird die finanziell und sozial alleinstehende Person tendenziell zur Grundfigur der Gesellschaftsmitglieder. Dies ist auch kennzeichnend für die moderne Familie. Im Gegenzug wächst die Sehnsucht nach Heimat und Gemeinschaft. Von den Worpswedern hat besonders Paula immer wieder Gemeinschaft beschworen.

„Liebe Clara Westhoff, ich fange schon an, mich daran zu gewöhnen, Sie nicht zu sehen und mit (Ihnen) über alle diese Dinge zu reden. Aber ganz geht es doch nicht, und ich fühle, wie manches in mir unausgesprochen bleibt, weil Sie nicht da sind“ (P. B. 13.5.1901).

„Clara Westhoff hat nun einen Mann. Ich scheine zu ihrem Leben nicht mehr zu gehören. Ich sehne mich eigentlich danach, daß sie zu meinem gehöre, denn es war schön mit ihr“ (P.B. Tagebuch 22.10.1901).

„Muß Liebe knausern. Muß sie einem alles geben und anderen nehmen Clara Westhoff leben Sie doch, wie die Natur lebt. Die Rehe scharen sich in Rudeln, und die kleinen Meisen vor unserm Fenster haben ihre Gemeinschaft, und nicht nur die der Familie Geht denn das Leben nicht, wie wir sechs es uns einst dachten? Wenn Ihr auch unter uns seid, sind Eure Seelen nicht auch in dieser größern Gemeinschaft vereinet. Können wir denn nicht zeigen, daß sechs Menschen sich liebhaben können. Das wäre doch eine erbärmliche Welt, auf der das nicht ginge!“ (P.B. 10.2.1902).

Die Antwort kommt nicht von Clara, sondern von Rainer Maria Rilke:

„... daß die Erlebnisse, welche zu Clara Westhoff kamen, eben dadurch ihren Wert erhielten, daß sie mit dem Innern des Hauses, in welchem die Zukunft uns finden soll, sich eng und unlösbar verbanden: wir mußten alles Holz auf unserem eignen Herd verbrennen, um unser Haus erst mal auszuwärmen und wohnlich zu machen“ (R.M.R. 12.2.1902).

Rilke wirft das Wort Einsamkeit ins Gespräch, auf das Paula nur enttäuscht antworten kann.

„Diese Einsamkeit macht mich manchmal traurig und manchmal froh. Ich glaube, sie vertieft ... Da ist denn mein Erlebnis, daß mein Herz sich nach einer Seele sehnt, und die heißt Clara Westhoff. Ich glaube, wir werden uns ganz nicht mehr finden. Wir gehen einen anderen Weg“ (P.M. Tagebuch 3.1902).

In der Ehe hat Paula die erhoffte Gemeinsamkeit nicht als Dauer erlebt.

„Es ist meine Erfahrung, daß die Ehe nicht glücklicher macht. Sie nimmt die Illusion, die vorher das ganze Wesen trug, daß es eine Schwesterseele gäbe.

Man fühlt in der Ehe doppelt das Unverstandensein, weil das ganze frühere Leben darauf hinausging, ein Wesen zu finden, das versteht. Und ist es vielleicht nicht doch besser ohne diese Illusion, Aug' in Auge einer großen einsamen Wahrheit?

Dies schreibe ich in mein Küchenhaushaltsbuch am Ostersonntag 1902, sitze in der Küche und koche Kalbsbraten“ (P.B. 30.3.1902).

Im Konflikt der Geschlechter

Im Gegensatz zur Gemeinschaft kann die Familie ihr naturales Element, die Existenz ihrer Mitglieder als Geschlechtswesen, nicht ausgrenzen. Dies bezieht sich auf den Stellenwert von Körperlichkeit, das Verhältnis zum eigenen und zum anderen Geschlecht und auf die Frage nach der Liebe.

Bild 2

Dabei war das Sprechen über Sexualität um die Jahrhundertwende tabuisiert. Äußerst ungewöhnlich ist ein Bekenntnis zur eigenen Geschlechtlichkeit. Beim Aktzeichnen bekennt Paula Becker sich als empfindsam gegenüber Männlichkeit.

„Abends im Akt hatten wir einen famosen Kerl. Zuerst, wie er so dastand, bekam ich einen Schreck vor seiner magern Scheußlichkeit. Als er aber eine Stellung einnahm und plötzlich alle Muskeln anspannte, daß es nur so auf dem Rücken spielte, da war ich ganz aufgeregt“ (P.B. 27.2.1897).

Sexualität aber bleibt privat und ist im öffentlichen Raum ausgegrenzt. Dies galt besonders für Frauen. Die Räume der Öffentlichkeit waren von Männern besetzt. Im Berliner Kupferstichkabinett erfährt Paula Becker die Isolation in einer von Männern dominierten Sphäre.

„Ich war ganz gierig auf die schönen Blätter. Nebenbei hätte ich mir als einziges Weiblein unter dieser mächtigen Männlichkeit am liebsten eine Tarnkappe aufgesetzt“ (P.B. 27.2.1897).

Desto wichtiger war es, beim eigenen Geschlecht Vorbilder zu finden. Für Paula Becker wurde Jeanne Bauck, Zeichenlehrerin an der Berliner Mal- und Zeichenschule, im Laufe des Jahres 1897 zu einer wichtigen Leitfigur.

„Nachdem ich mich an ihre ‚Wüschtigkeit‘ gewöhnt habe, mag ich sie gar zu gern ansehen. Ihre Züge sind gerade so interessant wie ihr Malen, ich kann mir immer wieder den kleinen pikanten Bogen ihres Nasenloches anschauen. Ihr Mund hört so nett plötzlich auf, als ob der Herrgott plötzlich mit einem feinen Pinselstrich darüber gefahren wäre“ (P.B. 7.5.1897).

Als die Lehrerin von der Schulleitung entlassen wird, bewundert Paula ihre Stärke. „Da alles von ihr abfiel, hatte ich das bestimmte Gefühl, ich müßte ihr die Hand drücken. Da war sie so lieb. Gar nicht weich, sie blieb ganz sachlich. Sprach, als ob ihr kein Haar gekrümmt wäre. Halb aus Stolz, halb, weil sie nicht klein sein konnte. Wir verstanden uns aber“ (P.B. 7.11.1897).

Das Verhältnis der Geschlechter zueinander ist gekennzeichnet durch die Verbindung von Intimität und Sexualität (vgl. Dux 1994). Im gelungenen Fall nennt man das Liebe. Möglich wird diese zunächst durch die Wahrnehmung des anderen. Kurz nur – bei ihrem ersten Aufenthalt in Worpsswede – lernt Paula Becker Otto Modersohn kennen.

„Er hatte so etwas Weiches, Sympathisches in den Augen. Seine Landschaften, die ich auf Ausstellungen sah, hatten tiefe, tiefe Stimmung in sich. Heiße brütende Herbstsonne, oder geheimnisvoll süßer Abend. Ich möchte ihn kennenlernen, diesen Modersohn“ (P.B. 24.7.1897).

Paula liebt Otto auch wegen seiner Empfindsamkeit und wegen seiner Schwäche.

„Er ist wie ein Mann und wie ein Kind, hat einen roten Spitzbart und zarte liebe Hände und ist siebzehn Zentimeter größer als ich. Er hat eine große tiefe Intensität des Gefühls ... Ich kann ihm viel sein“ (P.B. 10.1900).

„O, wie ist doch die Liebe ein so seltsam Ding. Wie wohnt sie in uns und nimmt Besitz von jedem Fäserlein unseres Körpers. Und hüllet sich ein in unsere Seele und bedeckt sie mit Küssen“ (P.B. 27.12.1900).

Modersohn weiß zu würdigen, was er an ihr hat.

„Oh welches Glück ist es doch für mich, daß ich meine Paula gefunden habe, ein nicht hoch genug zu schätzendes Glück für mich. Gerade so ein Mädchen thut mir noth ... Ich neige entschieden zum Schweren, Grüblerischen ... Da ist Paula ein wahres Labsal, sie erheitert, belebt, verjüngt. Ihre Interessen sind so oft meine Interessen“ (O.M. Tagebuch 26.11.1900).

Aus dem gemeinsamen künstlerischen Engagement soll die Kraft entstehen, die sie verbindet und an der sie gemeinsam wachsen. Bald aber schon erlebt Paula Modersohn wieder Einengung und Beschränkung. Rilke dagegen war sehr schnell dabei, den Familienzustand wieder zu verlassen. Im Juni 1902 wird er auf das Schloß Haselhorst eingeladen; anschließend fährt er nach Paris. Die Sorge um das Kind bleibt Clara überlassen. Als Rilke 1905 Sommerferien in Worpsswede macht, setzt er sich bewußt ab und schreibt an Lou Andreas-Salomé:

„Es wird immer kleiner um Heinrich Vogeler, sein Haus füllt sich mit Alltag aus, mit Zufriedenheit, mit Conventionen und Trägheiten, so daß nichts Unerwartetes mehr geschieht“ (R.M.R. 8.8.1903).

Otto Modersohn beklagt solche Versuche, der Mittelmässigkeit zu entfliehen.

„Finde es schrecklich barbarisch, brutal, nur an sich zu denken, für sich zu sorgen, andere Menschen mit Füßen zu treten. So ist Rilke und seine Frau ...“

„Egoismus, Rücksichtslosigkeit ist die moderne Krankheit ... Leider ist Paula auch sehr von diesen modernen Ideen angekränkelt. Sie leistet auch etwas in Egoismus. Wer nicht nach ihrer Schätzung tief, fein genug ist, der wird schroff und rücksichtslos abgetan ... Diese modernen Frauenzimmer können nicht wirklich lieben ...“ (O.M. Tagebuch 28.6.1902).

Paula flieht dann immer wieder nach Paris.

In der Ambivalenz zwischen Beruf und Mutterschaft

Paula Becker hielt Abstand gegenüber der Frauenbewegung.

„Nur haben die modernen Frauen eine mitleidige höhnische Art, von den Männern zu sprechen wie von gierigen Kindern. Das bringt mich gleich auf die männliche Seite“ (P.B. 1.1897).

Die dominante Interpretation der Rolle der Frau war um die Jahrhundertwende die der Gattin und Mutter. Erwartet wurde die Hingabe an den Ehemann und die Erfüllung in der Mütterlichkeit. Am deutlichsten typisiert werden die Rollenklischees in verschiedenen Lexika, wo die Aktivität des Mannes im öffentlichen Raum der Passivität des Weibes im häuslichen Zirkel gegenübergestellt wird (Beispiele in Schütze 1986, S. 24).

In dieser Konstellation konkurriert die Freiheit der Frau mit dem Kind, und die Mutterschaft erweist sich als Falle. Paula Modersohn schreckt zurück:

„Lieber. Ich kann mein Letztes nicht sagen. Es bleibt scheu in mir und fürchtet das Tageslicht ... Scheine ich Dir kargend und geizig? Ich glaube, es ist meine Jungfräulichkeit, die mich bindet. Und ich will sie tragen, still und fromm tragen, bis die Stunde kommt, die auch die letzten Schleier hinwegnehmen wird“ (P.B. 4.2.1901).

Die Verhaltensanforderungen konzentrieren sich auf die Erwartung von Mutterliebe, einem „kulturellen Deutungsmuster“, „das nicht nur die Mutter-Kind-Beziehung, sondern gleichermaßen die Binnenstruktur der Familie und die Rolle der Frau normativ interpretiert“ (Schütze 1986, S. 7).

Im ersten Jahr ihrer Ehe will Paula Modersohn noch nicht Mutter werden. Ende 1902 vertröstet sie Otto auf den kommenden Mai. Sie will sich zurückziehen können. Sie fürchtet um ihr Eigenleben.

„Sieh Lieber, Du brauchst nicht traurig zu sein oder eifersüchtig auf meine Gedanken, wenn ich meine Einsamkeit liebe ...“ (P.B. 4.11.1902).

In der Nacht nach Ottos Geburtstag verschwindet Paula am 23. Februar 1906 aus Worpswede nach Paris.

„Nun habe ich Otto Modersohn verlassen und stehe zwischen meinem alten Leben und meinem neuen Leben. Wie das neue wohl wird. Und wie ich wohl werde in dem neuen Leben? Nun muß ja alles kommen“ (P.B. Tagebuch 24.2.1906).

Am 3. September 1906 unternimmt Paula einen letzten Befreiungsschritt.

„Nun möchte ich Dich bitten um Deinet- und meinewillen: Erspare uns Beiden diese Prüfungszeit. Gib mich frei, Otto. Ich mag Dich nicht zum Manne haben. Ich mag es nicht ... Ich muß Dich doch bitten, mir ein letztes Mal Geld zu schicken“ (P.B. 3.9.1906). Der letzte Satz zeigt die Unsicherheit ihrer Lage. Sie ist materiell abhängig, psychisch verunsichert, und ihre Gefühle bleiben ambivalent. Sie erfährt Ehe als Zwang zur Lebenssicherung.

„Lieber Otto,

Mein herber Brief war aus einer großen Verstimmung heraus geschrieben ... Auch war mein Wunsch, kein Kind zu bekommen, doch ganz vorübergehend und stand auf schwachen Füßen ... Es thut mir hinterher leid, ihn geschrieben zu haben. Wenn Du mich überhaupt noch nicht aufgegeben hast, so komme bald her, daß wir uns versuchen wieder zu finden ...“ (P.B. 9.9.1906).

Im Oktober kommt Modersohn nach Paris. Paula gibt ihr Atelier auf, und sie ziehen gemeinsam an den Boulevard Montparnasse. Paula hat resigniert. Sie schreibt an Clara Rilke:

„Ich werde in mein früheres Leben zurückkehren mit einigen Änderungen. Auch ich selbst bin anders geworden, etwas selbstständiger und nicht mehr voll zu viel Illusionen. Ich habe diesen Sommer gemerkt, daß ich nicht die Frau bin alleine zu stehen. Außer den vielen Geldsorgen würde mich gerade meine Freiheit verlocken von mir abzukommen. Und ich möcht so gern dahin gelangen, etwas zu schaffen, was ich selbst bin. Ob ich schneidig handle, darüber kann uns erst die Zukunft aufklären“ (P.B. 17.11.1906).

Zu Ostern 1907 war Paula Modersohn wieder in Worpswede. Sie war schwanger. Ihr Zustand bringt ihr Störungen und Müdigkeit, die ihre Schaffenskraft lähmen. Am 2. November 1907 brachte Paula Modersohn ein Mädchen zur Welt. Am 20. November durfte sie zum erstenmal aufstehen

„An das Fußende ihres Bettes ließ sie sich einen großen Spiegel stellen und kämmte davor ihre schönen Haare, flocht sie zu Zöpfen und machte sich eine Krone daraus. Sie steckte sich Rosen an, die man ihr geschickt hatte, und ging dann als Mann und

Bruder sie stützen wollten, leicht vor ihnen her ins andere Zimmer, wo die Lichter angezündet waren, der Kronleuchter, ein Barockengel mit einem Lichterkranz um den Leib und viele andere Kerzen. Da bat sie, man möge ihr das Kind bringen, und als es bei ihr war, sagte sie: ‚Nun ist es fast so schön wie Weihnachten.‘ Dann mußte sie plötzlich ihren Fuß hochlegen – und als man ihr zu Hilfe kam, sagte sie nur: ‚Schade‘“ (Clara Westhoff über Paula Becker).
Ihr Körper überstand die Embolie nicht.

Im Ethos der Arbeit

Gemessen haben sich die Worpssweder an einem Ideal von Größe, das seit der Renaissance das Künstlerbild beherrscht. Beispiel einer solchen exponierten Individualität war für sie Rodin mit seiner schöpferischen Lebenskraft. Von Rilke wurde er zum Prinzip des Schaffenden stilisiert. In Worpsswede entwickelt Paula Becker zunächst ein immenses Arbeitspensum mit erstaunlicher Intensität.

„... zeichne, zeichne, zeichne und sehne die Zeiten herbei, wenn ich das erst kann, was ich jetzt möchte“ (P.B. 25.11.1898)

Die Suche nach einem eigenen Selbstverständnis ist Paula zeit ihres Lebens als Egoismus vorgeworfen worden. Sie verteidigt sich gegenüber ihrer Mutter:

„Daß ich brause, immer, immerzu, nur manchmal ausruhend, um wieder dem Ziele nachzubrausen, das bitte ich Dich zu bedenken, wenn ich manchmal liebearm erscheine. Es ist die Konzentration meiner Kräfte auf das Eine. Ich weiß nicht, ob man das noch Egoismus nennen darf. Jedenfalls ist es der adeligste ...“ (P.M. 19.1.1906).

Die Anspannung der Kraft auf die eigene Arbeit ist die Formel, mit der Rainer Maria Rilke seine Besonderheit legitimiert. Mit ihr setzt er seine Individualität frei gegenüber anderen Ansprüchen, weil es nur „ein Heiliges: Arbeit“ gibt. Diesem Imperativ folgt er. „Schon wächst hinter mir im großen Meer des Hintergrunds die Arbeit wie eine wandernde Welle, die mich bald ergreifen und einhüllen wird – ganz, ganz“ (18.10.1900). Diese an Clara Westhoff gerichteten Zeilen rechtfertigen menschlichen Abstand als Folge des „Berufs“ des Künstlers. „Der Dichter“ ist gekennzeichnet:

„Ich habe keine Geliebte, kein Haus,
keine Stelle auf der ich lebe.
Alle Dinge, an die ich mich gebe,
werden reich und geben mich aus.“
(Meudon, Winter 1905)

Eigensinn und Identität

Der Dichter erfährt den fortschreitenden Individualisierungsprozeß und gleichzeitig die Herausforderung zur Gestaltung des eigenen Lebens. Er fühlt sich aufgerufen, die Bedeutungsrahmen selber zu entwerfen. Der Auftrag, sich selbst zu finden, sich selbst herzustellen, macht den Kern gelingenden Lebens aus:

„Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen,
die sich über die Dinge ziehn.
Ich werde den letzten vielleicht nicht vollbringen,
aber versuchen will ich ihn.“

(Berlin-Schmargendorf 20.9.1899)

Hier zeigt sich die besondere Art und Weise, in der die Künstler auf die Auflösung vorgegebener Lebensformen antworten. Wenn das Leben seine Selbstverständlichkeiten verliert, muß es gestaltet werden. In dem Anspruch nach Gestaltung trifft sich diese Haltung mit dem Anspruch an Bildung. In Wilhelm von Humboldts immer noch wirkmächtiger Formel ist der Gebildete derjenige, der „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ sucht. Der Erwerb von Bildung ist demgemäß ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. In diesem Prozeß entsteht die je individuelle Biographie. Dabei haben die Individuen in gegebenen Konstellationen unterschiedlich weitreichende Handlungschancen und Verarbeitungsstrategien. Dies zeigt sich im Kontrast zwischen Paula Becker und Rainer Maria Rilke. Die Offenheit des sozialen Raums schließt sich immer wieder durch Vorgaben und Zwänge. Für die Individuen resultiert daraus eine unausweichliche Ambivalenz der Interessen und Motive, auf die heteronome Faktoren wirken. Das Gelingen von Identität ist in diesem Jahrhundert zunehmend riskant geworden. Künstlertum, so wie es die Worpsweder zu leben versucht haben, ist früheste und weitreichendste Form von Risikobiographie. Dazu braucht man ein unzerstörbares Gefühl der Überlegenheit.

„Mein Stolz ist mein Bestes. Nun kann ich aber nicht Demütigungen ertragen. Dann werde ich ganz lebensmüde. Mein Stolz war meine Seele“ (P.M. 5.5.1893).

Literatur

- Adorno, Theodor W./Institut für Sozialforschung: Soziologische Exkurse. (Nach Vorträgen und Diskussionen.) Frankfurt/Main 1956
- Alpers, Else: Clara Rilke-Westhoff und Rainer Maria Rilke. Fischerhude 1987
- Badinter, Elisabeth: Die Mutterliebe. (Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute.) München 1985 (1980 Paris)
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. (Individualisierung in modernen Gesellschaften.) Frankfurt/Main 1994
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Die Kinderfrage. (Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit.) München 1987
- Busch, Günter: Paula Modersohn-Becker. (Malerin/Zeichnerin.) Frankfurt/Main 1981
- Busch, Günter/Reinken, Liselotte von (Hrsg.): Paula Modersohn-Becker in Briefen und Tagebüchern. Frankfurt/Main 1979
- Dilthey, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Stuttgart 1910 (1968)
- Dux, Günter: Geschlecht und Gesellschaft – Warum wir lieben. (Die romantische Liebe nach dem Verlust der Welt.) Frankfurt/Main 1994
- Gärtner, Heinz: Worpswede war ihr Schicksal. (Modersohn, Rilke und das Mädchen Paula.) Düsseldorf 1994

- Giddens, Anthony: Interpretative Soziologie. (Eine kritische Einführung.) Frankfurt/Main 1984
- Güse, Ernst-Gerhard (Hrsg.): Otto Modersohn. (Zeichnungen.) München 1988
- Holthusen, Hans Egon: Rainer Maria Rilke. Reinbek 1958
- Murken-Altrogge, Christa: Paula Modersohn-Becker. (Leben und Werk.) Köln 1980
- Petzet, Heinrich Wigand: Das Bildnis des Dichters. (Paula Becker-Modersohn und Rainer Maria Rilke.) Frankfurt/Main 1957
- Reinken, Liselotte von: Paula Modersohn-Becker. Reinbek 1983
- Rilke, Rainer Maria: Ausgewählte Gedichte. Frankfurt/Main 1966
- Rilke, Rainer Maria: Worpswede. Frankfurt/Main 1987
- Schlaffer, Hannelore (Hrsg.): Ehen in Worpswede. (Paula Modersohn-Becker/Otto Modersohn; Clara Rilke-Westhoff/Rainer Maria Rilke.) Stuttgart 1994
- Schnack, Ingeborg: Rainer Maria Rilke. (Leben und Werk im Bild.) Frankfurt/Main 1977
- Schütze, Yvonne: Die gute Mutter. (Zur Geschichte des normativen Musters ‚Mutterliebe‘.) Bielefeld 1986. (Reihe: Theorie und Praxis der Frauenforschung.)
- Schulze, Theodor: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. (Anfänge, Fortschritte, Ausblicke.) In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 10–31
- Steenfatt, Margret: Ich, Paula. (Die Lebensgeschichte der Paula Modersohn-Becker.) Weinheim 1986
- Uhde-Stahl, Brigitte: Paula Modersohn-Becker. (Frau – Künstlerin – Mensch.) Stuttgart 1989
- Vogeler, Heinrich: Werden – Erinnerungen. (Mit Lebenszeugnissen aus den Jahren 1923 – 1942.) Fischerhude 1989
- Wohltmann, Hans: Rainer Maria Rilke in Worpswede. Hamburg 1949

Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung

In den Sozialwissenschaften werden biographische Methoden vorwiegend im Bereich der qualitativen Forschung eingesetzt; Ziel ist die Einbeziehung individueller Lebensläufe in die Analyse gesellschaftlicher und historischer Bedingungen.

In der Erwachsenenbildung wird die Arbeit mit biographischen Methoden meist dann angewandt, wenn es um die Bearbeitung von persönlichen Erfahrungen geht. Die persönliche Betroffenheit bei einem Thema oder in einer Gruppe soll anhand der Reflexion eigener Erfahrungen aufgearbeitet werden. Ausgangspunkt des biographischen Lernens ist ein Verständnis von Biographie als Prozeß, in dem Erfahrungen im Kontext der Gesellschaft erworben werden. Der erwachsenenpädagogische Umgang mit Biographie betont in diesem Sinne nicht den individuellen Charakter der Lebensbiographie, sondern die Verschränkung der historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen mit der Lebensgeschichte des einzelnen.

In diesem Aufsatz soll die biographische Methode als Methode in der Erwachsenenbildung diskutiert werden. Die Möglichkeiten der Methode in der Lernsituation und didaktische Umsetzungsbeispiele stehen dabei im Mittelpunkt der Arbeit. Neben den Erkenntnissen aus der Literatur werden auch persönliche Erfahrungen der Autorin aus der Arbeit mit der biographischen Methode in verschiedenen Bildungssituationen herangezogen.

1. Biographieverständnis

Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung orientiert sich an einem Verständnis von Biographie als vielfältige Erfahrungen, die in einem lebenslangen Prozeß erworben werden und unser Handeln und unsere Lebensgeschichte beeinflussen. Erfahrung wird dabei als ganzheitlicher Vorgang begriffen, der kognitive und emotionale, körperliche, sinnliche, bewußte und unbewußte Wahrnehmungen einschließt.

Die biographische Methode orientiert sich an den Erfahrungsbereichen der Altersstufen, wie Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter, an der Genealogie der Eltern- und Großelternschaft und an den Bildungsverläufen (Kindergarten, Schule, Ausbildung und Berufstätigkeit). Die Lebensgeschichte der einzelnen Menschen wird explizit nicht nur als individuelle Aufschichtung von Erfahrungen begriffen; Biographie wird vielmehr als Spiegel der historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen verstanden.

Die Darstellung der Biographien und Lebensläufe erfolgt durch die Interpretation der individuellen Lebensgeschichte im Kontext gesellschaftlicher Strukturen. Die eigene Biographie kann so in ihrer Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit durchleuchtet werden und durch diese Aufarbeitung neue Handlungsperspektiven und Lebensgestaltungen eröffnen. Eine in der Erwachsenenbildung angewandte biographische Methode greift die vielfältigen Erfahrungen der Menschen auf, um sie in Beziehung zur gesellschaftlichen Dimension zu setzen. Die einzelnen sollen dabei in die Lage versetzt werden, ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als offen gestaltbar zu erleben (vgl. Gudjons u. a. 1986, S. 16ff.; Schmidt, 1992, S. 94ff.)

2. Selbstreflexion als Zugang zu den eigenen Erfahrungen

Biographische Selbstreflexion bedeutet die Aneignung der eigenen Lebensgeschichte, das Erkennen und Verstehen der Erfahrungen, die unsere Biographie beeinflusst und unser Handeln geprägt haben. Die Reflexion über die biographische Entwicklung soll dazu beitragen, Erfahrungen, Gefühle und Interpretationen zu systematisieren. Durch die Betrachtung der vergangenen Lebensphasen sollen damalige Lebenssituationen vergegenwärtigt werden; durch die Aktualisierung der damaligen Gefühle sollen bestimmende Erfahrungen bewußt gemacht und wiederbelebt werden. Die Reflexion dieser Erinnerungen soll, über subjektive Deutungen hinausgehend, gesellschaftliche und kulturelle Bezüge transparent machen. Systematisierung und Reflexion sollen zu einer selbstbestimmten Einschätzung des Erlebten führen. Das individuelle Erfahren und Vergegenwärtigen soll dabei verschränkt werden mit der gesellschaftlichen Perspektive (vgl. Gudjons u. a. 1986, S. 24f.).

Anstoß zur Selbstreflexion geben Darstellungen der Lebensgeschichte, die eine Rekonstruktion der Vergangenheit bedeuten. Die lebensgeschichtlichen Erzählungen vermitteln biographische Erfahrungen subjektiv gewertet und interpretiert; sie sind strukturierte Selbstbilder. Mit der biographischen Methode soll versucht werden, wichtige Wendepunkte und Brüche der Lebensgeschichte herauszuarbeiten. Dabei geht es nicht vorrangig um das Erkennen negativer Erfahrungen, vielmehr sollen die aktiven Eigenanteile der Biographie aufgespürt werden. So wird der Schwerpunkt nicht auf die Erinnerung an Krisen und Verletzungen gelegt, sondern auf den *eigenen Umgang und die Bewältigung der Bruchstellen der Lebensgeschichte* (ebd., S. 25).

Die biographischen Erzählungen werden in der Vertrautheit der Bildungssituation zueinander in Beziehung gesetzt und bilden die Brücke zu der gesellschaftlichen Dimension: Der Austausch biographischer Erfahrungen bietet den Rahmen und die Ansatzpunkte für die Einbeziehung gesellschaftlicher Bezüge. Die Deutung der Einzelbiographien kann auf das gesellschaftlich oder zeitgeschichtlich Typische – oder gerade auf das Untypische – eingehen.

Die unreflektierten Erfahrungen der einzelnen werden durch die Einbeziehung der historischen und gesellschaftlichen Bezüge auf eine neue Erkenntnisebene gehoben; durch die Erkenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge und Widersprüche, die in Bezug zur eigenen Lebensgeschichte gesetzt werden, wird ein neues Begreifen der eigenen Biographie ermöglicht. Diese Form von Distanzierung und Verarbeitung versucht durch biographische Selbstreflexion eine Veränderung des Lebens, einen emanzipatorischen Prozeß¹ zu initiieren.

3. Biographisches Lernen als Methode der Bildungsarbeit

Der Einsatz der biographischen Methode in der Erwachsenenbildung soll die systematische und bewußte Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie anstoßen. In der Praxis biographischen Lernens bedeutet dies zumeist eine themenorientierte Auseinandersetzung; Themen wie Beruf und Berufswahl, Arbeitslosigkeit, Familie und Bildungswege bieten sich zur biographischen Selbstreflexion an. Im pädagogischen Zusammenhang soll die biographische Methode „Selbstbildung“ sein, die zur Reflexion der eigenen Lebensgeschichte anleitet und mit deren Hilfe das eigene Leben bewertet wird. Möglichkeiten zu einer positiven Neubewertung und Handlungsperspektiven sollen auf diese Weise geboten werden (vgl. Steenbuck 1993, S. 178).

Die Thematisierung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen geschieht dabei unter Einbeziehung der inneren und äußeren Bedingungen, im Kontext von gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Bezügen. Die Erkenntnis über beeinflussende gesellschaftliche Strukturen vollzieht sich über die Auseinandersetzung mit der individuellen Biographie. Biographisches Lernen setzt bei dem alltäglichen Austausch von biographischen Erfahrungen an und organisiert und strukturiert diese Erfahrungen und Erzählungen in der Form von praktischen Übungen und Übungsschritten. Das zentrale Moment dieser Konzeption ist die Verbindung von Subjektivem und Objektivem, wobei die individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Ausgangspunkt sind. Der anschließende Erfahrungsaustausch und der Bezug auf gesellschaftliche und soziale Bedingungen bedeutet jedoch nicht die bloße Verallgemeinerung subjektiver Erfahrungen, sondern die Bewußtwerdung über die Verbindung von gesellschaftlichen Prozessen und individueller Biographie (ebd.).

Beim biographischen Lernen lassen sich drei Ebenen der Auseinandersetzung² unterscheiden:

- Das Verstehen und Nachvollziehen der eigenen Erfahrungen. Verstehen schließt dabei ein Erinnern ein, das auch verdrängte Emotionen wieder aufnimmt. Neben kognitiven Prozessen werden auch emotionale und körperliche Prozesse ausgelöst. So wird eine Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte ermöglicht.

- Das analytische Verstehen soll die Tiefenstruktur der subjektiven Erfahrungen erschließen und auf dieser Ebene Selbstreflexion ermöglichen. In Verbindung mit theoretischen und wissenschaftlichen Deutungen sollen gemeinsame Reflexionsprozesse der individuellen Erfahrungen im Kontext der Bedingungen und Verhältnisse ausgelöst werden.
- Die Entwicklung von Veränderungsmöglichkeiten und Handlungsperspektiven. Durch das Verstehen der eigenen Erfahrungen und die Aneignung der Lebensgeschichte sollen neue Möglichkeiten und Chancen zu einer aktiven Gestaltung des eigenen Lebens eröffnet werden. Das Motiv der Handlungsorientierung wird im folgenden noch etwas eingehender betrachtet.

4. Handlungsorientierung in der biographischen Methode

Biographisches Lernen zielt auf eine individuelle Veränderung des Selbstverständnisses und der Selbstkonzepte ab. Wesentliches Moment des Lernprozesses ist es, daß die Betroffenen ihre Selbstreflexion – methodisch strukturiert – selbst in die Hand nehmen. Das Bewußtsein über die eigene Gewordenheit soll zu der Erkenntnis führen, daß das eigene Leben durch die eigene, aktive Gestaltung – im gesellschaftlichen Zusammenhang – geprägt wurde und wird. Die einzelnen lernen zu verstehen, weshalb sie so und nicht anders handeln, welche gesellschaftlichen Einflüsse es gab und vor allem, *wie* der einzelne mit diesen Einflüssen umgegangen ist. Bezogen auf die Zukunft kann sich so eine realistische Einschätzung dessen, was machbar und veränderbar ist, entwickeln.

Der Aspekt der Handlungsorientierung und der Anleitung zur Selbstbestimmung wird im Konzept der biographischen Methode immer wieder betont, denn durch den Ausgangspunkt der individuellen Biographie wurde das biographische Lernen in der Erwachsenenbildung häufig als Anpassung an den Individualisierungstrend kritisiert.³ Das Konzept des biographischen Lernens ordnet sich jedoch bewußt einem Bildungskonzept zu, das auf die Unterstützung von Selbstbestimmung und Solidarisierungsfähigkeit abzielt (vgl. Gudjons u. a. 1986, S. 27; Alheit 1992, S. 33). Der Dreiklang der biographischen Methode – Verstehen der individuellen Erfahrungen, Austausch der Erfahrungen mit anderen und Erkenntnis der gesellschaftlichen Bezüge – stellt ein dialektisches Aufeinanderbezogensein der eigenen, persönlichen Lebenserfahrungen und der Gestaltung der gemeinsamen gesellschaftlichen Verhältnisse her. Alheit (v1992, S. 33) definiert biographisches Lernen als ein Lernen innerhalb von gesellschaftlichen Strukturen, das nicht nur individuelles Lernen ist, sondern politisches, auf Selbstbestimmung ausgerichtetes Lernen mit einschließt. In diesem Sinne geht es bei der biographischen Methode um *kritische Selbstaufklärung, Selbstentfaltung und das Gewinnen von Handlungsmotivation* (vgl. Gudjons u. a. 1986, S. 27).

5. Didaktische und methodische Umsetzungsmöglichkeiten

Das methodische Vorgehen beim biographischen Lernen zielt darauf ab, Möglichkeiten eines ungewohnten Zugangs zu der eigenen Lebensgeschichte zu eröffnen. Durch Erinnerung und Nachdenken über die eigene Biographie werden vorbewußte Erfahrungen aus der Vergangenheit geholt und die dazugehörigen Gefühle und Gedanken aktualisiert. Die verschiedenen Erfahrungsebenen sollen neu interpretiert und bewertet werden, um anschließend in gesellschaftliche und historische Zusammenhänge eingeordnet zu werden. Durch Übungen und Übungssequenzen, die mit unterschiedlichen Medien unterstützt werden können (z. B. Malen von Bildern, Anschauen von Kinderbildern, Familienphotos) werden lebensgeschichtliche Erzählungen methodisch systematisiert. Meist wird in den einzelnen Übungen die Biographie nicht in ihrer Gesamtheit, sondern anhand konkreter Themen oder Situationen (z. B. Beruf, Bildung) bearbeitet. Die Übungen sollen Auslöser für einen Reflexionsprozeß sein, sie sollen helfen, lebensgeschichtliche Erzählungen zu strukturieren und auf zentrale Probleme/Brennpunkte hinzuweisen. Die Darstellung der individuellen Biographie, sei es durch Erzählen, Malen oder Schreiben, ist immer der Ausgangspunkt für einen weiteren Austausch und gemeinsame Deutungen. Methodisch wichtig ist bei diesem Prozeß die Beachtung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen der TeilnehmerInnen: soziale und materielle Lage, Körperlichkeit, Gefühle. Es muß genügend Zeit und Raum gelassen werden, damit sich alle Beteiligten in ihren Worten und Begriffen ausdrücken können und ihre Deutungen und Bewertungen Platz finden (vgl. Schmidt 1992, S. 97).

Biographisches Lernen umfaßt Übungen mit sehr unterschiedlichem Charakter; verschiedene Zugänge und Intensität erfordern jeweils passende methodische Vorgehensweisen. Die nachfolgend aufgeführten Übungen sind als Beispiele zu verstehen und sollen verdeutlichen, wie biographisches Lernen in der Praxis angeleitet werden kann.

Übungsbeispiel 1: Lebensweg

Das *Thema* dieser Übung ist die Gemeinsamkeit bzw. Unterschiedlichkeit von Ost- und West-Lebensläufen. TeilnehmerInnen sind Studierende aus West- und Ostdeutschland. Ziel ist ein besseres Kennenlernen der Lebens- und Sozialisationsbedingungen in Ost- und Westdeutschland.

Anhand des Themas sollen die TeilnehmerInnen ihren Lebensweg auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt beschreiben oder malen: vom Kindesalter bis heute. Besonders hervorgehoben werden sollen Brüche oder Entscheidungssituationen (z. B. Entscheidungen über Schullaufbahn, Ausbildung, politische Brüche) und welche Personen diese Entscheidungen beeinflusst haben.

Alle TeilnehmerInnen stellen ihren Lebensweg der Gruppe vor. Nach den Erzählungen werden Erfahrungen ausgetauscht und auf Gemeinsamkeiten hin überprüft. In

einem anschließenden Gespräch wird gemeinsam versucht, gesellschaftliche Strukturen und Muster zu erkennen.

Übungsbeispiel 2: Stammbaum

Thema dieser Übung kann der Beruf und der Umgang mit Erwerbsarbeit bei Frauen sein. Diskontinuitäten und Brüche bei der Berufswahl und den Ausbildungen von Frauen sollen herausgearbeitet werden.

Alle Frauen malen einen Stammbaum der Familie, soweit dieser rückzuverfolgen ist, und schreiben zu den einzelnen Personen ihre Berufe/Tätigkeiten und – stichwortartig – die Einstellung der Vorfahren zu ihrer Arbeit (z. B. Beruf ist sinnstiftend, Arbeit ist Schufferei). Besonderes Augenmerk gilt dabei den weiblichen Vorfahren: Es sollte herausgearbeitet werden, ob es unter diesen positive oder negative Vorbilder gibt, welchen Einfluß die Erwerbsbiographien der Vorfahren auf eigene Berufsentscheidungen hatten.

Auch hier geht es im Anschluß um die Frage nach Gemeinsamkeiten, z. B.: Haben alle Frauen eher „frauentypische“ Berufe gewählt? Wenn ja, wie kam es dazu? Welche Einflüsse sind übereinstimmend?

Übungsbeispiel 3: Paargespräch

Das *Thema* dieser Übung ist der Umgang mit Fremdbestimmung und äußerem Druck. Ziel ist es, das eigene Leben selbstbestimmter zu gestalten und zu erkennen, warum man immer wieder unter Druck gerät.

Die TeilnehmerInnen einer Gruppe bilden Paare und erzählen sich alle „Du sollst“- und „Du sollst nicht“-Beispiele aus der Kindheit, in der Schule, bei der Arbeit, in Beziehungen etc. bis heute (z. B. „Du sollst nicht laut sein“, „Du sollst hart arbeiten“ etc.). Auch auf den unausgesprochenen Druck soll geachtet werden. Die Reflexion und der Austausch über die Erzählungen finden ebenfalls in der Paar-situation statt.

Anmerkungen

- (1) Dieser Bezug auf das Habermas'sche Verständnis von Selbstreflexion als eine „Bewegung der Emanzipation“ wird insbesondere bei Gudjons u. a. deutlich. Vgl. ausführlich Gudjons 1986, S. 25, und Reichhelm 1981, S. 116.
- (2) Vgl. zu den drei Ebenen des biographischen Lernens Gudjons u. a. 1986, S. 34ff.
- (3) Vgl. zu dieser Diskussion ausführlich Alheit 1992, S. 6ff.

Literatur

- Alheit, P.: Biographieorientierung und Bildungstheorie. Müssen wir „Leben“ lernen? In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 10. Recklinghausen 1992, S. 4–47
- Gudjons, H., u.a.: Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Reinbek 1986
- Schmidt, B.: Die biographische Methode. In: Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit. Dortmund 1992, S. 94–102
- Steenbuck, G.: Biografisches Lernen und Emanzipation. In: Derichs-Kunstmann, K./Müthing, B. (Hrsg.): Lernen Frauen anders? Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Bielefeld 1993, S. 177–186

Kommentierte Bibliographie zur erziehungswissenschaftlichen/erwachsenenpädagogischen Biographieforschung

1984 hat Peter Alheit in dieser Zeitschrift (Heft 13 und 14) einen „bibliographischen Aufsatz“ zur „Biographieforschung in der Erwachsenenbildung“ vorgelegt, der den Stand der biographischen Methode und deren Möglichkeit für die Erwachsenenbildung erörterte. Seitdem ist in der Erziehungswissenschaft eine Reihe von Arbeiten erschienen, die der von Alheit gestellten Frage nach dem Nutzen sozialwissenschaftlicher Ansätze für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nachgehen. In dieser kommentierten Bibliographie sollen ausgewählte Beiträge zusammengestellt und kurz vorgestellt werden.

Mit der Zeitschrift „BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History“ hat sich seit 1988 ein eigenes Organ entwickelt, in dem vor allem die inhaltlichen Ergebnisse der Biographieforschung verfolgt werden können, sich aber auch forschungsmethodisch relevante Beiträge finden. Zwei Artikel sind explizite Literaturübersichten: Charlotte Heinritz hat in den Heften 1 und 2 im Jahr 1988 einen „Literaturüberblick aus der Biographieforschung der Oral History 1978–1988“ vorgelegt. Anke Melchior stellt im Heft 2/1992 in deutscher Sprache veröffentlichte Tagebücher von Mädchen und Frauen seit dem Mittelalter vor.

Im Rahmen der Entwicklung der Biographieforschung war ein heiß diskutierter Punkt zwischen den Disziplinen die Frage nach der Fokussierung: Quantitative versus qualitative Forschung stritten anfangs noch um den „richtigen Weg“. Der von Wolfgang Voges herausgegebene Band zu „Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung“ von 1987 dokumentiert dies sehr anschaulich. Er ist eingeteilt in fünf Abschnitte: Der Herausgeber selber bietet eine Einleitung, die „Sozialforschung auf der Grundlage einer Lebenslaufperspektive“ versteht. Den verschiedenen Ansätzen, denen unter anderem auch der Streit um qualitative oder quantitative Forschung zugrunde liegt, soll der Band Rechnung tragen. Im thematischen Überblick werden entsprechend die beiden Stränge – Biographieforschung und Lebenslauforschung – in eigenen Kapiteln präsentiert. Der dritte Abschnitt ist „allgemeinen Fragen“ gewidmet. Zu diesen gehören die Verallgemeinerbarkeit autobiographischer Methoden, der Nutzen methodologischer Regeln und die Zeitdimension. Im vierten Abschnitt geht es um Konzeptionen der Erhebung und Analyse von biographie- und lebensverlaufsbezogenen Daten, konkret um Oral History, Verlaufsdatenanalyse, Fallstudien, Übergangsproblematiken und Kohortenanalysen. Der letzte Abschnitt ist dem „Gegenstandsbereich“ gewidmet, d.h. der sozialstrukturellen Organisation des Lebenslaufs und der biographischen Konstitution von Karrieren. Vorgestellt werden sozialwissenschaftliche Praxisforschungen, Devianzanalysen, psychisches Leid in Karriereprozessen, Familienzyklen und Veränderungen der Ausbildungs- und Erwerbssituation junger Frauen. Wolfgang Voges verweist darauf, daß die beiden Stränge der

Entwicklung kennzeichnenbar sind durch unterschiedliche methodische Akzente: „Die Vertreter der Biographieforschung stellen methodische Überlegungen zur Datenerhebung in den Vordergrund. Dagegen scheint dies eine weniger bedeutsame Frage für die Vertreter der Lebenslauforschung zu sein, hier überwiegen die Ausführungen zur Datenanalyse“ (S. 18f.).

Das Nebeneinander der Ansätze wird auch noch deutlich in dem Versuch, die verschiedenen disziplinären Sichtweisen in die erwachsenenpädagogische Diskussion einzubeziehen. In der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erschien 1991 von Erika M. Hoerning u.a. ein Buch mit dem Titel „Biographieforschung und Erwachsenenbildung“. Tatsächlich ist allerdings nur der Beitrag von Hans Tietgens „ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung“. Erika M. Hoerning stellt die soziologische, Theodor Schulze die (schul-)pädagogische und Winfried Marotzki die erkenntnistheoretische Diskussion vor. Verbindungen bleiben noch weitgehend offen (vgl. auch die Besprechung durch Horst Siebert in Report 29, S. 110f.).

Horst Siebert hatte bereits 1985 in der Reihe „Berichte – Materialien – Planungshilfen“ eine konsistentere Bezugnahme des biographischen Ansatzes für die Erwachsenenbildung vorgelegt und eine Orientierung für die Arbeit mit der neuen Richtung gegeben. In einer Systematisierung der bis dahin erschienenen Literatur sowie durch Ergänzung um Interviews referierte er „Theorien des Lebenslaufs“ sowie empirische Erkenntnisse zur Lerngeschichte und zur biographischen Entstehung von Bildungsinteressen (s. auch die Besprechung durch Gerhard Breloer in Report 15, S. 90).

Sechs Jahre später – d.h. 1991 und damit zum gleichen Erscheinungszeitpunkt wie der Band von Hoerning u.a. – präsentierte Dieter Nittel ebenfalls in der Reihe „Berichte – Materialien – Planungshilfen“ einen „Report: Biographieforschung“. In elf Kapiteln stellte er sowohl die methodischen wie vor allem die inhaltlichen Aspekte der Biographieforschung vor. Nach dem Einleitungskapitel zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Biographieforschung geht es bei ihm um folgende Themen:

- Biographische Artikulationsformen im Alltag
- Biographische Kommunikation im Berufsalltag von Erwachsenenpädagogik
- Die Erwachsenenrolle im Wandel: Biographisierungstendenzen und Individualisierungsschübe in modernen Gesellschaften
- Arbeitsleben und Berufsbiographien
- „Ein Stück eigenes Leben“ – Veränderungstendenzen in Frauenbiographien
- Oral History: Lebensgeschichte im zeitgeschichtlichen Kontext
- Ergebnisse aus der Psychologie der Lebensspanne und der Life-Event-Forschung
- Bildung und Lernen im bildungsgeschichtlichen Kontext
- Analytische Kategorien zur Erfassung biographisch relevanter Bildungs- und Lernprozesse
- Perspektiven einer biographisch orientierten Weiterbildungsforschung.

Bietet Nittel damit einerseits einen sehr ausführlichen und differenzierten Literaturüberblick, so verwundert andererseits, daß er unter dem Stichwort „Biographische Forschung in der Erwachsenenpädagogik“ nur die Habilitationsarbeit von Jochen Kade vorstellt.

Dieser hat 1989 unter dem Titel „Erwachsenenbildung und Identität – eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten“ eine an der objektiven Hermeneutik orientierte Auswertung von neun Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie der Kursleiterin eines Volkshochschulkurses vorgelegt. Auf die Problematik dieses Forschungsansatzes ist Ekkehard Nussli in seiner ausführlichen Besprechung im Report 23 (S. 124–127) eingegangen. Ekkehard Nussli kritisiert insbesondere die „Anämie der Ergebnisse dieser Studie“, weil sie sich nicht als empirisch gehaltvoller auszuweisen vermag, sondern den Leser orientierungslos in dem Gestrüpp der „Einzelheiten der Fallbeschreibungen“ zurückläßt. Hier zeigt sich zweifellos ein relevantes Problem der Methodenentwicklung: Wenn einerseits die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse verloren geht, andererseits die Bedeutungsschwere der Ergebnisformulierungen über ihre Banalität hinwegtäuscht, dann gerät ein sinnvoller Ansatz in die Gefahr, sich zu verschleifen. Vielleicht ist dies allerdings auch ein Problem von Habilitationsarbeiten. Rudolf Egger hat 1995 einen ähnlichen Versuch wie Jochen Kade vorgelegt: Narrative Interviews mit 15 Frauen und 5 Männern, für die „Weiterbildung (in jeglicher Form) zentraler Bestandteil ihres Lebens ist“ (Anzeigetext für die Kontaktaufnahme, S. 154), sollten Aufschluß über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien geben. Wie wenig wirklich substanzial die Erkenntnisse sind, zeigt sich in den Schlußbemerkungen, deren Sprachkomplexität umgekehrt proportional zur Bedeutung ist und in denen grammatikalische Fehler die Sinnleere entlarven. Es heißt dort u.a.:

- „Moderne Bildungsprozesse bedürfen der biographischen Vergewisserung in dem Sinne, daß dadurch die eigenen Lern- und Lebensressourcen (bzw. deren Bedingungen und Voraussetzungen) als soziale und individuelle Konstruktionsleistungen bewußt werden. Bildung ist hierin in einer relationalen Perspektive festgemacht und bedeutet eine reflexive Regulierung und Koordination unterschiedliche (sic!) kontextueller Bereiche.
- Der polykontexturale Bezug von modernen Individuen machte es unumgänglich, daß Bildungsprozesse innerhalb verschiedener sozialer Sphären wirken, und damit soziale Differenzierung vorantreiben. ...
- Innerhalb biographisch angelegter Bildungsprozesse wird das gesellschaftlich produzierte Wissen subjektiv gebrochen und variiert. Bezugspunkt für ein derartiges Bildungsverständnis ist hier, (sic!) vor allem die Tätigkeitslogik der Handelnden“ (S. 446).

Ein erwachsenenpädagogischer Ansatz, der nicht derart belastet ist und dennoch methodische Reflexionen beinhaltet, stammt aus Forschungsprojekten, die Hermann Buschmeyer geleitet hat. 1987 präsentierte die Forschungsgruppe in der Reihe „Berichte – Materialien – Planungshilfen“ Ergebnisse, bei denen es um identitätstheoretische Aspekte von Erwachsenenbildung geht. Aus der Untersuchung von vier Bereichen

- berufliche Umschulungsmaßnahmen in einer katholischen Heimvolkshochschule
- Frauenhandarbeits- und -gesprächskreise einer kommunalen Volkshochschule
- Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen im Rahmen eines universitären Bildungsangebots

- „Grundelemente der Gestaltung“ als Kursangebot in einer katholischen Familienbildungsstätte werden allgemeine Folgerungen für das didaktische Handeln gezogen. Diese geben Antwort auf die Fragen
- „Wie kann und muß die Lebensgeschichte Eingang in die Planung und Durchführung von Bildungsprozessen finden?“
- „Wie kann bedeutungsrelevantes Lernen initiiert werden?“ (S. 95; s. auch die Besprechung von Horst Siebert in Report 19, S. 79f.).

In weiteren Forschungsarbeiten hat Buschmeyer sich vor allem dem Thema Aufarbeitung von Geschichte bzw. „Älterwerden und Bildung“ zugewandt. In der Veröffentlichungsreihe des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest erschien 1990 unter dem Titel „Biographisches Lernen“ ein Bericht über Geschichtswerkstätten (s. auch die Besprechung von Horst Siebert in Report 28, S. 117f.). 1995 hat Buschmeyer in der gleichen Veröffentlichungsreihe weitere Konkretisierungen für methodische Zugänge zum biographischen Lernen vorgestellt. Diese sind vor allem aus der Arbeit mit einer Entwicklungsgruppe zum Thema „Älterwerden und Bildung“ entstanden. Er ordnet sie ein in den Zusammenhang politischer Bildung: „Lebensgeschichte und Politik“.

Aus dem Arbeitszusammenhang von Wilhelm Mader, der Professor für Erwachsenenbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Bremen ist, stammt eine Aufarbeitung über „Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen“, die sich ebenfalls mit dem Thema „ältere Menschen“ beschäftigt. Neben der Behandlung von sozialen und theoretischen Konstrukten des Alters werden biographische Rekonstruktionen und Lebenslaufevaluationen im Alter vorgestellt. Zwei Beiträge befassen sich explizit mit Lernstrategien im Alter: Lena Lödige-Röhrs hat Interviews gemacht und wertet altersstereotype Zuschreibungen beim EDV-Lernen älterer Erwachsener aus. Jörg Will geht der Frage der Bedeutung von Selbstvertrauen und Interessenspotentialen als Bestimmungsfaktoren für selbstgesteuertes Lernen im Alter nach.

Waren die bisher vorgestellten Beiträge nahezu alle im direkten Kontext von Erwachsenenbildung angesiedelt, so finden wir parallel und sich zum Teil überschneidend eine Biographiediskussion in der Erziehungswissenschaft allgemein. Innerhalb der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat sich seit 1978 eine Gruppe mit biographischen Ansätzen befaßt und dazu im Rahmen von Kongressen Arbeitsgruppen organisiert oder eigene Tagungen veranstaltet. 1979 gaben Dieter Baake und Theodor Schulze einen ersten Tagungsband mit dem Titel „Aus Geschichten lernen“ heraus. 1985 dokumentierten sie in einem weiteren Band eine zwei Jahre zuvor in Bielefeld durchgeführte Tagung. Diese Veröffentlichung trug den Titel „Pädagogische Biographieforschung“ (s. auch Besprechung durch Horst Siebert in Report 15, S. 78). Beide Bände sind vergriffen. Allerdings hat der Juventa-Verlag 1993 eine erweiterte und umgestaltete Neuauflage vorgelegt. Unter der Herausgeberschaft von Dieter Baake und Theodor Schulze und unter Benutzung des alten Titels von 1979 „Aus Geschichten lernen – Zur Einübung pädagogischen Verstehens“ wurden von den ursprünglichen Beiträgern der Erstausgabe Dieter Baakes Aufsatz „Aus-

schnitt und Ganzes“ und Theodor Schulzes „Autobiographie und Lebensgeschichte“ wiederabgedruckt. Als „Zugänge und Perspektiven“ begriffene Beiträge werden sie komplettiert um den Wiederabdruck von Theodor Schulzes Aufsatz „Lebenslauf und Lebensgeschichte“ aus der Tagungsdokumentation der Bielefelder Tagung. „Ergänzende Beiträge“ bilden ebenfalls die Nachdrucke der 1979er Ausgabe:

- Günther Bittner: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen
- Alfred Lorenzer: Die Analyse der subjektiven Struktur von Lebensläufen und das gesellschaftliche Objektive
- Eckhard Diettrich/Juliane Diettrich-Jacobi: Die Autobiographie als Quelle zur Sozialgeschichte der Erziehung.

Um einen Überblick zu geben und in die Grundlagen einzuführen, bieten die Herausgeber im ersten Abschnitt einen Wiederabdruck von Theodor Schulzes Beitrag „Biographisch orientierte Pädagogik“, der 1992 in einem Sammelband „Pädagogische Konzeptionen“ veröffentlicht wurde, sowie den Nachdruck des Beitrags aus der Bielefelder Tagung von Dieter Baake: „Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität“.

Die Formel „Aus Geschichten lernen“ hat sich nach Meinung der Herausgeber zu einem Programm entfaltet – „zum Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten, narrativen Pädagogik“ (S. 6). Die Zusammenstellung dieser aus unterschiedlichen Zeiträumen stammenden Beiträge soll die Entwicklung dokumentieren. Der Band „bildet damit eine erste Summe, läßt Übersicht und Systematik des hier vorgestellten Ansatzes deutlicher hervortreten“ (S. 8). So wie die Herausgeber konstatieren, das Programm sei nicht abgeschlossen, so arbeitet auch die Arbeitsgruppe in der DGfE weiter und versucht, die Biographieforschung zu einem etablierten Bestandteil der Erziehungswissenschaft zu machen. Dazu dient u.a. eine erneute Tagungsdokumentation, die von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki 1995 herausgegeben wurde. Sie ist in der Reihe „Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ beim Leske + Budrich-Verlag erschienen. Die 15 Artikel sind in vier Hauptbereiche unterteilt:

I. Grundsatzfragen und Überblicke

II. Methodische Fragen

III. Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung

IV. Biographieforschung in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen.

Im ersten Teil findet sich von Theodor Schulze eine systematisierende Einordnung erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Heinz-Hermann Krüger gibt danach einen Überblick über empirische Untersuchungen. Er schränkt die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung allerdings deutlich auf narrative Verfahren nach Schütze und objektive Hermeneutik nach Oevermann ein. Entsprechend findet sich im zweiten Teil dann auch nach einem breiter gefaßten Überblick von Winfried Marotzki über die Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung eine Darstellung, die vor allem an narrativen Interviews orientiert ist. Rainer Kokemohr und Christoph Koller beschäftigen sich mit der „Rhetorischen Artikulation von Bildungsprozessen“, Heide Appelsmeyer untersucht die methodologische Be-

deutung unterschiedlicher Textsorten, und Fritz Schütze erörtert „Verlaufskurven des Erleidens“. Die weiteren Beiträge sind dann Anwendungsbeispiele, d.h. im allgemeinen Untersuchungen, in denen biographische Aspekte eine Rolle spielen. So gibt es mehrere Beiträge zum DDR-Umbruch bzw. zu Kindern in Ost-Berlin. Weitere Bereiche beziehen sich auf Schulerfahrungen bzw. Jugendgruppen. Im letzten Teil werden in erster Linie die Erwachsenenbildung und zum anderen die Berufssituation in der modernen Personalwirtschaft angesprochen. Peter Alheit befaßt sich mit konzeptionellen Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. Jochen Kade und Wolfgang Seitter verfolgen biographische Spuren lebenslangen Lernens, und Klaus Harney und Dieter Nittel beschäftigen sich mit pädagogischen Berufsbiographien und moderner Personalwirtschaft.

Einen Hinweis darauf, daß Biographieforschung mittlerweile ein akzeptiertes Forschungsfeld bzw. ein methodisch entwickelter Forschungszeitweig ist, bietet auch die Aufnahme dieses Gebietes in die „Bilanz qualitativer Forschung“, die zweibändig von Eckard König und Peter Zedler 1995 im Deutschen Studienverlag herausgekommen ist. Im Band I zu den „Grundlagen qualitativer Forschung“ finden wir einen Aufsatz von Eckard König über „Qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung“. Neben der „Analyse von Deutungsmustern“, der „Erforschung subjektiver Theorien“ und der „Objektiven Hermeneutik“ widmet er der „Biographieforschung“ ein eigenes Unterkapitel. Im Band II „Methoden“ stellt die Biographieforschung ebenfalls einen eigenen Abschnitt dar.

Nicht zuletzt soll dieses Report-Heft dokumentieren, welche Forschungsleistungen bisher erbracht wurden, welche methodischen Ansätze und Probleme existieren und wie Biographieforschung auch didaktisch in der Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden kann.

Literatur

- Alheit, Peter: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (Teil I). In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1984) H. 13, S. 40–54
- Alheit, Peter: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (Teil II). In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1984) H. 14, S. 31–67
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. (Orientierungen, Probleme, Beispiele.) Weinheim 1985, S. 3–28
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. (Zur Einübung pädagogischen Verstehens.) Weinheim (Neuaufgabe) 1993
- Buschmeyer, Hermann (Bearb.): Biographisches Lernen. (Erfahrungen und Reflexionen.) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1990
- Buschmeyer, Hermann (Bearb.): Lebensgeschichte und Politik: Erinnern – Erzählen – Verstehen. (Methodische Zugänge zum biographischen Lernen.) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1995
- Buschmeyer, Hermann: Lebensgeschichte und Politik. Soest 1995
- Buschmeyer, Hermann/Duka, Barbara/Jochinke, Michael/Kampe, Stefan: Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt/M. 1987
- Egger, Rudolf: Biographie und Bildungsrelevanz. (Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien.) München 1995

- Heinritz, Charlotte: Literaturüberblick aus der Biographieforschung der Oral History 1978–1988. In: BIOS 1 (1988) H. 1, S. 121–167, H. 2, S. 103–138
- Hoerning, Erika M., u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Kade, Jochen: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. (Band I: Grundlagen qualitativer Forschung.) Weinheim 1995
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. (Band II: Methoden.) Weinheim 1995
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Mader, Wilhelm (Hrsg.): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. (Kontinuitäten und Krisen in biographischen Verläufen.) Opladen 1995
- Melchior, Anke: Mädchen- und Frauentagebücher seit dem Mittelalter. (Eine Bibliographie von veröffentlichten Tagebüchern in deutscher Sprache.) In: BIOS 5 (1992) H. 2, S. 271–314
- Nittel, Dieter: Report: Biographieforschung. Frankfurt/M. 1991
- Siebert, Horst: Lernen im Lebenslauf. (Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung.) Frankfurt/Main 1985
- Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987

BERICHTE AUS DER FORSCHUNG

Zur Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in der Bildungsarbeit

Ergebnisse und Resümee eines Forschungsprozesses¹

1. Zum theoretischen Hintergrund des Forschungsprojektes

1.1 Zur Bedeutung der Koedukationsdebatte für die Erwachsenenbildungsforschung

In der schulischen Unterrichtsforschung gab es in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsergebnisse zur geschlechtsspezifischen Benachteiligung im Unterricht (vgl. Faulstich-Wieland 1993). Auch für die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung liegen Ergebnisse – insbesondere aus den Untersuchungen zu Computerkursen – vor, die darauf hinauslaufen, daß männliches Imponier- und Konkurrenzverhalten vielfach die Lernprozesse von Teilnehmerinnen beeinträchtigt (vgl. Schiersmann 1987).

Seit dem Beginn der 80er Jahre ist die Koedukation in der Schule von der feministischen Erziehungswissenschaft kritisch hinterfragt worden. Die in diesem Zusammenhang durchgeführten Forschungen – insbesondere die Interaktionsstudien im Unterricht (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs-Müseler 1989) – haben ans Licht gebracht, daß die soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im koedukativen Unterricht reproduziert wird. Es ist anzunehmen, daß die solchermaßen sozialisierten Frauen und Männer in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung aufeinander treffen und sich dort die bereits in der Schule festgestellten Verhaltensweisen z.T. reproduzieren.

Betrachtet man die Veranstaltungen der Erwachsenenbildungsarbeit – ob in Volkshochschulen oder in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit –, so ist festzustellen, daß der größte Teil der Veranstaltungen, die angeboten und durchgeführt werden, sich an Frauen und Männer gleichermaßen richtet und von Angehörigen beider Geschlechter auch besucht wird. Koedukation² ist in der Erwachsenenbildung also die Regel und nicht die Ausnahme. Eines unterscheidet die Koedukation in der Erwachsenenbildung allerdings wesentlich von der schulischen Koedukation: Da Erwachsenenbildung prinzipiell freiwillig ist, ist die Entscheidung, ob in einer homogenen oder einer gemischten Gruppe gelernt werden soll – spätestens seit der Einführung von Zielgruppenangeboten für Frauen – ebenfalls freiwillig.

Die in den letzten Jahrzehnten entwickelten und inzwischen stark ausdifferenzierten spezifischen Angebote der Frauenbildungsarbeit in der Erwachsenenbildung sind m. E. ein Ausdruck für das Unbehagen vieler Teamerinnen und Dozentinnen an der Koedukation in der Erwachsenenbildung, obwohl dieses bis in die 90er Jahre hinein keines-

wegs so thematisiert wurde. Die Frauenbildungsarbeiterinnen haben Konsequenzen aus ihrem Unbehagen an der Koedukation gezogen, indem sie eigenständige Bildungsangebote für Frauen entwickelt haben (vgl. Kade 1991). Ein Hintergrund der Entwicklung dieser Angebote ist u.a. die Annahme, daß Männer in gemeinsamen Lernsituationen mit ihren Interessen bevorzugt sowie in ihrem Verhalten bestärkt werden und daß dieses zu einer Behinderung der Lernmöglichkeiten von Frauen führt.

1.2 „Geschlecht“ als Forschungskategorie in der Erwachsenenbildungsforschung

„Geschlecht“ als Forschungskategorie hat in der sozialwissenschaftlichen Forschung in den vergangenen Jahren eine grundlegende Bedeutung gewonnen.³ In der Erwachsenenbildungsforschung spielt diese Forschungskategorie bisher allerdings eher eine Nebenrolle. Die Geschlechterperspektive in der Erwachsenenbildung wurde vor allem auf der Ebene der objektiven Strukturen – d.h. der Beschäftigungsverhältnisse von Frauen und Männern in der Erwachsenenbildung – thematisiert (vgl. Meyer-Ehlert 1994a, 1994b, Skripski 1994a, 1994b). Das Geschlechterverhältnis im Lehr-Lern-Prozeß innerhalb von gemischtgeschlechtlichen Erwachsenenbildungsveranstaltungen geriet noch selten ins Blickfeld. Cornelia Edding bildet mit ihrem Aufsatz „Frauen und Männer in der Erwachsenenbildung“ (Edding 1983, S. 82ff.) für fast ein Jahrzehnt die einzige Autorin, die das Thema anschnitt. Für die berufliche Erwachsenenbildung liegen bemerkenswerte Ergebnisse von Erika Niehoff vor, die als eine der ersten Autorinnen das unterschiedliche Lernverhalten von Frauen und Männern beschrieben hat (vgl. Niehoff 1987, 1993).

Festzustellen ist, daß es bisher noch zu wenige Forschungen darüber gibt, in welcher Art und Weise sich geschlechtstypische Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung beschreiben lassen und welche Auswirkungen sie auf das gemeinsame Lernen von Frauen und Männern haben. Für eine Hypothesenbildung kann man – außer auf Niehoff (1987, 1993) – lediglich auf Untersuchungsergebnisse zur Interaktion in studentischen Kleingruppen (vgl. Aries 1984, Schmidt 1988, Werner 1983) und auf Darstellungen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden aus der Supervision (vgl. u.a. Hege 1991, Kieper-Wellmer 1993), der Linguistik und der empirischen Psychologie zurückgreifen. Faßt man die bisherigen Erkenntnisse zum Lern- und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern zusammen, so kann man feststellen, daß differente Verhaltensweisen auf allen Ebenen der Kommunikation festgestellt wurden, der verbalen wie der nonverbalen (vgl. Müthing 1992).

Der Perspektivwechsel in der Frauenforschung, der in Abkehrung vom Benachteiligungsansatz den Fokus der Erkenntnis auf das Geschlechterverhältnis gelenkt hat, geht von einem Begriff des ‚Geschlechts‘ aus, der hinausweist über den körperlichen Unterschied zwischen Männern und Frauen (‚sex‘) und das „soziale Geschlecht“ (vgl. Dietzen 1993) in den Blick nimmt. Das „soziale Geschlecht“ ist ein

„soziales, kulturelles und symbolisches Organisationsprinzip in unserer Gesellschaft“ (ebd., S. 171). Auf dem Hintergrund der dem zugrundeliegenden Theorie erweist sich die „soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit“ als die Konstruktion einer Geschlechterdifferenz, die ein sozial vermitteltes Einverständnis darüber voraussetzt, was als gleich und was als verschieden gilt. Die soziale Konstruktion der Geschlechterdifferenz ist ein andauernder Prozeß der Re-Konstruktion der hierarchischen Struktur des Geschlechterverhältnisses.

1.3 Zur Debatte um das Geschlechterverhältnis in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Bemerkenswert an der Thematisierung des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung ist, daß die gewerkschaftliche Bildungsarbeit sich als erstes Praxisfeld für die Untersuchung des Geschlechterverhältnisses in der Unterrichtspraxis anbot. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, daß es in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre darüber bereits eine entwickelte Debatte gab (vgl. Derichs-Kunsmann 1994a). In einigen Gewerkschaften bildeten sich Gruppen von Bildungsmitarbeiterinnen – z.B. die Arbeitsgruppe „Weibsbildung“ in der IG Metall und der „Frauenswerpunkt“ im DGB Bildungswerk –, die nicht nur die Diskussion um eigenständige Bildungsangebote für Frauen, sondern auch die Frage nach der Berücksichtigung des Geschlechteraspektes in den Inhalten wie in der Gestaltung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zum Thema machten.

2. Zu Zielen und Vorgehensweisen der Untersuchung

2.1 Zum Verfahren der Kommunikationsanalyse

Wollen wir den Prozeß des „doing gender“ in der Erwachsenenbildung analysieren, so benötigen wir eine theoretische Vorstellung darüber, wie sich die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit in der Interaktion innerhalb von Erwachsenenbildungsveranstaltungen vollzieht, ebenso wie ein Instrumentarium, das uns die Beschreibung und die Analyse dieses Prozesses erlaubt. Kommunikationssoziologische Ansätze im Sinne von Goffman (1994), Trömel-Plötz (1984) und Kotthoff (1993) boten uns die dazu nötigen Voraussetzungen.

Die Kommunikationssoziologie geht davon aus, daß „Sprache ein System der Produktion symbolischer Bedeutungen“ (Kotthoff 1993, S. 79) ist. „Die Frage danach, wie die Welt als eine sinnhaft strukturierte, geordnete, in ihren Ereignisabläufen erwartbare im alltäglichen Handeln erfahren, beschrieben, erklärt und sichtbar gemacht wird, stellt die Leitlinien der Kommunikationssoziologie dar. Bezogen auf Geschlecht heißt das, daß uns interessiert, wie Geschlecht als gesellschaftliche Kategorie relevant gemacht wird, was eine Kultur tagtäglich unternimmt, um Geschlechterdifferenzen herzustellen ...

Existent ist ja zunächst nur das biologische Geschlecht (sex). Was sind die Methoden, dieses kulturell relevant zu machen, also ‚gender‘ zu konstruieren?“ (ebd., S. 79f.).

Mit der Methode der Kommunikationsanalyse und der Interaktionsforschung sollte die Erzeugung der auf das Geschlecht bezogenen Typisierungsprozesse beobachtet werden. Es ging nicht um konstante Wesensunterschiede, sondern um Differenzen im „doing“. Insofern hat das biologische Geschlecht der Handelnden nur Relevanz, wenn dieses inszeniert wird, d.h. „auf das Geschlecht bezogene Typisierungsprozesse“ stattfinden (Kotthoff 1993, S. 80). „Das biologische Geschlecht ist mit dem „sozialen“ nicht natürlich verbunden. Es können aber relativ stabile Zuordnungen entstehen, welche die Geschlechter verinnerlichen und als ihre Natur annehmen“ (ebd).

2.2 Ziele der Untersuchung

Unterricht ist immer auch ein Aushandlungsprozeß von Rollen, auch von Geschlechterrollen. Es sollte bei unserer Untersuchung nicht um die „Geschlechtsspezifik“ des Verhaltens der Beteiligten gehen, sondern vielmehr um das „doing gender“, das Herstellen von Geschlechterunterschieden und die Frage nach den dahinterliegenden Bedingungen. Ziel unserer Untersuchung war die Beschreibung der „Fabrikation von Unterschieden“ und die Beantwortung der Frage: Was tragen die Beteiligten – Teilnehmende wie Unterrichtende – zu dieser ‚Fabrikation‘ bei? Unser Ziel war es nicht, neue Normierungen aufzurichten oder alte zu verfestigen, sondern die vorhandenen Normierungen bewußt zu machen, damit Unterrichtende in der Erwachsenenbildung bewußt mit ihnen umgehen und ihre Interaktion im Seminar bewußt steuern können.

2.3 Zur Vorgehensweise der Untersuchung

Wie schon der Titel der Untersuchung („Bedingungen, Formen und Folgen ...“) festhält, ging es auf der phänomenologischen Ebene um die Beschreibung geschlechtsspezifischer (oder „geschlechtstypischer“) Verhaltensweisen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, d.h. um die Herausarbeitung von deren Erscheinungsformen. In einem ersten Schritt wollten wir daher die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verhalten von Frauen und Männern innerhalb des Unterrichtsgeschehens beschreiben.

Wir wollten aber auf dieser Ebene nicht stehenbleiben, sondern den Herstellungsprozeß dieser Geschlechtstypik, das „doing gender“ bzw. die „Inszenierung des Geschlechterverhältnisses“ in der Erwachsenenbildung analysieren. Bei der Analyse der *Bedingungen*, die das Hervorbringen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen begünstigen, setzten wir uns mit den Einstellungen der Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung (den TeamerInnen) und der Planenden von Erwachsenenbildung (den ExpertInnen) auseinander. Eine weitere Analyseebene waren die didaktischen Arrangements und deren Konsequenzen für das Lernverhalten der Teilneh-

menden – Frauen wie Männer. Bei der Diskussion um die „Folgen“ des „doing gender“ in der Erwachsenenbildung geht es darum, den „heimlichen Lehrplan der Geschlechterdifferenz“ herauszuarbeiten, zu analysieren, was auf dieser Ebene gelernt wird und was vor allen Dingen *nicht* gelernt wird.

Zur Beantwortung der Untersuchungsfragestellungen haben wir vier verschiedene Untersuchungsinstrumente entwickelt (vgl. Derichs-Kunstmann 1994b):

- a) Teilnehmende Beobachtung bei Seminaren
- b) Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern
- c) Befragung von Teamerinnen und Teamern
- d) ExpertInnenbefragung.

3. Zu den Ergebnissen der Untersuchung

Um einem gängigen Mißverständnis vorzubeugen: *Die Gemeinsamkeiten zwischen Frauen und Männern überwiegen, aber die Unterschiede konstituieren die Geschlechterhierarchie.* Wir stellten also keineswegs fest, daß sich alle Männer oder alle Frauen (oder die Männer und die Frauen) immer und überall in einer bestimmten Art und Weise verhalten. Die Unterschiede innerhalb eines Geschlechtes – ob bei den Männern oder bei den Frauen – sind erheblich, und dennoch gibt es Verhaltensweisen, die so nur von Männern oder von Frauen praktiziert werden und die von anderen – Männern und Frauen – in einer bestimmten – wertenden bzw. abwertenden – Art und Weise beurteilt werden.

Wir können für die von uns untersuchten Seminare festhalten: Auch in der Interaktion und Kommunikation innerhalb der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit institutionalisiert sich ein Geschlechterverhältnis, das auf „Ungleichheit“ von Frauen und Männern aufbaut. Diese „Ungleichheit“ zwischen den Geschlechtern wird kaum von den Beteiligten wahrgenommen und bislang noch wenig in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit diskutiert. Dort, wo diese Geschlechterhierarchie z.B. von einzelnen Teamenden wahrgenommen wird, ist die Reaktion meist Hilflosigkeit.

Wir haben uns auf die Suche nach den Gemeinsamkeiten und nach den Unterschieden begeben, wir wollten herausfinden, wie sich bestimmte Mechanismen immer wieder hinter dem Rücken der Beteiligten – wenngleich durch ihr aktives Tun – durchsetzen können. Wir konnten dabei beschreibbare Unterschiede zwischen Frauen und Männern feststellen, Unterschiede sowohl was das Verhalten der Teilnehmenden als auch was das Verhalten der Teamenden angeht.

Die Inszenierung des Geschlechterverhältnisses begann gleich zu Anfang des Seminars. Männer, ob nun teilnehmende oder teamende, hatten andere Selbstdarstellungsformen als Frauen, sie setzten sich bereits beim Betreten des Seminarraums anders „in Szene“. Frauen verhielten sich distanziert zu Männern, suchten aber die Nähe zu

anderen Frauen. Männer verhielten sich gleichermaßen distanziert zu ihren Geschlechtsgenossen wie zu den anwesenden Frauen. Auch bei den Selbstdarstellungsformen fanden wir geschlechtsdifferente Verhaltensweisen: Bei den männlichen Teilnehmern gab es Verhaltensweisen, die darauf schließen ließen, daß sie sich selbst ernst und wichtig nahmen, z.B. indem sie länger redeten als die Frauen, mehr positive Aussagen machten, weniger über sich selbst lachten.

Es gab bei den männlichen Teilnehmern auch Verhaltensweisen, die ihre Stellung bzw. das Ansehen in der Gruppe positiv beeinflussen sollten, z.B. indem sie mehr gewerkschaftliche und betriebliche Funktionen darstellten, indem sie sich durch bestimmte Formulierungen als „Mann von Welt“ zu erkennen gaben, indem sie ihre Schwächen noch als Stärken ausgaben. Parallel dazu zeigten männliche Teilnehmer häufiger als Frauen abgrenzende Verhaltensweisen zu anderen Teilnehmenden: So stellten sie andere Teilnehmende schon mal in witzigen Bemerkungen bloß, kritisierten die Teamer und Teamerinnen bzw. deren Unterricht oder Unterrichtsmaterialien, sie unterbrachen häufiger und machten mehr Zwischenrufe. Natürlich gab es auch männliche Teilnehmer, die diese Verhaltensweisen nicht zeigten, aber wenn sie praktiziert wurden, dann ausschließlich von Männern.

Die weiblichen Beteiligten – Teilnehmerinnen wie Teamerinnen – übermittelten andere Botschaften, z.B.: „Ich bin nicht so wichtig und interessant“. Das vermittelte sich durch die Kürze ihrer Beiträge, die Relativierungen ihrer Person, das häufige Lachen während bestimmter Kommunikationssituationen, das Nichtäußern von Kritik. Das Kritisieren von Unterrichtsmaterialien oder des Lehrstils der Teamenden kamen selten vor, ebenso wenig wie dominante Verhaltensweisen, z.B. Unterbrechungen in Plenumsituationen und Zwischenrufe.

Mit diesen unterschiedlichen Botschaften von Männern und Frauen wurden auch unterschiedliche Positionen in der Hierarchie der Seminargruppe festgelegt: Wer sich selbst als wichtig darstellt, wird – wenn er (nicht sie) nicht übertreibt – auch als wichtig angesehen. Wer sich selbst zurücknimmt, wird es schwer haben, eine steuernde und führende Position in der Gruppenhierarchie einzunehmen.

Ein wichtiges Ergebnis der schulischen Koedukationsforschung bestätigte sich auch für die Erwachsenenbildung: Gemischte Seminare sind besonders förderlich für die Lernmöglichkeiten von Männern, und dieses auch oder gerade dann, wenn mehr Frauen als Männer im Seminar anwesend waren. So konnte mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung verdeutlicht werden, daß die Anwesenheit von Frauen im Seminar für die Männer – auch für die stilleren Männer – bedeutete, daß sie mehr Möglichkeiten erhielten, sich in ungewohnten Situationen zu schulen, z.B. als Betriebsratsvorsitzender in einer Arbeitsgruppe oder als Berichterstatter der Arbeitsgruppenergebnisse. Die Teilnehmerinnen nutzten diese Möglichkeit nicht, oder sie erhielten sie erst gar nicht. Sie wurden zuständig gemacht und machten sich selbst zuständig für den Dienstleistungs- und Sozialbereich: Frauen protokollierten in Arbeitsgruppen, Frauen versorgten das

Seminar mit Bonbons und Kaffee, waren Botengängerinnen und „Assistentinnen“ der agierenden männlichen Teilnehmer, und Frauen organisierten den Abschiedsabend.

Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist der Anteil der Frauen an dieser unterschiedlichen Aufgaben- und Rollenverteilung, denn sie arbeiteten dieser nicht etwa entgegen, sie arbeiteten ihr sogar zu, indem sie z.B. Männer für die Rolle des Diskussionsleiters vorschlugen. In keinem der Seminare wurde dieses Verhalten thematisiert, nicht von den Teamenden, nicht von den Teilnehmenden: Es wurde größtenteils in die Rubrik „Selbstverständlichkeit“ eingeordnet.

An den beiden Seminaren mit einem überwiegenden Frauenanteil konnte besonders deutlich das bestärkende Verhalten der weiblichen Teilnehmenden, bezogen auf die männlichen Teilnehmer, herausgearbeitet werden. Hier zeigte sich klar, daß Bildungsveranstaltungen durch die teilnehmenden Frauen gewinnen – in erster Linie gewannen aber die männlichen Teilnehmer und die Teamenden. Die Teamenden gewannen dadurch, daß ein relativ hoher Anteil von Frauen im Seminar bedeutete, daß der Unterricht ungestört und harmonischer ablaufen konnte. Ein hoher Anteil männlicher Teilnehmer hingegen bedeutete, daß mit mehr Störungen und Unterbrechungen gerechnet werden mußte. Ein Untersuchungsergebnis, das von fast allen Teamenden aufgrund ihrer Alltagsbeobachtungen im Interview bestätigt wurde.

Frauen als Teilnehmerinnen wurden durchweg als kooperativer, weniger störend, weniger kritisch und Harmonie fördernder wahrgenommen. Die Teamerinnen waren diejenigen, die neben diesen positiven Verhaltensweisen durchaus auch negative benannten. Die männlichen Teamer waren sich in ihrem allgemein anerkennenden Lob für die positiven und ausgleichenden Verhaltensweisen der Frauen einig. In der Kritik gegenüber den männlichen Teilnehmern herrschte unter den Teamenden Übereinstimmung: Da war von „Großklappen“ die Rede, von Dominanz und Macht, von „Labertaschen“ und viel von „Kritik, die diese Teilnehmer immer äußern müssen“. Trotzdem oder eher gerade deshalb bekamen die männlichen Teilnehmer bei allen Teamenden die meiste Aufmerksamkeit und den meisten Respekt, so daß man letztendlich sagen kann: Weibliche Teilnehmende profitieren von ihrem positiven Verhalten selbst nicht – die Vorteile haben andere.

Weibliche Teamende hatten mit ihrem Verhalten, so zeigen die Ergebnisse, ebenfalls in erster Linie Nachteile. Keine Nachteile hatten sie nur dann, wenn sie in einem weiblichen Team arbeiteten. In einem gemischten Team wurde ihnen schnell die Rolle der „Beziehungsarbeiterinnen“ innerhalb des Teams sowie des gesamten Seminars zugeschrieben. Bestritt eine Teamerin ein Seminar allein (eventuell mit überwiegender Männeranteil unter den Teilnehmenden), mußte sie häufiger mit Unterbrechungen und Störungen durch männliche Teilnehmer rechnen.

Zwar konstituiert sich das Geschlechterverhältnis in jedem Seminar jeweils neu, und je nach personeller Konstellation kann es sich auch in unterschiedlicher Ausprägung dar-

stellen, dennoch wird es auch dadurch mitbeeinflusst, daß die Subjekte als Menschen mit einer Geschichte als Frauen und Männer in dieser Gesellschaft in die Seminare kommen. Es konnte deutlich gemacht werden, daß Männer und Frauen mit unterschiedlichen „Geschichten“ in die Seminare kommen, die sie sich dort „erzählen“ (vgl. Goffman 1994). Ihre Geschichten fließen ein in die Interaktionen, die Kommunikation mit anderen Teilnehmenden, ihre Sprache sind Worte ebenso wie Gesten, Mimik, Bewegungen und Körperhaltung.

Die Tatsache, daß Frauen und Männer sich dem anderen Geschlecht gegenüber als Geschlechtswesen darstellen, daß sie über ihre Darstellung des sozialen Geschlechts auch ihr biologisches Geschlecht zu erkennen geben und damit eine Botschaft über sich vermitteln, wird kaum mehr bewußt wahrgenommen, weil sie so alltäglich ist. Es muß eine Art „Selbstverständlichkeit“ sein, über die man sich kaum mehr wundert. Die Teamerinnen zeigten dies besonders deutlich in den Antworten zum „Anmachverhalten“ in den Seminaren: „Eine einkalkulierte Größe“, „das passiert oft“ und „das kommt immer wieder vor“ waren häufige Aussagen. Die Teamerinnen rechneten damit, sie „kalkulierten“ dieses Verhalten männlicher Teilnehmer mit ein, sie kannten diese Geschichten schon und waren mit ihnen vertraut. Die Antworten der Teamerinnen zeigten resignative Züge und verdeutlichten, daß die Verhaltensweisen zu kennen nicht heißt, Möglichkeiten der Veränderung zu sehen.

Manche der Verhaltensweisen von Frauen und Männern gewannen ihre Bedeutung erst im Dialog zwischen den Geschlechtern. Es hatte den Anschein, als würden sich Männer und Frauen gegenseitig daran erinnern, daß sie „Frauen und Männer“ sind, und welches ihre jeweiligen Rollen, Aufgaben und Positionen innerhalb der Gruppe waren.

Viele Erkenntnisse über Selbstdarstellungsformen von Männern und Frauen, über gesprächsthematische Steuerung, über Bezüge und über Körperverhalten, hatten bereits andere Forscherinnen und Forscher herausgefunden (vgl. 1.2). Viele der vorliegenden Erkenntnisse konnten wir bestätigen, aber z.B. die häufig angesprochene „Gesprächsarbeit der Frauen“ differenzierter und je nach Gruppensituation unterschiedlicher darstellen. Aufgrund der Tatsache, daß wir nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Unterrichtenden in die Analyse mit einbezogen haben und die Chance hatten, 17 verschiedene Teamerinnen und Teamer in ihrem Unterricht zu beobachten, konnten wir auch hier erhebliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen feststellen und differenziert deren Rolle bei der Konstituierung von Hierarchien im Seminar herausarbeiten.

Eine besondere Chance dieser Untersuchung bestand in der Möglichkeit, selbständige Arbeitsgruppen zu untersuchen, Arbeitsgruppen, in die im normalen Ablauf eines Seminars selten jemand Einblick hat und die sich relativ unbeeinflusst von einer Teamerin oder einem Teamer entwickeln können. Gerade hieran konnte sehr deutlich der Aushandlungsprozeß von Rollen und dabei auch vor allen Dingen der Beitrag der Frauen zur Herstellung ihrer eigenen Zweitrangigkeit und zur Stützung der dominanten Position von (eigenen) Männern herausgearbeitet werden.

4. Resümee

Nun mag mancher das Untersuchungsfeld dieser Studie für relativ exotisch erklären und damit die Übertragbarkeit der Ergebnisse abwehren wollen. Vergleicht man unsere Untersuchungspopulation mit den Personen, die in den bisher vorliegenden Kommunikationsanalysen als Agierende beschrieben wurden, so ist festzustellen, daß bisher eher Ausnahmesituationen (Fernsehdiskussionen, studentische Kleingruppen, akademische Zirkel) und damit überwiegend formal recht hoch qualifizierte Personen Gegenstand der Analyse waren. Betrachtet man den Bildungsstatus unserer Untersuchungsgruppe, so gehören diese Menschen eher der „normalen Bevölkerung“ an, auch wenn es sich um Betriebsratsmitglieder oder GewerkschaftsfunktionärInnen handelt. Eine vergleichbar große Gruppe von Arbeiterinnen und Arbeitern, von Menschen mit Hauptschulabschluß ist in keiner der anderen Untersuchungen anzutreffen. Das Interessante an diesen Unterschieden zwischen den Untersuchungsgruppen ist, daß die Ergebnisse im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis eine erhebliche Kongruenz aufweisen, daß offensichtlich die „Fabrikation der Unterschiede“ über Klassen- und Milieugrenzen hinweg überwiegend Gemeinsamkeiten aufweist.

Auch auf der Grundlage von Übereinstimmung mit den Erkenntnissen aus der schulischen Koedukationsforschung ist davon auszugehen, daß die Ergebnisse unserer Untersuchung auf andere Formen von Koedukation in der Erwachsenen- wie in der Jugendbildung übertragbar sind. Ob nun in Veranstaltungen zur beruflichen Bildung oder in Sprach- und Politikseminaren der öffentlichen Erwachsenenbildung, ob in der Akademiarbeit der Kirchen oder anderen Seminaren der Gewerkschaften, Männer und Frauen, die die Mädchen- und Jungensozialisation dieser Gesellschaft durchlaufen haben und in ihrem beruflichen wie privaten Alltag in das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis eingebunden sind, werden auch im Rahmen von Erwachsenenbildungsarbeit weiter ihre gewohnten Rollen spielen und ihren Beitrag zur Geschlechterhierarchie leisten, es sei denn, didaktische Arrangements und methodische Sensibilität ermöglichen es ihnen, dieses zu durchbrechen.

Konsequenzen für die Bildungsarbeit müssen zunächst einmal auf der Ebene von Verhaltenswahrnehmung und -korrektur liegen. Ob es hierzu ausreicht, Kommunikationsregeln für alle an Seminarsituationen Beteiligten aufzustellen (z.B. zu Länge und Zeitpunkt von Diskussionsbeiträgen, zum Äußern von Kritik oder zum Verhalten beim Zuhören), oder aber ob die Wahrnehmung unterschiedlicher Verhaltensweisen sowie der Umgang mit ihnen Bestandteil des Unterrichtsinhaltes werden sollte, muß entschieden werden.

Entscheidend ist, daß sich die Teamer und Teamerinnen sowie diejenigen, die sich über Sinn, Inhalt und Aufbau von Bildungsarbeit Gedanken machen, überlegen, welche „Lernziele“ mit Bildungsarbeit anzustreben sind. Dabei muß darüber nachgedacht werden, welchen Stellenwert die Vermittlung von Inhalten gegenüber dem Lernen sozialer und kreativer Verhaltensweisen hat. Der „heimliche Lehrplan“ in

allen seinen Facetten muß – einschließlich des „heimlichen Lehrplans der Geschlechtererziehung“ – bei der Planung und Durchführung von Seminaren ebenso wie bei der Qualifizierung von Unterrichtenden ausführlicher und konsequenter als bisher einbezogen werden.

Auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse müßte es nun der nächste Schritt sein, Vorschläge für eine „geschlechtsgerechte Didaktik“ der Erwachsenenbildung zu entwickeln. „Geschlechtsgerecht“ ist unserer Vorstellung nach eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, eine Didaktik, die statt dessen ein Lernarrangement hervorbringt, in dem weder Frauen noch Männer in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist vor allen Dingen die Sensibilisierung der Unterrichtenden für das Geschlechterverhältnis im Lehr-Lern-Prozeß.

Anmerkungen

- (1) Das im folgenden dargestellte Projekte hieß „Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung – untersucht am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“. Es wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung des DGB von 1993 bis 1995 gefördert. Die Projektanlage wurde von Brigitte Müthing und Karin Derichs-Kunstmann entwickelt (vgl. Derichs-Kunstmann/Müthing 1992); bearbeitet wird das Projekt von Susanne Auszra, Karin Derichs-Kunstmann, Brigitte Müthing und Iris Kockermann-Becker (bis 31.8.1994). Die Ergebnisse sollen 1996 veröffentlicht werden, der Abschlußbericht wurde Ende 1995 vorgelegt (vgl. Müthing, Auszra, Derichs-Kunstmann 1995).
- (2) Es ist nicht ganz unproblematisch, den Begriff der Koedukation auf die Erwachsenenbildung anzuwenden. Enthält der Begriff doch das Wort „educare = erziehen“, der für das Lerngeschehen in der Erwachsenenbildung nicht zutreffend ist. Ich verwende den Begriff hier deshalb, um den Bezug zur schulischen Koedukationsforschung herzustellen. Besser ist es in jedem Fall, vom gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern bzw. vom Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung zu sprechen.
- (3) „Die Kategorie ‚Geschlecht‘ in den Sozialwissenschaften erfährt eine Bedeutungserweiterung, so daß sie, vergleichbar mit theoretischen Konzepten von ‚Klasse‘ und ‚Schicht‘, als grundlegende Dimension sozialer Organisation verstanden werden muß“ (Dietzen 1993, S. 11).

Literatur

- Aries, Elisabeth: Zwischenmenschliches Verhalten in eingeschlechtlichen und gemischtgeschlechtlichen Gruppen. In: Trömel-Plötz 1984, S. 114-127
- Derichs-Kunstmann, Karin/Müthing, Brigitte: Lernen Frauen anders? In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Hrsg. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Band 10. Recklinghausen 1992
- Derichs-Kunstmann, Karin: Plädoyer für eine Feminisierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Jochen Richert (Hrsg.): Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Münster 1994a, S. 156-168
- Derichs-Kunstmann, Karin: „Im Betrieb müssen Männer und Frauen doch auch zusammenarbeiten“ – Zu einem Forschungsprojekt über das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Report 34/1994b, S. 49-56

- Dietzen, Agnes: Soziales Geschlecht. Soziale, kulturelle und symbolische Dimensionen des Gender-Konzepts. Opladen 1993
- Edding, Cornelia: Frauen und Männer in der Erwachsenenbildung. In: Müller, Kurt R. (Hrsg.): Kurs- und Semingestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. München 1983, S. 82–95
- Enders-Dragässer, Uta/Claudia Fuchs-Müseler: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim 1989
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Bilanz der Koedukationsdebatte. In: Zeitschrift für Frauenforschung 3/1993, S. 33–58
- Goffman, Erving: Das Arrangement der Geschlechter. In: Goffman, Erving: Geschlecht und Interaktion. Frankfurt a.M./New York 1994 (engl. Erstveröff. 1977), S. 105–158
- Hege, Marianne: Frauen in der Supervision. In: Supervision 20/1991, S. 1–7
- Kade, Sylvia: Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt a.M. 1991
- Kieper-Wellmer, Marianne: Wo Frauen unter sich sind – Überlegungen zu Struktur, Beziehung und Macht in frauendominierten sozialpädagogischen Einrichtungen. In: Karin Derichs-Kunstmann/ Brigitte Müthing: Frauen lernen anders. Bielefeld 1993, S. 79–89
- Kotthoff, Helga: Gewinnen oder Verlieren? Beobachtungen zum Sprachverhalten von Frauen und Männern in argumentativen Dialogen an der Universität. In: Trömel-Plötz 1984, S. 90-114
- Kotthoff, Helga: Kommunikative Stile, Asymmetrie und „Doing Gender“. Fallstudien zur Inszenierung von Expert(inn)entum in Gesprächen. In: Feministische Studien 2/1993, S. 79–95
- Meyer-Ehlert, Birgit (Hrsg.): Frauen in der Weiterbildung. Opladen 1994a
- Meyer-Ehlert, Birgit: Weiterbildung – eine Mogelpackung für Frauen? In: Report 34/1994b, S. 91–99
- Müthing, Brigitte: Lern- und Sozialverhalten von Frauen und Männern. Eine Literaturübersicht. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Hrsg. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Band 10. Recklinghausen 1992, S. 95-124
- Müthing, Brigitte/Susanne Auszra/ Karin Derichs-Kunstmann: Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung – untersucht am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Abschlußbericht. unveröff. Manuskript. Recklinghausen 1995
- Niehoff, Erika: Berufsorientierung für Frauen und Männer. Konzeption, Ablauf, Konflikte und Lernhaltungen. Ergebnisse aus dem Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“. (Hrsg.): Bundesinstitut für Berufsbildung. Modellversuchsreihe, Bd. 5. Berlin, 1987
- Niehoff, Erika: Lernbedingungen von Frauen im Bereich gewerblich-technischer Umschulungen. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Feministische Bildung – Frauenbildung. Pfaffenweiler 1993, S. 79–89
- Schiersmann, Christiane: Zugangsweisen von Mädchen und Frauen zu den neuen Technologien – Eine Bilanz vorliegender Untersuchungsergebnisse. In: Frauenforschung 1+2/1987, S. 5–24
- Schmidt, Claudia: Typisch weiblich – typisch männlich. Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen. Tübingen 1988
- Skripski, Barbara: Auf ungleichen Wegen in ein neues Berufsfeld. Zugang von Frauen und Männern zum Arbeitsbereich der Weiterbildung im Strukturwandel der Volkshochschulen. Bielefeld 1994a
- Skripski, Barbara: Professionalisierung. Flexibilisierung und Geschlecht. In: Report 34/1994b, S. 100–105
- Trömel-Plötz, Senta: Weiblicher Stil – männlicher Stil. In: Dies. (Hrsg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt a.M. 1984, S. 354–394
- Werner, Fridjof: Gesprächsverhalten von Frauen und Männern. Frankfurt a.M. 1983

Erwachsenenbildung und empirische Sozialforschung

Um zu erfahren, welche Rolle die Methoden der empirischen Sozialforschung in der Praxis der Erwachsenenbildung spielen, haben wir eine schriftliche Befragung in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen durchgeführt.¹ Insgesamt wurden 368 Fragebögen verschickt, wovon 131 ausgefüllt zurückkamen, was einer Rücklaufquote von 36% entspricht.

Bei den Erwachsenenbildnern, die geantwortet haben, handelt es sich nur zu ungefähr der Hälfte um PädagogInnen (Diplom und Lehramt). Der Rest kommt aus sehr unterschiedlichen Disziplinen wie Wirtschaft, Technik, Politologie oder Psychologie. Obwohl die hauptamtlich in der Erwachsenenbildung Tätigen bezüglich der Ausbildung ein recht heterogenes Bild bieten, weisen sie doch im Durchschnitt eine erstaunlich gute Ausbildung in den Methoden empirischer Sozialforschung auf. Über die Hälfte von ihnen hat in diesem Bereich während des Studiums acht Semesterwochenstunden belegt.

Ebenfalls erstaunlich hoch sind die Angaben der Befragten über ihre Konfrontation mit den Ergebnissen empirischer Forschung während der Berufstätigkeit, also nach Abschluß des Studiums. Nur 8% gaben an, nichts mehr mit den Methoden zu tun zu haben, und immerhin 77% sind mehr als einmal pro Jahr mit entsprechenden Ergebnissen konfrontiert, und zwar hauptsächlich (85% von ihnen) durch den Besuch entsprechender Veranstaltungen zum Thema.

Deshalb liegt die Vermutung nahe, daß die Methoden Einfluß auf die berufliche Tätigkeit haben. Dies ist auch tatsächlich der Fall. 66% der Befragten gaben an, daß die empirischen Forschungsmethoden direkten Einfluß auf die pädagogische Planung und Programmentwicklung haben, weitere 14% antworteten, daß dies häufiger der Fall sei, und nur 16% sagten, daß es keinen Einfluß gäbe.

Die Bedeutung der Methoden empirischer Sozialforschung wird auch dadurch deutlich, daß immerhin zwei Drittel der Befragten angaben, diese selbst anzuwenden, wenn auch nur gelegentlich. Eine regelmäßige bzw. häufige Anwendung nennen nur 10% der Befragten. Dies sind mehrheitlich diejenigen, die angaben, daß die Methoden direkten Einfluß auf die pädagogische Arbeit haben.

In Anbetracht dessen, daß die Mehrheit der Befragten passiv oder aktiv mit empirischen Forschungsmethoden befaßt ist, erfahren diese auch eine relativ positive Bewertung. Rund zwei Drittel hielten die Methoden für „ziemlich“ bzw. „sehr“ wichtig. Hierbei handelt es sich wiederum hauptsächlich um die Respondenten, die sich mit Methoden z.B. durch eigene Anwendung auseinandersetzen.

Bei dieser relativ positiven generellen Beurteilung überrascht es allerdings, daß die Einschätzung der Bedeutung der empirischen Forschungsmethoden für die Erreichung der Bildungsziele der eigenen Institution negativer ausfällt. Die Zahl derer, die die Empirie für die Einrichtung, in der sie selbst arbeiten, für wichtig halten, sinkt auf die Hälfte der Befragten. Woran es liegt, daß man die Bedeutung der Methoden allgemein höher einschätzt als für die eigene Einrichtung, ist schwer zu sagen. Es liegt aber der Schluß nahe, daß man sich zwar gern der Methoden bedienen würde, der tägliche Betrieb aber hierfür zu wenig Zeit läßt.

Die Bereitschaft, sich der Methoden empirischer Forschung zu bedienen, ist offenbar vorhanden, die Möglichkeit der Anwendung in der eigenen Einrichtung, z.B. zur Erhebung von Bildungszielen, ist aber eher begrenzt. Hierin liegt unter anderem eine Herausforderung für die Hochschulen. Neben der Intensivierung der Methodenausbildung in den Diplomstudiengängen könnten sie z.B. in Zusammenarbeit mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen kleinere, lokal und thematisch eingegrenzte Forschungsprojekte durchführen, die Aufschluß über konkrete Bildungsbedürfnisse und Qualifizierungsanforderungen liefern könnten.

Anmerkung

- (1) Die Ergebnisse dieser Umfragen sind im Band 61 der Schriftenreihe „Theorie und Praxis“ des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover veröffentlicht.

REZENSIONEN

Das Buch in der Diskussion

Hans Tietgens: Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1994, 268 Seiten, DM 44.00

Johannes Weinberg:

Absicht des Verfassers/Herausgebers ist es, einen spezifischen Zugang zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland zu entwickeln, indem Dokumente vorgelegt und interpretiert werden, in denen das grundsätzliche Nachdenken über die Erwachsenenbildung ebenso zum Ausdruck kommt wie das praktische Handeln in der institutionalisierten Erwachsenenbildung. Eingegangen wird auf „Adolf Mannheimer, von dem das für die Zeit der Jahrhundertwende nennenswerteste Buch über Erwachsenenbildung stammt und der an der Organisation des ‚Frankfurter Ausschusses für Volksbildung‘ beteiligt war“ (S. 9); auf Alfred Mann, „der 1927 eine profunde Publikation zur Erwachsenenbildung herausbrachte, bei der er seine Erfahrungen als Leiter der Volkshochschule Breslau nutzen konnte, und der von 1928 bis 1933 Vorsitzender des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen war“ (ebd.); sowie auf Kurt Gerhard Fischer, der in den 50er Jahren „hohe theoretische Ansprüche mit praktischer Forschungsarbeit zur Erwachsenenbildung auf dem Lande verband“ (ebd.).

Neben Dokumenten, die auf eine eindeutige Autorschaft festgelegt sind, hat der Verfasser eine zweite Gruppe von Dokumenten herangezogen, die das Aufgabenverständnis und den realen Handlungsspielraum einzelner Institutionen der Erwachsenenbildung erörtern. Eingegangen wird auf die „Comenius-Gesellschaft“ um die Jahrhundertwende, die „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ (1927–1933) und die „Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ (gegründet 1957).

Die Komposition des Bandes folgt dem historischen Nacheinander der dokumentierten Autoren und Institutionen. So entstehen drei Kapitel, deren jedes einzelne durch einen erläuternden Kommentar des Herausgebers eingeleitet wird.

Kapitel 1 trägt den Titel „Die Jahrhundertwende“. Dokumentiert werden Texte von Mannheimer zum Begriff der Volksbildung, zur Verantwortung von Staat und Gemeinde und zur Arbeit des Ausschusses für Volksvorlesungen zu Frankfurt am Main 1902/03 sowie ein Vortrag über „Neue Wege zur Förderung der Volkserziehung“ von W. Wetekamp, den er auf der Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft im Jahre 1899 gehalten hat.

Kapitel 2 trägt den Titel „Die Zeit der Weimarer Republik“. Dokumentiert werden Texte von Alfred Mann zum Aufgabenverständnis und zum politischen Selbstverständnis der Volkshochschule und zum Volkshochschulunterricht aus der Sicht der Teilnehmer. Zum anderen werden Texte aus der Gründungsphase und der Arbeit der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ dokumentiert. Hierbei handelt es sich um Kurzberichte über kleine empirische Untersuchungen und um Berichte von Tagungen zu politischen und erwachsenenpädagogischen Tagesfragen.

Kapitel 3 trägt den Titel „Die Nachkriegszeit“. Dokumentiert werden ein Aufsatz von Kurt Gerhard Fischer „Der Ort der Erwachsenenbildung in der Gegenwart“ und Texte, die aus der Arbeit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes entstanden. Wiedergegeben werden ein Rückblick auf 25 Jahre Arbeit der Pädagogischen Arbeitsstelle, das Protokoll einer Arbeitstagung zur sozialwissenschaftlich-pädagogischen Fundierung der politischen Erwachsenenbildung und ein Auswertungsbericht über Drop-out-Untersuchungen in der Erwachsenenbildung.

Zum im Titel avisierten Begriff der „Zwischenposition“ präpariert das Buch einen historischen Entwicklungszusammenhang heraus, von der Freien Volksbildung zur offenen Volkshochschule. Die Zwischenpositionen, die zutage treten, lassen sich folgendermaßen benennen:

Bezogen auf das politische Selbstverständnis geht es um eine politisch zu gewährleistende Aufgabe zwischen den politischen Richtungskämpfen jeglicher Art.

Bezogen auf das Bildungsverständnis und den Bildungsanspruch bewegen sich die Begründungen zwischen aufklärender Wissenschaftlichkeit und individuell-sozialen Lernerfordernissen der Bevölkerung.

Bezogen auf die Bildungsprozesse der erwachsenen TeilnehmerInnen werden mit Blick auf das empirisch Machbare Gestaltungsmöglichkeiten zwischen freiwilliger Teilnahme und selbstbestimmter Verwendbarkeit des Gelernten gesucht.

Rainer Brödel:

Der gewählte Terminus „Zwischenposition“ beleuchtet Charakteristika, die zunächst einmal das schwierige Verhältnis einer Theorie der Erwachsenenbildung zur Geschichte ihres Gegenstands markieren, die aber auch darüber hinausweisen sollen. So umschreibt Tietgens mit diesem Ausdruck noch strukturelle Herausforderungen genereller Art, die erwachsenenbildnerisches Tätigwerden in der jeweiligen Gegenwartsgesellschaft ausmachen können. „Zwischenposition“ benennt damit auch eine didaktische Handlungsmaxime, die aus der vermittelnden Rolle der Erwachsenenbildung in der sich ausdifferenzierenden modernen Gesellschaft erwächst (vgl. z.B. S. 12).

Im engeren erwachsenenbildungsgeschichtlichen Kontext diese Begrifflichkeit zu verwenden erscheint einmal deshalb gerechtfertigt, weil einer sozial interdependenten Lagerung des Untersuchungsgegenstands sowohl analytisch als auch methodologisch und interpretativ entsprochen werden muß. Unter einem zweiten Gesichtspunkt weist „Zwischenposition“ kritisch auf Einseitigkeiten oder Vernachlässigungen in der bisherigen Rezeptionsgeschichte der Erwachsenenbildung hin. Solcherart Zwischenpositionen entstehen, wenn sich Wahrnehmungsmuster historiographischer Aufarbeitung verfestigen und bestimmte Anteile vergangener Wirklichkeit von Erziehung, Bildung und qualifizierender Utilität unberücksichtigt bleiben. Insofern hinterfragt Tietgens ein übliches Trennen von Ideen- und Institutionalgeschichte gerade im Falle der Erwachsenenbildung (vgl. S. 10). Gegenstandsangemessener erscheinen ihm „vielmehr die Bemühungen des Zusammenfügens von Sichtweisen, die Einladungen zu einem Aufeinander-Eingehen, das Verfolgen des Sowohl-als-auch-Prinzips“ (S. 11).

Aus dem insoweit angedeuteten arbeitsbegrifflichen Referenzrahmen begründet sich eine weit spannende Textauswahl, die in epochaler, personaler und paradigmatischer Hinsicht unterschieden, werkimmanent verglichen oder im Lichte von Problemstellungen der gegenwärtigen Erwachsenenbildung betrachtet werden kann. Im folgenden will ich nun einen kursorischen Blick in das historische Material selbst werfen und mich dabei auf zwei Fallbeispiele konzentrieren. Betrachtet man A. Mannheimers Werk ein wenig näher (vgl. S. 15–45), so zeigt sich, wie dieser im zeitgeistigen Kontext der Jahrhundertwende eine individualisierende und aktivierende Erwachsenenbildung unter interpretativer Einbeziehung der sozialen Frage begründet: Bildung, an der alle Menschen teilhaben sollten, nutzt sowohl der Demokratie und der gesamtgesellschaftlichen Verständigung als auch der Wirtschaft; sie trägt darüber hinaus zur individuellen Wohlfahrt bei. Diese perspektivische These bindet Mannheimer an die (selbst-)kritische Reflexion der pädagogischen Arbeitsvoraussetzungen, indem er auf die positiven, aber begrenzten Möglichkeiten des Mediums Bildung abstellt. Mit dieser realistischen und professionspezifischen Einschränkung bleibt zum einen präsent, daß die Pädagogik auf flankierende politische Maßnahmen angewiesen ist, wenn durch ihr Handeln soziale Notlagen behoben werden sollen. Zum anderen macht Mannheimer aber auch deutlich, daß die moderne Gesellschaft nur dann von den vielfältigen Erträgen der Bildung und Weiterbildung profitieren kann, wenn zuvor in sie investiert wurde und eine ausreichende Zahl geeigneter Bildungsinstitutionen existiert (vgl. z.B. S. 61). Man muß abschließend nicht darüber streiten, ob Mannheimer zu einem – bisher kaum wahrgenommenen – Klassiker der Erwachsenenbildung zählt (vgl. neuerdings auch Hoffmann 1995, S. 145 ff). Seine Lektüre stellt für die gegenwärtige Weiterbildung allemal einen Gewinn dar, wenn es um die Suche nach überzeugenden Antworten auf pädagogische Herausforderungen geht, wie sie

beispielsweise der generelle Trend einer zunehmenden Dissoziierung in den westlichen Arbeits- und Leistungsgesellschaften einfordert. Mannheimer steht nicht zuletzt für einen Ansatz von Erwachsenenbildung, der hinsichtlich des aktuellen Reflexionsbedarfs über eine sozialetische Legitimationsfigur der Erwachsenenbildung von Interesse sein könnte (vgl. auch Tietgens 1980, S 37, 49).

Lehrreich ist auch – um noch ein zweites Fallbeispiel für eine personale Zwischenposition anzusprechen – die Rekonstruktion des Aufgabenverständnisses bei A. Mann (vgl. S. 71–121). Tietgens arbeitet heraus, wie dieser phänomenologisch versierte Volkshochschulmann die mentalen und ethnomethodologischen Grundeinsichten einer teilnehmerorientierten und deutungsmustertransformierenden Erwachsenenendidaktik vorwegnimmt (vgl. z.B. S. 86). Damit wird bereits das für ein heutiges konstruktivistisches Erwachsenenbildungsverständnis zentrale Problem des Stellenwerts der kognitiv-mentalen Teilnehmervoraussetzungen erkannt und danach gefragt, wie Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen im Lehr-Lernhandeln in eine produktive Beziehung gebracht werden können (vgl. Siebert 1995).

Von einer Zwischenposition Manns läßt sich insgesamt in mehrfacher Hinsicht sprechen. Weder ließ sich dieser Volksbildner vom emotionalisierten Mainstream einer entindividualisierenden Gemeinschaftspädagogik vereinnahmen – darin ähnelt er anderen sozialetisch verpflichteten Zeitgenossen wie E. Weitsch, P. Hermsberg, T. Geiger (vgl. Weinberg 1995) oder F. Tönnies –, noch blieb A. Mann, wie Tietgens mit Recht hervorhebt, bei einer ausschließlich normativen Perspektive von Bildungsarbeit stehen. Manns Erwachsenenbildungskonzeption bezieht die empirische Ebene der pädagogischen Theorie ausdrücklich ein. Dies ist innovativ und geschieht freilich noch im Lichte eines geisteswissenschaftlich geleiteten Zugriffs, indem Mann im praxistypisierenden Reflexionsmodus einer „pädagogischen Menschenkunde“ – oder erwachsenenbildungsspezifischer: „Teilnehmerkunde“ – verharrt. Im Unterschied zu einer rein erfahrungs- und sozialwissenschaftlich verpflichteten Theorie des Fremdverstehens wird die pädagogische Menschenkunde zusätzlich von einem didaktischen Impetus, wie er etwa im Begriff der Bildsamkeit aufgehoben ist, getragen: „Die Grundeinstellung ist also eine eigentümliche Mischung von realistischem und idealem Sehen“ (Nohl 1947, S. 16). Vor diesem erziehungswissenschaftlich-forschungsgeschichtlichen Deutungshintergrund empfiehlt sich der aus dem Jahre 1927 stammende Text „Bemerkungen über die Einstellung der Volkshochschüler auf den Volkshochschulunterricht“ (S. 111–121) als instruktive Lektüre. Am Ausgang der Weimarer Epoche haben Volksbildner, die sich der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung verbunden fühlten, derartigem Bemühen um eine praxisreflektierende Teilnehmerkunde eine größer werdende Bedeutung zugemessen. Neben A. Mann sind hier F. Angermann, E. Weitsch und zuvor auch schon der Volksbibliothekar W. Hofmann hervorzuheben. Noch bei W. Scheibe schwingt die geisteswissenschaftliche Tradition einer pädagogischen Menschenkunde aus der Weimarer Zeit mit, wenn dieser im Jahre 1960 für die Erwachsenenbildung generell eine „Hörerkunde“ vorschlägt, die nun freilich durch kultursoziologische Forschungen auszuleuchten und abzusichern sei: „Die Hörerkunde, die in dieser Weise vom sozialpsychologischen Gesichtspunkt aus entwickelt werden kann, darf die Zeitgebundenheit nicht außer acht lassen, denn alle Arbeit der Erwachsenenbildung ist an die Gegenwart und die Veränderungen, die sich ereignen, geknüpft. Ohne ganz dem Alltag und seiner Aktualität zu verfallen, muß sie mitgehen mit der Zeit“ (Scheibe 1960, S. 376).

Tietgens' aktuelles Buch ist nicht nur eine spannende, sondern auch eine zur Vertiefung motivierende Lektüre. Das ist gerade dann der Fall, wenn man dem Interpretationspotential der hier zusammengebrachten Quellensammlung nachgeht und dies vielleicht noch mit eigenen historiographischen Recherchen verbindet. Damit sei nicht verschwiegen, daß das Buch an die Leserin und den Leser inhaltliche Anforderungen stellt, die das Grund- und Zusammenhangeswissen über die Geschichte des Gegenstands und der pädagogischen Disziplin der Erwachsenenbildung betreffen. Insbesondere dem, der solche Vorerfahrungen einbringt, dürfte die Subtilität der vom Herausgeber geleisteten Quellenkommentierungen Erkenntnisgewinn bedeuten. Insofern halte ich dieses Buch zu allererst für eine spannende „Insider-Lektüre“, die immer wieder zu eigenen historiographischen Explorationen und Vernetzungen einlädt. Aber diese Einschätzung schmälert keineswegs den Verdienst des Herausgebers, denn hier werden basale

Quellen wieder in das disziplinäre Blickfeld gerückt und einem erwachsenenpädagogisch engagierten Publikum zugänglich gemacht.

Nicht unerwähnt bleiben darf, daß das Buch auch Texte enthält, die den historiographisch weniger orientierten Leser ansprechen. So fand ich mit am interessantesten das Arbeitspapier „Politische Bildung. Probleme des Studiengangs für die politische Erwachsenenbildung“, das über eine Tagung der PAS mit studentischen Vertretern aus der Soziologie und Politologie im Jahre 1961 berichtet. Darin artikuliert sich ein hochschuldidaktisch weit entwickeltes Problembewußtsein. Es könnte auch die heutige Debatte über Hochschulreform noch anregen, denkt man etwa an hochschuldidaktische Bemühungen um die curriculare Verschlankung von Studiengängen, die Ermöglichung einer individuellen Kompositionierung von Studienprofilen oder das virulente Problem einer wirksamen Einbeziehung von Praxisbezügen in das universitäre Studium.

Literatur

Hoffmann, D.: Gemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1995

Nohl, H.: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt/M. ³1947

Scheibe, W.: Die Erwachsenenbildung. In: Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Stuttgart 1960

Siebert, H.: Ökopädagogik aus konstruktivistischer Sicht. In: Pädagogik und Schulalltag 4/1995, S. 445–457

Tietgens, H.: Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. In: Olbrich, J. (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1980, S. 35–68

Weinberg, J.: Gesellschaftsanalyse und individuelle Selbstbestimmung. Theodor Geigers Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung. In: Bachmann, S. (Hrsg.): Theodor Geiger. Soziologie in einer Zeit „zwischen Pathos und Nüchternheit“. Berlin 1995, S. 317–340

Peter Faulstich:

Man kann diesen Band in der Reihe „Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung“ nicht aufschlagen, ohne über den Herausgeber zu stolpern. Im Hintergrund der mehrfachen Verschränkung dreier Phasen – der Jahrhundertwende, der Weimarer Republik und der Nachkriegszeit – und zweier Ebenen – Ideen- und Institutionsgeschichte – der Historiographie der Erwachsenenbildung steht der „Kompositeur“ H. T. selbst, der die Abfolge von Einführung und Kommentaren einerseits und Originaldokumenten unterschiedlichster Textsorten andererseits reiht und übereinanderschiebt. So steht am Ende des Bandes seine „eigene“ Institution – die PAS –, und an verschiedensten Stellen – wenn auch wie immer nur implizit – findet man H. T. in der Partitur, in der die Kunst der Vorworte ausgespielt wird.

H. T. ist es wert, daß man sich über ihn ärgert. Wie kein anderer hat er selbst die Geschichte der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland gestaltet und vor allem geschrieben – spätestens seit 1960, als er Leiter der PAS wurde. Immer noch beherrscht er die Literaturproduktion in der deutschen Erwachsenenbildung. Mit der Herausgabe der Reihen, zunächst von „Materialien“, dann von „Dokumenten“, ist eine fortschreitende, „heimliche“ Anthologie zur Historiographie der Erwachsenenbildung entstanden. H.T. hat also selber maßgeblich dazu beigetragen, daß Erwachsenenbildungsgeschichte im wesentlichen Literaturhistorie ist, sich stützen kann auf vielfältige Quellentexte, während breitere sozialhistorische Zugänge eher selten geblieben sind. Dies mag in der zunehmenden Scheu begründet liegen, sich an die großen Erzählungen anzuschließen.

Insofern hat H. T. den Umgang mit der Erwachsenenbildung mit ihrer eigenen Geschichte geprägt. Dies gilt sowohl für die dokumentierten Ansätze als auch für entsprechende Auslassungen. Wenn man – wie ich – sich nicht dem Anspruch stellt, bezogen auf Kenntnisse des historischen Materials mithalten zu wollen, muß man auf die „Komposition“ des Textes abstellen, ein Begriff, den H. T. selbst gern benutzt. Dann allerdings sind Textfolge und -gefüge keineswegs einsehbar. An absichernden Vorbemerkungen fehlt es nicht: „Nicht nur angesichts

der Materialfülle, sondern auch wegen der Vielschichtigkeit des Historischen kann jegliche Rekonstruktion und Dokumentation nur das Ergebnis einer Filterung sein“ (S. 7). Die Auswahl verfängt sich in einer Vielfalt von Absichten. Zum einen geht es darum, Texte von Personen zu dokumentieren, die sich schlecht den gängigen Schemata zuordnen lassen (S. 10). Zum anderen sollen gedankliche Traditionslinien wie auch institutionelle Aktivitäten verfolgt werden. Dazu werden mit Mannheimer, Mann und Fischer Vertreter ausgewählt, die selber in einer Mittlerstellung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Individuellem und Institutionellem (S. 9) agierten. Mit der „Comenius-Gesellschaft“, der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ und der „Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ werden institutionelle Verbindungsglieder zwischen Theorie und Praxis herangezogen. Der Begriff „Zwischenposition“ meint also auch ein Doppeltes, nämlich erstens zwischen Personen und Institutionen zu vermitteln und zweitens im Streit zwischen den Richtungen nicht zuzuordnen zu sein. Man spürt, daß dies auch die Sympathie von H. T. selber findet, der in seinen „Suchbewegungen“ dabei anscheinend eine Möglichkeit der Selbstinterpretation erhält.

H. T. koppelt die einzelnen Sätze des Werkes in den Einführungen und Kommentaren nur lose. Warum man deshalb nach den Dokumenten von Adolf Mannheimer Bruchstücke aus den Comenius-Blättern für Volkserziehung lesen soll, ist vielleicht möglich, aber keineswegs zwingend. Warum nach den Texten von Alfred Mann Verstreutes aus dem Laack-Archiv der PAS eingeordnet wird, ist erstaunlich. Warum nach den Texten von K. G. Fischer Material über die Geschichte der PAS gesammelt ist, wird nur in dem Satz begründet: „Ein Jahr nach Erscheinen des hier rekapitulierten Buches von Fischer, zwei Jahre nach dem hier nachgedruckten Aufsatz wurde mit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) eine Institution geschaffen, die gesellschaftliche Beziehungsarbeit für den Bereich der Erwachsenenbildung leisten soll“ (S. 228). Wenn man das nicht alles eh schon einordnen kann, muß man sich überrumpelt fühlen. Es wächst das Gefühl, daß hier interessantes Material gesammelt, aber kompositorisch dann doch nicht gefaßt wurde.

H. T. läßt sich dazu hinreißen, viel vorzulegen und dabei Knappheit und Verkürztheit zu riskieren. So ist die Kennzeichnung in der Einführung und dem Kommentar zur Nachkriegszeit zumindest schief, wenn behauptet wird, es habe sich nach 1945 eine neue Generation gefunden, die an die Arbeit ging, ohne theoretische Vorüberlegungen anzustellen (S. 190). Dies unterschlägt, obwohl H. T. es besser weiß, zum Beispiel das Gewicht von Bäuerle, Grimme u. a., die schon in der Weimarer Republik mit den Tonangaben; und es blendet die Tatsache aus, daß die Aktivitäten von Herman Nohl und Erich Weniger, dann auch von Litt und Spranger sehr wohl konkrete Auswirkungen auf die Programmgestaltung der Volkshochschulen in der Nachkriegszeit hatten. Erst eine sozialhistorische Reflexion könnte begrifflich machen, warum eben diese und nicht K. G. Fischer – jedenfalls nicht mit seiner 1956 gestellten Frage „Wo steht die Erwachsenenbildung heute?“ – großen Einfluß auf Theorie und Praxis der politischen Erwachsenenbildung hatten.

H. T. stellt sich selbst in die Geschichte, indem er mit Dokumenten zur Entwicklung der Pädagogischen Arbeitsstelle abschließt. Dies ist fast alles Originaltext H. T. in seiner Funktion als Leiter. Dabei wird auch ein Rückbezug zur Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung hergestellt. H. T. hatte dies zusammenhängend bereits im Arbeitspapier 95/1982: „25 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle 1957–1982“ dargestellt. Dies ist nun in zwei Teilen, S. 123–141 und S. 230–250, abgedruckt. Damit wird dann doch wieder eine lange Linie der Entwicklung gezeichnet, welche in den Quellentexten sonst eher verunklart wird. In dem ersten von H. T. herausgegebenen Text von Dokumenten zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik „Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung“ (1969) hatte man eine durchgängige, vielleicht zu einfache Melodie gefunden. Die Quellendokumentation zu „Zwischenpositionen“ ist eher dekonstruktiv angelegt. Die Kompositionsgesichtspunkte (S. 13) sind, bezogen auf Phasen und Ebenen, eher formal und ergeben keinen kontinuierlichen Erzählinhalt. H. T. vollzieht also weiter „Suchbewegungen“. Dabei versteckt er sich hinter den Texten, hinter denen seine Person aber unverkennbar leuchtet. Demnach ist noch einiges zu erwarten.

„Es gilt, das rationale Potential sowohl in den theoretischen Beiträgen zur Politischen Bildung als auch in ihrer Praxis des politischen Unterrichts zu verstärken“, weil „beim Stand der gesellschaftlichen Dinge die rechtsgerichteten politischen Kreise ... das stärkere Potential an Emotionen und Irrationalität zu mobilisieren vermögen“. Diese Konsequenz zieht Kurt Gerhard Fischer in seiner 1970 vorgelegten Betrachtung über „Ansätze und Schwierigkeiten“ der politischen Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, mit der er die Herausgabe der Grundsatzreferate der „Staatsbürgerlichen Woche“ von 1923 einleitet (Fischer 1970, S. 30).

Ein Plädoyer für die von Hans Tietgens nicht erst seit den „Zwischenpositionen“ bekämpfte „Konfrontationslust auf der Metaebene“? Oder wird damit eine der „Zwischenstellungen“ artikuliert, die „nur schlecht in die gängigen Zuordnungsschemata paßten“ (S. 10)? Gewiß, was auch immer „Fischer im Durchforsten der Vergangenheit für das Offenhalten der Zukunft eruiert hat“ und damit „Traditionslinien sichtbar gemacht hat, deren ausgleichende Rolle auch in unserer heutigen Misere hilfreich sein könnte“ (S. 205), es ist mir nicht nur in diesem Fall wenig einsichtig, darin „Zwischenpositionen“ jenseits aller Richtungskämpfe zu sehen. Stehen doch Fischer und die „Deisfelder Gruppe“ schon in den 50er Jahren für den Versuch, die neuen Herausforderungen durch die Entwicklung der Technik und der Ökonomie im Verhältnis zur Erwachsenenbildung (kulturphilosophisch) kritisch zu hinterfragen und damals – wie auch in den 70er Jahren – nicht vor dem politischen Status quo zu kapitulieren, sondern ihn „in Frage zu stellen und zu verändern“ (Fischer 1970, S. 5).

Gerade wer wie Hans Tietgens in Person und Schriften von K. G. Fischer (s)ein Verständnis von den Aufgaben der Erwachsenenbildung vermitteln möchte, muß sich fragen lassen, ob er damit Positionen formuliert, die nicht allein der Beschreibung von „Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende“ dienen. Geht es nicht vielmehr auch darum, die eigene Mittlerrolle zu thematisieren, diese historisch einzuordnen – mit der „Bereitschaft, sich dem Hier und Jetzt zu stellen“? Gegen einen solchen Zugang ist überhaupt nichts einzuwenden. Aber man soll das auch artikulieren – und damit auch jene Ängste vor Brüchen, Richtungen und Wenden in der Geschichte der Erwachsenenbildung benennen, die das „Gemeinsame“, die „gedankliche Traditionslinie“ und „Kontinuität des praktisch Erfahrenen“ (scheinbar) immer wieder gefährdet (S. 9) haben und nach Hans Tietgens vor allem seit den Anfängen der 80er Jahre erneut bedrohen. In seinem jüngsten längeren Beitrag zu „75 Jahre Volkshochschule“ spitzt Tietgens diese Besorgnis noch einmal zu und meint, „die Balance zwischen alltagsbedingten und humanistischen Ansprüchen als zieladäquates Arbeitsergebnis anzusehen erscheint inzwischen gefährdet, weil die Voraussetzungen ihrer Belastbarkeit nicht gesichert sind. Die Politik drängt mit der Perversion des Bildungsbegriffs zur Berufsqualifikation in eine Einseitigkeit, die das, was einmal intendiert war, aus dem Bewußtsein geraten läßt“ (Nuiss/Tietgens 1995, S. 92). Läßt sich wirklich die „Geschichte der Erwachsenenbildung als eine des immer neuen Scheiterns“ darstellen, nur weil das „Gemeinsame“ fehlt und damit „das Unterhöhlen ihrer bildungspolitischen Voraussetzungen“ bewußt ermöglicht wird (ebd., S. 93)? Liegt die Rettung wirklich nur bei „Personen, die eine Zwischenposition zu artikulieren versucht haben und Institutionen, die mittlere Wege zu gehen unternahmen“ (S. 10)? Vielleicht gelingt es Hans Tietgens, nicht nur mich von diesem Weg zu überzeugen, wenn er der Aufforderung seines Hauptkronzeugen von Zwischenposition, Alfred Mann (VHS-Leiter in Breslau und Vorsitzender des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen von 1928–1933), nachkommt, nämlich „einmal eine Pädagogik unter dem Gesichtspunkt des Als-Ob zu schreiben“ (S. 78).

Vorläufig scheint mir diese „Stellung zwischen den Stühlen“ eher auf die Beschreibung eines Strukturkonservatismus hinauszulaufen, der mit dem Kronzeugen Adolf Mannheimer dem „Leitprinzip der Humanität“ verpflichtet bleibt und zur „Milderung der bestehenden Gegensätze beitragen“ kann. Gegenüber den gesellschaftlichen Prozessen und dem Modernisierungsdilemma wirkt diese Zwischenposition dagegen gerade angesichts der Deformationen der deutschen Geschichte nicht nur bis 1945 hilflos und liefert kaum eine Analyse jener Faktoren, „die für die gesellschaftliche Erklärung der Bedingungen des deutschen Modernisierungswegs von grund-

legender Bedeutung sind“ (Wehler 1995, S. 1295). Das schränkt keineswegs die Leistung der Personen und Institutionen ein, die Hans Tietgens engagiert und verdienstvoll dem Vergessen entreißt. Jedem Leser sei z. B. die abgedruckte mutige Rede Alfred Manns vom 15.10.1932 als Pflichtlektüre empfohlen, die in „schwankenden Zeiten“ und angesichts einer absoluten Mehrheit der Nazis in Breslau gegen jede „geistige Vergewaltigung wertvoller Richtungen in unserem Volk“ argumentiert (S. 97–111). Aber auch „Neutral oder Deutsch: Die Volkshochschulen im Anmarsch“ dokumentiert die Hilflosigkeit des „Doppelgesichts einer Zivilisationskritik als Modernisierungsdilemma“ (Peukert 1987, S. 185), die scheinbar selbst auf dem Boden der Moderne steht und deren widersprüchliche Gegenwart und problematische Zukunft zu erfassen glaubt, aber dennoch auf die „festen Züge einer deutschen Nationalerziehung“ setzt, deren Hauptziel darin zu bestehen hat, „diesem Gelddenken, diesem Rationalismus, der Mechanisierung, dem, was da alles zusammengeht, die seelenmordende Spitze abzubrechen“ (S. 109).

Literatur

Fischer, K. G.: Politische Bildung in der Weimarer Republik. Frankfurt/M. 1970

Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn 1995

Peukert, Detlef J. K.: Die Weimarer Republik. Frankfurt/M. 1987

Wehler, H. U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. III. München 1995

Besprechungen

Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm (Hrsg.) Bildung in Zahlen

Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich
(Juventa Verlag) Weinheim. 1995, 274 Seiten,
DM 39.00

Wolfgang Böttcher und Klaus Klemm stellen mit der von ihnen herausgegebenen Veröffentlichung der Max-Traeger-Stiftung „Bildung in Zahlen“ ein „Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich“ zur Verfügung, das sowohl über die bisher regelmäßig herausgegebenen Daten des BMBFT bzw. des Statistischen Bundesamtes hinausgeht wie insbesondere Interpretationen präsentiert und Perspektiven aufweist. Das Handbuch will alle Bereiche des Bildungswesens ebenso wie Hintergrundsdaten abdecken. Zunächst werden ausgewählte Bevölkerungs- und Familiendaten vorgestellt. Sie relativieren deutlich die Vorstellung, daß heutzutage die Mehrheit der Kinder als Einzelkinder aufwüchse und extrem viele aus alleinerziehenden Familien kämen. Nur fast jedes fünfte Kind wächst ohne Geschwister auf, und jedes zehnte lebt mit nur einem Elternteil zusammen.

Die weiteren Kapitel stellen die Bereiche „Schule und Unterricht“, „Berufsausbildung“, „Hochschulbildung“, „Weiterbildung“ und „Jugendhilfe“ vor. Zusätzlich werden „Nicht-Deutsche in Schule und Ausbildung“ und „Mädchen und Frauen im Bildungswesen“ gesondert betrachtet. Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung werden ebenso untersucht wie die soziale Ungleichheit und die Entwicklung der Erwerbstätigkeit. Letztere erfährt eine Darstellung in doppelter Perspektive: zum einen als Betrachtung der Teilarbeitsmärkte Schule und soziale Berufe, zum anderen als Analyse der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes.

Es ist eine begrüßenswerte Entscheidung, die Situation von Mädchen und Frauen im Bildungswesen detailliert zu beleuchten. Marianne Horstkemper tut dies sorgfältig und umfassend und kann so herausarbeiten, daß Mädchen im allgemeinbildenden Schulwesen und in der Hochschule deutliche Gewinne aufzuweisen haben. Dennoch sind auch dort und noch stärker in der beruflichen Bildung nach wie vor noch

Benachteiligungen festzustellen. Diese verweisen darauf, daß die quantitative Betrachtung allein nicht reicht, die Situation von Mädchen und Frauen umfassend zu beschreiben. Ergänzt werden muß diese – auf die andererseits auch nicht verzichtet werden kann – durch die qualitative Analyse, wie sie insbesondere in der pädagogischen Frauenforschung inzwischen geleistet wird.

Wenngleich ein eigenes Kapitel über die Bildungssituation von Frauen richtig und wichtig ist, darf dieses doch die geschlechtsdifferenzierende Betrachtung in anderen Kapiteln nicht ersetzen. In einer Reihe von Beiträgen wird eine solche Differenzierung durchaus auch vorgenommen, allerdings findet sie sich nicht durchgängig. Hier wäre für eine Neuauflage über die guten Ansätze hinaus noch einiges mehr leistbar.

Rainer Block hat sich in einem Kapitel mit der Erwachsenenbildung befaßt. In allen Vorhaben zur Weiterbildungsentwicklung stößt man unausweichlich auf Probleme, welche durch die defizitäre bis katastrophale Situation der Statistik, bezogen auf Weiterbildung, entstehen. Obwohl immer wieder Vorstöße in diese Richtung erfolgt sind, gibt es noch keine bundeseinheitliche Erfassung der Aktivitäten im Weiterbildungsbereich, welche es ermöglichen würde, ein hinreichend scharfes Bild der Lage zu zeichnen. So ist schon die „öffentliche Verständigung darüber, was denn eigentlich unter dem Begriff der Weiterbildung zu verstehen sei“ (S. 131), problematisch. Deshalb muß nach wie vor auf Notlösungen zurückgegriffen und es müssen Partialstatistiken herangezogen werden. Diese sind z.B. die Institutionenstatistiken der einzelnen Träger bzw. Einrichtungen. Davon ist die Statistik der Volkshochschulen sicherlich die weitreichendste und tragfähigste. Zweitens gibt es Statistiken auf Landesebene, z.B. bei den einzelnen Ministerien, aber auch bei den Landesarbeitsämtern. Drittens können die Rahmenbedingungen auf das „Berichtssystem Weiterbildung“ bezogen werden, welches aber immer noch nicht regionalisiert ist. Darüber hinaus gibt es viertens mittlerweile die Möglichkeit, auf bundesweite Datenbanken zurückzugreifen. Trotzdem sind hinreichende Unterlagen, welche es ermöglichen würden, die Weiter-

bildungslandschaft adäquat zu beschreiben, nicht vorhanden. „Die vielfältigen Weiterbildungserhebungen der empirischen Sozialforschung können keinen Ersatz für eine, die informationelle Grundversorgung gewährleisten, amtliche Statistik darstellen“ (S. 133). Die Daten sind mit zahlreichen Unschärfen belastet, so daß man schon einigen Mut braucht, um auf dieser Grundlage Aussagen über Weiterbildungsausgaben (S. 134), Trägerstrukturen (S. 140), Weiterbildungsbeteiligung (S. 144) und sogar über Versorgungsstrukturen (S. 150) zu wagen.

Schon bei den Finanzen ist eine Vergleichbarkeit der Ausgaben-/Kostenrechnungen der einzelnen Körperschaften und Träger nicht gegeben (S. 134). Die Gesamtaufwendungen für die Weiterbildung (Abb. 7/2) beruhen deshalb auf waghalsigen Schätzgrößen. Trotzdem ist es sinnvoll, solche Zahlen (69,4 Milliarden DM) zu nennen, um das Gewicht des Weiterbildungsbereichs zu verdeutlichen. Bei den FuU-Ausgaben der BA und bei den Ausgaben der Bundesländer für die Erwachsenenbildungsträger ist man dann schon eher auf der sicheren Seite. Der Versuch, eine – sicherlich spannende – Statistik der Ausgaben für Erwachsenenbildung je Einwohner für die einzelnen Bundesländer zu berechnen, müßte allerdings noch mit sehr viel mehr absichernden Einschränkungen versehen werden. Für die Trägerstrukturen und die Weiterbildungsbeteiligung sind die erreichbaren Unterlagen im wesentlichen durch das „Berichtssystem Weiterbildung“ abgestützt. Die hier vorhandenen Unschärfen sind bekannt. Halsbrecherisch allerdings ist es, auf der Basis der unzureichenden Erhebungen Berechnungen über „Versorgungsstrukturen“ vorzulegen. Die Abbildungsleistung dieser Angaben über die Realität der Weiterbildung ist schwindend. Es ist kaum möglich, vergleichbare Zahlen über das Personal zu erhalten; ebenso ungesichert sind Zahlen über stattgefundene Unterrichtseinheiten – wenn man von den Volkshochschulzahlen absieht. Die Kombination für Angaben zum „Professionalisierungsgrad“ (Abb. 7/11) ist deshalb fast nur noch Zahlenspiel.

Nichtsdestoweniger ist es äußerst verdienstvoll, den Mut gehabt zu haben, wenigstens zu versuchen, Transparenz in die Bildungslandschaft zu bringen. Dabei belegen die vorhandenen Zusammenstellungen und Berechnungen auf alle Fälle die Lücken in der Wei-

terbildungsstatistik. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine sinnvolle Weiterbildungsplanung bleibt deshalb, die Statistik zu verbessern und Erhebungen kontinuierlich vorzunehmen.

Peter Faulstich/H. F.-W.

Skevos Papaioannou Modernisierung und Bildung in Griechenland

Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“ der Universität Bremen, Band 27
(Universität) Bremen 1994, 212 Seiten, DM 18.00

Der Titel ist insofern etwas irreführend, als nur gut die zweite Hälfte des Buches sich mit der Situation in Griechenland befaßt. Teil I referiert ausführlich und zitatenreich und mit vorwiegend soziologischem Blick die gesellschaftlichen Entwicklungen der Moderne. Dabei wird die gegenwärtige Situation in Europa als Krisensituation charakterisiert, wobei insbesondere die peripheren Länder innerhalb der EU durch eine an den „entwickelten“ EU-Ländern orientierte Politik in eine Verliererrolle gedrängt werden. Der „Modernisierungswahn“ macht eine „konstruktive Auseinandersetzung mit traditionellen Denk- und Organisations-, Arbeits-, Kommunikations- und Öffentlichkeitsstrukturen zwischen den industriekapitalistischen Ländern und den Ländern der Europeripherie“ (S. 11) unmöglich.

Die „theoretische Auseinandersetzung über die Entwicklung der Moderne“ (S. 25–90) kontrastiert – nach einer ausführlichen Debatte über den Begriff der Krise – die Bell'schen Überlegungen zur postindustriellen Gesellschaft mit denen von Tourraine und Beck und resümiert in Anlehnung an Scharpf: „Wir sollten deshalb Abschied nehmen von den universellen Theorien der postindustriellen Gesellschaft“ (S. 36).

Die ideologische Position des Autors erschließt sich nicht unmittelbar, sie wird eher deutlich aus der Auswahl der Zitate. Hier findet sich ein auch im Hinblick auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik bemerkenswertes Zitat von Marx: „... kam endlich eine Zeit, wo alles, was die Menschen bisher als unveräußerlich betrachtet hatten, Gegenstand des Austausches, des Schachers, ver-

äußert wurde. Es ist dies die Zeit, wo selbst Dinge, die bis dahin mitgeteilt wurden, aber nie ausgetauscht, gegeben, aber nie verkauft, erworben, aber nie gekauft: Tugend, Liebe, Überzeugung, Wissen, Gewissen, etc., wo mit einem Wort alles Sache des Handels wurde. Es ist die Zeit der allgemeinen Korruption, der universellen Käuflichkeit...“.

Der Exkurs zur attischen Demokratie ist informativ und spannend, seine Funktion innerhalb des Gesamttextes wird jedoch nicht ganz einseitig. Das Kapitel „Zukunft der Arbeit und der Arbeitsgesellschaft“ gibt im wesentlichen die bekannten Positionen von Dahrendorf, Gorz und Negt wieder und fordert in Anlehnung an Alheit eine Erweiterung des Arbeitsbegriffs sowohl in „vertikaler“ Hinsicht als auch im Hinblick auf „informelle“, „nicht-warenförmige“ Arbeit (S. 75).

Der zweite Teil des Buches, „Die griechische Gesellschaft – ein ‚eigensinniges‘ Projekt“ (S. 91–160), hebt insbesondere ab auf die Abhängigkeit der Entwicklung Griechenlands von der Europäischen Union und konstatiert einen „fast kolonialistischen Druck“ mit dem Ziel, „solche radikalen Veränderungen zu erzwingen, die Griechenland brauchbarer, flexibler und höriger für die Interessen des europäischen Machtblocks“ (S. 91) zu machen.

Die derzeitige Krise Griechenlands, gekennzeichnet durch Entindustrialisierung, Zunahme der Arbeitslosigkeit, technologische Abhängigkeit, enorme Staatsverschuldung bei extrem hoher Staatsquote, wird verstärkt durch die „Zersplitterung der aufgeklärten, kritischen gesellschaftlichen Kräfte und ihre Ohnmacht“ (S. 138). Die griechische Gesellschaft, „verwöhnt mit einer künstlichen Prosperität und einem Konsumniveau wie in den zentraleuropäischen Ländern, kann und will diese Krise nicht wahrhaben“ (S. 181).

Teil III (S. 161–204) beschäftigt sich mit dem Bildungsverständnis in Griechenland. Der Autor differenziert nicht zwischen Bildung und Erziehung, sondern geht eher von einem Erziehungsverständnis aus, wenn er meint: „Bildung im ursprünglichen Sinn bedeutet formgeben, gestalten, und impliziert Menschen, die sich am Anfang ihres Lebens in einem rohen, noch nicht geformten, ungeschliffenen (Nat-)Urzustand befinden“ (S. 163). Überraschend ist der hohe Stellenwert, den Papaioannou dem Bildungssystem zuschreibt: „...das Bildungssystem ist innerhalb des Kampfes um die Macht-

verteilung und -kontrolle eines der wichtigsten Instrumente“ (S. 161). Im historischen Rückblick weist der Autor nach, daß das griechische Bildungssystem bis Mitte der 70er Jahre „charakterisiert (war) durch theoretisierendes und ideologisch beladenes Formalwissen“ mit stark nationalistischen Komponenten. Formal verfügte Griechenland als eines der ersten europäischen Länder über ein „demokratisches Bildungssystem“ (S. 168), unabhängig von den Inhalten, die „unterdrückerisch, archaisch, rückständig etc. waren“ (S. 169), allerdings immer konzentriert auf das allgemeinbildende Schulwesen. Berufliche Bildung war und ist vergleichsweise schwach entwickelt. Die „herrschende Klasse, deren Interessen vorrangig kompradorischer Natur (auf den Handel orientiert, G.R.) und weniger auf Industrialisierung ausgerichtet waren“, hatte „somit kein großes Interesse an der Entwicklung eines Berufsbildungssystems...“ (S. 178). Erst die EU-Programme stoßen derartige Entwicklungen an, wobei die damit verbundenen materiellen Möglichkeiten dazu geführt haben, daß eine Vielzahl von selbsternannten beruflichen Bildungsexperten entstanden ist, die eine Fülle von Projekten mit unklarer Zielsetzung und eher willkürlich gewählten Inhalten bearbeiten.

Die Erwachsenenbildung, der ein Kapitel gewidmet ist, hat in Griechenland „weder eine lange Tradition, noch hat sie eine große Rolle gespielt“ (S. 192). Bis in die 70er Jahre lag der Schwerpunkt – abgesehen von der Zeit des nationalen Widerstands gegen den Faschismus, wo „in den befreiten Regionen ein breit angelegtes Erwachsenenbildungsangebot organisiert“ (S. 194) wurde – in der Bekämpfung des Analphabetismus. Die kurze Reformphase in den 80er Jahren ist „nach und nach fast zum Erliegen gekommen“ (S. 200), was hauptsächlich auf das Fehlen der notwendigen Infrastruktur und auf die miserable Finanzlage zurückzuführen ist. „Unsere Einschätzung ist ..., daß staatliche Volkserweiterung keine Chance hat, auf bessere Tage zu hoffen ...“ (S. 201), lautet das resignierende Resümee.

Insgesamt bietet der Band trotz des in sich nicht immer schlüssigen Aufbaus eine interessante Übersicht über die historische Entwicklung und die derzeitige Situation in Griechenland und macht dem deutschen Leser auch deutlich, wie sehr seine Europa-Sicht von den westeuropäischen Bedingungen geprägt ist. Für diejenigen, die sich in EU-Projekten um griechische

Partner bemühen, ist der Band eine Pflichtlektüre, für die, die sich gerne an den Sprachduktus der 70er Jahre erinnern, eine Genußlektüre.
Gerhard Reutte

Jürgen Wittpoth
Rahmungen und Spielräume des Selbst
(Diesterweg Verlag) Frankfurt/M. 1994, 168
Seiten, DM 44.00

Das vorliegende Buch aus der Reihe „Themen der Pädagogik“ ist die Habilitationsschrift des Autors, es ist daher kein Buch für eilige LeserInnen oder für solche, die sehr schnell nach dem praktischen Nutzeffekt von Theorie fragen. Es geht um eine zentrale Frage der Philosophie, der Soziologie und der Pädagogik, nämlich um das dialektische Verhältnis von den „Rahmungen“, d.h. den gesellschaftlichen Kontexten, Abhängigkeiten, Bedingungen des Menschen, und um seine „Spielräume“, d.h. seine Freiheit, Selbstbestimmung, Autonomie. Die andragogische Theorie hat meist emphatisch die „Mündigkeit“ und Offenheit der Erwachsenen betont, die Sozialisationsforschung hat nachdrücklicher auf die Prägungen und Zwänge, also auf den gesellschaftlichen Rahmen hingewiesen.

Wittpoth stellt nun fest, daß die sozialisations-theoretische Debatte in der Erwachsenenbildung voreilig abgebrochen worden ist, und er setzt sich erneut mit zwei Klassikern der Sozialisationsforschung auseinander, nämlich mit G. H. Mead und mit P. Bourdieu. Ein Ausgangspunkt ist für Wittpoth der Zweifel, ob die These der Individualisierung, der Biographizität, der Auflösung der Normalbiographie so ohne weiteres zutrifft, wie es bei U. Beck, J. Kade und anderen den Anschein hat. Demgegenüber betont Wittpoth stärker milieukulturelle Rahmungen, den Zusammenhang von individuellem Lebenslauf und kollektiver Lage. Für Mead ist die Inter-Subjektivität gleichsam die Brücke zwischen dem Individuum und den gesellschaftlichen Strukturen. Die Selbstwerdung ist kein endogener Bildungs- und Reifungsprozeß, sondern erfolgt durch die Verinnerlichung der Haltungen und Erwartungen anderer, durch Perspektivverschränkungen in einer gemeinsam erlebten Welt. Bei allen Bemühungen um Verständigung sind dabei die Grenzen des Selbst- und Fremdverstehens nicht geringzuschätzen. Auch im Selbst bleibt ein Rest an Fremdheit.

Diese Einsicht spitzt Bourdieu noch zu. Unser Selbst ist nicht nur das Ergebnis von bewußten, reflexiven Interaktionen und Verständigungen, sondern auch von präreflexiven, dem Bewußtsein verborgenen Prozessen und Einflüssen. Soziale Gruppen verfügen über unterschiedliches ökonomisches und kulturelles „Kapital“, das wir uns auch körperlich „einverleiben“. Unser Habitus besteht aus Gewohnheiten, Haltungen und Verhaltensweisen, die aus der Einverleibung gesellschaftlicher Strukturen resultieren. Wittpoth vermeidet den Begriff der (individuellen) Biographie und bevorzugt mit Bourdieu den Begriff der „sozialen Laufbahn“ als dynamische, komplexe Einheit von Lebenslauf und Lebenslage. Anlässe für Änderungen von Deutungsmustern und Lebensstilen sind meist mit einem Wechsel des soziokulturellen und sozioökonomischen Milieus verbunden, selten ändern Menschen ihren Habitus primär aufgrund organisierter Bildungsangebote.

Doch mit solchen Verweisen auf die institutionalisierte Erwachsenenbildung ist Wittpoth zurückhaltend. So äußert er vorsichtige Zweifel an J. Kades These, daß Erwachsenenbildung zunehmend als neues soziales Stützensystem genutzt wird, und er warnt die Erwachsenenbildung davor, sich mit Angeboten zu Biodynamik, Esoterik und Töpfern als idyllische Alternative zur ungemütlichen Wirklichkeit zu präsentieren. „Erwachsenenbildung könnte so zu einer (Ersatz-)Heimat werden, womit sie jedoch einen ihrer originären Aufträge verfehlt, nämlich Verblendungszusammenhänge als solche erkennbar zu machen“ (S. 116).

Im 4. Kapitel greift Wittpoth nur scheinbar ein neues Thema auf, das des interkulturellen Lernens. Der Zusammenhang besteht u.a. darin, daß die Perspektive des Inter-Subjektiven zu der des Inter-Kulturellen erweitert wird. Sowohl kulturtheoretisch als auch psychologisch wird eine Postulatspädagogik problematisiert, die – unter anderem in Anlehnung an Kohlbergs Forderung nach einer postkonventionellen, prinzipienorientierten Moral – mit großer Emphase normativ argumentiert. Dabei werden die „Widerständigkeiten“ gegen Interkulturalität vernachlässigt und die „subkulturellen Barrieren“ innerhalb einer Kultur ignoriert (S. 121).

Auch der zentrale Konflikt zwischen einer universalistischen Position, die europäische Auf-

klärungs- und Vernunftideen verabsolutiert, und einer relativistischen Position, der Bewertungskriterien für kulturelle Lebensformen fehlen, wird von der Pädagogik oft vorschnell aufgelöst. Wittpoth empfiehlt, die Spannung nicht zu kaschieren, sondern aufrechtzuhalten. „Als zentrale Aufgabe für (interkulturelle) Bildungsarbeit ergibt sich damit die gemeinsame Analyse von und Aufklärung über Bedingungen und Mechanismen, die der Realisierung emphatisch verfochtener normativer Postulate entgegenstehen. „Nicht ‚Wir müssen!‘ lautet dann das Mot-

to, sondern ‚Warum gelingt es uns nicht?‘ (S. 155).

Indem der Autor vorschlägt, nicht nach gemeinsamen Wahrheiten zu suchen, „sondern eher nach Rahmungen, die Verständigung ermöglichen, und nach Wegen, diese zu schaffen“ (S. 156), verweist er auf postmoderne und konstruktivistische Diskussionen, ohne diese aber ausführlich zu thematisieren.

Ein Buch über theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung, für das man sich Zeit nehmen sollte.
H.S.

Kurzinformationen

Peter Alheit

Kultur und Gesellschaft

Plädoyer für eine kulturelle Neomodernie
(Universität) Bremen 1992, 472 Seiten, DM
18.00

Das Buch enthält hauptsächlich Aufsätze und Essays, die der Autor seit Beginn der 80er Jahre bereits an anderer Stelle veröffentlicht hat. Neue Texte enthält der Band zu den Stichworten „Alltägliche Moderne“, „Lebenswelt Betrieb“, „Entstehung neuer kultureller Milieus“ sowie „Strukturprobleme kultureller Wiedervereinigung“. Mit aufgenommen wurde ein Beitrag von German Winter zu Problemen sozialer Integration in Europa unter dem Titel „Auf dem Weg zu einer anderen Kultur?“.

Seine Aufsätze versteht Peter Alheit als „Plädoyer gegen den Zeitgeist“, die am Projekt der Moderne festhalten, obgleich diese „nicht zu Unrecht“ in Verruf geraten sei (S. 7). Zugleich versteht der Autor seine Texte als Plädoyer „für eine kulturelle Neomodernie“, in dem es darum geht, Arbeit, Bildung und Vergesellschaftungsformen ernst zu nehmen und in zeitgenössischen Kulturtheorien zu berücksichtigen. Antonio Gramsci und Jürgen Habermas sind dabei Gesellschaftstheoretiker, mit denen sich Peter Alheit besonders auseinandersetzt.

Die Beiträge sind in fünf Rubriken gegliedert: in „Kultur in der Arbeit“ (darin auch das bekannter gewordene Szenario zur Lebenswelt Betrieb), in „Ende der Arbeiterkultur?“, in „Lernprozesse der ‚Neomodernie‘“, in „Kulturelle ‚Zivilisierung‘“ sowie in „Symptom der Ent-Zivilisierung?“.

Die Texte in diesem Buch sind immer kenntnisreich, fast immer anregend, vielfach überraschend in der Diktion und Verschränkung von Blickwinkeln. Der enge Diskussionszusammenhang des Autors mit kulturtheoretischen und kultursoziologischen Bezügen ist unübersehbar. Ob allerdings die „Quintessenz“ der Beiträge „nachdrücklich keine ideologische Option, sondern eine empirisch fundierte Einsicht ist“ (S. 10), ist nicht immer nachprüfbar und nachvollziehbar. Auf jeden Fall: ein lesenswertes Buch, für das man sich Zeit nehmen muß – und sollte.

E.N.

Lore Arthur

Erwachsenenbildung im Vereinigten Königreich

Reihe: EB-Länderberichte
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1994, 66 Seiten, DM 12.00

Angesichts der Internationalisierung vieler Lebensbereiche und des Bedeutungszuwachses der Europäischen Union auch für die Erwachsenenbildung ist die DIE-Reihe „EB-Länderberichte“ sehr zu begrüßen. „Kurz, übersichtlich und präzise“ wird die Erwachsenenbildung benachbarter Länder dargestellt, ohne daß der/die LeserIn durch überflüssige Details verwirrt wird. „Wir erkennen mehr Gemeinsamkeiten, aber auch mehr Unterschiede. Und wir müssen sie erkennen, denn die Zusammenhänge werden immer enger“ (Nussli, S. 5).

England ist in mancherlei Hinsicht ein Mutterland europäischer Erwachsenenbildung (vgl. „mechanics institutes“, „extramural activities“, „open universities“). In Großbritannien nehmen – ähnlich wie bei uns – die Bemühungen um Effizienzsteigerung zu: „Im Rahmen der neuen Gesetze werden zudem ein von der Regierung angestrebter Effizienzdruck, institutionelle Qualitätskontrollen sowie der damit verbundene Trend zur Zertifizierung jeder Art von Bildungsangeboten verstärkt. Bedroht sind seitdem alle Formen der Erwachsenenbildung, die weder berufsfördernd sind noch zu formalen Abschlußqualifikationen führen“ (S. 9). Größere Beachtung als bei uns finden offenbar Regelungen des Zugangs („access“) und der Durchlässigkeit, insbesondere im Bereich der „further education“ (S. 45).

Sehr knapp sind die Informationen zur Theorie-diskussion und zum Stand der Forschung („Die Pole Eklektik und Verknüpfung schaffen Spannungsverhältnisse zwischen Theorie, Forschung und Praxis, die nicht immer leicht zu überbrücken sind“ (S. 53).

Lobenswert sind nicht zuletzt die terminologischen Klärungen und das Glossar.

H. S.

**Martin Beck (Hrsg.)
 Klären und Streiten**

Gesprächserziehung in Schule und außerschulischer Bildung
(Rörig Verlag) St. Ingbert 1995, 265 Seiten,
DM 44.00

In dem Buch „Klären und Streiten“, das in der Reihe „Sprechen und Verstehen“ des Röhrig-Verlages erschienen ist, werden insgesamt sechs Aufsätze veröffentlicht. Zunächst faßt Hellmut Geißner aus sprechwissenschaftlicher Perspektive zusammen, was unter „Gespräch“ zu verstehen ist, nämlich das Miteinandersprechen von Menschen. Es muß sich formal und inhaltlich um ein symmetrisches Gespräch handeln – formal: Wenn eine/r spricht, hört die/der andere zu (und versucht zu verstehen); inhaltlich: Es darf nicht eine/r das Fragerecht für sich beanspruchen, dann ist die andere Seite antwortpflichtig (oder gehorsam oder hörig). Zur Gesprächsfähigkeit gehören die Grundformen Klären und Streiten. Klären ist das Zusammentragen unterschiedlicher Perspektiven mit Person- oder Sachbezug; Streiten ist das Argumentieren mit Gründen mit dem Ziel der gegenseitigen Beeinflussung, also Überzeugung.

Gesprächsfähigkeit ist erlernbar – wer sie nicht bis ins „Volkshochschulalter“ aufschieben will, schreibt Martin Beck, beginnt mit der Gesprächserziehung in der Schule. Beck entwickelt aus der Verknüpfung von handlungsorientierter Didaktik und sprechwissenschaftlicher Gesprächserziehung ein unterrichtliches Konzept für Primarstufe und Sekundarstufe I am Beispiel „Herstellen einer Klassenzeitung“. Lesende, die sich als Multiplikatoren verstehen, nämlich Unterrichtende aller Schulstufen, erhalten eine Fülle an didaktisch-methodischen Anregungen.

Neben einer Untersuchung von Rhetorik-Lehrbüchern durch Madeleine Hofer mit der Fragestellung, inwieweit solche für die Vermittlung einer Argumentationskompetenz in der Schule brauchbar sind, und einem curricularen Lehrplan „Rhetorische Kommunikation in der beruflichen Bildung für Führungskräfte“ von Bertram Thiel veröffentlicht Rolf Griebhammer ein Stufenmodell zum Erlernen von Konfliktfähigkeit. Angesichts der zunehmenden – psychischen und physischen – Gewaltbereitschaft in Schule und Beruf kann Gewaltverzicht als ethische Forderung zwar postuliert werden, dem Gewaltbereiten stehen aber zumeist keine Alternativen zur Verfügung. Das heißt, Gewaltlosigkeit muß

erlernt werden, damit in Konfliktsituationen Möglichkeiten gewaltfreien Verhaltens verfügbar sind. Rolf Griebhammer legt dafür ein zwölfstufiges Lernprogramm vor, das in der Erwachsenenbildung Anwendung finden könnte, das jedoch auch, bei entsprechenden Modifikationen, auf den Pflichtschulbereich übertragbar ist.

Ein abschließender Beitrag Hellmut Geißners beschäftigt sich mit Perspektiven rhetorischer Kommunikation. Es kann bei aller Kommunikation, Koordination, Kooperation, bei allen Konflikten immer nur darum gehen, was die allen Begriffen gemeinsame Vorsilbe angibt, nämlich um das „mit“. Kommunikation, Koordination, Kooperation sowie Konflikte lösen oder Konsens herstellen ist immer nur *mit* anderen möglich, nie aber *über* oder *für* andere. Dieser Erkenntnis geht ein Lernprozeß voraus. Eine Hilfe und ein Begleiter bei der Gestaltung dieses Lernprozesses kann das Buch von Martin Beck sein. Lehrende im schulischen und außerschulischen Bereich erhalten vielfältige Anregungen zur Verbesserung der mündlichen Kommunikation im Unterricht – vielleicht kommt sogar der eine oder die andere mit mir und anderen zu der Einsicht, daß es im Pflichtschulbereich des eigenständigen Schulfaches „Unterricht in mündlicher Kommunikation“ bedarf. (Das würde allerdings auch eine feste Etablierung des Studienfaches „Sprechwissenschaft/Sprecherziehung“ an deutschen Universitäten bedeuten.)

Jürgen Metelerkamp

**Eckhard Bieger/Jutta Mügge
 Den Ton treffen**

Kompetenz für Gesprächsleitung
(EB-Verlag Rissen) Hamburg 1994, 92 Seiten,
DM 12.80

**Eckhard Bieger/Jutta Mügge
 dynamisch – motivierend – sicher**

Kompetenz für Kursleitung
(EB-Verlag Rissen) Hamburg 1994, 165 Seiten,
DM 18.80

**Eckhard Bieger/Jutta Mügge/Claudia Höller/
 Sabine Müller**

Übungen und Methoden für die Kursleitung
(EB-Verlag Rissen) Hamburg 1995, 178 Seiten,
DM 18.80

**Eckhard Bieger/Jutta Mügge
 Hinter Konflikten stecken Energien**

Kompetenz für Leitung und Konfliktmoderation
(EB-Verlag Rissen) Hamburg 1995, 190 Seiten,
DM 19.80

Bei den o.g. Bänden handelt es sich um die Reihe „weiterbildung live“, die von einer kleinen privaten Trainingsfirma aus Nordrhein-Westfalen zusammengestellt wurde. Das Seminarprogramm der Firma ist etwas breiter als die Publikationsreihe und konzentriert sich auf Leitungskompetenzen, die sich überwiegend auf lehrende und beratende Tätigkeiten beziehen. Illustrierende praktische Beispiele stammen häufig aus sozialen Arbeitsfeldern, aus denen auch der Trainer und die drei Trainerinnen kommen.

Die Texte sind differenziert gegliedert, so daß sich ein Teilthema rasch auffinden läßt. (Für den Übungs- und Methodenband gilt dies allerdings nur eingeschränkt.) Die Abschnitte sind überschaubar und leicht zugänglich geschrieben. Niedergelegt wurden die langjährigen praktischen Erfahrungen der Arbeit in Seminargruppen und Teams. Die Aussagen sind eher beschreibend als begründend. So werden z.B. Verhaltensweisen wie schweigen oder viel reden in der Seminargruppe illustriert, aber kaum Ursachen thematisiert. Die Quellen der vorgebrachten Positionen werden weder benannt noch genauer ausgeführt. Literaturverweise finden sich gar nicht bzw. nur vereinzelt. Vorstellbare Gegenpositionen zu Einzelfragen werden nicht erörtert. Die Absicht, praxisnah zu formulieren, führt mitunter zu banalen, nichtsagenden Passagen.

So weit meine Einwände. Gleichzeitig findet sich eine Fülle nützlicher Hinweise, die vielleicht Fachfremden einen Einstieg ermöglichen. Darüber hinaus werden auch verstreut Einzelaspekte angesprochen, die in anderen Praxisleitfäden nicht thematisiert werden – so z.B. die Beschreibungen von Trainertypen und Stufen der Entwicklung in der Leitungsrolle in Band 2.
Monika Schmidt

**Gottfried Böttger/Siegfried Frech (Hrsg.)
Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung**

(Wochenschau Verlag) Schwalbach 1996, 295 Seiten, DM 32.00

Dieser Sammelband ist in der „Didaktischen Reihe“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg erschienen. Er beinhaltet neben einer orientierenden Einleitung der Herausgeber

1. Beiträge zum Stand der entwicklungspolitischen Diskussion – insbesondere zur „Theoriekrise“ in der Entwicklungspolitik,

2. politikdidaktische Beiträge (von K. Seitz, A. Tremel, H. Bühler, G. Breit), die auch für die Erwachsenenbildung aufschlußreich sind,
3. bildungspraktische Erfahrungen (über die „Eine Welt“ in der Grundschule, über Eurozentrismus in Musikbüchern, über Filme, Schulpartnerschaften sowie über entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schweiz und in Österreich).

Der lesenswerte Band wird abgeschlossen mit entwicklungspolitischen und -pädagogischen Adressen.
H.S.

**Alexander Bolz, Hartmut M. Griese (Hrsg.)
Deutsch-deutsche Jugendforschung**
(Juventa Verlag) Weinheim 1995, 303 Seiten, DM 39,80

In diesem Band sind theoretische, empirische und methodologische Studien über die deutsche Jugendforschung nach der „Wende“ enthalten. Insbesondere wird über neuere Untersuchungen zur Situation der Jugend in den neuen Bundesländern berichtet. Hervorzuheben ist, daß alle AutorInnen (außer H. Griese) in den ostdeutschen Ländern tätig waren oder sind.

Im einzelnen werden Überblicke über die Jugendforschung gegeben und Entwicklungstrends aufgezeigt. Neuere empirische Studien lassen Einflüsse der Sozialisationsinstanzen der DDR auf die politischen Einstellungen und Wertorientierungen Jugendlicher erkennen. Eine vergleichende Untersuchung Ost- und Westberliner Jugendlicher verweist auf die Gefahren von Typisierungen und Pauschalierungen.

H. Adam und A. Bolz erörtern pädagogische Aspekte, wobei sie die Notwendigkeit einer Gemeinschaftsbildung und Utopieförderung betonen.

H. Griese stellt abschließend „Gedanken zur zukünftigen Jugendforschung“ zur Diskussion, wobei er für einen „Verzicht auf konventionelle vergleichende Studien“ plädiert. „Die zukünftige gesamtdeutsche Jugendforschung müßte sich von ihren Zwängen befreien, sollte sich politisch-medial unabhängiger machen und damit pluralistischer werden und nicht mehr tendenziell einen problematischen Pauschalvergleich Ost – West im Auge haben“ (S. 294). Statt dessen sollten insbesondere Längsschnittuntersuchungen von Teilpopulationen bevorzugt werden.
H. S.

**Bernhard Claussen/Birgit Wellie (Hrsg.)
Bewältigungen**

Politik und Politische Bildung im vereinigten Deutschland
(Krämer Verlag) Hamburg 1995, 1015 Seiten, DM 198.00

Es ist ein anspruchsvolles Buch – von Thema, Inhalt und Umfang her. Birgit Wellie und Bernhard Claussen haben es unternommen, ein Kompendium zusammenzustellen, in dem es darum geht, Politik und Politische Bildung im vereinigten Deutschland aufzuarbeiten, zu begleiten und zu stimulieren. Schon der einleitende Beitrag von B. Claussen („Politik-Bewältigungen im vereinigten Deutschland: Problemstellungen mit Relevanz für Politische Bildung“) hat den Umfang eines eigenständigen Buches. Dabei gehen die beiden Herausgebenden davon aus, daß mit dem Buch keine „enzyklopädische Vollständigkeit“ verbunden ist, sondern eine „Auswahl zentraler Schwerpunkte, die für Politik und Politische Bildung gleichermaßen bedeutsam sind und deren wechselseitige Abhängigkeit illustrieren“ (S. 10). Der Akzent wird gesetzt auf die Politische Bildung: So werden zunächst in sechs Beiträgen die Aufgaben und Perspektiven im Zusammenhang von Politik, Demokratie und Politischer Bildung behandelt, sodann geht es um die Vergangenheit, welche durch Politische Bildung (auch selbstreflexiv) zu bearbeiten sei (sieben Beiträge). Im nächsten Block wird die aktuelle Situation des politischen Lernens und politischen Bewußtseins in West- und Ostdeutschland thematisiert (sieben Beiträge), bevor sich ein weiterer thematischer Block mit „exemplarischen Herausforderungen und Gestaltungsaufgaben“ (Friedenspolitik, Rechtsextremismus, Geschlechterverhältnis, Umweltpolitik) befaßt (sieben Beiträge). Der für die Erwachsenenbildung interessanteste Block des Bandes ist der abschließende zum Thema „Politik als Gegenstand der Politischen Bildung – Politische Bildung im Mittelpunkt von Aus-, Fort- und Weiterbildung“ (sieben Beiträge). Darin geht es um Ausbildungsgänge an Hochschulen, um Lehrerfortbildung sowie um Unterrichtsforschung und Fallarbeit als übergreifende Fortbildungselemente, bevor sich vier Beiträge mit dem engeren Bereich der Politischen Erwachsenenbildung beschäftigen:

- Politische Erwachsenenbildung im Ost-West-Dialog (W. Donner)

- Weiterbildungserfahrungen zur Politischen Bildung (C. Haferstroh u.a.),
- Sozialwissenschaftliche Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte (R. Hamann)
- Erhalt und Ausbau Politischer Erwachsenenbildung (K. P. Hufer).

Von besonderem Interesse sind dabei die beiden Beiträge von C. Haferstroh u.a. und R. Hamann, in denen Erfahrungen aus der Politischen Erwachsenenbildung in den ostdeutschen Ländern unmittelbar nach der Wende aufgearbeitet werden.

Es ist den Herausgebenden des Buches „Bewältigungen“ gelungen, ein breites Spektrum zur Politik und Politischen Bildung in der west- und ostdeutschen Realität nach 1989 zusammenzutragen. Besonders hervorzuheben ist dabei die Tatsache, daß viele derjenigen, die zu Worte kommen, aus den neuen Ländern stammen. Bemerkenswert ist auch der hohe Frauenanteil unter den AutorInnen. Zu bemängeln ist der statuarische Charakter des Gesamtwerks, sein nur gering ausgeprägter diskursiver und problemorientierter Rahmen.

E.N

**Waltraud Cornelißen/Christine Voigt (Hrsg.)
Wege von Frauen in die Politik**

Möglichkeiten und Grenzen von Kursen zur Qualifizierung für politische Aufgaben – eine empirische Untersuchung
Reihe: Materialien zur Frauenforschung, Bd.20
(Kleine Verlag) Bielefeld. 1995, 225 Seiten, DM 34.00

Im Auftrag des niedersächsischen Frauenministeriums führte das Institut Frau und Gesellschaft in Hannover 1993 ein Forschungsprojekt durch, das Angebote an Erwachsene zur Qualifizierung für politische Aufgaben erheben und deren Nutzen dokumentieren sollte. Ein besonderes Augenmerk war dabei auf die Frage zu richten, ob und wie das Bildungsangebot dazu beiträgt, Frauen für politische Arbeit zu motivieren und zu qualifizieren. In dem von Waltraud Cornelißen und Christine Voigt herausgegebenen Band werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung vorgestellt.

Die Projektmitarbeiterinnen machten eine Bestandsaufnahme aller auf politische Aufgaben vorbereitenden Angebote der niedersächsischen Bildungsträger, befragten die Veranstalter nach dem Zustandekommen der geschlechtsspezifischen Inanspruchnahme der

Kurse und evaluierten acht unterschiedliche Seminare.

Zunächst einmal zeigte sich, daß etwa ein Drittel aller Angebote nicht zustande kommt, und zwar sowohl bei koedukativ-gemischten Kursen wie bei Angeboten nur für Frauen. Insgesamt überwiegen allerdings – das mag sicherlich überraschen – die Teilnehmerinnen. Dies kommt zum einen zustande durch die frauenspezifischen Angebote, zum anderen durch die Tatsache, daß Frauen auch in den anderen Kursen in der Regel die Mehrheit stellen. Insofern kann man sagen, daß Frauen sehr wohl politisch interessiert und für entsprechende Qualifizierungsangebote zu gewinnen sind.

Die Projektbearbeiterinnen entwickeln eine Typologie weiblicher Zielgruppen und unterscheiden bezogen auf das Hauptmotiv für den Seminarbesuch fünf Gruppen:

- Frauen, die vorerst nur den Austausch mit anderen Frauen suchen;
- Frauen, die eine zukünftige öffentliche Einmischung planen oder schon erste Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben und die mehr über sich und ihr öffentliches Handeln lernen möchten;
- Frauen, die politisches Handeln durchschauen, Strukturen kennenlernen, Hintergründe verstehen und zu differenzierten Standpunkten finden möchten;
- Frauen, die gemeinsam mit anderen politisch handeln wollen;
- Frauen, die sich einen Überblick über frauenpolitische Aktivitäten in ihrem Umfeld verschaffen wollen, um zukünftig in diesem Bereich aktiv zu werden (S. 130ff).

Aus der Begleitung der Kurse läßt sich vermuten, daß Dozenten deutlich häufiger als Dozentinnen einen „auf sich selbst zentrierten Unterricht erteilen, während Dozentinnen die Teilnehmenden, ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen sehr viel stärker einbeziehen“ (S. 137).

Ebenfalls nachgegangen sind die Projektbearbeiterinnen der Frage, welche Bedeutung reine Frauenkurse haben. Es zeigte sich, daß zu einem nicht unerheblichen Teil die Zielgruppe eine andere war. Darüber hinaus stellen Frauenseminare einen Schonraum ebenso wie auch einen Freiraum für Frauen dar. Sie haben damit eine wichtige Funktion, die gemischte Seminare nicht erfüllen können. Allerdings haben gemischte Seminare ebenso eine wichtige Funktion, weil in ihnen egalitäre Diskussionsstile erprobbar sind. Insofern sind auch sie

nicht verzichtbar und durch Frauenkurse zu ersetzen. Die Projektbearbeiterinnen schlagen ein Baukastensystem vor, um interessierte Frauen umfassend zu qualifizieren (S. 148). Der Band enthält neben den Ergebnissen des Projekts noch eine Darstellung der Entwicklung der Frauenbildungsarbeit von Karin Derichs-Kunsmann sowie verschiedene Kurskonzepte und Berichte über Bildungsmaßnahmen mit Frauen. H.F.-W..

Karin Derichs-Kunsmann/Annette Rehbock (Hrsg.)

Jenseits patriarchaler Lei(d)t-Bilder

Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit (Kleine Verlag) Bielefeld 1995, 184 Seiten, DM 28.00

Der von Karin Derichs-Kunsmann und Annette Rehbock herausgegebene Band „Jenseits patriarchaler Lei(d)t-Bilder“ ist die Dokumentation der gleichnamigen Tagung, die vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung zusammen mit dem DGB-Bildungswerk und der Hanns-Böckler-Stiftung am 22./23.2. 1994 in Recklinghausen durchgeführt wurde.

„Ziel der Tagung“, so die Herausgeberinnen, „war es, ein Resümee der bisherigen Diskussionen um die gewerkschaftliche Frauenbildungsarbeit zu ziehen und die Gelegenheit zu nutzen, sich einmal grundsätzlicher und ausführlicher mit den verschiedenen Feldern gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit auseinanderzusetzen“ (S. 5).

Im ersten Teil des Bandes geht es um eine mehr theoretische Einordnung der gewerkschaftlichen Frauenbildungsarbeit in die Frauenbildungsarbeit überhaupt. Karin Derichs-Kunsmann analysiert dazu die Geschichte der gewerkschaftlichen Frauenbildungspolitik. Sie sieht eine deutliche Veränderung Mitte der siebziger Jahre. Standen vorher „Defizite“ der Frauen im Vordergrund, zeigt sich später ein deutlicher Einfluß der Frauenbewegung. Konsequenterweise fordert Karin Derichs-Kunsmann die Aufwertung einer eigenständigen Frauenbildungsarbeit als von Frauen für Frauen gemachte. Wiltrud Gieseke wollte in ihrem Beitrag „Überlegungen zur Zweigeschlechtlichkeit als Grundlage gesellschaftlichen Lebens und politischer Bildung“ anstellen, aus denen ein neues Leitbild für gewerkschaftliche Bildungsarbeit entstehen kann. Sie will die Zweigeschlechtlichkeit zum

Ausgangspunkt nehmen und erreichen, daß „Frauen ihr Geschlecht (Sex) annehmen und gleichzeitig das Entfaltungsrecht ihrer Potentiale zu Ausgangspunkt machen“ (S. 42). Richtig ist dabei sicherlich, daß Frauen ebenso wie Männer eine selbständige Lebensexistenz benötigen. Worin jedoch die Potentiale jenseits historisch gewachsener und kultureller Definitionen liegen, bleibt offen. Der Beitrag wurde offensichtlich auf der Tagung auch sehr kontrovers diskutiert; die Kontroverse selber wird jedoch in der Dokumentation leider nicht vermittelt. Im zweiten Teil des Bandes werden Modelle aus der Praxis vorgestellt. Das Spektrum reicht dabei von Körpersprache und sexueller Belästigung über Tarifpolitik und Frauengeschichte bis zur Technik als „Frauensache“. Jeweils wird dazu neben der kurzen Darstellung des Themas eine didaktisch-methodisch aufbereitete Skizze für Bildungsseminare präsentiert. Im dritten Teil geht es um „offene Fragestellungen und Perspektiven zur gewerkschaftlichen Frauenbildungsarbeit“. Zu solchen noch wenig geklärten Aspekten gehören das Thema „Konkurrenz unter Frauen“, der Dialog zwischen Frauen aus den alten und den neuen Bundesländern, Zukunftswerkstätten und Strukturwandel. Abschließend findet sich eine Bibliographie zur gewerkschaftlichen Frauen(bildungs)arbeit von Karin Derichs-Kunstmann. H. F. -W.

**Peter Diepold (Hrsg.)
Lernen im Aufbruch**

Strukturwandel und Weiterbildung in Europa (Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung) Frankfurt/M. 1995, 146 Seiten, DM 30.00

Der Sammelband enthält Beiträge, die im Frühjahr 1994 in Dortmund im Rahmen des Europa-Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf dem Symposium „Strukturwandel und Weiterbildung in Europa“ vorgetragen worden sind.

Das Reizvolle des Bandes besteht darin, daß in ihm Beiträge aus der Sicht von Volkswirtschaft, Beschäftigungspolitik und Unternehmenspraxis, von Berufs-, Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik sowie aus der Sicht von betrieblicher und regionaler Struktur- und Innovationsforschung enthalten sind. Insofern lohnt es sich, das Augenmerk auf Konvergenzen und Divergenzen sowie unverbundenen Nebeneinander zu richten.

In zwei Beiträgen wird auf den strukturellen Wandel aus ökonomischem Blickwinkel eingegangen, und zwar aus der Sicht eines Unternehmens wie aus der Sicht einer Wirtschaftsregion. In beiden Fällen werden die wirtschaftlichen Gründe deutlich gemacht, die einen Umbau der Unternehmensstruktur erforderlich machen, der lernend, das heißt durch veränderte Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte, zu begleiten ist.

Offen kontrovers zueinander wird in mehreren Beiträgen die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung in Unternehmen und Regionen diskutiert. Das Zauberwort heißt „Politische Rahmenvorgaben“. Auf dieses schwierige Thema wird aus regionalpolitischer (Ruhrgebiet und England) und arbeitsmarktpolitischer (BRD) Sicht eingegangen.

Der deutsch-deutsche Umstellungsprozeß seit dem Jahre 1989 und die damit sich stellenden Lernprobleme werden aus dezidiert erwachsenpädagogischer Sicht dargestellt. Hierbei liegt das Schwergewicht auf der Beschreibung der „Bildungsmentalitäten und Lerntypen in Ostdeutschland“ (S. 10).

Die in den Beiträgen sichtbar werdenden Unterschiede zwischen pädagogischer und ökonomischer Sichtweise werden in zwei Beiträgen noch einmal gesondert aufgenommen. Dies geschieht unter den Titeln „Die Wirtschaftspädagogik und das Problem ihrer Effektivität“ und „Effizienzsteigerung durch Pädagogik“. Beiden Beiträgen gemeinsam ist, daß sie den ökonomischen strukturellen Wandel als Herausforderung für die pädagogische Reflexion begreifen. Anstelle des Feindbildes „Ökonomie“ oder „Staatliche Institutionen“ wird für die Pädagogik die Anregung zum kritischen und anwendungsbezogenen Nachdenken postuliert.

Insgesamt handelt es sich um einen Sammelband, in dem – auf verständliche Weise – für Öffnungen im Denken und Lernen angesichts des Strukturwandels eingetreten wird. J. W.

**Barbara Dippelhofer-Stiem/Ellen Odebrett
Computertechnik im Büro**

Sichtweisen, Kompetenzen und Weiterbildungserwartungen von Frauen im Schreibdienst Reihe: Materialien zur Frauenforschung, Bd. 18 (Kleine Verlag) Bielefeld 1994, 174 Seiten, DM 26.50

Der Band von Barbara Dippelhofer-Stiem und Ellen Odebrett präsentiert Ergebnisse einer Un-

tersuchung, die 1992 vom Institut Frau und Gesellschaft in Hannover durchgeführt wurde zum Thema „Technik im Büro: Schreibkräfte und elektronische Datenverarbeitung“. 127 Frauen, die in niedersächsischen Universitäten, öffentlichen Verwaltungen, Versicherungsunternehmen und Gewerkschaften als Schreibkräfte, Sekretärinnen oder Bürohilfskräfte beschäftigt waren, wurden mit einem standardisierten Fragebogen zu ihren Erfahrungen mit Computern, ihren Einstellungen zur Technik und ihren Wünschen bezüglich Weiterbildung befragt. Die Ergebnisse sind insgesamt wenig spektakulär. Sie zeigen, daß die Frauen eher pragmatisch und selbstverständlich mit Computertechnik umgehen. Bemerkenswert ist allerdings, daß sich deutliche Unterschiede in der positiveren oder negativeren Einstellung zu Computern in Abhängigkeit von der Qualifizierung bzw. Schulung zeigten: „Je gründlicher die Frauen geschult werden, je länger sie schon am Computer arbeiten und je häufiger sie dies täglich tun, desto positiver sind die generellen Einstellungen zur Technik und die Erfahrungen im Umgang mit ihr“ (S. 127). Wichtig scheint mir auch noch, daß die Weiterbildungsinteressen über die bloßen Bedienerinnenfertigkeiten hinausgehen und tiefgreifender und umfassender zugleich sind: „Die Veränderungen der Arbeitsorganisation, die gesundheitlichen Auswirkungen der Computerarbeit, der Einfluß der Computertechnik auf die Zukunft von Arbeit und privatem Leben sind Themen, die innerhalb von Weiterbildung angesprochen und diskutiert werden sollten“ (S. 129).

H. F.-W.

John Erpenbeck/Johannes Weinberg Menschenbild und Menschenbildung

Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik (Waxmann-Verlag) Münster, New York 1993, 240 Seiten, DM 48.00

Das Buch entstand im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) und auf Anregung des dortigen Referatsleiters Sauer. Es widmet sich der für die Bundesrepublik nach der Vereinigung dringlichen Frage, wie der gesellschaftliche Transformationsprozeß in Ostdeutschland in der Weiterbildung aufzugreifen und seine Folgen für die gesamte Bundesrepublik einzuschätzen sind. „Neue Weltbilder, neue Menschenbilder

sind gefragt. Damit kommt der beruflichen Weiterbildung eine Aufgabe zu, die sie in den alten Bundesländern, wenn überhaupt, kaum wahrzunehmen hat: Weiterbildung wird Menschenbildung“ (S. 10).

Die Autoren kommen aus Ost- (Erpenbeck) und Westdeutschland (Weinberg). Sie haben unterschiedliche theoretische und praktische Zugänge zum Thema Weiterbildung und sehen darin den Vorteil, ein perspektivisches Bild zusammenfügen zu können: „Ein lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß beschränkt sich nämlich keineswegs auf die Aneignung von Sachwissen und Fachkompetenz, sondern schließt die Aneignung von Sozialkompetenz und damit die Interiorisation von Werten notwendig ein“ (S. 13). Vor allem um „Werte“ geht es auch in dem Buch. Zum einen sollen die Lehrenden Informationen zu Wertewandel, Identitätstransformation, altem und neuem Menschenbild erhalten, zum anderen soll eine entideologisierte Sicht auf die Transformationsprozesse in Ostdeutschland vermittelt werden. Das Buch – in seinen empirischen Daten sekundäranalytisch – enthält eine philosophische, eine psychologische und eine pädagogische Dimension. Dabei geht es auch um das Grundproblem der Weiterbildung in Ostdeutschland nach der Wende: die Menschen in der Angemessenheit ihrer Werte und Verhaltensnormen zu DDR-Zeiten zu stärken, andererseits aber die Unvernunft des Systems zu kritisieren.

Insbesondere aus der Präsentation, Interpretation und Konsequenz aus Wertdifferenzen bezieht das Buch seine Dynamik. So werden „alte“ Werte (wie Fremdbestimmung, Unselbständigkeit, Bewahrung, Anpassung, Kollektivismus, Gleichheit, Pflichterfüllung, Passivität) nicht nur den „neuen“ Werten (wie Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Risiko, Zivilcourage, Individualismus, Hierarchie, Erfolgorientierung, Aktivität) personenbezogen gegenübergestellt (S. 110), sondern auch in strukturelle Prozesse von System und Organisation eingebunden (etwa S. 117 ff). In bezug auf vielfältige Aspekte des Alltagslebens wird bestätigt, daß sich ein lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß nicht auf die Aneignung von Sachwissen und Fachkompetenz beschränkt, sondern Sozialkompetenz und Wertvorstellungen mit einschließt. Bei der Übertragung auf das Geschehen der Weiterbildung bestätigt sich die Grundannahme: „Die gängigen Methoden der Wissensvermittlung lassen sich sicher problem-

los übertragen. Methoden der Wertvermittlung sind mit Sicherheit nicht problemlos übertragbar“ (S. 11).

Das Buch von Erpenbeck und Weinberg ist notwendig und verdienstvoll. Es hinterfragt die zu kurz angelegten Ansätze einer nur fachorientierten Qualifizierung. Es begründet Weiterbildung in einem gesellschaftstheoretischen und gesellschaftspolitischen Kontext, in dem Menschen Subjekte der Aneignung von Werten und Zielen sind. Man darf gespannt sein, ob die bildungstheoretischen Konsequenzen der Autoren zur Weiterbildung in den ostdeutschen Ländern durch die empirischen Analysen und Begleitforschungen von berufsqualifizierenden Maßnahmen bestätigt werden, die in den letzten Jahren vielerorts durchgeführt wurden. Die „bildungstheoretischen Konsequenzen“ der Autoren legen eine solche „bildungspraktische“ Füllung nahe. E.N.

Bernd Faulenbach/Franz-Josef Jelich (Hrsg.)

Reaktionäre Modernität und Völkermord
Probleme des Umgangs mit der NS-Zeit in Museen, Ausstellungen und Gedenkstätten (Klartext-Verlag), Essen 1994, 194 Seiten, DM 19.80

Bei dem Buch handelt es sich um die Dokumentation einer Tagung des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung Recklinghausen (FIAB) und der Hans-Böckler-Stiftung, die 1993 unter dem Titel „Der Nationalsozialismus in Museen und Ausstellungen“ in Recklinghausen stattfand. Das Buch enthält die Referate und Beiträge zu dieser Tagung sowie die Niederschrift einer Podiumsdiskussion zum Thema „Die Gegenwartsbedeutung des Nationalsozialismus nach der Epochenwende 1989“ mit Olaf Gröhler, Hans Mommsen, Michael Prinz und Bernd Faulenbach.

Die Beiträge über die „Modernität des Dritten Reiches“ (M. Zimmermann, M. Frese, U. Hartung), zu den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus (F.-J. Jelich, G. Morsch, S. Jacobeit, R.-G. Lüttgenau, A. Genger, A. Ehmann) sowie zur NS-Zeit in Ausstellungen (P. Jahn, A. Leo, C. Hottes, J. V. Wagner, M. Guse, D. Gatzmaga) behandeln den Zusammenhang von Nationalsozialismus einerseits sowie Museen, Ausstellungen und Gedenkstätten andererseits teilweise rein historisch (z.B. im Beitrag von M. Frese zum Thema „Die deutsche Arbeitsfront

im Herrschaftssystem des Dritten Reiches“), vielfach deskriptiv (z.B. in der Beschreibung der Gedenkstätten Sachsenhausen, Ravensbrück, Düsseldorf, Recklinghausen) oder konzeptorientiert (z.B. zur Gedenkstätte Haus der Wannensee-Konferenz, Buchenwald oder zu der Wanderausstellung Jugendkonzentrationslager Moringen und Uckermark).

Erfahrungen mit der pädagogischen Seite werden seltener referiert, auch wenn die pädagogische Konzeption vielfach dargelegt wird. In fast allen Beiträgen aber scheint die Problematik auf, politische Bildung mit dem Ziel, daß „nie wieder Auschwitz“ sei, zu verbinden mit der realen Problematik, bei zunehmender zeitlicher und gesellschaftspolitischer Distanz der Tendenz der musealen Ruhigstellung zu begegnen. Gerade die Beiträge der beiden Herausgeber wie auch der des Historikers Hans Mommsen („Zum Stand der wissenschaftlichen Debatte über die Historisierung der NS-Zeit“) ermöglichen es, die konkreten Beispiele der Gedenkstätten in einen weitergehenden, für Museumspädagogik und politische Bildung ungemein spannenden und grundlegenden Diskurs zu stellen. Dem Buch wäre eine verbreitete Lektüre ebenso zu wünschen wie der Diskussion eine Fortsetzung, in die auch vermehrt empirische Daten über die Nutzungsrealität der Gedenkstätten eingehen. E.N.

Jörg E. Feuchthofen/Eckart Severing (Hrsg.)
Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1995, 308 Seiten, DM 88.00

Der Sammelband, an dem 23 Experten in erster Linie aus der betrieblichen Weiterbildung schreiben, ist in vier Kapitel gegliedert. Einleitend geben die Herausgeber einen Überblick über die aktuelle Diskussion zum Thema. Sie konzentrieren sich dabei auf vier Thesen. Sie sehen erstens in prozeßorientierten Evaluationsverfahren ein Hilfsmittel zur Qualitätsverbesserung. Sie fordern zweitens für die Weiterbildungstätigkeit einen kontinuierlichen Rückbezug zur Welt der Arbeit. Drittens fordern sie für die Qualitätssicherung trägerübergreifende und -unabhängige Standards. Und viertens fordern sie quasi komplementär zur Iso-Zertifizierung berufspädagogisch und bildungsökonomisch begründete Kriterien der Qualität von Weiterbildung.

Im Kapitel A sind Beiträge zu den Grundlagen des Qualitätsmanagements enthalten. Arnold/Krämer-Stürzl beschreiben in ihrem Beitrag zur Evaluierung die vier Typen der „seminarorientierten“, der „legitimationsorientierten“, der „transferorientierten“ und der „entwicklungsorientierten Evaluierung“. Sauter diskutiert die bildungspolitischen Aspekte der Debatte, Siegers plädiert für die Anwendung der DIN-ISO-Normsysteme, Woortmann stellt die Position des DIHT dar, und Grönwoldt gibt einen Überblick über Erfahrungen aus dem EU-Aktionsprogramm FORCE.

Das Kapitel B konzentriert sich dann auf die Umsetzung von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in den Bereichen der Weiterbildung. Die Darstellungen beziehen sich auf den Bereich der AFG-geförderten Weiterbildung (Barton-Ziemann), die arbeitsplatznahe Weiterbildung (Severing), die Management-Qualifizierung (Feuchthofen) und den Fernunterricht (Schönherr).

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels C steht die DIN-ISO-Norm als Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Dabei werden die Vorteile eines „ganzheitlichen“ Qualitätsmanagements hervorgehoben (Wunder), die Firma CERTQQA als Zertifizierungsgesellschaft präsentiert (Kegelman) und die ISO-Norm-Anwendung auf erlebnispädagogische Angebote beschrieben (Jagenlauf). Der Beitrag von Stephan hebt sich von den anderen insofern ab, als sie daran erinnert, daß die Frage, ob der Inhalt dieser internationalen Norm voraussetzungslos auf den Weiterbildungsbereich angewandt werden kann, noch nicht ausreichend diskutiert ist.

Das letzte Kapitel konzentriert sich auf die Darstellung von Erfahrungen aus der betrieblichen Weiterbildungspraxis. Ischebeck und Brehm schildern Erfahrungen bei der Einführung von ISO-Zertifizierung bei IBM und Siemens. Andere Beispiele beziehen sich auf einen Zusammenschluß von Unternehmen der Informations- und Automatisierungstechnik (Hofmann) oder auf die Verknüpfung des Total Quality Management und der Personalentwicklung in der Hotellerie (Gardini).

Insgesamt gesehen gibt der Band einen guten Überblick über die Anwendung der ISO-Zertifizierung in der betrieblichen Weiterbildung. Es bleibt dem Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie überlassen, in seinem Geleitwort darauf hinzuweisen, daß eine solche Zertifizierung jedoch grundsätzlich

noch keine Aussagen über Art und Niveau der Qualität trifft.

Klaus Meisel

Andreas Fischer/Günter Hartmann (Hrsg.) In Bewegung

Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung
Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag
(AUE) Bielefeld 1994, 396 Seiten, DM 39.80

Die Festschrift zu Joachim Dikaus 65. Geburtstag vereinigt Beiträge von Freunden und KollegInnen zu den Themenbereichen: 1. Zwischen Affirmation und Kritik, 2. Selbstvergewisserung der Wissenschaft, 3. Orientierung im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung, 4. Neues Denken durch ökologisches Ethos, 5. Wandel der Lernkultur. Die jeweils unter diesen Kapitelüberschriften zusammengestellten Beiträge behandeln recht unterschiedliche Themen, deren Inhalte hier nicht referiert werden können. Liest man jedoch die Einleitung der Herausgeber und den Auftaktartikel von Hans Tietgens über „Affirmation und Kritik – heute gedacht“, dann kann deutlich werden, worin die Besonderheit des Arbeits- und Berufspädagogen Dikau besteht. Er hat den Gegenstand seiner wissenschaftlichen Veröffentlichungen immer als zwischen Affirmation und Kritik angesiedelt diskutiert, ohne seine Themen in der einen oder anderen Hinsicht auf eine der Positionen festzulegen. Das jeweilige Thema wurde stets beweglich gehalten, und so könnten die Artikel der 27 Beiträger der Festschrift auch als Öffnungen des berufspädagogischen Diskurses gelesen werden. Dazu böte es sich an, beim Lesen das von Dikau präzipierte Paradigma der „Arbeitsorientierung“ im Kopfe zu haben. Der entsprechende Aufsatz aus dem Jahre 1978 findet sich im Verzeichnis der Dikauschen Veröffentlichungen auf Seite 377 der Festschrift.

J. W.

Harald Geißler (Hrsg.)

Organisationslernen und Weiterbildung

(Luchterhand Verlag) Neuwied u. a. 1995, 502 Seiten, DM 88.00

In Vorwort und Einleitung des Buches wird darauf hingewiesen, daß der „Betrieb als Ort pädagogischer Tätigkeit wie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Aufklärung“ (S. IX) erst vor wenigen Jahren wirklich entdeckt worden sei. Die in dem Sammelband zusammenge-

stellten Aufsätze versuchen dementsprechend das Thema des „Organisationslernens“ bzw. der „lernenden Organisation“ (S. 1) systematisch und differenziert zu entfalten. Während es bisher ausschließlich üblich gewesen sei, betriebliche Aus- und Weiterbildung auf einen „angestrebten Zielzustand“ hin zu orientieren, also auf „eine bestimmte Arbeits- und Kooperationsqualifikation“, komme es neuerdings und in Zukunft darauf an, das Lernen im Betrieb am Prinzip der „zirkulären Kausalität“ zu orientieren, wonach „jedes Phänomen immer sowohl Ursache wie auch Wirkung ist“ (S. 2). Mit anderen Worten, die betriebliche organisierte Weiterbildung wird in zunehmendem Maße durch Selbstorganisation der Individuen und Lernen in der organisierten Arbeit ergänzt werden.

So neu dieses Denken in selbstreferentiellen Systemen für Personal- und Organisationsentwicklung sein mag, so wenig neu sei diese Denkweise für die Pädagogik. Bildungstheorie sei „eine hermeneutisch selbstreferentielle Theorie“, die jetzt auf das Organisationslernen angewendet wird (S. 11).

In 19 Beiträgen wird den damit sich stellenden Fragen nachgegangen. Sie sind zu den folgenden Kapiteln zusammengefaßt: A. Die neuen Technologien als Herausforderung für Organisationslernen; B. Organisationslernen und der Paradigmenwechsel im Management; C. Bildung und systemisches Lernen; D. Organisationslernen und seine Bedeutung für die Organisation und das Management des Lernens und der Weiterbildung.

Das Buch repräsentiert die Möglichkeiten, die innovatorische Managementwissenschaft und aufklärerische Erwachsenenpädagogik als Lernwissenschaft haben, sich in ihrer Wechselbezüglichkeit wahrzunehmen, wenn sie das wollen. Wer daran interessiert ist, dem kann das Buch nur empfohlen werden. J. W.

Rolf Gerhard/Erich Schäfer (Hrsg.) Interdisziplinarität und Effizienz der Umweltbildung

unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen in den neuen Bundesländern
Reihe: AUE Hochschule und Weiterbildung (AUE) Bielefeld 1994, 185 Seiten, DM 24.80

Dieser Tagungsdokumentation hätte etwas mehr Aufmerksamkeit bei der redaktionellen Bearbeitung und bei der Gestaltung des Layouts sehr gut getan. Wer aber dennoch das

Buch nicht gleich wieder aus der Hand legt und sich ins Kleingedruckte begibt, erhält interessante Einblicke in die Umweltbildung der Schul- und Hochschullandschaft der neuen Bundesländer. Die wesentliche Botschaft der Tagung, die von fast allen Autoren und von den Arbeitsgruppenberichten facettenreich belegt wird, besteht darin, daß Umweltbildung als eine fachübergreifende Aufgabe zu verstehen ist, daß die Dominanz naturwissenschaftlicher Perspektiven zugunsten sozialwissenschaftlicher Zugaben zurückgewiesen werden muß und daß Handlungsperspektiven beim Lernen und Lehren eröffnet werden sollten. Diese Botschaft ist nicht neu, aber sie muß immer noch (nicht nur für die neuen Bundesländer) übermittelt werden, damit sich die Bildungswirklichkeit endlich verändert.

Die dokumentierten Themenbereiche der Tagung sind: „Notwendigkeit universitärer Umweltbildung“, „Impulse der Umweltbildung und -erziehung für die wirtschaftliche Entwicklung“, „Vom Umweltbewußtsein zum Umwelthandeln – Hindernisse und Chancen“, „Modelle erfolgreichen Umwelthandelns und ihre Bedeutung für die neuen Bundesländer“. Wie auf Tagungen üblich, wechseln dabei interessante Beiträge mit mehr konventionellen Berichten ab, was nicht zuletzt auch einen Spiegel des Status quo darstellt.

In den ersten beiden Themenfeldern erhält der Leser Informationen zur Umweltbildung an der Martin-Luther-Universität Halle (Hartmann/Lerchner), in der Lehrerausbildung der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen (Jaritz, sehr lesenswert), zum Fernstudium der Universität Koblenz-Landau (Loeper). Von der Magdeburger Universität und der Fachhochschule sind einige Berichte zu umwelttechnischen Studiengängen zu finden, wobei insbesondere die Einrichtung eines Umweltforums an der Magdeburger Universität richtungweisend sein dürfte (Reichelt).

Die Beiträge und der Gruppenbericht des dritten, handlungsbezogenen Themenfeldes spiegeln die Unsicherheit auf diesem Gebiet wider, sie haben mich wenig überzeugt. Die Referenzen setzen zu sehr auf Psychologismus und Appellation und vernachlässigen den Aspekt der lokalen Beteiligung von BürgerInnen an Umweltschutzmaßnahmen, der seitens der PädagogInnen neue Qualifikationsprofile wie Öffentlichkeitsarbeit, Moderation, Mediation etc. erfordert.

Im empirischen Themenfeld der Modelle erfolgreichen Umwelthandelns werden Projekte der Universität Hannover (Reschke), Halle-Wittenberg (Titzmann), Magdeburg/Potsdam (Volkmar) und Rostock (Zabel) präsentiert. Die Beispiele aus den neuen Bundesländern zeigen, daß der Anspruch fachübergreifender Inhalte, der Einbezug projektorientierter Lernformen, die Berücksichtigung der Lernsituation der Teilnehmenden (z.B. durch Fernstudienangebote) eingelöst wird.

Diese Tagungsdokumentation ist interessant für LeserInnen, die einen Einblick in die jüngste Entwicklung der Umweltbildung an Hochschulen der neuen Bundesländer nicht nur bezogen auf die Lehrerausbildung haben wollen. Es befindet sich weiterhin eine lesenswerte Kurzfassung der Analyse Eulefelds zur schulischen Umweltbildung der neuen Bundesländer im Text. Da die Umweltbildung an den deutschen Hochschulen insgesamt mit 170 Studiengängen verbreitet (vgl. Beitrag von Siebert), aber doch sehr unsystematisch strukturiert ist, liefert dieser Band eine wertvolle Orientierungshilfe, die eine aktuelle Quelle für Namen, Orte und Konzepte darstellt. Heino Apel

Klaus Götz/Wolfgang Tschacher Interaktive Medien im Betrieb

Ergebnisbericht über die Pilotphase „Computerunterstütztes Lernen“ der Mercedes-Benz AG (Deutscher Studienverlag) Weinheim 1995, 236 Seiten, DM 44.00

Als Band 8 der Schriftenreihe „Neue Formen des Lernens im Betrieb“ des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen/Wirtschaft in Baden-Württemberg erschienen die Untersuchungsergebnisse der Pilotphase der Einführung eines computerunterstützten Lernens bei Mercedes-Benz. Das Projekt wurde 1986 begonnen und 1991 abgeschlossen. Es ging davon aus, daß Lernformen nicht unverändert bleiben können, wenn sich die Struktur der Arbeit grundlegend ändert: „Der technologische Wandel, der die gesamte Arbeitswelt maßgeblich beeinflusst, erfordert andere, neue Zugangsweisen und Abläufe von Arbeits-, Produktions- und Lernprozessen. Die betriebliche Bildungsarbeit muß sich, will sie mit ihren ‚Produkten‘ wettbewerbsfähig bleiben, diesen neuen Herausforderungen stellen und versuchen, ‚Hightech‘ über ‚Hightech‘ ökonomisch vertretbar und didaktisch sinnvoll zu vermitteln“ (S. 13).

Das computerunterstützte Lernen (CUL) wurde bei Mercedes-Benz in vier Bereichen erprobt und entwickelt:

- bei der elektronisch-pneumatischen Schaltung für Mercedes-Lastkraftwagen,
- bei der Kommunikation mit Kunden,
- beim Training von Ausbildern,
- bei der Schulung für PKW-Sonderausstattungen.

In der Pilotphase ging es darum, Lernprogramme zu entwickeln, ihren Einsatz zu evaluieren sowie Materialien zu kommentieren. Allgemeine Fragen des Projektes betrafen angemessene Lerninhalte für CUL, geeignete Lernorganisation für CUL („Lernplatz“), Wirtschaftlichkeit, Effizienz von CUL (schneller, nachhaltiger, intensiver?), Ablauforganisation, Didaktik/Methodik, Adressaten sowie Handlungsperspektiven. Diese allgemeinen Fragen wurden für die einzelnen Unterprojekte differenziert.

Das Buch beschreibt die Entwicklung und Evaluation des CUL in drei der vier Pilotprojekte (das Pilotprojekt „Training der Ausbilder“ wurde nicht evaluiert). Insgesamt gingen Ergebnisse des Umgangs mit CUL von 450 Probanden in die Untersuchung ein.

In den „zehn Konsequenzen“ (S. 189ff) betonen die Autoren, daß sich CUL nicht immer lohne, daß nur in wenigen Ausnahmefällen ein Trainer durch CUL vollständig ersetzt werden könne und daß die Lernprogrammentwicklung mit hohem Aufwand verbunden sei. CUL wird gewichtet als eine Form des Lernens, mit der ein sinnvoller Beitrag zum Erreichen pädagogischer Ziele geleistet werden kann.

Die Ergebnisse der Pilotphase sind detailliert, wenn auch nicht immer sehr übersichtlich präsentiert. Sie verweisen eindringlich darauf, wie wichtig es ist, sich mit den neuen technologischen Möglichkeiten bei der Organisation von Lernprozessen zu beschäftigen. Besonders interessant sind die Ergebnisse zu den Vor- und Nachteilen von CUL gegenüber gedruckten Materialien, insbesondere dem Buch. Die aufschlußreiche Verknüpfung von Lernen und Arbeiten, die sich in diesem Pilotprojekt als roter Faden durchzieht, macht eindringlich deutlich, wie notwendig und fruchtbar eine engere Diskussion zwischen inner- und außerbetrieblicher Bildung ist. E.N.

Ute Gonster/Ingrid Helbrecht-Jordan

„... Vater sein dagegen sehr“

Wege zur erweiterten Familienorientierung von Männern
(Kleine Verlag) Bielefeld 1994, 187 Seiten, DM 27.00

Das Buch ist erschienen als Band 19 der Reihe „Materialien zur Frauenforschung“, die vom Institut Frau und Gesellschaft in Hannover herausgegeben wird. Dazu äußern sich die Autorinnen in der Einführung: „Wenn in diesem Projekt Väter und Männer in den Vordergrund gestellt werden, heißt das nicht, daß der Stellenwert der Frauen- und Mütterarbeit dadurch geringer anzusehen ist. Vielmehr gilt es gerade, die Stärkung und Unterstützung der Frauen auf dieser praktischen Ebene weiter voranzutreiben, aber auch die durch die Männerbewegung thematisierte Verunsicherung von Männern, ihre Identitätssuche und vorhandenen Veränderungspotentiale ernstzunehmen. Daß eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Frauenforschung und praktischer Männerarbeit möglich ist, hat sich in diesem Projekt gezeigt“ (S. 9).

In dem Buch werden Ergebnisse eines „Väterprojektes“ am Institut Frau und Gesellschaft vorgestellt. Dieses war finanziert worden vom niedersächsischen Frauenministerium. In dem Projekt ging es darum, Bildungsarbeit mit Männern zu begleiten, DozentInnen und Teilnehmer zu befragen sowie Anregungen für künftige Väter- und Männerarbeit zu geben. Die vorgestellten „Orientierungsmaterialien“ wurden in der Praxis, mit der Praxis und für die Praxis entwickelt (S. 10). Das Projekt hatte Kontakt zu 38 insbesondere konfessionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen in verschiedenen Regionen Niedersachsens und begleitete in 7 Einrichtungen unterschiedliche Kurse und Seminare für Väter und Männer. Dabei handelte es sich um Regelmaßnahmen, da keine Finanzen für zu entwickelnde Modelle vorhanden waren. Projektfragen waren die Zugangsmöglichkeiten und -motive von Männern, die didaktischen Konzepte für die Arbeit mit Männern, der Stellenwert dieser Arbeit in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Gearbeitet wurde mit einem Dozentinnenfragebogen, zwei Teilnehmerfragebogen und einem „dreistufigen Konzept der wissenschaftlichen Begleitung“, bei dem zuerst Materialien gesammelt, sodann die Einführung von entsprechenden Angeboten begleitet und

schließlich die durchgeführten Seminare beobachtet wurden.

In die Analyse der Angebote gingen ein die Fragen der Werbung, der Ziele und Inhalte, der Zielgruppen, der Seminartypen, der Einrichtungsstruktur sowie der teilnehmerbezogenen Daten zu Interessen und Lebenssituation. Anregungen gibt das Buch zu Väter- und Männerkursen bei der Geburtsvorbereitung und Babysmassage, gemeinsam für Vater und Kind, gemeinsam für Familie und Paare sowie nur für Väter und Männer.

Ergänzt werden die Beiträge durch eine kommentierte Auswahlbibliographie zum Thema „Männer – Väter – Vaterschaft“, erstellt von Michael Frömelt. Kriterium der Auswahl war offensichtlich eher das Stichwort „Vater“ als das Stichwort „Bildung“, so daß hier die – allerdings insgesamt auch noch nicht sehr umfangreichen – Versuche von „Männerbildung“ zum Tragen kommen.

Das Buch liefert einen brauchbaren Einblick in die Realität der Bildungsarbeit vor allem mit Vätern, zum Teil auch mit Männern. Es ist eine – insbesondere für praktische Interessen – außerordentlich gelungene Präsentation von Projektergebnissen. Den beiden Autorinnen ist es gelungen, die Ergebnisse ihres empirischen Projektes auf dem Stand der Männer(bildungs-)diskussion einzuklinken. Daß einige (auch didaktische) Probleme von Männerbildung in dem Buch nicht auftauchen, lag hauptsächlich an der Struktur des Feldes, aber auch am Geschlecht der Forschenden. E.N.

Gernot Graebner/Eduard T. Korflür/Ludger Veelken (Hrsg.)

Bestandsaufnahme und Perspektiven des Seniorenstudiums

(AUE) Bielefeld 1994, 210 Seiten, DM 39.80

Die Veröffentlichung dokumentiert eine Tagung an der Philipps-Universität Marburg (1994), auf der verschiedene Modelle der unter dem Namen „Seniorenstudium“ subsumierten Studienangebote für ältere Erwachsene dargestellt wurden.

Die Modelle unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Trägerschaft (Hochschule, Verein in institutioneller Verbindung mit einer Hochschule, Verein mit nur kommunikativer Verbindung zu einer Hochschule) und ihrer Angebotsstruktur (für Ältere geöffnete, aber für die Erstausbildung konzipierte Veranstaltungen; ei-

gens für Ältere konzipierte Veranstaltungen; nachberuflich-qualifizierende Veranstaltungen).

Der Band enthält Beiträge über die Angebote in Magdeburg, Bielefeld, Jena, Mannheim, Frankfurt/M., Rostock, Heidelberg, Leipzig, Berlin, Dortmund und Schwäbisch-Gmünd. Ein umfangreiches Adressenverzeichnis am Ende der Veröffentlichung ergänzt den informativen Charakter des ersten Teiles, der alle wesentlichen Typen des Seniorenstudiums in der Bundesrepublik repräsentiert und damit eine gute Orientierung für neue Initiativen, aber auch anregende Vergleichsmöglichkeiten zwischen bestehenden Modellen bietet.

Die Praxisberichte werden durch einige Reflexionen und wissenschaftliche Untersuchungen bereichert.

Der Beitrag von L. Zahn kontrastiert das Bedürfnis Älterer nach Selbstverwirklichung durch akademische Bildung mit den Strukturen des modernen Universitätsbetriebes. Sein Plädoyer für eine „Neue Allgemeinbildung“ im Sinne Klafkis wird im Interesse der jüngeren und älteren Studierenden gegen „verschultes und verzwecktes Studium“ im eingespielten Studienbetrieb geführt.

Den Bedingungen einer „Salutogenese“ gingen Junior- und Seniorstudierende der Universität Marburg sowohl theoretisch als auch empirisch nach. W. Schüffel und F. Walz dokumentieren in ihrem Beitrag „Lebenssinn und Gesundheit“ die Chancen intergenerativen Lernens und Forschens.

Die Ergebnisse einer Umfrage zum Seniorenstudium an deutschen Hochschulen und eine Untersuchung über die „Wünsche und Bedürfnisse älterer Studierender“ an der Universität Nimwegen/Niederlande runden den zweiten Teil des Bandes ab.

Im letzten Teil resümiert G. Graeßner den derzeitigen Stand der Angebote und greift aktuelle Fragestellungen auf, wie z.B. die Zertifizierung von Seniorstudien und deren rechtliche Verbindlichkeit im Rahmen formaler Hochschulzugangsberechtigungen, die Beteiligung älterer Studierender an Projekten forschenden Lernens, die Dokumentation von Studienergebnissen sowie die nationalen und internationalen Kooperationsmöglichkeiten von Seniorstudien.

Erika Seidel

Gernot Graeßner u.a. (Hrsg.) Umweltbildung: Begriffe – Konzeptionen – Entwicklungen

Dokumentation

(AUE) Bielefeld 1995, Loseblatt-Sammlung, DM 24.90

Rund um den Begriff „Umweltbildung“ rankt sich eine Loseblatt-Sammlung von Dokumenten, die als Gemeinschaftsprojekt von einer siebenköpfigen Herausgebergruppe zusammengestellt wurde. Die Idee für ein derartiges Kompendium ist nicht frei erfunden, sondern entstand im Kontext der aufkommenden Diskussion zum Berufsbild „UmweltbildnerIn“ und der sich immer weiter differenzierenden Tätigkeitsfelder. So läßt sich heute kaum noch in einem Satz beschreiben, was „Umweltbildung“ ist. Beim Blättern in der vorliegenden Dokumentation soll man jedoch – so die Intention der HerausgeberInnen – nachlesen können, wie sich die Definitionen und Visionen auf dem Laufe von 20 Jahren verändert und entwickelt haben.

Die Textauswahl berücksichtigt Dokumente aus Theorie, Bildungspolitik, Schulen, beruflicher Aus- und Weiterbildung, außerschulischer Umweltbildung und Hochschulen, die in zeitlicher Reihenfolge und darunter alphabetisch nach Herausgeber- bzw. Autorenschaft angeordnet sind. Ein Systematisierungscode ist angelegt, das dazugehörige Raster/Register wird in Teil 2 zu finden sein. (Bis dahin vermissen LeserInnen dann doch die Seitenzahlen!) Der Umfang der Texte ist jeweils auf zwei Seiten begrenzt, oft sind die zitierten Passagen aber eher kürzer. Die Auswahl dieser Zitate ist sicher der heikelste Punkt an dem Projekt: Zwar schreiben die Herausgeber: „Wir wollen mit dieser Sammlung dokumentieren, nicht werten“, letzteres zu vermeiden scheint aber fast unmöglich. Trotzdem, eine Fundgrube für den, der über Umweltbildung reflektieren, publizieren, ihre junge Geschichte skizzieren möchte (Studierende, DozentInnen, WissenschaftlerInnen), ist der stabile Papporder auf jeden Fall. Zur Illustration folgendes Zitat aus dem Jahr 1977: „Bezüglich der praktischen Fertigkeiten sollte Umwelterziehung die Mitglieder einer Gemeinschaft ... mit einer Fülle wissenschaftlicher und technischer Fertigkeiten ausstatten, die ein vernünftiges Verhalten gegenüber der Umwelt erlauben“ (UNESCO Konferenzbericht Nr. 4). Da scheint ein deutlicher Unterschied zur aktuellen Lebensstildiskussion der 90er Jahre durch!

Noch ein Hinweis auf die HerausgeberInnen, die auf den ersten Seiten ihre jeweilige Institution kurz vorstellen: Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (ANU), Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE), Gesellschaft für Berufliche Umweltbildung e.V. (GBU), Zentralstelle für Umwelterziehung (ZUE), Institut für Umweltwissenschaften, Universität Lüneburg. Hier zeigt sich, daß die „Sammlung Umweltbildung“ weit mehr ist als eine sinnvolle Fleißarbeit, sie ist eins der ersten wirklich interdisziplinären Projekte innerhalb der Umweltbildung und damit wegweisend.
Angela Franz-Balsen

Elke Gruber
Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation

(Profil Verlag) München, Wien 1995, 296 Seiten, DM 33.80

Die sozialhistorische Studie geht aus von der Frage, die der Philanthrop Peter Villaume im ausgehenden 18. Jahrhundert formuliert hatte: ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei. Die Ausgangsthese der Autorin lautet hierzu: „Dieses Spannungsfeld hat sich, historisch betrachtet, viel häufiger in Richtung Anpassung an Technik und Brauchbarkeit für Wirtschaft und Staat verschoben, als zu mehr Selbstbestimmung und Mündigkeit des Menschen“ (S.11).

Die Autorin untersucht am Beispiel von drei Bildungskonzeptionen das prekäre Spannungsfeld, in dem sich berufliche Bildung und Weiterbildung schon immer bewegt haben; einerseits die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, andererseits die Bildung zur Kritik und Urteilsfähigkeit. Jeweils eingebettet in eine Analyse des historischen Umfeldes bezieht sie die handwerkliche Berufsausbildung vom Mittelalter bis zur beginnenden Industrialisierung (Kapitel 4), die Aufklärung und ihr Konzept allgemeiner Arbeitserziehung und Berufsbildung (Kapitel 5) und das Konzept der polytechnischen Bildung (Kapitel 6) mit ein.

Die geschickte Collage zwischen Reflexion des historischen Kontextes und der Darstellung der Bildungskonzeptionen sowie die konsequente Berücksichtigung der Ausgangsthese lassen den gut durchgegliederten Text zur spannenden Lektüre werden. Dazu trägt sicherlich auch bei, daß die Autorin eine Fülle von Primärquellen

und textnahe Illustrationen nutzt. Ohne Frage gelingt es ihr, das Verhältnis zwischen Bildung und Brauchbarkeit in seiner historischen Dynamik, wie es auf dem Buchrücken heißt, aufzuzeigen. Der Versuch, die Erkenntnisse der sozialhistorischen Studie auf die aktuelle Situation der beruflichen Bildung und Weiterbildung zu transferieren, konnte aber nicht gänzlich gelingen. Sicherlich ist der kritische Hinweis auf die selektive Wirkung der betrieblichen Weiterbildung richtig (S. 271). Eine Bewertung, daß Konzepte wie Qualitätszirkel, Werkstattkreise oder Lernstätten nur den Anschein eines demokratischen Miteinanders im Unternehmen vermitteln wollen, erscheint aber verkürzt. Insgesamt jedoch konnte der Anspruch des Buches, mit sozialhistorischen Studien den Blick für mögliche Alternativen zu unserem jetzigen Bildungsgeschehen zu schärfen, erreicht werden. Zusammenfassend heißt es hierzu im letzten Absatz des Resümees: „Gerade weil Weiterbildung immer mehr ihre Legitimation in wirtschaftlichen Verwertungsinteressen sucht, scheint es wichtig, daß sich PädagogInnen und ErwachsenenbildnerInnen trotzdem von einer Position leiten lassen, die Adorno prägnant in seiner Theorie zur Halbbildung formuliert hat: ‚An Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzogen‘“ (S.273).

Klaus Meisel

Friedrich Hagedorn/Sabine Jungk/Mechthild Lohmann/Heinz H. Meyer
Netzwerk-Impulse für die Bildungs- und Kulturorganisation

(Adolf-Grimme-Institut) Marl 1994, 188 Seiten, DM 25.00

Das Buch beruht auf Ergebnissen des Projektes „Netzwerk Medien – Bildung – Kultur“, das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Adolf-Grimme-Institut in Marl gefördert wurde. Es enthält Erfahrungsberichte, Reflexionen, Zukunftsvisionen, exemplarische Dokumente, Modelle und praktische Tips – so die Kurzinformation der vierten Umschlagseite.

Ziel des Buches wie auch des Projektes ist es, vernetzte Arbeit und Strukturen im Kultur- und Bildungsbereich zu fördern und zu unterstützen, da darin – gerade auch angesichts knapper Mittel – die Zukunft dieser Tätigkeitsfelder liege. Potentiale des „Vernetzungsansatzes“ sind den Autoren zufolge „kommunikative Qualität, quantitative und qualitative Angebotserweiterung, Ressourcenoptimierung, Partizipation, Verstär-

kung öffentlicher Resonanz, Kompetenztransfer“ (S. 8). Erfahrungen, Hinweise und Ratschläge dazu werden in acht Kapiteln ausgebreitet. Dabei geht es um den Nutzen der Netze, um Unterschiede und Differenzen und darin liegende Konflikte zwischen ungleichen Partnern, um Formen von Netzwerken, um den Umgang mit Ressourcen und um neue Medien, insbesondere elektronische Kommunikation und Information. Im abschließenden Kapitel wird – ähnlich wie bei Organisation – ein „lernendes“ Netzwerk propagiert.

Einleitend betonen die Autoren und Autorinnen selbst, daß sie die „Netzwerk-Impulse“ als „Patchwork, nicht als konsistente und systematische Aufbereitung des komplexen Themas ‚Netzwerk‘ (verstehen)“ (S. 9). Für ihre systematischen und theoretischen Zugänge zum Netzwerkansatz verweisen sie auf das von ihnen herausgegebene Buch „Anders arbeiten in Bildung und Kultur“, das im gleichen Jahr in Weinheim erschienen ist (siehe Rezension im REPORT 35).

Im Kapitel „Vom Nutzen der Netze“ betonen die AutorInnen einige Grundsätze; so etwa denjenigen, daß „Vernetzung ... immer ein Prozeß ‚von unten‘ (ist), denn er kann nicht verordnet werden“ (S. 20), oder den, daß „moderne Arbeitsbeziehungen im Kultur- und Bildungsbereich ... auf aktiver, kontinuierlicher Beziehungspflege, gegenseitigen Angeboten und Aushandlungsprozessen (beruhen)“ (ebd.). In der zunehmend schwierigen Lage des Bildungs- und Kulturbereichs gehen die AutorInnen davon aus, „daß das Kaninchen auch Haken schlagen kann“, daß eine Klagehaltung abzuwenden sei, um sich neu orientieren zu können (S. 17f.). Manche der vorgestellten Beispiele (Kolumbusjahr, Umweltprojekte, Kulturelle Bildung) zeigen, daß in der Tat vielversprechende Ansätze mit dem Begriff des „Netzwerks“ transportiert werden. Für die Lektüre ist es dabei hilfreich, daß gelegentlich durch systematische Einschübe transferierbare Elemente aus den Erfahrungen des Einzelfalls heraus formuliert werden.

Viel Mühe wurde bei dem Buch verwandt auf gestalterische Elemente: Stichworte am Rande, aufgelockerter Satzspiegel, Grafiken, Bilder und Reproduktionen werden dazu benutzt. Nicht immer ist dies einleuchtend oder der Lektüre förderlich; „weniger“ hätte hier „mehr“ sein können. Insgesamt lohnt sich, das Buch zu lesen, für PraktikerInnen, weil es anregt, moti-

viert und Warntafeln aufstellt, für wissenschaftlich Interessierte, weil es an vielen Stellen Hinweise auf die sich derzeit rapide verändernde Praxis von erwachsenenpädagogischer Arbeit enthält. E.N.

Sabine Hering/Hans-Georg Lützenkirchen Anders werden

Die Anfänge der politischen Erwachsenenbildung in der DDR. Gespräche (Overall Verlag), Berlin 1995, 302 Seiten, DM 44.00

„Den Subjekten wurde in der DDR nicht zu politischer Bildung, sondern zu politischen Schulungen verholten. Bildung mußten sie sich selbst erwerben. War das möglich? Eine sichere Antwort auf diese Frage haben wir nicht. Aber es gibt Hinweise darauf, daß diese Frage nicht verneint werden muß. Einen Hinweis gibt die Problemstellung dieses Bandes, der aus dem Überlieferungsschuss der totalen System-Vorstellung das Uneinheitliche, Spannungsvolle, Gutwillige der frühen Bildungsansätze nach dem Krieg bergen und noch einmal wahrnehmbar machen will, indem er auf Vorerfahrungen, biographische Dynamiken und praktische Handlungsrestriktionen verweist“. So beschreibt Lutz Niethammer in seinem Vorwort den Beitrag von Sabine Hering und Hans-Georg Lützenkirchen bei der Aufarbeitung einer Epoche der Erwachsenenbildung der DDR und eines Stückes DDR-Geschichte.

Mit zwölf Persönlichkeiten, die maßgeblich auf verschiedenen Ebenen am Aufbau der politischen Erwachsenenbildung der DDR beteiligt waren, wurden Gespräche geführt: Hans Mahle, Paul Wandel, Kurt Hagen, Alice Zadek, Wolfgang Harich, Heinrich Scheel, Helmut Bock, Erwin Hinz, Rosemarie Walter, Werner Hecht, Heinz Fleischer und Norbert Podewin. In den Gesprächen spiegeln sich sowohl die unterschiedlichen Positionen wider, die in das „demokratisch-antifaschistische Bündnis“ der DDR-Nachkriegserfahrung Eingang fanden, als auch die historisch-biographischen Erfahrungen, die ihre Positionen begründeten.

Die Interviewten werden dabei nicht vor ein historisches Gericht gezerrt, nicht aus der Perspektive der geläuterten Spätgeborenen oder mit schnöder westlicher Arroganz befragt, sondern mit dem angemessenen „Respekt der Bescheidenheit“ (S. 8). Dies wird in der Vielschichtigkeit

und der Virulenz der Ungleichzeitigkeiten selbst beim Lesen spürbar. „Die Bezüge gehen hin und her, die Aussagen liegen zwischen den Auskünften, oft schreit das Schweigen...“ (S. 9).

Die Auswahl der GesprächspartnerInnen erfolgte in erster Linie mit dem Ziel, eine weitgehende Repräsentanz der Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung in der frühen DDR zu gewährleisten (Partei- und Staatsapparat, Massenorganisationen, URANIA, Volkshochschulen, Evangelische Akademien und „Kulturschaffende“). Die lebensgeschichtlichen Gespräche (S. 19–209) sprechen für sich und werden von den AutorInnen auch nicht weiter interpretiert.

Im Anhang des Buches findet sich ein umfangreicher, informativer Teil zur Weichenstellung der Erwachsenenbildung nach 1945 und zu den wichtigsten Einrichtungen der Erwachsenenbildung in der DDR (S. 213–232).

Anhand einer Auswahl von Kurzbiographien werden weitere Persönlichkeiten vorgestellt, die heute weitgehend nicht mehr am Leben sind, die aber die politische Erwachsenenbildung der unmittelbaren Nachkriegszeit entscheidend mitgeprägt haben (S. 233–283).

Der Band endet mit einem Glossar, das die in den Gesprächen erwähnten Namen und Institutionen erläutert (S. 285–302).

„Anders werden“: ein wichtiges und interessant zu lesendes Buch zur DDR-Erwassenenbildung der Nachkriegszeit. Durch die Authentizität der Gespräche mit den ZeitzugInnen stellt es ein unwiederbringliches zeitgeschichtliches Dokument dar.

Ursula Eberhardt

**Günther Holzapfel u.a. (Hrsg.)
Weiterbildung, Sport, Gesundheit**

(Luchterhand Verlag) Neuwied 1995, 327 Seiten, DM 34,80

Diese Publikation ist aus einer Tagung „Weiterbildung und Sport“ hervorgegangen, die von Bremer Hochschullehrern in Kooperation mit Sportverbänden im März 1994 durchgeführt wurde. Auf dieser Tagung wurden theoretische Grundlagen des Bildungsbereichs Sport, Bewegung, Gesundheit erörtert; es wurden bildungspolitische Modelle und Erfahrungen diskutiert; und von dieser Veranstaltung sollten auch „organisationspolitische Impulse“ und „bildungspolitische Signalwirkungen“ ausgehen (S. 81). Die drei Hauptreferate hielten Horst Rumpf, Günther Holzapfel und Johan Galtung. H.

Rumpf thematisiert die Körperlichkeit und Bewegungsdimension des Lebens und Lernens; er unterscheidet einen Verkehrskörper, einen Apparatbedienungskörper, einen Schulkörper und einen Sportkörper. Die Schule – so lautet eine seiner Thesen – hat die „Körperbeherrschung“ überbetont und „sinnliche Erfahrungen“ vernachlässigt (S. 35).

G. Holzapfel geht von einer gesellschaftstheoretischen Zeitdiagnose aus, um daraus bildungstheoretische Perspektiven zu gewinnen. U.a. erörtert er das Spannungsfeld von Ästhetisierung – d.h. dem Vormarsch der Bildkultur – und Anästhetisierung – d.h. dem Verschwinden der Realitäten hinter dem Sichtbaren und Erfahrbaren. Er registriert eine „Paradoxie der Erfahrungs- und Sinnorientierung in der Erwachsenenbildung“ (S. 54).

J. Galtung entwirft eine internationale vergleichende Kulturanthropologie des Sports, und er macht auf die Dominanz abendländischen Denkens im internationalen Sportgeschäft aufmerksam. Seine Vision: „Ein Traum: Olympische Spiele des Friedens, Bewegungskultur, alle möglichen Menschen aus allen Ecken der Welt, Bewegung bei der Arbeit, beim Tanzen, bei der Akrobatik, bei Allem“ (S. 73).

Die vielschichtige Thematik wurde durch Referate und Diskussionen in sieben Workshops vertieft (u.a. Sportmotive, Sport und Gesundheit, Sport und Umwelt, Spiel und Bewegung in der Weiterbildung, Sport in den Medien, Sport und Gewalt, Personalentwicklung).

In dem abschließenden Kapitel werden „institutionelle Aspekte“ behandelt, u.a. wird eine „weiterbildungspolitische Erklärung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Bildungswerke im Deutschen Sportbund“ abgedruckt (S. 316 ff). Insgesamt eine materialreiche, interdisziplinäre Publikation zu einem wichtigen, in der Erwachsenenbildungsliteratur vernachlässigten Thema.

H. S.

**Klaus-Peter Hufer (Hrsg.)
Politische Bildung in Bewegung**

(Wochenschau Verlag) Schwalbach 1995, 207 Seiten, DM 36,00

Klaus-Peter Hufer gehört zu denjenigen, die der weitverbreiteten These einer Politikverdrossenheit und eines Verfalls der politischen Bildung vehement widersprechen. Er bestreitet nicht, daß die gesellschaftlichen Bedingungen für politische Bildung komplizierter und un-

günstiger geworden sind, macht aber auf innovative didaktisch-methodische Modelle der außerschulischen Bildungsarbeit – insbesondere zu Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit – aufmerksam.

Mit den pädagogischen Implikationen von „Gewalt und Rechtsextremismus“ beschäftigt sich auch der Beitrag von Benno Hafeneeger, der besonders auf die Situation der politischen Jugendarbeit eingeht. Wie auch Hufer hält er ausdrücklich an dem aufklärungsorientierten Konzept einer emanzipatorischen Bildungsarbeit fest.

Auch Monika Engel und Barbara Menke behandeln „Jugendbildungsarbeit gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ und berichten insbesondere über Bildungsprojekte in einer Großstadt. Sie betonen die Notwendigkeit ganzheitlicher, d.h. kognitiver und affektiv-sozialer Lernkonzepte und stellen dazu exemplarisch ein Seminar für SchülerInnen vor.

Eine relativ neue Angebotsform, nämlich ein „Training gegen Gewalt und Rassismus“, beschreiben Detlef Beck und Andreas Peters. 1991 wurde in Köln ein „Trainingskollektiv für gewaltfreie Aktion und kreative Konfliktlösung“ gegründet, das das Thema Gewalt nicht nur diskutiert, sondern durch Rollenspiele Phantasie für gewaltfreies Handeln weckt. Insbesondere soll die verbreitete Sprachlosigkeit gegen Gewalt überwunden werden. Der Beitrag enthält viele nützliche konkrete Anregungen, z.B. zu einer „gewaltfreien Nachbarschaftshilfe“.

Klaus-Peter Hufer berichtet über ein „Argumentationstraining gegen ‚Stammtschparolen‘“, das als Volkshochschulseminar durchgeführt wurde. Auch er verbindet theoretische Überlegungen mit bildungspraktischen Anregungen.

Ein „kommunalpolitisches Praktikum“ wurde von Hans Joachim Stockschräger durchgeführt. SchülerInnen im Alter von 14 bis 18 Jahren lernen Kommunalpolitik vor Ort kennen, sie diskutieren mit PolitikerInnen und reflektieren Möglichkeiten konkreter politischer Konfliktlösung.

Thomas Ruffmann beschreibt in dem Beitrag „Europa vor Ort erkunden“ eine mobile Bildungsarbeit mit dem Fahrrad. TeilnehmerInnen der VHS Köln (in Kooperation mit benachbarten VHS) haben Probleme der europäischen Integration im deutsch-niederländischen Grenzgebiet erkundet. Die didaktische Empfehlung der Veranstalter lautet: Erkundungsdidaktik statt Erlebnispädagogik (S. 173).

Hans Tietgens bescheinigt diesen Projekten in seinem Nachwort die Funktion von „Anmahnung und Ermunterung“. Er warnt vor einer „Kapitulation der Bildung vor der Herrschaft des Momentanen“ (S. 200) und betont den Auftrag der politischen Bildungsarbeit, der „Neigung zum Weggucken“ und der alltäglichen Sprachlosigkeit gegenzusteuern. H. S.

Bettina Jansen-Schulz **Das andere Lernen**

Frauen in (ländlichen) Elterninitiativen (Kleine Verlag) Bielefeld 1994, 240 Seiten, DM 32,00

Bettina Jansen-Schulz legt mit ihrer Arbeit einen Systematisierungsversuch vor, wie Elterninitiativen bzw. Mütterinitiativen im ländlichen Raum darin unterstützt werden können, ihre Initiative zugleich als Lernprozeß zu verstehen und zu gestalten. Die Autorin hat selber fast zwanzig Jahre als pädagogische Fachkraft und als Mutter in städtischen und ländlichen Initiativen und als „Kontaktperson“ im Rahmen von entsprechenden Modellversuchen gearbeitet. Sie beansprucht, mit ihrem Buch ein „ganzheitliches, situationsorientiertes Bildungskonzept“ (S. 12) für Elterninitiativen vorzulegen. Theoretisch bezieht sie sich dabei auf die Ansätze von Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp zur weiblichen Sozialisation sowie auf die Theorien über „weibliches Denken“ von M. F. Belenky u.a. und über „weibliche Moral“ von Carol Gilligan.

Neben einer Darstellung dieser Ansätze werden auch die Entwicklungen aktueller Situationen von Elterninitiativen detailliert präsentiert. Das Bildungskonzept umfaßt schließlich fünf Stufen, die unterschiedliche Beratungs- und Bildungsangebote beinhalten sowie an den Entwicklungsphasen der Initiativen, den jeweiligen Denk- und Lernschritten und der Bildungsorientierung ausgerichtet sind (Schema S. 192). So wird die erste Phase von der Kindorientierung bestimmt, dient der Ich-Findung, ist durch subjektives Denken und Binnenorientierung gekennzeichnet. Angebote sollten hier sein:

- Beratung bei organisatorischen Problemen
- Berücksichtigung der mütterlichen Kompetenzen
- Referatsarbeit punktuell in Absprache mit Müttern und Orientierung an ihren subjektiven Denkmustern und Handlungskompetenzen.

In der fünften Phase zeigt die Initiative eine externe Bildungsorientierung, befindet sich im Übergang vom prozeduralen zum konstruierten Denken und ist außenorientiert. Hier sind mögliche Bildungsangebote:

- Grenzüberschreitende Bildungsorientierung der Mütter
- Stützung der subjektiven Erfahrung und Vergewisserung der vorhandenen Kompetenzen und Denkmuster für die weitere inhaltliche Arbeit in der Initiative
- Berufsfeldübergreifende Weiterbildung
- Berufsbezogene Weiterbildung
- Berufsqualifizierende Weiterbildung unter Berücksichtigung der Denk- und Lernschritte.

Zum Abschluß des Bandes formuliert Bettina Jansen-Schulz Forschungsdesiderate für Elterninitiativen in den neuen Bundesländern, da derartige soziale Bewegungen dort noch relativ neu sind.
H. F.-W.

Sylvia Kade Altersbildung

Band 2: Ziele und Konzepte
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1994, 210 Seiten, DM 7.00

Das Buch ist, ebenso wie der erste Band (vgl. REPORT 36), im Rahmen eines vom BMBW geförderten Projektes zur Bildungsarbeit mit Älteren entstanden. Die Autorin widerlegt den Eindruck, daß über die Altersbildung schon alles Wesentliche gesagt ist und daß die Ziele dieser Bildungsarbeit „klar“ seien. Ihre These: „Altersbildung hat ihren Kern im Lernen des Älterwerdens“ (S. 6) ist alles andere als selbstverständlich. Dahinter verbirgt sich die durchaus nicht populäre Annahme, daß das Alter mit seinen Besonderheiten und auch Verlusten akzeptiert werden sollte, daß Erwachsenenbildung nicht die Aufgabe hat, die Älteren um jeden Preis „jung“ und fit zu halten. Damit zusammen hängt auch S. Kades Skepsis gegenüber den unbegrenzten Veränderungsappellen. „Die Plastizität menschlicher Entwicklungspotentiale ist unbestritten, doch fehlt die Frage nach dem Wozu und um welchen Preis eine Veränderung im Alter angestrebt wird“ (S. 23).

Die Autorin problematisiert – ohne diesen Begriff zu verwenden – eine normative Postulateragogik. Alte Menschen sind „alt genug“, um selber entscheiden zu können, ob, was und

in welcher Organisationsform sie lernen wollen. Altersbildung hat davon auszugehen, „was Ältere lernen können und wollen, nicht aber davon, was sie lernen sollen“ (S. 10).

Die Bedeutung des biologischen Alters für die Erwachsenenbildung wird zu Recht relativiert. Ob alte Menschen ein paar Silben weniger speichern als jüngere, ist bildungstheoretisch in der Tat irrelevant. „Das Lern- und Leistungsvermögen ist abhängig von der Biographie, nicht vom Lebensalter. Die Biographie nimmt in ihrer Bedeutung für das Lernen mit dem Lebensalter zu“ (S. 6).

Diese Feststellung prägt auch den umfangreichen Teil über Konzepte, Modelle und Veranstaltungsformen der Altenbildung. Dabei unterscheidet S. Kade vier zentrale Lernfelder: 1. Biographie-Konzepte (z.B. intergenerationelle Gesprächskreise, Zeitzugbefragung, Erzähl-Cafés); 2. Alltags-Konzepte (z.B. Gesundheit, Bewegungsarbeit, Trauerseminar); 3. Kreativitäts-Konzepte (z.B. Kunstbetrachtung, Schreibwerkstätten, „Theater der Erfahrung“); 4. Produktivitäts-Konzepte (z.B. Berufsrückkehr, Handwerkerinitiativen, selbstorganisierte Interessengruppen).

Insgesamt plädiert die Autorin weniger für eine Altenbildung als gesonderte Zielgruppenarbeit, sondern mehr für eine lebensweltbezogene, altersgruppenübergreifende Didaktik. Die gesamtgesellschaftliche Lernkapazität ist „wesentlich davon abhängig, was die Generationen voneinander lernen“ (S. 33).

Ein Lesetip: Auch wer vorrangig an bildungspraktischen Anregungen interessiert ist, sollte sich bei der Lektüre Zeit nehmen für das Kapitel „Ziele der Altersbildung“, denn nichts ist praktischer als ein überzeugendes theoretisches Fundament.
H.S.

Wolfgang Knörzer (Hrsg.) Ganzheitliche Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis

(Karl F. Haug Verlag) Heidelberg 1994, 476 Seiten, DM 68.00

Der Sammelband präsentiert theoretische Ansätze und praktische Modelle, die der Herausgeber unter dem thematischen Dach „Ganzheitliche Gesundheitsbildung“ zusammenfaßt. 26 Einzelbeiträge bilden den Stoff für die fünf Kapitel des Buches: Kapitel 1: Modelle der Gesundheitsbildung, Kapitel 2: Bewegung und Körpererfahrung, Kapitel 3: Ernährung, Kapitel 4: Ent-

spannung und Streßbewältigung, Kapitel 5: Methoden ganzheitlicher Gesundheitsbildung. Wie das Vorwort verdeutlicht, geht die Veröffentlichung über den Bereich der Erwachsenenbildung hinaus und bezieht sich auf Gesundheitsförderung insgesamt, auf schulische Erziehung, die schulmedizinische und alternative Heilkunde bis hin zur Entwicklung kommunaler Projekte. Als Überblickswerk will der Band vor allem für den Bereich der Aus- und Fortbildung in Gesundheitsförderung und -bildung Impulse geben. Einzelne Beiträge sind mit erläuternden Grafiken und Schaubildern versehen.

Bei intensiverer Lektüre gerät die Rezipientin durch die Kapitel hindurch in ein Wechselbad von theoretischen und praktischen Einlassungen, das verwirrend wie anregend zugleich wirken kann: Allgemeine und wissenschaftliche Ausführungen zum Thema stehen neben höchst konkreten methodischen Anleitungen etwa zur Muskelentspannung (Olschewski, S. 316 ff.) oder Kochrezepten zur gesunden Ernährung (Storch, S. 233 ff.); häufig sind auch beide Darstellungsebenen in ein und derselben Textpartie miteinander verbunden. Ausgezeichnet gelungen erscheint das bei der klar gegliederten und informativen Präsentation des innovativen Kurskonzeptes „Sich annehmen – abnehmen“ (Kracke, S. 256 ff.). Die Praxismodelle stellen zwar nur einen kleinen Ausschnitt aus der Fülle dessen dar, was sich im Laufe weniger Jahre in der Gesundheitsbildung entwickelt hat. Sie sind aber durchaus so gewählt, daß sie Beispielcharakter für die jeweilige Gesundheitsförderungskomponente beanspruchen können. Die praktischen Konzepte weisen im großen und ganzen nicht unbedingt neue konzeptionelle und methodische Wege, können aber zweifellos produktiv in den Alltag der Gesundheitsförderung übersetzt werden.

Dem Anspruch, wie ihn der Herausgeber eingangs erhebt, einer Fülle gesundheitsbezogener Aktionen und der Verwirrung um den Begriff der Ganzheitlichkeit einen theoretisch eindeutigeren Hintergrund zu unterlegen, werden die spezifischen Beiträge allgemein-wissenschaftlicher Art allerdings nicht gerecht. Hier rächt sich, daß unter der thematischen Klammer der Gesundheitsbildung mit den Begriffen der Erziehung, medizinischer Prävention oder Gesundheitsförderung sehr unsystematisch operiert wird. Zentrale inhaltliche Widersprüche zwischen direkt aufeinanderfolgenden Ausführungen sind selbst erzeugt (vgl. Knörzer, S. 49 ff.

und Nüssel, S. 72 ff.) und untergraben das Vertrauen auf eine stringente theoretische Entwicklung des Themas. Ebenfalls sind überzeugende Darlegungen der bildungsspezifischen Dimension von Gesundheitsförderung zu vermissen. Der Bezug zur Seite der AdressatInnen und TeilnehmerInnen ist – bis auf eine Ausnahme – ausgeblendet und mit ihm die geschlechtsspezifisch signifikante Prägung von Gesundheitsmotiven und Lerninteressen (auf die auch die hier versammelten Konzepte implizit, aber faktisch ständig reagieren). Mit reduziertem Anspruch auf theoretische Klarheit ist die vorgelegte Sammlung von Konzepten und Modellen dennoch vor allem für BildungspraktikerInnen als hilfreiches Anregungsmaterial zu werten. Die Tatsache, daß der Kreis der AutorInnen sich aus dem Kontext eines begrenzten regionalen Arbeitszusammenhangs rekrutiert, tut einer solchen – eingeschränkteren – Unterstützungsfunktion keinen Abbruch. Angela Venth

Klaus Körber (Hrsg.)

Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung

(Universitätsbuchhandlung) Bremen 1994, 439 Seiten, DM 15.00

Der umfangreiche und aspektreiche Band ist aus einer Fachtagung mit dem Thema „Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung“ entstanden, die vom 24.–26. September 1992 in der Universität Bremen veranstaltet wurde. Während die Fachtagung in der Form von acht Workshops stattfand, in denen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen sich in Information und Debatte miteinander auseinandergesetzt haben, enthält das Buch nach der Fachtagung nur Beiträge aus der Feder von WissenschaftlerInnen. Die Gründe dafür benennt der Herausgeber auf den Seiten 18 bis 24. Er benennt aber auch das eigentliche politische Ereignis dieser Fachtagung: Vorbereitung und Durchführung der Tagung sind von zehn Bremischen Institutionen unterstützt worden (S. 91)! Ich lese diesen Sachverhalt als Signal für den Einstieg der politischen Weiterbildung im Lande Bremen in ein neues Lernmanagement.

Die 29 Beiträge des Bandes sind zu folgenden Kapiteln zusammengefaßt: Politische und normative Begründung für politische Erwachsenenbildung; Politische Bildung zwischen Reform der Demokratie und Rechtsextremismus;

Politische Bildung und Medien; Politische Bildung – Arbeitswelt, Technik, Umwelt; Zum Politik- und Bildungsverständnis von Männern und Frauen; Politische Bildung und Kultur; Politische Bildung und Qualifizierung; Zur Abgrenzung von politischer und allgemeiner Bildung. Beim Durchlesen der Beiträge ist mir ihr Debattecharakter aufgefallen. In der Argumentationsweise fällt auf, daß attackierender Verbalismus selten, Konsensualismus eher wenig, jedoch offene Impulse stark vertreten sind. Sollte die Debatte um die politische Weiterbildung zu einer sich zueinander offen verhaltenden Debatte werden? Das würde der Vielfalt der Projekte in der Praxis entsprechen, die aber leider im Buch nicht präsentiert sind (s. o.).

Der Herausgeber des Bandes, Klaus Körber, nennt seinen einleitenden Aufsatz „Zur Neuvermessung der politischen Weiterbildung“. Die ist ihm wichtig, und dazu liefert er auch selber einen ertragreichen Beitrag. Ob der/die jeweilige LeserIn diese Neuvermessung nun als eher theoriebezogenen Impuls im Sinne des Beitrages von Roswitha Peters (S. 145 ff.) oder als eher pragmatisch-unterscheidenden Impuls im Sinne des Beitrages von Erhard Schlutz (S. 421) verstehen will, das Buch bietet dafür genügend vielfältige Anregungen. J.W.

Hans Dieter Krollzik Jugendliche und junge Arbeitnehmer im Bildungsurlaub

(Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer) Bochum 1992, 318 Seiten, DM 39.80

Bei dem Buch handelt es sich um eine Dissertation an der Technischen Universität Berlin aus dem Jahre 1992. Inhalt und Methode lassen sich entlang des Inhaltsverzeichnisses wie folgt beschreiben:

Begonnen wird mit einem Rückblick auf die Abfolge theoretischer Positionen in der politischen Jugendbildung seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis in die zweite Hälfte der 70er Jahre (S. 8–29). Dabei wird das normative Kriterium emanzipatorischer Weiterbildung als Anspruch zugrunde gelegt. Diesem Anspruch folgend wird dann das Verhältnis von politischer Jugendbildung und Bildungsurlaub unter Beachtung der restriktiven Finanzierung durch die öffentlichen Hände in den 80er Jahren erörtert (S. 29–42).

Detailliert nachgezeichnet werden in Kapitel 2 die Entstehung des Hessischen Bildungsur-

laubsgesetzes von 1975, dessen Veränderungen im Jahre 1985 und Trends bei seiner Realisierung bis in die zweite Hälfte der 80er Jahre (S. 43–115).

Auf die „objektive soziale Situation“ und die „Bewußtseinshaltung und Wertorientierung Jugendlicher“ wird in Kapitel 3 eingegangen (S. 116–162). Hervorgehoben werden die Auswirkungen des strukturellen Wandels der Arbeitswelt auf die an Jugendliche gestellten Qualifikationsanforderungen und politischen Partizipationsfähigkeiten. Die „Bewußtseinshaltung und Wertorientierung Jugendlicher“ (S. 146) wird vor dem Hintergrund der sozialistischen Arbeiterjugendbewegung seit dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts, der in den 80er Jahren aktuellen Protestbewegungen und unter Beziehung sozialempririscher Untersuchungen beschrieben.

Während in den Kapiteln 1 bis 3 eher das historisch-politische Bedingungsgefüge des Themas dargestellt wird, wird in den Kapiteln 4 bis 6 auf die pädagogisch-organisatorischen und didaktischen Aspekte eingegangen (S. 163–270). Im Vordergrund steht das Problem der Teilnehmergewinnung. Dabei liegt das Schwergewicht auf den organisatorischen Details mit ihren politischen Implikationen. Die ebenfalls angesprochene Motivationsproblematik wird lediglich andeutungsweise zur seinerzeit aktuellen Befindlichkeit Jugendlicher in Beziehung gesetzt. Das Didaktik-Thema wird einerseits entlang der sich emanzipatorisch verstehenden, die politisch-pädagogischen Zielstellungen diskutierenden Literatur dargestellt. Andererseits werden fünf Praxisberichte über Bildungsurlaubsveranstaltungen ausgewertet. Dies erfolgt entlang einem Auswertungsleitfaden (S. 288). Dabei wird eine Eingrenzung auf das in den Berichten erkennbare „Lernen vor Ort“ vorgenommen. Dies geschieht, weil der Verfasser die Auffassung vertritt, daß Jugendliche beim Lernen vor Ort am ehesten die Chancen haben, „sich selber einzubringen, ihre eigene Beziehung zur jeweiligen Sache zu entdecken und zu artikulieren“ (S. 234). Die in Thesenform zusammengefaßten Ergebnisse der Untersuchung lassen erkennen, daß die emanzipatorische Zielstellungen, Lernen und Handeln verbinden wollende politische Jugendbildung diesem Anspruch in der Realität kaum gerecht wird. Unklar bleibt, auf welche Weise der für die Jugendlichen zentrale Bereich der Arbeit (S. 287)

in den Bildungsurlaubsveranstaltungen zum Tragen kommt.

Die offenkundige innere Widersprüchlichkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit emanzipatorisch sich verstehender politischer Jugendbildung kann als Hinweis auf ein Strukturproblem gelesen werden, das kritisch durchdacht werden müßte, wenn politische Jugendbildung sich im strukturellen Wandel der Gesellschaft behaupten will.

J. W.

Felicitas von Küchler (Hrsg.)

Umbruch und Aufbruch

Reihe: Berichte-Materialien-Planungshilfen
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1995, 213 Seiten, DM 18.00

Die PAS/das DIE hat in mehreren Publikationen die Entwicklung der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern und die deutsch-deutschen Integrations- und Kommunikationsprobleme dargestellt. Der vorliegende Band ist aus dem Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern“ hervorgegangen, aber es handelt sich um mehr als nur einen Projektbericht.

Die Beiträge von E. Nuissl und F. v. Küchler behandeln Entwicklungen und Veränderungen der Erwachsenenbildung seit 1989 sowie gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen. Insbesondere wird das Konzept einer „Umorientierung der Erwachsenenbildungsprofession vom Weiterbildungslehrer zum disponierenden Personal“ dargestellt (Meisel, S. 6). F. v. Küchler begründet den fortbildungsdidaktischen Ansatz, „indem am Prozeß exemplarisch gelernt werden sollte und der Transfer in das eigene Tätigkeitsfeld durch didaktische Metakommunikation erleichtert wurde“ (S. 40).

In den folgenden Beiträgen kommen vor allem die TeilnehmerInnen aus den neuen Bundesländern zu Wort (Heinrich Rübeling, Christine Buzancic, Nadja Naumann, Helga Kolben-schlag, Heike Müller, Wolfgang Kniep, Marianne Trampe, Bärbel Meier). Dem Leser vermitteln diese Berichte anschauliche Einblicke nicht nur in die Fortbildungsseminare, sondern auch in die Entwicklungen und Probleme der Volkshochschularbeit seit der Einigung.

Heinrich Rübeling, Christiane Bannuscher und Burkhard Steinke erörtern bereichsdidaktische Aspekte der Mitarbeiterfortbildung im Sprachenbereich, in der Frauenbildung und in der musisch-kulturellen Bildung.

Die Texte von Ortfried Schöffter, Klaus Meisel und Hans Tietgens sind unter dem Titel „Bilanzierungen“ subsumiert, wobei Schöffter auf der Grundlage konstruktivistischer und systemtheoretischer Überlegungen Mitarbeiterfortbildung im Kontext einer Organisationsentwicklung behandelt.

Es wird mitgeteilt, daß dies der vorläufig letzte Projektbericht zur Transformation der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern ist. Dies ist sicherlich bedauerlich, denn der vorliegende Band zeigt eindrucksvoll, daß die Verstärkungsprobleme keineswegs gelöst und „erledigt“ sind und daß auch „die westliche Problemblindheit“ (Tietgens) Projekte und Publikationen dieser Art weiterhin wünschenswert erscheinen läßt.

H. S.

Werner Lenz

Menschenbilder, Menschenbildner

(Böhlau Verlag) Wien u.a. 1994, 251 Seiten, DM 35.00

Jeder Form von Erwachsenenbildung liegen – ausdrücklich oder implizit – Menschenbilder zugrunde: der aufgeklärte oder aufklärungsbedürftige Mensch, der „ganzheitlich“ gebildete oder zu bildende Mensch, der emanzipierte Mensch, der „homo ludens“ ... Dieser Anthropologie der Erwachsenenbildung wird seit einiger Zeit wieder verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet, denn – so einleitend W. Lenz –: „Orientierungen sind gefragt. In unterschiedlicher Weise suchen die Menschen Sicherheit. Zum Beispiel durch einen Blick in die Geschichte“ (S. 9).

W. Lenz referiert keine anthropologischen Theorien und Forschungsergebnisse. Er beschreibt unterschiedliche Entwürfe des Menschseins anhand biographischer Skizzen. Dargestellt werden E. v. Rotterdam („Appell an die Vernunft“), N. Machiavelli („Macht“), J. H. Campe („Glück des Tüchtigen“), Voltaire („Abschied von der Vollkommenheit“), A. Freiherr v. Knigge („Ratschläge für aufgeklärte Menschen“), K. Ph. Moritz („Auf der Suche nach dem Selbst“), P. Lafargue („Tugend des Rastens“), F. Nietzsche („Zu neuen Ufern“), George Sand („Lebenszeichen“), Adelheid Poppe („Kampf gegen soziale Not“), H. Mann („Der Untertan“), Ellen Key („Das Jahrhundert des Kindes“), G. Orwell („Armut“), Maria Montessori („Der Mensch im Kind“), Anna Freud („Psychoanalyse“), W. Benjamin („Fluchtwe-

ge“), W. Reich („Der kleine Mann“), Anne Frank.

Ein kluges, unterhaltsames Buch im Grenzbe-
reich von Literatur, Philosophie und Erwachse-
nenbildung. H. S.

Wolfgang Müller-Commichau
Erwachsenenbildung in Mainz 1924–1936
Kontinuität und Brüche
(Böhlau-Verlag) Wien 1994, 297 Seiten, DM
58.00

Die vorliegende Arbeit von Müller-Commichau, im Wintersemester 1993/94 als Dissertation vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M. angenommen, betritt Neuland in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Sie rekonstruiert den Transformationsprozeß von der Weimarer zur nationalsozialistischen Erwachsenenbildung systematisch, lokalorientiert und institutionsübergreifend. Bisher vorliegende Arbeiten beschränken sich, soweit historisch ausgerichtet, entweder auf die Weimarer Republik oder den Nationalsozialismus bzw., soweit lokal ausgerichtet, in der Regel auf die Entwicklung einer Einrichtung. Neuland betritt die vorliegende Veröffentlichung auch insofern, als sie in Form einer quellengestützten Erwachsenenbildungs-Analyse einen Beitrag zur Kontinuität-/Diskontinuität-Debatte („Tenorth-Kontroverse“) leistet. Diese jüngere Bildungshistoriker-Debatte krankt ja vor allem daran, daß die jeweiligen Argumentationen für Kontinuität bzw. Diskontinuität aus ganz unterschiedlichen Bezugsgrößen abgeleitet werden. Lokalgeschichtliche Studien wie die hier vorliegende, die die vor Ort geleistete Praxis der Erwachsenenbildung während des Übergangszeitraums rekonstruieren und nachprüfbar Ergebnisse liefern, tragen zur Klärung und zum besseren Verständnis bei. Durch die Wahl der Stadt Mainz als Untersuchungsort ist die vorliegende Arbeit zunächst und zuerst von lokalem Interesse. Die Fülle der zitierten Quellen und nicht zuletzt die ausführlich dargelegten Veranstaltungsangebote der verschiedenen Träger von Erwachsenenbildung und Kulturveranstaltungen über den gesamten Untersuchungszeitraum erzeugen gelegentlich ein Gefühl von Langatmigkeit. Dennoch findet der interessierte Leser eine Fülle von Details, die heutige lokale Besonderheiten erklären und ver-

stehen helfen. Die zentrale These, die Erwachsenenbildung habe sich in Abhängigkeit von der Entwicklung des Stadtmilieus von der Dominanz einer Milieustrukturiertheit zu diffus polykratischen Strukturen gewandelt, durch die sich eine milieunabhängige Teilnehmerschaft an Erwachsenenbildungsveranstaltungen heranzubildete, bezieht sich zwar zunächst ebenfalls auf die Stadt Mainz. Daß die heutige Erwachsenenbildung aber über die von den Nationalsozialisten betriebene Zerstörung der Milieus in den dreißiger Jahren vorbereitet wurde, ist sicher von allgemeiner Gültigkeit. Daß die Bereiche Berufliche Bildung und Kulturelle Bildung in der Zeit des Nationalsozialismus einen bis dahin nicht gekannten Stellenwert erhielten, daß Innovationen bzw. Vertiefungen des methodisch-didaktischen Repertoires vorgenommen wurden, wie z.B. die Einrichtung von Übungsfirmen, sind interessante Aspekte, die ebenfalls über Mainz hinaus Gültigkeit haben dürften. Nach der Lektüre wird der Leser vermutlich manche gegenwärtige Debatte mit anderen Augen sehen bzw. mit einem anderen Verständnis führen.

Horst Leder

Jutta Nafzger-Glöser
Vom „Turmhahn“ zum „Trojaner“

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1994 im Spiegel ihrer Zeitschriften
Reihe: Berichte-Materialien-Planungshilfen
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1994, 171 Seiten. DM 18.00

Jutta Nafzger-Glöser analysiert alle Zeitschriften, die in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1994 (für die Zeit von 1950 bis 1990 nur die in den alten Bundesländern) erschienen sind und im Titel, Untertitel, Editorial oder durch die Personen oder Institutionen der Herausgebenden sich auf Erwachsenenbildung/Weiterbildung beziehen. Sie unterteilt die Zeitspanne in fünf Epochen, orientiert an den „Wenden der Erwachsenenbildung“:
1945–1959: Zwischen Tradition und Neuorientierung
1960–1969: Die „realistische Wende“
1970–1979: Die Bildungsexpansion
1980–1989: Die „reflexive Wende“
1990–1994: Ein Ausblick.
Für jede Epoche stellt sie zunächst die sozialhistorische Situation und die Entwicklung der Erwachsenenbildung in ihren Wirkzusammen-

hängen zur Gesellschaft und zur Bildung insgesamt dar. Anschließend beschreibt sie die im jeweiligen Zeitraum neu erschienenen bzw. beendeten Zeitschriften und analysiert diese hinsichtlich der herausgebenden Personen und Institutionen sowie der angesprochenen Themen. Anschließend werden die Zeitschriften noch einmal im Längsschnitt dargestellt und mit der Institutionenentwicklung verglichen. In der Zusammenfassung fragt Jutta Nafzger-Glöser, ob die Zeitschriftenentwicklung eine Widerspiegelung der Entwicklung der Erwachsenenbildung selbst ist. Diese Frage kann sie bejahen. Der Diskurs, der so entstand, ist vorrangig ein fachlicher, ein „auf die theoretischen Grundlagen, die alltägliche Praxis und die Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezogener gemeinsamer Diskurs. Ihm liegt das Bestreben zugrunde, Mitteilungsblatt und Diskussionsforum für die theoretische, berufs-fachliche und inhaltliche Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu sein und die Erwachsenenbildner zu befähigen, auch im Berufsalltag innovativ zu bleiben und gesellschaftliche Entwicklungen in Handeln zu übersetzen. Die Zeitschriften zur Erwachsenenbildung spiegeln deshalb nicht nur die vielfältigen gesellschaftlichen und sozialen Prozesse wider, sondern tragen ebenso aktiv dazu bei, gesellschaftliche Veränderungen wahrzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie in Praxis und Theorie umzusetzen“ (S. 112). H. F.-W.

Ekkehard Nuissl

Adult Education in Germany

Reihe: EB-Länderberichte

(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) Frankfurt/M. 1994, 55 Seiten, DM 12.00

Ekkehard Nuissl legt in der Reihe EB-Länderberichte eine Darstellung der Erwachsenenbildung in Deutschland in englischer Sprache vor. Das 55seitige Büchlein präsentiert knapp und präzise nach einer Einleitung in zehn Punkten eine Übersicht über „adult education“. Die historische Entwicklung ordnet die Ansprüche der Erwachsenenbildung in die Entwicklung der Aufklärung ein, führt sie bis zur neuen Bundesrepublik durch die verschiedenen historischen Stadien. Die rechtlichen Grundlagen werden vorgestellt, die beteiligten Institutionen in ihrer Vielfalt benannt. Die Finanzierung der Weiterbildung, das Angebot, die Inanspruchnahme

durch die unterschiedlichsten Gruppierungen sowie das Personal werden zahlenmäßig ausgewiesen – soweit Statistiken verfügbar sind. Es folgt eine Übersicht über die Studienmöglichkeiten im Erwachsenenbildungsbereich und die internationalen Kontakte. Den Abschluß bildet eine knappe Skizzierung der zentralen Probleme und der Perspektiven. Ergänzt wird diese Darstellung durch eine Literatur- und Adressenzusammenstellung. Für internationale Kontakte ist die Broschüre ein ausgesprochen hilfreiches Material, das übrigens auch für nationale Kontakte in Deutsch verfügbar ist. H. F.-W.

Bernd Ott

Ganzheitliche Berufsbildung

Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb (Franz Steiner Verlag) Stuttgart 1995, 280 Seiten, DM 43.00

Entgegen dem Untertitel wird auf die Techniklehre unter betrieblichen Bedingungen praktisch nicht eingegangen. Die theoretische Entwicklung und praktische Erprobung einer ganzheitlichen Berufsbildung geschieht vielmehr im Hinblick auf die in einer Berufsschule üblichen Bedingungen. Von besonderem Interesse sind jedoch die theoretischen Überlegungen zum Konzept einer ganzheitlichen Berufsbildung, deren Aufgabe es ist, berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Hierfür sei es nötig und möglich, so die These des Buches, inhaltlich-fachliches Lernen, methodisch-operatives Lernen und affektiv-ethisches Lernen miteinander zu verbinden.

Die entsprechenden theoretischen Grundlagen werden im ersten und zweiten Kapitel vorgestellt. Hierbei werden berufspädagogische, lernpsychologische und technikedidaktische Aspekte miteinander verknüpft. Im Kapitel 3 wird dann beschrieben, wie der ganzheitliche Technikunterricht didaktisch konzipiert und methodisch arrangiert werden kann. Im Vordergrund stehen dabei handlungsorientierte Verfahren, also versuchs-, problem- und projektorientierter Unterricht. Ein entsprechendes Entwicklungs- und Forschungsprojekt zum Thema „Zylindrische Rohrerweiterung“ wird im Kapitel 5 detailliert beschrieben.

Das Kapitel 4 ist der betrieblichen Berufsausbildung gewidmet. In ihm werden die Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ als „Schlüssel-

kategorien betrieblicher Ausbildung“ geklärt und einander zugeordnet. Als „handlungsorientierte Ausbildungsmethoden“ im Betrieb werden „Lehrgangsmethode, Leittextmethode und Projektmethode“ vorgestellt.

Aus Sicht der beruflichen Erwachsenenbildung dürfte es von Interesse sein, zur Kenntnis zu nehmen, daß in der Berufspädagogik das Konzept ganzheitlicher Berufsbildung gegenüber früheren Jahren inzwischen als machbar erscheint. Aus der Sicht der betrieblichen Weiterbildung dürften der Hinweis auf eine im Entstehen begriffene „evolutionäre Berufspädagogik“ (Arnold) und die vorgetragene Fassung des Kompetenzbegriffs (S. 179–181) von besonderem Interesse sein. J. W.

Perspektiven kultureller Bildung

Reihe: DIE Materialien für Erwachsenenbildung (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) Frankfurt/M. 1995, 84 Seiten, DM 14.00

Das Materialien-Heft dokumentiert gegenwärtig aktuelle inhaltliche und organisatorische Fragen kultureller Erwachsenenbildung. Grundlage ist die Praxis der kulturellen Bildung in den Volkshochschulen und die darum geführte Debatte.

Fragen, die gestellt werden und auf die Antworten gegeben werden, sind zum einen programmatischer Natur: „Kulturelle Bildung im Kontext von Weiterbildung!“ oder „Irritationen – Betrachtungen zur kulturellen Bildung“. Zudem finden sich Beiträge, die das Stichwort „Erlebniskultur“ mit Blick auf die „Relevanz ästhetischen Denkens“ erörtern. Ein weiterer Abschnitt ist dem Thema „Fremdheit – eine Herausforderung für die kulturelle Bildung“ gewidmet. Und schließlich wird das Thema „Kultur, kulturelle Bildung und Markt“ erörtert.

Abgerundet wird der Band durch ausgewählte statistische Materialien zur kulturellen Bildung an Volkshochschulen und durch ein aktuelles Literaturverzeichnis zur kulturellen Erwachsenenbildung.

Das Heft ist aus einer Fachkonferenz zur kulturellen Bildung hervorgegangen und dokumentiert beispielhaft einen Ausschnitt aus der Arbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Dabei geht es darum, daß die „konzeptionelle Diskussion ... zur Vermittlung von Forschung und Praxis konkret mit den Praxisexperten geführt“ und „über den Erfahrungsaustausch ... hinaus perspektivisch weitergedacht“

wird (S. 5). Das Heft kann insbesondere für die Arbeit in Universitätsseminaren zur Erwachsenenbildung und in der Mitarbeiterfortbildung verwendet werden. J. W.

Ribolits, Erich Die Arbeit hoch?

Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalver zweckung des Menschen im Post-Fordismus (Profil Verlag) München, Wien 1995. 327 Seiten, DM 36.00

„Das Lied der Arbeit“, das 1868 von Sängern des Arbeiterbildungsvereins zum ersten Mal aufgeführt wurde und in der Folge zur Hymne der österreichischen Arbeiterbewegung avancierte, endet mit dem deklamatorischen Refrain „Die Arbeit hoch!“. Der Autor stellt diesen Stehsatz in Frage, indem er dem Zusammenhang zwischen Arbeit, Bildung und politisch-ökonomischem System der (Post-)Moderne nachgeht. Angesichts der gegenwärtigen Ressourcenverknappung, der zunehmenden Arbeitslosigkeit und der spürbaren Vereinnahmung von Weiterbildungsangeboten durch Marktorientierung kommt diese Streitschrift gelegen, die Arbeitsmarktorientierung von Bildung kritisch zu beleuchten.

Nach einem kurzen Rückblick auf die zunehmende Vereinnahmung von Arbeit und Bildung durch die Industrialisierung und die Krise des Fordismus konstatiert der Berufsbildungsforscher Ribolits für die heutige „Postmodernisierung“ der Arbeitswelt „tiefgreifende Veränderungen von Arbeit und Beruf, der Arbeitsmarktstrukturen sowie der Lebensverhältnisse der abhängig Beschäftigten im Sinne eines zunehmenden Durchdringens dieser Bereiche mit der immanenten Logik der Dienstleistungsrationalität“ (S. 115). Mit der „Reprofessionalisierung der Industriearbeit“ durch zunehmenden Ersatz von Arbeitskräften durch neue Technologien sieht er nicht nur „lean-production“-Organisationsmodelle in der industriellen Produktion aufkommen, sondern auch eine neue Management- und Weiterbildungskultur sich etablieren. Sie ist gekennzeichnet durch Stichworte wie „Ganzheitlichkeit“, „Motivation“ und „Werteorientierung“, welche dem „Schneller“ – „Besser“ – „Billiger“ der heutigen Wirtschaftsbedingungen unterworfen werden.

Vor diesem Hintergrund werden für den Autor die „Schlüsselqualifikationen“ zum „zentralen

berufspädagogischen Ideologiebegriff des Post-Fordismus“, da er trotz – oder gerade wegen – seiner Unverbindlichkeit besonders gut geeignet sei, „gleichermaßen zu einem (berufs-)pädagogischen und bildungspolitischen Zentralbegriff aufzurücken“ (S. 173). Für ihn stellt damit der Schlüsselqualifikationsbegriff im Hinblick auf das zur „Ware Qualifikation“ reduzierte heutige Bildungsverständnis das Pendant zum „alten“ Bildungsbegriff dar. Allerdings gibt es für ihn den Schlüssel zum Arbeitsmarkt nicht, wie vielfach suggeriert wird, da er Arbeitsplätze mehr an die ökonomische Konjunktur gebunden sieht denn an die Qualifikationen der Betroffenen: „Schlüsselqualifiziert zu sein heißt nicht, mit einem bestimmten, definierbaren Kanon von Kompetenzen den ‚Schlüssel‘ für das Tor zum Arbeitsmarkt zu erwerben, sondern bloß, sich bewerben zu dürfen, am Konkurrenzkampf um die immer weniger werdenden Arbeitsplätze teilzunehmen“ (S. 177–178).

Nach dem heutigen Warenverständnis von (Weiter-)Bildung geht es für Erich Ribolits in der beruflichen Bildung immer mehr um Personalentwicklung als um Persönlichkeitsentwicklung. Im Rückgriff auf Kant plädiert er daher für eine Befähigung des Menschen zur kritischen Reflexion, d.h. sich als selbstbestimmtes, autonomes Individuum zu „be-sinn-en“, weshalb es für ihn ohne Muße keine (berufliche) Bildung gibt: „Mußefähigkeit ist Bedingung der Möglichkeit von Bildung, ihre Herausbildung ist logisches Ziel eines an Bildung orientierten Lehrens“ (S. 302). Daher wird es für ihn erforderlich, den pädagogischen Stellenwert von Muße neu zu entdecken. Wen wundert es da, daß Hermann Hesse mit seiner „Kunst des Müßiggangs“ und Heinrich Böll mit seiner „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ abschließend als Anwälte des Menschlichen erhalten (müssen), um die pädagogische Utopie von der entfalteten Persönlichkeit wieder ins Blickfeld zu rücken.

Resümee: Ein engagiertes Bemühen um die Wiedergewinnung des Mensch-Bleibens in der zu Ende gehenden (?) Arbeitsgesellschaft, das Berufspädagogik und Weiterbildung zu einer Neubesinnung ihres Selbstverständnisses herausfordert.

Michael Schratz

Andrea Schafer/Liane Schenk/Günter Kühn Arbeitslosigkeit, Befindlichkeit und Bildungsbereitschaft von Aussiedlern

Eine empirische Studie

(Peter Lang Verlag) Frankfurt/M. 1995, 149 Seiten, DM 44.00

Die Untersuchung beschreibt in einem ersten Teil das Qualifikationspotential, die Teilnahme an Qualifikationsmaßnahmen und die beruflichen Vermittlungsquoten bei Aussiedlern und Aussiedlerinnen in der BRD. Ausgewertet werden dafür die veröffentlichten Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit. Stichjahr ist 1992. Diese Beschreibung wird mit Bezug auf die durch das Arbeitsförderungsgesetz festgelegten, seinerzeit geltenden Rahmenbedingungen interpretiert. Die dabei festzustellenden Defizite werden zu arbeitsmarktpolitischen Forderungen verdichtet. Sie beziehen sich einerseits auf kurzfristige, an den Menschen orientierte Forderungen, die deren Integrationschancen verbessern sollen. Andererseits werden längerfristige beschäftigungspolitische Perspektiven angesprochen, die sich auf den nach der Jahrhundertwende abzeichnenden zunehmenden Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt beziehen (S. 35–38).

Im zweiten Teil der Untersuchung werden nach einer Sekundäranalyse vorliegender Studien Ergebnisse einer qualitativen Befragung von AussiedlerInnen vorgestellt.

Dargestellt werden die Einschätzungen der Befragten in bezug auf die migrationsgeschichtlichen Hintergründe; das allgemeine Lebensgefühl und die Integrationsbedingungen; die Bedingungen für die berufliche Weiterbildung und Eingliederung. Qualitativ interviewt wurden 62 arbeitslose AussiedlerInnen in fünf verschiedenen Bundesländern (S. 39). Einzelheiten zur Vorgehensweise bei der Untersuchung werden im Anhang (S. 143/144) mitgeteilt. Die Interpretation der Ergebnisse geschieht, indem Lebensstile und Migrationsprozeß in ihrem Zusammenhang betrachtet werden (S. 125–142). Die von den VerfasserInnen der Studie im Anschluß an Bourdieu bestimmte Kategorie des Lebensstils erlaubt es, die kulturellen Rahmenbedingungen, die Selbstdeutung der Personen sowie die schulischen, berufsqualifikatorischen und sprachlichen Fähigkeiten in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu begreifen. Herausgearbeitet wird schließlich eine Typologie unterschiedlicher Voraussetzungen für Weiterbildung. Es

handelt sich um folgende Typen, die ausführlich erläutert werden: die Orientierten, die Ohnmächtigen, die Orientierungslosen, die Ignorierenden, die Vermeider. In der abschließenden Zusammenfassung der Befragungsergebnisse wird deutlich gemacht, daß Möglichkeiten und Grenzen der Weiterbildungsteilnahme nicht der typenhaften Ausstattung der Subjekte mit Verhaltensweisen und Antriebspotentialen zuzurechnen sind, sondern ebenso dem Bedingungsgefüge der Bildungsangebote.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht handelt es sich um eine wichtige explorative Studie, die dazu verhelfen kann, Bildungsprojekte mit AusiedlerInnen realistisch vorzubereiten. J. W.

**Klaus Schleicher (Hrsg.)
Umweltbewußtsein und Umweltorientierung
in der Europäischen Union**
(Krämer Verlag) Hamburg 1995, 410 Seiten,
DM 68.00

Für die Aktualität und Dringlichkeit des Themas werden vor allem zwei Argumente genannt: 1. Die Umweltzerstörungen sind grenzüberschreitend. 2. Die Politik der EU hat zunehmend Auswirkungen auf die Umwelt.

Die umfangreiche Veröffentlichung ist in 7 Kapitel gegliedert:

1. Rechtlicher und wirtschaftlicher Kontext der Umweltbildung
2. Europäische Umweltpolitik und öffentliche Meinung
3. Willensbildung in europäischen Institutionen
4. Transnationale Projekte
5. Nationales Umweltverständnis im Vergleich
6. Strukturelle Elemente europäischen Umweltlernens
7. Politische und öffentliche Umweltbildung.

Trotz dieser Gliederung enthalten die Beiträge viele Wiederholungen; „weniger“ wäre gelegentlich „mehr“ gewesen. ExpertInnen aus verschiedenen Ländern kommen zu Wort, allerdings sind die süd- und osteuropäischen Länder nicht vertreten. Je nach der politischen Position ist die Einschätzung der Umweltpolitik unterschiedlich. Im Vorwort wird – m.E. zu Recht – betont, daß sich die Umweltprobleme der EU vergrößert haben und daß die umweltpolitischen Fortschritte gering sind (S. 9). Die Vertreter des Europarats und der EU zitieren jedoch mit einem gewissen Stolz die Fülle europäischer Resolutionen, Empfehlungen, Gesetze und Kongresse.

Mit besonderem Interesse und Gewinn habe ich folgende Beiträge gelesen:

Klaus Schleichers einleitenden Überblick über umweltpolitische und -pädagogische Entwicklungen und Probleme. Eine seiner Thesen: „Die umweltpolitische Aufmerksamkeit verringerte sich in der westeuropäischen Politik in den 90er Jahren merklich“ (S. 15).

Informativ ist der Beitrag von Edmund Brandt über das „europäische und nationale Umweltrecht“. Brandt registriert einen „Flickenteppichcharakter der entstandenen Normwerte“. Außerdem sind „die meisten Umweltbestimmungen nicht bürger-, sondern behördenadressiert“ (S. 36 f.).

Gerd-Jan Krol und Jan Karpe betonen die „sozialökonomischen Dimensionen“ der Umweltprobleme und der Umweltbildung. Insbesondere bei den nationalen Unterschieden des Umweltbewußtseins sind sozialökonomische Lebensverhältnisse zu berücksichtigen (S. 50). So kann „es aufgrund unterschiedlicher Kosten des Umweltschutzes ‚ökonomisch und ökologisch vorteilhaft‘ sein, national unterschiedliche Umweltpolitiken zu betreiben“ (S. 71).

Edgar Piel vom Allensbacher Institut für Demoskopie referiert Befragungsergebnisse zur Risikowahrnehmung und zum Umweltbewußtsein in Deutschland. Dabei werden Veränderungen der öffentlichen Meinung seit 1971 deutlich, aber auch erhebliche Diskrepanzen zwischen Experten und der Bevölkerung. „Die Experten betonen, daß die Gesundheit der meisten Menschen heute am stärksten beeinträchtigt wird durch Gefährdungen, die man sich im allgemeinen selbst antut“ (S. 383). Diese „Risikokommunikation“ ist zweifellos ein wichtiges pädagogisches Thema.

Anzumerken ist, daß die außerschulische ökologische Jugend- und Erwachsenenbildung ausgeklammert bleibt. Auch die pädagogischen Aktivitäten der Umweltschutzorganisationen werden kaum erwähnt. Dennoch dürfte dieses Buch ein Standardwerk zur schulischen Umweltbildung in der EU sein. H. S.

**Reinhard Sellnow
Die mit den Problemen spielen**
Ratgeber zur kreativen Problemlösung
(Stiftung Mitarbeit) Bonn 1994, 80 Seiten, DM
10.00

Die Broschüre gehört zur Reihe „Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen“, hrsg. von

der Stiftung Mitarbeit in Bonn. Für den Projektalltag sollen kreative Arbeitsweisen und Methoden helfen, den Weg von der Ideenvielfalt zur Realisierung ohne allzu viele Stolpersteine zu gestalten.

Der Text enthält eine längere Einführung, in der Rahmenbedingungen der Arbeit, traditionelle Denkmuster und Blockaden sowie Auswege aus konventionellen Lösungsmustern skizziert werden. Der Hauptteil „Techniken“ teilt sich auf in Grundlagen, zu denen u.a. Spielregeln der Arbeit in Gruppen, Zukunftswerkstatt, Mind Mapping und Pinwandtechnik vorgestellt werden, sowie einzelne Arbeitsphasen, denen vielfältige Methoden zugeordnet werden.

Auftauchende Probleme in Initiativen und Gruppen fordern den Autor heraus, neue Sichtweisen und Lösungen mit Hilfe vielfältiger Methoden zu entwickeln. Sein optimistisches Motto lautet: „Hurra, ein Problem“, obwohl er gleichzeitig die Wirkung von Methoden nicht überschätzt wissen will. Bei der Definition des Begriffs „Kreativität“ interessiert ihn weniger der Abgrenzungstreit in der Fachliteratur als vielmehr ein Arbeitsbegriff, in dem das flexible, spielerische Denken von Alternativen zentral ist. Mit seinem Beitrag möchte der Autor Impulse geben, und weder Vollständigkeit noch Ausführlichkeit sind sein Ziel.

Obwohl es Praxisratgeber schwer haben, wirklich Neues zu präsentieren, gelingt es Sellnow durch sein Arbeitsphasenmodell, das er am Lernmodell der Zukunftswerkstatt orientiert, neue Akzente zu setzen. Insbesondere die Verwirklichungsphase, die methodisch häufig vernachlässigt wird, enthält nützliche Anregungen.

Offen bleibt, ob Neulinge sich von den sehr knappen Hinweisen (z.B. sechs Zeilen zum Rollenspiel, S. 44) genügend orientiert fühlen und ob weniger verbreitete Verfahren wie kreative Problemlösestrategien nicht kleinschrittiger eingeführt werden müssen.

Zahlreiche Praxisbeispiele (vor allem aus dem Umweltbereich – Verkehrsplanung/Müllberge) und Illustrationen von Arbeitsprozessen in der Gruppe unterstreichen, was methodisch phantasievoll möglich ist. Der Hase mit Brille, der den Text in unterschiedlichen Stimmungen und Haltungen begleitet, erscheint mir dagegen entbehrlich.

Monika Schmidt

Goswin Stübe

„Da könnt' ich einen Schrei loslassen ...“

Subjektive Einflüsse auf das Musiklernen Erwachsener
(Wißner Verlag) Augsburg 1995, 299 Seiten, DM 49,00

Die Prozesse des Musiklernens in der Erwachsenenbildung sind bislang kaum erforscht. Mit dem vorliegenden Buch unternimmt Goswin Stübe den Versuch, diesen Themenbereich in seiner Komplexität zu erfassen und Folgerungen für die Praxis zu ziehen. Ausgehend von drei Volkshochschulkursen zum Thema „Musik erleben und verstehen“ entwickelt der Autor ein Forschungsprofil, das Aussagen über das Musiklernen Erwachsener in konkreten pädagogischen Situationen zuläßt.

Mit Hilfe von „narrativen Interviews“ wurden der Zugang zur Musik und der Umgang mit Musik von 17 Teilnehmenden an diesen Kursen untersucht. Die lebensgeschichtlichen Motivationen, die Erwartungen an den Kurs und die Erfahrungen mit dem Bildungsprozeß wurden dabei von Stübe aufgearbeitet. Er selbst versteht sein Vorgehen als „Entdeckungsverfahren“, bei dem sich das Forschungsinteresse nicht auf vorgegebenen Hypothesen aufbaut, sondern sich im Forschungsprozeß entwickelt. Diese Art der qualitativen Sozialforschung ermöglicht einen differenzierten Einblick in die individuellen Grundlagen von Teilnehmenden von Erwachsenenbildungsangeboten im Bereich Musik, aber auch darüber hinaus.

In vier Portraitskizzen stellt er TeilnehmerInnen aus den Kursen ausführlich vor, um deutlich zu machen, in welchem Maße die Gesamtpersönlichkeit der zentrale Bezugspunkt von Erfahrungs- und Lernprozessen ist. Trotz vergleichbarer Rahmenbedingungen bei den Kursen (Kurskonzeption, Durchführung und Gruppensituation) können bei den Teilnehmenden völlig unterschiedliche Erfahrungen am Ende des Kursbesuchs stehen. Die Vielschichtigkeit der Zugänge zum Musiklernen arbeitet Stübe im Bezug auf die Musikbiographie und die Kursituation (Motivation, Erwartungen, Kursverlauf) der befragten Teilnehmenden heraus.

Das umfangreiche Material bietet vielfältige Ansätze, sich mit den Dimensionen des Musiklernens Erwachsener zu beschäftigen. Welche Erwartungen, biographische Vorerfahrungen, individuelle Einstellungen und erworbene Lern-

muster den Bildungsprozeß beeinflussen – sowohl positiv als auch negativ –, erschließt dieses Buch und weist damit auch über den Bereich des Musiklernens hinaus auf zentrale Elemente von Bildungsprozessen hin.

Anregungen für die Praxis ergeben sich aus der Beschreibung der Konzeption der Kurse, von Themenzentrierter Interaktion (TZI) als methodischem Zugriff und der Auswertung der Kurse. Darüber hinaus entwickelt der Autor aus den Ergebnissen der Auswertung der Interviews Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.

Aufein Problem dieser Forschungsarbeit macht der Autor selbst aufmerksam: Er hat sowohl die Kurse geleitet als auch die Interviews geführt. Aber nicht nur weil es kaum Publikationen gibt, die sich so ausführlich mit den subjektiven Einflüssen auf das Musiklernen Erwachsener beschäftigen, kann dieser Band zur Lektüre empfohlen werden. Richard Stang

Ulla Thombansen/Manfred Laske/Christine Possler/Bernd Rasmussen
Vertrauen durch Qualität

Qualitätsmanagement in Weiterbildungsunternehmen.

(Verlag Neuer Merkur) München 1994, 225 Seiten, DM 48.00

Das Buch „Vertrauen durch Qualität“ ist als Leitfaden für die Praxis gedacht. In der Einführung werden die vier damit verbundenen Absichten genannt:

- über die Grundlagen des Total Quality Management informieren,
- die Relevanz der DIN ISO 9000 ff für die Weiterbildung beschreiben,
- ein Musterleitfaden für ein Qualitätsmanagement-Handbuch präsentieren und
- einen Fahrplan für die Einführung eines Qualitätsmanagements nach den ISO-Standards vorlegen.

Diesen vier Zielen entsprechend ist das Buch gegliedert. Im ersten Teil „Qualitätsmanagement – die Basis“ wird herausgearbeitet, warum die Qualitätsdebatte in der Weiterbildung an Bedeutung gewonnen hat. Die Nachfrager fordern mehr Transparenz, die Anbieter konzentrieren sich, und die „Kunden“ wollen mehr Qualität für ihr Geld. Die Autoren sehen in einem Qualitätssicherungsmanagement entsprechend der DIN ISO 9000 einen Weg, diese Ziele zu erreichen. In für die Leser überschaubarer Form werden die Elemente (Inhalt

der Norm, Ziele, Struktur, Zertifizierung) dargestellt. Im zweiten Kapitel (S. 45 ff) wird eine Reihe von Konzepten zum Qualitätssicherungsmanagement beschrieben: Lean Management, Continuous Improvement Process, Malcolm Baedrige Award, Business Reengineering, Benchmarking, Projektmanagement, Teamarbeit und Lernende Organisation. Die Darstellungen sind konzentriert und werden durch zahlreiche Graphiken illustriert. Unterlassen wird der Versuch, eine Relevanz für Einrichtungen der Weiterbildung herauszuarbeiten. Ohne den Informationsgehalt dieses Kapitels schmälern zu wollen: Die Bedeutung des Buches als Praxisleitfaden wird hier nicht deutlich.

Diese Funktion übernimmt dann aber der zweite Teil. Am Beispiel der imaginären Firma TopTRAIN wird die Einführung des Qualitätsmanagements nach der DIN-ISO-Norm in Arbeitsschritten und am Qualitätshandbuch detailliert beschrieben (S. 123 ff).

Der dritte Teil enthält abschließend neben einer Übersicht der Abbildungen, den Quellenangaben und einem alphabetischen Literaturverzeichnis auch ein differenziertes Schlagwortregister.

Insgesamt gesehen erhalten die LeserInnen einen fundierten Einblick in unterschiedliche Konzepte der Qualitätssicherung und ein anschauliches (fiktives) Beispiel der Implementierung der DIN-ISO-Zertifizierung in einem Weiterbildungsbetrieb. Nicht erwarten darf man eine kritische Reflexion zu Passungsproblemen. Klaus Meisel

Rainer Zech (Hrsg.)

Demokratie – Kommunikation – Solidarität
(Expressum Verlag) Hannover 1995, 224 Seiten, DM 28.00

Das Buch ist der vierte Band einer Reihe, die sich mit Problemen gewerkschaftlicher Politik beschäftigt, und erscheint zugleich als zweiter Band der „Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit“ eines gleichnamigen Institutes in Hannover. Demokratie, Kommunikation und Solidarität – so der Herausgeber im Vorwort –, sind die Stichworte, die sowohl Problemfelder als auch Entwicklungsaufgaben der deutschen Gewerkschaften umschreiben“ (S. 7). Die bisherigen Bände der „Probleme gewerkschaftlicher Politik“ befassen sich mit den Stichworten „Individuum und Or-

ganisation“ (1990), „Kultureller Wandel, verändertes Mitgliederverhalten, gewerkschaftliche Perspektiven“ (1992) sowie „Professionalisierung gewerkschaftlicher Politik und Bildung“ (1993).

Das vorliegende Buch konzentriert sich vor allem auf Probleme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; zahlreiche der behandelten Themen und Ergebnisse sind aus einem entsprechenden Projekt des Hannoveraner Instituts zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der GEW hervorgegangen.

Die Mehrheit der Beiträge beschäftigt sich mit Problemen der gewerkschaftlichen Organisation, insbesondere der GEW, die nach der deutschen Vereinigung ihre Mitgliederzahl verdoppelt hat, wobei aber auch „Demokratie- und Kommunikationsprobleme bei Gewerkschaftsfunktionärinnen und -funktionären in den neuen Bundesländern“ entstanden. Ein Beitrag (C. Ehses) widmet sich den sozialpädagogischen Berufsgruppen in der GEW, ein weiterer (I. Ritter) den geschlechterspezifischen Diskussions- und Politikstrategien.

Zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die auch immer organisationsspezifische Erwachsenenbildung ist, äußern sich drei Beiträge. Rainer Zech postuliert: „Bildung in der Gewerk-

schaft ist Vermittlungsarbeit!“, Rüdiger Schmidt formuliert Ziele gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in der GEW im Anschluß an das referierte Pilotprojekt, und Friederike Erhart definiert wissenschaftliche Begleitforschung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit unter dem Ziel „Politische, pädagogische und soziale Handlungsfähigkeit“.

In vielfältiger Weise wird in den Beiträgen die Struktur gewerkschaftlicher Organisation sowie die gewerkschaftliche Bildungsarbeit kritisch gesehen; „Demokratie wird verwechselt mit repräsentativen Vertretungshierarchien, Kommunikation erschöpft sich im Aufruf, und Solidarität reduziert sich auf die Praxis des Massenstreiks“ (Umschlag). Gerade im Ost-West-Verhältnis der gewerkschaftlichen Organisation, der entsprechenden Bildungsarbeit und der Gefahr der Reproduktion traditioneller Weststrukturen kristallisiert sich der aktuelle Diskussionsgehalt in der „Bildungsgewerkschaft“ GEW.

Das Buch ist nicht nur für gewerkschaftlich Aktive und Interessierte aufschlußreich; es erhellt vielfach die grundlegenden Strukturprobleme, die Verbände und Großorganisationen unter Anforderungen der Modernität heutzutage haben. E.N.

AutorInnen der Beiträge

Dr. Dr. Peter Alheit, Professor am Institut für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung der Universität Bremen

Dr. Heidi Behrens-Cobet, pädagogische Mitarbeiterin im Bildungswerk der Humanistischen Union Nordrhein-Westfalen, Essen

Susanne Braun, Dipl.-Päd., Doktorandin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Außer-schulische Jugendbildung der Universität Münster

Dr. Bettina Dausien, Psychologin und Sozialwissenschaftlerin, Institut für angewandte Biographie- und Lebenslauforschung der Universität Bremen

Dr. Karin Derichs-Kunsmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen; Leiterin des Bereichs „Frauenbildung/Geschlechterverhältnis in der Bildung“ der Universität Bochum

Dr. Heinrich Epskamp, Professor für Soziologie an der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster

Dr. Harry Friebel, Professor für Soziologie an der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg

Roswitha Friebel, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Projektgruppe Weiterbildung/Erwachsenenbildung an der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg

Gerrit Kaschuba, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für frauenpolitische Sozialforschung Tübingen

Dr. Gerd Laga, Professor am Soziologischen Seminar des Fachbereiches Erziehungswissenschaften der Universität Hannover

Dr. Dieter Nittel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Frankfurt/M., Vertretungsprofessor an der Universität Frankfurt/M.

Dr. Sigrid Nolda, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Frankfurt/M., Privat-Doz. an der Universität Frankfurt/M.

Beatrix Piezonka, M.A., Historikerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität/Gesamthochschule Siegen

Dr. Wolfgang Seitter, wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt/M.

Stephan Toth, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Projektgruppe Weiterbildung/Erwachsenenbildung an der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg

AutorInnen der Rezensionen

Dr. Heino Apel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule/Universität Flensburg

Ursula Eberhardt, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster

Dr. Angela Franz-Balsen, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Horst Leder, Diplom-Mathematiker, Direktor der Volkshochschule Mainz

Klaus Meisel, Dipl.Päd., Stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Jürgen Metelerkamp, Dipl.-Päd., Fachbereichsleiter an der Volkshochschule Kaiserslautern

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin am Institut für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung der Universität Hannover

Dr. Michael Schratz, Ass. Professor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck

Erika Seidel, Dipl.Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Hannover

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

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Johannes Weinberg, Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster

Dr. Jörg Wollenberg, Professor für Weiterbildung/Schwerpunkt Politische Bildung an der Universität Bremen