

THEORIE UND PRAXIS
der Erwachsenenbildung

Hannelore Bastian

**Kursleiterprofile
und
Angebotsqualität**

BLINDOFFSET

die

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Hannelore Bastian

Kursleiterprofile und Angebotsqualität

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung. Sie bringt auf der Basis einer empirischen Untersuchung im Bereich Kultureller Bildung an der Volkshochschule neue Aspekte in die Betrachtung der freiberuflichen MitarbeiterInnen ein. In bewußter Abkehr von der vorherrschenden normativen Perspektive ist der Ausgangspunkt hier die zunächst grundsätzliche Anerkennung der unterrichtlichen Handlungskompetenz von KursleiterInnen. Diese Kompetenz resultiert – so die vorgestellten Untersuchungsergebnisse – aus der Bedeutung, die die Kursleitungstätigkeit sowie der im Kurs vermittelte Fachgegenstand für die Betroffenen in ihrer Biographie und ihrem Alltagsleben haben. Daß die so entstehenden Kursleitungsprofile, obzwar individuell-biographisch bestimmt, zugleich Bedeutungsfacetten gesellschaftlich vorfindlicher Orientierungen zum Fachgegenstand repräsentieren, macht sie jeweils ‚kompatibel‘ mit den Lerninteressen bestimmter Teilnehmergruppen. Damit bringt das Buch nicht nur neue Aspekte für das Verständnis der Professionalität freiberuflich unterrichtender ‚Fachleute‘, sondern auch ein Qualitätskriterium für die Angebotsplanung in die Diskussion: die Orientierung am gesellschaftlichen Bedeutungsspektrum der Zugänge und Umgangsweisen mit dem Fachgegenstand unter dem Leitgedanken, diese den Lerninteressierten in möglichst großer Bandbreite zugänglich zu machen, damit sie die ihnen entsprechenden ‚Bausteine‘ für sich kombinieren können.

Die LeserInnen: Lehrende und Studierende der Erwachsenenbildung, pädagogisch und disponierend Tätige in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Inhalt

Vorbemerkungen	7
Einleitung: Die Qualifizierung freiberuflicher MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung als ungelöstes Problem	9
1. Bausteine des theoretischen Bezugssystems	22
1.1 Bestimmung des Kulturbegriffs	22
1.2 Ästhetische Praxis	32
1.3 Alltag und „Alltagsbedeutung“	44
1.4 Erwachsenenbildnerische Handlungskompetenz	59
2. Kursleiterprofil – Dimensionen der „Alltagsbedeutung“ von Fachgegenstand und Kurstätigkeit	72
2.1 Aspekte der materiellen Bedeutungsdimension	72
2.2 Aspekte der sozialen Bedeutungsdimension	78
2.3 Aspekte der fähigkeitsbezogenen Bedeutungsdimension	82
3. Durchführung der Untersuchung	88
4. Bedeutungsprofile und Kursleitertypen	96
4.1 Materielle Bedeutung von Fachgegenstand und Kurstätigkeit	96
4.2 Soziale Bedeutung von Fachgegenstand und Kurstätigkeit	106
4.3 Fähigkeitsbezogene Bedeutung von Fachgegenstand und Kurstätigkeit	115
4.4 Typologie der KursleiterInnen	121
5. Biographie und Kursgestaltung	127
5.1 Organisierte und private Lernerfahrungen	127
5.2 Einfluß aktueller ästhetischer Praxis	128
5.3 Einfluß von Lebenseinstellungen	132

6. Die erwachsenenbildnerischen Kompetenzprofile im Angebotsspektrum	136
6.1 RepräsentantInnen gesellschaftlichen Gestaltungswissens: die „Fachorientierten“	138
6.2 VermittlerInnen zwischen gesellschaftlichem Gestaltungswissen und individuellem Orientierungsbedarf: die „FachberaterInnen“	143
6.3 VermittlerInnen des „ästhetischen Präsens“: die „Prozeßorientierten“	148
6.4 AnwältInnen der Selbstverwirklichungsidee: die „Persönlichkeitsorientierten“	151
6.5 Leistung und Grenzen der Einzelprofile	155
7. Professionalitätsverständnis in der Erwachsenenbildung	164
7.1 Subjektive Fachbedeutung als pädagogische Ressource	164
7.2 Professionalität unter der Bedingung freiberuflicher Mitarbeit	169
7.3 Pädagogische Qualifizierung als berufsbegleitender Prozeß	174
8. Literatur	192

Vorbemerkungen

Nebenberufliche und freie KursleiterInnen haben trotz ihrer im Gegensatz zu den hauptberuflichen überwältigenden Zahl und damit ihrer immensen Bedeutung für das Image von Bildungseinrichtungen wie der Volkshochschule in erstaunlich geringem Umfang das Interesse von Theorie und Empirie der Erwachsenenbildungswissenschaft gefunden. Das mag nicht zuletzt an der außerordentlichen Heterogenität dieser Mitarbeitergruppe liegen, die eine Erfassung und Beschreibung fast unmöglich macht. Auch die eher praktisch ausgerichtete Literatur zur Erwachsenenbildung vernachlässigt diese Gruppe, von der bekanntlich nur ein geringer Teil als AdressatInnen von Fortbildungsangeboten erreicht werden kann. Die Intensität schließlich, mit der sich Theorie und Forschung den Teilnehmenden zugewandt haben, hat sich kaum auf die nicht weniger ‚unbekannten‘ Leitenden von Kursen ausgewirkt.

Insofern stößt die vorliegende Arbeit von Hannelore Bastian in eine Forschungslücke. Sie stellt am Beispiel von freien MitarbeiterInnen für Mal- und Zeichenkurse einer großstädtischen Volkshochschule die Binnenperspektive dieser Mitarbeitergruppe dar, indem sie – im Sinne von Ortfried Schöffers Unterscheidung – von deren tatsächlichen Kompetenzen und nicht von deren zu erbringenden oder erbrachten normativen Qualifikationen ausgeht. Im Zentrum stehen damit die Ressourcen, die solche freien MitarbeiterInnen den Bildungsinstitutionen, an denen sie tätig sind, zur Verfügung stellen.

Die vorliegende Studie steht demnach im Schnittpunkt von vier Themenbereichen der Erwachsenenbildung. Es sind dies konkret die Frage nach der Tätigkeit als nebenberufliche bzw. ‚freie‘ Kursleitende und der mit der künstlerischen Betätigung in Mal- und Zeichenkursen verbundene Kunstbegriff einerseits und das Problem des Alltagsdenkens bzw. -wissens und der Professionalisierung des Lehrpersonals in der Erwachsenenbildung andererseits. Die Arbeit gibt nicht nur einen detaillierten Einblick in das Selbst- und Tätigkeitsverständnis der bisher in der Diskussion eher vernachlässigten ‚Nebenberuflichen‘ und entwickelt auf dieser Basis Vorschläge zur Modifizierung der eher an den ‚Hauptberuflichen‘ orientierten Professionalisierungsnorm in der Erwachsenenbildung. Sie trägt zudem zu der Diskussion des Alltagsbegriffs bei, indem sie für den bisher kaum in der Erwachsenenbildung

rezipierten Ansatz von Agnes Heller eintritt. Damit wird versucht, eine Diskussion, die sich weitgehend verselbständigt hat, durch Rückkehr an vernachlässigte Quellen zu beleben. Auf der anderen Seite wird hier noch einmal für den noch vor nicht allzu langer Zeit populären, inzwischen aber eher vergessenen ‚erweiterten Kunstbegriff‘ eingetreten, dessen Relevanz gerade für den Bereich der ‚Laienkunst‘ nach wie vor besteht.

Das Selbstverständnis der einen Kurs in diesem Bereich Anbietenden ist weniger von einem normierten Beruf oder einer entsprechenden Ausbildung geprägt als vielmehr von ihrer Nähe oder auch Ferne zur Selbstauffassung als Künstler oder Künstlerin. Die Autorin unterscheidet hier zwischen den erfolgreichen, den brotlosen, den jobbenden und den Nicht-KünstlerInnen und kann auf der Basis der ausgewerteten Aussagen der Betroffenen bisherige, auf die Gesamtgruppe der nebenberuflichen und freien pädagogischen MitarbeiterInnen bezogene Pauschalannahmen richtigstellen, differenzieren oder auch bestätigen. Der vorherrschende Blick auf die an organisierten Lernprozessen Beteiligten sieht diese häufig nur als Teilnehmende bzw. Leitende und weniger als Menschen, die außerhalb von Kurssituationen ihre Identität und auch ihre Professionalität gefunden und erprobt haben und das in Kursen Erlebte und Bewirkte auf die Welt außerhalb des Kurses beziehen. Entscheidend ist, daß die unterrichtliche Handlungskompetenz der Kursleitenden aus der Bedeutung resultiert, die die Kursleitungstätigkeit und der in Kursen vermittelte Fachgegenstand für sie in ihrer Biographie und in ihrem Alltagsleben haben.

Auf der Basis dieser Bedeutungen, die – in individueller Ausprägung – auf gesellschaftliche Orientierungen zurückgehen, hat die Autorin Kursleitungsprofile unterschieden und damit eine Kursleitertypologie auf empirischer Grundlage entwickelt. Die Arbeit macht damit ein weiteres Mal die Relevanz eines kasuistischen und fachbezogenen Vorgehens bei der Erforschung der Realität der Erwachsenenbildung deutlich. Dabei gewonnene Erkenntnisse in allgemeine Reflexionen – hier die Professionalisierungsdebatte – einzuspeisen ist Anliegen dieser Veröffentlichung, die in einem Diskussions- und Forschungszusammenhang steht, an dem sich das DIE auch in Zukunft beteiligen wird.

Sigrid Nolda
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Einleitung: Die Qualifizierung freiberuflicher MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung als ungelöstes Problem

Die Personalsituation der Erwachsenenbildung ist in Deutschland quer durch die verschiedenen Träger und Einrichtungen von einem großen Gefälle zwischen haupt- und freiberuflichen MitarbeiterInnen¹ gekennzeichnet. Da es keine allgemeinen statistischen Daten über die Zusammensetzung des Personals in der Weiterbildung gibt, existieren nur Schätzungen, die zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. So geht Jütting (1987) von 5% fest angestellten MitarbeiterInnen aus, während Klemm u.a. (1990) von nur 1% sprechen. Punktueller Erhebungen in einzelnen Bundesländern – z.B. 1989 in Hessen und 1994 in Schleswig-Holstein – ermitteln einen Anteil von mehr als 10% hauptberuflich Tätigen (Faulstich 1996, S.58). Nuissl (1995) schätzt die Gesamtzahl der in der Bundesrepublik Deutschland beschäftigten Hauptberuflichen auf 50.000 bis 60.000 Personen, die der neben- und freiberuflich Tätigen auf das Fünf- bis Zehnfache, also auf 300.000 bis 600.000. Durchgängig gilt, daß die Hauptberuflichen überwiegend mit Leitungs-, Verwaltungs- und Planungsaufgaben befaßt sind, wohingegen die Freiberuflichen fast ausschließlich unterrichtend tätig sind.

Allein für die Volkshochschulen gibt es regelmäßig Statistiken über die Personalentwicklung. Demnach ist die absolute Zahl der freiberuflichen MitarbeiterInnen steigend, während die der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen – nach Jahren des Ausbaus – inzwischen stagniert bzw. zurückgeht. 1987 waren an bundesdeutschen Volkshochschulen noch 136.770 KursleiterInnen beschäftigt (Angabe nach Peters 1990, S.223). In den alten Bundesländern hatte sich ihre Zahl 1995 auf 168.000 erhöht und betrug für das gesamte Bundesgebiet 182.000 (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995, S.15). Die Zahl der unbefristet beschäftigten pädagogischen MitarbeiterInnen lag 1995 in den alten Bundesländern bei 2.280, in den neuen bei 345, wozu noch 926 (alte Länder) bzw. 151 (neue Länder) aus Fremdmitteln finanzierte befristete Kräfte² hinzukommen (a.a.O., S.14). Diese Zahlen zeigen, daß sich die Entwicklung, die in den 70er Jahren als „Professionalisierung“ im Sinne einer Verberuflichung pädagogischer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung begann, die Personalsituation der

Volkshochschulen zwar durch Schaffung fester Stellen für die sog. „disponierenden“ Tätigkeiten verbessert hat, ohne jedoch die institutionelle Einbindung der Lehrkräfte zu verändern: „Professionalisierung meint hier nur Verberuflichung der Planungstätigkeit“ (Gieseke 1996, S.685). Die „Schlüsselfiguren“ des Lehrangebots sind also wie eh und je die auf Honorarbasis beschäftigten freien MitarbeiterInnen. Sie realisieren das „Produkt“ der Volkshochschulen und anderer Weiterbildungsträger im eigentlichen Sinne und repräsentieren damit auch die Einrichtung gegenüber ihren TeilnehmerInnen.

Im Mißverhältnis zur zentralen Bedeutung der freien MitarbeiterInnen in der Praxis steht die vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit, die ihnen seitens der Wissenschaft der Erwachsenenbildung zuteil geworden ist. So stellt Vath fest: „Obwohl sie zahlenmäßig den weitaus größten Anteil darstellen, werden die nebenberuflichen Mitarbeiter in den einschlägigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Erörterungen fast immer nur am Rande erwähnt ... Diese Vernachlässigung läßt sich langfristig kaum rechtfertigen“ (Vath 1984, S.311).³ Scherer gibt drei Jahre später einen Überblick zum Forschungsstand auf diesem Gebiet und kommt zu dem Ergebnis, daß der „empirische Bestand an Informationen über die Situation der freien EB-Mitarbeiter, über ihre Arbeitsbedingungen, ihre Motivationslagen zur EB-Tätigkeit, ihr Selbstverständnis und ihre erwachsenenpädagogische Identität ... außerordentlich gering“ sei (Scherer 1987a, S.42). Tietgens stellt Vermutungen über die Gründe an, warum in der Erwachsenenbildungsliteratur mit der fehlenden Beachtung der KursleiterInnen „eine wichtige Dimension der Bildungsprozesse Erwachsener weithin unbeachtet“ bleibt. Angesichts der Tendenz, daß eine steigende Zahl freier MitarbeiterInnen über einen längeren Zeitraum an der Volkshochschule tätig ist, sieht er den möglichen Verweis auf die „hohe Fluktuation innerhalb dieses Mitarbeiterkreises“ als nicht aussagekräftig an und hält einen anderen Grund für „das schwache theoretische Interesse an Kursleitern“ für plausibler: nämlich die außerordentliche Heterogenität dieser Gruppe, die einen empirischen Zugriff schwierig macht (Tietgens 1989, S.9). Auch Faulstich benennt zwei Probleme, die die Erfassung des für die Weiterbildung wesentlichen Selbstverständnisses der Frei- und Nebenberuflichen schwierig macht: die teilweise hohe Fluktuation dieser Kräfte und ihre geringe Homogenität in bezug auf soziale Daten, Tätigkeitsanforderungen, Qualifikationen und Einstellungen zu Bildung und Beruf (Faulstich 1996, S.68). Vorliegende Untersuchungen zur

Situation der nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen bei ausgewählten Erwachsenenbildungsträgern fragen vor allem nach ihrer Qualifikation, sozialen Lage sowie Umfang und Stellenwert ihrer Unterrichtstätigkeit im Erwerbzusammenhang (vgl. Dieckmann u.a. 1992 und Jütting 1992⁴).

Es seien hier einige Beispiele für die Ausblendung der KursleiterInnen in einschlägigen Veröffentlichungen genannt. Weinberg thematisiert den Zusammenhang zwischen einer Weiterentwicklung der Professionalität in der Erwachsenenbildung und zu klärenden Forschungsfragen, von deren Bearbeitung er sich einen Zugewinn an Praxisreflexion verspricht und damit eine Förderung von Professionalität, verstanden als „der Versuch, das organisierte Lernen aus seiner völligen Zufälligkeit herauszuheben, daraus etwas Routinehaftes, vielleicht Wiederholbares und auch kalkulierbar Innovatives zu machen“ (Weinberg 1992, S.4). Die freien MitarbeiterInnen jedoch, die die Lehre in hohem Ausmaß tragen, kommen in den von Weinberg genannten Forschungsschwerpunkten nicht vor. Roswitha Peters, aus deren Aufsatz „Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit“ die erstgenannten Zahlen zitiert wurden (Peters 1990), hebt zwar die Bedeutung der KursleiterInnen als einer großen Personengruppe für die Praxis der Erwachsenenbildung hervor. In ihren nachfolgenden Überlegungen zur Professionalität finden sie dann jedoch keinerlei systematische Berücksichtigung mehr, und dieser Tatbestand wird von ihr weder kommentiert noch problematisiert: Die Diskussion um Merkmale und Qualitätskriterien erwachsenenbildnerischer Professionalität bleibt wie selbstverständlich auf die hauptberuflichen MitarbeiterInnen und ihre Ausbildung fixiert. Ein Beispiel für die völlige Ausblendung der Tatsache, daß der Unterricht in der Erwachsenenbildung fast ausschließlich von freiberuflichen MitarbeiterInnen getragen wird, ist auch die von Fuhr (1991) vorgelegte Studie zur „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“. Fuhr entwickelt ein Qualifikationsprofil, das sich ohne eine Erwähnung der KursleiterInnen ganz auf die Figur des Hauptberuflichen konzentriert. Scherer stellt m.E. zu Recht die kritische Frage, ob Konzeptionen, die ihr Augenmerk „ausschließlich auf den verschwindend kleinen Anteil der hauptberuflichen Erwachsenenpädagogen“ richten, überhaupt den Anspruch erheben können, „berufstheoretische“ Beiträge zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu leisten (Scherer 1987b, S.68).⁵ Das 1994 erschienene „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ schließlich enthält in seinem Kapitel zum „Lehren und Lernen“

keinen einzigen Beitrag, der sich mit der Personengruppe der freiberuflich Lehrenden befaßt, sondern konzentriert sich sozusagen personenunabhängig auf Fragen von Didaktik, Seminarplanung, Medieneinsatz und Evaluation (Tippelt 1994, S.613ff.).

Wendet man sich den freiberuflichen MitarbeiterInnen zu, so ist als ein zentrales Merkmal zunächst ihr arbeitsrechtlicher Status zu berücksichtigen, denn der entzieht sie weitgehend einer Weisungsgebundenheit gegenüber dem Weiterbildungsträger.⁶ Dieser Status gibt ihnen die Freiheit, „sanktionslos ... bestimmte Verhaltenserwartungen – wie etwa Teilnahme an Fachkonferenzen oder Beachtung von Lehrzielvorgaben – einfach zurückzuweisen“ (Bechberger 1990b, S.70). Bechberger stellt als Ergebnis einer Untersuchung über MitarbeiterInnen in der beruflichen Bildung an der Volkshochschule fest, daß die KursleiterInnen sich in nur geringem Maße überhaupt mit einer „organisationsbezogenen Arbeitsrolle“ (a.a.O., S.71) identifizieren: Sie stehen in Distanz zur Volkshochschule als Einrichtung und den sie repräsentierenden hauptberuflichen MitarbeiterInnen und pflegen kaum Arbeitskontakte zu ihren KursleiterkollegInnen. Ihre Rolle als MitarbeiterIn definieren sie vor allem als eine „situationsbezogene ... Bewältigungsrolle“ (ebd.), die sich in der Unmittelbarkeit des Kontaktes mit den TeilnehmerInnen realisiert. Bechberger bewertet dies als ausgesprochen „problematisch“ (ebd.) und nimmt damit den seit Beginn der Professionalisierungsdiskussion dominierenden Blickwinkel auf die KursleiterInnen ein, unter dem jene – gemessen an den zur Begründung der Professionalisierung entwickelten Maßstäben – als defizitär erscheinen. Insbesondere die von Bechberger noch einmal bestätigte Tatsache, daß die Kursleiter „sich selbst dominant als versierten Fachmann“ einschätzen und sich in ihrer Vermittlerrolle als „die Personifizierung eines Fachexperten“ sehen (a.a.O., S.72), nicht aber in der Rolle des Erwachsenenbildners, ist seit den 70er Jahren immer wieder zum Anlaß genommen worden, deren dringende Qualifizierungsbedürftigkeit in erwachsenenpädagogischer Hinsicht zu begründen. So zitiert Gotter (1975) im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebenen Gutachtens Horst Siebert mit der Aussage, „daß die meisten nebenberuflichen Dozenten ihre Rolle als Fachmann und nicht als ‘Lernorganisator’ definieren“ (Siebert 1974, S.202), und leitet u.a. aus dieser Tatsache „die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen“ ab (Gotter 1975, S.23).⁷ Eine große Zahl von Aus- und Fortbildungskonzepten, die seitdem für freiberufliche MitarbeiterIn-

nen entworfen worden sind, basiert primär auf der Grundannahme ihrer unzureichenden erwachsenenpädagogischen Qualifikation.⁸ Daß aber Anforderungskataloge, die auf der Wissenschaftsebene formuliert und in Aus- oder Fortbildungsveranstaltungen vermittelt werden, sich schon in bezug auf die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen nicht unbedingt als handlungsprägend erweisen, ist eine in der Erwachsenenbildungsdiskussion anerkannte Tatsache. So konstatiert zum Beispiel Volker Otto als Ergebnis einer Tagung des Hessischen Volkshochschulverbandes zum Thema „Weiterbildungsforschung“: „Die Praxis der Erwachsenenbildung wird in stärkerem Maße von dem Erfahrungswissen und der Alltagstheorie der Mitarbeiter(innen) geleitet, als von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und Methoden“ (Otto 1987, S.61). Wenn dies für die Hauptberuflichen gilt, die ja in eine professionelle Praxis eingebunden sind,⁹ so muß es für die Freiberuflichen in ihrer Distanz zu den Weiterbildungsträgern in desto stärkerem Maße gelten und entsprechend berücksichtigt werden. Scherer weist im Zusammenhang mit der Frage nach dem Verständnis der Handlungskompetenz Unterrichtender kritisch darauf hin, „daß die erwachsenenpädagogische Tätigkeit wie alle beruflichen oder berufsähnlichen Tätigkeiten nicht nur durch die Strukturen fachlicher Kompetenzen bestimmt wird, sondern stets auch durch die Fähigkeiten und ‚Strukturen‘ konkreter Menschen“ (Scherer 1987b, S.69). Fortbildungskonzepte, die mit Blick auf die KursleiterInnen entwickelt wurden und werden, verfolgen das Ziel, die konstatierte „Lücke“ zwischen erwachsenenpädagogischen Anforderungen und Qualifikationsdefiziten zu schließen. Abgesehen von der klärungsbedürftigen Frage, was der Besuch von Fortbildungen überhaupt zu bewirken vermag,¹⁰ darf das Vorliegen ausgearbeiteter Konzepte für die Mitarbeiterfortbildung nicht über deren weitgehende Folgenlosigkeit für die Praxis hinwegtäuschen. Schneider stellt bereits 1975 fest, seit Jahren schon sei „immer wieder einmal das Dilemma im Gespräch, daß die vielen nebenberuflich in der Erwachsenenbildung lehrenden freien Mitarbeiter eigentlich eine erwachsenenpädagogische Grundqualifikation erwerben sollten, aber für eine Teilnahme an entsprechenden Lehrgängen nur schwer zu gewinnen sind“ (Schneider u.a. 1975, S.10). Umfragen unter KursleiterInnen haben seither immer wieder ergeben, daß sie sich verbal durchaus positiv zum Thema Fortbildung äußern. Dennoch gilt bis heute, was Siebert aufgrund von Interviews mit KursleiterInnen vermutet, daß nämlich eine erhebliche Diskrepanz zwischen der geäu-

ßerten Meinung zum Thema Fortbildung und dem tatsächlichen Teilnahmeverhalten besteht (Siebert/Geerl 1975, S.60ff.). Scherer konnte das zehn Jahre später in seiner „Ostwestfalen-Studie“ erneut bestätigen. Während die von ihm befragten VHS-KursleiterInnen durchweg für die Behandlung erwachsenenpädagogischer Probleme und Methoden des Unterrichtens in Fortbildungen plädieren – von 426 Personen sprechen sich 75% bzw. 59% für diese beiden Themenkomplexe aus, weitere 63% halten außerdem „spezifisch fachliche Themen“ für wichtig –, ergibt ihr tatsächliches Verhalten ein anderes Bild (Scherer 1987a, S.157). Nur 15% halten Fortbildungen „für notwendig“, 40% sagen immerhin, daß sie derlei Angebote für sich persönlich „sehr begrüßen“ würden, 23% finden lediglich, sie würden „nicht schaden“, und 17% geben zu, sie in ihrem Falle für „überflüssig“ zu halten (a.a.O., S.154f.). Befragt nach der realen Teilnahme stellt sich dann heraus, daß 41,5% noch nie an einer Fortbildung teilgenommen und 34,6% das erst „selten“ getan haben; nur 11% geben an, „schon häufig“ mitgemacht zu haben, und 13% bezeichnen sich als regelmäßige BesucherInnen solcher Veranstaltungen, sofern sie denn angeboten würden (ebd.). Als Gründe für die verbreitete Nichtteilnahme werden vor allem ungünstige Veranstaltungszeitpunkte (43%) sowie die aus beruflichen Gründen fehlende Zeit für eine Teilnahme (35%) genannt. Ein zu geringes Angebot (28%), persönlich bedeutungslose Inhalte (25%) und ungünstige Veranstaltungsorte (22%) werden außerdem angegeben (ebd.). Diese Ergebnisse decken sich mit dem, was unter hauptberuflichen PraktikerInnen an Volkshochschulen ein offenes Geheimnis ist: daß die Mehrzahl der KursleiterInnen, sobald es über einführende Veranstaltungen für neue MitarbeiterInnen hinausgeht, nur sehr schwer für die Teilnahme an Fortbildungen zu gewinnen ist. Wack spricht aufgrund nordrhein-westfälischer Daten die Vermutung aus, daß auch die Zahl der angebotenen Fortbildungsveranstaltungen seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre zurückgegangen sei: „Ein sehr punktueller Vergleich der Programme zur Kursleiterfortbildung von 21 nordrhein-westfälischen Volkshochschulen im Jahre 1980 und im Jahre 1986 ergab einen Rückgang von über 40% bei übergreifenden didaktisch-methodischen Angeboten und immerhin noch von mehr als 15% bei den fachdidaktischen Angeboten. Trotz des Zufallscharakters dieses Vergleichs scheint er die Annahme zu bestätigen, daß Kursleiterfortbildung ein zunehmend peripheres Tätigkeitsfeld von Weiterbildungsinstitutionen geworden ist“ (Wack 1987, S.49). Für diese An-

nahme spricht auch die Tatsache, daß die Volkshochschulen laut Statistik bundesweit nur die minimale Summe von 0,1% ihres Gesamtertrags für die Fortbildung ihrer neben- und hauptberuflichen MitarbeiterInnen ausgeben (Angabe nach Nuissl/Schuldt 1993, S.91).

Die Volkshochschulen befinden sich gegenüber ihren freiberuflichen MitarbeiterInnen also insgesamt in keiner anderen Situation als gegenüber ihren TeilnehmerInnen: Sie können den Besuch ihrer Weiterbildungsangebote nicht erzwingen, sondern müssen ihre AdressatInnen auf der Basis der Freiwilligkeit gewinnen, also auf Motivation und Überzeugungsarbeit setzen. Wo KursteilnehmerInnen ein nur mäßiges oder fehlendes Interesse an bestehenden Angeboten zeigen, suchen TheoretikerInnen wie PraktikerInnen die „Fehler“ nicht beim ausbleibenden Publikum – dies würde auch gänzlich folgenlos bleiben! –, sondern treten in didaktische oder bildungspolitische Reflexion ein. Bei ihren freiberuflichen MitarbeiterInnen jedoch reagieren sie durchweg auf der Postulatsebene: In deduktiver Herangehensweise wird aus den allgemeinen Zielen der Erwachsenenbildung eine Aufgabenbestimmung für KursleiterInnen abgeleitet, aus der wiederum die Qualifikationen begründet werden, über die sie verfügen müßten. Die Notwendigkeit erwachsenenpädagogischer Fortbildung wird aus so gewonnenen idealtypischen Anforderungskatalogen begründet, ohne daß dabei die Perspektive der KursleiterInnen als eine eigenständige und in ihren Abweichungen ernstzunehmende ins Blickfeld gerückt würde. Ein anschauliches Beispiel für diese normative und eindimensionale Perspektive ist ein 1988 in der Zeitschrift „Volkshochschule“ abgedruckter Artikel, in dem ein selbständiger Unternehmensberater und Management-Trainer zu Wort kommt, um unter der Überschrift „Lebenslanges Lernen für Kursleiter“ die Dringlichkeit ständiger „Anpassungs-Weiterbildung“ auf dem Hintergrund eines „Szenario(s) für die Arbeitswelt von Morgen“ zu betonen und daraus umfangreiche Qualifizierungsvorschläge abzuleiten (Thiele 1988).

Obwohl in jüngerer Zeit einige „subjektorientierte“ professionstheoretische Ansätze formuliert worden sind, die mit dieser normativen Perspektive der Fremdzuschreibung von Qualifikationsdefiziten brechen, gilt nach wie vor, was Jütting 1987 zu diesem Thema sagt, daß nämlich über MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung hauptsächlich in Form von „Erwartungen“, „Empfehlungen und Ratschlägen“ gesprochen würde: „Diese Literatur steckt voller guter Absichten, die Wirkungen herbeizutieren möchten“ (Jütting 1987, S.34). In der empirischen

Unterrichtsforschung tendiere man dazu, das Dozentenhandeln „den manipulierbaren Bedingungen für den Lernerfolg der Klientel“ zuzurechnen (ebd.). Die „Binnenperspektive“ der KursleiterInnen wird dabei ignoriert, ungeachtet der Tatsache, daß ja allein aus ihr heraus die Frage nach der Motivation und Motivierbarkeit dieser MitarbeiterInnen für die Fortbildungsteilnahme beleuchtet werden könnte.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, daß die Erwachsenenbildung und mit ihr die Volkshochschule der Qualifizierung freiberuflicher MitarbeiterInnen zwar auf der Anspruchsebene große Bedeutung beimißt, diesen Personenkreis aber faktisch nur sehr unzureichend mit Fortbildungsveranstaltungen erreicht. Fehlende und zögerliche Nachfrage seitens der Zielgruppe und fehlende Priorisierung von Mitarbeiterfortbildung seitens der Einrichtungen scheinen einander dabei negativ zu ergänzen. Da die KursleiterInnen institutionell nicht als ArbeitnehmerInnen eingebunden sind, kann von ihnen auch nicht verlangt werden, daß sie sich als solche verhalten und zur Fortbildungsteilnahme verpflichten lassen. Praktische wie wissenschaftliche Überlegungen zur Professionalität der freien MitarbeiterInnen müssen diese grundlegende Tatsache berücksichtigen, denn sie gibt den KursleiterInnen – um noch einmal Bechberger zu zitieren – die Freiheit des „role-making“ in einem Ausmaß, das ihnen die sanktionsfreie „Relativierung der auf sie gerichteten Herrschaftsnormen“ ermöglicht (Bechberger 1990b, S.70). Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung, die sich nicht mit der Folgenlosigkeit ihrer Ergebnisse begnügen möchte, kommt daher nicht umhin, sich für die Interessenstruktur der KursleiterInnen zu interessieren, und dies eben nicht unter dem normativen Blickwinkel theoretisch hergeleiteter erwachsenenpädagogischer Gütekriterien, sondern aus deren eigener Perspektive. Damit werden sie aus der einseitig festgeschriebenen Rolle als – widerständige – EmpfängerInnen von Fortbildungsbemühungen befreit und können – so Scherer – als „wichtige Potentiale zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ wahrgenommen werden (Scherer 1987b, S.89).

Aus konkreten Erfahrungen in der Arbeit mit KursleiterInnen in der kulturellen Bildung hat sich mein Interesse an der Fundierung eines nicht-defizitorientierten Verständnisses der Kompetenzprofile freier MitarbeiterInnen entwickelt. Mir war die generell fachliche Basis des pädagogischen Handelns der KursleiterInnen deutlich geworden, und es blieben zentrale Fragen offen, die für die Auswahl, den Einsatz, die Beratung und Fortbildung der KursleiterInnen von Bedeutung sind:

- Wie ist das jeweilige Fachverständnis zu erfassen, das sich in den außerordentlich unterschiedlichen Profilen niederschlägt, die bei KursleiterInnen des gleichen Fachgebiets zu finden sind?
- Hat die Art und Weise, in der die KursleiterInnen mit ihrem Fachgebiet im eigenen Alltag umgehen, einen Einfluß darauf, wie und mit welchen Vorstellungen sie dieses Fach unterrichten?
- Welche eigenen Interessen verfolgen die KursleiterInnen mit ihrer Unterrichtstätigkeit an der Volkshochschule, und welchen Einfluß hat das auf ihr erwachsenenpädagogisches Profil?
- Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen bieten diese Interessen Anknüpfungspunkte für eine mögliche Fortbildungsbereitschaft?
- Was können die TeilnehmerInnen bei KursleiterInnen mit unterschiedlichen Profilen lernen, und in welcher Weise ergänzen sich gegebenenfalls die verschiedenen Profile im Spektrum des Gesamtangebots?

Diese Fragen verweisen alle darauf, daß Zugang zum Verständnis der faktisch in der Kursarbeit realisierten erwachsenenpädagogischen Kompetenz über eine Aufklärung der Bedeutung gesucht werden muß, die der Kursgegenstand für die Unterrichtenden hat. Im Anschluß an Erkenntnisse der Biographieforschung (z.B. Marotzki 1991) ist davon auszugehen, daß nicht nur die Summe der Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Fachgebiet entscheidend für das jeweilige fachliche Profil ist, sondern vor allem die Bedeutung, die dieses Fach im Lebenszusammenhang eines Menschen einnimmt. Im Zentrum meines Interesses steht also nicht das Gelernte, sondern das gelebte Wissen, d.h. seine konkrete Verwendung im Alltag der KursleiterInnen. In bezug auf die AnbieterInnen der Mal- und Zeichenkurse – um sie wird es im empirischen Teil dieser Untersuchung exemplarisch gehen – steht damit die zentrale Frage im Mittelpunkt, welchen Stellenwert bildnerische oder – allgemeiner gesprochen – ästhetische Praxis in ihrem Alltag hat. Schon die unterschiedlichen Ausbildungs- und Berufsbiographien – unter ihnen sind Autodidakten und AkademikerInnen, Hausfrauen, Bildende Künstler und GebrauchsgrafikerInnen, anerkannte und unbekannte MalerInnen vertreten¹¹ – lassen vermuten, daß sich sehr verschiedenartige Bedeutungsprofile ergeben, wenn danach gefragt wird, wann, wie oft und wo, in welchen sozialen Zusammenhängen, mit welchen Zielen und Zwecken, mit welchen materiellen und persönlichen Auswirkungen ästhetische Praxis betrieben wird. Auch nach

der Bedeutung der Kursleitungstätigkeit für die Betroffenen muß gefragt werden, zumal der freiberufliche Status ihnen den Spielraum gewährt, mit dieser Tätigkeit eine große Bandbreite von Zielen und Zwecken realisieren zu können. Die Tätigkeit der Vermittlung ästhetischer Praxis in den Kursen kann zur Alltagsbedeutung ästhetischer Praxis im Leben der KursleiterInnen in unterschiedlichen Relationen stehen: Sie kann ergänzende, erweiternde, bereichernde, kompensatorische oder komplementäre Funktionen erfüllen, aber auch einschränkende, belastende und unerwünschte „Nebenwirkungen“ mit sich bringen.

Die Hypothese, die der hier vorgestellten Untersuchung zugrunde liegt, ist also die, daß das erwachsenenpädagogische Kompetenzprofil der KursleiterInnen von der Bedeutung ihres Unterrichtsgegenstands und der Kursleitungstätigkeit im eigenen Lebenszusammenhang geprägt wird. Diese Bedeutung, deren verschiedene Dimensionen noch ausdifferenzieren sind, wird mit dem Terminus „Alltagsbedeutung“ bezeichnet.

Erkenntnisse über die angesprochenen Zusammenhänge, die auf ein Verständnis der Kompetenzprofile von KursleiterInnen auf dem Hintergrund ihrer Lebenszusammenhänge abzielen, können dazu beitragen, die spezifischen Ressourcen zu erkennen, die die freiberuflichen MitarbeiterInnen in die Erwachsenenbildung einbringen. Dies ist ein wichtiger Baustein für die Entwicklung von Professionalisierungsstrategien, die die Bedingung der dominierenden Freiberuflichkeit in der Lehrtätigkeit positiv anerkennen und für das Profil der Erwachsenenbildung zu nutzen suchen. Die leitende Frage ist dann nicht mehr die nach dem Qualifikations-„Soll“ der MitarbeiterInnen, sondern die nach dem „Ist“-Zustand der in der Praxis realisierten Kompetenz, auf deren Basis Professionalität zu reflektieren ist. Die ex- oder implizite Leitfrage normativ orientierter Erwachsenenbildungsforschung lautet: „Welche Kompetenzen müssen Erwachsenenbildner besitzen, um ... (ihre) Aufgaben bewältigen zu können?“ (so formuliert bei Fuhr 1991, S.13). Meine Leitfrage hingegen lautet: „Welche Kompetenzen realisieren ErwachsenenbildnerInnen in ihrer Praxis, und welche Aufgaben erfüllen sie damit für ihre TeilnehmerInnen?“ Die im Anschluß zu stellende Frage heißt dann nicht, wie bei Fuhr formuliert: „Sind diese Kompetenzen ausbildbar, und wie muß die Ausbildung eventuell gestaltet werden?“ (ebd.). Die Anschlußfrage richtet sich statt dessen auf die praktischen Konsequenzen, die aus dem Vorhandensein bestimmter

Kompetenzprofile für die Auswahl freier MitarbeiterInnen, für Programm- und Kursplanung, für Kursankündigung und TeilnehmerInnenberatung, für die Zusammenarbeit mit den KursleiterInnen und gegebenenfalls auch für deren Beratung und Fortbildung gezogen werden können: „Wie kann die Praxis der Erwachsenenbildung die von den KursleiterInnen eingebrachten Ressourcen für die Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Aufgaben adäquat einsetzen?“

Anmerkungen

- ¹ Jütting stellt fest, der Begriff „Mitarbeiter“ habe im Sprachgebrauch der Erwachsenenbildung Eingang gefunden, ohne daß er systematisch eingeführt worden sei (Jütting 1987, S.7f.).
- ² Dabei handelt es sich vorwiegend um den neuen Typus des „Weiterbildungslehrers auf Zeit“, der vor allem in Verbindung mit sozialpolitisch bedingten Maßnahmen – zum Beispiel in der Arbeitslosenbildung – über Drittmittel finanziert Einsatz findet (vgl. dazu auch Tietgens 1988, S.54ff.). In diesem Bereich ist in den alten Ländern seit 1990 wieder ein kontinuierlicher Rückgang um rund 45% zu verzeichnen (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995, S.14).
- ³ Vath verwendet 1984 noch den traditionell auf KursleiterInnen angewendeten Terminus „nebenberuflich“, obwohl Tietgens bereits 1978 kritisch darauf hingewiesen hat, daß diese Bezeichnung „den Eindruck vermittelt, als handele es sich durchweg um Personen, die zusätzlich zu einem Hauptberuf, der ihnen ein festes Einkommen sichert, freiwillig noch einer Nebentätigkeit nachkommen. Diese Situation trifft aber nicht allgemein zu“ (Tietgens 1978, S.7). Seit 1978 hat sich im Zuge der Akademikerarbeitslosigkeit und der strukturellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt die Zahl derer, die in diesem Sinne „nebenberuflich“ tätig sind, noch weiter verringert.
- ⁴ Dieckmann u.a. (1992) stellen die Ergebnisse einer Neuauflage der bereits 1979 durchgeführten Befragung von KursleiterInnen in 12 Bezirksvolkshochschulen Westberlins vor. Hier geht es primär um die im Befragungszeitraum 1979 – 1990 aufgetretenen Veränderungen in der Erwerbssituation: Es zeigt sich ein – vermutlich nicht nur für Berlin geltender – Trend zu einem erhöhten Frauenanteil, erhöhtem Durchschnittsalter, einem größeren Umfang der Unterrichtstätigkeit und gestiegener wirtschaftlicher Abhängigkeit vom Kursleiterhonorar. Die von Jütting (1992) herausgegebene Dokumentation legt die Ergebnisse eines Forschungsprojekts der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) vor, in der Tätigkeitsprofil, Lebenssituation und Bildungsinteressen der nicht-hauptberuflichen Mitarbei-

terInnen der evangelischen Kirche untersucht werden, um auf dieser Basis Fortbildungsangebote für diese Gruppe entwickeln zu können.

- ⁵ Scherer zieht zur Veranschaulichung dieses Zweifels die Vorstellung heran, professionstheoretische Überlegungen für den „Arzt“ würden sich ausschließlich auf die Leitung von Krankenhäusern beschränken.
- ⁶ Bechberger verweist auf einschlägige Rechtsgutachten und ein Urteil des Bundesarbeitsgerichts von 1981, das den Status des freien Mitarbeiters nach dem Kriterium der fehlenden persönlichen Abhängigkeit vom Arbeitgeber definiert (Bechberger 1990a, S.105ff.).
- ⁷ Auch wo es sich bei den KursleiterInnen um LehrerInnen im Hauptberuf handelt – ihre Zahl an den Volkshochschulen ist seit dem Anwachsen der Akademikerarbeitslosigkeit in den 80er Jahren kontinuierlich zurückgegangen –, wird deren (schul-)pädagogische Qualifikation als problematisch betrachtet und weckt das „erwachsenenpädagogische ... Gewissen“ der Hauptberuflichen (Giesecke 1987, S.252).
- ⁸ Das erste umfangreiche Projekt zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung freiberuflicher MitarbeiterInnen wurde 1974 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziert und hat unter der Trägerschaft des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) zur Erstellung eines Gutachtens (Schneider u.a. 1975) und schließlich zur Entwicklung und Erprobung von Fortbildungskonzepten geführt (die entstandenen Lehr-Materialien sind unter dem Stichwort „Nebenberufliche Qualifikation“ (NQ) bekannt geworden und in acht Heften, inzwischen in der zweiten Auflage 1983, publiziert worden). Einen Überblick über die in jener Zeit von verschiedenen Trägern erarbeiteten Konzepte und Materialien für die Mitarbeiterfortbildung gibt Krull (1982, S.103ff.). Wack kommt in seiner Bestandsaufnahme über vorliegende Konzepte Ende der 80er Jahre zu einer Unterscheidung zwischen drei idealtypischen „Hauptkonzeptionen“: einem „normativ-systematischen“, einem „trainingsorientierten“ und einem „phänomen- und problemzentrierten“ Ansatz, die in der Praxis in zahlreichen „Mischformen“ vorkämen (Wack 1987, S.71ff.). Ihr gemeinsamer Mangel liege darin, daß sie alle defizitorientiert sind, den KursleiterInnen als fremdbestimmte Angebote gegenüberstehen, wissenschaftliches Wissen als dem Handlungswissen überlegen betrachten und daher die KursleiterInnen nicht als Subjekte ihrer Praxis ansprechen können (a.a.O., S.55–70). Die fünfbandige „Studienbibliothek für Erwachsenenbildung“ (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes 1991/1993) stellt Texte zusammen, die Lehrenden und Studierenden – vor allem in den neuen Bundesländern – einen Einblick in den Diskussionsstand der Erwachsenenbildungswissenschaft bieten sollen. Dieser materialreiche und interessante Überblick setzt jedoch die Motivation zur Beschäftigung mit der Materie voraus und befaßt sich nicht mit der Frage, ob und wie diese bei Freiberuflichen herzustellen sei.

- ⁹ Gieseke führt den von ihr empirisch nachgewiesenen Tatbestand, daß hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen an Volkshochschulen ein in sich widersprüchliches und brüchiges pädagogisches Selbstverständnis haben, auf Fehler in den Professionalisierungsbemühungen der 70er Jahre zurück. Deren Resultat sei, daß pädagogische Qualifikationen, obwohl immer als zentral diskutiert, dennoch in der Einstellungspraxis der Träger und Verbände faktisch nur als sekundär betrachtet worden sind (Gieseke 1987).
- ¹⁰ Die Wissensverwendungsforschung versucht einen Beitrag zur Klärung dieser Frage zu leisten (siehe dazu z.B. Dewe 1988).
- ¹¹ Zur Rekrutierung von KursleiterInnen im Bereich der „kunstpädagogischen Erwachsenenbildung“ vgl. auch Peez 1994, S.145–163.

1. Bausteine des theoretischen Bezugssystems

1.1 *Bestimmung des Kulturbegriffs*

1.1.1 *Der „erweiterte“ Kulturbegriff*

Kultur soll hier im Sinne des sog. „erweiterten“ Kulturbegriffs verstanden werden, wie er seit den 70er Jahren im Zusammenhang mit der Frage nach Aufgabe und Selbstverständnis von Kulturpolitik und Kultureller Bildung in der Diskussion ist. Vor allem der Name Hilmar Hoffmann steht für die Propagierung und Verbreitung dieses Kulturverständnisses, über das es – zumindest auf verbaler Ebene – inzwischen ein breites öffentliches Einverständnis zu geben scheint (was noch nichts darüber aussagt, ob die Praxis von Kulturförderung und Kultureller Bildung sich tatsächlich daran orientiert!).¹

Der „erweiterte“ Kulturbegriff hat zunächst vor allem die Funktion einer Abgrenzung gegen die geisteswissenschaftlich idealistische Tradition, „Kultur“ als die „Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen“², als einen Bereich höherer Wertigkeit strikt von „Zivilisation“ zu trennen, die im deutschen Sprachgebrauch den Entwicklungsstand der durch Arbeit und Technik geschaffenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen bezeichnet. Zivilisation bedeutet aus dieser Sicht „etwas ganz Nützliches, aber doch nur einen Wert zweiten Ranges, nämlich etwas, das nur die Außenseite des Menschen, nur die Oberfläche des menschlichen Daseins umfaßt“³. Gegen diese Zweiteilung in die Notwendigkeiten der Lebenserhaltung auf der einen und die höherwertigen kulturellen Leistungen auf der anderen Seite wenden sich die Ansätze der Kulturanthropologie, die „Kultur“ als „historisch-gesellschaftliche(n) ... Gesamtprozeß menschlicher Umweltaneignung“ betrachten (Greverus 1978, S.91). Nach diesem Verständnis steht „Kultur“ für „jenen dauerhaften Prozeß der Entfaltung des Menschen: In diesem nie abgeschlossenen Menschwerdungsprozeß werden die Beziehungen der Menschen zu ihrem eigenen Wesen, zu ihresgleichen, zur umgebenden Natur und zur eigenen Gesellschaftlichkeit und damit zur eigenen Geschichte entwickelt“ (Hoffmann 1990, S.59). Ein solcher umfassender Kulturbegriff, der den menschlichen „Lebensgewinnungsprozeß“ (Karl Marx) in seiner Gesamtheit bezeichnet,⁴ wird auch in der (auf Durkheim fußenden) soziologischen Betrachtung von Kultur verwendet. In diesem Sinne stellt Bude fest, man könne Kultur

nicht lediglich als ein „Subsystem“ der Gesellschaft betrachten: „In dieser Fassung ist Kultur das Ganze als Rest: nicht Ökonomie, nicht Politik, nicht Bildung, nicht Wissenschaft, sondern das, was alle diese Subsysteme in einen Zusammenhang bringt“ (Bude 1991, S.102).

Im Sinne dieses erweiterten Kulturbegriffs ist die Schaffung von „Kultur“ als die spezifisch menschliche Grundtätigkeit anzusehen, die dem Menschen als Gattungswesen eigen ist: „Kulturell zu handeln, das heißt Umwelt und menschliches Verhalten in dieser Umwelt gestaltend zu verändern und sich in einem Lernvorgang anzueignen“ (Greverus 1978, S.91). Greverus stellt hier das menschliche Eingreifen in die vorgefundene – und immer bereits kulturell geprägte – Welt zugleich als einen Gestaltungs- und einen Lernvorgang dar. Sie benennt damit die beiden Seiten menschlichen Handelns, die von Marx als die zwei Seiten der Produktion im weitesten Sinne analysiert werden: „Vergegenständlichung“ und „Aneignung“. Durch seine Produktionstätigkeit greift der Mensch in die äußere wie die innere Natur ein und vergegenständlicht seine Bedürfnisse und Fähigkeiten in den Produkten seiner Arbeit, die dann ihrerseits wiederum zum Gegenstand der Aneignung werden.

Greverus stellt fest, daß sich jenseits aller Unterschiede zwischen verschiedenen Positionen der Kulturanthropologie drei fundamentale Aspekte benennen lassen, in denen ein grundsätzlicher Konsens besteht (a.a.O., S.91). Grundlegend sei zunächst der „allgemein anthropologische Aspekt“, der die Schaffung von Kultur als Merkmal der menschlichen Gattung bestimmt. Davon zu unterscheiden sei der „historisch-anthropologische Makro-Aspekt“, der Kultur als „historisch-gesellschaftlichen Gesamtprozeß menschlicher Umweltaneignung“ definiert, und schließlich der „historisch-anthropologische Mikro-Aspekt“, der eine historisch-konkrete Gesellschaft bezeichnet, die in einem bestimmten „sozio-geographischen und sozio-historischen Rahmen“ ihre spezifische Kultur „als besonderes konfiguratives Verhaltensmuster“ ausgebildet hat. Innerhalb dieser „Konfiguration“ können nach Greverus drei Bereiche unterschieden werden, die einander weitgehend entsprechen: die materielle Lebenssicherung, die soziale Lebensordnung mit ihren Interaktionsmustern sowie eine ästhetische und wertorientierende Umweltauseinandersetzung, die sich in einer bestimmten Welt-sicht und Weltanschauung niederschlägt. Auch die sozialanthropologische Forschung, wie sie von Berdahl und anderen vertreten wird, basiert auf einem solchen umfassenden Kulturverständnis, das Kultur „als

die Weise, in der die Menschen ihre sozialen Beziehungen wahrnehmen und ausdrücken,“ versteht (Berdahl u.a. 1982, S.11). Kultur bündelt die gesellschaftlich verfügbaren Formen zur Artikulation und Tradierung konkreter Lebenserfahrung (a.a.O., S.14). Diese Erfahrung sehen die Sozialanthropologen primär durch die ökonomischen Grundlagen der Produktion bestimmt, was das Interesse ihrer Forschung vor allem auf die Frage lenkt, „auf welche Weise Kultur in den sozialen Produktionsbeziehungen wie im ‚Alltagsleben‘ verwurzelt ist“ (a.a.O., S.17). Sie versuchen damit, Kultur so zu begreifen und zu analysieren, „daß zweierlei vermieden wird: sie weder als bloßes Anhängsel einer – wie auch immer verstandenen – politisch-ökonomischen ‚Basis‘ erscheinen zu lassen, noch als losgelöst von der Klassenwirklichkeit einer Gesellschaft“ (a.a.O., S.16).

Daß Hilmar Hoffmann, der den „erweiterten“ Kulturbegriff auch unter PraktikerInnen der Erwachsenenbildung populär gemacht hat, auf anthropologische Kulturtheorien zurückgreift, wird deutlich, wenn er Aussagen macht, die diese Position zwar nicht herleiten, sie in ihren verschiedenen Facetten jedoch signalartig immer wieder akzentuieren. So nennt er Kultur die „organisierende Komponente sozialkultureller Lernprozesse“ (Hoffmann 1986, S.10), bezeichnet sie als „Orientierung des Menschen in seiner Welt und Gestaltung dieser Welt“ (a.a.O., S.77), stellt fest, sie sei „nicht Überbau, sondern Basis menschlicher Tätigkeit“ (a.a.O., S.107), sei „mehr als eine zufällige Struktur, mehr als ein beliebiges System von Werten und Normen. Kultur ist immer auch Gestaltung von Wirklichkeit; sie ist die besondere Form, in der die Realität empfunden, bewältigt, gestaltet und bewertet wird ...“ (a.a.O., S.115).

1.1.2 Gesellschaftliche Arbeitsteilung als Bedingung kultureller Teilhabe

Die Feststellung, daß Kultur sozusagen „das Ganze“ einer jeden Gesellschaft ist und den „Nährboden“ darstellt für alle Äußerungsformen, die in einer bestimmten Gesellschaft entwickelt werden (können), bedeutet für die Einbindung ihrer Mitglieder zunächst, daß sie alle einen Prozeß durchlaufen müssen, der sie als Mitglieder erst qualifiziert und handlungsfähig macht. Dieser Prozeß kann als Enkulturation bezeichnet werden (Kron 1988, S.41ff.) und macht die Individuen, die ihn

durchlaufen haben, unterscheidbar von den Mitgliedern anderer Kulturen. Daß die Angehörigen einer Gesellschaft durch Enkulturation einen gemeinsamen Fundus an Wissen, Werten und Verhaltensdispositionen erwerben, bedeutet jedoch nicht zugleich, daß sie alle in gleicher Weise in den kulturellen Gesamtprozeß ihrer Gesellschaft eingebunden wären. Vielmehr ist gesellschaftliche Arbeitsteilung, die jeweils Teilgruppen mit bestimmten Aufgabenbereichen betraut, auf die sie sich spezialisieren können, die unabdingbare Voraussetzung für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung einer jeden Kultur. Je ausdifferenzierter der gesellschaftliche Entwicklungsstand ist, desto unmöglicher wird die umfassende Aneignung aller zu einem gegebenen Zeitpunkt vorhandenen kulturellen Vergegenständlichkeiten dieser Kultur. Während jedem Mitglied der Gesellschaft also potentiell die Teilhabe an dem gewaltigen Spektrum des historisch angesammelten kulturellen Reservoirs zur Verfügung steht, wird es sich real im Verlauf seines Lebens immer nur Ausschnitte davon aneignen können. Welche dies sein werden, steht in engem Zusammenhang mit der spezifischen Art und Weise, in der die jeweilige soziale Gruppe, in der ein Mensch aufwächst, die Kultur der Gesellschaft repräsentiert, in die er handelnd hineinwächst. Die Vielzahl von Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg, Herkunftsfamilie und Berufswahl, Struktur des Arbeitsplatzes und (Weiter-)Bildungsmotivation aufzuklären versuchen, stellen alle explizit oder implizit die Frage, in welcher Weise Entscheidungen und Lebensläufe durch die Stellung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung beeinflußt werden. Dieses System regelt die Zuständigkeit von Personen(-gruppen) für alle gesellschaftlich notwendigen Aufgaben in den Bereichen der Produktion und Reproduktion und ist prinzipiell daraufhin angelegt, den Fortbestand der Gesellschaft und damit auch das Leben ihrer Mitglieder zu sichern. Vom einzelnen her betrachtet ist also die Absicherung der eigenen Existenz nur im gesellschaftlichen Zusammenhang realisierbar, so daß das Bedürfnis nach Existenzsicherung zugleich als Bedürfnis nach gesellschaftlicher und damit kultureller Teilhabe bezeichnet werden kann.

Die verschiedenartigen Aufgabenfelder der Produktion und Reproduktion verlangen je nach dem Grad ihrer Komplexität nicht nur nach sehr unterschiedlichen Kompetenzprofilen, sondern unterliegen auch unterschiedlichen gesellschaftlichen Bewertungen, die sich sowohl in der ökonomischen Gratifikation als auch im öffentlichen Ansehen niederschla-

gen. Sie sind zudem traditionell geschlechtsspezifisch verteilt, was in der Kombination der ideellen wie materiellen Höherbewertung der Produktions- gegenüber der Reproduktionsarbeit zur durchschnittlichen Besserstellung des männlichen Geschlechts in Hinblick auf die Teilhabe an gesellschaftlichem Reichtum und Anerkennung führt. Der dominante Stellenwert, der in unserer Gesellschaft die bezahlte Erwerbstätigkeit als die zentrale Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe hat, wird nicht zuletzt noch einmal durch die Folgen bestätigt, die die „Arbeitslosigkeit“ als der erzwungene Ausschluß von ihr nach sich zieht: Sie schneidet die davon Betroffenen nicht nur von gesellschaftlichen Betätigungsmöglichkeiten ab, sondern beraubt sie damit zugleich ihrer Fähigkeiten, die rapide verfallen, wenn der Verlust des vormals gesellschaftlichen Kontextes, aus dem heraus sie ihren Sinn bezogen, ihre weitere Anwendung und Entfaltung unmöglich macht (Negt 1984, S.8).

Die Frage nach kultureller Teilhabe des Individuums ist im Sinne des erweiterten Kulturverständnisses also immer im Zusammenhang mit seiner Position im arbeitsteiligen Prozeß der gesamtgesellschaftlichen Produktion und Reproduktion zu sehen, die als die organisierende Basis seiner Lebenstätigkeit wirkt. Diese Position bestimmt auch die Bedeutung, die das Ausüben bestimmter kultureller Tätigkeiten für den Ausübenden hat. Bourdieu zeigt am Beispiel des Fotografierens, wie verschiedene Klassen der Gesellschaft ein und derselben Tätigkeit einen ganz unterschiedlichen Sinn und Zweck beimessen können, und dies jeweils zugleich in Abgrenzung gegen die Bedeutung, die dieses Hobby für andere Klassen hat (Bourdieu 1983, S.45). Sinn und Zweck komme, so Bourdieu, der betreffenden Tätigkeit dabei in zweifacher Hinsicht zu: Die Individuen, die einer sozialen Klasse angehören, vollziehen sie als „Unterscheidungszeichen, kraft derer ... (sie) ihre Stellung in der Sozialstruktur ausdrücken und zugleich für sich selbst und die anderen (mitsamt ihrem Verhältnis zu ihrer eigenen Stellung) konstituieren ...“ (a.a.O., S.58). Jenes symbolische „System ... von Handlungen und Signalements“ (a.a.O., S.57), das sich klassen- und gruppenspezifisch herausbildet, dient also dazu, gesellschaftliche Unterscheidungsmerkmale zu schaffen, die zugleich die „Funktion von Trennung und Verbindung ... erfüllen“, indem sie dem einzelnen ermöglichen, sich positiv seiner Gruppenzugehörigkeit zu vergewissern, und dies zugleich in Negativabgrenzung gegen nicht zugehörige Personen. „Neben die spezifisch ökonomischen Unterschiede treten also symbolische Unterscheidungen nach der Art der Verwendung oder, wenn man so

will, nach der Art des Konsums ...“ (a.a.O., S.60). Jegliche Arten des Konsums und der Verhaltensformen können nach Bourdieu die Funktion des „Signalements“ der Trennung und Verbindung übernehmen. „Neben Sprache und Bildung“ werde sie jedoch „vor allem (durch) Kleidung und Schmuck wegen ihres hohen Symbolwerts“ „am perfekten“ erfüllt. Die Signalements ergeben in ihrer Gesamtheit „ein Profil der sozialen Realität“ (a.a.O., S.73), das sich „weder auf die Spielregeln des spezifisch ökonomischen Sektors noch auf die besonderen Absichten der Subjekte reduzieren läßt“ (a.a.O., S.73). Nach dieser Interpretation hat kulturelle Teilhabe, die nicht umhin kann, die soziale Position eines Individuums auszudrücken, also immer den Doppelcharakter von Ein- und Ausschluß, von Zugehörigkeit und Abgrenzung. Die „Subkulturen“ in einer Gesellschaft nutzen diesen Mechanismus für sich sehr gezielt. Zwar teilen sie zwangsläufig „die fundamentalen und prägenden Lebenserfahrungen ... der Stammkultur, aus der sie kommen“ (Clarke u.a.1979, S.47), doch grenzen sie sich in bestimmten Bereichen demonstrativ von ihr ab. Auf welche kulturellen Normen sie dabei jeweils mit Abgrenzung und Widerstand reagieren, hat Schwendter (1981) bezogen auf die bundesdeutschen Subkulturen detailliert untersucht.

1.1.3 „Kunst“ als Teilbereich von Kultur

Wenn Kultur nicht mehr gleichgesetzt wird mit den Kulturgütern und kulturellen Äußerungsformen, die in der jeweiligen Gesellschaft das Inventar der „Hochkultur“ bilden, entfällt damit auch die Möglichkeit einer wertenden Unterscheidung, die den Manifestationen der „Hochkultur“ eine gegenüber anderen Äußerungsformen herausragende Position garantieren würde. In diesem Sinne stellt Bude auf der Basis eines soziologischen Kulturbegriffs fest: „Im Grunde sind alle Hervorbringungen des sozialen Lebens, seien sie dauerhaft objektiviert wie ein Gebäude oder seien sie nur kurz und flüchtig wie ein Klatschgespräch in der Pause, zum Bereich der kulturellen Objekte zu zählen“ (Bude 1991, S.101). Dennoch lassen sich die kulturellen Objekte nicht nur klassifizieren nach ihrer Stellung und Bedeutung im „Ganzen“ der Kultur, sondern sie erfahren auch in unterschiedlicher Weise gesellschaftliche Anerkennung.

Da die KursleiterInnen in der vorliegenden Untersuchung alle „Zeichnen und Malen“ unterrichten und mit dieser Tätigkeit an der bildenden Kunst als einem der „Hochkultur“ zugerechneten Bereich orientiert sind, muß eine Einordnung von Kunst im Rahmen des erweiterten Kulturbegriffs vorgenommen werden. Hilmar Hoffmann identifiziert „die Künste“ ganz allgemein „als Teil des kulturellen Systems“ (Hoffmann 1986, S.10). Er stellt fest, daß die in Diskussionen auftretende Schwierigkeit, „Kultur und Künste sauberlich voneinander zu trennen“, durch eine relativ einfache Definition zu lösen sei: „Kultur ist ein System, das einer Gesellschaft ihre unverwechselbare Gestalt gibt, das ihre relative Einheit konstituiert und ihre wesentlichen Wertorientierungen begründet; es besteht aus mehreren unterschiedlich wirksamen Faktoren. Die Künste, also alle ästhetischen Ausdrucksformen von der Musik über die Literatur bis hin zu den bildenden und darstellenden Künsten ... sind ein wichtiger Bereich neben anderen“ (a.a.O., S.126). Während Hoffmann die Künste hier in ihrer Bedeutung anderen Bereichen nebenordnet, hebt er sie doch an anderer Stelle noch einmal besonders heraus: „Wir verstehen also unter Kultur jenen umfassenden Bereich menschlichen Handelns, innerhalb dessen die Künste nur ein Teil sind, wenn auch ein besonders wichtiger“ (Hoffmann 1990, S.19).

Dieses zunächst einfache Erklärungsmuster, die Künste als einen Teilbereich des gesamten kulturellen Systems zu begreifen, erfährt bei Greverus (1978) eine weitere Differenzierung. Sie verortet künstlerisches Handeln im gesellschaftlichen Teilbereich der „ästhetischen Produktion“, dessen Existenz für die Kulturanthropologie die Frage aufwirft, welche Bedürfnisse es sind, die sich jenseits eines rein zweckgebundenen Gestaltungswillens in der ästhetischen Ausformung von Objekten vergegenständlichen, die nicht ausschließlich über ihren Gebrauchsbezug zu erklären sind. Diese Frage verschärft sich, sobald ästhetische Produktion nicht mehr in einem engen Zusammenhang mit der Produktion von Werkzeugen und anderen Gegenständen des täglichen Gebrauchs eingebunden ist, sondern sich als Produktion von „Kunst“ aus diesen Zusammenhängen gelöst und verselbständigt hat. Koch/Pfister setzen die drei Bereiche „Kultur“, „Ästhetische Praxis“ und „Kunst“ in ein Verhältnis dreier Teilmengen zueinander. In diesem Sinne wäre ästhetische Praxis, wie schon bei Greverus, ein Teilbereich der Kultur als der gesamten Lebensweise und die Kunst wiederum ein Teilbereich ästhetischer Praxis, der sich als „eine professionelle und sehr

hoch entwickelte menschliche Tätigkeit“ kennzeichnen läßt (Koch/Pfister 1980, S.21). Werner Hofmann, der für einen undogmatischen und offenen Kunstbegriff eintritt, stellt fest, daß man gar nicht von „der Kunst“ sprechen dürfe, sondern nur von „Künsten“, die ihre spezifischen Merkmale den verschiedenen Aufgaben schulden, die Menschen ihnen in ihrer Mehrsinnigkeit zuschreiben (Hofmann 1979). Während Hofmann als Kunsthistoriker aus dieser Position heraus Fragen für einen Umgang mit Werken der bildenden Kunst formuliert, die nicht auf die dogmatische Unterscheidung zwischen echter und Pseudo-Kunst ausgerichtet sind, sondern auf die vorurteilsfreie Wahrnehmung der je spezifischen Werkmerkmale, interessiert für die Zwecke dieser Untersuchung im Rahmen von Erwachsenenbildung vor allem die Frage nach der gesellschaftlichen Einordnung der „Künste“. Zu dieser Frage hat Bourdieu differenzierte Aussagen gemacht.⁵ Grundlegend für seine Analyse ist die strukturalistische Sichtweise, die „Eigenschaften“ der Dinge nicht substantiell durch Einsicht in ihren Gehalt, in ihre Natur verstehen zu wollen, sondern durch Erkenntnis ihrer Funktion im jeweiligen sozialen Kräftefeld, in dem sie stehen und dessen Produkt sie sind. Um ihren Sinn zu erschließen, dürfen sie daher nicht für sich genommen betrachtet werden: „Die adäquate Theorie eines Gegenstands impliziert ... eine Theorie der sozialen Beziehungen, in denen erst die präkonstruierten Gegenstände ... entstehen“ (Bourdieu 1983, S.26). Dabei sind nicht nur die sozialen Bedingungen als solche zu betrachten, sondern zusätzlich ist die Frage zu berücksichtigen, welche Stellung eine soziale Gruppe, für die ein Gegenstand eine bestimmte Bedeutung hat, gegenüber den anderen Gruppen innerhalb der Gesellschaft einnimmt. Bourdieu zeigt auf, wie sich im Prozeß der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung der Bereich der Kunst zu einem eigenständigen, auf Autonomie pochenden „kulturellen Kräftefeld“ entwickelt hat (a.a.O., S.76ff.). Seine „Abkapselung gegenüber der Gesellschaft geht einher mit einer Intensivierung der Verbindungen, die die Mitglieder der künstlerischen Sozietät zueinander unterhalten“ (a.a.O., S.84). In der heutigen westlichen Gesellschaft seien aber nicht allein Künstler die „sozialen Akteure“ dieses Kräftefelds, sondern zu ihnen gehörten auch die Kritiker und Vermittler zwischen Künstler und Publikum, wie Verleger, Kunsthändler und Journalisten (a.a.O., S.94). Erst „innerhalb eines unendlichen Netzes spezifisch gesellschaftlicher Verflechtungen“ (a.a.O., S.101) zwischen diesen Akteuren „bildet sich die öffentliche Bedeutung von Künstler und

Werk“ (a.a.O., S.95). Innerhalb dieses Systems sind die Beziehungen seiner Akteure untereinander durch Konkurrenz um Anerkennung bestimmt, zugleich aber auch durch „wechselseitige Ergänzung, dergestalt, daß alle im kulturellen Feld mitwirkenden sozialen Akteure bzw. deren Wirkungsgruppen einen mehr oder weniger großen Teil ihrer typischen Merkmale der Stellung verdanken, die sie in diesem System von Positionen und Oppositionen behaupten“ (a.a.O., S.110). Die Einbindung in die Marktmechanismen einer warenproduzierenden Gesellschaft kann auch das Subsystem der Kunst nicht unberührt lassen. So stellt Hilmar Hoffmann im Rückgriff auf Walter Benjamin fest: „Die Wertsetzungen bestimmen heute die Ausstellungsmacher; mit der Aufnahme in den Kunst katalog steigert sich der ‚Ausstellungswert‘ (Benjamin) und die Verkaufbarkeit, und mit der gebührenden Beachtung durch die Kunstkritik klettert der Geldwert“ (Hoffmann 1979, S.123).

Weder die relative Autonomie des künstlerischen Subsystems noch dessen Verflochtenheit in die Marktmechanismen des Warenaustauschs jedoch führen zur Beliebigkeit von Form und Inhalt der Kunst. Sie bleibt, nicht anders als andere kulturelle Subsysteme, eingebunden in die Kultur, in der sie entsteht und aus der heraus sie – selbst noch in Opposition zu ihr – ihren Gehalt schöpft. Bourdieu nennt diese unhintergehbare gemeinsame kulturelle Basis aller künstlerischen Konzepte einer Gesellschaft das „kulturell Unbewußte“, das er durch eine „allgemeine Disposition“ gekennzeichnet sieht, die als „Nährboden“ für das dient, was er den „kultivierten Habitus“ nennt (Bourdieu 1983, S.123). Die Illusion totaler Autonomie der Kunst könne nur unter Ausblendung jenes geschichtlich-kulturellen Nährbodens aufrechterhalten werden, und sie neige dazu, eine Metaposition zu behaupten, aus der heraus eine bestimmte Konzeption von Kunst sich zum „Generalschlüssel“ aller Phänomene meint erklären zu können (Welsch 1988, S.300). Nach Bourdieu verschleiern gerade „die manifesten Konflikte zwischen Richtungen und Doktrinen ..., zumindest den darin Befangenen, die verschwiegene Komplizität in ihren Voraussetzungen ..., verschleiern nämlich den Konsensus im Dissensus, der die objektive Einheit des kulturellen Kräftefeldes einer beliebigen Epoche bildet, eine unbewußt getroffene Verständigung über die Brennpunkte des kulturellen Feldes ...“ (Bourdieu 1983, S.123). Auf der Basis dieses Verständnisses von Kunst ist Hoffmann zuzustimmen, wenn er feststellt: „Kunstgeschichte muß immer als Geschichte des Menschen

behandelt werden, das heißt nichts Geringeres denn Entwicklungsgeschichte unserer Gesellschaft“ (Hoffmann 1979, S.126).

Zu fragen ist schließlich noch nach der gesellschaftlichen Bewertung jener Stellung, die Kunst als Teilbereich von Kultur einnimmt. Bourdieu sieht alle kulturellen Produkte, die in einer Gesellschaft erzeugt werden, „nach dem jeweiligen Grad ihrer Legitimität hierarchisch“ gestaffelt (Bourdieu 1983, S.104). Die Struktur des beschriebenen kunstbezogenen Kräftefelds stehe „in Interdependenz“ zu jener allgemeinen „Skala kultureller Legitimität“, deren Wirksamkeit unabhängig von individuellen Meinungen gegeben sei (a.a.O., S.104). Bourdieu unterscheidet drei große Bereiche, die sich auf dieser Skala hinsichtlich ihrer Legitimität staffeln (a.a.O., S.106ff.), und auf dieser Skala nehmen Musik, Malerei, Bildhauerei, Literatur und Theater, also die Ansammlung der „etablierten Künste“, den obersten Rang ein.⁶ Er verortet sie in einer „Legitimationssphäre mit Anspruch auf universelle Anerkennung“ und sieht diese Anerkennung durch „legitimierte Legitimationsinstanzen“ wie Universität und Akademien abgesichert. Neben ihrer Funktion der Vermittlung und Verbreitung der Künste sei deren Legitimation eine höchst bedeutsame Aufgabe solcher Einrichtungen.

Unbeschadet jener herausragenden Wertschätzung, die die Gesellschaft der Kunst im allgemeinen entgegenbringt, ist ihre Stellung in der modernen Gesellschaft durchaus widersprüchlich. Welsch stellt fest, daß in der Moderne die Kunst „zum gesellschaftlichen Ort des Anderen zur Gesellschaft“ geworden sei, „zum Feld der Abweichung, zur Institution der Alternative, zum Terrain der Negation“ (Welsch 1990, S.168). Als paradox sieht er diese Situation, insofern dadurch „das Andere ... definiert und verortet wird“ und Kunst damit „durch Dissens Konsens mit der Gesellschaft herstellt“ (ebd.). So sei die Kunst neben der Psychiatrie einer der beiden institutionalisierten Bereiche, denen das Aufpassen und „Verwalten“ gesellschaftlicher Abweichungen obliege. Beiden gemeinsam sei ihre „Kasernierung“, der entscheidende Unterschied zwischen ihnen die gesellschaftliche Bewertung: Kunst gelte als die „strahlende“ Abweichung, die „glorreiche“, mit Preisen belohnte, die Psychiatrie hingegen stelle die „graue, verpönte, ungeliebte“ dar (a.a.O., S.170). Aus dieser Sicht kann Welsch folgern: „Nicht die Abweichung als solche, sondern ihre Form entscheidet über gesellschaftliche Anerkennung oder Ächtung“ (ebd.).

1.2 *Ästhetische Praxis*

1.2.1 *Zum Verständnis ästhetischer Praxis*

„Ästhetische Praxis“ wurde schon bei der Bestimmung des Kulturbegriffs als der Teilbereich allgemeiner kultureller Praxis benannt, dessen spezialisierte Ausdifferenzierung die Domäne der Künste ist. Diesen Teilbereich gilt es hier näher zu bestimmen, da er Gegenstand der Kursarbeit der untersuchten Kursleitergruppe ist.

Es würde hier zu weit führen, die Facetten der aktuellen Diskussion um den Ästhetikbegriff nachzuzeichnen, in der es vor allem um die Klärung der Frage geht, ob und inwiefern Ästhetik als eine spezifische Form von Rationalität einen Beitrag zum Verständnis und zur Bewältigung der gesellschaftlichen Aufgaben der Gegenwart leisten kann.⁷ Aus dieser Diskussion wird die zugrundeliegende Auffassung übernommen, daß die mit ästhetischer Praxis verbundene Erkenntnis nicht eine „Vorstufe“ der begrifflichen Erkenntnis darstellt, sondern ein eigener Modus der Erkenntnisgewinnung ist: einer, der Erfahrungen nicht „auf den Begriff“ bringt, sondern in eine Gestalt umsetzt. Dies bedeutet keineswegs, daß ästhetische Auseinandersetzung mit der Welt isoliert von begrifflich-diskursiver Auseinandersetzung stattfände. In der Lebenspraxis sind vielmehr beide Modi als untrennbar miteinander verbunden zu denken.

Diese Aussage bezieht sich zunächst auf Wolfgang Iser, der „ästhetisches Denken“ als ein Denken kennzeichnet, „für das Wahrnehmungen ausschlaggebend sind. Und zwar sowohl als Inspirationsquelle wie als Leit- und Vollzugsmedium“ (Iser 1990, S.47). „Wahrnehmung“ ist für Iser dabei ein weiter gefaßter Begriff als der der „Sinneswahrnehmung“. Er definiert ihn „in dem zugleich fundamentaleren und weiterreichenden Sinn von ‚Gewahrwerden‘“ und bezieht ihn damit „auf ein Erfassen von Sachverhalten, das zugleich mit Wahrheitsansprüchen verbunden ist“ (a.a.O., S.48), ein Prozeß, für den er die vier Ablaufschritte der „Beobachtung“, der „Sinnvermutung“, der „reflexiven Überprüfung“ und schließlich der „Gesamtsicht des betreffenden Phänomenbereichs“ beschreibt (a.a.O., S.49). Am Ende dieses Prozesses sei aus einer auslösenden „Sinneswahrnehmung“ eine „Sinnwahrnehmung“ geworden (a.a.O., S.48). In diesem Verständnis wird Ästhetik zu einem unabdingbaren Bestandteil jeglicher menschlicher Erkenntnistätigkeit und Kommunikation. Als entscheidendes Merkmal ästhetischen Denkens hält Iser fest, daß es sich auf Ästhetisches

nicht nur als seinen Gegenstand beziehe, sondern selber „eine ästhetische Signatur“ aufweise (a.a.O., S.46). In diesem Zusammenhang wird die Erweiterung des Ästhetikbegriffs um die Dimension der „Anästhetik“ bedeutsam, die Welsch vornimmt. Er arbeitet heraus, daß die konstitutive Bedingung jeder Wahrnehmung die Nicht-Wahrnehmung sei: „Wir sehen nicht, weil wir nicht blind sind, sondern wir sehen, weil wir für das meiste blind sind; entsprechend heißt, etwas sichtbar zu machen, im gleichen Akt etwas anderes unsichtbar zu machen“ (a.a.O., S.32f.). Diese physiologisch verankerte Tatsache führe auf gesellschaftlicher Ebene dazu, daß so etwas wie „kulturelle Grundbilder“ – zum Beispiel über Geschlechtlichkeit und die Vorstellung vom idealen Zusammenleben der Geschlechter – die allgemeine Wahrnehmung sozusagen „imprägnieren“ und damit die „individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit durchherrschen“ und Verhalten steuern, ohne daß ihre historische Bedingtheit (und damit Relativität) noch erkannt werden könnte (a.a.O., S.34/35).⁸

Ein solches Verständnis vom umfassenden und grundlegenden Einfluß ästhetischer Momente auf das menschliche Wahrnehmen und Verhalten legt auch Selle zugrunde, wenn er seinen Begriff „Kultur der Sinne“ bestimmt: „Wie Menschen wahrnehmen und zugleich das Wahrgenommene empfinden und werten lernen, wie sie mit allen Sinnen auf das gegenständliche und soziale Zeichensystem des Alltags reagieren, wie sie einander als sinnlich-soziale Wesen beeinflussen und welche Formen der Sinnlichkeit die historische Umwelt an ihnen erzeugt – dies alles kann unter dem Begriff der Kultur der Sinne zusammengefaßt werden“ (Selle 1981, S.12). „Ästhetisches Lernen“ ist für Selle Umschreibung für „alles, was zu einer Kultur der Sinne beiträgt“ und für alle „Aktivitäten (in denen) sie sich bestätigt oder verändert“ (ebd.). Die anhaltende Diskussion um Selbstverständnis und Aufgaben der ästhetischen Erziehung, aus deren Kontext auch Selles Aussagen stammen, befaßt sich aus gutem Grund mit der begrifflichen Differenzierung zwischen „ästhetischem Denken“, „ästhetischem Lernen“, „ästhetischer Erfahrung“, „ästhetischem Handeln“ und „ästhetischem Verhalten“, die alle Verwendung finden. Eine solche Ausdifferenzierung verschiedener Momente von Ästhetik ist notwendig, wo es um Unterscheidungen und Bewertungen in Hinblick auf zu planende Bildungsprozesse geht. Da sich das Interesse hier jedoch auf die Untersuchung ihrer Bedeutungsmöglichkeiten im Alltag von Erwachsenen richtet, erscheint es sinnvoll, einen möglichst umfassenden Begriff zu wählen,

der jegliche Beschäftigung wahrnehmender, denkender und handelnder Art im Bereich des Ästhetischen einschließt. Unter diesem Aspekt erscheint es angebracht, den Begriff „ästhetische Praxis“ ohne weitere Ausdifferenzierungen zu verwenden, da er einerseits ganz allgemein, zugleich aber auch zur Kennzeichnung bildnerischer und schließlich künstlerischer Praxis im engeren Sinne benutzt werden kann. Unterstellt wird dabei, daß ästhetische Praxis eingebunden ist in das, was Welsch „ästhetisches Denken“ nennt, insofern dieses jene ästhetische „Imprägnierung“ produziert, die der ästhetischen bzw. bildnerischen Praxis ihre spezifische „Signatur“ verleiht.

Für die nähere Bestimmung dessen, was ästhetische Praxis ausmacht und für die Ausübenden bedeutet, werden Aussagen von Holzkamp, die auf dem zuvor skizzierten Kulturbegriff basieren, und von Seel, der als Philosoph ihre spezifische Eigenart jenseits instrumenteller Zielbestimmungen identifiziert, herangezogen. Holzkamp spricht in seinem Essay über „Kunst und Arbeit“ davon, daß „bildnerische Tätigkeit“ – also eine der Realisierungsmöglichkeiten ästhetischer Praxis⁹ – eine spezifische Form menschlicher Produktionstätigkeit sei, für die das zutrifft, was für jegliche Produktion gilt: daß sie nämlich eine Vergegenständlichung „menschlicher Fähigkeiten, Eigenschaften, Wesenskräfte“ darstellt (Holzkamp 1974, S.21). Anders als bei den Produkten der Arbeit sei aber „der Gebrauchswert bildnerischer Produkte nicht einfach aus den unmittelbaren Notwendigkeiten materieller gesellschaftlicher Lebenserhaltung ableitbar“, sondern resultiere aus der spezifischen Art von „Welt- und Selbsterkenntnis“, die sich über sie erschließt (ebd.). Auch Holzkamp hebt hervor, daß diese Erkenntnisweise „von der sprachlich-symbolisch vermittelten Erkenntnis deutlich abzuheben“ sei (ebd.), insofern sie „in der Form der Sinnlichkeit“ operiere (a.a.O., S.22)¹⁰. Ihr zugleich individueller und gesellschaftlicher Gebrauchswert läge in „der Versicherung gemeinsamer sinnlicher Erfahrung“, in der „intersubjektive(n) Zugänglichkeit von Erlebnissen durch ihre gegenständliche, verallgemeinerte Gestalt“ (a.a.O., S.23). Dabei griffe bildnerische Tätigkeit in der Praxis – nicht anders als die Arbeitstätigkeit – immer auf die bereits erarbeiteten, „gesellschaftlich möglichen Darstellungsformen“ zurück: Mit ihrer Hilfe kann der einzelne seine eigenen Erfahrungen ausdrücken (ebd.). Während es Holzkamp letztlich um eine konkret-historische Einordnung ästhetischer Praxis geht, möchte Seel klären, wie sich „ästhetische Praxis im allgemeinen zur menschlichen Praxis im allgemeinen verhält“ (Seel 1993b,

S.31). Er charakterisiert sie mit den beiden Merkmalen der „selbstbezüglichen Sinnlichkeit“ und der „vollzugsorientierten Zeitlichkeit“ (ebd.) und damit als „eine Tätigkeit der sinnengeleiteten Wahrnehmung, der es um die Objekte und Vollzüge dieser Wahrnehmung selbst geht“ (a.a.O., S.32). Dies schließe zwar keineswegs aus, daß ästhetische Praxis – „um ihrer selbst willen“ vollzogen – zugleich noch auf andere, „externe Zwecke“ ausgerichtet sein könne, daß sie also „nicht nur Zweck, sondern auch Mittel“ sei, doch ändere das nichts „an ihrem Charakter einer selbstzweckhaften Handlung“ (ebd.). Ihr „Telos“ sei ein „*internes* Telos“: „Welche sozialen, therapeutischen, ökonomischen und sonstigen Funktionen ihr außerdem zukommen mögen, ist zwar im faktischen Leben keineswegs gleichgültig, darf aber den Begriff dieser Praxis nicht bestimmen. Der generelle Sinn ästhetischer Praxis ist gerade, gegenüber allen diesen externen Funktionalisierungen indifferent sein zu *können*“ (a.a.O., S.33). Seel unterscheidet drei konstitutiv verschiedene Formen ästhetischer Praxis. Die „Ästhetik der Korrespondenz“ entspringe „dem menschlichen Bedürfnis nach einer sinnhaften Gestaltung der Lebensumgebung“ und ziele auf die „anschauliche ... Formung der alltäglichen Wirklichkeit“ (a.a.O., S.34). Diese Form scheint dem zu entsprechen, was Bourdieu mit dem allgegenwärtigen „System der Signalements“ bezeichnet, die der sozialen Realität ihr Gepräge geben.¹¹ Die zweite Form ist für Seel die „Ästhetik der Kontemplation“, die sozusagen eine Gegenbewegung gegen die erstgenannte darstelle: Sie resultiere gerade aus „einem Verlangen nach *sinnabstinenter* Aufmerksamkeit“ (a.a.O., S.35). Diese Praxis erlaube „eine radikale Distanzierung jeder etablierten Sicht der Dinge“ und erschließe „die Erfahrung des reinen Augenblicks – ... eines Augenblicks, der außerhalb jeder pragmatisch gerichteten, nach Zukunft und Vergangenheit hin gegliederten Zeit steht“ (ebd.). Hier stehe gerade nicht „die sinnhafte Gestaltung, sondern der sinnferne Augenblick“ im Zentrum (a.a.O., S.36). Als dritte Form ästhetischer Praxis, die er weitgehend der Kunst vorbehalten sieht, nennt Seel die „Ästhetik der Imagination“ (a.a.O., S.37). Ihr Charakteristikum bestehe darin, daß sie sich nicht nur auf die Dinge in der Welt bezieht, sondern „Sichtweisen der Welt“ präsentiert (ebd.), „sinnreflexive Gebilde“ produziert (a.a.O., S.38). Eine solche Praxis konfrontiere „seine Betrachter oder Leser oder Hörer mit möglichen Sichtweisen ihrer selbst und der Welt“ (ebd.). In dieser Bestimmung läßt sich wiederum ein Bezug zu Holzkamps Aussagen über den Charakter ästhetischer

Praxis als Medium der Erfahrungsbearbeitung herstellen, denn diese produziert ja zwangsläufig bestimmte „Sichtweisen“ von Welt.

1.2.2 Ästhetische Praxis im gesellschaftlichen Kontext

Hier soll ein Blick auf jene im Sinne von Seel „externen Funktionalisierungen“ ästhetischer Praxis geworfen werden, die im Alltag mit ihr einhergehen. Daß ästhetische Praxis je nach ihrem sozialen Ort und der sozialen Gruppe, in deren Einflußbereich sie stattfindet, sehr unterschiedliche Ausprägungen erfahren und für die Ausübenden unterschiedliche Funktionen erfüllen kann, wurde schon im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung als Bedingung für kulturelle Teilhabe festgestellt. Helmut Hartwig zeigt in seiner Untersuchung über die Entwicklung ästhetischer Praxis von Arbeiter- und Mittelschichtjugendlichen – in der er auch geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigt –, daß Zeichnen und Malen „als so etwas wie ein Breitbandmedium“ betrachtet werden kann: „... brauchbar sowohl zur Kommunikation über Sachverhalte, wie zur Selbstdarstellung und zur Projektion vorbegrifflicher Wünsche“ (Hartwig 1980, S.297f.). Während ästhetische Praxis in der Kindheit noch integriert sei in einen „ungegliederten Spielzusammenhang“, gerate sie im Verlauf der Entwicklung dann „unter den Druck zunehmender Spezialisierung“ (a.a.O., S.249). Dieser Druck komme vor allem von den Erwachsenen, wenn sie beginnen, „alle Aktivitäten der Jugendlichen unter dem Gesichtspunkt der endlichen Berufswahl zu betrachten“ und aus diesem Blickwinkel heraus deren ästhetische Praxis und die Fähigkeiten und Begabungen, die sich dabei äußern, auf „Brauchbarkeit“ hin zu ordnen, zu filtern, zu bewerten (a.a.O., S.296). Die Tätigkeitsbereiche, in denen ästhetische Praxis jenseits von Kindheit und Jugend ihren gesellschaftlichen Ort finden kann, unterscheidet Hartwig folgendermaßen: Es stehen verschiedene „Arbeitstätigkeiten“ zur Auswahl, „z.B. die Berufe einer Modezeichnerin, eines technischen Zeichners, eines Gebrauchsgraphikers, eines Filmers oder Comic-Zeichners, eines Kunstpädagogen oder Musikpädagogen usw.“ (a.a.O., S.249). Von diesen Berufstätigkeiten grenzt Hartwig den Beruf des Künstlers als eine besondere Form der Spezialisierung ab, die sich nicht an Gebrauchszusammenhängen orientiert, sondern am System der „Kunst“. Neben diesen Möglichkeiten, ästhetische Praxis in berufliche Verwert-

barkeit zu überführen, sieht Hartwig zwei weitere Bereiche der Entfaltung außerhalb von Erwerbstätigkeit, die er als „kulturelle Gebrauchszusammenhänge“ kennzeichnet. Zu ihnen rechnet er zum einen jene Tätigkeiten, die „als Hobby und Freizeitinhalte mit einer anerkannten Orientierung an Kunst oder doch wenigstens am Kunsthandwerk fest im Gefüge der Tätigkeitsformen verankert“ sind und als solche „einen Namen und abgrenzbaren Inhalt“ haben (a.a.O., S.93). In diesen Bereich gehören für ihn auch die institutionalisierten Bildungsangebote wie zum Beispiel Volkshochschulkurse. Ohne eindeutigen Namen und abgrenzbaren Inhalt hingegen bleibe ästhetische Praxis, wie sie in subkulturellen Zusammenhängen gebraucht werde – sei es in Verwertung für direkte politische Zielsetzungen, sei es in einem diffuseren und weniger zielbezogenen Sinne als „Widerstandspraxis gegen die herrschenden kulturellen Normen und Praktiken“ (a.a.O., S.249).

Diese vier Möglichkeiten, nach dem Herauswachsen aus der noch unspezialisierten, kindlichen ästhetischen Praxis eine Anschlußtätigkeit zu finden, in der die eigenen ästhetischen Interessen auch weiterhin aufgehoben sind, vermitteln denen, die sie ausüben, jeweils eine bestimmte Position im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. In der gesellschaftlichen Anerkennung, die diese Positionen genießen, läßt sich ein Gefälle feststellen. Gesellschaftlich legitimiert sind generell jene Tätigkeiten, die dem Gelderwerb dienen: Dies verleiht ihnen ihren Ernstcharakter. Legitimiert sind auch jene „Hobby“-Tätigkeiten, die sich als „sinnvolle“ Freizeitbeschäftigungen etabliert haben, doch fehlt ihnen jener Ernstcharakter, den der Gelderwerb mit sich bringt. Die Orientierung an der „Kunst“ hingegen bringt diejenigen, die sich für sie entschieden haben und dies mit einem Berufsziel verbinden, in eine widersprüchliche Position. Sie wenden sich einem mit höchster gesellschaftlicher Legitimität (Bourdieu 1983) ausgestatteten Sektor der Kultur zu, der jedoch zugleich ein Feld der gesellschaftlichen Abweichung darstellt (Welsch 1990). Zudem konkurriert in ihm eine Vielzahl von Personen um ökonomischen Erfolg und öffentliche Anerkennung, die faktisch jedoch nur einer Minderheit zuteil werden. Dies alles verleiht dem Künstler-Sein ein eher dubioses berufliches Image (Hartwig 1980, S. 296, verweist hier auf Pfütze u.a. 1973). Der Bereich subkultureller Orientierung schließlich stellt sich per Selbstdefinition außerhalb des Systems gesellschaftlicher Anerkennung (dem er dennoch in Opposition verhaftet bleibt).

Die allgemeine Anerkennung, die die Gesellschaft für verschiedene Formen ästhetischer Praxis Erwachsener bereit hält, ist für den einzelnen immer nur wirksam im Kontext seiner sozialen Einbindung (oder Isolation). Hartwig weist darauf hin, daß die Orientierung an „Kunst“ weniger einen sozialen als vielmehr einen „ideellen Ort“ zum Bezugspunkt wähle, der den Kunstorientierten auf eine „radikale Individualisierung“ und mithin auf Isolierung verpflichte (Hartwig 1980, S.168). Demgegenüber handele es sich bei subkulturellen Strukturen um soziale Lebensformen, in denen ästhetische Praxis gerade dazu beiträgt, Gruppenzugehörigkeit und Lebensgefühl der Beteiligten auszudrücken. Hartwig geht der Frage nach, inwieweit die familiäre Mittelschichtsozialisation Jugendliche eher für die Option einer individualisierenden und sozial isolierenden künstlerischen Praxis prädisponiert, die Sozialisation in Arbeiterfamilien hingegen eher für die Einbindung ästhetischer Praxis in Gebrauchs- oder subkulturelle Verwendungszusammenhänge. Ohne diese Fragen hier vertiefen zu wollen, kann festgehalten werden, daß die Wahl unter jenen Möglichkeiten, die die Gesellschaft für die ästhetische Praxis Erwachsener bereit hält, als eine individualgeschichtlich verankerte Entscheidung zu verstehen ist, die jedoch immer auch ihren sozialbiographischen Hintergrund hat. Hartwig spricht von „Wahrscheinlichkeiten innerhalb unterschiedlicher lebensgeschichtlicher Abläufe“ und stellt fest, daß dies auch für Entscheidungen gilt, die diesen „Wahrscheinlichkeiten“ entgegenlaufen. Ein bewußtes Sich-Absetzen von den Normen der eigenen Herkunftsfamilie bedeute immer auch, eigene Handlungsspielräume zu suchen und zu nutzen, bleibe aber noch in der Abgrenzung von ihnen auf jene bezogen (a.a.O., S.249).

Es ist deutlich geworden, daß ästhetische Praxis eine kulturelle Produktionstätigkeit ist, und als solche gilt für sie, was Marx über die Wirkung der Produktion von Kunst aussagt: „Der Kunstgegenstand – ebenso wie jedes andere Produkt – schafft ein kunstsinniges und schönheitsgenußfähiges Publikum. Die Produktion produziert daher nicht nur einen Gegenstand für das Subjekt, sondern auch ein Subjekt für den Gegenstand“ (Marx 1857, S.58). Während mittels ästhetischer Praxis also ein Bedürfnis befriedigt wird und sich Fähigkeiten im Produkt vergegenständlichen, wirken Praxis und Produkt formend und verändernd auf den Betreffenden zurück. Dieser Prozeß ist nicht nur als linear fortschreitende Qualifizierung zu verstehen, sondern er lenkt die Qualifizierung auch in eine ganz bestimmte Richtung und führt

eben damit zur „Sozialisation der Sinne“, in der „sowohl individuelle wie gesellschaftliche, sowohl historische wie aktuelle sinnliche Erfahrungen zu einer Einheit verschmelzen, aus der heraus das Individuum wiederum ‚ästhetisch‘ agiert, also sich körperlich-gestisch, symbolisch-gegenständlich mitteilt“ (Selle 1981, S.15). Puritz weist kritisch darauf hin, daß dieser Effekt ästhetischer Praxis, nämlich die „Produzentenproduktion“, bisher nur sehr unzureichend erforscht ist (Puritz 1989, S.7): nämlich der Zusammenhang zwischen bestimmten ästhetischen Zugriffsweisen mit ihren Anforderungen an ein spezifisches Sehen, an Auge-Hand-Koordination und Gefühlsmodellierungen und den spezifischen Kunst- und Wirklichkeitsauffassungen, die sie zugleich ihrem Anwender vermitteln, um ihn damit – von ihm selbst unbemerkt – zugleich von anderen Zugriffsweisen und ihren Rückwirkungen auf seine Individualität auszuschließen. Während Puritz über die Wechselwirkungen bestimmter bildnerischer Techniken mit der Persönlichkeit ihres Benutzers nachdenkt, weist Hartwig darauf hin, daß auch der soziale Ort, an dem ästhetische Praxis stattfindet, einen steuernden Einfluß auf diese Praxis und damit das tätige Subjekt ausübe. Er erläutert diesen Zusammenhang an Beispielen aus Familie und Subkultur: „Wenn ein Junge oder ein Mädchen für Oma ein Bild malt oder – in der Fortsetzung der familialen Öffentlichkeit – auch für den Zeichnungswettbewerb der Sparkasse oder des Arbeitsamtes, dann gelten dafür bestimmte Regeln, die unbewußt, gleichsam durch die öffentliche Gebrauchssituation, als deren Teil, eingehalten werden: sexuelle Anspielungen dürfen ebensowenig vorkommen wie ausgemalte Gewaltphantasien oder Karikaturen zu politischen Ereignissen. Weil sie auf ungeordnete Triebregungen hinweisen können, werden aber auch bestimmte Zugriffsweisen, Darstellungsformen aus der ästhetischen Kommunikation dieser Art ausgeschlossen: ‚Geschmier‘ ebenso wie übertriebener ‚Realismus‘, sofern er Körperlichkeit und soziale Bestimmtheit herausstellt“ (Hartwig 1980, S.173). Auch hier begrenzt, mit Welsch gesprochen, „Anästhetik“ den Handlungsspielraum ästhetischen Handelns, das sich als durch soziale Verhaltenserwartungen „imprägniert“ erweist. Während soziale Gebrauchszusammenhänge also bestimmte inhaltliche Darstellungen und ästhetische Zugriffsweisen stillschweigend unterbinden, kann ästhetische Praxis auch umgekehrt ihres vormals positiven Bedeutungsgehalts beraubt werden, wenn der soziale Zusammenhang, aus dem sie ihre Bedeutung bezieht, verlorengeht. Hartwig beschreibt das am Beispiel von Tätowierungen, die „ihre abgrenzende und solidari-

risierende Funktion nur erfüllen können, wenn weitere Bedingungen anderer Art hinzukommen: Kommunikationsformen, dichte soziale Strukturen, Organisationsformen praktischer Art, durch die so etwas wie ein proletarischer Lebenszusammenhang gesichert wird. In dem Maß, in dem dieser Zusammenhang fehlt, wird auch die Tätowierung zum Risiko“ (a.a.O., S.152).

1.2.3 Künstlerische Praxis als Spezialform ästhetischer Praxis

Im Anschluß an die bisherigen Ausführungen kann künstlerische Praxis als eine Spezialform ästhetischer Praxis betrachtet werden, die die in ästhetischer Praxis angelegten Potentiale im Rahmen professioneller Tätigkeit ausdifferenziert und weiterentwickelt. Damit werden ästhetische Praxis und ihre Produkte zu einer „selbständige(n) gesellschaftliche(n) Veranstaltung“, getragen „von einem besonderen Berufsstand, den ‚Künstlern‘“ (Holzkamp 1974, S.26).

Diese Professionalisierung bedeutet nach Holzkamps Auffassung jedoch nicht, daß künstlerische Qualität nur mehr den Produkten der Professionellen vorbehalten sei. Er betont, sie könne prinzipiell jeder ästhetischen Praxis „mehr oder weniger“ zukommen (a.a.O., S.28). Künstlerische Qualität sei als „ein Kontinuum“ zu verstehen, und der qualitative Unterschied zwischen einem Kunstwerk und anderen Produkten ästhetischer Praxis läge darin, daß es deren generelle Eigenschaften „in besonders ausgeprägter, intensiver Weise“ realisiere (ebd.): „Der künstlerische Wert des Gestaltungsergebnisses ist um so größer, ein um so höherer Grad der Verallgemeinerung und Verdichtung menschlicher Erfahrung in der gegenständlich-sinnlichen Form des Produkts ... gelungen ist, um so ausgeprägter also ... gesellschaftlich gültige Erkenntnis über den Menschen in Beziehung zu seiner Welt und zu anderen Menschen über die Verkörperung im Werk zur Erkenntniswirklichkeit wird“ (a.a.O., S.29). Diese Merkmale seien jeglicher ästhetischer Praxis zumindest „in irgendeinem Grade“ eigen (ebd.). Seel vertritt in dieser Frage eine andere Position: Wo Holzkamp ein Kontinuum sieht, konstatiert er einen Bruch. Das Verhältnis, in dem die ästhetische Praxis der Kunst „sowohl zur übrigen ästhetischen als auch zur übrigen existentiellen Praxis steht“, sei „keines der Kontinuität“ (Seel 1993b, S.31). Zwar bediene künstlerische Praxis sich jener drei Grundmöglichkeiten ästhetischer Praxis (s.o.), doch artikuliere sie sie idealer-

weise gleichzeitig und intensiviere „jede dieser Praktiken auf unvergleichliche Weise“, so daß davon gesprochen werden müsse, daß sie mit jeder einfachen ästhetischen Praxis bricht (a.a.O., S.39). Sie verlange sowohl in ihrem Vollzug als auch in der Rezeption ihrer Produkte „eine mehrfache ästhetische Aufmerksamkeit“, wie sie einfacher ästhetischer Praxis nicht eigen sei (a.a.O., S.40). Künstlerische Praxis leiste damit ein Doppeltes: „Sie ist eine Praxis der *Freisetzung* von allen anderen Formen der Teilnahme an den Dingen der Welt. Zugleich ermöglicht sie eine *Intensivierung* jeder Form ästhetischen Bewußtseins und ästhetischer Präsenz. Diese Freisetzung und diese Intensivierung sind das Wahrzeichen kunstästhetischer Praxis“ (ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung muß nicht entschieden werden, ob das Modell der „Kontinuität“ oder das des „Bruchs“ zwischen künstlerischer und allgemeiner ästhetischer Praxis überzeugender ist, denn es geht nicht um die Entscheidung, ob die ästhetische Praxis der KursleiterInnen Kunst ist oder nicht, sondern um die Bestimmung des Bedeutungsfelds dieser Praxis in ihrem Alltagsleben. Unter diesem Blickwinkel ist zum einen interessant, ob sie sich subjektiv als KünstlerInnen verstehen, zum anderen, ob sie sich auch gesellschaftlich als solche anerkannt sehen. Daß die Frage der gesellschaftlichen Anerkennung nicht primär oder gar ausschließlich von der objektiv meßbaren Qualität der ästhetischen Produkte abhängt, sondern von der Anerkennung im Interaktionsnetz der sozialen Akteure des künstlerischen Subsystems und der „legitimierten Legitimationsinstanzen“, belegt die Kunstgeschichte. Zahllose historische Beispiele verweisen auf den Umstand, daß Künstlern und Künstlerinnen, denen diese Anerkennung zu Lebzeiten versagt geblieben ist, von nachfolgenden Generationen ein hochrangiger (und -dotierter) Platz in der Kunstwelt eingeräumt worden ist. In diesen Fällen ist die Weiterentwicklung ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten, die jene Künstler „durch Verwertung gesellschaftlich kumulierten Gestaltungswissens, ‚auf den Schultern‘ früherer Generationen stehend“ geleistet haben (Holzkamp 1974, S.36), nicht von ihren Zeitgenossen als gesellschaftlich bedeutsam (an)erkannt worden, sondern erst von einer späteren Gesellschaft, die sich weiterentwickelt und damit eine neue Sicht auf jene Werke gewonnen hat. Hier kommen gesellschaftliche Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung von Teilbereichen und deren Beziehung zueinander ins Spiel. Die Frauenforschung hat das Augenmerk auf die Tatsache gelenkt, daß Leben und Werk von Künstlerinnen in weit größerem Ausmaß gesellschaftlich ignoriert wer-

den und der Vergessenheit anheimfallen, als dies bei männlichen Künstlern der Fall ist. Hier tut die „Imprägnerung“ der gesellschaftlichen Wahrnehmung mit ihren impliziten und expliziten Vorannahmen über die künstlerische Potenz von Männern und Frauen ihre Wirkung (vgl. Below 1991). Was zu einer gegebenen Zeit als künstlerische und was als nicht-künstlerische Tätigkeit bezeichnet wird, kann also nur als das Resultat gesellschaftlicher Übereinkünfte innerhalb des komplexen kulturellen Bedingungsgefüges interpretiert werden. Diese Auffassung erteilt zugleich eine Absage an alle Positionen, die mit Kunst gerne so etwas wie „ewige“ Werte verbinden möchten, die unabhängig von gesellschaftlicher Entwicklung ihre überzeitliche Gültigkeit behaupten.

Ob künstlerische Praxis nun im Sinne Holzkamps in Kontinuität zur ästhetischen Praxis gesehen oder im Sinne Seels als Freisetzung von den alltäglichen Umgangsweisen mit den Dingen aufgefaßt wird – sie bleibt doch in beiden Fällen an die Kultur gebunden, aus der sie erwächst, denn die subjektiven Erfahrungen des Künstlers sind zugleich immer auch gesellschaftliche Erfahrungen. Bourdieu beschäftigt sich mit diesem Zusammenhang zwischen „Individualität und Kollektivität“ von Erfahrungen und stellt fest: „Wer Individualität und Kollektivität zu Gegensätzen macht, bloß um den Rechtsanspruch des schöpferischen Individuums und das Mysterium des Einzelwerks wahren zu können, begibt sich der Möglichkeit, im Zentrum des Individuellen selber Kollektives zu entdecken“ (Bourdieu 1983, S.132). Die Verbindung zwischen Individuellem und Kollektivem sieht Bourdieu durch den „Habitus“ hergestellt, „der den Künstler mit der Kollektivität und seinem Zeitalter verbindet und, ohne daß dieser es merkte, seinen anscheinend noch so einzigartigen Projekten Richtung und Ziel weist“ (ebd.). Den „Habitus“ kennzeichnet er (im Rückgriff auf Chomsky) „als generative Grammatik der Handlungsmuster“ (a.a.O., S.150), „als ein System verinnerlichter Muster, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (a.a.O., S.143). Der Habitus lege keineswegs ein einheitliches Erscheinungsbild für die künstlerische Praxis einer Epoche fest, sondern bewirke lediglich, daß das Feld, auf dem sich das Spektrum unterschiedlicher Praxis ausdehnen kann, in bestimmten historischen und kulturellen Grenzen abgesteckt ist. Je komplexer und offener eine Gesellschaft organisiert sei, desto differenziertere Ausprägungen könnten innerhalb dieses Spektrums hervorgebracht werden.

Welsch, der sich mit der Vielfalt differenter Rationalitätsformen der Gegenwart befaßt, weist darauf hin, daß es auch innerhalb des Bereichs ästhetischer Rationalität – der für sich genommen eine gegen andere Rationalitätsformen abgrenzbare Konzeption von Vernunft darstelle – unterschiedliche Paradigmen gäbe. Sie definierten sowohl den Sektor, für den sie Gültigkeit beanspruchen, auf verschiedene Art und Weise als auch ihre Beziehung zu anderen Rationalitätstypen außerhalb des eigenen Sektors (Welsch 1988, S.297ff.). Als Beispiel nennt er die Konzeption des „L'Art pour l'Art“, die ihren Wirkungsbereich ausschließlich auf einen gegen andere Bereiche abgeschotteten künstlerischen Binnenraum beschränkt, der sie programmatisch vor moralischen Restriktionen schützen soll und „kompatibel“ nur mit einer Ethik ist, die sich ihrerseits dem ästhetischen Rationalitätstypus gegenüber völlig indifferent verhält. Unvereinbar hingegen wäre „L'Art pour l'Art“ mit einer Ethik, die der Ästhetik entweder einen sittlichen Wert beimißt und sie so in ihre Dienste nehmen oder als dubios ausgrenzen möchte. Ganz anders verhält sich eine avantgardistische Konzeption, deren Programm es gerade ist, die Schranke zwischen Kunst und Leben zu überschreiten und damit ihren Beitrag zu einer befreiten menschlichen Existenz zu leisten.¹²

Als allgemeine Aussage ergibt sich aus dem bisher Gesagten, daß künstlerische Praxis eine Möglichkeit ist, individuelle und damit zugleich gesellschaftliche Erfahrungen mit ästhetischen Mitteln zu verarbeiten und gleichsam „verdichtet“ zugänglich zu machen. Sie schafft sich ein Ausdrucksrepertoire in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erfahrungen, indem sie diese ästhetisch reflektiert und sich dabei selber verändert und weiterentwickelt, wo Formen sich für neue Inhalte als untauglich zu erweisen beginnen. Dabei muß künstlerische Praxis durchaus nicht „hinterherhinken“, sondern ist im Gegenteil in der Lage, beginnende gesellschaftliche Entwicklungen ästhetisch zu reflektieren, lange bevor sie sich allgemein im Alltagsleben niederschlagen, wie etwa die Avantgardekunst zeigt.

Jedem künstlerisch Tätigen steht für seine Arbeit potentiell das gesamte gesellschaftlich erarbeitete Repertoire an künstlerischen Konzepten, Medien und Techniken zur Verfügung. Real wird er sich jedoch immer nur einen mehr oder minder großen Teil davon aneignen können, von dem er – entsprechend seinen Absichten und Interessen – Gebrauch macht. Die Aneignung gesellschaftlich vorhandener ästhetischer Ausdrucksformen gibt ihm Möglichkeiten an die Hand, seine eigenen Er-

fahrungen zu artikulieren, soweit sie im Rahmen der von ihm gewählten Ausdrucksformen artikulierbar sind. Indem er sie reproduziert, trägt er durch seine Praxis dazu bei, diese Formen zu erhalten, wo er sie modifiziert und zu neuen Erfindungen kommt, arbeitet er mit an ihrer gesellschaftlichen Weiterentwicklung.

1.3 Alltag und „Alltagsbedeutung“

1.3.1 Zur Perspektive alltagsorientierter Erwachsenenbildung

Wenn hier der Begriff „Alltagsbedeutung“ gewählt wird, um mit ihm zu erfassen, welchen Stellenwert ästhetische Praxis und Volkshochschultätigkeit im Leben von KursleiterInnen haben, so bezieht sich dieser Terminus auf Diskussionszusammenhänge inner- und außerhalb der Erwachsenenbildung, die den „Alltag“ in den Mittelpunkt ihres Interesses rücken und zum Bezugssystem wählen, aus dem heraus sie Handlungen, Anschauungen und biographische Entwicklungen von Menschen zu erschließen suchen. Ohne hier die Ableitung dieser Positionen aus den verschiedenen Bezugswissenschaften und die Darstellung ihrer z.T. konkurrierenden Ansätze zu thematisieren, soll das Verständnis einer alltagsorientierten Betrachtungsweise skizziert werden, auf dem die Frage- richtung der vorliegenden Untersuchung basiert.

Dem Alltagsbegriff wird seit dem Ende der 70er Jahre in den Sozialwissenschaften und anderen Disziplinen eine wichtige methodologische und wissenschaftstheoretische Bedeutung beigemessen. Unter dem Etikett „Alltagswende“ (Thiersch 1978) ist er auch in der Erziehungswissenschaft sowie in der erwachsenenpädagogischen Diskussion rezipiert und in verschiedenen Richtungen ausgearbeitet worden (vgl. z.B. Runkel 1976, von Werder 1980, Schneider 1979, Forneck 1982). Dabei hat die Erwachsenenbildung sich darauf konzentriert, die Frage nach der „Alltagsorientierung“ im Hinblick auf ihre AdressatInnen zu stellen, und dies unter dem Anspruch, sie in der Bewältigung ihrer alltäglichen lebenspraktischen Probleme zu unterstützen. Dewe u.a. interpretieren diese „Alltagswende“ im Anschluß an Mader „als Ausdruck eines gewandelten Selbstverständnisses ..., welches den lernenden Erwachsenen mit seinen konkreten Lebensbedingungen zunehmend in den Mittelpunkt der theoretischen Analyse stellt“ (Dewe/Frank/Huge 1988, S.50). Verändert ist auch das Bild vom Lernenden, der nicht mehr als inkompetent und folglich zu behandelndes ‚Objekt‘ von Lehr-

bemühungen gesehen wird, sondern als ‚Subjekt‘ seines eigenen Lernprozesses: „Der erwachsene Teilnehmer ist als jemand anzusehen, der in eigener Sache kompetent ist“ (Mader 1980, zitiert nach Dewe/Frank/Huge 1988, S.50). Diese veränderte Sichtweise auf die Lernenden ist jedoch kaum auf die Lehrenden übertragen worden, und wenn, dann nur in der Weise, daß nach der veränderten Rolle und Kompetenz der Lehrperson gefragt wird, die sich aus dem neuen Verständnis der Lernenden ergibt. Weitgehend ausgespart hingegen bleibt die Beschäftigung mit dem Alltag der Lehrenden, von dem in Analogie zu dem der Lernenden angenommen werden müßte, daß er seinerseits einen entscheidenden Einfluß auf Gestaltung und Verlauf organisierter Lehr-Lern-Prozesse hat. In diese „Lücke“ soll die Untersuchung vorstoßen.

1.3.2 Zum Alltagsverständnis von Agnes Heller

Das Bedeutungsspektrum des Alltagsbegriffs ist quer durch die sozialwissenschaftlichen Disziplinen äußerst breit gefächert. Schröder (1983, S.303) rekurriert in ihrem Beitrag für die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft auf Elias (1978, S.26), der acht verschiedene „Typen zeitgenössischer Alltagsbegriffe“ jeweils im Kontrast zu ihren „implizierten Gegenbegriffen“ anführt. Erweitert wurde diese Liste von Bergmann (1981, zitiert nach Schröder a.a.O., S.304) um weitere vier Begriffsvarianten mit ihrem jeweils korrespondierenden Verständnis von „Nicht-Alltag“. Ohne auf diese insgesamt zwölf Typen, die sich vielfach überschneiden bzw. auf Ebenen unterschiedlicher Reichweite liegen, im einzelnen einzugehen, sollen jedoch einige Varianten ausgegrenzt werden. Ihre mangelnde Tauglichkeit für die Zwecke dieser Untersuchung resultiert aus dem im vorangegangenen Kapitel entwickelten Kulturverständnis. Mit ihm werden Alltagsbestimmungen ausgeschlossen, die den Alltag als Gegenbegriff zum „öffentlichen“ und „beruflichen“ Leben benutzen sowie zu Ausnahmesituationen wie dem „Feiertag“ und dem arbeitsfreien oder luxuriösen Leben der Reichen, Mächtigen und Hochgestellten. In diesen Fällen werden Trennungen vorgenommen, die dem umfassenden Kulturbegriff widersprechen. Auszuschließen ist aber auch eine Bestimmung, die den Alltag als die Sphäre des ideologisch verfälschten Erlebens und Denkens kennzeichnet, denn dadurch werden grundlegende Bereiche des als generell kultur-

schaffend verstandenen menschlichen Handelns diskreditiert. Ein Alltagsbegriff, der mit dem „erweiterten Kulturbegriff“ kompatibel ist, muß drei Kriterien genügen:

- Er muß menschliches Handeln möglichst umfassend begreifen und, um als Begriff überhaupt einen erkenntnisfördernden Sinn zu haben, eine Abgrenzung gegen den Nicht-Alltag leisten.
- Er muß eine Einordnung von „Kunst“ und „ästhetischer Praxis“ als Subsystem der Kultur ermöglichen.
- Er muß dem nicht-normativen Charakter jenes Kulturverständnisses entsprechen, das jeglichen kulturellen Hervorbringungen einen positiven Sinn für ihre Produzenten und Nutzer unterstellt, d.h., er muß „Alltagskultur“ in einem positiven Grundverständnis erfassen.

Diese Kriterien sind in dem Alltagsbegriff erfüllt, den Agnes Heller entfaltet.¹³ Heller versteht das Alltagsleben als „die Gesamtheit der Tätigkeiten der Individuen zu ihrer Reproduktion, welche jeweils die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Reproduktion schaffen“ (Heller 1978, S.24). Mit dieser Bestimmung ist gegenständliche Tätigkeit ebenso erfaßt wie sprachliches Handeln, Wissensformen und Interaktionen, wird Produktion nicht von Konsumtion und Privates nicht von Öffentlichem getrennt. Das Alltagsleben ist für Heller Ausgangs- und Endpunkt jeder menschlichen Tätigkeit im allgemeinen und zugleich der Schnittpunkt von Gesellschaftlichkeit und Individualität, insofern sich in ihm der einzelne als gesellschaftliches Wesen reproduziert: „Die Reproduktion des Einzelnen ist die Reproduktion des konkret Einzelnen: eines Einzelnen, der in einer bestimmten Gesellschaft einen bestimmten Platz innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung einnimmt“ (a.a.O., S.24). Diese individuelle Reproduktion ist dabei immer als eingebunden in den gesellschaftlichen Zusammenhang zu betrachten, in dem das Alltagsleben des einzelnen stattfindet: „Der Mensch vermag sich nur zu reproduzieren, indem er seine gesellschaftliche Funktion erfüllt: die Selbstreproduktion wird zu einem Moment der gesellschaftlichen Reproduktion. Das Alltagsleben der Menschen vermittelt daher auf der Ebene des Einzelnen ein Bild von der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft“ (a.a.O., S.25). Dabei bleibt das Zentrum des Alltagslebens aber immer der einzelne: Jeder einzelne in seiner „konkreten Lebenswelt“ (a.a.O., S.26) müsse sich ein Minimum jener Fertigkeiten aneignen, die er in seiner Umgebung „in bezug auf die Dinge, den Umgang mit ihnen und mit den Institutionen“ brauche, um „lebensfähig“ zu sein (a.a.O., S.26). Je komplexer und dyna-

mischer eine Gesellschaft ist, „um so kontinuierlicher muß der Einzelne seine ‚Lebensfähigkeit‘ sein ganzes Leben lang unter Beweis stellen“ (a.a.O., S.27). Joas hebt in der Einleitung zu Hellers „Alltagsleben“ hervor, daß gemäß ihrem Verständnis „die relative Autonomie der individuellen Reproduktion gegenüber der gattungsmäßigen“ betont wird (a.a.O., S.12) und im Alltagsleben der „systematische ... Ort der identitätsstiftenden Leistungen menschlicher Persönlichkeit, der biographischen Dimension der Einmaligkeit individueller Erfahrung und der Interaktionsstruktur in Gemeinschaften und Gruppen“ gefunden ist (a.a.O., S.13).

Mit diesem Verständnis des Alltagslebens ist eine generelle Anerkennung seiner unhintergehbaren und positiven Funktion für die menschliche Entwicklung verknüpft. Heller grenzt sich damit gegen marxistische Positionen ab, die den Alltag generell als Ort der Entfremdung abwerten: „Doch verneinen wir, daß das Alltagsleben notwendigerweise entfremdet ist. Die Ursache der Entfremdung des Alltagslebens ist nicht die Alltagsstruktur selbst, es sind die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse“ (a.a.O., S.310). Das Alltagsleben vermittele „ein Bild einerseits von der Vergesellschaftung der Natur, andererseits von dem Grad und der Weise ihrer Humanisierung“ (a.a.O., S.25).

Kennzeichen des Alltagslebens

Zentrales Kennzeichen des Alltagslebens ist für Heller „Heterogenität“, zu verstehen in dem Sinne, daß der Alltag sich in verschiedenartigen, „– im Verhältnis zueinander – heterogenen Sphären, in Zonen unterschiedlicher Tätigkeitstypen“ abspielt und dementsprechend „im Verhältnis zueinander heterogene Fähigkeiten und Fertigkeiten“ erfordert (a.a.O., S.105). Den Zusammenhalt dieser Heterogenität des Alltagslebens könne nur der einzelne leisten, der seinen jeweiligen Mittelpunkt bildet und jene „von Grund auf heterogenen Sphären, Betätigungsformen usw. zu einer Einheit“ zusammenfügt (a.a.O., S.86). Ihren Sinn erhält diese Bündelung heterogener Elemente aus ihrer Funktion, den Fortgang des individuellen Lebens zu sichern: „Der Mensch will in der Tat vor allem seinen Platz in der Welt finden – seinen *eigenen* Platz –, er strebt ein für *ihn* sinnvolles Leben an“ (a.a.O., S.59). Das hier angesprochene Kriterium des „sinnvollen Lebens“ ist ein Leitbild Hellers. Sie versteht darunter den Versuch des einzelnen, die von

der Gesellschaft angebotenen verschiedenen und „heterogenen“ Erfahrungsmöglichkeiten, Erkenntnisse und Tätigkeiten in einem kohärenten Weltbild zu integrieren und die Hierarchie ihrer Werte selbständig für sich zu verantworten (vgl. Joas in Heller 1978, S.17). Dabei setzen die Ausdifferenzierung und der Zuschnitt der gesellschaftlichen Arbeitsteilung dem einzelnen einen bestimmten Rahmen: „Seit der Entstehung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung eignen sich also die einzelnen Menschen, wenn sie in ihre ‚Welt‘ hineingeboren werden, nur gewisse Bereiche der zu gegebener Zeit entfalteten menschlich-gattungsmäßigen Fähigkeiten an“ (Heller 1978, S.34). Diese persönliche „Welt“ konstituiert sich für den einzelnen im sozialen Kontext der Gruppen, denen er angehört (a.a.O., S.68). Gruppen repräsentieren für ihn die gesellschaftlichen Regeln und Normen, die er für das Zutreffen in seiner Lebenswelt braucht. Heller hebt hervor, daß in einer stark arbeitsteiligen Gesellschaft – einhergehend mit der Auflösung naturwüchsiger Gemeinschaften – die Gruppen zu zentralen gesellschaftlichen Organisationszellen werden. Wenn der einzelne verschiedenen Gruppen gleichzeitig angehören muß, um sein Leben abzusichern, kann von „Rollen“ gesprochen werden, in die sein Alltag sich aufteilt (a.a.O., S.71). Im sozialen Kontakt der Menschen untereinander, im „Alltagsverkehr“, begegnen die einzelnen einander nicht einfach von „Mensch zu Mensch“, sondern ein Mensch, der einen bestimmten Platz in der Arbeitsteilung hat, verkehrt in der Regel mit anderen Menschen, die einen anderen Platz einnehmen. Dennoch, so hebt Heller hervor, verkehren in der Praxis „natürlich konkrete Einzelne mit konkreten Einzelnen; diese sind nicht nur Verkörperungen von Rollen“ (a.a.O., S.274). Heller analysiert verschiedene „Verkehrstypen“ des Alltagsverkehrs und stellt fest, daß die „organisierten“ Typen als die intensivsten erscheinen: „... diese sind nämlich für die Selbstproduktion der Gesellschaft unerlässlich: Familie, Arbeitsgruppen, religiöse Organisationen, Parteizellen usw.“ (a.a.O., S.279). Unter den organisierten Gruppen macht Heller einen Typus aus, der sich durch eine relativ homogene Wertordnung definiert: die „Gemeinschaft“. Daß die Zugehörigkeit zu Gruppen für den einzelnen heute relativ frei wählbar ist, bewertet Heller als ein positives Ergebnis der menschlichen Gattungsgeschichte (a.a.O., S.76).

Die heterogenen Elemente der Alltagstätigkeit stehen nach Heller nicht beliebig nebeneinander, sind auch nicht alle als gleichwertig anzusehen, sondern werden vom einzelnen in ihrer Bedeutung für die

Lebenserhaltung gewichtet. Diese Gewichtung muß im Rahmen gesellschaftlicher Vorgaben geschehen: „Die Alltagsbetätigungen besitzen eine Hierarchie an sich, aufgrund der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Sachverhalte. Wenn die Menschen täglich zwölf Stunden arbeiten müssen, steht an der Spitze der Pyramide der Alltagsbetätigungen die Arbeitstätigkeit“ (a.a.O., S.313). Daß Arbeit Bestandteil der Alltagstätigkeit ist, resultiert aus ihrer Funktion, die materiellen Voraussetzungen für die Reproduktion des einzelnen zu schaffen (a.a.O., S.112). Da für die Mehrzahl der Menschen gilt, daß „das Hauptkontingent (ihrer) Zeit ... von der Arbeitsverrichtung in Anspruch genommen wird ..., schreibt die Art von Arbeit, die einer tun muß – oder kann –, die Grenzen der Individuation maßgeblich vor“ (a.a.O., S.312). Somit sind „die übrigen Betätigungsformen des Alltagslebens“ in der Regel um die Arbeitsverrichtung angeordnet (a.a.O., S.112). Dennoch sieht Heller für den einzelnen Spielräume, seine individuelle Hierarchie der Alltagstätigkeiten aufzubauen und dabei für sich zwischen „Wesentlichem“ und „Unwesentlichem“ zu unterscheiden (a.a.O., S.313): Jeder Mensch stellt sich selbst in ein Verhältnis zum Arbeitstypus, den er verrichtet, und ist in der Lage, „ein relativ individuelles Verhältnis“ zu seiner Arbeit zu entwickeln (a.a.O., S.312). Hier sind durchaus Abweichungen vom allgemeinen Verständnis möglich, die den einzelnen unter Umständen in Widerspruch zur gesellschaftlich gültigen Hierarchie bringen können, die als allgemeiner Maßstab niemals auszuräumen ist: „Wer in seinem Leben eine bewußte Hierarchie aufgebaut hat, ‚mißt‘ die fertig vorgefundene Tradition an dieser Hierarchie“ (a.a.O., S.314). Heller sagt über die „Konstituierung der individuellen Lebenshierarchie“, sie erfolge „meist vermittelt über die Weltanschauung. Weltanschauung ist keine wissenschaftliche, keine philosophische Synthese, auch keine politische Ideologie; sie ist eine auf den Einzelnen zugeschnittene Erscheinungsform des Wert-Vektors all dieser – oder einiger dieser – Faktoren, dessen Internalisierung im Alltagsleben des Einzelnen“ (a.a.O., S.314). Zum Aufbau seiner persönlichen Wertehierarchie bedient sich der einzelne also aus dem ihm zugänglichen gesellschaftlichen Bestand an Interpretationsangeboten, bezieht sie auf seine eigene Lebenssituation und macht sie „zum Motor seiner Handlungen“ (a.a.O., S.314).

Die Kompetenzen, die sich der einzelne für die Bewältigung seines Alltags aneignet, faßt Heller unter dem Terminus „Alltagswissen“ zusammen. Seine Inhalte sind zu verstehen als „die Summe derjenigen Kenntnisse, die wir im Alltagsleben tatsächlich verwenden, und zwar auf die heterogenste Weise (zur Steuerung unserer Handlungen, als Thema des Gesprächs usw.). Das Alltagswissen ist daher eine objektive und zugleich eine normative Kategorie. Sie ist objektiv, weil die Summe des Alltagswissens einer Epoche, einer gesellschaftlichen Schicht, einer Sozialform relativ unabhängig davon ist, was und wieviel ein Subjekt von diesem Wissen sich angeeignet hat. Sie ist normativ, weil die Gesamtheit einer Schicht, einer Sozialform dieses Alltagswissen sich anzueignen hat, um ihre Funktion erfüllen zu können“ (a.a.O., S.240). Für die Richtigkeit und Gültigkeit des Alltagswissens existiert nach Heller ein eindeutiger Maßstab: „Für Wahrheit gibt es hier ein einziges und einheitliches Kriterium: den Erfolg der Handlung“ (a.a.O., S.263). Wahrheit wird damit im Alltagszusammenhang zu einer pragmatischen Kategorie. Der historischen Entwicklung unterworfen, verändert sich das Alltagswissen, wenn es sich als unbrauchbar erweist: „Aus dem Alltagswissen, der Summe der Kenntnisse, fallen diejenigen Kenntnisse heraus, die die Individuen auf keiner Stufe der Arbeitsteilung mehr benötigen. Zugleich bereichert sich das Wissen um Kenntnisse, deren eine Gesellschaftsschicht bedarf, um ihr Leben ‚einzurichten‘, ihre Interessen durchzusetzen“ (a.a.O., S.241).

Auf dem Alltagswissen als dem schicht- und gruppenspezifisch differenzierten allgemeinen gesellschaftlichen Wissen basiert für Heller das „Alltagsdenken“: „Das Alltagsdenken ist stets auf die Probleme des Einzelnen bzw. seiner Umgebung ausgerichtet. Das Wissen, auf dem das Denken des Einzelnen – also das Alltagsdenken – ruht, ist primär nicht einzelfallgebunden, sondern allgemein: die festgehaltene Allgemeinheit der Lebenserfahrungen früherer Generationen. Das Ziel, zu dem der Einzelne dieses Wissen einsetzt, ist jedoch meist singulär: Er will seinen Platz in der Welt finden. Der Einzelne wird sich so viel vom Alltagswissen, von der akkumulierten Erfahrung aneignen, als zur Erhaltung und zum Aufbau seines eigenen Lebens zu einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Umgebung notwendig ist oder sein kann“ (a.a.O., S.258). Heller kennzeichnet das Alltagsdenken als „pragmatisch“. Diese Pragmatik bedeutet nicht nur, daß die Denkpro-

zesse praktischen Zielen dienen ..., sondern auch, daß die Gedanken von den zu lösenden Aufgaben nicht unabhängig werden, sich nicht ordnen, keine selbständige Sphäre – kein homogenes Medium – konstituieren, daß sie ihren Sinn aus dem gegebenen Ziel, der Aufgabe – und einzig daher – beziehen“ (a.a.O., S.258). Im Zentrum des Alltagsdenkens stehen daher die alltäglichen Handlungen, die gedanklich vorbereitet bzw. nachträglich reflektiert werden. Zugleich macht Heller jedoch zwei weitere Bestandteile des Alltagsdenkens aus, die sie dem unmittelbaren Handlungsbezug entrückt sieht: die „Träumerei“ und das „Spiel“. Gerade die für beide Formen geltende Unabhängigkeit von unmittelbarem Handeln macht ihre positive Funktion für den Alltag aus. Träumereien ohne Handlungsintention offenbaren dem einzelnen seine eigenen Möglichkeiten, die – auch wenn sich nicht jede von ihnen realisieren läßt – doch ein „Mittel der Selbsterkenntnis“ sind (a.a.O., S.261). Als „ein freies, unengagiertes Spiel des menschlichen Geistes“ sind sie produktiver Bestandteil in der „Totalität des Alltagslebens“ (a.a.O., S.261). Während die Träumerei im Gedanklichen bleibt, manifestiert sich das Spiel in konkreten Handlungen, die sich von den anderen Alltagshandlungen jedoch durch ihre Folgenlosigkeit auszeichnen. Damit ist das Spiel „eine fähigkeitsentfaltende, phantasiegesteuerte Betätigung, welche – da sie folgenlos ist – keine Pflicht sein kann. ... Entfaltung der Fähigkeiten ohne gesellschaftliche Konsequenz einerseits und der Umstand, daß diese Entfaltung nicht gefordert werden kann andererseits, konstituieren eine spezifische Sphäre der Freiheit und ein spezifisches Bewußtsein der Freiheit“ (a.a.O., S.291). Insgesamt zeichnet sich Hellers Verständnis vom Alltagsleben durch die Betonung seines gesellschaftlich bestimmten Charakters aus, ohne daß daraus zugleich eine Determinierung des einzelnen abgeleitet würde. Vielmehr sind es nach ihrer Auffassung gerade die Charakteristika des Alltags, die dem einzelnen erhebliche Interpretations- und Handlungsspielräume ermöglichen. Im Alltagsleben stecken zugleich die Wurzeln jener menschlichen Tätigkeiten, die nach Heller den Alltag überschreiten.

Alltag und Nicht-Alltag

Alltag war als die Summe all jener Tätigkeiten gekennzeichnet worden, die der einzelne zum Zweck seiner Reproduktion ausführt und die,

wenn sie auch nicht unbedingt „jeden Tag“ stattfinden müssen, in Hinblick auf Zeiträume und Lebensphasen insgesamt doch „immer und kontinuierlich“ ausgeübt werden. Diese Kontinuität bildet „das jeweilige Fundament der Lebensweise der Menschen“ (Heller 1978, S.28). Die Alltagswelt ist damit die unmittelbare Umgebung des Menschen, die seine individuelle Welt ausmacht.

Dem zentralen Merkmal des Alltags, der Heterogenität, stellt Heller die „Homogenität“ des „Nicht-Alltags“ gegenüber. Sie verortet ihn in den „Sonderwelten“, wie Wissenschaft, Philosophie und Kunst sie darstellen. Erfährt die Heterogenität ihre Einheit – so Heller – in der Logik der individuellen Reproduktion, so besteht die Homogenität jener Sonderwelten in ihrem Merkmal, eine systematische Zusammenfassung der allgemeinen gesellschaftlichen Erkenntnisse zu sein, die sich in einer historisch bestimmten fachimmanenten Logik ausgebildet haben. Der Entwicklungsstand jener „Sonderwelten“ ist Resultat eines historischen Prozesses: „Ihren Ursprung haben sie in den Bedürfnissen des Alltags und in den politischen Bedürfnissen der Sozialformen; erst später erlangen sie den Status selbständiger Objektivationen, die in keiner direkten Beziehung mehr zum Alltagsleben der Einzelnen bzw. zu den unmittelbaren Bedürfnissen der Sozialformen stehen“ (a.a.O., S.164). Sie bleiben „Bestandteil der gesamtgesellschaftlichen Praxis, doch sind sie es eben als ‚theoretische Einstellungen‘ zur Realität“ (ebd.). Daß ihr Fundament das Alltagswissen ist, versucht Heller mit der Analyse bestimmter Denktypen zu belegen, die sie als organische Bestandteile des Alltagsdenkens sieht, zugleich aber als Ausgangspunkt für die Entwicklung jener Sonderwelten, die sie als „höhere gattungsgeschichtliche Objektivationen“ bezeichnet, insofern sie menschliche Erkenntnis und Selbsterkenntnis der einzelnen auf gesellschaftlicher Ebene zusammenfassen.

Als eine jener im Alltagsleben praktizierten Denk- und Verhaltensformen, die zugleich über den Alltag hinausweisen, macht Heller die „Kontemplation“ aus: „Sie kommt überall vor, wo die Beziehung zur Natur keine pragmatische ist, wo also die Natur nicht genutzt, nicht besiegt, auch nicht gefürchtet wird“ (a.a.O., S.270). Da hier also „ein pragmatisches Verhalten weder notwendig noch möglich ist“, kann die menschliche Neugier unabhängig von ihrem Einsatz für die Selbsterhaltung „zum Selbstzweck“ werden: „Alle Dinge und Gegenstände, die in einer Hinsicht Gegenstand des pragmatischen Interesses sind, können in einer anderen – wenn wir ruhen und nicht konsumieren – zum Gegenstand der Kontemplation werden“ (ebd.). Auf diese Weise kann

sich ein Denk- und Praxisbereich entwickeln, „der nichts mehr mit der Befriedigung elementarer Lebensbedürfnisse zu tun hat. Die Kontemplation wird so zum Fundament von Wissenschaft und Kunst in den alltäglichen Wahrnehmungen“ (a.a.O., S. 270).

Mit der „Kontemplation“ eng verknüpft sieht Heller die „Fähigkeit ... zur Beschreibung der Eigenschaften“ (ebd.). Auch sie wird zunächst in pragmatischem Interesse eingesetzt, insofern sie Voraussetzung für den sinnvollen Gebrauch von Dingen ist, kann sich von dieser Funktion jedoch auch loslösen und verselbständigen: „Man beobachtet neben den für die Pragmatik wichtigen Eigenschaften auch solche, die für die Praxis belanglos sind. Diese Beobachtungen werden durchaus zu Wissen und der Nachwelt vererbt“ (a.a.O., S.271). Heller führt das Beispiel der paläolithischen Höhlenzeichnungen an, die bei den dargestellten Tieren nicht nur jene für die Jagd oder die Verwendung der Beute wichtigen Eigenschaften, sondern auch unter diesen Aspekten nutzlose Merkmale darstellen.

Auch die „Klassifizierung“ entspringt zunächst einem pragmatischen Bedürfnis, zum Beispiel Pflanzen nach ihrer Giftigkeit oder Genießbarkeit unterscheiden zu können. In der weiteren Ausdifferenzierung kommen – Heller rekurriert hier auf Lévi-Strauss – jedoch auch nicht-pragmatische Aspekte hinzu: „Diese Klassen haben keinerlei praktische Bedeutung. Doch ist damit eine Homogenisierungsform (das Klassifizieren) entstanden, die, als Fertigkeit, sich relativ verselbständigt; sie befriedigt ein Interesse, eine Neugier, sie dient der theoretischen, nicht vor allem der praktischen Eroberung der Realität“ (ebd.).

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem „Experiment“. Seine pragmatische Funktion ist die, „für eine Entscheidung ausreichende Kenntnisse bereitzustellen, die Handlung mit größerer Wahrscheinlichkeit zu ermöglichen oder gar Sicherheit beim Handeln zu gewährleisten“ (a.a.O., S.272). In einem solchen Vorgehen aber liegt unzweifelhaft zugleich „der Keim gewisser wissenschaftlicher Methoden“. Und auch die „Synthese“, auf wissenschaftlicher Ebene die Zusammenfassung von Einzelbeobachtungen auf der Folie eines einheitlichen Verständnishorizonts, findet sich bereits auf der Alltagsebene: „Obwohl sich das Alltagswissen nicht in die Ordnung eines homogenen Weltbildes einfügt, tritt bereits auf der Ebene des Alltagsdenkens das Bedürfnis nach einem einheitlichen Weltbild, nach einer Synthese auf“ (ebd.).

Der Nicht-Alltag ist somit nicht das substantiell völlig andere. Er basiert auf denselben Grundlagen wie der Alltag und ist ohne ihn gar

nicht denkbar. Die Teilhabe des einzelnen an Bereichen des Nicht-Alltags bedeutet, daß er mit seinen im Alltag erworbenen Kompetenzen dessen Begrenztheit punktuell zu überschreiten in der Lage ist. Doch auch diese Erweiterung bleibt dem Alltag immer verhaftet: „Der Alltag vermittelt das Nicht-Alltägliche und ist zugleich dessen Vorschule“ (ebd.). Als Kriterium für dieses „Austreten aus dem Alltag“ (a.a.O., S.106) nennt Heller in Abgrenzung gegen dessen Kennzeichnung als „heterogen“ die „Homogenisierung“, deren Merkmale sie folgendermaßen beschreibt: Der einzelne begibt sich in „ein unmittelbares Verhältnis zu einer homogenen gattungsmäßigen Objektivation“, das zudem ein „bewußtes“ und „aktives“ ist und eine „Konzentrierung“ auf die anstehende „ausschließliche Aufgabe“ einschließt (a.a.O., S.107). Durch diesen dem Alltag eingelagerten Prozeß des Heraustretens aus dessen heterogenen Anforderungen erreicht der einzelne, so Heller, den Status eines „Individuums“, der für sie Kriterium eines humanen Lebens und damit höherwertig gegenüber dem Status des „Einzelnen“ ist: „Ein Individuum ist also ein Einzelner, der ein bewußtes Verhältnis zur Gattungsmäßigkeit eingegangen ist und auch sein Alltagsleben – im Rahmen der Umstände und Möglichkeiten – aufgrund dieses bewußten Verhältnisses ‚ordnet‘“ (a.a.O., S.57). Zum „Individuum“ entwickelt sich der „partikulare Einzelne“ durch seine bewußte Teilhabe am kulturellen Entwicklungsstand seiner Gesellschaft (a.a.O., S.51). Hervorzuheben ist also der enge, untrennbare Zusammenhang zwischen Alltag und Nicht-Alltag: Sie sind die zwei Lebensbereiche, zwischen denen jeder Mensch auf die eine oder andere Art und Weise hin- und herpendelt. Heller betont, es gäbe keine „Chinesische Mauer“, die „das Alltagsleben und die nichtalltäglichen Tätigkeiten und Denkformen“ voneinander scheidet (a.a.O., S.107). Für die Entwicklung des einzelnen gilt – nicht anders als für die gesamtgesellschaftliche –, daß er sich „in ständiger Bewegung zwischen seinen alltäglichen und seinen gattungsmäßigen Tätigkeiten“ befindet: „In diesem ständigen Hin und Her – und keineswegs ausschließlich im Alltag – formen sich gleichzeitig die Welt des Menschen und der Mensch selbst“ (a.a.O., S.107f.). Dabei wirkt sich die Tatsache, daß das „homogene“ Wissen in den Bereichen des Nicht-Alltags einer anderen Struktur als das Alltagswissen unterliegt, folgendermaßen aus: Entweder es wird, obwohl vorhanden, im Alltag ignoriert oder aber im Alltag rezipiert und damit zugleich verändert. Heller nennt ein Beispiel für den ersten Fall: „Im Alltag ist es wahr, daß die Sonne im Osten auf- und im Westen untergeht. Auch

ein Naturwissenschaftler sagt, durchs Fenster schauend: „Die Sonne ist im Osten aufgegangen“ (a.a.O., S.265). So erweist sich in der Alltagslogik auch für den Fachmann eine Aussage als wahr, die er als Wissenschaftler zurückweisen müßte. Werden hingegen Elemente wissenschaftlichen Wissens in den Alltag übernommen, so bezeichnet Heller diesen Vorgang als deren „Absinken“ ins Alltagsdenken. Sie sieht ihn dadurch gekennzeichnet, daß die wissenschaftliche Erkenntnis, sobald sie aus ihrem „homogenen“ Bereich heraustritt, vom Alltagsdenken „assimiliert“ und „dessen Struktur einverleibt“ wird und sich damit in ihrem Charakter notwendig verändern muß (a.a.O., S.245).

Kunst zwischen Alltag und Nicht-Alltag

Hier geht es um die Frage, wie sich „Kunst“ als „gattungsmäßige Objektivation“ zum Alltag verhält. Heller stellt in bezug auf dieses Verhältnis zunächst fest: „Die Beziehungen zwischen Kunst und Alltagsleben sind so mannigfach und so kompliziert, daß wir nicht versuchen wollen, auch nur ein skizzenhaftes Bild von ihnen zu geben“ (a.a.O., S.172). Dennoch geht sie einigen grundlegenden Aspekten dieses Zusammenhangs nach. Ein Alltagsleben ohne Kunst, so ihre Grundthese, könne es gar nicht geben, und dies nicht nur deshalb, weil die Vorbedingungen und die Ansätze künstlerischer (nicht anders als wissenschaftlicher) Wahrnehmung im heterogenen Komplex des Alltagsdenkens verankert sind, sondern auch deshalb, weil „Kunstgenuß“ jedermann möglich ist. Sie belegt diese Aussage mit dem Hinweis, daß es keine gesellschaftliche Formation, keine Lebensweise gibt, „in der Gesang, Musik, Tanz nicht bekannt wären, in denen die Knotenpunkte des Alltags, nämlich die Festtage, nicht in irgendeiner Weise an Kunstphänomene gemahnten und anknüpften“ (a.a.O., S.173f.). Wie die anderen „gattungsmäßigen Objektivationen“ entsteht auch die Kunst „aus der Intention, ein gesellschaftliches Bedürfnis zu befriedigen, ob dies die Urheber der Werke wissen oder nicht. Die Menschen nun empfinden dieselben gesellschaftlichen Bedürfnisse in ihren Alltagserfahrungen und sie artikulieren sie auch ... in ihrem Alltagswissen“ (a.a.O., S.249). Die Zugangsmöglichkeit zur Kunst sieht Heller also darin begründet, daß Kunst sich aus denselben gesellschaftlichen Erfahrungen speist, die auch das Alltagsleben der Menschen bestimmen. Indem Kunst diese Erfahrungen aus der Heterogenität des Alltags her-

auslöst, sie „homogenisiert“ und verallgemeinert, kann sie als „Selbstbewußtsein der Menschheit“ (a.a.O., S.172) und als ihr „Gedächtnis“ (a.a.O., S.173) fungieren. Kunst zeigt dem Betrachter die Welt „als eine Welt des Menschen, als eine vom Menschen geschaffene Welt“ (a.a.O., S.172). Der Künstler, wie jeder Mensch Bewohner seiner Alltagswelt, klärt im Kunstwerk „sein individuelles Verhältnis zur Gattungsmäßigkeit“, das heißt zur Gesellschaftlichkeit seiner eigenen Erfahrungen, und „erhebt sich“ damit gleichsam aus jener selbst immer schon „kunstgetränkten Alltagsphäre“ (a.a.O., S.174).

Unter den Alltagstätigkeiten macht Heller vor allem einen Typus aus, den sie als „die anthropologische Grundlage ... der Kunst“ interpretiert: „die Träumerei-Sphäre des antizipierenden Denkens im Alltag“ (a.a.O., S.261). Im Unterschied zur Alltagsträumerei kreisen aber die Kunstwerke „nicht mehr um das isolierte Schicksal des Einzelnen allein, vielmehr antizipieren sie die Zukunft der ganzen Gesellschaft, ja, der Menschheit“ (a.a.O., S.261). Mit dieser Definition setzt Heller zugleich eine Qualitätsnorm, an der ein Kunstwerk von einem Nicht-Kunstwerk zu unterscheiden wäre. Da Kunstwerke die partikularen Erfahrungen des Künstlers verallgemeinern, sind sie in der Lage, ihren Rezipienten die eigenen Alltagserfahrungen bewußtzumachen und damit auch deren Prozeß zu beeinflussen.

Wenn Heller auch Kunst als „gattungsmäßige Objektivation“ dem Bereich des Nicht-Alltags zurechnet, so sieht sie doch die Arbeit des Künstlers, die dem Produkt Kunst zugrundeliegt, als eine Alltagstätigkeit, die der Reproduktion des Künstlers dient. Auch künstlerische Tätigkeit stellt damit eine jener – im Verhältnis zueinander – heterogenen Sphären des Alltagslebens dar und ist damit in dessen Heterogenität integriert. In diesem Sinne kann Heller konstatieren: „... selbst das Verhältnis des Einzelnen zu einer extrem homogenen gattungsmäßigen Objektivation kann Teil eines weitgehend heterogenen Alltagslebens sein, sofern es an seine Alltagstätigkeit geknüpft ist“ (a.a.O., S.105). Somit gilt auch für den Künstler, was allgemein für das Verhältnis von Alltag und Nicht-Alltag festgestellt worden war: daß sich sein Leben im Hin- und Herpendeln zwischen diesen beiden Sphären abspielt, wobei die des Alltags immer die Basis für die nicht-alltäglichen Tätigkeiten bleibt.

1.3.3 Der Hellersche Alltagsbegriff und Diskussionslinien in der Erwachsenenbildung

Positionen und Perspektiven in der Diskussion alltagsorientierter Erwachsenenbildung zeigen durchaus Überschneidungen mit dem Alltagsverständnis Agnes Hellers, obwohl sie offenbar in der Erwachsenenbildung bisher wenig Beachtung gefunden hat.

Quer durch verschiedene Positionen hindurch scheint ein Konsens zu bestehen, den „Alltag“ als den „unabweisbaren, natürlichen Boden humaner Existenz“ anzuerkennen (Schneider 1979, S.45) und ihn damit auch zum zentralen Orientierungspunkt, d.h. zum Ausgangspunkt und Ziel von Erwachsenenbildung zu machen. Damit erfährt das „Alltagswissen“ eine positive Anerkennung seiner unverzichtbaren Funktion für das menschliche Handeln. Schneider greift in der Bestimmung des Alltagswissens auf Schütz zurück, wenn er feststellt, daß die Welt „des Alltagshandelns und die eines wissenschaftsimmanenten und ideengeleiteten Handelns“ als zwei in sich „geschlossene Sinngebiete“ zu verstehen seien (a.a.O., S.47). Menschliches Handeln wird im wesentlichen durch die „Wissensvorräte des Alltagsbewußtseins“ bestimmt (ebd.), über die ein handelndes Subjekt verfügt. Sollen diese Vorräte des Alltagswissens durch Erkenntnisse aus der „Sinnprovinz“ der Wissenschaft angereichert und erweitert werden, so kann das Zusammenführen von Teilen aus diesen zwei erkenntnislogisch unvereinbaren Gebieten nur im Subjekt selber geschehen: „Dieses ist das Totum der Prozesse, in dem beigebrachte Theorien, wissenschaftliche Erklärungsmuster, meistens Bruchstücke von Theorien etc. aufgehoben und – auf keineswegs theoretisch stringente Weise – mit der individuellen Lebenspraxis vermittelt sind“ (a.a.O., S.52). Diese Position markiert den Abschied vom Glauben an die prinzipielle Überlegenheit wissenschaftlicher Welterkenntnis gegenüber der alltäglichen und somit auch den Abschied von der Vorstellung, es könne einen Wissenschafts-„Transfer“ geben, d.h. den „Transport“ von Wissens-elementen aus einem Sinnbereich in den anderen, ohne daß dieses Wissen seinen Charakter verändert.¹⁴ Hier findet sich die Hellersche Unterscheidung von Alltag und Nicht-Alltag wieder, ebenso wie die Anerkennung des einzelnen als Akteur seines Alltagslebens.

Wissenschaftstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung kommen zu ähnlichen Ergebnissen, wenn sie darüber nachdenken, wie das Subjekt „das gesellschaftliche Wissen mit seinem lebensgeschichtlichen

Wissen in Einklang“ bringen kann (Dewe/Frank/Huge 1988, S.172). Auch sie stellen dem Alltag als der „übliche(n) Form sozialen Handelns“ (a.a.O., S.173) den Nicht-Alltag als den Bereich des Sonderwissens von Recht, Wissenschaft und Kunst gegenüber, der „einen vom Alltagshandeln abgetrennten Bereich mit einer eigenen Ordnung“ darstellt und „erst wieder auf dem Umweg über praktische Verwendungszwecke für den Alltag relevant“ werden kann (a.a.O., S.174). Dem nicht-alltäglichen Sonderwissen wird auch hier „keine vorab übergeordnete, ‚belehrende‘ Stellung“ eingeräumt (a.a.O., S.176), sondern beide Wissensbereiche werden als „zwei zwar strukturell verschiedene, aber erkenntnislogisch gleichberechtigte Interpretationsformen von Realität“ betrachtet. Ihr Verhältnis ist daher angemessen nur „als Theorie- und eben nicht als Theorie-Praxis-Problem zu bestimmen“ (Dewe/Frank/Huge, S.178, verweisen hier auf Böhme/von Engelhardt 1979, Lenzen 1980, Thiersch 1986). Mit dieser Sichtweise ist das „Wahrheitsmonopol“ des Wissenschaftswissens gebrochen, „das die wissenschaftliche Erfahrungsdefinition vor allen anderen Erfahrungsweisen“ hervorgehoben und „das wissenschaftliche Wissen einzig mit wahrheitsgemäßer Geltung“ versehen hat (a.a.O., S.179). Im Zentrum steht auch hier der einzelne mit seinen „vielen auf spezifische Lebenszusammenhänge bezogenen Wahrheiten“ (a.a.O., S.180), die von wissenschaftlicher Warte aus nicht widerlegt werden können, weil sich ihre Wahrheit im Alltag beweist.

Unter deutungsmustertheoretischer Perspektive wird in der Erwachsenenbildung die Frage nach den Funktionen des Alltagswissens gestellt, um aus ihnen heraus seine relative Stabilität – sowie die Bedingungen seiner Veränderbarkeit – erklären zu können. Mit dem Terminus „Deutungsmuster“ „werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (Arnold 1983, S.894). Mit dieser Definition faßt Arnold zusammen, was Alltagswissen als das Repertoire kollektiv geteilter Weltauffassung für den einzelnen leistet: Es gewährleistet – mit Heller gesprochen – seine individuelle und da-

mit zugleich gesellschaftliche Reproduktion. Da das „Wahrheits“-Kriterium für die Deutungsmuster ihre Funktionstüchtigkeit in bezug auf die Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinition des einzelnen ist, dem sie Orientierung und Legitimation in seinem Handeln erlauben, können seine einzelnen Elemente untereinander durchaus widersprüchlich sein, sind sie doch auf die Bewältigung der – mit Hellers Worten – „heterogenen“ Alltagspraxis ausgerichtet: „... partialisierte, bereichsspezifisch gegeneinander abgegrenzte Interpretationsmodelle mit unterschiedlichen Argumentationslogiken können durchaus einen in sich stimmigen Strukturzusammenhang der Wirklichkeitsverarbeitung für das Subjekt darstellen“ (Neuendorff 1980, zitiert nach Thomssen 1982, S.148). Auch der Deutungsmusteransatz schreibt also dem einzelnen die Leistung zu, eine für seine Praxis stimmige Einheit der heterogenen Alltagselemente herzustellen. Er betont zugleich die gesellschaftliche Komponente des Alltagswissens, insofern er die Deutungsmuster als Konstituenten von „Alltagstheorien“ betrachtet, die „Resultat erfolgreicher, funktionierender Lösungen von wiederkehrenden, individuell-biographisch zentralen gesellschaftlichen Handlungsproblemen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen“ sind (ebd.). Damit erweisen sich Deutungsmuster als keinesfalls beliebig veränderbar oder austauschbar, sind sie doch auf die Erfahrungen des Individuums auf dem Arbeitsmarkt, am Arbeitsplatz und in privaten sozialen Beziehungen bezogen. Zugleich aber bleibt ihre Erzeugung eine aktive Leistung des einzelnen, mit der er „sich mit den Ereignissen der eigenen Biographie derart in Beziehung ... (setzt), daß trotz der Übermacht der objektiven, von gesellschaftlichen Verhältnissen aufgezwungenen Handlungsbedingungen Momente der eigenen Identität bewußt werden oder bleiben“ (Thomssen 1982, S.151). Was Heller als die „Konstituierung der individuellen Lebenshierarchie“ durch den einzelnen bezeichnet, findet in diesem Gedanken eine Entsprechung.

1.4 Erwachsenenbildnerische Handlungskompetenz

Die vorangegangene Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, mit ästhetischer Praxis und dem Alltagsbegriff zielt auf die Fundierung des Verständnisses der Kursleitungstätigkeit speziell im Bereich kultureller Erwachsenenbildung. Ein noch fehlender theoretischer Baustein ist ein Konzept erwachsenenbildnerischer Handlungskompetenz, das

im Rückgriff auf Positionen der aktuellen Professionalisierungsdebatte skizziert werden soll.

1.4.1 KursleiterInnen im „Feld des Lehrens und Lernens“¹⁵

Die Erkenntnis, daß die biographischen Voraussetzungen das Lernverhalten und den Umgang mit Wissen entscheidend beeinflussen, ist in der Erwachsenenbildung vor allem in bezug auf die TeilnehmerInnen diskutiert worden. Stichworte wie „Teilnehmerorientierung“, „Zielgruppenarbeit“ oder „Deutungsmusteransatz“ verweisen mit unterschiedlichen Akzentuierungen auf diesen Tatbestand, dem in jenen Konzepten auf verschiedene Weise Rechnung getragen wird. Die KursleiterInnen hingegen wurden lange Zeit vor allem als „ausführende Organe“ dessen betrachtet, was Hauptberufliche planen, und sie wurden mit ihrer Biographie zumeist nur dann ins Blickfeld gerückt, wenn diese vermeintliche Defizite in der (erwachsenen-)pädagogischen Qualifikation aufzuweisen schien.

Am Beispiel zweier Veröffentlichungen von Hans Tietgens läßt sich zeigen, daß die Figur des Kursleiters inzwischen als eigenständige Größe im Planungsgefüge organisierter Erwachsenenbildung durchaus ernstgenommen wird (vermutlich nicht zuletzt unter dem Einfluß subjektorientierter Mitarbeiterforschung, wie sie seit einigen Jahren betrieben wird¹⁶). In seinen „Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik“ spricht Tietgens davon, daß im Aufgabenbereich der hauptberuflich Tätigen „das Sich-Vertrautmachen mit den freien Mitarbeitern, die für die Realisierung des Programms gewonnen werden“, breiten Raum einnehmen muß (Tietgens 1992, S.28). Dazu gehört es, „sich vorab zu vergegenwärtigen, wie das Reservoir der freien Mitarbeiter zusammengesetzt ist. Es muß interessieren, mit welchen Motiven und Fähigkeiten sie kommen, welches ihre Vergangenheitserfahrung ist und welche Zukunftsvorstellungen sie haben“ (a.a.O., S.43). Es wird aber auch deutlich, daß die Bedingungen der Kursleiterkompetenz nicht in gleicher Weise berücksichtigt werden wie die Lernbedingungen der TeilnehmerInnen. Wo es nämlich darum geht, den Lerngegenstand zu bestimmen, jenes „Etwas“ (a.a.O., S.9), um dessen Aneignung es in organisierten Lernprozessen geht, so betont Tietgens in Hinblick auf die TeilnehmerInnen, daß es immer durch subjektive „Relevanzfilter“ wahrgenommen wird (a.a.O., S.20). Aus diesem unhintergehbaren Tatbestand ergibt sich immer von neuem die didaktische

Notwendigkeit, sich „mit den biographisch aufgeschichteten Sedimenten des Erlebten und der Art, wie sie zu Erfahrungen wurden“, zu befassen (ebd.). Das „Etwas“ erscheint also immer „im Subjektiven überlagert durch verschiedene Interpretationssysteme“ (ebd.). Was Tietgens in seiner Reflexion jedoch zu wenig beachtet, ist die Subjektivität der KursleiterInnen, und zwar im Hinblick darauf, daß auch sie als „Experten der Sache“ (a.a.O., S.36) jenes „Etwas“ nicht als „Sache an sich“ repräsentieren können, sondern aufgrund ihrer eigenen Lern- und Lebenserfahrung immer durch bestimmte „Interpretationssysteme“ hindurch wahrnehmen und weitergeben. Zwar betont er, daß die Kommunikation mit den freien Mitarbeitern eine „zentrale Aufgabe“, ja eine „Schlüsselsituation“ für die Arbeit der Hauptberuflichen ist, und erinnert auch in diesem Zusammenhang wieder daran, daß es immer um „Realität als Produkt interpersoneller Wahrnehmung“ geht, Planungsgespräche somit „auf der Basis von Situationsdefinitionen stattfinden“, die es transparent zu machen gilt (a.a.O., S.34). Wenn er jedoch ein Schaubild zur Verdeutlichung des didaktischen Handlungsfeldes hauptberuflich tätiger Pädagogen entwickelt, so zeigt er die „Struktur des zu Lernenden“ zwar als von den „Anforderungen der Gesellschaft“ sowie denen der „Qualifikationsabnehmer“ beeinflusst, jedoch unabhängig vom „Aufgabenverständnis der freien Mitarbeiter“ (a.a.O., S.29), das aus seiner Sicht mit der „Struktur des zu Lernenden“ erst auf der Ebene des „didaktischen Handelns“ in Kontakt tritt. Dieses Schaubild legt die Vorstellung nahe, daß die geforderte Verständigung der Hauptberuflichen mit den freien MitarbeiterInnen über ihre „Motive“, „Fähigkeiten“, „Vergangenheitserfahrung“ und „Zukunftsvorstellungen“ (s.o.) letztlich doch auf der unhintergebar „sachlichen Basis“ stattfindet, die jenseits der Subjektivität das Fundament der Kursplanung darstellt. Diesem Modell ließe sich Arnolds Aussage entgegenhalten, die er in seinem Plädoyer für den zu entwickelnden Ansatz einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung macht: Sie habe zu berücksichtigen, „daß ihre Teilnehmer (aber auch ihre Kursleiter) nur über die Wirklichkeit verfügen können, die sie selbst hervorbringen“ (Arnold 1992, S.30). Geht man also von der Grundannahme aus, daß die Biographie der KursleiterInnen in ihrem Einfluß auf die Lehrtätigkeit nicht weniger bedeutsam ist als die der TeilnehmerInnen für das Lernverhalten, so müßte das, was Tietgens in seinem „Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung“ ausschließlich bezogen auf die TeilnehmerInnen sagt, auch auf die KursleiterInnen übertragen werden: daß in der Erwachsenenbildung, sofern sie wirksam werden will, „Vorstellungen da-

von vorhanden sein (müßten), welche Lebenserfahrungen und Lernvergangenheiten die potentiellen Teilnehmer mitbringen“ (Tietgens in Hoerning u.a. 1991, S.216). „Lernbereitschaft und Bildungspotential“ sind immer „in Relation zur Lebensgeschichte und Lernerfahrung zu sehen“ (ebd.). Insofern qualitative Biographieforschung solche Hintergründe aufzuklären hilft, kann sie den „Interpretationshorizont“ der in der Erwachsenenbildung Tätigen erweitern und damit zugleich ihren „Sinn für das, was möglich ist“ (a.a.O., S.214). Auf die KursleiterInnen bezogen würde diese Forderung bedeuten, deren „Lehrbereitschaft“ und „Lehrpotential“ auf dem Hintergrund ihrer „Lebenserfahrungen und Lernvergangenheiten“ zu begreifen, die dem, was sie unter der von ihnen vertretenen „Sache“ verstehen, eine spezifische Ausrichtung geben. Das Verständnis vom „Feld des Lehrens und Lernens“ wäre dann um den Gesichtspunkt zu erweitern, daß das Lehrverhalten nicht nur additiv zur „Struktur des zu Lernenden“ zu denken wäre, sondern beides im Zusammenhang mit dem spezifischen Kursleiterprofil zu verstehen ist.

1.4.2 „Qualifikation“ und „Kompetenz“

Betrachtet man die Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung unter der Frage, wie die erwachsenenbildnerische Handlungskompetenz freiberuflicher MitarbeiterInnen zu bestimmen sei, so zeigt sich, daß ein Großteil der diskutierten Ansätze an dieser Perspektive vorbeizieht, insofern sie sich auf die Figur des hauptberuflich Tätigen bezieht.¹⁷

Scherer kritisiert, „daß diese Professionalisierungsdiskussion im wesentlichen an den Realitäten der Erwachsenenbildung vorbei geführt wurde“ (1987a, S.21). Dafür sieht er einen doppelten Grund: Zum einen wird fälschlicherweise unterstellt, es handle sich bei der Erwachsenenbildung um ein „logisch miteinander verknüpfbares Aufgaben- und Handlungsgefüge“, was angesichts der äußerst heterogenen Weiterbildungslandschaft tatsächlich nicht der Fall ist (a.a.O., S.23). Zum anderen wird die Tatsache ignoriert, daß über 90% aller in diesem Feld Tätigen „ihre Arbeit ehrenamtlich, im Nebenberuf oder freischaffend“ ausüben (a.a.O., S.24).

Der aus der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung der Weiterbildung abgeleitete Anspruch an zunehmende Professionalisierung schlug sich in Hinblick auf die große Gruppe der frei- und nebenberuflich Tätigen in

Entwürfen von Qualifikationsanforderungen nieder, die durch erwachsenpädagogische Fortbildungsmaßnahmen umgesetzt werden sollten. Erst in jüngerer Zeit mehren sich Stimmen, die die Orientierung an den „wohlbekannten Merkmalskatalogen“ (Dewe/Ferchhoff 1988, S.95) professionellen Handelns in Frage stellen. Siebert kritisiert jene „anspruchsvollen Zielkataloge“ (1993, S.11), die er als „typisch für eine normative, appellative Postulatspädagogik“ einstuft und in ihrer Wirkung als „eher kontraproduktiv“ bezeichnet (a.a.O., S.12) – und dies nicht nur im Hinblick auf Lernziele für TeilnehmerInnen, sondern auch in bezug auf „Qualifikationsanforderungen an erwachsenpädagogische Mitarbeiter/innen.“ Es sei „wenig hilfreich“, so Siebert, „anspruchsvolle Tugendkataloge aufzustellen, die kein Mensch (auch nicht diejenigen, die diese Kataloge formulieren) erfüllen“ könne (a.a.O., S.13). Schöffter plädiert im Zusammenhang mit der Qualifikationsfrage für eine Abkehr von der „Defizitorientierung“ (1990, S.306), die die Bildungspraktiker nur auf der Folie des an sie gerichteten Anforderungsspektrums wahrnehmbar macht. Statt dessen möchte er den Blick darauf lenken, „was sich in der konkreten Alltagspraxis bereits an pädagogischen Kompetenzen herausgebildet“ hat (a.a.O., S.307). Er tritt für seine bereits an anderer Stelle (Schöffter 1988) vorgeschlagene Differenzierung zwischen „Qualifikation“ und „Kompetenz“ ein, mit der er eine „Außen-“ und eine „Innenperspektive“ unterscheiden kann: „Qualifikation“ steht für den Komplex der von außen gesetzten beruflichen Anforderungen, für „normative Zuschreibungen ..., die aus einer funktionalen Aufgabenanalyse abgeleitet werden“ (Schöffter 1990, S.308). „Kompetenz“ hingegen bezeichnet die in der Praxis tatsächlich zur Geltung gebrachten beruflichen Fähigkeiten einer Person, die immer an einen spezifischen sozialen Kontext gebunden sind, außerhalb dessen sie ihre spezifische Bedeutung und Wirksamkeit verlieren. Diese Unterscheidung zwischen Kompetenz- und Qualifikationsbegriff wird hier aufgegriffen, da der vom Anspruch der Allgemeingültigkeit befreite Kompetenzbegriff dem nicht-normativen Ansatz der vorliegenden Untersuchung entgegenkommt.

1.4.3 Konstituierung beruflicher Handlungskompetenz

Die Frage, wie und aus welchen Elementen jene Kompetenz entsteht, die BildungspraktikerInnen in ihrem Unterrichtshandeln entfalten, wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet. Es seien hier einige

Positionen referiert, deren Aussagen auf dem Hintergrund der Alltagstheorie genutzt werden sollen.

Um das Feld beruflichen Handelns zu erfassen, lenkt Sylvia Kade den Blick auf jenen „Zwischenbereich“ eines „Handlungswissens der Profession“ (Kade 1990, S.49), den sie zwischen dem Sonderwissen der Theorie und dem allgemeinen Alltagswissen angesiedelt sieht. Unter Handlungswissen versteht sie im Rückgriff auf Stehr (1989) „das im Handeln verwirklichte und in vergegenständlichter Form objektivierete Wissen – das zum Ausdruck, zur Darstellung oder zur Verwendung gekommen ist – ..., dessen Produkt eine Handlung ist“ (a.a.O., S.59). Aus diesem Ansatz heraus kommt sie zu einem „Kompetenzmodell“, das berufliches Handlungswissen als ein professionsspezifisches Alltagswissen betrachtet, das niemals nur „angewandtes Theoriewissen“ ist, sondern seine eigene, situationsspezifische Handlungslogik hat. Seine Gemeinsamkeit mit dem allgemeinen Alltagswissen liegt in dem Ziel, die Handlungsfähigkeit des einzelnen zu gewährleisten (a.a.O., S.49), sein Unterschied zu diesem in der systematischen Fähigkeit, mit Wissensbeständen unterschiedlicher Abstraktionsgrade, Herkunft und Funktion umgehen zu können – eine Fähigkeit, die Kade mit Tietgens als „Transformationskompetenz“ bezeichnet. Das jeweilige Theoriewissen spielt dabei insofern eine Rolle, als es – immer im Zusammenspiel mit dem Alltagswissen – „die Reichweite des Horizonts festlegt, vor dem das einzelne Tun ausgelegt werden kann“ (a.a.O., S.60).

Bromme/Strässer gehen in einer empirischen Untersuchung unter Berufsschullehrern der Frage nach, wie „Wissen unterschiedlicher Herkunft“ im beruflichen Handeln integriert wird. Ihre Annahme ist, daß es sich dabei nicht um eine bloße Addition verschiedener Wissens-elemente handelt, sondern um „praktische Interdisziplinarität“ (1991, S.769). Ähnlich wie Kade interessieren sie sich nicht für „abfragbare“ Wissensbestände, sondern für die Anwendung von Wissens-elementen aus unterschiedlichen Bezugsbereichen im Unterrichtsgeschehen. Ihre Untersuchungsergebnisse zeigen, daß die Funktionen, unter denen die befragten Lehrer ihr Fach – in diesem Fall die Mathematik – im Unterricht beleuchten, keineswegs übereinstimmen mit jenen, die ihm in der Literatur zugeschrieben werden – ein Ergebnis, das die Eigengesetzlichkeit des beruflichen Alltagshandels unterstreicht (und nur vom Standpunkt eines normativen „Qualifikationskonzepts“ auch zugleich als Indikator für die Fortbildungsbedürftigkeit der Lehrpersonen zu werten wäre).

„Praktische Interdisziplinarität“ stellt auch Nittel in einer Untersuchung im Bereich der Altenbildung an einer großstädtischen Volkshochschule fest. Das „gerontologische Wissen“, das die KursleiterInnen in ihrer Praxis zur Anwendung bringen, erscheint als „ein Amalgam aus fachspezifischem Sonderwissen und Alltagswissen“ (Nittel 1992, S.143). Aus der „Sinnwelt der Wissenschaft“ würden „in die Alltagssprache übersetzte Fachtermini ... und Regeln“ entlehnt, vermischt mit „alltagsweltliche(n) Deutungsmuster(n), Rezeptwissen, Formen und Maximen zu Phänomenen des Alterns“, zu denen so etwas wie ein „selbstreflexives Alltagswissen“ tritt, das sich „auf die Modalitäten des Umgangs mit Wissensformen bezieht“ (a.a.O., S.141).

Dewe/Radtke (1991) üben Kritik an der in der Erziehungswissenschaft kultivierten Auseinandersetzung über das ungelöste Theorie-Praxis-Problem und machen den Vorschlag, es durch einen Wechsel in der theoretischen Betrachtung aufzugeben, um sich jenseits der unproduktiven „Unlösbarkeitsrhetorik“ dem alltäglichen pädagogischen Handeln forschend zuwenden zu können: in „Abkehr von dem Versuch, verschiedene Wissensbestandteile lediglich erkenntnislogisch zusammenzubringen und statt dessen die empirische Wirklichkeit einer professionellen Praxis der Wissensverwendung zu beobachten“ (a.a.O., S.147). Um sich dieser Wirklichkeit adäquat zu nähern, verwerfen sie die verbreitete Denkfigur, Entscheidungen und Handlungen voneinander zu trennen und mithin anzunehmen, es gäbe so etwas wie ein „handlungsleitendes Wissen“, „das vor einer möglichen Entscheidung oder im Moment einer Entscheidung für eine Handlung bereitstünde“ (a.a.O., S.155). Vielmehr geht „sehr vielen Handlungen keine eigene geistige Tätigkeit voraus“, so daß in diesen Fällen „Entscheidung und Handlung ... ein und derselbe Vorgang“ sind (a.a.O., S.144). Sie ziehen die Analogie zur Sprache heran, um zu zeigen, daß ein Sprecher allgemein ohne Reflexion ihrer Regeln formuliert. Implizite Regeln könnten im nachhinein analytisch aufgedeckt werden, doch muß der Sprecher sie, um sprechen zu können, nicht gekannt oder als Regel angewendet haben. Entsprechend geht auch dem pädagogischen Handeln kein „handlungsleitendes Wissen“ voraus, sondern in ihm verwirklicht sich „ein ‚Können‘, ein impliziertes Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann“ (a.a.O., S.155). An die Stelle der Frage nach der „Vermittlung von Theorie und Praxis“ tritt somit die nach der Teilnahme der Praktiker „an der Organisation einer Praxis“, in die „Handlungswissen“ bestenfalls in

den kollektiv erarbeiteten Routinen und Mustern der Handelnden „eingeschrieben“ ist (ebd.).

Unabhängig von der erkenntnistheoretischen Frage nach der Existenz eines die Handlung vorbereitenden „Handlungswissens“ soll hier festgehalten werden, was in den Aussagen der referierten Autoren für diese Untersuchung bedeutsam zu sein scheint: Auf dem Hintergrund des Hellerschen Alltagsmodells ist die berufliche Handlungskompetenz als eine auf die Arbeit bezogene Facette jener heterogenen Bestandteile von Alltagswissen zu bestimmen, die ihre Einheit jeweils in der Person des einzelnen finden. Ihre Existenz und Reproduktion verdankt sie weder ausschließlich noch primär der vorgängigen (wissenschaftlichen oder künstlerischen) Ausbildung, sondern dem „Alltagsverkehr“ innerhalb des – erwachsenenbildnerischen – beruflichen Handlungsfeldes. Für die empirische Erfassung dieser Handlungskompetenz ist zudem zu berücksichtigen, daß Erklärungsmuster zur Reflexion und Legitimation der eigenen Ziele und Handlungen nicht mit Handlungskompetenz gleichgesetzt werden dürfen, insofern zwischen beiden Bereichen kein lineares Ableitungsverhältnis unterstellt werden kann.

1.4.4 Kompetenz freiberuflicher MitarbeiterInnen

Die bisherige Diskussion um die Bestimmung beruflicher Handlungskompetenz bezieht sich überwiegend auf hauptberuflich Tätige in Schule und Erwachsenenbildung, die ihre beruflichen Fähigkeiten auf dem Hintergrund einer wissenschaftlichen Ausbildung schrittweise im Prozeß der „Sozialisation“ oder „Enkulturation“ im entsprechenden Praxisfeld entfalten.¹⁸ Ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ist ihr alleinig ausgeübter Beruf, und dieses Merkmal unterscheidet sie von jenen 90% nicht hauptberuflich Tätigen, die sich aus den verschiedensten gesellschaftlichen Handlungsfeldern rekrutieren und dort die berufliche (oder auch außerberufliche) Kompetenz entwickelt haben, die sie in die Erwachsenenbildung einbringen. Die wenigen Untersuchungen, die sich mit diesem für die Erwachsenenbildung so bedeutsamen Personenkreis befassen, sind vornehmlich als Informationsbeschaffung für die Konzeptionierung von Aus- und Fortbildungsmodellen angelegt¹⁹ und somit explizit oder implizit dem „Qualifikationsmodell“ verpflichtet, nicht aber am „Kompetenzmodell“ orientiert.

Untersuchungen, die auf dem Kompetenzmodell basieren – Scherer schreibt ihnen eine „subjektbezogene Orientierung“ zu (1987a, S.42f.)²⁰ –, finden sich zu Beginn der 80er Jahre erst vereinzelt. Seit-her hat sich zwar die Forschungslage zu diesem Thema nicht entscheidend verbessert – Tietgens stellt noch 1989 fest, die Kursleiter seien in der Erwachsenenbildungsliteratur bisher vernachlässigt worden (Vorbemerkungen in Kade 1989a, S.9) –, doch hat sich nicht zuletzt in der Folge des stagnierenden Ausbaus hauptberuflicher Arbeitsplätze in der Erwachsenenbildung die Überzeugung durchgesetzt, daß „Professionalität“ nicht allein den Hauptberuflichen vorbehalten werden kann (vgl. z.B. Siebert 1990, S.284). Der Frage, worin die spezifische Professionalität von freiberuflich beschäftigten KursleiterInnen besteht, geht Jochen Kade in einer Studie nach, in deren Mittelpunkt die Analyse narrativer Interviews mit KursleiterInnen einer Volkshochschule steht. Er kommt zu dem Ergebnis, daß sie ihre Unterrichts-tätigkeit dazu nutzen, ihre persönlichen „Interessen und Kompetenzen auf individuelle Weise zu einem neuen Tätigkeitsprofil zu kombinieren“ (Kade 1989a, S.154). Ihr je spezifisches Kompetenzprofil, in das „vielfältiges Engagement und Interesse, im Beruf oder neben dem Studium, unmittelbar eingebunden in die Lebenspraxis, erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten“ eingehen (ebd.), erweist sich somit als biographisch fundiert. In jedem Einzelfall läßt sich zeigen, daß und inwiefern „Lebensbedingungen, aber auch Lebensverhinderungen“ (a.a.O., S.15) konstitutiv nicht nur für die Aufnahme der Kursleitungstätigkeit sind, sondern vor allem auch für ihre qualitative Ausgestaltung. Mit diesem Untersuchungsansatz betrachtet Kade die KursleiterInnen nicht als sozusagen „abhängige Variable bei der Realisierung der Bildungsidee ..., d.h. in ihrer Funktion für die Teilnehmer“, sondern „ihre Tätigkeit wird vielmehr als eine Arbeit thematisiert, die für diese soziale Gruppe selber subjektiv bedeutungsvoll ist“ (a.a.O., S.16). Dabei zeigt sich, „daß die Bildungsvorstellungen der Kursleiter dem Muster ihrer eigenen Bildungsprozesse folgen“ (a.a.O., S.158). Insgesamt gesehen sind also die Biographien der KursleiterInnen „eine wesentliche Ressource, damit auch Bedingung ihrer Tätigkeit, und zwar in motivationaler und qualifikatorischer Hinsicht“ (a.a.O., S.160).

Es stellt sich hier die Frage, inwieweit diese biographisch geprägte Handlungskompetenz als „professionell“ zu betrachten ist. Kade bejaht sie eindeutig und geht davon aus, daß eine in pädagogischen Fortbildungen zu leistende „Problematisierung der durch die jeweilige Biogra-

phie bedingten Bildungsvorstellungen“ (a.a.O., S.160) geradezu kontraproduktiv wäre, insofern sie „zugleich die subjektiven Voraussetzungen angreift und damit die quasi naturhaft gewachsene Bindung der Kursleiter an ihre Tätigkeit löst“ (a.a.O., S.161). Tietgens hingegen meldet Bedenken an, „wenn Kursleiter neuen Typs ihre Kompetenz generell ... aus der biographischen Verankerung gewinnen“, wie Kade es beschreibt, denn, so sein Argument: „Zur Professionalität gehört, sich von seinen biographischen Kontexten lösen zu können“ (Tietgens in Kade 1989a, S.12). Ohne dieser Kontroverse hier weiter nachzugehen, kann festgehalten werden, daß das Hervorheben der biographischen Fundierung des Kursleiterhandelns in jedem Fall den Blick auf eine wesentliche Bedingung für das Zustandekommen erfolgreicher Lehr-Lern-Interaktion lenkt: Wenn die KursleiterInnen ihren TeilnehmerInnen gegenüber nicht einfach „die Sache“ vertreten, sondern diese immer „imprägniert“ mit ihren eigenen Bedeutungszuschreibungen vermitteln, und wenn gerade diese Verknüpfung ihr je spezifisches Kompetenzprofil ausmacht, so werden vor allem jene TeilnehmerInnen einen Gewinn daraus ziehen können, denen der so dargebotene Kursinhalt aufgrund ihrer eigenen Biographie und aktuellen Lebenssituation Anknüpfungspunkte bietet. Schöffter spricht von einer „komplementären pädagogischen Aneignungskompetenz“ der TeilnehmerInnen als Voraussetzung dafür, das „Schlüssel-Schloß-Prinzip“ einer gelingenden Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden überhaupt zur Geltung kommen zu lassen (Schöffter 1990, S.308). So gesehen kann pädagogische Kompetenz nicht mehr nur „von einer Seite her“ definiert werden“ (ebd.), sondern ist nur aus dem Prozeß der wechselseitigen Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen, in dem sie sich entfaltet. Kades Aussage, „nicht das Scheitern, sondern das alltägliche Glücken von Erwachsenenbildung“ sei „erklärungsbedürftig“ (Kade 1992, S.35), entspricht dieser Betrachtungsweise, insofern sie im gelingenden Vermittlungsprozeß nicht einfach die Aufnahme des Lerninhalts seitens der TeilnehmerInnen sieht, sondern deren tätiges Sich-Einlassen auf das Bedeutungsgefüge, das ihnen der Kursleiter mit seiner Präsentation des Stoffes anbietet. Diese Vorstellung bedeutet zugleich den Abschied von der kausalen Vorstellung, Lernen sei eine Folge des Lehrens.²¹ Kade greift den schon von anderen Autoren verwendeten Terminus des „Lernraums“ auf, um das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden adäquater beschreiben zu können. Die Eröffnung institutionell abgesicherter

Lernräume garantiert das Lernen nicht, stellt aber die strukturelle Bedingung seiner Möglichkeit dar, so wie „das pädagogische Handeln nicht die Garantie für das Stattfinden von Lernprozessen“ ist, „jedoch seine Wahrscheinlichkeit erhöhen“ kann. Dabei würden immer „bestimmte Selektionen der Aneignung von Wissen inhaltlich, sozial, zeitlich gefördert, andere behindert“ (a.a.O., S.37f.).

Anmerkungen

- ¹ Daß der „erweiterte Kulturbegriff“ in die Diskussion der Kulturellen Erwachsenenbildung Eingang gefunden hat, läßt sich seit den 80er Jahren anhand einschlägiger Veröffentlichungen nachvollziehen. Vgl. dazu z.B. Müller-Blattau 1984 und Schlutz 1989.
- ² Zitat aus: Großes Duden-Lexikon, Band 4, Mannheim 1966, S.818.
- ³ Elias 1976, S.2. Elias analysiert die „Soziogenese der Begriffe ‚Zivilisation‘ und ‚Kultur‘“ in einem Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich und zeigt die historischen Besonderheiten auf, die in Deutschland zu jenem von „Zivilisation“ abgespaltenen Kulturbegriff geführt haben: die Entwicklung eines Bürgertums, das lange Zeit von politischer Einflußnahme ausgeschlossen blieb und seine Entfaltung auf das „Dichten und Denken“ beschränken mußte.
- ⁴ Vgl. Koch/Pfister 1980.
- ⁵ Ich beziehe mich im folgenden auf Bourdieu 1983.
- ⁶ Unterhalb der obersten „Legitimationssphäre mit Anspruch auf universelle Anerkennung“ sind nach Bourdieu noch die „Sphäre potentieller Legitimation“ mit sich etablierenden Bereichen wie z.B. Film, Foto, Jazz angesiedelt sowie eine dritte der „segmentarischen Legitimität“, in der sich „nicht legitimierte Legitimationsinstanzen“ wie z.B. Modeschöpfer und Werbefachleute um Einfluß auf das ästhetische Alltagsverhalten der Menschen bemühen (Bourdieu 1983, S.109).
- ⁷ Einen knappen Überblick dazu geben unter pädagogischer Perspektive G. und M. Otto (1986). Vgl. auch Peukert (1993), Klafki (1993) und Schulz (1993).
- ⁸ Hier sei angemerkt, daß Seel den „ästhetischen Fundamentalismus“ (Seel 1993a, S.3), den er u.a. von Welsch vertreten sieht, dahingehend kritisiert, daß eine „Entgrenzung der Ästhetik“ (a.a.O., S.5) in Richtung auf „Aisthetik“ vorgenommen werde, die dazu führe, daß Ästhetik letztlich gar nicht mehr als eine besondere Modifikation allgemeinerer Formen der Wahrnehmung, Erkenntnis oder Orientierung identifizierbar sei. Damit sei dann die Möglichkeit vertan, „den besonderen Spielraum ästhetischer Wahrnehmung zu fassen“ (a.a.O., S.14).
- ⁹ Diesen Terminus selbst verwendet er nicht.

- 10 Wenn ich hier auf einen mich interessierenden Gedanken Holzkamps zurückgreife, so lasse ich dabei die Diskussion außer acht, inwieweit Holzkamp die über bildnerische Praxis gewonnene sinnliche Erkenntnis als einen im Vergleich zur kognitiven Erkenntnis defizitären Modus betrachtet, wie dies z.B. Pazzini (1982, S.66) an ihm kritisiert.
- 11 Seel sieht bei Bourdieu in diesem Zusammenhang die Tendenz einer „Totalisierung“ dieser einen Dimension ästhetischer Praxis.
- 12 Hier scheint noch einmal der Dominanzanspruch durch, den Welsch für die um die Merkmale von Aisthetik erweiterte Ästhetik proklamiert, wodurch die Kunst eine gegenüber anderen Rationalitätsbereichen herausragende Bedeutung erhält (zur Kritik daran vgl. Seel 1993a).
- 13 Ich beziehe mich auf Heller, ohne ihr dabei in allen Feinheiten und Ausdifferenzierungen zu folgen und ohne auf die Bedeutung ihres Ansatzes für die Kritik an dogmatischen marxistischen Positionen einzugehen bzw. Kritiken an ihrer Position zu berücksichtigen.
- 14 Schneider entwickelt anstelle der Transferidee die Kategorie des „Austauschs“ als der einzig möglichen Form der wechselseitigen Horizonterweiterung im Pendeln zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen (Schneider 1986). Zur Diskussion unterschiedlicher Konzepte über den erkenntnislogischen Zusammenhang von wissenschaftlichem Wissen und alltäglichem Handlungswissen siehe auch Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992), die die Entwicklung der Theoriebildung auf diesem Gebiet seit den sechziger Jahren nachzeichnen.
- 15 Die Formulierung „Feld des Lehrens und Lernens“ geht auf den Titel eines Buches von Tietgens/Weinberg (1971) zurück. Tietgens sieht dieses Feld – das transparent zu machen er einer wissenschaftlich fundierten Didaktik als Aufgabe zuschreibt – in einer neueren Publikation begründet „in der Individualität des Lerners, in der Lerngruppensituation, im Bezugsgruppenlernen, gesellschaftlichen Zusammenhängen, der Struktur des zu Lernenden, dem, was damit geschehen soll, und dem Lehrverhalten auf der Planungs- und der Verfahrensebene“ (Tietgens 1992, S.161).
- 16 Siehe dazu z.B. Wack 1987.
- 17 Diese Schwerpunktsetzung ist aus den jahrelangen Bemühungen zu verstehen, durch entsprechende Qualifikationsprofile die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Anlehnung an die Vorbilder etablierter Professionen voranzubringen (vgl. dazu Scherer 1987a, S.14ff., u. Siebert 1990). Legitimations- und standespolitische Interessen überlagern hier das inhaltliche Erkenntnisinteresse.
- 18 In der Erwachsenenbildung steht dabei vor allem das Verhältnis von pädagogischem Interaktions- und Organisationshandeln im Vordergrund des Interesses. Gieseke (1988) stellt z.B. in einer Untersuchung mit hauptberuflichen MitarbeiterInnen an Volkshochschulen verschiedene Modi der Auseinander-

setzung mit den Anforderungen des Praxisfeldes fest, die im Rückgriff auf bereits vorhandene persönlich verfügbare Ressourcen zur Anwendung kommen. Zum Überblick über die Diskussion hauptberuflicher Qualifikation vgl. auch Koring 1992.

- ¹⁹ Siehe dazu Scherer (1987a), der einen Überblick über die bis zu jenem Zeitpunkt vorliegenden Erhebungen und Bestandsaufnahmen gibt (S.38ff.).
- ²⁰ Scherer bezieht sich dabei auf Dieter Fröhlich, der bereits 1973 Merkmale einer „subjektbezogenen Arbeits- und Berufstheorie“ vorgelegt hat (Scherer 1987a, S.46).
- ²¹ Vgl. dazu auch Sieberts kognitionstheoretisch begründete Aussagen zu diesem Thema (1991, S.75ff.).

2. Kursleiterprofil – Dimensionen der „Alltagsbedeutung“ von Fachgegenstand und Kurstätigkeit

2.1 Aspekte der materiellen Bedeutungsdimension

Unter der Perspektive der materiellen Bedeutung ist zu fragen, welchen Beitrag ästhetische Praxis und Kursleitungstätigkeit für die *ökonomische Existenzsicherung* der Betroffenen leisten. Die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ist jedoch nicht ausschließlich unter dem Aspekt ihres ökonomischen Ertrags zu sehen, denn sie verschafft dem einzelnen zugleich einen bestimmten Platz im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und damit eine *gesellschaftliche Anerkennung* seiner Tätigkeit. In welcher Weise der einzelne den so erworbenen Status für sich interpretiert, wird nicht unabhängig sein vom Stellenwert, den er der jeweiligen Tätigkeit im Rahmen seiner individuellen „Hierarchie der Alltagstätigkeiten“ einräumt – die wiederum von der durchlaufenen Berufsausbildung beeinflusst werden dürfte, und dies in Verbindung mit der Frage, ob das damit avisierte Ziel erreicht werden konnte oder nicht.¹ Die Basis für die persönliche Beurteilung der ausgeübten Tätigkeit ist vermutlich das eigene *berufliche Selbstverständnis*.

Als weiterer Aspekt der materiellen Bedeutung soll die *Zeitökonomie* des Alltags einbezogen werden. Sie wird nicht nur durch die Erwerbstätigkeit, sondern auch durch die private Alltagsarbeit bestimmt (die oft als Teil der materiellen Reproduktion außer acht gelassen wird). In welchem Ausmaß sie für den einzelnen anfällt, hängt ab von der jeweiligen Arbeitsteilung: Die vorhandene oder fehlende Möglichkeit einer Delegation an andere Personen entscheidet über die konkrete Ent- oder Belastung. In Summierung mit der für die Erwerbsarbeit benötigten Zeit begrenzt die private Alltagsarbeit den Spielraum dessen, was dem einzelnen letztendlich als sogenannte „Freizeit“ zur Verfügung steht (vgl. dazu Müller-Wichmann 1984, S.13). Müller-Wichmann betont, daß für deren Nutzungsmöglichkeiten nicht allein das quantitative Zeitmaß bedeutsam sei, sondern auch die subjektive Wahrnehmung des Zeitverbrauchs. Zeit sei in diesem Sinne keine quantitative, in „Minuteneinheiten“ berechenbare Kategorie, sondern eine qualitative, die nach den „Sinnzusammenhängen“ zu fragen hat, in denen subjektiv bedeutsame Tätigkeiten untergebracht werden können. So gesehen sieht sich jeder vor die Aufgabe gestellt, das „objektiv Mög-

liche“ im „subjektiven Zeithorizont“ seines Alltags unterzubringen (a.a.O., S.164). Aus diesem Verständnis heraus interessiert hier weniger die detaillierte Erfassung des „objektiven“ Zeitbudgets von KursleiterInnen als vielmehr dessen Nutzung für ästhetische Praxis, verbunden mit dem subjektiven Erleben der realisierten Möglichkeiten.

2.1.1 Materielle Bedeutung ästhetischer Praxis

Die KursleiterInnen der Untersuchungsgruppe haben berufliche Qualifikationen auf dem Feld ästhetischer Praxis vorzuweisen. Es soll danach gefragt werden, ob und in welchem Ausmaß sie sich mit dieser Qualifikation – außerhalb der Erwachsenenbildung – einen Beitrag zu ihrem Lebensunterhalt erarbeiten können oder wollen. Im Hinblick auf ihr mögliches Qualifikationsprofil kommt dabei sowohl eine ästhetische Praxis in Betracht, die gesellschaftlich als „künstlerisch“ definiert wird, als auch eine Tätigkeit im sogenannten „angewandten“ Bereich der Gebrauchsgrafik. Beides wird hier unter „ästhetischer Praxis“ subsumiert und soll nur dann unterschieden werden, wenn eine Abgrenzung aus Sicht der Betroffenen bedeutsam erscheint.

Die gesellschaftliche Anerkennung, die sich über das mit einer Arbeitsleistung erzielte Geld ausdrückt, ist für die Betroffenen vermutlich gerade in den Fällen bedeutsam, in denen das Erreichen der angestrebten beruflichen Position mit Schwierigkeiten verbunden ist. Dies gilt vor allem für ästhetische Praxis, die sich als „künstlerische“ versteht. Gerade bei Bildenden KünstlerInnen kann nicht durchgängig damit gerechnet werden, daß sie ihre Existenz ausschließlich oder auch nur überwiegend durch beruflich einschlägige Tätigkeiten absichern können (vgl. dazu Arbeitsgruppe Kunst 1990, S.32ff.). Hier ist die Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis insofern wichtig, als die Betroffenen gerade in jenen Fällen, in denen ihrer ästhetischen Praxis gesellschaftliche Anerkennung versagt bleibt, mit einer Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität zu leben und ihre gesellschaftliche Position in diesem Spannungsfeld zu definieren haben – sei es im Festhalten am angestrebten Berufsziel, sei es in seiner Um- oder Neudefinition. Unter diesem Blickwinkel kann durchaus auch ein objektiv geringfügiges Ausmaß an kommerziellem Erfolg für die Betroffenen Bedeutung haben, insofern dieser ihnen ein Stück jener Anerkennung und gesellschaftlichen Einbindung verschafft, außerhalb derer ihre Tätigkeit gar

nicht den Status beruflicher Tätigkeit erreicht. Nach Heller ist im Zusammenhang mit der Bewertung des eigenen beruflichen Status jedoch nicht ausschließlich nach dem gesellschaftlich gültigen Maßstab zu fragen, sondern auch nach dem subjektiven Verständnis des Betroffenen, der für sein individuelles Leben Wertentscheidungen trifft, und dies möglicherweise im Widerspruch zur allgemein anerkannten Norm (gegenüber der er sich jedoch noch in seiner Abgrenzung zu rechtfertigen hat).

Die Frage nach dem Zeitbudget, das insgesamt die Realisierungsmöglichkeiten für ästhetische Praxis absteckt, ist im Zusammenhang mit deren möglichem Erwerbscharakter zu sehen. Wo ästhetische Praxis der Existenzsicherung dient, findet sie in der „Berufsarbeitszeit“ statt und hat damit andere Entfaltungsmöglichkeiten (und gegebenenfalls auch Beschränkungen) als in jenen Fällen, wo sie die Existenzsicherung nicht oder nicht ausreichend absichern kann (oder soll) und deshalb auf den Bereich der „Freizeit“ verwiesen ist (was wiederum einschränkende oder auch förderliche Auswirkungen haben kann).

Da die Möglichkeit der Wahrnehmung gesellschaftlicher Optionen in einem nicht unerheblichen Ausmaß von geschlechtsspezifischen Differenzen bestimmt ist, soll hier ein Blick auf Untersuchungsergebnisse geworfen werden, die speziell im Hinblick auf ästhetische Praxis die Interdependenz von privater Alltagsarbeit und beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten analysieren. Eine vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebene Studie zur beruflichen Situation von Künstlerinnen, Filmemacherinnen und Designerinnen kommt 1990 zu dem Ergebnis, daß Frauen in allen Bereichen der Kunstförderung und -vermittlung deutlich unterrepräsentiert sind. Speziell in der bildenden Kunst können nur 60% der Frauen (gegenüber 85% der Männer) von ihrem Einkommen leben (Arbeitsgruppe Kunst 1990, S.36). Die Armut unter Künstlerinnen ist entsprechend stärker verbreitet als unter Künstlern. Im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung sind die Ursachenzusammenhänge für das hier konstatierte Mißverhältnis zwischen den Geschlechtern von Bedeutung. So wird festgestellt, daß „sich in den künstlerischen Berufen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie schwieriger gestaltet als in anderen Lebensbereichen“ (a.a.O., S.15) und daß Künstlerinnen ihre Kinder vielfach sogar als „image-schädigend“ erleben und deshalb verschweigen (a.a.O., S.21). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen das, was Nölleke generell in bezug auf „weibliche Lebenszusammenhänge“ vermutet: Sie „scheinen die Ten-

denz zu begünstigen, Kunst, Arbeit und Leben nicht in dem Maße voneinander trennen zu können und zu wollen, wie das eine extrem arbeitsteilige Gesellschaft für erforderlich hält. Die habe ein ‚Geniebild‘ hervorgebracht – an dem sich gleichermaßen Künstler wie Wissenschaftler messen –, das Christa Wolf ein spezifisch männliches nennt: Es erfordere, die Arbeit von der eigenen Person zu trennen, Kunst zu schaffen bzw. Wissen zu ‚akkumulieren‘ auf Kosten des Lebens“ (Nölleke 1985, S.56). Es sind in bezug auf die materielle Bedeutung ästhetischer Praxis also geschlechtsspezifische Unterschiede zu erwarten, die sich in der materiellen Bedeutung der Kursleitungstätigkeit niederschlagen.

2.1.2 Materielle Bedeutung der Kursleitungstätigkeit

Bei der Kursleitung an Volkshochschulen handelt es sich um eine Tätigkeit auf Honorarbasis, die keinerlei soziale Absicherung – zum Beispiel Fortzahlung im Krankheitsfall – einschließt und das Risiko eines Kursausfalls bei der Honorarkraft beläßt, die nur ihre tatsächlich abgeleiteten Stunden bezahlt bekommt. Die Volkshochschule beschäftigt ihre freiberuflichen MitarbeiterInnen zudem nur in begrenztem Umfang, um damit unterhalb jener Stundenzahl zu bleiben, die ein festes Arbeitsverhältnis einklagbar machen würde. Da die Volkshochschule außerdem ausgedehnte Semesterferien hat und zusätzlich – u.a. aufgrund der Raumnutzung – die Mehrzahl ihrer Kurse in den Schulferien ausfallen läßt, bietet sie den Honorarkräften insgesamt nicht die Möglichkeit, ihre Existenz ausschließlich als KursleiterIn zu sichern. Dieser Tatbestand ist in seinen Auswirkungen auf das Kompetenzprofil der KursleiterInnen in den letzten Jahren im Zusammenhang der professionstheoretischen Debatte in der Erwachsenenbildung wiederholt zum Thema gemacht worden (siehe dazu z.B. Tietgens 1985a, Jütting 1986, Schäßter 1988).

Im Hinblick auf die materielle Alltagsbedeutung resultiert aus dieser spezifischen Situation von Freiberuflichkeit, daß die Kursleitungstätigkeit in keinem Fall die einzige Einkommensquelle für die Existenzsicherung darstellen kann. Es ist daher von Interesse zu erfahren, welchen Stellenwert sie im jeweiligen Einkommensgefüge hat. In bezug auf diese Frage kann auf Tietgens zurückgegriffen werden, der 1975 eine „Typologie“ der als Honorarkräfte beschäftigten MitarbeiterInnen

aufgestellt hat. Tietgens fragt u.a. nach dem Verhältnis der VHS-Tätigkeit zur „hauptberuflichen Tätigkeit“ und unterscheidet dabei fünf Varianten. Mit den beiden ersten Typen, für die eine feste Haupttätigkeit (vorwiegend in Verwaltung, Betrieben oder Schulen) die Basis der Nebentätigkeit darstellt, ist bei der befragten Untersuchungsgruppe kaum zu rechnen,² wohl aber mit den drei übrigen. Unterschieden werden hier zum einen zwei Typen von „Freiberuflern“. In einem Fall üben sie ihre „Nebentätigkeit ... gelegentlich am Rande einer freiberuflichen Haupttätigkeit“ aus, mit der sie ihren Lebensunterhalt bestreiten, im anderen ist die „Nebentätigkeit ... Bestandteil einer freiberuflichen Erwerbstätigkeit“ (Tietgens 1975, S.49). Als dritte Gruppe macht Tietgens jene Personen aus, die ihrer „Nebentätigkeit ohne Ausübung einer hauptberuflichen Tätigkeit im traditionellen Sinne“ nachgehen (a.a.O., S.50). Zu ihnen sind vor allem Hausfrauen, aber auch Studierende und Arbeitslose zu rechnen. Eine Berliner Befragung von rund 580 KursleiterInnen hat ergeben, daß die Gruppe der „echten Nebenberufler“, für die ihre Erwachsenenbildungstätigkeit tatsächlich eine Nebentätigkeit in dem Sinne ist, daß sie finanziell nicht auf sie angewiesen sind, nur rund 50% betrug, die zudem nur etwa 20% der an den Volkshochschulen angebotenen Kurse unterrichten (Lange 1980, zitiert nach Scherer 1987a, S.41). Hier deutet sich eine Tendenz an, die sich im Verlauf der 80er Jahre weiter verstärkt hat. So stellt Tietgens 1985 fest: „Immer häufiger finden sich Mitarbeiter, die ohne feste Anstellung dennoch von der Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung, und dies bei verschiedenen Institutionen, leben. So gibt es je nach fachlicher Kompetenz und persönlichem Temperament die Bildungstaselöhner und die Bildungsunternehmer. Sie beginnen die Personalstruktur in der Erwachsenenbildung zu verändern“ (Tietgens 1985b, S.607). Die von Scherer befragten KursleiterInnen gaben zu 25% an, das Honorar „dringend“ zu benötigen, für weitere 39% bedeutete es einen Zuverdienst von „ein paar Mark extra“ (a.a.O., S.112). Dieckmann u.a. (1992) stellen für Westberliner KursleiterInnen fest, daß sich die wirtschaftliche Abhängigkeit von der Volkshochschule 1990 gegenüber 1979 deutlich gesteigert hat: Gaben damals bereits 44,8% der Befragten an, sie müßten sich eine andere Arbeit suchen, wenn sie keine VHS-Kurse mehr durchführen könnten, so sind es 1990 54%, die diese Aussagen bestätigen (a.a.O., S.344). Neben dem Stellenwert der Kursleitungstätigkeit im Einkommensgefüge ist auch hier zu berücksichtigen, ob die Tätigkeit dem Betreffen-

den dazu dient, sich einen anerkannten Platz im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu verschaffen. Scherer stellt fest, daß diese Dimension von Berufstätigkeit, die er im Rückgriff auf Beck u.a. (1980) als „Brücke zur Gesellschaft“ oder „Tor zur Welt“ bezeichnet (Scherer 1987a, S.179/181), sich „exemplarisch bei den Hausfrauen, aber auch bei allen anderen Kursleitern aufgrund der erhobenen Daten aufzeigen“ ließe (a.a.O., S.180). Zu fragen ist also, wie die Befragten selber ihre Position als KursleiterIn bewerten und welchen Stellenwert sie für ihr berufliches Selbstverständnis hat. Unter den von Scherer Befragten sind es 11%, die ihren beruflichen Status durch die VHS-Tätigkeit aufgewertet sehen. Für 33% stellt diese Tätigkeit die derzeit einzige Möglichkeit dar, ihre „berufliche Ausbildung/Qualifikation angemessen einzubringen“ (a.a.O., S.112).

Die Kursleitertätigkeit beeinflußt auch das individuelle Zeitbudget. In welchem Ausmaß dies geschieht und wie diese zeitliche Belastung erlebt wird, ist nicht zuletzt abhängig von der Anzahl der Kurse, ihrer zeitlichen Organisation und den mit ihrer Realisierung einhergehenden Tätigkeiten. Scherer stellt in seiner Untersuchung fest, daß 41% der Befragten nur einen einzelnen Kurs pro Woche durchführen und unter ihnen die „wirklich Nebenberuflichen“ dominieren (a.a.O., S.106). 36% führen mehrere Kurse in der Woche durch, und 20% sind darüber hinaus noch in anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung tätig. Über die eigentliche Unterrichtszeit hinaus ergibt sich durch Kursvor- und -nachbereitung, Telefonate, Wegezeiten u.ä. ein beträchtlicher zusätzlicher Zeitaufwand, der Scherer vermuten läßt, daß „die erwachsenenpädagogische Tätigkeit bei den Befragten einen zentralen Platz in deren allgemeinem Zeithaushalt einnimmt“ (a.a.O., S.107). Dieser Aufwand differiert jedoch nach dem „sozialstrukturellen Status der Kursleiter“, so daß sich für die Hausfrauen der höchste Zeitverbrauch, für die Freiberuflichen der geringste ergebe (a.a.O., S.108). In bezug auf die hier behandelte Fragestellung ist vor allem die Bewertung des Zeitverbrauchs interessant, der wiederum mit seiner Einordnung in die persönliche Bedeutungspyramide zu tun haben dürfte. Dabei könnte objektiv ähnlicher Zeitverbrauch im Einzelfall sehr unterschiedlich wahrgenommen werden, je nachdem, ob das Unterrichten in Hinblick auf die eigene ästhetische Praxis (und gegebenenfalls andere Aktivitäten) als bereichernd oder störend erfahren wird.

2.2 Aspekte der sozialen Bedeutungsdimension

Die Dimension sozialer Bedeutung steht in engem Zusammenhang mit der materiellen Bedeutungsdimension, und dies in mehrfacher Hinsicht. Die Erwerbstätigkeit(en), in die die Betroffenen eingebunden sind, ihr berufliches Selbstverständnis und die Zeitstruktur ihres Alltags insgesamt bedingen, begünstigen oder verhindern *Aufbau und Erhalt sozialer Alltagskontakte*. Es soll ermittelt werden, welchen Beitrag ästhetische Praxis und Erwachsenenbildung zur Erschließung bedeutsamer Kontakte leisten. Interessant ist auch, wie wichtige Bezugspersonen diese Tätigkeiten bewerten. Zu unterscheiden sind dabei berufsbezogene Kontakte, die mit Heller als Typen „organisierten Alltagsverkehrs“ zu bezeichnen wären, und jene Formen, die Heller „Beziehung“ nennt und in Freundschaft und Liebe realisiert sieht – wobei natürlich Überschneidungen stattfinden können. Das Urteil sozialer Bezugspersonen und -gruppen wird nicht zuletzt davon geprägt sein, in welcher Nähe oder Distanz sie selbst zu jenen Tätigkeitsbereichen stehen. Ihre eigene Position im System gesellschaftlicher Arbeitsteilung wird Einfluß darauf haben, ob sie ästhetische Praxis im Vergleich zur Kursleitungstätigkeit als höher- oder minderwertig betrachten oder als gleichwertig ansehen.

Zwischen beiden Tätigkeitsbereichen ist ein grundlegender Unterschied festzustellen: Während ästhetische Praxis zunächst eine individuelle, wenn nicht gar isolierte und isolierende Arbeitsform darstellt, konstituiert sich die Kursleitungstätigkeit immer durch eine soziale Situation und ist in ihrer Realisierung an sie gebunden. Angesichts dieses Unterschieds liegt es nahe, nach dem Zusammenhang zu fragen, der sich für die Betroffenen aus der Kombination gerade dieser beiden Tätigkeiten ergibt, deren „Heterogenität“ sie zu verarbeiten haben.

Jenseits der Kontakterschließung und der sozialen Bewertung können beide Tätigkeiten noch unter einem dritten Aspekt betrachtet werden. Es geht um die Frage, ob und in welcher Weise sie als je spezifische Form der Kommunikation aufgefaßt werden und ihre Akteure in einer besonderen Weise in Kontakt zu ihrer Umwelt bringen, die sich von anderen Formen unterscheidet und eine ganz eigene Qualität entfaltet.

2.2.1 Soziale Bedeutung ästhetischer Praxis

In den Ausführungen über ästhetische und künstlerische Praxis als Formen kultureller Tätigkeit ist der Aspekt sozialer Alltagsbedeutung implizit bereits enthalten, insofern dort die unterschiedlichen sozialen Gebrauchszusammenhänge der Tätigkeiten angesprochen worden sind. Ein „überzeugender Gebrauchswert“ – so Hartwigs Aussage – könne sich niemals allein aus dem Produkt ergeben, sondern bedürfe immer der sozialen Situation, in der Herstellung und Gebrauch aufgehoben sind. „Der Produktionsprozeß und das Produkt sind nur vermittelnde Momente in diesem Vorgang“ (Hartwig 1980, S.324), in dem es um die „situative Absicherung des Sinns“ geht (a.a.O., S.325). Erst die soziale Situation entscheidet über die Möglichkeit des einzelnen, seine ästhetische Praxis als Medium der Kommunikation und damit auch gesellschaftlicher Teilhabe einzusetzen. Es ist daher zu fragen, auf welche sozialen Situationen die ästhetische Praxis bezogen ist, von welchen Personen und Personengruppen sie zur Kenntnis genommen, gewürdigt oder auch ignoriert und abgelehnt wird. Diese sozialen Zusammenhänge sind es, die über den gelingenden Gebrauch ästhetischer Praxis als Medium der Kontaktaufnahme und Kommunikation entscheiden.

Sofern ästhetische Praxis als Haupt- oder Teiltätigkeit den Charakter von Berufsarbeit hat oder zumindest in diese Richtung tendiert, impliziert das – auch und gerade im Fall freiberuflicher Tätigkeit – zugleich die (ge- oder mißlungene) Einbindung in ein Netz sozialer Beziehungen. Wo es sich um eine künstlerisch verstandene Tätigkeit handelt, kann zur Kennzeichnung dieser Beziehungen an Bourdieus Aussage erinnert werden, daß es die Mitglieder der „künstlerischen Sozietät“ sind, die jenes Subsystem konstituieren, das über Anerkennung oder Nichtanerkennung von Kunst entscheidet (und damit zugleich die Beziehung eines Künstlers zu seinem Werk beeinflusst). Auch die Erforschung „sozialer Netzwerke“ verweist darauf, daß diese „Gewebe sozialer Verbindungslinien zwischen Personen“ eine entscheidende Voraussetzung für die Handlungsmöglichkeiten und die soziale Anerkennung darstellen: In ihnen werden „Ressourcen getauscht, Informationen übertragen, Einfluß und Autorität ausgeübt, Unterstützung mobilisiert, Koalitionen gebildet, Aktivitäten koordiniert“ (Ziegler 1984, zitiert nach Kardoff 1991, S.403). Umgekehrt sind sie gleichermaßen verantwortlich für „Diskriminierung, Ausschluß und soziale Kontrolle“ (ebd.) gegenüber Außenstehenden.

Geschlechtsspezifische Differenzen dürften zum nicht unerheblichen Teil auf entsprechende Weichenstellungen im Bereich der sozialen Kontakte zurückzuführen sein. Die bereits zitierte Studie von 1990 verweist eindeutig darauf, daß jene sozialen Netzwerke der „künstlerischen Sozietät“ dafür sorgen, daß der Unterstützung „der künstlerischen und kreativen Leistung von Frauen im Vergleich zu derjenigen der Männer nur verschwindend geringe öffentliche und private Summen zufließen“, was „nicht nur Resultat einer Leistungsselektion, sondern gleichzeitig deren ständige Voraussetzung“ ist (Arbeitsgruppe Kunst 1990, S.17). Auf den verschiedensten Ebenen der Einflußnahme auf die Möglichkeiten öffentlicher Präsentation und Förderung – in Künstlerverbänden, Jurys, Galerien, Verlagen, unter Sammlern, Kritikern und anderen Multiplikatoren – ist durchweg festzustellen, daß dort männlich dominierte „Closed Circuits“ existieren, „geschlossene ... Kreise, die auf subtile Weise verhindern, daß das Werk von Künstlerinnen sichtbar gemacht wird“ (a.a.O., S.55).

Die Frage, ob und in welcher Weise die KursleiterInnen ihre ästhetische Praxis als eine spezifische Form sozialer Kontaktaufnahme und Auseinandersetzung verstehen, berührt verschiedene Aspekte. Ästhetischer Praxis ist – selbst wenn sie vom einzelnen weitgehend isoliert ausgeübt wird – immer schon eine soziale Dimension immanent, und dies in mehrfacher Hinsicht. Zum einen kommt sie nicht umhin, sich inhaltlich wie formal auf gesellschaftlich vorhandene Erfahrungen zu beziehen, d.h. auf die historisch erarbeiteten Genres, Konzepte und Artikulationsmöglichkeiten ebenso wie auf die gegenwärtigen Lebensbedingungen. Zum anderen ist das Produkt ästhetischer Praxis immer ein potentielles Objekt der Rezeption durch andere und damit ein Mittel der Kommunikation, das mit unterschiedlichen Intentionen eingesetzt und aufgenommen werden kann. Den von vornherein kommunikativ ausgerichteten Charakter kunstästhetischer Objekte betont auch Seel, wenn er sagt, ein Künstler mache „Gegenstände, die allein zu dem Zweck da sind, im Angesicht möglicher Betrachter, Leser, Hörer usw. zu imaginativen, kontemplativen und korrespondierenden Wahrnehmungszwecken zu werden“ (Seel 1993b, S.40).

2.2.2 Soziale Bedeutung der Kursleitungstätigkeit

Während der soziale Rahmen für ästhetische Praxis in jedem Einzelfall erst hergestellt und abgesichert werden muß, ist eine öffentlich anerkannte soziale Bedeutung der VHS-Tätigkeit aufgrund ihres allgemein akzeptierten gesellschaftlichen Stellenwerts von vornherein gegeben. Das sagt jedoch noch nichts darüber aus, wie im Einzelfall das soziale Umfeld einer Kursleiterin oder eines Kursleiters auf diese Tätigkeit reagiert. Scherer hat in seiner Untersuchung die Einstellung bedeutsamer Bezugspersonen zur Kursleitungstätigkeit im Hinblick auf „einschränkende und fördernde Rahmenbedingungen“ untersucht und ist auf durchweg positive Urteile gestoßen (Scherer 1987a, S.119). 83% der Befragten erleben ihre „Familienangehörigen bzw. Haushaltsmitglieder“ gegenüber ihrer Kursleitungstätigkeit als positiv eingestellt, 47% erfahren darüber hinaus auch direkte Unterstützung. Nur 5% geben an, daß sie bei Freunden und Bekannten eine Ablehnung ihrer Tätigkeit feststellen (a.a.O., S.121), 5% beobachten Gleichgültigkeit bei Partnern und Angehörigen, und nur 2% erleben ein Verhalten, das ihnen ihre Tätigkeit erschwert (a.a.O., S.141f.).

Aufgrund der verschiedenartigen Struktur beider Tätigkeitsbereiche sind die Kontakte, die der einzelne sich über Kursleitungstätigkeit und über ästhetische Praxis erschließt, mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Folgen verbunden. Während der Kontakt zu FachkollegInnen und Personen, die in verschiedenen Funktionen als Multiplikatoren wirken, für die soziale Anerkennung ästhetischer Praxis unabdingbar ist, kann die Erwachsenenbildungstätigkeit sehr wohl ohne Kontakt zu KursleiterkollegInnen ausgeübt werden. Daß dies sogar gängige Praxis ist, belegt Scherer in seiner Studie. Nur ein Fünftel der von ihm Befragten unterhält überhaupt solche Kontakte, 16% geben an, gar keine anderen Kursleiter zu kennen, 64% sagen, sie kennen nur „sehr wenige“ (a.a.O., S.131). Dementsprechend erwähnen auch nur 8% häufigeren Erfahrungsaustausch bzw. längere Gespräche mit KollegInnen, und nicht einmal 1% gibt an, daß so etwas „sehr oft“ stattfände (a.a.O., S.132). Diese Ergebnisse veranlassen Scherer zu der These, es handele sich bei KursleiterInnen an der Volkshochschule um „Einzelkämpfer“, die weder „in nennenswertem Umfang in einem Team zusammen(arbeiten), noch ... persönliche Kontakte untereinander pflegen“ (a.a.O., S.163). Dieser „Typ“ scheint dem von Schäffter beschriebenen „individuell arbeitenden Experten“ zu entsprechen, der in der

Erwachsenenbildung besonders an Volkshochschulen zu finden sei (Schäffter 1988, S.99ff.).

Bedeutsamer als die institutionell vermittelten Kontakte zu KursleiterkollegInnen scheinen jene zu den TeilnehmerInnen zu sein, mit denen die KursleiterInnen ja im direkten sozialen Zusammenhang des Lehr-Lern-Prozesses zusammentreffen. 51% der von Scherer Befragten heben es als positiv hervor, daß sie über ihre Tätigkeit „viele (andere) Leute kennenlernen“ (Scherer 1987a, S.111). Was bedeuten diese Kontakte für die KursleiterInnen: Kontakt mit Menschen überhaupt – was im Zusammenhang mit einer isolierten ästhetischen Praxis stehen könnte – oder die spezifische Möglichkeit zur Kommunikation im Fachgebiet der ästhetischen Praxis? Da die Volkshochschule zudem eine vom Anspruch her für alle offene Bildungseinrichtung ist, kann der Aspekt des Zusammentreffens mit Menschen anderer sozialer Herkunft, anderen Alters und anderer Interessen und Sichtweisen eine Rolle spielen. Die Erfahrungen von Georg Peez, der als langjährig in der Erwachsenenbildung tätiger Künstler seine Unterrichtserfahrungen reflektiert, lassen dies vermuten: „Ein wichtiger Grund meines erwachsenenpädagogischen Engagements ist der persönliche Umgang mit vielen verschiedenen Erwachsenen unterschiedlicher Altersgruppen sowie sozialer und ökonomischer Statuslagen“ (Peez 1994, S.141).

2.3 Aspekte der fähigkeitsbezogenen Bedeutungsdimension

Der Begriff „fähigkeitsbezogene Bedeutung“ soll als der Beitrag von Alltagstätigkeiten für die Herausbildung derjenigen Fähigkeiten definiert werden, die der einzelne in seinen unterschiedlichen sozialen Bezügen für die Bewältigung seines Alltagslebens benötigt. Die Bezugsfelder, aus denen seine Fähigkeiten stammen, sind nach Heller die „Lebenserfahrungen früherer Generationen“ (Heller 1978, S.258), aus deren Elementen der einzelne für sich das herauszieht, was ihm in seinem Alltag nützt: „Der Einzelne wird sich so viel vom Alltagswissen, von der akkumulierten Erfahrung aneignen, als zur Erhaltung und zum Aufbau seines eigenen Lebens zu einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Umgebung notwendig ist oder sein kann“ (ebd.). Nach diesem Verständnis eignet der einzelne sich im Verlauf seiner Biographie bestimmte Teile des gesellschaftlichen Wissens an und bildet im tätigen Umgang mit ihm die eigenen Fähigkeiten und damit auch das

eigene Persönlichkeitsprofil aus. Umgekehrt fallen „aus dem Alltagswissen ... diejenigen Kenntnisse heraus, die die Individuen auf keiner Stufe der Arbeitsteilung mehr benötigen“ (a.a.O., S.241). Diese Aussage gilt sowohl auf der Ebene der gesellschaftlichen als auch auf der individuellen Entwicklung: Fähigkeiten, die nicht (mehr) zur Lebensbewältigung gebraucht und benutzt werden, verfallen allmählich, denn ihr Erhalt ist – gesellschaftlich wie individuell – an ihre Anwendung gebunden.³

Mit diesem Verständnis von Fähigkeiten kann im Sinne des Erkenntnisinteresses danach gefragt werden, welchen Beitrag die Tätigkeitsbereiche der ästhetischen Praxis und der Erwachsenenbildung für den Erhalt und die Entwicklung persönlich bedeutsamer Fähigkeiten der KursleiterInnen leisten. Diese Perspektive befreit zugleich von der Notwendigkeit, den hier angesprochenen Bereich der personalen Entwicklung auf ein bestimmtes Identitätskonzept gründen zu müssen (was weiterer theoretischer Vorarbeiten bedürfte). Der Ansatz, die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten im engen Kontext ihrer sozialen und gesellschaftlichen Bezüge zu verstehen, ist auch in der Diskussion um Erwachsenenbildung zu finden. So versteht Mader „Identität“ als „eine ausschließlich relationale und soziale Kategorie und keine Kategorie, die eine in sich ruhende Entität meint, die vor oder nach oder unabhängig von gesellschaftlicher Struktur und Dynamik ein Eigenleben hätte“ (Mader 1990, S.21). Als einen angemessenen Begriff, um die ihr innewohnende Dynamik zu betonen, betrachtet er dementsprechend den von Siebert verwendeten Terminus „Identitätsbalance“: „Diese Balance ist kein sicherer Besitz, sondern – wie auf einem Drahtseil – nur durch Bewegung, sprich: Lernen und Entwicklung, ständig zu erstellen“ (ebd.). Diesem Verständnis entsprechend wäre also die personale Stabilität durch „Bewegung“ aufrechtzuerhalten, was immer zugleich Veränderung und Weiterentwicklung impliziert. Während Mader und Siebert diesen Gedanken auf die TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung beziehen, wird er hier auf die KursleiterInnen angewandt, um zu fragen, welche Bedeutung ihre ästhetische Praxis und ihr Unterricht für die Aufrechterhaltung und die Weiterentwicklung ihrer im Alltag benötigten Fähigkeiten haben.

2.3.1 *Fähigkeitsbezogene Bedeutung ästhetischer Praxis*

Es kann nicht darum gehen, nach den von den KursleiterInnen insgesamt angeeigneten ästhetischen Wissensbeständen und Fertigkeiten zu fragen. Von Interesse ist es vielmehr, mit welchen Auswirkungen auf die eigene Person ästhetische Praxis verbunden ist, ob und in welcher Weise ihre spezifischen Erfahrungsdimensionen erschlossen werden und in welcher Weise sie in das Alltagsdenken und -handeln integriert ist. Dabei sei an Hellers Differenzierung erinnert, daß das Alltagsdenken nicht ausschließlich um unmittelbare Handlungsbezüge kreisen müsse, sondern auch in der relativen Losgelöstheit von „Träumerei“ und „Spiel“ der Selbsterkenntnis und Fähigkeitsentfaltung dienen könne und damit zugleich eine besondere Dimension der Freiheit von Alltagszwängen eröffne. Zu berücksichtigen ist zudem Hellers Aussage, der Alltag vermittele auch das Nicht-Alltägliche und sei zugleich dessen „Vorschule“, insofern die persönliche Auswahl einzelner Elemente aus dem weitläufigen Spektrum dessen, was die Kunst als Zusammenfassung des historisch angesammelten gesellschaftlichen Wissens im ästhetischen Bereich bereithält, auf den Alltag bezogen bleibt und aus ihm heraus ihren subjektiven Sinn bezieht.

Die vermutete Abhängigkeit von der materiellen und sozialen Bedeutungsdimension läßt auch im Hinblick auf die Ausprägung der fähigkeitsbezogenen Bedeutung ästhetischer Praxis geschlechtsspezifische Unterschiede erwarten. So wird in der Studie der Arbeitsgruppe Kunst davon gesprochen, daß es „besonders bei Frauen ... eine breite Fließgrenze zwischen kreativen Tätigkeiten (gibt), die tatsächlich eher im Sinne einer Freizeitbeschäftigung zur Selbstverwirklichung ausgeübt werden und einer ernsthaften, über diese Selbstverwirklichung hinausreichenden künstlerischen oder gestalterischen Arbeit“ (Arbeitsgruppe Kunst 1990, S.32). Dieser Sachverhalt verweist auf weibliche Lebenszusammenhänge, die eine strikte Arbeitsteilung zwischen beruflicher und freizeitorientierter Tätigkeit in geringerem Maße zulassen als die Lebenszusammenhänge von Männern. Zugleich spiegelt die gewählte Formulierung gesellschaftliche Wertungen wider, die die Fremd- und Selbsteinschätzung von Individuen beeinflussen: Ästhetische Praxis, die keine materielle Bedeutung entfalten kann und nicht aus der heterogenen Zone der Alltags Tätigkeiten heraus in den homogenen Bereich der Kunst eintritt, wird als die weniger „ernsthafte“ eingestuft. Sie bliebe, mit Heller gesprochen, den Alltags Tätigkeiten verhaftet, wohingegen

„künstlerische oder gestalterische Arbeit“ über diese hinausreicht und Teilhabe an den „gattungsmäßigen Objektivationen“ ermöglicht. Für eine Bestandsaufnahme unterschiedlicher Bedeutungsprofile ästhetischer Praxis ist eine solche Abwertung bestimmter Ausprägungen unbrauchbar. Als Folie der vorliegenden Untersuchung den Idealtypus einer allumfassenden ästhetischen Praxis auf hochspezialisiertem Niveau zu wählen, auf deren Hintergrund jeder Einzelfall zwangsläufig defizitär erscheinen muß, verbietet sich zudem auch aus dem Verständnis von „Anästhetik“ als der Bedingung jeglicher Ästhetik. Wenn generell davon auszugehen ist, daß die jeweils gelebte ästhetische Praxis immer nur einen Ausschnitt aus den gesellschaftlich vorhandenen Möglichkeiten realisiert, und dies um den Preis der Nicht-Wahrnehmung von Alternativen, so ist zwar nach ihrem jeweils besonderen Profil zu fragen, doch systematisch davon auszugehen, daß dies in jedem Fall ‚blinde Flecken‘ einschließt.

Im Kontinuum des Alltags kann der Beitrag ästhetischer Praxis zum Erhalt und Ausbau von Fähigkeiten qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlich sein. Je nachdem, ob die ästhetische Praxis sich für den Betreffenden zu einem „Hauptmedium“ (Hartwig 1980, S.298) entwickelt hat oder nur eine unter anderen, vielleicht bedeutsameren Tätigkeiten ist, kann sie einen zentralen oder marginalen Stellenwert einnehmen. Ästhetische Praxis kann in ihrem Beitrag zur „Formung der eigenen Fähigkeiten“ biographischen Veränderungen unterworfen sein, ihre Bedeutung kontinuierlich in eingespielten, alltagsbegleitenden Rhythmen entfalten oder auch auf bestimmte Ausnahmesituationen beschränkt bleiben. In welcher Weise der einzelne sie zeitlich und räumlich in seinem Alltag unterbringt und qualitativ erlebt, wird wiederum in engem Zusammenhang mit der materiellen und sozialen Bedeutung seiner ästhetischen Praxis stehen.

2.3.2 Fähigkeitsbezogene Bedeutung der Kursleitungstätigkeit

Hier ist zu fragen, ob die Betreffenden ihre Tätigkeit als KursleiterIn als eine Möglichkeit zur Entfaltung von Fähigkeiten erleben, die nützlich und bereichernd für ihr Alltagsleben sind.

Einige Ergebnisse der erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsforschung deuten darauf hin, daß die Kursleitungstätigkeit als Entfaltungsraum für eigene Fähigkeiten genutzt wird. Der schon ge-

nannte, von Schäffter diagnostizierte Typ des „individuell arbeitenden Experten“ – eine quasi „archetypische“ Figur der Erwachsenenbildung (Schäffter 1988, S.98) – zeichnet sich vor allem durch seine „Individualität“ und „Originalität“ (a.a.O., S.99) aus, die offenbar die Basis für sein Unterrichtshandeln darstellen. Schäffter nennt hier Stichworte wie „dominanter Narzißmus“, „Selbstinszenierung“ und „individuelle Profilierung“ (ebd.), die auf eine ausgeprägte fähigkeitsbezogene Bedeutung der Tätigkeit im hier genannten Sinne hinweisen. Dies gilt auch für Ergebnisse der „Ostwestfalenstudie“. So kommt Scherer zu dem Schluß, daß „erwachsenenpädagogische Tätigkeit ... bei den Befragten ... Ausdruck einer bestimmten Form der Identitätsbewahrung oder der Identitätssuche und damit wichtiger Bestandteil der alltäglichen ‚Identitätsarbeit‘“ ist (Scherer 1987a, S.185). Als „das zentrale Motiv der Tätigkeit“ ergibt sich für ihn „mit hoher Verbindlichkeit das Motiv der individuellen Entfaltungsmöglichkeit“ (a.a.O., S.172). Scherer erklärt dieses Ergebnis aus dem Berufscharakter, den die Kursleitungstätigkeit für zwei Drittel der sie ausübenden Personen hat. Wenn gleich er dabei von „Hobbyberuf“ spricht, so stellt er doch fest, daß die Ausübung der Tätigkeit dieselben Funktionen erfüllt wie ein „richtiger‘ Beruf“ (a.a.O., S.184): Sie bestätige „den Investitionscharakter der vorgängigen Ausbildung“ – nach Beck eine der die Berufside ntität konstituierenden Funktionen von Beruf (Beck u.a. 1980, zitiert nach Scherer a.a.O., S.179) – und biete dem Tätigen damit die Gelegenheit, „bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen oder überhaupt an konkreten Zielen zu arbeiten und Energien und Kreativität für allgemein anerkannte Aufgaben einzusetzen“ (Scherer a.a.O., S.181). Die hier vorliegende Fragestellung ist auf eine fachspezifische Konkretisierung jener allgemeinen Erkenntnisse ausgerichtet.

Setzt man die Kursleitungstätigkeit in Bezug zum Tätigkeitsbereich der ästhetischen Praxis, so sind unterschiedliche Möglichkeiten des Einflusses denkbar: eine positive Auswirkung, eine Beeinträchtigung oder auch das Fehlen einer Rückkoppelung von Kurserfahrungen auf die ästhetische Praxis. In welcher Weise die Beziehung zwischen jenen zwei „heterogenen“ Alltagsbereichen vom Betreffenden organisiert und erlebt wird, ist vermutlich ein Resultat der persönlichen Bedeutungshierarchie, in der beide Tätigkeiten ihren Platz und ihre Beurteilung finden. Diese Hierarchie wird auch dafür verantwortlich sein, ob der einzelne Art und Ausmaß seines Engagements im ästhetischen und er-

wachsenbildnerischen Bereich als zufriedenstellend oder veränderungsbedürftig erlebt.

Anmerkungen

- ¹ Beck u.a. stellen die These auf: „Wer nicht im gelernten Beruf arbeitet, hat seine Ausbildung falsch investiert“ (Beck u.a. 1980, zitiert nach Scherer 1987a, S.179).
- ² Daß in der Kulturellen Bildung an der Hamburger Volkshochschule so gut wie keine LehrerInnen mit fester Anstellung im Schulbetrieb beschäftigt sind, ist nicht zuletzt auf einen Erlaß der Schulbehörde aus den 80er Jahren zurückzuführen, die Genehmigung für Nebentätigkeiten von Beschäftigten im öffentlichen Dienst angesichts der hohen Akademikerarbeitslosigkeit restriktiv zu handhaben, um Personen ohne Erwerbstätigkeit nicht die Chancen auf eine Honorartätigkeit zu verbauen.
- ³ Dieser Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen und individuellen Gebrauchszusammenhängen, der Erhalt oder Verfall von Fähigkeiten beeinflusst, wird empirisch besonders eindrucksvoll von der Arbeitslosenforschung bestätigt (vgl. dazu z.B. Wacker 1978, Jahoda u.a. 1983, Holzkamp 1986).

3. Durchführung der Untersuchung

Die im folgenden dargestellte Untersuchung bezieht sich auf die freien MitarbeiterInnen für Mal- und Zeichenkurse an der Hamburger Volkshochschule. Unter den 40 Personen mußte aufgrund der begrenzten Befragungskapazität eine Auswahl getroffen werden. Da Frauen und Männer etwa zu gleichen Teilen vertreten sind, wurden zehn Frauen und zehn Männer in die Untersuchung einbezogen. Ein Kriterium ihrer Auswahl war das Interesse an einer Streuung über die insgesamt vertretenen Altersgruppen, die gleichermaßen für Männer und Frauen erreicht werden sollte. Ein weiteres Kriterium resultierte aus dem Ziel, ein ausgewogenes Spektrum von langjährig und erst seit kurzem tätigen KursleiterInnen zu erreichen, wobei auf MitarbeiterInnen mit weniger als drei Semestern Kurspraxis verzichtet wurde, weil für die Fragen nach der Alltagsbedeutung der Kurse eine gewisse Erfahrungsbasis wünschenswert schien. Aufgrund der genannten Kriterien kam eine Untersuchungsgruppe mit folgenden Merkmalen zustande:

- Mit 11 Personen ist die Mehrheit der befragten KursleiterInnen zwischen 30 und 50 Jahren alt.
- 17 KursleiterInnen haben einen akademischen Abschluß an einer Hochschule. Dies gilt für alle 10 Männer, von denen 9 im gestalterischen Bereich studiert haben (8 an der Kunsthochschule, einer an der Fachhochschule). Von den 7 Frauen mit akademischem Abschluß haben 3 an der Kunsthochschule, 4 an der Fachhochschule studiert.
- 4 KursleiterInnen unterrichten nur einen Kurs, die übrigen 16 geben 2 bis 5 VHS-Kurse pro Woche. 11 KursleiterInnen sind zusätzlich in anderen Zusammenhängen unterrichtend tätig.
- Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer der Befragten an der Volkshochschule beträgt 10 Jahre (bei den Frauen sind es 5,6 Jahre, bei den Männern 14,3 Jahre).
- 11 KursleiterInnen sind über KursleiterkollegInnen zur Volkshochschule gekommen, die ausnahmslos zugleich Freunde oder Familienangehörige waren.

Mit der Entscheidung, die „Alltagsbedeutung“ von Kurstätigkeit und Kursgegenstand zur leitenden Kategorie der Untersuchung zu machen, war zugleich auch die Entscheidung für ein subjektorientiertes und damit qualitatives Vorgehen gefallen, insofern diese Frageperspektive

darauf ausgerichtet ist, die entsprechenden Bedeutungsstrukturen aus der Perspektive der KursleiterInnen zu erfassen. Das schließt keinesfalls das Interesse an der quantitativen Erfassung von Merkmalsverteilungen aus: „Gerade anwendungsorientierte Forschung wie die der Erziehungswissenschaft ist auf intelligente Ergänzung qualitativer und quantitativer Zugänge zu ihren Gegenstandsbereichen angewiesen“ (Huber 1989, S.41).¹

Mit 20 KursleiterInnen wurde die Minimalzahl einer auch statistisch zugänglichen Stichprobe erreicht. Lamnek weist im Zusammenhang mit der Frage nach der „Repräsentativität“ darauf hin, daß das Ziel qualitativer Forschung jedoch nicht die Ermittlung der Häufigkeit des Auftretens bestimmter Handlungsmuster sei, sondern ihre Identifizierung. Die Verwirklichung dieses Anspruchs hänge vor allem von der angemessenen Auswahl der zu befragenden Personen ab (Lamnek 1989, S.91f.).

Das „problemzentrierte Interview“, wie es bei Lamnek (a.a.O., S.74ff.) beschrieben wird, erwies sich als ein angemessenes Verfahren, da es – anders als z.B. das narrative Interview – erlaubt, mit einem theoretischen Konzept in das Untersuchungsfeld zu gehen und zielorientierte Fragen zu stellen, zugleich aber die Flexibilität und Offenheit in der Durchführung gewährleistet, die nötig ist, um die Perspektive der Befragten in bezug auf das Untersuchungsthema zur Geltung kommen zu lassen. So wurde ein nicht-direktiver Gesprächsleitfaden mit den Themenbereichen „Angaben zur Person“, „Alltagsbedeutung ästhetischer Praxis“ und „Alltagsbedeutung der Kursleitungstätigkeit“ entworfen. In den Fragen zur Alltagsbedeutung wurde darauf geachtet, die Dimensionen der materiellen, sozialen und fähigkeitsbezogenen Bedeutung anzusprechen. Bei den GesprächspartnerInnen sollte möglichst nicht die Formulierung von „Argumentationstexten“ ausgelöst werden, in denen sie Handlungsweisen auf einer legitimierenden Ebene rechtfertigen oder konzeptuell abzusichern suchen. Die Fragen sollten eher die Produktion von „Erzähltexten“ oder „Beschreibungstexten“ anregen, aus denen sich Handlungsorientierungen und subjektives Erleben der angesprochenen Tätigkeiten erkennen lassen.

Die Planung der Gesprächsdurchführung erfolgte gemäß der Grundannahme der qualitativen Sozialforschung, daß gültige Untersuchungsergebnisse vor allem dann zu erwarten sind, wenn die Befragungssituation an die mit dem Forschungsthema angesprochenen alltagsweltlichen Rollen anknüpft und eine Annäherung an die entspre-

chenden kommunikativen Regeln anstrebt (Hoffmann-Riem 1980, S.350). Nach einer auf die schriftliche Information durch die Volkshochschule folgenden telefonischen Darlegung meines Interesses, über die Erfahrungen von KursleiterInnen mit ihren Kursen und ihrer eigenen ästhetischen Praxis zu sprechen, waren alle Angesprochenen bereit, ein Gespräch zu führen. Die Länge der Gespräche richtete sich nach der Gesprächsfreudigkeit der KursleiterInnen; sie hatten eine Dauer zwischen 1 1/2 und 2 1/4 Stunden. Nach dem Abschalten des Tonbandgeräts wurde die Kommunikation in vielen Fällen auf Initiative der Befragten noch fortgesetzt. Einige KursleiterInnen hatten sich bestimmte Aussagen bewußt für diese Phase aufgespart, die sie nicht auf Tonband festgehalten haben wollten, weil sie sich auf Aspekte ihrer Tätigkeiten beziehen, die sie als problematisch empfinden.

Bei der Auswertung der Interviews wurde induktiv verfahren, insofern die Thesen für die Erfassung der zuvor formulierten Dimensionen und Aspekte der Alltagsbedeutung erst im Verlauf mehrerer Auswertungsdurchgänge durch das vorliegende Material entwickelt worden sind.

Bei der Einordnung dieses Untersuchungsansatzes in das Spektrum sozialwissenschaftlicher Forschungskonzepte sind Elemente aus der „datenbasierten Theorieentwicklung“ (Grounded Theory) zu identifizieren, wie sie Glaser und Strauss (1979) in der Soziologie entwickelt haben, aber auch Elemente der „Komparativen Kasuistik“, die Jüttemann (1981) für psychologische Forschung erarbeitet hat. Beiden Ansätzen geht es darum, gegenstandsbezogene und praktisch bedeutsame Theorien für ein relativ eng umgrenztes soziales Feld empirisch fundiert zu generieren. Dies entspricht meinem Untersuchungsziel, ein Konzept für das adäquate Verständnis der erwachsenenbildnerischen Handlungskompetenz freiberuflicher KursleiterInnen zu entwickeln, um daraus Konsequenzen für die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen mit dieser Gruppe von MitarbeiterInnen ziehen zu können. Vom Konzept der Komparativen Kasuistik übernehme ich ein insgesamt theoriegeleitetes Vorgehen bei der Entwicklung des Untersuchungsdesigns sowie die Technik des interindividuellen Fallvergleichs als Verfahren der Typenbildung, von der Grounded Theory (deren Verzicht auf ein vorab formuliertes theoretisches Vorverständnis ich nicht teile) den offenen Prozeß der Datenerhebung und -analyse, deren Phasen bei der Kategorienentwicklung und der Datenkodierung ineinandergreifen.²

„Die Möglichkeiten der Auswertung des Materials aus qualitativen Interviews sind so vielfältig wie die Typen der Interviews selbst“ – so Lamnek in seinem Kapitel zur „Auswertung und Analyse qualitativer Interviewdaten“ (Lamnek 1989, S.104). Ungeachtet dieser Vielzahl schlägt er „eine generelle Struktur“ von vier groben Auswertungsphasen vor, die „offen für gegenstandsadäquate Modifikationen ist“ (ebd.). Ich habe mich an diesen Phasen – deren erste die Transkription ist – orientiert und sie mit methodischen Anregungen Mühlfelds verknüpft, auf die Lamnek im Zusammenhang mit der Auswertung offener Interviews verweist (Mühlfeld u.a. 1981, S.205ff.). Die Befragten wurden anonymisiert: Für ihre Wahrnehmung als Personen und zur besseren Lesbarkeit der Auswertung bekamen sie Codenamen, die in alphabetischer Reihenfolge ausgewählt wurden. Alle Namensangaben von Personen, Orten und Institutionen, die in den Gesprächen erwähnt werden und zur Identifizierung der Betroffenen führen könnten, wurden ebenfalls durch Decknamen ersetzt. Nur bei öffentlich bekannten Einrichtungen und Personen – zum Beispiel bei großen Bildungseinrichtungen und namhaften Hochschullehrern – werden die Eigennamen beibehalten.

Das von Mühlfeld beschriebene Konzept, sich bei der Auswertung qualitativer Interviews nicht vorrangig auf die größtmögliche Exaktheit und Ausführlichkeit der Interpretation einzelner Interviews zu konzentrieren, sondern auf die Identifikation jener Problembereiche, die den Fragen des Gesprächsleitfadens zugrundeliegen, entspricht der Zielsetzung meiner Untersuchung: Sie fragt nach der Alltagsbedeutung von ästhetischer Praxis und Kursleitungstätigkeit für freiberufliche MitarbeiterInnen an der Volkshochschule und will vor allem unterschiedliche Ausprägungen des zu erwartenden Bedeutungsspektrums kennenlernen, nicht aber eine biographisch orientierte Entwicklungs-, Persönlichkeits- oder Lebensstilanalyse für Einzelpersonen leisten. Diese Schwerpunktsetzung (und damit verbundene Ausgrenzung von Optionen) im Blick zu behalten erwies sich vor allem in der ersten Auswertungsphase als wichtig, da das reichhaltige Interviewmaterial durchaus verlockende Analysemöglichkeiten in Richtung biographischer Vertiefung anbietet.³

Die Auswertung erfolgte in einem ersten Schritt unter den leitenden Kategorien der „materiellen“, „sozialen“ und „fähigkeitsbezogenen“ Bedeutung von ästhetischer Praxis. Um nicht bereits auf dieser Stufe der Auseinandersetzung mit dem Material die konkreten Personen aus

dem Blick zu verlieren, deren Lebenszusammenhang den Einzelinformationen ihren Sinn gibt, wurden in einem zweiten Schritt zunächst ausführliche Einzelanalysen für verschiedene Interviews durchgeführt. Die Einzelanalyse entspricht der Empfehlung von Lamnek, der sie der Transkription als zweite Phase folgen läßt, und zwar mit dem Ziel, dabei „eine Konzentration des Materials“ zu erreichen (Lamnek 1989, S.105). Bei diesen Einzelanalysen wurde so verfahren, daß alle zuvor markierten Informationen zu den drei Hauptkategorien als wörtliche Zitate in einen Auswertungstext übernommen wurden, der sie in einen inhaltlichen Zusammenhang zu bringen suchte. So entstanden pro KursleiterIn jeweils sechs sowohl beschreibende als auch interpretierende Abschnitte, die alle verfügbaren Informationen zur materiellen, sozialen und fähigkeitsbezogenen Bedeutung der ästhetischen Praxis einerseits und der Kursleitungstätigkeit andererseits zusammenfaßten und im persönlichen Sinnzusammenhang des/der Betreffenden zu verstehen suchten. Im Anschluß daran wurden alle Aussagen über die Ausgestaltung und Wahrnehmung der Kursleitungspraxis zusammengestellt, um sie auf erkennbare Bezüge zu den Bedeutungsdimensionen hin zu untersuchen. Dabei wurden auch Informationen verarbeitet, die „am Rande“ der Interviews gesammelt worden waren.⁴ Auch auffällige sprachliche Eigenheiten und Besonderheiten in der Selbstdarstellung wurden hier berücksichtigt, indem sie in einen ergänzenden oder auch widersprüchlichen Zusammenhang zum Inhalt der verbalen Äußerungen gestellt wurden. Den Abschluß dieser Einzelauswertungen bildete jeweils eine Zusammenfassung, die die zuvor erarbeiteten Detailinformationen zu einem „Kursleiterprofil“ verdichtete.⁵ Da das Ziel jedoch nicht die Sammlung einzelner Kursleiterporträts war (so interessant deren Lektüre auch ist!), wurde ihre Produktion nach dem vierzehnten Auswertungstext eingestellt, da zu diesem Zeitpunkt hinreichende Vorarbeit für die Verfeinerung des Auswertungsinstrumentariums geleistet schien: Auf induktivem Weg war in der Auseinandersetzung mit dem Textmaterial – und speziell in der vergleichenden und kontrastierenden Gegenüberstellung der Einzelfälle – ein Klassifikationssystem gewonnen worden, das es nunmehr erlaubte, die Gesamtmenge der einschlägigen Informationen eines jeden Interviews systematisch zusammenzustellen und damit die Basis für einen späteren interpersonellen Vergleich zu schaffen. Dieses Klassifikationssystem wurde in Thesenform formuliert, um die verschiedenen Aspekte der Alltagsbedeutung in den drei zentralen Dimensionen zu präzisieren.

Wiederum auf der Grundlage des Datenmaterials wurde dann zu jeder These eine Reihe alternativer Zuordnungsmöglichkeiten entwickelt, um das jeweils vorfindliche Bedeutungsspektrum zum Themenbereich der Thesen klassifizieren zu können. Mit Hilfe dieses Systems wurde für alle KursleiterInnen eine *thesengeleitete Auswertung* angefertigt, in der sie aufgrund ihrer einschlägigen Aussagen den entsprechenden Alternativen innerhalb der Thesen zugeordnet worden sind, was die Anfertigung eines tabellarischen Überblicks über die so entstandenen Profile – und damit ihren Vergleich – erlaubt.

Interpersonelle Vergleiche zwischen den Aussagen verschiedener KursleiterInnen waren bereits der Weg gewesen, auf dem die Thesen zu den Themenbereichen der Auswertung gewonnen worden sind. Mit der personbezogenen Zusammenstellung aller thematisch einschlägigen Informationen nach dem entwickelten Klassifizierungssystem war dann die Voraussetzung für einen systematischen interpersonellen Vergleich geschaffen worden. Nach den von Lamnek idealtypisch formulierten Auswertungsschritten ist dies der als Phase 3 bezeichnete Schritt der „generalisierenden Analyse“: „Man sucht nach Gemeinsamkeiten, die in allen oder einigen Interviews aufgetreten sind. Dies kann ein erster Schritt für eine typisierende Generalisierung sein“ (Lamnek 1989, S.105). Ziel dieser Phase war die Rekonstruktion von unterscheidbaren Typen freier KursleiterInnen in der Kulturellen Bildung, die auf bestimmten Gemeinsamkeiten in der Ausprägung der erforschten Bedeutungsprofile und Handlungsorientierungen basieren. Mit Lamnek soll von „Typisierung“ in dem Sinne gesprochen werden, daß „einzelne Aspekte eines gefundenen Phänomens herausgestellt, als überindividuell angesehen und in ihrer spezifischen Konstellation als typisch bezeichnet werden, ohne daß sie immer in der reinen Form in der Wirklichkeit zu finden wären“ (a.a.O., S.339).

Nach dem Modell der „individuellen Komparation“ bei Jüttemann wurden voneinander abgrenzbare Gruppen von KursleiterInnen konstruiert, auf deren Mitglieder eine bestimmte „überindividuelle Personencharakteristik“ zutrifft. Da mein Erkenntnisinteresse sich auf die erwachsenbildnerische Handlungskompetenz richtet, erschien es sinnvoll, den KursleiterInnen nicht nur in der Befragung zu begegnen, sondern auch ihre Handlungspraxis im Kurs einzubeziehen. So wurde mit allen Mitgliedern der Untersuchungsgruppe der Besuch eines ihrer Kurstermine vereinbart.

Die Beobachtung erfolgte unstrukturiert unter der Zielsetzung, die Aktivitäten von KursleiterIn und TeilnehmerInnen möglichst umfassend zu dokumentieren. Die Beobachtung fand – je nach Situationsdefinition durch die KursleiterInnen – mit einem variierenden Partizipationsgrad statt, der von Nicht-Beteiligung an den Kursaktivitäten bis hin zur Ausführung der angebotenen Aufgabenstellungen – z.B. Aquarellieren, Portrait- und Aktzeichnen etc. – reichte. Die Blickrichtung der Beobachtung resultierte aus der Hypothese der Untersuchung, daß die Alltagsbedeutung des Fachgegenstandes Malen und Zeichnen für die KursleiterInnen sich auf ihre Kursgestaltung auswirkt, insofern sie bestimmte Handlungsorientierungen ästhetischer Praxis transportiert. Dieser vermutete Zusammenhang diente als Selektionskriterium bei der Entscheidung über die Wahrnehmungsschwerpunkte, die angesichts der Fülle möglicher Beobachtungen in der Kurspraxis gesetzt werden sollten.

Durch die Unterrichtsbesuche entstanden Kontakte zu TeilnehmerInnen, die sich offen zeigten für Gespräche über ihre Kurserfahrungen und ihre Mal- und Zeichenpraxis. So wurden mit 7 Männern und 16 Frauen, von denen fast die Hälfte mehr als eine der befragten Lehrpersonen aus der Kursarbeit kannten, ausführliche Interviews geführt, die ebenfalls unter dem leitenden Gesichtspunkt der „Alltagsbedeutung“ standen. Ihre Auswertung erfolgte unter der Frage, inwieweit sich die typischen Merkmale der jeweiligen erwachsenenpädagogischen Profile der KursleiterInnen in den Teilnehmernaussagen „widerspiegeln“.

Anmerkungen

- ¹ Zur Kritik an einer rigiden Dichotomisierung „quantitativer“ und „qualitativer“ Forschung vgl. auch von Saldern 1992.
- ² Eine vergleichende Gegenüberstellung von Grounded Theory und Komparativer Kasuistik findet sich bei Wiedemann 1990.
- ³ Manche GesprächspartnerInnen haben schon auf die ihnen gestellte Eingangsfrage nach ihrer Ausbildung – die ursprünglich als bloße Informationsfrage nach dem formalen Abschluß konzipiert war – mit einer ausführlichen Erzählung über ihren beruflichen, z.T. auch ihren persönlichen Werdegang reagiert, die sich für eine gründliche biographische Analyse geradezu anbietet. Manche entfalteten verschiedene Facetten ihrer Lebensgeschichte, die nicht im engeren Sinne zur Fragestellung der Untersuchung gehören, auch im weiteren Verlauf des Interviews.

- ⁴ Bude verweist auf das Problem, daß „die außersprachlichen Gegebenheiten nur als sekundäre Datenquelle zu behandeln“ seien, da „angesichts des methodischen Rechtfertigungsdrucks, unter dem die empirische Sozialforschung steht“, ihnen bisher kaum ein anderer Status gegeben werden könne (Bude 1984, S.26).
- ⁵ Lamnek beschreibt den Ertrag der Einzelanalyse folgendermaßen: „In einem vierten Schritt erstellt man als Ergebnis der Einzelfallanalyse eine Charakteristik des jeweiligen Interviews als Verknüpfung der wörtlichen Passagen ... mit den Wertungen und Beurteilungen des Forschers, die sich auf die Besonderheiten und das Allgemeine des Interviews beziehen“ (Lamnek 1989, S.105).

4. Bedeutungsprofile und Kursleitertypen

4.1 *Materielle Bedeutung von Fachgegenstand und Kurstätigkeit*

4.1.1 *Berufliches Selbstverständnis*

In bezug auf das berufliche Selbstverständnis der KursleiterInnen sind im Hinblick auf ihre Ausbildungsprofile und Erwerbsquellen vier verschiedene Bezugspunkte denkbar, an denen sie sich im Feld der ästhetischen Praxis ausrichten können. Es kann am Bild des „Bildenden Künstlers“ oder des „Grafik-Designers“ ausgerichtet sein, wobei ersteres dem Bereich der „freien Kunst“, letzteres dem Bereich der „angewandten Kunst“ zugeordnet wird. Es kann auch gleichzeitig den „freien“ wie den „angewandten“ Bereich ohne präzise Abgrenzung umfassen und beides als gleichrangig in seiner Wertigkeit interpretieren. Ein zu diesen Modellen alternatives berufliches Selbstverständnis basiert auf der Vermittlung ästhetischer Praxis als Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen.

Die Mehrzahl der KursleiterInnen, nämlich 14 von 20, orientiert sich am Berufsbild eines Bildenden Künstlers/einer Bildenden Künstlerin. Dies trifft für 9 der 10 Männer, aber nur für die Hälfte der 10 Frauen zu. 4 Personen lehnen die scharfe Trennung zwischen gebrauchsgrafischem und künstlerischem Bereich ab und favorisieren die Vorstellung, beides basiere auf denselben Grundlagen und sei durch fließende Übergänge miteinander verbunden. 3 dieser Personen verdienen ihren Lebensunterhalt mit Gebrauchsgrafik, und alle 4 sind im Rahmen ihrer unterschiedlichen zeitlichen Möglichkeiten für sich im privaten Rahmen künstlerisch tätig. Was überraschend erscheinen mag, ist die Tatsache, daß nur eine einzige Person sich primär als Lehrperson im ästhetischen Bereich sieht, ohne sich zugleich auch als Künstlerin einzuschätzen.

Insgesamt ist festzustellen, daß die KursleiterInnen ein in ihrem Fach fundiertes berufliches Selbstverständnis haben, das durch die Tätigkeit an der Volkshochschule keineswegs eine Erweiterung im Sinne eines erwachsenenbildnerischen Verständnisses erfährt. Vielmehr scheint es so zu sein, daß auch die erwachsenenbildnerische Tätigkeit als eine besondere Anwendungsform ästhetischer Praxis aufgefaßt wird. Daß die Kursleitungstätigkeit sich nicht auf das berufliche Selbstverständnis auswirkt, läßt sich nicht durchgängig aus dem Umstand erklären, daß diese Tätigkeit lediglich als eine vorübergehende Beschäftigung ange-

sehen würde, die aufgrund fehlender Beständigkeit kaum eine Bedeutung für das berufliche Selbstbild erlangen kann: 13 der 20 Befragten betrachten ihre Existenz als KursleiterIn als einen auf Dauer hin angelegten Teil ihres Alltags. Der Durchschnitt der Befragten ist zudem bereits seit 14 Jahren bei der Volkshochschule beschäftigt und hätte damit sehr wohl die äußere Voraussetzung, diese Tätigkeit in das berufliche Selbstverständnis zu integrieren.

4.1.2 Erwerbssituation und Lebensunterhalt

Unter dem Blickwinkel von Erwerbssituation und Lebensunterhalt geht es um die Bedeutung, die die ästhetische Praxis und die Kursleitungstätigkeit im Gesamtzusammenhang der Existenzsicherung haben. Diese Frage läßt sich am besten beantworten, wenn die beiden Tätigkeitsbereiche zunächst getrennt voneinander erfaßt werden.

1) Die ökonomische Bedeutung ästhetischer Praxis kann einen unterschiedlichen Stellenwert im Einkommensgefüge haben

Für eine jeweils gleich große Zahl der Befragten, nämlich für 8 Personen, sichert die ästhetische Praxis den Lebensunterhalt ganz oder teilweise ab oder ist in ihrem ökonomischen Ertrag ohne nennenswerte Bedeutung. In der Untersuchungsgruppe kann jedoch nicht einmal die Hälfte derer, die sich als „Bildende KünstlerInnen“ verstehen – nämlich nur 6 der 14 – ihren Lebensunterhalt ganz oder teilweise mit ihrer ästhetischen Praxis verdienen. Unter ihnen ist nur eine einzige Frau. 9 Personen erwähnen die Einkünfte aus ihrer Arbeitsleistung in der ästhetischen Praxis oder der Kursleitungstätigkeit nicht nur als Gelderwerb, sondern auch als eine gesellschaftliche Anerkennung, die ihnen unabhängig von der Höhe des erzielten Betrags wichtig ist.

Der Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Ertrag für geleistete Arbeit und der darüber vermittelten gesellschaftlichen Anerkennung ist in den Gesprächen von 9 KursleiterInnen angesprochen worden. Auffällig ist, daß 8 von ihnen nur in sehr geringfügigem Umfang Bilder verkaufen können (oder wollen), wohingegen jene, die mit ästhetischer Praxis Geld für ihren Lebensunterhalt verdienen, den Aspekt der dadurch erzielten Anerkennung gar nicht erwähnen. Dieser Unterschied mag darauf hindeuten, daß erst die Mangel Erfahrung enttäuschter beruflicher Hoff-

nungen jenen Zusammenhang zwischen beruflicher Qualifikation und deren gesellschaftlicher Anerkennung qua finanzieller Honorierung wahrnehmbar macht, der bei erfolgreichem beruflichen Einsatz der eigenen Qualifikation wie selbstverständlich gegeben erscheint.

4 jener 9 Personen, die nur sehr sporadisch Bilder verkaufen, deuten den Verkauf beziehungsweise Nicht-Verkauf im erwähnten Kontext gesellschaftlicher Anerkennung.

Herr Langenbach kommentiert das allmählich aufkommende Interesse einzelner Galeristen an seinen Bildern so: „... ich bin kein berühmter Künstler, nicht mal ein bekannter, aber man kriegt schon eine gewisse Anerkennung“. Auch Frau Franke verkauft nur dann und wann ein Bild: „Ja, ist nicht viel, aber ... nur so als Anerkennung, so seh' ich das“. Herrn Meyborg, der einen Teil seines Lebensunterhalts mit dem Bilderverkauf bestreiten kann, bedeutet dieser Verkauf nicht nur materiellen Gewinn, sondern daß er „vielleicht auch Anerkennung von außen bekommt“. Frau Burstein erlebt den seltenen Verkauf eigener Bilder nicht nur als fehlende Einnahmequelle, sondern auch als gesellschaftliches Desinteresse an ihrer künstlerischen Arbeit: „Ich werde ja nicht gebraucht mit meinen Bildern. Die Künstler, die Kunst wird nicht gebraucht ... Die Leute brauchen uns nicht“.

2) Die ökonomische Bedeutung der Kursleitungstätigkeit kann einen unterschiedlichen Stellenwert im Einkommensgefüge haben

Für 8 Personen stellt die Kursleitungstätigkeit die einzige Möglichkeit dar, ihre Qualifikation im Bereich ästhetischer Praxis beruflich zu nutzen. 6 von ihnen bezeichnen die Tätigkeit an der Volkshochschule zugleich als einen Statusgewinn. 13 KursleiterInnen betrachten die Lehr-tätigkeit als einen dauerhaften Bestandteil ihres Alltags. Für 5 von ihnen – und zwar ausschließlich Frauen – stellt sie die einzige Erwerbstätigkeit dar, für die anderen ist sie eingebunden in eine heterogene Erwerbsstruktur.

Nicht nur die objektive Höhe des erzielten Honorars ist es, die über seine Bewertung als existenzsichernd oder -verbessernd entscheidet, sondern diese Bewertung wird auf dem Hintergrund des eigenen Lebensstandards vorgenommen: Ein höheres Gesamteinkommen läßt die Bedeutung des Honorars sinken, während ein insgesamt niedriges Einkommensniveau sie steigen läßt. Da die KursleiterInnen in meiner Un-

tersuchung sich in der Mehrzahl als Bildende Künstler verstehen und gerade diese Berufsgruppe insgesamt erhebliche Schwierigkeiten hat, ein gesichertes Einkommen auf einem stabilen oder gar gehobenen Niveau zu erzielen, kann vermutet werden, daß für Personen aus dieser Gruppe das VHS-Honorar im Zusammenhang ihres insgesamt niedrigen Einkommensniveaus eben schon bei einer Höhe als „existenzsichernd“ gilt, bei der es Besserverdienenden als ein „Taschengeld“ erschiene. Für 5 jener Abgesicherten ist das Kursleitungshonorar dementsprechend unwichtig, während 5 von denen, die mit ästhetischer Praxis kein Geld verdienen, auf die VHS-Einkünfte als Beitrag zu ihrer Existenzsicherung angewiesen sind.

Vier Frauen und der Mann aus dieser Gruppe bringen ihre VHS-Tätigkeit explizit in Zusammenhang mit gesellschaftlicher Anerkennung und Statusgewinn, und dies auch in solchen Fällen, in denen ihnen die Höhe des Honorars geringfügig erscheint. Auch ein weiterer Kursleiter, der zwar anderweitig Geld verdient, nicht jedoch mit seiner künstlerischen Arbeit, äußert sich in diesem Sinne, desgleichen ein Kursleiter, der eine seiner künstlerischen Qualifikation entsprechende Stelle an der Kunsthochschule hat.

Frau Burstein findet in der VHS-Arbeit – ihrer einzigen Erwerbstätigkeit – die Bestätigung, die ihr als Künstlerin versagt bleibt: „Die (TeilnehmerInnen) geben mir Bestätigung, daß ich gebraucht werde“. Frau Diewald, die ebenfalls nur sehr sporadisch verkaufen kann, deutet die VHS-Tätigkeit als eine „mehr oder weniger künstlerische Arbeit“, und diese Definition ermöglicht ihr die Erfahrung, mit dem, was sie gelernt hat, Geld zu verdienen, denn: „... man braucht es schon auch als Künstler, daß man auch mal Geld für seine Arbeit bekommt. Weil man eben auch soviel arbeiten muß auch ohne Geld“. Ähnlich interpretiert Herr Sachau die Kursarbeit für sich: daß er dort „indirekt“ mit künstlerischer Arbeit Geld verdienen kann. Obwohl Herr Langenbach Geld als Künstler verdient – er hat eine Honorarstelle an der Kunsthochschule –, ist es ihm wichtig, die nötige Ergänzung seines Lebensunterhalts nicht in einem „fachfremden“ Job zu verdienen. In der Volkshochschule, so meint er, könne er „wirklich für die Sache auch einstehen“, denn: „... ich versteh‘ auch ein bißchen was davon“. Frau Issendorf, finanziell durch den Ehemann abgesichert und „hauptberuflich eher Mutter“, hat durch die VHS-Tätigkeit eine für sie „überraschende“ Erfahrung gemacht. Obwohl sie das

Honorar „nicht merkt“, weil sie genügend Geld zum Leben hat, verändert es ihre Situation: „... weil das 'ne Öffentlichkeit ist, die auch ... so was wie Anerkennung vermittelt ... Das ist richtig 'n Beruf, und ich denk': Oh ja, vielleicht bin ich ja denn doch was Richtiges ... Ich merk', daß mir das gut bekommt“. Herr Noack, der unter seiner mit 35 Jahren noch ungefestigten beruflichen Situation als erfolgloser Künstler leidet, stellt fest: „Aber es ist auch schön zu sagen, man ist VHS-Lehrer, das gibt einem schon auch ... baut einen auch auf ... Es hat schon einen großen Wert beim Bürger (lacht)“. In diesem Sinne äußert sich auch Frau Glage, die einen Teil ihres Lebensunterhalts im Büro verdient: „Ja, Dozent an der VHS – das ist schon was (lacht)“.

Der KursleiterInnentätigkeit im Bereich ästhetischer Praxis liegen verschiedene Motive zugrunde, die das Gesamtprofil der Erwerbstätigkeit prägen. Sie kann als alleinig ausgeübte Erwerbstätigkeit oder zumindest als fester Bestandteil einer heterogenen Erwerbsstruktur auf Dauer hin angelegt sein, oder sie kann als momentane Erweiterung des beruflichen Spektrums angesehen oder in einer Situation beruflicher (Neu-)Orientierung ausgeübt werden, ohne von vornherein auf eine dauerhafte Tätigkeit ausgerichtet zu sein. Sie kann definitiv als vorübergehende Erwerbstätigkeit betrachtet werden, solange die Existenzsicherung im angestrebten Beruf (noch) nicht erreicht ist.

Die Untersuchungsgruppe läßt sich in dieser Hinsicht auf dem Hintergrund der von Tietgens (1975) entworfenen Kursleiter-“Typologie“ interpretieren (Tietgens 1975, S.44ff.). Der erste von Tietgens benannte Typus ist der eines Kursleiters, der seine VHS-Kurse als „Nebentätigkeit“ auf der Basis einer festen Haupttätigkeit betreibt. Dieser Typus taucht in meiner Untersuchung nur am Rande auf:

Es sind nur 2 Frauen, die in einem festen Angestelltenverhältnis – beide auf halber Stelle – tätig sind (Frau Ebner und Frau Glage). Nur für Frau Ebner indes trifft zu, was Tietgens mit diesem Typus verbindet, daß nämlich die Haupttätigkeit ihren Lebensunterhalt abdeckt. Frau Glage übt eine Bürotätigkeit aus, die ihr zu wenig einbringt, als daß sie davon leben könnte. Insofern ist der Terminus „Nebentätigkeit“ in bezug auf ihre VHS-Kurse nicht zutreffend, denn sie gehört zur Gruppe jener, die das Honorar als Beitrag zur Existenzsicherung benötigen und die VHS-Tätigkeit als festen und dauerhaften Bestandteil ihrer Erwerbsstruktur verstehen. Während sie zum Zeitpunkt des Gesprächs

erst zwei Kurse hat, sind ihr von der Volkshochschule für die Zukunft bereits zwei weitere in Aussicht gestellt worden, so daß sie dabei ist, diese Tätigkeit als berufliches Standbein auszuweiten, womit dann von „Nebentätigkeit“ noch weniger gesprochen werden kann.

Der zweite von Tietgens beschriebene Typus ist der des „Freiberuflers“, der seine Kurse als „Nebentätigkeit“ „gelegentlich am Rande einer freiberuflichen Haupttätigkeit“ ausübt, mit der er seinen Lebensunterhalt bestreitet (a.a.O., S.49). Diese Beschreibung paßt hinsichtlich der „freiberuflichen Haupttätigkeit“ und ihres existenzsichernden Charakters auf ein Viertel meiner Untersuchungsgruppe.

4 Männer und eine Frau verdienen auf diese Weise ihren Lebensunterhalt mit ästhetischer Praxis, 3 von ihnen als Bildende Künstler, die beiden anderen im gebrauchsgrafischen Bereich. Für die 4 Männer jedoch haben die Kurse eindeutig lebensbegleitenden Charakter, was sich schon an ihrer langen VHS-Zugehörigkeit von 14, 25, 30 und 35 Jahren ablesen läßt. Bei ihnen zeigt sich deutlich, daß das – in diesem Fall fehlende – Motiv materieller Absicherung nicht das ausschlaggebende sein muß, wenn es um die Frage nach dem Charakter der VHS-Tätigkeit als einer sporadischen oder dauerhaften geht.

Mit Tietgens' drittem Typus, der die VHS-„Nebentätigkeit“ als „Bestandteil einer freiberuflichen Erwerbstätigkeit“ (a.a.O., S.49) ausübt, läßt sich in meiner Untersuchung die größte Teilgruppe identifizieren:

Die Beschreibung trifft auf eine Frau und 6 Männer zu, die sich alle als Bildende Künstler verstehen und ausnahmslos auf das VHS-Honorar als Teil ihrer Existenzsicherung angewiesen sind. Der andere für den Lebensunterhalt notwendige Teil ihres Einkommens setzt sich aus den – meist geringfügigen – Erträgen ihrer künstlerischen Tätigkeit beziehungsweise anderer Jobs oder Einnahmequellen zusammen. Regelmäßige und einträgliche Auftragsarbeiten im künstlerischen Bereich, mit denen sie verbindlich rechnen kann, hat nur Frau Conrad als Einnahmequelle; doch auch Herr Meyborg verdient mit dem Verkauf seiner Bilder im Schnitt etwa soviel wie mit seinen vier VHS-Kursen. Die übrigen verkaufen eher selten bis nie. Doch da Herr Tamm ein Stipendium als Künstler bekommen hat und Herr Langenbach eine auf Honorarbasis finanzierte Assistententätigkeit an der Kunsthochschule ausübt, kann

auch von ihnen gesagt werden, sie finanzierten einen Teil ihres Lebensunterhalts in Ausübung ihres Berufs als Bildende Künstler. Dies gilt auch für Herrn Kussin und Herrn Sachau. Ersterer verdient Geld mit kunstjournalistischer Tätigkeit bei verschiedenen Zeitschriften, letzterer als Plakatemaler für Kunstmuseen, ein Job, von dem er selber glaubt, er stehe im Zusammenhang mit seiner künstlerischen Kompetenz. Einzig Herr Noack verdient außer mit den seltenen Kunstaufträgen und Bildverkäufen kein Geld mit einer kunstbezogenen freiberuflichen Tätigkeit: Er jobbt als Lkw-Fahrer und erfährt gelegentliche finanzielle Unterstützung aus dem Elternhaus.

Ein weiterer der von Tietgens beschriebenen Typen ist derjenige, der die VHS-Kurse als „Nebentätigkeit ohne Ausübung einer hauptberuflichen Tätigkeit im traditionellen Sinne“ (a.a.O., S.50) durchführt. Hierzu rechnet er vor allem Hausfrauen, aber auch Studierende und Arbeitslose. Dieser Gruppe können 4 Frauen zugeordnet werden, von denen 3 unter die Kategorie „Hausfrau“ fallen, die vierte unter die der Arbeitslosen.

Die arbeitslose Frau Hogrefe befindet sich in einer beruflichen Neuorientierungsphase, und es ist abzusehen, daß sie in naher Zukunft auf die eine oder andere Art wieder berufstätig werden wird. Als „Hausfrauen“ im engeren Sinne sind nur Frau Diewald und Frau Issendorf zu bezeichnen: Die Arbeit als Kursleiterin ist ihre einzige Erwerbstätigkeit, und ihr Lebensunterhalt ist über den Ehemann abgesichert. Dementsprechend ist für beide das Honorar nicht so sehr in seinem – geringfügigen – finanziellen Wert bedeutsam, sondern eher als Anerkennung für eine Tätigkeit, in der sie ihr Kunststudium beruflich verwerten können. Frau Franke hingegen rückt, obschon ebenfalls durch den Ehemann gesichert, mit ihren insgesamt 15 Kurswochenstunden bereits in die Nähe der letzten Gruppierung jener, für die das Unterrichten den Charakter einer „Haupttätigkeit“ annimmt. Das Honorar jedenfalls hat für sie als Zuverdienst zur Verbesserung des Familieneinkommens durchaus einen bedeutsamen Stellenwert.

Der letzten Gruppe gehören jene KursleiterInnen an, von denen Tietgens feststellt, daß sie seit den 80er Jahren verstärkt auftreten. Es sind jene „Mitarbeiter, die ohne feste Anstellung dennoch von der Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung, und dies bei verschiedenen Institutionen, leben“ (Tietgens 1985b, S.607).

Tietgens' Beschreibung trifft nur auf 2 Frauen meiner Untersuchung zu, die beide neben ihren je vier VHS-Malkursen noch anderweitig unterrichten. Frau Axmann gibt zusätzlich Spanischunterricht an der Volkshochschule und bei anderen Weiterbildungseinrichtungen und hat außerdem einen privaten Malkurs. Private Malkurse bietet auch Frau Burstein an, die darüber hinaus noch regelmäßig Wochenendseminare und Malreisen veranstaltet. Unterscheiden tun sich beide jedoch in ihrem beruflichen Selbstverständnis: Frau Burstein sieht sich als Künstlerin, wohingegen Frau Axmann die einzige ist, die ihr Selbstverständnis tatsächlich aus dem Unterrichten bezieht.

4.1.3 Zeitstruktur und ästhetische Praxis

Als eine wesentliche Rahmenbedingung für die Frage nach der materiellen Alltagsbedeutung von ästhetischer Praxis und Kursleitungstätigkeit war der Faktor Zeit benannt worden. Beide Tätigkeitsbereiche sind von den Betroffenen in ihrem alltäglichen Zeitbudget unterzubringen und müssen dabei in Relation zueinander, aber auch zu anderen Produktions- und Reproduktionstätigkeiten gebracht werden (die in Abhängigkeit von der Lebenssituation bzw. der Möglichkeit zur Delegation von Alltagsarbeit sehr unterschiedlich aussehen können). Von zentralem Interesse ist dabei für mich die Frage, welche Auswirkungen sich aus der persönlichen Zeitökonomie für die Entfaltungsmöglichkeiten ästhetischer Praxis ergeben. Die Aussagen der KursleiterInnen zu diesem Thema können nach drei Alternativmöglichkeiten sortiert werden.

1) Die erste Alternative trifft für eine Minderheit von 3 Personen zu, die ihre Zeit primär nach den Erfordernissen ihrer ästhetischen Praxis einteilen können. Diese 3 sichern mit ästhetischer Praxis ihren Lebensunterhalt und können mit dem, was sie aus Neigung tun, zugleich ihr Geld verdienen:

Herr Olberg legt alles, was ihn vom Malen abhält, auf einen Wochentag, so daß er vom Rest der Woche sagen kann, daß für seine „künstlerische Tätigkeit da keine Kollision stattfindet“. Auch Herr Tamm kann sich in seiner Zeiteinteilung weitgehend nach seinen Malbedürfnissen richten: „Im Moment mach' ich ziemlich viel nachts“.

Herr Urban beschreibt ausführlich, wie er seinen Tagesablauf zwischen seinen Rekreationsbedürfnissen und seiner künstlerischen Arbeit aufteilt. Diese 3 Männer haben wenig Arbeit mit der privaten Reproduktion: Herr Olberg und Herr Urban, weil sie eine Mutter bzw. Ehefrau haben, die ihnen den Haushalt führt, Herr Tamm, weil er alleine lebt, und dies in einer Wohnumgebung, die ihm nur ein Minimum an Aufwand abverlangt.

2) 10 Personen sehen ihre Zeit zwar unter konkurrierenden Anforderungen aufgeteilt, erleben diese insgesamt aber als einander wechselseitig befruchtend. In dieser Gruppe sind sehr unterschiedliche Formen des positiven Arrangements mit heterogenen Verpflichtungen vertreten:

Frau Glage und Herr Sachau haben insgesamt genügend Zeit für das, was sie tun müssen und wollen, ebenso wie die arbeitslose Frau Högrefe, die nur aufgrund ihrer beruflichen Krisensituation kaum mehr künstlerisch tätig gewesen ist. Herr Meyborg und Herr Noack erleben ihre Verpflichtungen und Tätigkeiten außerhalb der eigenen ästhetischen Praxis geradezu als Stütze ihrer künstlerischen Aktivitäten, in die sie sich sonst eher unproduktiv zu verlieren drohen. Auch für Herrn Rehfeld haben die Aktivitäten, die ihm Zeit von seiner Kunst wegnehmen, einen positiven Charakter. Frau Burstein unterrichtet zwar sehr viel, erlebt die Kurse aber als „eine Einheit“ mit der eigenen Malerei, nicht als ein „Rausgerissensein“. Herr Paret, als erfolgreich tätiger freiberuflicher Grafiker im Arbeitsalltag ohnehin ständig mit ästhetischer Praxis befaßt, hat kein Problem damit, sich für die private künstlerische Praxis mit den unterschiedlich großen Lücken zu arrangieren, die „der Erwerbsbetrieb“ ihm läßt. Unter Zeitmangel leiden Frau Conrad und Frau Janson, weil sie sich beide angesichts eines Übermaßes an interessanten und reizvollen Aktivitäten vor dem Problem sehen, Prioritäten setzen und damit zugleich Abstriche machen zu müssen.

3) 7 Personen – darunter 5 Frauen – berichten von Zeitproblemen, durch die sie sich in ihrer ästhetischen Praxis ernsthaft beeinträchtigt sehen. Bei 4 der Frauen hat dies familiäre Ursachen, die bei den beiden Männern mit Zeitproblemen keine Rolle spielen. Anders als die Frauen führen sie ihre zeitlichen Schwierigkeiten nicht auf familiäre

und häusliche Pflichten zurück, sondern auf die Kursleitungstätigkeit, auf die sie für ihren Lebensunterhalt angewiesen sind, solange sie als Künstler noch nicht genügend Geld verdienen. Die 5 Frauen, die sich in ihrer ästhetischen Praxis schwerwiegend beeinträchtigt sehen, stehen in einer ganz anderen Situation. Von ihnen war schon die Rede, als es um den Zusammenhang von Lebenssituation und beruflichem Selbstverständnis ging.

Zwei von ihnen, Frau Axmann und Frau Ebner, sind alleinerziehende Mütter und müssen ihren Lebensunterhalt verdienen – die eine ausschließlich mit freiberuflicher Kursarbeit, die andere mit einer Halbtagsstelle als Grafikerin. Frau Issendorf ist engagierte Mutter dreier Kinder, hat für Familie, Haus und Garten zu sorgen und ist zudem in der Kirche und der schulischen Elternmitarbeit aktiv. Frau Franke hat neben ihrer umfangreichen Kursarbeit ebenfalls Haushalt, Garten und Familie zu versorgen. Frau Diewald kümmert sich um ihren kranken Ehemann, versucht aber, sich immerhin die Vormittage für das Malen zu reservieren, und steht damit vergleichsweise besser da als die anderen Frauen. Die Zeit, die diesen Frauen für ästhetische Praxis bleibt, ist immer abgesparte und erkämpfte Zeit, die aufgrund des permanenten Eingebundenseins oft nicht einmal produktiv genutzt werden kann.

Wie auch im Bereich des beruflichen Selbstverständnisses und der materiellen Situation kann von geschlechtsspezifischen Differenzen gesprochen werden. Kombiniert man das Selbstverständnis mit der Frage nach dessen Realisierung in der Erwerbstätigkeit, so verschärfen sich die Differenzen noch weiter: Die Mehrzahl der Männer, aber nur die Hälfte der Frauen definieren sich als KünstlerInnen, und unter den 5 Frauen, die sich als Künstlerin verstehen, ist nur eine einzige, die mit ihrer Kunst auch tatsächlich Geld verdient.

4.2 Soziale Bedeutung von Fachgegenstand und Kurstätigkeit

4.2.1 Einbindung in kulturelle Netzwerke

Ein Aspekt der sozialen Bedeutungsdimension zielt auf die Frage, inwieweit ästhetische Praxis soziale Kontakte erschließt beziehungsweise in solche Kontakte eingebunden ist. Die Aussagen, die die Befragten zu

diesem Thema gemacht haben, lassen drei unterschiedliche Möglichkeiten erkennen:

1) Ästhetische Praxis ist eingebunden in die sozialen Kontexte kultureller Netzwerke. 2) Es werden Anstrengungen unternommen, fachbezogene Kontakte über ästhetische Praxis aufzubauen. 3) Ästhetische Praxis bleibt in ihrer sozialen Reichweite auf private Beziehungen beschränkt.

Die Mehrzahl der KursleiterInnen, nämlich 12 von 20, sind mit ihrer ästhetischen Praxis in „kulturelle Netzwerke“ eingebunden, wobei dies für die Männer mit 9 von 10 Personen in weit höherem Maße zutrifft als für die Frauen mit nur 3 von 10 Befragten.

Daß die Einbindung in kulturelle Netzwerke eine bedeutsame Rolle spielt, wo es um die Konstituierung einer Existenz als KünstlerIn geht, war im Rückgriff auf Bourdieus „Soziologie der symbolischen Formen“ gezeigt worden. Dementsprechend „bildet sich die öffentliche Bedeutung von Künstler und Werk“ im gesellschaftlichen Kräftefeld, das sich zwischen der Vielzahl seiner „sozialen Akteure“ herstellt (vgl. Kap. 1.1.3). So zeigt sich im Ergebnis, daß sich jene KursleiterInnen, die sich zu den „erfolgreichen KünstlerInnen“ zählen (5 Männer und lediglich eine Frau), in entsprechende Netzwerke eingebunden sind.

Die Herausbildung kultureller Netzwerke bzw. das Hineinwachsen in sie hängt entscheidend von der Aufnahme entsprechender Sozialkontakte ab. Der Besuch einer Kunsthochschule bietet vielfältige Möglichkeiten zum Aufbau fachlich einschlägiger Kontakte. Die bereits festgestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Ausbildungsprofil werden auch in der unterschiedlichen Einbindung in Netzwerke deutlich. Vier der jüngeren Kursleiter kennen sich aus ihrer gemeinsamen Studienzeit an der Kunsthochschule und gehören einem gemeinsamen „Netzwerk“ an: Sie sind befreundet, haben bereits gemeinsam ausgestellt, und der Kunstjournalist unter ihnen unterstützt die Freunde durch Ausstellungskritiken in einem Stadtmagazin.

Die 3 Frauen, die ein Kunsthochschulstudium absolviert haben, sind nun überraschenderweise nicht identisch mit jenen 3 Frauen, die in kulturelle Netzwerke eingebunden sind. So stark sie sich im einzelnen unterscheiden, so ist ihnen doch eines gemeinsam: Die Tatsache, daß sie nicht als Künstlerin leben und auch keine entsprechende soziale Einbindung haben, hängt auf die eine oder andere Art und Weise mit ihrer familiären Situation zusammen und wird von ihnen auch entsprechend begründet. Zwei von ihnen stehen in einer Lebenssituation, in

der sie aufgrund ihrer Reproduktionstätigkeiten weder ein künstlerisches berufliches Selbstverständnis entwickeln noch die Zeit finden können, entsprechende Kontakte aufzubauen und zu pflegen – ein Verzicht, den die eine als Hausfrau und Mutter freiwillig, die andere eher aufgrund der biographischen Gegebenheiten übt. Die dritte hat sich zu einem Kunststudium nur deshalb entschlossen, weil ihre Familie ihr die Ausübung des erlernten Berufs als Sängerin verwehrt hat, weil dies mit ihrer zeitweiligen Abwesenheit von zu Hause verbunden gewesen wäre.

Die geschlechtsspezifische Problematik eines gelungenen beruflichen Selbstverständnisses zeigt sich auch in den alternativen Möglichkeiten zur Herausbildung eines kulturellen Netzwerkes. Die beiden Männer, die keine Kunsthochschule besucht haben und dennoch ihrem eigenen Verständnis nach „erfolgreich“ sind, hatten günstige Ausgangsbedingungen: Der eine ist der Sohn eines lokal anerkannten Künstlers und hatte damit einen zweifellos förderlichen familiären Hintergrund für die Herstellung von Kontakten in Künstlerkreisen. Der andere hat sich überhaupt nur deshalb für den Künstlerberuf und gegen die zunächst angestrebte Karriere als Jurist im diplomatischen Dienst entschieden, weil er mit seiner neben dem Jurastudium betriebenen Malerei guten finanziellen Erfolg hatte.

Vor allem Frauen bemühen sich um den Aufbau fachbezogener sozialer Kontakte, wenn sie von ihrer Ausgangssituation her nicht in ein entsprechendes Netzwerk eingegliedert waren. In ihren Aussagen wird deutlich, daß häufig die Zeit für den Aufbau und die Pflege befriedigender Kontakte fehlt. Auch in der Herangehensweise an die Präsentation der eigenen Arbeit in der Öffentlichkeit zeigt sich der geschlechtsspezifische Unterschied.

Frau Ebner versucht die Kontaktaufnahme zu KünstlerInnen über die Beteiligung an einem Gemeinschaftsatelier. Die Situation bleibt für sie aber unbefriedigend, weil sie zum einen nicht genügend Zeit findet, um regelmäßig ins Atelier zu gehen, weil jene Kontakte zum anderen aber auch „unverbindlich“ bleiben. Eine Ausstellung wäre ein Schritt an die Öffentlichkeit, den sie irgendwann gerne einmal machen würde, der ihr bisher aber nicht realisierbar schien. Sie äußert sich sehr kritisch über Leute, die mit großer Selbstverständlichkeit ausstellen, und deutet dabei an, daß sie die Qualität ausgestellter Arbeiten oft nicht überzeugend findet. Interessant ist, daß sich Frau Issendorf ganz ähn-

lich äußert, die wie Frau Ebner Familie hat und wenig Zeit für ihre ästhetische Praxis aufbringen kann. Während sie ihre eigenen Arbeiten für nicht ausstellungswürdig hält, ärgert sie sich über andere Leute, die dies trotz fehlender Qualität bedenkenlos tun.

Der ärgerliche Blick dieser beiden Frauen auf qualitativ fragwürdige Ausstellungsstücke mag aus einer identischen Gefühlslage resultieren: Daß andere verwirklichen, worauf sie aufgrund der eingeschränkten Realisierungsbedingungen ihrer ästhetischen Praxis verzichten (müssen), wirkt auf sie provozierend, wenn sie zugleich bemerken, daß es offenbar gar keine Frage der Qualität ist, ob jemand ausstellt, sondern eher eine des entsprechenden Engagements und der Kontakte. Zugleich könnte es beiden so etwas wie ein Trost sein, wenn sie sich an minderwertigen Ausstellungsstücken messen und für besser befinden. Wenn die ästhetische Praxis in ihrer sozialen Reichweite vollständig auf private Beziehungen beschränkt bleibt, kann auch eine krisenhafte Entwicklung als Begründung vorausgehen.

Herr Sachau ist der einzige Mann, der seine ästhetische Praxis ganz auf den privaten Bereich reduziert hat. Zwar hat auch er – auf dem zweiten Bildungsweg – an der Kunsthochschule studiert, sich jedoch nach scheinbar negativer Resonanz auf eine Ausstellung bewußt aus allen Kontakten mit Künstlerkollegen zurückgezogen. Frau Hogrefe, deren ästhetische Praxis sich ebenfalls auf den privaten Bereich beschränkt, hat ein Fachhochschulstudium hinter sich, ist aber noch während des Studiums in eine schwere Krise hinsichtlich ihrer beruflichen Identität und Perspektive geraten, was erklärt, warum ihre Kontakte und sozialen Ambitionen gerade nicht mehr um ästhetische Praxis herum gruppiert sind.

4.2.2 Ästhetische Praxis als Kommunikationsmedium

Der soziale Gehalt ästhetischer Praxis kann unterschiedlich reflektiert und verwendet werden. Ästhetische Praxis wird

- ohne ausdrückliche Reflexion ihrer sozialen Implikationen ausgeübt
- als Kontaktaufnahme zur Umwelt benutzt
- als Stimulus zur Aktivierung ihrer RezipientInnen verstanden
- als Vehikel zur Erkenntnisvermittlung verwendet

– als Prozeß und Dokumentation der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erfahrungen und ihrer künstlerischen Artikulation aufgefaßt.

Die ersten drei Alternativen erweisen sich als Domäne der Frauen, während sich die „erfolgreichen KünstlerInnen“ und jene Kursleiter, die in „kulturelle Netzwerke“ eingebunden sind, in den letzten beiden Alternativen wiederfinden.

Aktiv an der Auseinandersetzung um die gesellschaftlichen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten von Kunst teilnehmen zu können setzt sowohl die Verarbeitung kunsthistorischer Kenntnisse als auch die Reflexion ihrer gegenwartsadäquaten Weiterentwicklung voraus. Dies aber ist ein höchst spezialisierter Zugriff und erfordert einen professionellen Arbeitseinsatz, der kaum neben der zeit- und kräftebindenden Dominanz andersartiger sozialer Verpflichtungen zu erbringen ist. Ohne den kontinuierlichen Zugang zu einschlägigen Informationen, Fachdiskussionen und kollegialer Rückmeldung dürfte ein solch professioneller Umgang mit ästhetischer Praxis kaum realisierbar sein.

Die geringe Anzahl der Frauen mit einer in dieser Form definierten professionellen Position macht deutlich, daß dies Folge jener Voraussetzungen ist, die offenbar gegeben sein müssen, damit ästhetische Praxis in entsprechender Weise unter Reflexion ihres sozialen Charakters entfaltet werden kann: ein künstlerisches Selbstverständnis und Einbindung in fachlich einschlägige Netzwerke. Jene KursleiterInnen, die ihr Medium als Vehikel zur Vermittlung relevanter Erkenntnisse sehen, sind in oben beschriebener Weise eingebunden und haben ein berufliches Selbstverständnis als Bildende Künstler:

Herr Paret benennt sein Mitteilungsinteresse ganz allgemein, indem er feststellt, Malerei sei für ihn „der Ort der Freiheit“, wo das, was er „über die Welt mitteilen möchte, unbeschränkt mitgeteilt werden kann“. Gerade um sich diese Freiheit zu erhalten, verzichtet er ganz bewußt auf die Vermarktung seiner künstlerischen Arbeit und setzt für den Gelderwerb auf die angewandte Grafik. Die drei anderen äußern sich über den Inhalt ihrer bildnerischen Mitteilungen. Frau Burstein geht es um Aussagen über „Natur“ und „Mensch“, ihre beiden „große(n) Generalthemen“, mit denen sie zugleich etwas „über die Gesellschaft aussagen“ möchte. Herrn Rehfelds Thema ist die aktuelle gesellschaftliche Situation „des Nicht-entrinnen-Könnens“ angesichts der ökologischen Bedrohung der Erde. Seine Botschaft lautet: „Man

muß sich da schon einmischen, überall da, wo man sich befindet“. Herr Urban sieht in seinen Bildern Themen wie „Vergänglichkeit“, „Konsumgesellschaft“ und „Verbrauchergesellschaft“ „mit abgedeckt“, wobei er sich dessen bewußt ist, daß dies nicht von allen Betrachtern in dieser Weise verstanden wird, sondern seine Bildgegenstände teilweise eher aus Gründen der „Nostalgie“ geschätzt werden – ein Umstand, der der Verkäuflichkeit seiner Bilder durchaus zugute kommt.

Ganz anders sehen die Äußerungen jener KursleiterInnen aus, die nicht über die soziale Dimension ästhetischer Praxis nachdenken.

Frau Ebner z.B. lehnt eine Reflexion über mögliche Absichten, die sie mit ihren Arbeiten verfolgt, explizit ab. Setzt man dies in Bezug zu ihrer Lebenssituation, so ließe sich folgender Zusammenhang herstellen: Frau Ebner ist so eingebunden in ihre Reproduktionspflichten, daß schon der regelmäßige Besuch im Gemeinschaftsatelier für sie eine Anstrengung bedeutet, die sie kräftemäßig nicht regelmäßig aufbringen kann. In dieser Situation dient ihr ästhetische Praxis vor allem zur Aufrechterhaltung des eigenen Lebensgleichgewichts. Eine Ausdifferenzierung dieser Praxis käme in ihrer Lage einem sozusagen unerschwinglichen „Luxus“ gleich.

Die KursleiterInnen, die mit ihrer ästhetischen Praxis eine Kontaktaufnahme zu ihren RezipientInnen sehen, deren Aktivierung sie bewirken wollen, äußern sich ohne ausdifferenzierte Begründung zu diesem Thema.

Frau Axmann sagt: „Der Künstler hat nur die Aufgabe, eine kleine Motivation zu geben, der Betrachter macht das Bild fertig“. Frau Janson grenzt sich explizit gegen einen hochgesteckten künstlerischen Anspruch ab und findet, nicht alle Arbeiten müßten „unbedingt so'n intelligenten ..., so'n hohen Hintergrund haben“: „Die sind einfach nur so zum Spaß, zur Freude auch, sag' ich mal, Unterhaltung, was Schönes, was man mal ausprobiert und sich dran freut“.

4.2.3 Ansehen der Kursleitungstätigkeit im sozialen Umfeld

Die Kursleitungstätigkeit kann vom sozialen Umfeld auf unterschiedliche Art wahrgenommen werden: Bei jeweils der Hälfte der Befragten trifft sie auf Anerkennung und Beachtung bzw. stößt auf Gleichgültigkeit oder Ablehnung, wobei die Frauen mit 7 von 10 überwiegend Zustimmung erfahren, die Männer hingegen in 7 von 10 Fällen von Desinteresse und Kritik berichten.

Unterstützende Personen aus dem sozialen Umfeld haben oft einen doppelten Bezug zur Kursleitertätigkeit, insofern sie zum einen einschlägige Facherfahrungen im bildnerischen Bereich mitbringen und über Erfahrung in der Erwachsenenbildung verfügen.

Frau Issendorf hat jahrelang im häuslichen Atelier Privatkurse veranstaltet, deren TeilnehmerInnen sich aus ihrem „erweiterten Bekanntenkreis“ rekrutierten und ihre positive Anerkennung der Lehrtätigkeit schon durch ihre Kursteilnahme zum Ausdruck gebracht haben. In den anderen Fällen handelt es sich bei den positiv eingestellten Bezugspersonen durchweg um BerufskollegInnen in fachlicher oder erwachsenenbildnerischer Hinsicht.

Das soziale Umfeld, in das Frau Bursteins künstlerische Entwicklung eingebettet war, bestand durchgängig aus Leuten, die immer zugleich künstlerisch und unterrichtend tätig waren. Die Kombination beider Tätigkeiten ist auch gängige Praxis in ihrem heutigen Kreis befreundeter Künstlerkolleginnen, mit denen Frau Burstein regelmäßigen Austausch über Fragen der Kursarbeit pflegt. Die gelungene Einbindung in kulturelle Netzwerke ist in ihrem Fall identisch mit der Einbindung in Kommunikationszusammenhänge von KünstlerInnen, die ebenfalls in der Erwachsenenbildung tätig sind.

Herr Tamm bezieht sich in seiner Antwort auf die Frage nach dem Ansehen seiner Kursleitungstätigkeit im sozialen Umfeld ausschließlich auf jene Künstlerkollegen, die wie er an der Volkshochschule unterrichten und dort auch auf seine Vermittlung hin angefangen haben: Mit ihnen teilt er eine Berufserfahrung und kann daher ihr positives Verständnis für seine Tätigkeit voraussetzen. Zudem hat auch er, wie Herr Urban, in seinen Kursen Freunde gefunden.

Herr Paret ist der dritte aus der Minderheit der Männer, deren Arbeit an der Volkshochschule im Umfeld positiv bewertet wird. Er teilt die Unterrichtserfahrung mit seiner Frau und findet Anerkennung auch im

Kreis seiner Grafikerkollegen, die zum Teil als Teilnehmer in seine Kurse kommen. Wie die beiden anderen Männer spricht auch er von freundschaftlichen Kontakten, die sich mit KursteilnehmerInnen entwickelt haben. Angesprochen auf die Tatsache, daß manche Kursleiterkollegen die VHS-Tätigkeit im Gegensatz zu ihm in ihrem Umfeld negativ bewerten sehen, spekuliert er über mögliche Gründe dafür. Er selbst, der sich immer erfolgreich als freiberuflicher Grafiker hat ernähren können, habe sich „um Galerien nicht kümmern müssen“. In dieser Unabhängigkeit vom Kunstmarkt sieht er den entscheidenden Unterschied gegenüber Künstlern, die von ihrer Kunst zu leben versuchen. Er beobachtet nämlich am Kunstmarkt die Entwicklung, daß sich das Interesse immer weniger auf die ästhetischen Produkte richtet und immer mehr die formale Ausbildung eines Künstlers in den Mittelpunkt rückt.

Die Vermutung, die Kunstszene als „geschlossene Welt“ definiere eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als unvereinbar mit der Zugehörigkeit zu ihr, entspricht Bourdieus Aussage über die Mechanismen eines kulturellen Subsystems, das ein „symbolisches System ... von Handlungen und Signalements“ entwickelt, um damit zugleich Zusammengehörigkeit nach innen und Abgrenzung nach außen zu gewährleisten. So sind es vor allem die Männer, die hier von einer geschlechtsspezifischen Komponente betroffen sind. Ihre Aussagen machen die erlebte Geringschätzung ihrer Bildungsarbeit deutlich.

Herr Noack, für den die Kursleitungstätigkeit einerseits etwas darstellt, das „schon einen großen Wert beim Bürger hat“, findet dafür keinerlei Wertschätzung in seinen Künstlerkreisen. Herr Langenbach hat – wenn auch materiell unzureichend abgesichert – als Hochschulassistent eine berufliche Position, in der er mit dem Negativimage der Volkshochschule sogar ein bißchen kokettieren kann. Eine Kunstausstellung, bei der hervorgehoben würde, daß die ausstellenden Künstler an der Volkshochschule unterrichten, hält er für ein Unternehmen, das zum Scheitern verurteilt wäre.

4.2.4 *Die Kurse als Ort fachbezogener Kommunikation und sozialer Begegnung*

Ästhetische Praxis ist in der Regel eine Tätigkeit, die die Betreffenden allein und auf sich gestellt ausüben. In ihren Volkshochschulkursen nun wird sie zum Gegenstand der Vermittlung und damit zugleich auch zum Gegenstand fachbezogener Kommunikation. Der Kommunikation in den Kursen kommt sowohl in fachlicher als auch in menschlicher Hinsicht eine spezifische Qualität zu, die in anderen sozialen Zusammenhängen so nicht zu finden ist. Eine große Mehrheit von 17 Befragten erlebt die Kommunikation in den Kursen in fachlicher Hinsicht als bereichernd, und dies teils als Ausgleich zur isolierten ästhetischen Praxis, teils als zusätzliche und spezifische Möglichkeit fachbezogener Kontakte.

Da Frau Axmann ihren Lebensunterhalt ausschließlich mit Unterrichtstätigkeit, vornehmlich in Sprachkursen, bestreitet, kommt sie kontinuierlich mit sehr vielen Menschen zusammen. Als Ausgleich für ihren Mangel an fachbezogener Kommunikation taugen für sie jedoch allein die Mal- und Zeichenkurse, deren Bedeutung sie ausdrücklich von der ihrer Sprachkurse abgrenzt. Herr Tamm findet bei den TeilnehmerInnen das wieder, was ihn selbst in der Malerei beschäftigt: die „Bearbeitung existentieller Sachen“. Er stellt sogar fest, daß die Leute in der Volkshochschule in dieser Hinsicht bedeutend interessanter seien als Kunststudenten. Auch Herr Paret erzählt, er erlebe „die tollsten Leute“ in den Kursen, und manche von ihnen seien inzwischen selber zu Künstlern geworden.

In fachlicher Hinsicht als unergiebig betrachten vor allem jene Kursleiter ihre Tätigkeit, bei denen die Kursarbeit inhaltlich und methodisch weit entfernt ist von dem, was sie in ihrer eigenen ästhetischen Praxis beschäftigt.

Herr Kussin arbeitet experimentell im Bereich Zeichnung und Rauminstallation, und die Qualität seiner Arbeit hängt gerade davon ab, daß ihre Ergebnisse offen und überraschend sind. In der Kursarbeit hingegen sieht er sich zur Herstellung eines sehr viel engeren Rahmens und mithin zu einer Arbeitsweise gezwungen, die er als konträr zu seiner eigenen erlebt. Daß zwischen den ästhetischen Interessen der TeilnehmerInnen und seinen eigenen kaum Überschneidungen existieren, ist aus seinem Kunstverständnis zu erklären. Ihm geht es um

„ein interessantes Denkmodell ... für Kunst“, mit dem er gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Lebenserfahrungen der Gegenwart reflektiert. Damit stellt er gerade die zeitlose Gültigkeit dessen in Frage, was viele TeilnehmerInnen sich aneignen wollen, nämlich ein gesichertes Handwerkszeug. Was zudem häufig Merkmal von ästhetischer Laien-tätigkeit ist – der Wunsch, ein „schönes“ Bild zu malen oder die eigene Individualität auszudrücken –, lehnt Herr Kussin von seinem Standpunkt der Kunst aus als „ganz furchtbar“ ab. Auch für Herrn Rehfeld findet das Kursgeschehen fernab von dem statt, was ihn in seiner eigenen ästhetischen Praxis beschäftigt, in der er gesellschaftskritische Themen wie die ökologische Situation der Gegenwart bearbeitet. Dementsprechend sind die TeilnehmerInnen, die ihm liegen, „so ganz kämpferische Typen“, doch tauchen solche Leute zu seinem Bedauern nur „hin und wieder“ mal in seinen Kursen auf.

Wie der Kontakt zwischen KursleiterInnen und TeilnehmerInnen erlebt wird, ist sicherlich nicht unabhängig von der fachlich geprägten Wahrnehmung des/r Betreffenden zu verstehen. Die Aussagen der KursleiterInnen deuten jedoch darauf hin, daß sie die Kommunikation jenseits ihres fachbezogenen Gehalts auch auf einer allgemeinen sozialen Ebene wahrnehmen.

Der Kontakt zu den TeilnehmerInnen kann – jenseits des Fachaspekts – in seiner sozialen Wertigkeit unterschiedlich erlebt werden: Er stellt eine Bereicherung der eigenen sozialen Erfahrungen dar, wird als durchweg angenehme Begleiterscheinung der Kursleitungstätigkeit wahrgenommen oder als eher anstrengend und belastend geschildert. Alle 10 Frauen und über die Hälfte der Männer (6 von 10) erleben den Kontakt mit den KursteilnehmerInnen als Bereicherung und betonen die menschliche Nähe, die für sie durch die Zusammenarbeit entsteht. Nur 3 der Männer (und keine Frau) erleben die Kurse unter fachlichem Gesichtspunkt nicht als positiv.

4.3 Fähigkeitsbezogene Bedeutung von Fachgegenstand und Kurstätigkeit

4.3.1 Ästhetische Praxis als Erkenntnismedium

Ein zentraler Aspekt dessen, was als fähigkeitsbezogene Bedeutungsdimension definiert worden war, resultiert aus dem Potential ästhetischer

Praxis, als ein eigenständiger Modus „menschlicher Welt- und Selbsterkenntnis“ fungieren zu können.

Ästhetische Praxis kann in bezug auf ihre Erkenntnisfunktion unterschiedlich verwendet werden:

- Ästhetische Praxis wird als Anwendung der erreichten Qualifikationen betrieben, ohne auf Erkenntnisgewinnung ausgerichtet zu sein.
- Das emotionale Erleben kann den Gebrauch ästhetischer Praxis als Medium der Erkenntnis dominieren und damit auch die Wahl und Verwendung der ästhetischen Mittel, die nicht als solche problematisiert werden.
- Die Arbeit an der Erweiterung von Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten kann aber auch Ziel der ästhetischen Praxis sein, die unter reflektierter Bezugnahme auf die Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen mit den Mitteln der Kunst stattfindet.

11 KursleiterInnen nutzen ästhetische Praxis als Medium der Erkenntnisgewinnung. Dabei überwiegen die Männer mit 8 Personen, während nur 3 Frauen hier einzuordnen sind.

Wenn man annimmt, daß die Ausrichtung ästhetischer Praxis auf die Überschreitung des bisherigen Erkenntnishorizonts für den einzelnen erst dann interessant wird, wenn er seine Kompetenzen auf dem erreichten Stand voll entfaltet und ausgeschöpft hat, wird verständlich, warum diese Situation nur für so wenige Frauen gegeben ist: Der Mehrzahl von ihnen stehen insgesamt weniger Zeit, weniger Kraft und weniger fachliche Austauschmöglichkeiten für diese Praxis zur Verfügung, als dies bei den Männern der Fall ist.

Die beiden „Ausnahme“-Männer, die ihre ästhetische Praxis nicht für Erkenntnisgewinn nutzen, erweisen sich als Vertreter zweier entgegengesetzter Positionen:

Herr Sachau hat sich aufgrund negativer öffentlicher Resonanz aus allen kunstbezogenen Kontakten zurückgezogen, und Herr Urban konnte sich als Künstler so erfolgreich etablieren, daß die Nachfrage nach seinen Bildern seine Produktionskapazität zu übersteigen beginnt. Für Herrn Sachau scheinen Resignation und fachliche Isolation der Grund für seinen Verzicht auf eine erkenntnismäßig weiterführende ästhetische Praxis zu sein, für Herrn Urban die inzwischen eingetretenen beruflichen „Ermüderserscheinungen“.

Die 3 Frauen, die ihre ästhetische Praxis im Zusammenhang mit Erkenntnisgewinn thematisieren, tun dies alle mit einer Priorisierung ihres emotionalen Erlebens.

Frau Conrad und Frau Janson verdienen ihren Lebensunterhalt mit ästhetischer Praxis, erstere im künstlerischen, letztere im angewandten Bereich. Beide äußern sich mit hoher Zufriedenheit, ja Begeisterung über ihre berufliche Situation. Ihr gemeinsames Problem, das sie im Gespräch wiederholt thematisieren, ist der Umgang mit der eigenen Zeit, und dies nicht aufgrund unabweisbarer Reproduktionsverpflichtungen, sondern aufgrund ihrer äußerst vielfältigen und breit gefächerten Interessengebiete und sozialen Aktivitäten, die miteinander konkurrieren und Prioritätensetzungen und Abstriche verlangen, die beide nur äußerst ungern vornehmen, erfahren sie dies doch als Einschränkung ihrer unerschöpflich scheinenden Potentiale. Wo sie ästhetische Praxis mit Erkenntnisinteressen verknüpfen, tut Frau Janson dies aus Freude an der kreativen Entdeckung von Neuem, Frau Conrad zum Zweck nonverbaler Reflexion und als Hilfe bei Klärungsprozessen, in denen sie auf der sprachlichen Ebene an Grenzen gestoßen ist.

Die 5 Männer, die ihre Erkenntnistätigkeit in der bewußten Auseinandersetzung mit historischer und zeitgenössischer Kunst voranzubringen suchen, betreiben ihre ästhetische Praxis unter dem Anspruch der permanenten Weiterentwicklung ihrer jeweils erreichten Position.

Herr Tamm benennt, was er als „interessante Kunst“ empfindet und für sich selbst zu erreichen sucht: „... die Erfindung, oder die Suche nach einer neuen Bildsprache“. Herr Rehfeld beschreibt seine bildnerische Entwicklung als einen Prozeß, auf dem er „vom Abstrakten zurück zum Konkreten“ gekommen ist. Formanregungen bezieht er u.a. aus fremden Kulturen, zum Beispiel der japanischen und keltischen Mythologie. Wichtig ist ihm die Balance von gefühlsmäßigen und rationalen Anteilen in der Gestaltung. Herr Langenbach, der sich besonders ausführlich über seine ästhetische Praxis äußert, sieht seine Kunst „als Forschung“, in der er „bestimmte bildnerische Probleme“ untersucht. Es ist sein Anliegen, in der Auseinandersetzung mit der kunstgeschichtlichen „Tradition“ „vielleicht irgendwie was Neues“ schaffen zu können.

4.3.2 *Persönliche Entwicklung und Bearbeitung von Lebensproblemen*

Wenn Personen mit einem Fachgegenstand in dem Maße vertraut sind, daß sie ihn in Kursen der Erwachsenenbildung vermitteln, kann angenommen werden, daß er in ihrer persönlichen Entwicklung eine nicht unwichtige Bedeutung hat.

Als produktive Leistung ästhetischer Praxis im Alltag wird zum einen die Möglichkeit gewertet, mit ihrer Hilfe anstehende Lebensfragen und -probleme zu bearbeiten. Diese quasi „therapeutische“ Funktion ästhetischer Praxis erklärt Holzkamp als einen Vorgang, in dem der bildnerisch Tätige „Aspekte seiner Welt- und Selbsterfahrung in entäußerter, vergegenständlichter Form vor sich hinstellt“ (Holzkamp 1974, S.35), womit er „kumuliertes gesellschaftliches Gestaltungswissen für sich als Bewältigungswissen nutzbar“ macht (a.a.O., S.36). Während die Nicht-Bewältigung von Problemen mit dem Gefühl des Ausgeliefertseins und der Handlungsunfähigkeit verbunden ist, wird durch die Formulierung eines Problems mit ästhetischen Mitteln ein Prozeß der aktiven Auseinandersetzung und Distanzierung eingeleitet, von dem Holzkamp meint, daß er „diesseits aller veranstalteten Therapie“ in jeglicher „bildnerisch-künstlerischen Tätigkeit“ angelegt sei (a.a.O., S.32). Unabhängig von dieser Problemlösungskapazität bietet ästhetische Praxis jedoch ganz allgemein ein Betätigungsfeld, auf dem Potentiale und Fähigkeiten auf spezifische Art und Weise entfaltet werden können. Es besteht aber immer auch die Möglichkeit, daß sich die damit verbundenen Erlebnisse und Erfahrungen nicht positiv als Selbstvergewisserung und Weiterentwicklung, sondern negativ als Verunsicherung und Destabilisierung auswirken.

11 KursleiterInnen nutzen ästhetische Praxis als Medium der Problembearbeitung, wobei persönliche Themen dominieren, während gesellschaftliche Bezüge nur am Rande angesprochen werden. Hier sind die Frauen mit 7 Personen in der Mehrheit, während nur 4 Männer vertreten sind. 6 Personen nennen Gründe dafür, warum sie gerade ästhetische Praxis nicht zur Problembearbeitung einsetzen.

Frau Axmann nimmt sich Zeit zum Malen gerade in problembeladenen Situationen, in denen eine Entlastung durch das Malen für sie unverzichtbar erscheint. Für Herrn Meyborg erfüllt das Malen eine geradezu therapeutische Funktion; er hebt diesen Aspekt im Verlauf des Ge-

sprächs mehrfach hervor: in bezug auf Schwierigkeiten in Partnerbeziehungen und in Zusammenhang mit einer langjährigen Krankheit und Angst vor Behinderung und Tod. Frau Burstein erlebt das Malen seit jener Zeit, in der sie es als junge Frau für sich entdeckt hat, als „Verarbeitung auch von eigenen Problemen“. Im Anfang war die Malerei für sie Teil ihres Kampfes um persönliche Freiräume innerhalb der Familie. Heute – rund 25 Jahre später – konzentriert sie sich auf das Thema „bedrohte Natur“ und vor allem auf die Kritik an männlichem Verhalten, wie sie es bei ihrem eigenen Partner erlebt und erleidet. Frau Conrad sagt über ihre Malerei, sie sei „auch ‘ne Form der Bewältigung ... oder ‘ne Art und Weise zu leben“. Ein Teil ihrer ästhetischen Praxis dient ihr zur Klärung aktueller Lebensfragen, die sich aus ihren „Gesamtlebensumständen“ ergeben.

Mit Ausnahme zweier KursleiterInnen, die in einer beruflichen Krisensituation stecken, lassen die anderen 18 erkennen, daß sie ästhetische Praxis als positive Entfaltung eigener Potentiale erfahren, zum Teil im kontinuierlichen Bemühen um deren Weiterentwicklung (vor allem bei jenen KursleiterInnen, die ästhetische Praxis als Erkenntnismedium benutzen), zum Teil eher im situativen Genießen ihrer spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten.

Völlig ablehnend steht Herr Tamm Bildern gegenüber, die auf Wirkung setzen, ohne einen Kampf um Aussage und Ausdrucksmittel erkennen zu lassen: „Ich hab zuviel ... billige Malerei gesehen. Also Leute, die schnell auf eine Bildsprache gekommen sind oder auf schöne Farben oder auf schöne Gesten, mit dem Pinsel kann man sehr schön malen, effektiv malen. Ich hab‘ das immer abgeblockt so, weil: Lieber gar nicht als hohl“. Herr Rehfeld, der, wie auch Herr Langenbach, im Gespräch ansonsten eher durch eine nüchterne Sprache auffällt, spricht von einem Glücksempfinden: „Ich mein‘, das, was ich am beglückendsten empfinde, ist eigentlich das Arbeiten selber“. Das Wort „Glück“ verwendet auch Frau Burstein: Sie beschreibt den Arbeitsprozeß, besonders wenn er in der Natur stattfindet, als ein meditationsähnliches Erlebnis, das sie zu sich selbst finden läßt. Herr Paret, der sich durch eine bildhafte und metaphernreiche Sprache auszeichnet, legt – auch für seine KursteilnehmerInnen – den höchsten Wert darauf, „das eigentliche Vergnügen in der Herstellung zu empfinden und nicht dem Resultat hinterherzutrampeeln wie durch so‘n

frischgesätes Gemüsebeet“. Frau Ebner schafft sich mit ihrer ästhetischen Praxis ein Stück Lebensqualität jenseits des funktionalen Eingebundenseins, das die Entfaltung ihrer Potentiale behindert.

Zwei Kursleiter machen Aussagen, in denen sie einen quasi therapeutischen Gebrauch ästhetischer Praxis für sich persönlich explizit ablehnen. Beide wollen den ästhetischen Arbeitsprozeß in keinem Fall als bloßen Ausdruck ihrer individuellen Erfahrungen und Probleme betrachten.

Für Herrn Kussin ist die „Beschreibung der eigenen Seele ... in aller Regel nicht so interessant, wie man immer denkt“. Seine künstlerische Entwicklung sieht er gerade als „Rücknahme von Biographie, von Obsessionen ... die eigene Persönlichkeit ... kommt immer mit rein, nur nicht als Erzählung. Irgendwie nicht mehr das Gefühl haben, daß sich alle Welt für das eigene ... für mein Leben zu interessieren hätte oder für meine Temperamentsäußerungen ...“. Herr Olberg thematisiert kritisch eine Frage, auf die auch KursteilnehmerInnen ihn immer wieder ansprechen: „... wie weit ganz persönliche Erfahrungen auch bildwürdig sind, wo die Grenze ist, wo man sagt: ‘Also das mach‘ mal lieber mit deinem Psychiater ab’“.

7 KursleiterInnen erwähnen die Erfahrung, daß ästhetische Praxis die eigene Stabilität auch gefährden kann.

Herr Noack z.B. berichtet von einer beruflichen Krisensituation und dem „Malleistungsdruck“, unter den er sich selbst gesetzt hatte, ohne damit noch etwas Befriedigendes zustande bringen zu können. Frau Glage, die davon ausgeht, daß in der individuellen ästhetischen Praxis einer Person „Schöpferkräfte“ zum Ausdruck kommen, stellt fest: „Es kann sehr schön sein, bereichernd sein, es kann aber auch sehr hart sein, sehr sehr anstrengend sein. Sieht man ja dann auch allenthalben in den Biographien, nicht“. Herr Rehfeld, der in seiner Studienzeit einem Freundeskreis junger Künstler angehört hat, erzählt, zwei von ihnen hätten sich inzwischen „entleibt“, und er kommentiert dies mit dem Hinweis, Selbstmord sei ja „auch eine Seite von Künstlerexistenz“.

4.3.3 Einfluß der Kurstätigkeit auf die ästhetische Praxis

Die Kurstätigkeit kann in ihrer Auswirkung auf die eigene ästhetische Praxis als positiv, neutral oder negativ erlebt werden.

14 KursleiterInnen berichten von positiven Auswirkungen ihrer Unterrichtstätigkeit auf die eigene Praxis. 8 von ihnen – darunter 6 Frauen – erwähnen, daß sie durch die Kursarbeit selber zu einer vermehrten oder intensiveren künstlerischen Eigentätigkeit kommen. 13 konstatieren eine spezifische Anregung des eigenen Reflexions- und Lernprozesses, sei es durch die Tätigkeit der Vorbereitung, durch die Verbalisierung bildnerischer Probleme im Kurs oder das Anregungspotential der Teilnehmerarbeiten.

Bei der zeitlich am stärksten belasteten Frau Axmann stellen die VHS-Kurse – neben ihren täglichen drei Skizzen und gelegentlichen nächtlichen Malaktionen – den einzigen kontinuierlichen Kontakt zur ästhetischen Praxis dar.

Die beiden Männer, die das Unterrichten als Möglichkeit erleben, sich mit ästhetischer Praxis zu befassen, haben dafür andere Beweggründe als die Frauen, bei denen dieses Motiv mit Zeitnot, Raummangel und beruflicher Krisenerfahrung zusammenhängt. Bei Herrn Meyborg spielt indirekt das letztere Motiv mit hinein, insofern er die Erfahrung hat machen müssen, als freier Künstler nicht kontinuierlich zum Malen zu kommen. Seine künstlerische Produktivität kann er in der Rolle des Kursleiters weit besser entfalten als zuvor, und die regelmäßigen Kursvorbereitungen fallen inzwischen weitgehend mit seiner eigenen ästhetischen Praxis zusammen. Herr Rehfeld erlebt seine Kursleitungstätigkeit in Hinblick auf das Honorar und den Umgang mit TeilnehmerInnen zwar als unbefriedigend, benennt jedoch den Lerngewinn als einen Grund, dennoch an dieser Tätigkeit festzuhalten.

Frau Conrad hatte die ersten Kurse während ihres Studiums aus rein finanziellen Erwägungen übernommen und erst später gemerkt, daß sie sie fachlich weiterbringen; und Frau Ebner knüpft, angeregt durch die Kursarbeit, an einen Entwicklungsstand wieder an, an dem sie wegen Berufstätigkeit und Familie vor Jahren nicht hat weiterarbeiten können.

4 KursleiterInnen erwähnen keinerlei Auswirkungen ihrer aktuellen Unterrichtstätigkeit auf die eigene ästhetische Praxis, und 5 benennen die Erfahrung negativer Beeinträchtigung.

Herr Noack z.B. spricht die Befürchtung aus, daß die Kurse ihn in seiner künstlerischen Arbeit negativ beeinflussen könnten, und stimmt damit seinen Kollegen zu, die eine solche Vermutung ausgesprochen haben. Durch seine Kursvorbereitung sieht er sich auch im eigenen Arbeiten gestört: „Das hat mich immer so rausgerissen, auf einmal mußte ich mich hinsetzen und eine Technik, eine Problematik finden.“

Insgesamt profitieren 16 der 20 Befragten durch die Kursleitungstätigkeit in bezug auf Erhalt und Weiterentwicklung ihrer fachspezifischen Fähigkeiten, alternativ oder in Ergänzung dazu aber auch im fachunabhängigen Kompetenzbereich, z.B. im Zugewinn von Redefähigkeit und Sicherheit im Auftreten vor Gruppen.

4.4 *Typologie der KursleiterInnen*

Die Systematisierung und Zusammenfassung der Merkmalsverteilungen in den verschiedenen Bedeutungsdimensionen ergeben vier unterscheidbare Gruppen. Sie werden als die „erfolgreichen“, die „brodtlosen“, die „jobbenden“ und die „Nicht-KünstlerInnen“ etikettiert. Diese vier Gruppen haben folgende Merkmale:

Gruppe I: „Erfolgreiche KünstlerInnen“

Zuordnungskriterium

Das berufliche Selbstverständnis als KünstlerIn findet seine Entsprechung auf der Ebene des materiellen Erfolgs, insofern die Betreffenden ganz oder teilweise von ihrer künstlerischen Praxis leben können.

Gruppenmitglieder

5 Männer und eine Frau im Alter zwischen 39 und 68 Jahren (Durchschnitt 51 Jahre), Dauer der VHS-Zugehörigkeit zwischen 8 und 35 Jahren (Durchschnitt ca. 16 Jahre).

Ebene der materiellen Bedeutung

- Genügend Zeit für ästhetische Praxis
- Kursleitungstätigkeit an der Volkshochschule als Dauertätigkeit

Ebene der sozialen Bedeutung

- Gelungene Integration in kulturelle Netzwerke
- Reflexion der kommunikativen und sozialen Implikationen ästhetischer Praxis

- Positives Erleben des Kontakts zu den TeilnehmerInnen in fachlicher und menschlicher Hinsicht

Ebene der fähigkeitsbezogenen Bedeutung

- Gebrauch ästhetischer Praxis als Medium der Erkenntnisgewinnung
- Positiver fachlicher Gewinn aus der Kursarbeit für die eigene ästhetische Praxis

Gruppe II: „Brotlose KünstlerInnen“

Zuordnungskriterium

Das berufliche Selbstverständnis als KünstlerIn findet keine Entsprechung auf der Ebene des materiellen Erfolgs, insofern die Betroffenen vom Ertrag ihrer künstlerischen Praxis – wenn er denn überhaupt gegeben ist – keinesfalls leben können.

Gruppenmitglieder

4 Frauen und ein Mann im Alter zwischen 34 und 63 Jahren (Durchschnitt 50 Jahre), Dauer der VHS-Zugehörigkeit zwischen 2 und 15 Jahren (Durchschnitt ca. 10 Jahre).

Ebene der materiellen Bedeutung

- VHS-Honorar bedeutsam als Beitrag zum Lebensunterhalt und als Gelderwerb durch berufliche Verwertung der künstlerischen Qualifikation
- Kursleitungstätigkeit an der Volkshochschule als Dauertätigkeit
- Kursleitungstätigkeit als Statusgewinn

Ebene der sozialen Bedeutung

- Positives Erleben des Kontakts zu den TeilnehmerInnen in fachlicher und menschlicher Hinsicht

Ebene der fähigkeitsbezogenen Bedeutung

- Kein Gebrauch ästhetischer Praxis als Medium der Erkenntnisgewinnung
- Kein fachunspezifischer Lerngewinn aus der Kursarbeit

Gruppe III: „Jobbende Künstler“

Zuordnungskriterium

Das berufliche Selbstverständnis als Bildender Künstler findet keine Entsprechung auf der Ebene des materiellen Erfolgs, den die Betroffenen sich jedoch für die Zukunft erhoffen.

Gruppenmitglieder

4 Männer im Alter zwischen 30 und 38 Jahren (Durchschnitt 35 Jahre), Dauer der VHS-Zugehörigkeit zwischen 2 und 12 Jahren (Durchschnitt 6,5 Jahre).

Ebene der materiellen Bedeutung

- Honorar als notwendiger Beitrag zum Lebensunterhalt
- Kursleitungstätigkeit als berufliche Übergangsbeschäftigung

Ebene der sozialen Bedeutung

- Gelungene Integration in kulturelle Netzwerke
- Ablehnung der Kursleitungstätigkeit im sozialen Umfeld
- Kein positives Erleben des Kontakts zu den TeilnehmerInnen in fachlicher und menschlicher Hinsicht

Ebene der fähigkeitsbezogenen Bedeutung

- Gebrauch ästhetischer Praxis als Medium der Erkenntnisgewinnung
- Kein positiver fachlicher Gewinn aus der Kursarbeit für die eigene ästhetische Praxis

Gruppe IV: „Nicht-Künstlerinnen“

Zuordnungskriterium

Das berufliche Selbstverständnis ist nicht am Berufsbild der „Bildenden Künstlerin“ ausgerichtet, und die private ästhetische Praxis findet jenseits beruflicher Ambitionen statt.

Gruppenmitglieder

5 Frauen im Alter zwischen 29 und 46 Jahren (Durchschnitt 36 Jahre), Dauer der VHS-Zugehörigkeit zwischen 1,5 und 4 Jahren (Durchschnitt 2,5 Jahre).

Ebene der materiellen Bedeutung

- keine gemeinsamen Merkmale; die Angaben streuen hier erheblich

Ebene der sozialen Bedeutung

- Keine Integration in kulturelle Netzwerke
- Fehlende Reflexion der kommunikativen und sozialen Implikationen ästhetischer Praxis
- Positive Bewertung der Kursleitungstätigkeit im sozialen Umfeld
- Positives Erleben des Kontakts zu den TeilnehmerInnen in fachlicher und menschlicher Hinsicht

Ebene der fähigkeitsbezogenen Bedeutung

- Kein Gebrauch ästhetischer Praxis als Medium der Erkenntnisgewinnung
- Bereicherung eigener ästhetischer Praxis durch die Kursarbeit

Betrachtet man die Komplexität dieser Ausprägungen, so zeigt sich, daß der motivationale Hintergrund der KursleiterInnen auch idealtypisch kaum – wie Tietgens dies vermutet hat – in Form einer „Skala“ zu erfassen ist, „die zwischen den Eckpunkten des Geldverdienenwollens oder -müssens und der reinen Menschenfreundlichkeit zu sehen ist“ (Tietgens 1975, S.57). Bei den vier identifizierten Gruppen ist vielmehr eine Verflechtung der materiellen, sozialen und fähigkeitsbezogenen Bedeutungsdimensionen mit unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Komponenten festzustellen. Was die Gruppen unterscheidbar macht, sind bestimmte Motivpriorisierungen und -kopplungen.

Eine *ausgeprägt materielle Bedeutung* – im beschriebenen komplexen Verständnis – hat die Kursleitungstätigkeit für die Gruppen der „Brotlosen“ und der „jobbenden KünstlerInnen“, also für Menschen, die auf dem Tätigkeitsgebiet, das sie als ihren Beruf definieren, keine oder keine hinreichende materielle Absicherung erfahren. Eng verknüpft mit dieser materiellen Bedeutung ist für die „Brotlosen“ eine ebenfalls hohe *soziale Bedeutung* der Kursleitungstätigkeit, die sie von den „Jobbenden“ unterscheidet und der ausschlaggebende Grund dafür sein dürfte, daß sie ihre Tätigkeit an der Volkshochschule als Dauertätigkeit sehen. Anders als ihre „erfolgreichen“ KünstlerkollegInnen beschreiben sie den Verlust, der für sie mit dem Aufgeben ihrer Kursleitungstätigkeit einhergehen würde, nicht auf der fähigkeitsbezogenen, sondern auf der sozialen Ebene.

Bei den „jobbenden Künstlern“ hingegen scheinen positive Erfahrungen auf der sozialen und fähigkeitsbezogenen Ebene eher den Charakter nützlicher und angenehmer *Nebeneffekte* zu haben, die nicht bedeutsam genug sind, um an dieser Tätigkeit festzuhalten, wenn es aus materiellen Gründen nicht mehr notwendig ist.

Bei den „erfolgreichen“ wie bei den „Nicht-KünstlerInnen“ ist die materielle Bedeutung aufgrund ihrer anderweitigen Absicherung nebenrangig, und das dominierende Tätigkeitsmotiv liegt auf den anderen Ebenen. Bei den „Erfolgreichen“ erweist sich die *fähigkeitsbezogene Bedeutung* als zentral, und zwar verstanden im Sinne von Weiterbildung auf ihrem eigenen Fachgebiet. Dies dürfte dem entsprechen, was Siebert als „Selbstbildungsinteresse“ bezeichnet und als „im positiven Sinne egoistische Motivation“ bewertet (Siebert 1983, S.121).¹ Während Siebert den Beitrag des Kurses für die „Subjektivitätsentwicklung“ (a.a.O., S.120) jedoch nicht als fachspezifisch darstellt, ist für die

Gruppe der „erfolgreichen KünstlerInnen“ eindeutig festzustellen, daß das Weiterbildungsmoment der eigenen Kursarbeit für sie auf fachlichem Gebiet liegt.

Bei den „Nicht-Künstlerinnen“ dominiert die *soziale Bedeutung*, kombiniert mit fähigkeitsbezogenen Anteilen, die in ihrem Fall vor allem als Beitrag der Kursarbeit zum Erhalt der erworbenen Fähigkeiten gedeutet werden können, da der übrige Alltag vergleichsweise wenig Raum für ihre Anwendung bietet.

Betrachtet man diese Motivationslagen unter geschlechtsspezifischem Aspekt, so zeigen sich die Frauen, die die komplette Gruppe der „Nicht-Künstlerinnen“ und die Mehrheit der „Brotlosen“ stellen, praktisch durchgängig auf der Ebene der sozialen Bedeutung motiviert, während die Männer, die sich vor allem bei den „erfolgreichen“ und den „jobbenden Künstlern“ finden, teils materielle, teils fähigkeitsbezogene Motive für ihre Tätigkeit haben.

Es läßt sich feststellen, daß alle Motive – seien sie materiell, sozial oder fähigkeitsbezogen begründet – sozusagen egoistische sind, insofern sie in jedem Fall auf einen Gewinn der Tätigkeit für die Lebenspraxis der Betroffenen abzielen. Bedingt durch die Fragerichtung der Untersuchung tauchen mögliche altruistische Motive, die in pädagogischen Zusammenhängen ein traditionell hohes Ansehen genießen, gar nicht auf.

Die Kategorie Egoismus verliert ihren Wert als klassifizierendes Unterscheidungsmerkmal, dem ein Hauch von Illegitimität anhaften mag. Desgleichen verlieren auch altruistische Motive den Glanz eines vermeintlich höherwertigen Engagements. Was bleibt, ist die nüchterne Anerkennung der Tatsache, daß Menschen, die eine Tätigkeit als KursleiterIn ausüben, dafür Gründe haben, die in jedem Fall mit der Erfahrung einer Verbesserung, Erweiterung oder Bereicherung ihres Alltagslebens auf der einen oder anderen Ebene zu tun haben. Auch die skeptische Beurteilung eines dominant materiellen Interesses, wie sie sich zum Beispiel bei Siebert andeutet – „... bedenklich sind finanzielle Interessen nur dann, wenn sie die ausschließlichen Motivationsgrundlagen bilden“ (Siebert 1983, S.122) –, scheint nicht gerechtfertigt, wenn man bedenkt, daß der Zuschnitt des jeweiligen Motivationsgefüges noch gar nichts darüber aussagt, wie die Betroffenen ihre Tätigkeit qualitativ ausfüllen. Bedenkt man zudem, daß Geldverdienen ein gesellschaftlich selbstverständlicher Bestandteil beruflicher Tätigkeit ist, besteht kein Anlaß, allein aus der Tatsache, daß KursleiterInnen eine

ausgeprägte materielle Motivation mitbringen, zu folgern, dies müßte sich negativ auf ihre Kursarbeit auswirken.

Es kann also zusammenfassend festgestellt werden, daß die Motivation, die KursleiterInnen veranlaßt, an der Volkshochschule tätig zu werden und zu bleiben, über die Dimensionen der materiellen, sozialen und fähigkeitsbezogenen Bedeutung streut und daß sich dabei bestimmte Muster ergeben, die mit der sonstigen beruflichen Verwertung ihres Kursgegenstands bzw. mit ihrer aktuellen Lebenssituation zusammenhängen. Eine erwachsenenpädagogische Bewertung dieser Muster läßt sich nicht begründen, da sie keine Schlüsse auf die qualitative Ausgestaltung der Kursarbeit zulassen.

Anmerkung

- ¹ Ob diese Motivationslage, wie er vermutet, per se „auch eine günstige Voraussetzung für Mitarbeiterfortbildung“ ist (Siebert 1983, S.121), wird noch zu diskutieren sein.

5. Biographie und Kursgestaltung

In den Interviews finden sich zahlreiche Aussagen über den Zusammenhang zwischen erwachsenenbilderischem Handeln und Einflüssen von vergangenen und aktuellen Lern- und Lebenserfahrungen, die die KursleiterInnen selber im Umgang mit ästhetischer Praxis gemacht haben.

5.1 *Organisierte und private Lernerfahrungen*

Nur 7 KursleiterInnen benennen explizit Zusammenhänge zwischen ihrer eigenen Lernerfahrung in organisierten Bildungsprozessen und ihrer Kurspraxis. Dabei werden Inhalte und Ziele oder auch bestimmte Arbeitsprinzipien übernommen:

Frau Ebner erwähnt „Grundlagendinger“, mit denen sie sich im Studium befaßt hat, und deutet an, daß sie heute darauf zurückgreift. Frau Diewald und Herr Sachau orientieren sich in Inhalt und Methode an der „Grundklasse“, die sie – beide beim gleichen Professor – an der Kunsthochschule durchlaufen haben. Herr Sachau bezieht sich auf Anregungen aus den Kursen seines ehemaligen VHS-Lehrers und Freundes. Hinzu kommen seine Erfahrungen aus der Hochschule. Frau Hogrefe stellt ihr Programm für den Aktzeichenkurs aus positiven Erfahrungen ihrer Studienzeit zusammen. Herr Meyborg hat von seinem Lehrer die Methode übernommen, ästhetische Praxis zur Gewinnung neuer Erkenntnisse über die Welt zu benutzen und sich dabei auch und vornehmlich mit zunächst abgelehnten Motiven zu befassen. In seiner Kursarbeit versucht er heute, es seinem Lehrer gleichzutun, indem er die TeilnehmerInnen zum Zeichnen aller möglichen Motive anregt, einschließlich solcher, gegen die sie eine Abneigung zeigen, wie zum Beispiel gegen „Autos“ oder „Totenschädel“. Er bezeichnet dies als eine Enttabuisierung.

Auffallend wenige KursleiterInnen, nämlich nur 3 Personen, erwähnen private Lernerfahrungen, wenn sie Elemente ihrer eigenen Kursgestaltung begründen:

Herr Meyborg ist viel gereist und hat auf seinen Reisen gezeichnet. Seine positiven Erfahrungen mit der „Reiseskizze“ möchte er an die TeilnehmerInnen weitergeben, die vielfach auch mit dem Interesse kommen, speziell für die Urlaubszeit zeichnen zu lernen. Frau Issendorf geht in ihrem Kursaufbau ganz von ihren subjektiven Lernerfahrungen aus – ein Ansatz, an dessen Legitimität sie anfangs starke Zweifel hatte: „Ich hatte der VHS sozusagen ein schlechtes Gewissen gegenüber.“ In ihrer anfänglichen Unsicherheit, wie sie überhaupt unterrichten sollte, hat sie zunächst nach Orientierung bei anderen gesucht. Das Fazit aus ihren Orientierungsversuchen war schließlich die Zuversicht: „Es wird schon, wie ich da selber rangeh‘ ... So rum geht es: Nur mit Eigenem“.

5.2 *Einfluß aktueller ästhetischer Praxis*

Die Mehrheit der KursleiterInnen – es sind 16 Personen – holt sich Ideen für ihre Kursgestaltung auf die eine oder andere Art und Weise aus der eigenen ästhetischen Praxis: in bezug auf Techniken oder im Rückgriff auf Prinzipien ihrer künstlerischen Arbeitsweise. Auch eine Diskrepanz zwischen Kursarbeit und ästhetischer Praxis scheint sich in spezifischer Weise auf die Unterrichtstätigkeit auszuwirken. Nur bei 2 Personen existiert kein erkennbarer Bezug zwischen aktueller ästhetischer Praxis und Kursarbeit, was in beiden Fällen aus den besonderen Lebensumständen der KursleiterInnen erklärt werden kann.

Für 7 KursleiterInnen ist die Verwendung vertrauter Techniken ein Bindeglied zwischen der eigenen ästhetischen Praxis und der Kursarbeit:

Herr Sachau bietet mit Aquarellmalerei eine Technik an, die ihm aus der eigenen Arbeit geläufig ist: „Ich dachte mir so, was du selber gut kannst, das kannst du auch vermitteln“. Herr Kussin und Herr Langenbach sehen die eigene künstlerische Kompetenz als unverzichtbare Grundlage ihrer Vermittlungstätigkeit. Herr Kussin bietet ausschließlich Zeichenkurse an und begründet dies mit der Tatsache, daß Zeichnen „die Basis“ seiner künstlerischen Arbeit sei. Herr Langenbach hat einen Malkurs, von dem er sagt, er biete dort an, was ihn „also sachlich beschäftigt“. Er ist überzeugt davon, nur das gut vermitteln zu können, was er selber mit Spaß praktiziert.

Auch *Sympathien und Antipathien* gegenüber bestimmten Teilnehmertypen scheinen aus der Übertragung von Techniken der eigenen ästhetischen Praxis auf die Kursarbeit zu resultieren – ein Zusammenhang, der verständlich ist, weil mit der Übernahme persönlich bedeutsamer Elemente ästhetischer Praxis auch die jeweiligen Wertmaßstäbe und Überzeugungen mit in die Kursarbeit eindringen. Je nach Ausprägung dieser Überzeugungen ergibt sich daraus in bezug auf die Akzeptanz der TeilnehmerInnen ein engeres oder breiteres Toleranzspektrum:

Frau Issendorf bemüht sich um ein breites Spektrum, indem sie sich vor Augen führt, daß sie den eigenen Umgang mit dem Aktzeichnen nicht verallgemeinern darf, wozu sie eigentlich neigt. Daß sie sich mit manchen TeilnehmerInnen sogar auf einen Machtkampf einläßt, deutet folgendes Zitat an: „... man begibt sich ja immer in die Falle, ne, man läuft immer ins Messer“. Auch Leute, die ihren Fähigkeitsstand verteidigen, bereiten ihr Schwierigkeiten, denn das steht in offensichtlichem Kontrast zu ihrem eigenen Prinzip, sich mit dem erreichten Qualitätsstand ihrer Arbeit niemals zufrieden zu geben. Für Herrn Kussin, der den TeilnehmerInnen gegenüber ein breites Akzeptanzspektrum aufbringt – ihm ist die „Freizeitbeschäftigung“ genauso recht wie das Anliegen eines „Kunsthochschulanwärters“ –, gibt es nur einen Typus, auf den er sich nicht einlassen mag: TeilnehmerInnen, die auf einen vorab festgelegten und unverrückbaren Qualitätsmaßstab hinarbeiten, egal, ob das nun „kleinbürgerlicher Surrealismus“ oder „Horst Jansen“ ist. Diese Ablehnung läßt sich aus seiner eigenen ästhetischen Praxis heraus erklären, denn sein Hauptinteresse gilt dem Experiment.

Die Hälfte der KursleiterInnen läßt erkennen, daß sie Elemente ihrer eigenen ästhetischen Sicht- und Arbeitsweise in die Kursarbeit einbringen und dies in der Überzeugung tun, daß das, was sie selbst als gewinnbringend und bereichernd erfahren, auch den TeilnehmerInnen erschlossen werden sollte. Auch aus dieser Übertragung lassen sich Sympathien und Antipathien gegenüber bestimmten Teilnehmertypen erklären:

Wenn Herr Paret über seine Kursinhalte spricht, nämlich über jene „Grundlagen“ ästhetischer Praxis, „mit denen wir alle immer zu tun haben“, schließt er sich durch das „wir“ selber mit ein. Er macht die bildnerischen Probleme, die ihn selbst beschäftigen, auch im Kurs zum Thema. Diese Probleme ergeben sich für ihn aus der Notwen-

digkeit, die Gegenstände der dreidimensionalen Wirklichkeit mit Hilfe der verfügbaren bildnerischen Mittel auf die zweidimensionale Fläche zu übertragen. Auch was Herr Meyborg seinen TeilnehmerInnen vermitteln möchte, praktiziert er selbst. Auf die Frage nach der Herkunft seiner Bildideen antwortet er, sie kämen „aus dem Alltag ... Alles ist Kunst, und alles ist schön und alles ist zeichnenswert, wenn man es sich erschließen kann ... Und alles kann man zu einem Kunstobjekt machen. Diese These vertrete ich auch, weil ich sie selbst so erlebt habe“. Die „Drogenwirkung“, die er seit seiner Studienzeit durch das Zeichnen erlebt, weil er sich damit immer wieder neue Kenntnisse und Erkenntnisse erschließen kann, möchte er auch bei den TeilnehmerInnen hervorrufen.

Herrn Tamm geht es in der Kursarbeit analog zu seiner künstlerischen Arbeit um die individuelle – streckenweise durchaus frustrierende und schmerzhaft – Bearbeitung eigener Probleme mittels ästhetischer Praxis, in deren Verlauf eine persönlich und künstlerisch stimmige Bildsprache gefunden werden soll, die künstlerischen Ansprüchen genügt und zugleich eine persönliche Befreiung darstellt. Er arbeitet mit den TeilnehmerInnen, als seien sie Künstler, und regt sie an, das zu tun, „was im Grunde die Künstler machen, also das Persönliche, dem eine Sprache geben, die dann auch unabhängig ist vom Bildinhalt ...“. Auf dem Hintergrund dieser Parallelisierung von künstlerischer Arbeit und Kursarbeit wird verständlich, warum Herr Tamm fast alle TeilnehmerInnen interessant findet – weil er sie nämlich alle als Menschen mit einer persönlichen Entwicklungsmöglichkeit sieht, die durch ästhetische Praxis reflektiert und vorangebracht werden kann.

Frau Conrads Erfahrung mit Malerei als einer besonderen „Form der Reflexion“ nutzt sie methodisch für bestimmte Phasen der Kursarbeit, zum Beispiel für die Planung von Gemeinschaftsarbeiten, die sie als eine „Art zeichnerischer oder malerischer Gedankensammlung“ bezeichnet: „... denen geb ich einfach Blätter, und die fangen an, irgendwas zu malen ... Und sie arbeiten nur so lange, wie sie das Gefühl haben, ihnen fällt dazu was ein“. Für Frau Burstein fließen ästhetische Praxis und Kursarbeit so stark ineinander, daß sie sie gar nicht klar voneinander abgrenzen kann. Diese enge Verflechtung beider Bereiche wirkt sich dahingehend aus, daß sie von den TeilnehmerInnen idealerweise den aktiven Nachvollzug all dessen erwartet, was sie selbst durch ästhetische Praxis erfahren hat.

Für Herrn Olberg steht die eigene ästhetische Praxis in einer besonderen Beziehung zur Kursarbeit. Er, der sich in seiner Kunst mit Problemen der Wahrnehmung und ihrer historisch bedingten Veränderung befaßt, ist immer von neuem fasziniert von der Bandbreite der Teilnehmerreaktionen auf sein weitgehend konstantes Kursprogramm, da sie ihm Informationen, Anregungen und Korrektive für die eigene ästhetische Praxis liefern. Seine TeilnehmerInnen sind ihm in diesem Sinne „Studienobjekte“, von denen eine andauernde Faszination ausgeht.

Bei 2 Kursleitern wird eine Diskrepanz zwischen ihrer ästhetischen Praxis und den Inhalten ihrer Kursarbeit deutlich, was sich in beiden Fällen negativ auf ihre Zufriedenheit mit dem Unterricht auszuwirken scheint.

Herr Noack stellt im Rückblick auf zwei Jahre Kurspraxis fest, daß seine Unsicherheit über die Unterrichtsinhalte vermutlich damit zusammenhängt, daß er sich kaum an seiner eigenen ästhetischen Praxis orientiert, sondern Inhalte angeboten hat, mit denen ihn persönlich gar nichts verbindet, die er teilweise sogar als „altmodisch“ empfindet. Er deutet an, daß er inzwischen der Meinung ist, er hätte einen besseren Unterricht machen können, wenn er sich mehr auf seine eigene ästhetische Praxis verlassen hätte. Während Herr Noack nicht den Versuch gemacht hat, seine Zufriedenheit mit der Kursarbeit durch eine Annäherung der Inhalte an seine eigene ästhetische Praxis zu verbessern, scheint Herr Rehfeld mit diesem Versuch gescheitert zu sein. Er äußert sich insgesamt mit negativem Tenor über seine Kurserfahrungen und gehört zur Minderheit derjenigen, die die Zusammenarbeit mit den TeilnehmerInnen weder in fachlicher noch in menschlicher Hinsicht schätzen. Daß diese Negativwahrnehmung auf enttäuschte Bemühungen zurückgehen könnte, Inhalte der eigenen ästhetischen Praxis in die Kurse hineinzutragen, deutet sich im Gespräch mehrfach an. Er selbst versteht sich als „*politischer Mensch*“ und befaßt sich in seiner Malerei mit zeitkritischen Themen wie der Unmöglichkeit des „*Entrinnen-Könnens*“ aus der weltweiten ökologischen Bedrohung. Auch in der Kursarbeit bemüht er sich um eine zeitkritische, zumindest aber realitätsgerechte Umweltwahrnehmung und muß dabei immer wieder feststellen, daß die TeilnehmerInnen dies bestenfalls in Anpassung an seine Aufgaben annehmen, nicht aber in ihre private ästhetische Praxis integrieren.

Es sind nur 2 KursleiterInnen, die überhaupt keine Bezüge zwischen aktueller ästhetischer Praxis und Kursarbeit erkennen lassen.

Bei Frau Hogrefe ist das darauf zurückzuführen, daß sie nach ihren negativen Studiererfahrungen ästhetische Praxis für sich erst einmal aufgegeben hat und aus diesem Grund auch keine Bezüge herstellen kann. Sie wendet ihre Distanz zu ästhetischer Praxis positiv als Schutz davor, nun ihrerseits auf Laien den Druck eines Profis auszuüben, der die eigenen Maßstäbe verabsolutiert. So gesehen ist ihre derzeitige Distanz zu ästhetischer Praxis als ein Bedingungsfaktor für ihre Kursgestaltung, insbesondere für ihr Toleranzspektrum gegenüber freizeitorientierten Teilnahmeinteressen zu werten. Für Frau Ebner gilt, daß sie ihre eigene ästhetische Praxis als alleinerziehende Mutter kaum entfalten kann und daß diese vermutlich schon aus diesem Grund keine tragfähige Basis für ihre Kursarbeit darstellt. Da schon in ihren Äußerungen über ästhetische Praxis durchgängig eine gewisse Vagheit auffällt, wäre es auch denkbar, daß sie mögliche Bezüge zu ihrer Kursarbeit – sofern es sie geben sollte – gar nicht auf den Begriff bringen kann. Selbst einen Bezug zu ihrer langjährigen Tätigkeit als Grafikerin vermag sie nicht konkret zu benennen, sondern nur als theoretisch gegeben zu konstatieren, um sich damit selbst ihre Kompetenz vor Augen zu führen (an der sie zuweilen zweifelt). Da für Frau Ebner die private ästhetische Praxis zu kurz kommt und es für sie „eigentlich ‘ne Energiefrage“ ist, ob sie sie ausüben kann, ist es verständlich, daß ihr bei der Frage nach TeilnehmerInnen, an denen sie weniger Spaß hat, spontan jene einfallen, die an ihren Kräften zehren: „Ja, so Leute, die dann an mir rumhängen und mir’n Loch in’ Bauch fragen. Und nachher nicht wiederkommen und nicht sagen warum (lacht). So, also so Energie abziehen“.

5.3 *Einfluß von Lebenseinstellungen*

8 KursleiterInnen lassen direkt oder indirekt erkennen, daß es nicht nur vergangene oder aktuelle Erfahrungen mit ästhetischer Praxis sind, die ihre Kursarbeit beeinflussen, sondern auch bestimmte Lebenseinstellungen und Handlungsdevisen.

Bei Frau Glage ist die *anthroposophische Lebensauffassung* als Hintergrund all ihrer Äußerungen und Interpretationen auszumachen. Sie

zeigt sich in Formulierung und Inhalt zahlreicher Aussagen, zum Beispiel in Stichworten wie „Schaffensdrang“, „Schöpferkräfte“, „Seelen-nahrung“ und dem „nicht Wollen wollen“ als Grundprinzip künstlerischer Gestaltung.¹ Auffällig ist, daß Frau Glage über ihre Ausbildung, ihre Berufstätigkeit, ihre Malerei oder ihre Kurserfahrungen kaum je in der ersten Person spricht, sondern fast ausschließlich den Terminus „man“ verwendet: Er ist auf 19 Transkriptseiten nicht weniger als 171 mal zu finden. Dies mag dahingehend gedeutet werden, daß sie ihre persönlichen Erfahrungen gar nicht als individuelle und einzigartige versteht, sondern als Teilhabe an den gesetzmäßig wiederkehrenden Erfahrungen aller.

Bei Herrn Rehfeld, der mit seiner Kursarbeit insgesamt unzufrieden ist, weil er erlebt, daß die meisten TeilnehmerInnen sich seinen Zielen verschließen, scheint eine *politische Grundüberzeugung* die Interpretationsfolie zu liefern. In seiner Kunst zeigt er sich zeitkritisch: „... daß man so darstellt, daß man selber so die erste Generation darstellt, für die es keinen Ausweg mehr gibt“. Für die Volkshochschule würde er sich die Einlösung ihres alten Anspruchs wünschen, „Bildung in bildungsferne Schichten zu tragen“ und jene durch berufsqualifizierende Angebote anzusprechen, statt „Freizeitdisziplinierung“ zu bieten, was sie gegenwärtig tue. Die einzigen TeilnehmerInnen, die ihm wirklich zusagen, sind entsprechend seiner politischen Orientierung „so ganz kämpferische Typen“, Leute, die „etwas kritisch“ sind und „politischer“ als die anderen und – sofern es sich um Frauen handelt – „Feministinnen“. Aus diesen Informationen läßt sich sehr gut die negative Grundstimmung erklären, mit der Herr Rehfeld seine VHS-Arbeit verrichtet: Er legt Normen zugrunde, denen weder die Volkshochschule in ihrer gegebenen Organisationsform noch die TeilnehmerInnen im gutbürgerlichen Einzugsbereich seiner Kurse entsprechen.

Bei den übrigen KursleiterInnen, in deren Aussagen bestimmte Lebenseinstellungen erkennbar werden, lassen sich keine allgemein beschreibbaren Weltanschauungen identifizieren, sondern eher individuelle Lebensprinzipien, die ihr Handeln und Urteilen in unterschiedlichen Situationen prägen.

Bei Frau Conrad scheint das Prinzip der „Machbarkeit“ eine biographische Leitlinie zu sein. Das „Zutrauen zu dem Machbaren“ möchte sie bei ihren TeilnehmerInnen stärken. Diese Überzeugung ist bei ihr

lebensgeschichtlich verankert und erprobt: Sie hat die Erfahrung gemacht, sich als junges Mädchen ohne Ausbildung, Sprachkenntnisse und Kontakte mit diversen Formen ästhetischer Praxis in einem fremden Land durchschlagen zu können: mit Straßenmalerei, dem Verkauf eigener Bilder in Kneipen, mit Zeichnen für eine Zeitschrift, mit Schmuckdesign und dem Malen von Theaterkulissen. Es ist ihr schließlich gelungen, sich Arbeitsfelder zu erschließen, die nicht nur ihren künstlerischen Fähigkeiten und Interessen entsprechen, sondern auch ihren Lebensunterhalt absichern, und sie ist überzeugt davon, weitere ungeahnte Potentiale in sich zu haben, an deren Entfaltung nicht äußere Umstände, sondern nur die zeitliche Begrenztheit ihrer Möglichkeiten sie hindern.

Auch bei Herrn Paret findet sich eine grundlegende Orientierung am Machbaren, verstanden als die in jeder Situation mögliche *Wahrnehmung und Nutzung vorhandener Ressourcen*: Er baut seine private ästhetische Praxis, die ihm ein „Ort der Freiheit“ ist, pragmatisch in seinen Alltag ein, indem er sich in Arbeitsweise und Themenwahl ohne Bedauern den gegebenen Bedingungen anpaßt. Was er seinen TeilnehmerInnen empfiehlt – „keinen Tag zu Bett zu gehen, ohne mindestens eine halbe Stunde was gezeichnet zu haben“, – praktiziert er selbst, ebenso die realistische Einschätzung des Erreichbaren, die ihn davor schützt, das Eigene im Vergleich mit anderem abzuwerten, ohne dabei die ungleichen Voraussetzungen zu berücksichtigen.

Frau Janson, die sich im Gesprächsverlauf mit Begeisterung über ihre vielfältigen Interessen und Aktivitäten äußert und deren einziges Problem in der zeitlichen Begrenzung für ihre Realisierung zu bestehen scheint, mißt nicht nur ihre TeilnehmerInnen, sondern alle Mitmenschen am Kriterium einer lebensbejahenden Grundhaltung, die die *Verwirklichung eigener Ideen* ermöglicht. Es ist ihre feste Überzeugung, daß jeder selber dafür verantwortlich ist, ob er in seiner Arbeit Spaß und Befriedigung findet und die Ziele verwirklicht, die er sich gesetzt hat. Sie liest mit Begeisterung Künstlerbiographien, in denen sich dies zu beweisen scheint.

Die zentrale Lebenserfahrung von Frau Burstein ist das *Ringens um Selbstverwirklichung*. Sie hat sie sich gegen die sozialen Zwänge einer „ganz traurige(n) und unbefriedigte(n) Hausfrau“ mühsam erkämpft und schließlich in der Existenz einer unabhängigen Frau gefunden, deren Ausdrucksmedium die Malerei geworden ist. Von der Malerei kann sie heute zwar nicht als Künstlerin, wohl aber als Kursleiterin

existieren. Die Kurse sind für sie so etwas wie eine Verlängerung ihrer eigenen ästhetischen Praxis. Somit steht hinter ihren Kurszielen nicht nur eine pädagogische Entscheidung, sondern das ganze Gewicht ihres eigenen langjährigen Emanzipationsprozesses, der seit dem ersten Malkurs, den sie als junge Ehefrau und Mutter an der Volkshochschule besucht hat, mit ästhetischer Praxis verknüpft gewesen ist. Dieser biographische Hintergrund prägt ihre gesamte Kursgestaltung und insbesondere ihre Wahrnehmung bestimmter Teilnehmerinnen, die jene weibliche Lebensform repräsentieren, aus der sie sich selbst unter Schwierigkeiten gelöst hat. Das Verhalten von Frauen, die in dieser Existenzform zu verharren scheinen und ästhetische Praxis nicht für ihre Emanzipation von der Familie nutzen wollen, kann sie nur schwer ertragen.

Wie diese Beispiele zeigen, scheinen bestimmte Lebenseinstellungen einen konstitutiven Hintergrund für das Alltagshandeln in unterschiedlichen Lebensbereichen darzustellen und sich auf die ästhetische Praxis ebenso wie auf die Kurstätigkeit auszuwirken.

Anmerkung

- ¹ Die von Frau Glage vertretene Position lässt sich zum Beispiel bei Brater wiederfinden, einem anthroposophischen Autor, der „künstlerisches Handeln“ in der Erwachsenenbildung wie sie als einen Weg beschreibt, sich von der eigenen Person zu distanzieren und die verborgenen, in der Sache schlummern- den Ideen herauszuarbeiten, um die Objekte zu sich selber kommen und das Ich mit der Welt in eine entwicklungsförderliche Verbindung treten zu lassen (Brater u.a. 1989).

6. Die erwachsenenbildnerischen Kompetenzprofile im Angebotsspektrum

Welche expliziten oder impliziten Handlungsorientierungen verfolgen die KursleiterInnen, wenn sie ihren Fachgegenstand in die Kurspraxis einbringen? Zentral für die Unterscheidung dieser Orientierungen sind die (Ideal-)Vorstellungen, die KursleiterInnen davon haben, was ihre TeilnehmerInnen im Kurs erlernen und wie sie mit dem Erlernen im Alltag umgehen sollen. Vier abgrenzbare Positionen konnten identifiziert werden, die als die „Fachorientierten“, die „FachberaterInnen“, die „Prozeßorientierten“ und die „Persönlichkeitsorientierten“ vorgestellt werden.

Es hat sich bei der Untersuchungsgruppe bestätigt, daß die KursleiterInnen sich als „Experten der Sache“ (Tietgens 1992, S.36) verstehen und ihre Tätigkeit an der Volkshochschule aus diesem Selbstverständnis heraus interpretieren. Sie unterscheiden sich voneinander, insofern die „Sache“ – in diesem Fall also ästhetische Praxis – in ihrer Biographie und ihrem Alltagsleben mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen belegt ist. Ihre Fachkompetenz erfährt dadurch ihre spezifische Ausrichtung, die auch auf das erwachsenenbildnerische Profil durchschlägt. Es konnte gezeigt werden, daß die Fachkompetenz keineswegs adäquat verstanden werden kann, wenn sie lediglich als professionelle Verfügung über ein bestimmtes Repertoire gestalterischer Möglichkeiten gesehen wird: Sie erscheint vielmehr als ein „Handlungswissen“, in dem das gestalterische Wissen untrennbar mit den biographischen Bedingungen seiner Aneignung und seines aktuellen Gebrauchs verknüpft ist.

Dies scheint eine Aussage Kades zu bestätigen: „Was die Kursleiter in die Erwachsenenbildung einbringen, sind ... weniger ihre fachlich-pädagogischen Qualifikationen als ihre (sub-)kulturell besonderen Lebenserfahrungen und Lebensformen, in diesem Sinn ihre eigene Bildung. Durch sie werden sie für die Teilnehmer interessant und zum anregenden Gegenüber persönlicher Auseinandersetzung. Die Aufgabe der Erwachsenenbildner/-innen besteht dann nicht in der Vermittlung von Inhalten, sondern darin, einen ‚Teil der Welt‘ gegenüber ihren Teilnehmern authentisch zu repräsentieren“ (Kade 1989b, S.805). Auf dem Hintergrund meiner Ergebnisse halte ich indes die „Dichotomie von ‚Inhaltsvermittlung‘ und ‚Repräsentation von Welt‘“, wie sie auch Siebert (1990, S.287) an Kade kritisiert, für irreführend, denn das, was die

KursleiterInnen ihren TeilnehmerInnen als „einen ‚Teil der Welt‘“ vermitteln, ist zwangsläufig an „Inhalte“ gebunden, die sie sich selber angeeignet haben und denen in ihrem Leben ganz spezifische Bedeutungen zukommen. Diese Bedeutungen, von denen gezeigt werden konnte, daß sie auf die eine oder andere Art und Weise in die Kursarbeit einfließen, rücken den Kursgegenstand aus dem nicht-alltäglichen Bereich des „reinen Fachwissens“ in den der Alltagswelt, womit er selbst zu einem konstitutiven Teil jener „Welt“ wird, die die KursleiterInnen repräsentieren. Mit der Auflösung dieser Dichotomie verliert auch die Gegenüberstellung von „fachlich-pädagogischen Qualifikationen“ einerseits und „(sub-)kulturell besonderen Lebenserfahrungen und Lebensformen“ andererseits ihren Sinn, solange beides alternativ gesehen wird: Die Aneignung und Vergegenständlichung fachlicher Qualifikationen seitens der KursleiterInnen ist als Bestandteil ihrer Lebenserfahrungen und Lebensformen zu sehen, die umgekehrt ohne einen Gegenstand der Auseinandersetzung ihrer Basis beraubt wären. Kades Verständnis der fachlichen und der pädagogischen Komponente der Qualifikation als einer – hier durch Bindestrich gekennzeichneten – Einheit kann ich auf dem Hintergrund meiner Untersuchungsergebnisse jedoch zustimmen, wenn damit signalisiert werden soll, daß die pädagogische Dimension dem jeweiligen Fachverständnis implizit ist bzw. mit ihm in einem spezifischen inhaltlichen Zusammenhang steht.

Die weitere Diskussion soll nun unter der Leitfrage geführt werden, welcher „Teil der Welt“ es jeweils ist, den die VertreterInnen der vier erwachsenenbildnerischen Positionen ihren TeilnehmerInnen gegenüber repräsentieren. Gemäß dem zugrundegelegten Kulturbegriff gehe ich dabei von der Grundannahme aus, daß die KursleiterInnen sich Teilbereiche des gesellschaftlich erarbeiteten Entwicklungsstands ästhetischer Praxis angeeignet haben und diese in ihrer Kursarbeit wiederum in Teilen – verknüpft mit bestimmten Handlungsorientierungen – weiterzugeben suchen. Damit bieten sie den TeilnehmerInnen Ausschnitte gesellschaftlich vorhandener Handlungsmöglichkeiten an, die jene sich zur Erweiterung ihres individuellen Handlungsspektrums aneignen können. Damit wird nicht nur Teilhabe an gesellschaftlichem Wissen ermöglicht, sondern zugleich auch ein Beitrag zu seinem Erhalt geleistet, insofern dieser gesamtgesellschaftlich davon abhängt, daß das Wissen im individuellen Alltagshandeln der Menschen praktisch verwendet wird und dadurch lebendig bleibt.

6.1 *RepräsentantInnen gesellschaftlichen Gestaltungswissens: die „Fachorientierten“*

Das erwachsenenbildnerische Profil der „Fachorientierten“ ist vom Gedanken der Vermittlung unhintergebar gestalterischer Grundlagen ästhetischer Praxis geprägt. Sie erscheinen damit als die geradezu klassischen „Experten der Sache“, insofern sie pädagogische Aspekte – zum Beispiel die Zuschreibung einer „Schüler“-Rolle an die TeilnehmerInnen oder die Differenzierung nach „Anfängern“ und „Fortgeschrittenen“ – allein aus ihrem Fachverständnis heraus wahrnehmen, ohne sich dabei für die Perspektive ihrer erwachsenen TeilnehmerInnen zu interessieren. Das Bezugssystem ist in jedem Fall „die Sache“, genauer gesagt, jener ausgewählte Teilbereich ästhetischer Praxis, den die Lehrperson aus dem weiten Feld des gesellschaftlich vorhandenen Spektrums priorisiert und zur Grundlage ihrer Kursarbeit macht. Mit dieser Priorisierung einer bestimmten Technik, einer Stilrichtung, einer Zugriffsweise, eines Genres etc. ist immer zugleich eine Vorstellung darüber verknüpft, welche Qualität und welche Anwendungsbezüge die Fähigkeiten haben sollten, die die TeilnehmerInnen sich in der Auseinandersetzung mit dem Kursgegenstand idealerweise aneignen. Diese „Fachorientierung“ läßt sich dadurch kennzeichnen, daß der kompetente Umgang mit der Sache – d.h. die Beherrschung bestimmter technischer und gestalterischer Regeln und Prinzipien – als Wert an sich gesetzt wird, der keiner weiteren außerfachlichen Begründung bedarf. Die Handlungsorientierung der KursleiterInnen ist in diesem Fall also an der Vorstellung ausgerichtet, den TeilnehmerInnen ästhetische Praxis als eigenständiges Handlungsfeld zu erschließen und ihnen Kompetenzen zu vermitteln, die ein adäquates Handeln in diesem Feld ermöglichen. Bezüge zum Alltag der TeilnehmerInnen haben in diesem pädagogischen Denkmodell keinen eigenständigen Stellenwert, der didaktische Entscheidungen beeinflussen würde. Sofern der Alltag der TeilnehmerInnen hier überhaupt ins Blickfeld rückt, geschieht dies aus der fachlichen Perspektive: Positiv in der Hoffnung, ihn womöglich bereichernd verändern zu können, wenn die Beschäftigung mit dem – außeralltäglichen – Gegenstand „Kunst“ einen festen Stellenwert darin erlangt, negativ in der Erfahrung seiner hemmenden Einflüsse auf die Aneignung und Ausübung ästhetischer Praxis. Auch das soziale Geschehen im Kurs ist für die „Fachorientierten“ kein eigenständiger Wert, sondern wird lediglich nach seinem förderlichen

oder hinderlichen Beitrag für die Erreichung der fachlichen Lernziele bewertet. Das Reservoir für ihre Kursarbeit ist – sofern es sich bei ihnen um „erfolgreiche Künstler“ handelt – vor allem die eigene ästhetische Praxis, die übrigen greifen zusätzlich auf Erfahrungen aus ihrer Ausbildung zurück. Die „Fachorientierten“ lassen durchaus persönliche Erfahrungen mit ästhetischer Praxis in der Verbindung mit Lebensproblemen und deren Bearbeitung erkennen, doch finden diese keinen Eingang in die Kursarbeit – ein weiteres Charakteristikum ihrer strikt sachorientierten Auffassung. Mit diesen Merkmalen wirken die „Fachorientierten“ im Lichte der Erwachsenenbildungsdiskussion der vergangenen zwanzig Jahre unzeitgemäß, da sie in ihrer Kursarbeit nichts von jenen Prinzipien zu berücksichtigen scheinen, die unter den Stichworten „Teilnehmerorientierung“ oder „Alltagsorientierung“ als Qualitätsmerkmale definiert worden sind. Gerade der von ihnen verkörperte KursleiterInnentypus ist immer wieder herangezogen worden, wenn es darum ging, die dringende pädagogische Fortbildungsbedürftigkeit freiberuflicher MitarbeiterInnen zu begründen. Hier soll indes nicht die Kritik an diesem Typus noch einmal wiederholt werden. Es geht im Gegenteil um die Frage, welchen positiven Beitrag er im Gesamtspektrum der Kursangebote im Bereich „Zeichnen und Malen“ leistet. Als Bildende KünstlerInnen – unter ihnen sind „erfolgreiche“, „brodlose“ und „jobbende“ vertreten – repräsentieren die „Fachorientierten“ den TeilnehmerInnen gegenüber die Kunst als professionalisiertes Spezialgebiet gesellschaftlichen Gestaltungswissens, und dies unbeschadet der Tatsache, daß sie in ihrer eigenen Praxis nur über einen mehr oder minder spezialisierten Ausschnitt daraus verfügen. Daß sie alle – obzwar sie praktisch arbeitende Kurse anbieten – die fachkundige Rezeption von Kunst im Blick haben, die sie durch Vermittlung von Gestaltungswissen zu fördern hoffen, unterstreicht diese Orientierung an der Kunst als Referenzsystem. Die gesellschaftliche Legitimation, die die Kunst genießt, gibt damit auch den legitimatorischen Hintergrund für ihre Kursarbeit ab. Daß diese sich nicht am Alltag der TeilnehmerInnen orientiert, macht unter diesem Blickwinkel gerade ihre Stärke aus: Sie ist „Nicht-Alltag“ und verspricht damit Teilhabe an einem Instrumentarium von Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, das jenseits des Alltags der TeilnehmerInnen liegt und ihn gerade deshalb zu erweitern verspricht. In welcher Weise dies geschieht, bleibt den TeilnehmerInnen selbst überlassen, liegt als „Privatangelegenheit“ jenseits des Reflexionshorizonts der fachzentrierten Kursarbeit – genauso

wie der persönliche – und idealerweise unverwechselbar originelle – Gebrauch der ästhetischen Mittel durch einzelne KünstlerInnen nicht als Resultat ihrer Ausbildung, sondern als Ausdruck ihrer Persönlichkeit gewertet wird.

Durchweg sind bei den „Fachorientierten“ Aussagen zu finden, die auf eine insgesamt ambitionierte Zielsetzung hindeuten, die über das Anfängerniveau hinausgeht. In den Vorstellungen über die Arbeit mit Fortgeschrittenen schwingt eine Idee mit, die sozusagen das Pendant zum Grundkurskonzept darstellt: daß individuelle Entfaltung im Bereich ästhetischer Praxis erst dann beginnen kann, wenn Grundlagen vorhanden sind.

Da die Förderung gestalterischer Kompetenz für die „Fachorientierten“ eng mit der Vermittlung von Kriterien für sachadäquate Kunstrezeption gekoppelt ist, läßt sich ihre spezifische pädagogische Leistung mit Bourdieu beschreiben, der darauf hinweist, daß die ästhetische Kompetenz einer Person sich danach bemißt, ob und in welchem Ausmaß sie über die „künstlerischen Codes“ verfügt, die die Gesellschaft bereithält. Bourdieu nennt als zentrale Voraussetzung für das Verständnis dieser Codes die Kenntnis einschlägiger „Gliederungssysteme“ (Bourdieu 1983, S.169), die eine Ordnung der Vielzahl ästhetischer Produkte nach Epochen, Stilrichtungen, Schulen, Autoren etc. ermöglichen. Wenn jemand „ein Arsenal von Begriffen beherrscht, die es ermöglichen, Unterschiede zu benennen und, indem man sie benennt, sie zu begreifen“ (a.a.O., S.186f.) so gewährleiste das immerhin eine „elementare Form des Verständnisses“, auch wenn sie – gemessen am gesellschaftlich erreichten Standard – noch so unangemessen bliebe. Dazu gehörten Eigennamen berühmter Maler, „weitmaschige Kategorien wie die ‚Impressionisten‘“ (a.a.O., S.187) sowie „historische, technische oder ästhetische Begriffe“ (ebd.). Die Kenntnis solcher Unterscheidungskategorien verschafften dem Betreffenden, auch wenn seine Wissensbestände „äußerlich und anekdotisch“ blieben (a.a.O., S.186), doch zumindest ein elementares Sachverständnis, das es ihm erlaubt, ästhetische Praxis nicht ausschließlich mit den ihm verfügbaren Kategorien der Alltagswahrnehmung zu beurteilen und – so ließe sich im Zusammenhang mit Mal- und Zeichenkurse ergänzen – zu betreiben.¹ Das zentrale Merkmal der „Fachorientierten“ ist ihre Orientierung am zu vermittelnden Fachgegenstand, aus dessen Verständnis sie ihr Kursprogramm und ihren Umgang mit den TeilnehmerInnen begründen, der jene unabhängig von Alter und Lebenserfahrung sozusagen in eine

„Schülerrolle“ versetzt. Da sich alle KursleiterInnen, die eine solche ungebrochen fachorientierte Perspektive vertreten, selbst als KünstlerInnen verstehen, ist zu vermuten, daß sie ihre pädagogische Position durch das gesellschaftlich anerkannte normative Bezugssystem getragen sehen, das die Kunst bietet. Die Kunst stellt für sie – in welcher Weise sie sie im Einzelfall auch auffassen mögen – eine verbindliche Bezugsgröße dar, denn gerade das weist sie ja beruflich als Angehörige dieses gesellschaftlichen Subsystems aus, selbst und gerade in jenen Fällen, in denen ihre künstlerische Arbeit ihnen tatsächlich gar keine materielle Anerkennung einbringt. So gesehen wäre das erwachsenenbildnerische Profil der „Fachorientierten“ tatsächlich aus ihrem beruflichen Selbstverständnis heraus erklärbar.

Verweist das Fehlen der „Nicht-Künstler“ unter den „Fachorientierten“ auf eine grundlegende Gemeinsamkeit, so zeigen sich doch auch Unterschiede zwischen ihnen, die sich mit der Zugehörigkeit zur jeweiligen Gruppe in Verbindung bringen lassen.

Die Art der biographischen Fundierung der eigenen Kurspraxis scheint von dem Umstand beeinflußt zu werden, ob die Betroffenen ihren Lebensunterhalt mit ihrer Kunst verdienen können oder nicht. Die 3 „erfolgreichen“ Künstler, bei denen dies der Fall ist, unterscheiden sich von den 4 anderen dadurch, daß sie im Gespräch über ihre Kurspraxis nicht auf eigene Lernerfahrungen in organisierten Lernprozessen rekurrieren, was 3 ihrer 4 künstlerisch erfolglosen KollegInnen unter den „Fachorientierten“ tun (bei der vierten ist dies deswegen nicht möglich, weil sie sich autodidaktisch gebildet hat). Diese Differenz ließe sich dahingehend erklären, daß eine ökonomisch erfolgreiche, langjährige ästhetische Praxis die Lernerfahrungen der eigenen Ausbildungszeit überlagert und deren Bedeutung durch die Herausbildung eines eigenen Profils im Laufe der Jahre minimiert. Die aktuelle ästhetische Praxis stellt dann ein ergiebiges Reservoir für Kursgestaltungsideen dar, aus dem die Betroffenen im Bewußtsein ihres Wertes schöpfen können. Die KünstlerInnen, denen der angestrebte Erfolg versagt bleibt, betreiben die eigene ästhetische Praxis nicht nur weniger extensiv, sondern bringen ihr gegenüber auch eine geringere Wertschätzung auf, was als Folge ausbleibender gesellschaftlicher Anerkennung erklärt werden kann. Zitate zeigen, daß die nicht Erfolgreichen tatsächlich grundsätzliche Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung äußern, was bei den „erfolgreichen Künstlern“ nicht der Fall ist.

Wo soziale Anerkennung für die eigene ästhetische Praxis fehlt, scheint sich dies in Selbstzweifeln an der eigenen Qualität niederzuschlagen. Diese Situation macht es verständlich, daß die Betroffenen sich in ihrer Kursgestaltung nicht allein auf ihre aktuelle ästhetische Praxis stützen, sondern zusätzlich auf Lerninhalte und -formen zurückgreifen, deren institutionelle Absicherung ihnen eine öffentlich anerkannte Legitimation bietet.

Zur rein sachorientierten Ausrichtung der Kursgestaltung gehört bei den „Fachorientierten“ auch die weitgehende Ausblendung der je individuellen Profile ihrer TeilnehmerInnen, insofern sie sie ja primär als aufnahmebereite (oder auch ungeeignete) „AbnehmerInnen“ des angebotenen Programms wahrnehmen. Interessanterweise korrespondiert nun diese Ausblendung des persönlichen Bezugs zur ästhetischen Praxis keineswegs mit einem Fehlen solcher Bezüge in der ästhetischen Praxis der „Fachorientierten“. Über die Hälfte von ihnen berichtet davon, daß sie ästhetische Praxis zur Bearbeitung aktueller Lebensfragen und -probleme nutzt, und dieser Anteil entspricht etwa dem Anteil von insgesamt 11 der 20 KursleiterInnen, die entsprechende Aussagen machen. Vergleichsweise stark vertreten sind die „Fachorientierten“ sogar in der Frage, ob ästhetische Praxis für sie auch die Gefahr einer persönlichen Destabilisierung bedeutet: Hier stellen sie 4 der insgesamt 7 Personen, die von entsprechenden Erfahrungen berichten. Aus diesen Ergebnissen läßt sich schließen, daß die „Fachorientierten“ ihre persönlich gefärbten Erfahrungsanteile ausblenden, wenn sie für ihre Kursgestaltung auf die eigene ästhetische Praxis oder eigene Lernerfahrungen zurückgreifen, um das „Fachliche“ quasi verallgemeinert und objektiv präsentieren zu können. Ihr Orientierungspunkt für die Kursarbeit ist, um auf Heller zurückzugreifen, die „homogene“ Sphäre der Kunst, die sie nicht mit den „heterogenen“ Anteilen des eigenen Alltagslebens vermischen – wie das in ihrer eigenen ästhetischen Praxis durchaus geschieht.

Ihrer Konzentration auf das Fachliche entspricht auch die Tatsache, daß mit Ausnahme einer einzigen Person keine/r der „Fachorientierten“ davon spricht, daß sie oder er die Kursleitungstätigkeit im Zusammenhang mit dem Erhalt oder der Erweiterung fachunspezifischer Fähigkeiten erlebt, wohingegen insgesamt mehr als die Hälfte der KursleiterInnen, nämlich 11 Personen, dies tun. Da im Gespräch nicht explizit nach einem möglichen Lerngewinn aus der Kursleitungstätigkeit gefragt worden ist, darf das Fehlen solcher Aussagen im Gespräch nicht

unbedingt mit dem Fehlen von Lernerfahrungen gleichgesetzt werden. Doch es zeigt immerhin, daß sich der Gedanke daran bei den Betroffenen im ausführlichen Gespräch über ihre Kurse nicht einstellt, was zumindest auf eine größere Distanz zu diesem nicht fachbezogenen Aspekt ihrer Tätigkeit verweist.

6.2 *VermittlerInnen zwischen gesellschaftlichem Gestaltungswissen und individuellem Orientierungsbedarf: die „FachberaterInnen“*

Das Profil der „FachberaterInnen“ ist geprägt von ihrer Offenheit gegenüber den heterogenen individuellen Lerninteressen ihrer TeilnehmerInnen, die bei den Männern (und Künstlern) unter ihnen mit einer auf Erkenntnisgewinn ausgerichteten ästhetischen Praxis korrespondiert, bei den Frauen (und Nicht-Künstlerinnen) mit der Offenheit ihrer beruflichen Situation. Sie unterrichten nicht nur nach einer anderen Methode als die „Fachorientierten“, sondern sie repräsentieren in ihren Kursen auch einen anderen „Teil der Welt“: nicht das systematisierte gesellschaftliche Gestaltungswissen als anerkanntes Bildungsgut, sondern einen personenzentrierten Umgang mit diesem Wissen, aus dessen Fülle der einzelne sich gemäß seiner individuellen Interessen bedienen kann. Die „FachberaterInnen“ haben Abschied genommen von der Idee eines verbindlichen „Grundwissens“, und das bedeutet zugleich den Verzicht auf überindividuell gültige, normative Setzungen, von denen die „Fachorientierten“ ganz selbstverständlich ausgehen. Ihre Position ist, wie die zuvor genannte, an bestimmten Gestaltungsprinzipien ästhetischer Praxis ausgerichtet, hat zusätzlich aber die Individualität der TeilnehmerInnen im Blick, insofern sie mitreflektiert, daß diese die angebotenen Lehrinhalte für sich persönlich zu gewichten haben (und unter Umständen sogar aus gutem Grund zurückweisen). Die „FachberaterInnen“ pendeln in ihrer didaktischen Reflexion zwischen der Überzeugung, daß die Vermittlung bestimmter technischer oder gestalterischer Grundlagen für ästhetische Praxis unabdingbar ist, und der Erfahrung, daß darauf basierende Lehrinhalte durchaus nicht für alle TeilnehmerInnen zum gleichen Zeitpunkt und in gleicher Weise passend sind und verbindlich gemacht werden können. Daraus resultiert auf der Handlungsebene, daß die aus der Sachlogik abgeleitete Planung im Kurs situativ durchbrochen und durch innere Differenzierung angerei-

chert wird, die nicht mehr „die Sache“, sondern die Bedürfnisse konkreter Personen in den Mittelpunkt stellt. Die von diesen KursleiterInnen verfolgte Handlungsorientierung ist damit als Resultat eines Ausbalancierens von Sachgerechtigkeit und Individualität zu kennzeichnen: „BeraterInnen“ haben einerseits die Sache zu vertreten, in der sie konsultiert werden, müssen sich jedoch zugleich darum bemühen, sie auf den individuellen Bedarf des Ratsuchenden abzustimmen, denn nicht alle kommen zur Lösung desselben Problems und brauchen dieselben Informationen im gleichen Umfang wie andere.

Die „FachberaterInnen“ agieren im Spannungsfeld zwischen „Sache“ und „Person“ und suchen ihre Orientierung zwischen Objekt- und Subjektbezug zu finden. Damit unterscheiden sie sich von den „Fachorientierten“ in einem wesentlichen Punkt, der sich in vielfacher Hinsicht auf die Handlungsorientierung im Kurs auswirkt.

Die Ungewißheit der eigenen beruflichen Zukunft könnte ein lebensgeschichtlicher Hintergrund sein, der ein Sich-Einlassen auf individuelle Vorstellungen der TeilnehmerInnen eher begünstigt als die Situation des beruflichen Etabliertseins, wie sie sich bei den „Fachorientierten“ findet (unabhängig davon, ob dies nun auf der Basis des Erfolgs oder des Arrangements mit dessen Ausbleiben stattgefunden hat). Dabei ist zu bedenken, daß ausgebliebener beruflicher Erfolg je nach Lebensalter unterschiedlich wahrgenommen werden könnte: Bei den jüngeren Personen, die die Gruppe der „FachberaterInnen“ konstituieren, mag eher als bei den älteren „brotlosen KünstlerInnen“ noch die begründete Hoffnung bestehen, der Erfolg als KünstlerIn werde sich im Laufe der Jahre irgendwann doch noch einstellen. Während es unter den „Fachorientierten“ keine „Nicht-Künstler“ gibt, finden sich bei den „FachberaterInnen“ – es handelt sich bei ihnen um einen „erfolgreichen“, drei „jobbende“ und zwei „Nicht-KünstlerInnen“ – tatsächlich keine „brotlosen KünstlerInnen“, also keine Personen, die am beruflichen Selbstverständnis als KünstlerIn festhalten, obwohl sie keine Perspektive (mehr) haben, mit diesem Beruf tatsächlich in nennenswertem Umfang Geld verdienen zu können. Das Fehlen der „Brotlosen KünstlerInnen“ unter den „FachberaterInnen“ stützt die Vermutung, daß die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als einer beruflich offenen die Offenheit gegenüber den TeilnehmerInnen begünstigt, wohingegen die Etablierung im Status quo eher dazu angetan scheint, ein fest umrissenes Kursprogramm zu vertreten, das seine Verbindlichkeit ohne Ansehen des Einzelfalls behauptet.

Es finden sich noch weitere biographische Anhaltspunkte, die die Zugehörigkeit zur Position der „FachberaterInnen“ zu erklären helfen, wobei eine interessante Differenz zwischen den Männern und den Frauen in der befragten Gruppe festzustellen ist: Die Männer setzen ästhetische Praxis zu Zwecken der Erkenntnisgewinnung ein und gleichen sich dabei in einer sozusagen experimentellen Haltung, die bewußt nicht auf Reproduktion des Bekannten, sondern auf die (Er-)Findung neuer bildnerischer Möglichkeiten ausgerichtet ist. Für sie stellt ästhetische Praxis einen Forschungsprozeß dar, dessen Ergebnisse offen und unabgeschlossen sind und nicht nur auf eine Erweiterung ihrer individuellen Praxis zielen, sondern sich auch im Zusammenhang zeitgenössischer Kunst behaupten möchten. Ihnen ist zudem gemeinsam, daß für sie das Qualitätskriterium ihrer Arbeit, nämlich die Entdeckung neuer Gestaltungsmöglichkeiten, zusammenfällt mit der persönlichen Weiterentwicklung, die sie dabei erfahren. Wenn sie also ihren TeilnehmerInnen eine offene Haltung entgegenbringen, die auf die Wahrnehmung und Förderung individueller Lern- und Entwicklungsinteressen ausgerichtet ist, so scheint dies tatsächlich eine Fundierung in ihrem Kunstverständnis und ihrer Kunstpraxis zu haben. Drei von ihnen vertreten auch sehr dezidiert die Meinung, als Kursleiter nur das gut und überzeugend unterrichten zu können, was sie in ihrer eigenen ästhetischen Praxis nicht nur tun, sondern „leben“.

Im Gegensatz zu den Männern setzen die beiden Frauen unter den „FachberaterInnen“ ihre ästhetische Praxis nicht zu Erkenntniszwecken ein und betreiben sie auch explizit nicht mit dem Selbstverständnis einer „Künstlerin“. Bei ihnen scheint es eher der eigene Lebensweg zu sein, der ihre Offenheit gegenüber Teilnehmerinteressen begünstigt. Für beide ist die Kursleitungstätigkeit ein Versuch, neue und andersartige Erfahrungen mit ästhetischer Praxis zu sammeln und zur Klärung der Frage beizutragen, auf welche berufliche Zukunft hin sie sich künftig orientieren wollen. Ihre persönliche Distanz zum Berufsbild des Künstlers mag es ihnen zudem erleichtern, sich von der Verbindlichkeit eines bestimmten Kanons von Gestaltungsnormen zu lösen und damit offen für die Frage zu sein, ob sie den individuellen Lerninteressen und -zielen der TeilnehmerInnen jeweils entsprechen oder nicht.

Während die „FachberaterInnen“ sich in bezug auf die Frage nach dem Einfluß der Kursarbeit auf die eigene ästhetische Praxis nicht von den „Fachorientierten“ unterscheiden – die Aussagen darüber streuen hier

wie dort –, weichen sie von jenen jedoch in der Frage nach den fachun-spezifischen Fähigkeiten ab, die sie durch die Kursarbeit bei sich geför-dert sehen. Vier von ihnen und damit zwei Drittel machen zu diesem Thema positive Aussagen, wohingegen von den „Fachorientierten“ nur ein einziger den Zugewinn solcher Fähigkeiten für sich registriert. Auch dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen mag als Ausdruck der generell offeneren Haltung der „FachberaterInnen“ interpretiert wer-den, denn die Wahrnehmung einer Erweiterung persönlicher Fähigkei-ten durch die Lehrtätigkeit setzt ja das Selbstverständnis voraus, sich nicht nur als Lehrperson, sondern zugleich auch als Lernende/r zu se-hen (und gegenüber den Gesprächspartnern auch als solche/r darzustel-len). Als „Lernende“ erweisen sich die „FachberaterInnen“ in gewisser Weise auch im Umgang mit ihren TeilnehmerInnen, insofern das Ein-gehen auf deren je individuelle Belange sie dazu zwingt, ihre Kursvorbe-reitung und ihre Beurteilungsnormen auf immer neue Anwendungszu-sammenhänge zu beziehen. Das kann nicht nach einem eingeschliffen-en Muster funktionieren, sondern erfordert Flexibilität und die Bereit-schaft, bisher erfolgreiche Strategien in Frage zu stellen.

Versucht man, diese Position der „FachberaterInnen“ nicht nur als Ausdruck persönlichen Stils zu verstehen, sondern sie gesellschaftlich einzuordnen, so drängen sich Bezüge zur soziologischen Diskussion um den Prozeß der zunehmenden „Individualisierung“ und zum philo-sophischen Diskurs über die „Pluralität als Grundmotiv der Postmo-derne“ auf. „Individualisierung“ meint nach Beck die „Herauslösung des Einzelnen aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindun-gen“, die einhergeht mit dem „Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ (Beck 1986, S.206). Sie gibt dem einzelnen die Freiheit – und verlangt ihm zugleich die Leistung ab –, aus der Vielzahl potentiell möglicher Lebensformen die der eigenen Person adäquate zu finden.² Auf dem Hintergrund dieser tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen entstehe zwangsläufig so etwas wie ein „Wertsystem der Individualisie-rung“ (a.a.O., S.157).

„Pluralität“, verstanden als ein Resultat der hochgradigen Differenzie-rung der modernen Gesellschaft, bezeichnet die zunehmende Vielfalt von unterschiedlichen Lebensformen und Wertorientierungen, die eine allgemein sinnstiftende Norm abgelöst hat. Welsch bezeichnet dies als einen „Verzicht auf Totalstrukturierung“ (Welsch 1988, S.200). Er beurteilt es als spezifische Leistung der Postmoderne, daß sie diese „ra-

dikale Pluralität“, die die Grundverfassung der heutigen Gesellschaft ausmache, „nicht bloß zähneknirschend als ungeliebte, aber unumgängliche Realität hinnimmt, sondern ihre befreienden Aspekte erkennt und dieser Pluralität aus Überzeugung zustimmt“ (Welsch 1990, S.196). Entscheidend sei dabei, daß die „Pluralisierung“ sich nicht nur „im Makroraum der Gesellschaft“ vollziehe, sondern „bis in den Binnenraum der Individuen“ vordringe (a.a.O., S.179). Die ihnen abverlangte Kompetenz für den Umgang mit Pluralität bringt Welsch auf den Nenner des „pluralen Code-Bewußtseins“ (Welsch 1988, S.323): „Niemand, der nicht die Erfahrung gemacht hat, daß etwas, was völlig klar ist, in einer anderen Betrachtungsweise völlig anders gleichermaßen klar sein kann, vermag heute noch kompetent zu reden“ (a.a.O., S.202). Diese Abkehr von „Monismen“ und „Absolutismen“, die mit der Selbstverständlichkeit von „Vielfalt“, „Relativität“ und „Diversität“ umzugehen weiß (ebd.), ist insgesamt weniger begrifflich gefaßt, sondern realisiert sich vor allem im Alltag und auf der Handlungsebene. Einer solchen „Praxis der Pluralität“ steht die „Gleichzeitigkeit von Möglichkeiten“ als „Handlungsreservoir“ zur Verfügung und erfordert jeweils situativ eine individuell zu begründende Auswahl (a.a.O., S.204). Sie verkommt dann zur „Beliebigkeit“, wenn dabei vom „Lehnstuhl der Selbstherrlichkeit“ aus agiert und nicht mehr nach den Voraussetzungen und Folgen des eingenommenen Standpunkts gefragt wird: Statt „Praxis der Pluralität“ finde dann Praxis „oberflächlicher Subjektivität“ statt (a.a.O., S.322).

Auf der Folie dieser Gesellschaftsdiagnose erscheinen die „FachberaterInnen“ in mehrfacher Hinsicht als ein Kursleitertypus, der den Tendenzen der „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ Rechnung trägt. Sie alle gehen von der Erfahrung der Relativierung eindeutiger und verbindlicher Orientierungen aus und bewegen sich – jeder auf eigene Weise – im angeeigneten Spektrum verschiedenartiger künstlerischer Konzepte und Lebensentwürfe. An die Stelle einer allgemein verbindlichen Norm für gelungene ästhetische Praxis tritt für sie als einzig mögliche Instanz der Bewertung das Individuum, das sie zu unterstützen suchen, indem sie ihm passend erscheinende Bausteine aus ihrem ästhetischen Repertoire anbieten. Die Verwirklichung individueller Vorstellungen mittels ästhetischer Praxis wird nicht mehr – wie bei den „Fachorientierten“ – bis zur Beherrschung eines Kanons von Grundlagenwissen aufgeschoben, sondern – idealtypisch gesehen – von Anfang an zum Thema und Ziel der Kursarbeit gemacht. Diese „Individuali-

sierung“ der Kursarbeit, verstanden als die möglichst auf Einzelpersonen zugeschnittene Beratung in Fragen der ästhetischen Praxis, geht einher mit der „Pluralisierung“ des Unterrichtsstoffs: Was für einen Teilnehmer förderlich sein mag, erweist sich für den anderen womöglich als hemmend, und allen gerecht zu werden erforderte die – pragmatisch an ihre Grenzen stoßende – individuelle Auswahl ästhetischer Zugriffsweisen nach Maßgabe ihrer jeweiligen Brauchbarkeit für die Entwicklung des einzelnen.

6.3 *VermittlerInnen des „ästhetischen Präsens“: die „Prozeßorientierten“*

Diese Position konzentriert sich besonders auf den Prozeß ästhetischer Praxis, da er als eine ganz spezifische Möglichkeit zur Entfaltung bestimmter Potentiale gesehen wird. Das schließt weder die Vermittlung sachgerechter Vorgehensweisen noch die individuelle Förderung einzelner TeilnehmerInnen aus, bettet aber beides ein in den Erfahrungszusammenhang ästhetischer Praxis als erlebnisintensiver Fähigkeitsentfaltung. Der Zugewinn gestalterischer Kompetenz legitimiert sich dabei durch ihren Beitrag zur Förderung dieses Potentials. Diese prozeßorientierte Sichtweise kennt keine systematische Trennung zwischen einem Stadium der Laienhaftigkeit und Inkompetenz, aus dem der Lernende herauszuführen wäre, und dem des Expertentums, auf dessen Niveau persönliche Entfaltung überhaupt erst möglich erscheint. Ästhetische Praxis kann sich nach dieser Vorstellung unabhängig vom formalen Qualifizierungsgrad auf jeglicher Stufe gestalterischer Kompetenz in ihren positiven Möglichkeiten der Vergegenständlichung eigener Potentiale entfalten. Während sich die „Fachorientierten“ sozusagen an einem „Vorher-Nachher-Modell“ orientieren – „was wir jetzt lernen, wird uns später nützen“ –, arbeiten die „Prozeßorientierten“ nach einem „Hier-und-Jetzt-Modell“: „Entscheidend ist, das zu genießen und wahrzunehmen, was wir mit unseren momentanen Möglichkeiten tun.“ Sie stellen die Bedeutung des situativen Vollzugs ästhetischer Praxis prinzipiell über die des Produkts. Die Akzentuierung dessen, was sie beim Prozeßvollzug und -erleben im Mittelpunkt sehen, variiert im Einzelfall.

Zur Betrachtung dieses Aspekts kann zunächst auf Heller zurückgegriffen werden, die darauf hinweist, daß Denk- und Verhaltensweisen, die im Alltagsleben unter pragmatischem Interesse stehen, zugleich über den

Alltag hinausweisen (und z.B. in der Kunst eine Rolle spielen), wenn sie jenseits ziel- und zweckgerichteter Tätigkeit sozusagen „zum Selbstzweck“ werden. „Selbstzweck“ ist in diesem Zusammenhang als die Freiheit von festgelegten Handlungszielen zu verstehen, schließt jedoch nicht aus, daß solcherart „zweckfreie“ Praxis eine Rückwirkung auf das Individuum hat, seine Fähigkeiten erhält und erweitert und ihm Zugang zu neuen Erlebnisweisen verschafft. Für eine genauere Bestimmung dessen, was eine nicht zielorientierte Praxis im Bereich des Ästhetischen ausmacht, kann auf Seel zurückgegriffen werden, der die Frage untersucht, was ästhetische Wahrnehmung von anderen Formen der Wahrnehmung, der Erkenntnis oder des Handelns unterscheidet. Seine zentrale Aussage ist die, daß ästhetische Wahrnehmung einen besonderen „Spielraum“ eröffnet, dem eine ganz eigene Raum-Zeit-Struktur zukommt (Seel 1993a, S.15ff.). Er kennzeichnet sie durch die beiden Merkmale „vollzugsorientiert“ und „selbstbezüglich“. „Vollzugsorientiert“ sind Wahrnehmungen, „bei denen die Wahrnehmungstätigkeit selbst zu einem primären Zweck der Wahrnehmung wird“ (a.a.O., S.18f.). Zugleich geht es um den Gegenstand der Wahrnehmung, um die „Aufmerksamkeit für ein Objekt oder eine Umgebung“, das nicht zu einem bestimmten Zweck, sondern um seiner selbst willen wahrgenommen wird: „Ästhetische Wahrnehmung ist Wahrnehmung um der Wahrnehmung und des Wahrgenommenen willen“ (a.a.O., S.19). Aus dieser Orientierung am Vollzug ergibt sich nach Seel der „Modus des Verweilens“, der den besonderen Zeitcharakter ästhetischer Wahrnehmung ausmacht: das „Besondere des ästhetischen Präsens“, dessen Genuß im Zurücktreten der Zeitdimensionen der Vergangenheit und Zukunft liegt (ebd.). Das „ästhetische Verweilen in einer Wahrnehmungssituation“ richtet sich „nicht auf eine Zeit außerhalb dieser Situation“, sondern bleibt in der Gegenwart des Vollzugs (a.a.O., S.20). In der so definierten Vollzugsorientierung liegt zugleich auch die „Selbstbezüglichkeit“ ästhetischer Wahrnehmung begründet: Es geht ihr „nicht nur um das jeweils Wahrgenommene, sondern um den Akt der Wahrnehmung selbst“ (a.a.O., S.21). Die Wahrnehmung wird also als Wahrnehmung vollzogen, der Wahrnehmende ist sich selbst als solcher gegenwärtig, und dies in einem durchaus „leiblichen“ Sinne. Damit schaffe ästhetische Wahrnehmung nicht nur einen anderen Zugang zu ihren Objekten, sondern „gleichsam einen anderen Raum für diese Objekte, so daß beide, ästhetisches Objekt und ästhetischer Raum, zusammen die Gegenwart der ästhetischen Wahrnehmung bilden“ (a.a.O., S.22).

Was Seel hier über ästhetische Wahrnehmung sagt, gilt auch für ästhetische Praxis, insofern ihr Vollzug einen Zugang zu dieser Art der Wahrnehmung schaffen kann. Zur näheren Bestimmung der von den prozeßorientierten KursleiterInnen repräsentierten Welt ist zusätzlich zu fragen, wie ihre Position in der gegenwärtigen Gesellschaft zu verorten wäre. Zentral scheint in diesem Zusammenhang das Besondere des ästhetischen Zeiterlebens zu sein. Es gibt der erwachsenenbildnerischen Position der „Prozeßorientierten“ einen aktuellen Akzent, weil die „Zeitnot“ im beruflichen wie privaten Alltag ein chronisches Problem der Gegenwart zu sein scheint. Müller-Wichmann nennt u.a. die „Verdichtung von Anforderungen“ (1984, S.10) und die fortschreitende „Ausdifferenzierung von Teilsystemen“ (a.a.O., S.165), in denen der einzelne sich zurechtzufinden hat, als Bedingungsfaktoren dieser Zeitnot. Eine allseitige Beschleunigung aller Lebensvollzüge wird zudem als eine der gravierendsten Folgen der technologischen Entwicklung gesehen, die mit ihrer zeitwirtschaftlichen Effizienzsteigerung vielfältige Normierung inner- und außerhalb der Arbeit mit sich bringt (Rinderspacher 1985). Die Position der „Prozeßorientierten“ läßt sich auf dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Zeitstrukturen als Rückgewinn erlebnisintensiver (Selbst- und Umwelt-)Wahrnehmung mittels ästhetischer Praxis verstehen, der den einzelnen punktuell aus dem Zwang einer ziel- und zweckorientierten Perspektive befreit, indem er jene Erlebnisdimensionen freisetzt, die Seel mit dem „ästhetischen Präsenz“ verbunden sieht. Daß die prozeßorientierten KursleiterInnen ihre eigene Position explizit im Zusammenhang mit individueller Erfahrung von Zeitknappheit beschreiben, unterstützt diese Interpretation. Der positive Grundtenor, der die Aussagen der „Prozeßorientierten“ über ihre ästhetische Praxis und ihre Kursarbeit gleichermaßen durchzieht, findet seine Entsprechung auch noch in weiteren Auswertungsaspekten. Sie erwähnen weder einen möglichen Problembezug ihrer ästhetischen Praxis noch die Erfahrung persönlicher Destabilisierung im Umgang mit ihr. Alle treffen auf positive Anerkennung ihrer Kursleitungstätigkeit im sozialen Umfeld und nehmen die Kommunikation mit den KursteilnehmerInnen als Bereicherung in fachbezogener und fachunspezifischer menschlicher Hinsicht wahr. Differieren tun ihre Aussagen über den eigenen Lerngewinn aus der Kursleitungstätigkeit, und diese Differenzen lassen sich aus ihrer je spezifischen Lebenssituation erklären.

6.4 *Anwältinnen der Selbstverwirklichungsidee: die „Persönlichkeitsorientierten“*

Das zentrale Merkmal der „Persönlichkeitsorientierten“ ist ihre gemeinsame Grundüberzeugung, daß es in den Kursen nicht eigentlich „um die Sache“ geht, sondern um „den Menschen“, der sich im Umgang mit der Sache persönlich weiterentwickelt. Ihre Vorstellungen darüber, worin diese Weiterentwicklung bestehen sollte, variieren, doch ist ihnen die Gewißheit gemeinsam, die für alle Menschen förderlichen Entwicklungsprinzipien zu kennen. Sie selbst nutzen ihre ästhetische Praxis vor allem zur Bearbeitung aktueller Lebensprobleme und praktizieren damit einen unmittelbar personbezogenen Zugriff, den sie in ihrer Kursarbeit fortsetzen. Wenngleich sie auf das Honorar als Beitrag zu ihrem Lebensunterhalt angewiesen sind, fassen sie ihre Kursleitungstätigkeit keinesfalls nur als Gelderwerb auf, sondern sehen in ihr eine sinnvolle und auf Dauer hin angelegte Berufstätigkeit. Sie würden sie selbst dann nicht aufgeben, wenn ihnen andere Einnahmequellen zugänglich wären, denn ihre Vermittlungstätigkeit ist für sie ein integrierter Bestandteil ihrer ästhetischen Praxis.

Im Unterschied zur Position der „Prozeßorientierten“ geht es dabei jedoch nicht nur um die allgemeine Entfaltung eigener Potentiale, sondern speziell um die Befreiung von bestimmten Problemen und sozialen Zwängen. Ästhetische Praxis bekommt damit einen quasi therapeutischen Charakter, wo es um individuelle Problembewältigung geht, und eine emanzipatorische Ausrichtung, wo Befreiung aus einschränkenden Lebensverhältnissen angestrebt wird. In jedem Fall werden die gestalterischen Mittel diesen Orientierungen untergeordnet, d.h., der Kurs soll niemals eine zweckfreie Vermittlung von Fachkompetenz leisten, sondern idealerweise den Umgang mit gestalterischen Möglichkeiten in Hinblick auf die angestrebte Persönlichkeitsentwicklung steuern. Was diese Position mit der der „FachberaterInnen“ verbindet, ist die Aufmerksamkeit für das Individuum im Kurs, was sie mit den „Prozeßorientierten“ gemeinsam hat, ist die Wertschätzung ästhetischer Praxis in ihrem Vollzug, weil sie dem Prozeß jene persönlichkeitsfördernde Wirkung zuspricht, um die es ihr geht. Was sie jedoch von beiden unterscheidet, ist die Überzeugung, die für alle TeilnehmerInnen wünschenswerte Ausrichtung ihrer persönlichen Weiterentwicklung zu kennen.

Da hier die Entwicklung der TeilnehmerInnen als Personen im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses steht, wurde der Terminus „persönlichkeitsorientiert“ gewählt. Von den „Prozeßorientierten“, denen sie in vielen Aspekten nahestehen, unterscheiden sie sich dadurch, daß sie mit der Entfaltung der Teilnehmerpotentiale bestimmte zielorientierte Idealvorstellungen verbinden. Mit diesem gemeinsamen Vermittlungsinteresse zeigen die „Persönlichkeitsorientierten“ eine besondere Ausprägung jener bei den Frauen durchgängig anzutreffenden Wertschätzung der Kursarbeit als einer Möglichkeit sozialer Kontakte.³ Eine weitere Gemeinsamkeit besteht im Gebrauch ästhetischer Praxis zur Bearbeitung aktueller Lebensfragen und -probleme, von dem alle 4 Frauen mehr oder minder ausführlich berichten. Diese Praxis teilen sie zwar mit 7 weiteren Personen der Untersuchungsgruppe (mit 4 Männern und 3 Frauen), doch anders als bei ihren KollegInnen scheint bei ihnen speziell diese Praxis auch die Basis für ihr erwachsenenbildnerisches Profil zu bilden: Ihr dominantes Interesse an einer spezifischen Form der personalen Förderung ihrer TeilnehmerInnen scheint aus ihrer festen Überzeugung zu resultieren, der für sie selbst zentrale Wert ästhetischer Praxis müsse allen Menschen zugänglich gemacht werden. Bei dreien von ihnen wird die individuelle Lebenserfahrung, die hinter ihrem Ansatz steht, noch zusätzlich durch deren explizite Identifikation mit Weltanschauungen abgestützt, die für allgemeingültig erklärte Vorstellungen über die Bedingungen gelingender persönlicher Entwicklung beinhalten.

Während Frau Axmann eine schlichte Übertragung von sich auf andere vornimmt, wenn sie ästhetische Praxis zur Lösung persönlicher Probleme anbietet, zeigen Frau Burstein, Frau Conrad und Frau Glage sich überzeugt, so etwas wie allgemeine Entwicklungsgesetze erkannt zu haben. Für Frau Glage liegen sie im Menschenbild der Anthroposophie begründet, für Frau Burstein in Idealvorstellungen über Natur, Menschen und das Verhältnis der Geschlechter zueinander, für Frau Conrad, die eine gewisse selbstkritische Distanz zur eigenen Position erkennen läßt, in ihrer feministischen Überzeugung, daß gesellschaftlich vorgegebene Regeln generell nach Maßgabe der eigenen Bedürfnisse zu beurteilen und gegebenenfalls zu durchbrechen seien.

Fragt man nach dem gesellschaftlichen Standort, den die „Persönlichkeitsorientierten“ mit diesem Verständnis von Kursarbeit einnehmen,

so könnten sie als eine Variante des Umgangs mit jenen gesellschaftlichen Tendenzen der zunehmenden „Pluralisierung“ und „Individualisierung“ verstanden werden, die schon im Zusammenhang mit den „FachberaterInnen“ benannt worden sind. Beck versteht gesellschaftliche Strömungen wie das Streben nach „Selbstverwirklichung“, die „Suche nach der eigenen Identität“, den Wunsch nach „Entwicklung persönlicher Fähigkeiten“ als eine Reaktion auf den Zwang zur Individualisierung (Beck 1986, S.156) – und in diesen Stichworten läßt sich die Position der „Persönlichkeitsorientierten“ durchaus wiederfinden. Wenn dem Glauben an die Gültigkeit einer verbindlichen „Sachlogik“ die Basis entzogen ist, bleibt als Orientierungsgröße das Individuum. Während die „FachberaterInnen“ jedoch davon ausgehen, daß jede/r TeilnehmerIn mit ihren ganz spezifischen und individuellen Lernbedürfnissen in den Kurs kommt, gehen die „Persönlichkeitsorientierten“ von grundlegenden Gemeinsamkeiten aller TeilnehmerInnen aus, die sie – je nach Weltanschauung – in ihrer Existenz als Menschen überhaupt oder speziell als Frauen in dieser Gesellschaft begründet sehen. Die „Persönlichkeitsorientierten“ haben damit den Orientierungsverlust, der durch den Wegfall einer verbindlichen Sachauffassung entstanden ist, durch ein Menschenbild ausgeglichen, das ihnen selbst eine klare Orientierung liefert, die Wahrnehmung ihrer TeilnehmerInnen leitet und ihre Kursarbeit bestimmt. Ihre besondere didaktische Berücksichtigung der Kursgruppe, der sie eine konstitutive Bedeutung für den Lernprozeß beimessen, entspricht diesem Ansatz, insofern sie die TeilnehmerInnen als Personen, nicht als EmpfängerInnen des Lernstoffes ansehen und zudem von grundlegenden Gemeinsamkeiten zwischen ihnen ausgehen.

Die Tatsache, daß es sich bei den vier Kursleiterinnen, die als „persönlichkeitsorientiert“ identifiziert wurden, ausschließlich um Frauen handelt, mag bei einer Untersuchungsgruppe von nur 20 Personen Zufall sein. Doch deuten einige Erkenntnisse über geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und weibliche Formen des Umgangs mit Wissen darauf hin, daß Frauen aufgrund ihrer Sozialisation zumindest eine größere Affinität zur erwachsenenbildnerischen Position der „Persönlichkeitsorientierten“ mitbringen könnten als Männer. Gieseke weist in ihren Ausführungen über das Lernen von Frauen darauf hin, daß Männern gemeinhin „Sachautorität“ unterstellt, Frauen hingegen eher eine „Personenorientierung“ zuerkannt wird und Frauen dieses Bild auch in ihr eigenes Selbstverständnis übernehmen (Gieseke 1992). Die Momente

der „Subjektivität“ und „Emotionalität“ sowie die „Bevorzugung des Privaten und Persönlichen“ und „eine geringer ausgeprägte Abgrenzung zwischen Ich und Umwelt“ nennt auch Nölleke als Charakteristika weiblicher Sozialisation (Nölleke 1985, S.46). Hinzu kommen deren dominante Ausrichtung auf „die Tätigkeit in Familie und Haushalt“, was eine Orientierung an der „Besonderheit des einzelnen und seiner Bedürfnisse“ mit sich bringe (a.a.O., S.48). Die Untersuchungen von Belenky und anderen über spezifische Formen weiblichen Denkens (und damit auch Lernens) weisen in die gleiche Richtung: Frauen können mit unverbundenem, „objektiven“ Wissen nichts anfangen, sondern erleben dessen Aneignung erst dann als bereichernd, wenn sie es in Beziehung zu ihren eigenen Lebenserfahrungen setzen können (Belenky u.a. 1989).

Bedeutsam für die Beurteilung der „Persönlichkeitsorientierten“ unter dem Blickwinkel von Frauenforschung ist es vor allem, daß die als spezifisch weiblich identifizierten Verhaltensweisen nicht als defizitär eingestuft, sondern in ihrer besonderen Qualität (an)erkannt werden: als bewußt praktizierte und unterstützenswerte Strategien, die eine Alternative zur männlich dominierten gesellschaftlichen Tradition einer „personunabhängigen“ Wissens- und Kunstproduktion darstellen. Die „Persönlichkeitsorientierten“ erscheinen auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um männliche und weibliche Produktions- und Aneignungsweisen als VertreterInnen eines Ansatzes, der die eher als weiblich geltende „Personenorientierung“ besonders akzentuiert. Die Tatsache, daß die Mal- und Zeichenkurse, obzwar nicht als Frauenkurse ausgeschrieben, faktisch mehrheitlich von Teilnehmerinnen besucht werden, kommt dieser Orientierung entgegen bzw. mag sie begünstigen.⁴

Im Kontrast zum Kurskonzept der persönlichkeitsorientierten Frauen könnten die „Fachorientierten“ – in ihrer Mehrheit Männer – auch als Repräsentanten einer spezifisch männlichen Konzeption von Wissenserwerb und -vermittlung gesehen werden: der subjektfernen, vermeintlich objektiven Weitergabe allgemeiner Regeln, die ihre Gültigkeit ohne Ansehen der Person und des Einzelfalls behaupten (vgl. dazu z.B. Gilligan 1984).

6.5 *Leistung und Grenzen der Einzelprofile*

Betrachtet man die vier Kursleiterprofile im Zusammenhang, so ergibt sich das Bild eines Angebotsspektrums, das unabhängig von den jeweiligen Themen und Techniken im Bereich des Malens und Zeichnens unterschiedliche gesellschaftliche Verwendungsmöglichkeiten ästhetischer Praxis repräsentiert.

Die „Fachorientierten“ haben sich als VermittlerInnen ästhetischen Gestaltungswissens erwiesen, das seine Gültigkeit personunabhängig behauptet; ihr spezifischer Beitrag liegt in der Tradierung dieser Wissensbestände und somit in seinem gesellschaftlichen Erhalt. Erwachsenenpädagogisch können ihre Kurse als Angebote zum Ausgleich von „Regeldefiziten“, d.h. von subjektiv empfundenen „Qualifikationsdefiziten“ gelten (Arnold 1989, S.7), und die Teilnehmeraussagen weisen insgesamt genau in diese Richtung: In jenen Kursen wird das Erlernen von „Basiswissen“ und „Handwerkszeug“ gesucht und die Teilnehmerrolle dementsprechend als eine „Schülerrolle“ definiert, die die Aneignung des Angebots durch dessen aktiven und möglichst genauen Nachvollzug gewährleistet. Der persönliche Ertrag für die TeilnehmerInnen liegt im Zugewinn von Kenntnissen und Fähigkeiten in der praktischen Anwendung und der Entschlüsselung ästhetischer Codes, was die eigene Handlungssicherheit im Bereich ästhetischer Praxis verbessert und damit auch eine Grundlage für deren individuellen Gebrauch schaffen kann.

Den drei übrigen Kursleitertypen ist bei aller Verschiedenheit gemein, daß sie dem gesellschaftlichen Individualisierungsschub Rechnung tragen, insofern sie das zu vermittelnde ästhetische Gestaltungswissen auf die individuellen Gebrauchs- und Entwicklungsinteressen der TeilnehmerInnen zu beziehen suchen. Den gesellschaftlich vorhandenen Bestand an „Regelwissen“ präsentieren sie nicht mit dem Anspruch an sachgerechte Systematik und Vollständigkeit, sondern – idealtypisch – unter Berücksichtigung seiner jeweiligen Angemessenheit für den einzelnen Teilnehmer. Für sie läßt sich sagen, daß sie sozusagen „Deutungsfunktionen“ (ebd.) übernehmen, indem sie aus den Bildern der TeilnehmerInnen Anhaltspunkte für die ihnen angemessen erscheinende individuelle Förderung ablesen. Dabei ist ihr Ansatz nicht Resultat primär pädagogischer Überlegungen, sondern erwächst aus eigener Lebenserfahrung oder ihrem Wissen um die Pluralität innerhalb ihres fachlichen Bezugssystems „Kunst“. Sie alle scheinen auf das – wie Beck

es nennt – „ich-zentrierte Weltbild“ der Gegenwart zu reagieren (Beck 1986, S.217), indem sie ihre fachlichen Angebote in der Weise zu präsentieren suchen, daß sie den TeilnehmerInnen gleichsam als „Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten“ dienen können (ebd.). Sie fordern ihren TeilnehmerInnen damit ab, was Beck als ein „aktives Handlungsmodell des Alltags“ bezeichnet, das „das Ich zum Zentrum hat, ihm Handlungschancen zuweist und eröffnet und es auf diese Weise erlaubt, die aufbrechenden Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in bezug auf den eigenen Lebenslauf kleinzuarbeiten“ (ebd.). Der grundlegende Unterschied zwischen ihnen und ihren „fachorientierten“ KollegInnen mag an einem Beispiel aus dem Bereich des ästhetischen Gestaltungswissens illustriert werden, das in vielen Gesprächen auftaucht: am Umgang mit „Perspektive“. Unter dem Blickwinkel der „Fachorientierten“ ist die Aneignung des Instrumentariums für eine den Sehgewohnheiten entsprechende Abbildung dreidimensionaler Räumlichkeit auf der zweidimensionalen Fläche ein wichtiger Baustein zur Beherrschung der gestalterischen Mittel und wird z.T. sogar in der Kursankündigung als Lehrinhalt genannt (und viele TeilnehmerInnen machen perspektivisches Zeichnen für sich zum Maßstab des Könnens.)⁵ Für die anderen KursleiterInnen hingegen ist gerade diese von den TeilnehmerInnen gewünschte Fertigkeit eher ein Hemmnis auf dem Weg zum Auffinden adäquater Darstellungsmöglichkeiten von Erfahrungen. Die „Fachorientierten“ bieten Eindeutigkeit an und vermitteln ihren TeilnehmerInnen damit die Sicherheit tradierter und gesellschaftlich anerkannter Darstellungsweisen, ihre KollegInnen hingegen sehen sich gerade angesichts der Kunstgeschichte genötigt, solche Regeln, wenn sie sie überhaupt vermitteln, wieder zu relativieren – und muten damit den TeilnehmerInnen die individuelle Entscheidung angesichts einer Vielzahl von Möglichkeiten zu. Was den unterschiedlichen Umgang mit „Perspektive“ noch auf einer anderen Ebene interessant macht und die damit verbundenen Grundhaltungen gleichfalls kennzeichnet, ist die Tatsache, daß „Perspektive“ auch in der didaktischen Diskussion als Metapher für eine bestimmte pädagogische Grundeinstellung verwendet wird. So plädiert zum Beispiel Pazzini dafür, in der Lehre nicht einen „zentralperspektivisch organisierten Raum“ zu schaffen, der suggeriert, Lernen und Leben bestünden in der „Realisierung eines vorgegebenen Sinns, einer angestrebten Lebensperspektive“ (Pazzini 1984, S.64). Sinn könne jedoch nur vom Lernenden selber eingebracht werden. Als Gegenbegriff zur

historisch überholten Zentralperspektive benutzt er den der „Collage“, verstanden als gegenwartsadäquatere Ausdrucksform für die unumgängliche „Auseinandersetzung mit Uneinheitlichkeit“ und als Metapher für eine eigene Lebensform (a.a.O., S.21).

Die Differenzen zwischen den drei Positionen, die hier gemeinsam von den „Fachorientierten“ abgegrenzt wurden, liegen in unterschiedlichen Formen der Offenheit gegenüber den Teilnehmerinteressen und -bedürfnissen. Diese Offenheit hat durchgängig biographische Wurzeln, was besonders bei der Herausarbeitung von Ursachen für die Bevorzugung oder Ablehnung bestimmter Teilnehmertypen oder -verhaltensweisen durch einzelne KursleiterInnen deutlich geworden ist. Der Ansatz der „FachberaterInnen“ impliziert das größte Maß an Offenheit, denn er geht davon aus, daß die gesellschaftlich erarbeiteten ästhetischen Mittel den TeilnehmerInnen nach ihrem subjektiven Bedarf an die Hand gegeben werden sollten, damit sie ihre eigenen Interessen und Ziele verfolgen können. Es besteht kein Anspruch, diesen Zielen eine bestimmte Ausrichtung zu geben. Die „Persönlichkeitsorientierten“ hingegen haben bestimmte Entwicklungsziele vor Augen, die sie durch ihre person- und gruppenorientierte Arbeitsweise anzusteuern versuchen. Die „Prozeßorientierten“ betrachten vorab festgelegte Ziele generell als hemmend für die genußvolle Wahrnehmung der Situation und schließen damit – idealtypisch – eine absichtsvolle Produktorientierung aus.

Die KursleiterInnen, die den vier Positionen zugeordnet wurden, sind natürlich nicht durchweg idealtypische VertreterInnen. So lassen sich bei den „Prozeß-“ und den „Persönlichkeitsorientierten“ z.B. Anteile der „Fachorientierten“ finden, wo sie persönliche Toleranzgrenzen überschritten sehen, und Anteile der „FachberaterInnen“, wo TeilnehmerInnen andere als die von ihnen favorisierten Aktivitäten im Kurs bevorzugen und ihre beratende, teilnehmerorientierte Grundhaltung sie veranlaßt, darauf einzugehen, auch wenn dies ihrer Prozeßorientierung widerspricht.

Wenn sich im Kurs die Perspektive des Kursleiters auf seinen Fachgegenstand entfaltet, trifft sie auf das breite Spektrum der Teilnehmerperspektiven, die nicht anders als seine eigene in Biographie und gegenwärtigem Alltagsleben verankert sind. Zur Beschreibung möglicher Übereinstimmungen oder Differenzen zwischen diesen Perspektiven soll das Bild vom „Scheinwerfer“ benutzt werden: Die Lehrperson bringt mit ihrem spezifischen Fachverständnis sozusagen Licht in den

Lernraum und leuchtet damit einen bestimmten – mehr oder minder breiten – Bedeutungsbereich besonders hell aus, während andere Bereiche nur am Rande gestreift werden und manche vollständig im Dunkeln bleiben. Die TeilnehmerInnen, die sich in diesem Raum bewegen, finden Gebrauchs- und Umgehensweise mit dem Fachgegenstand in unterschiedlichem Licht dargeboten. Sie können mit ihren Erwartungen und Interessen am Gegenstand übereinstimmen, sie zumindest streifen, aber auch weitgehend an ihnen vorbeiziehen. Die TeilnehmerInnen können ihrerseits Einfluß auf Richtung und Fokussierung des „Scheinwerfers“ zu nehmen suchen – wobei jedoch davon auszugehen ist, daß eher graduelle Korrekturen möglich sind, während die Dunkelbereiche weitgehend ausgeblendet bleiben, stellen sie doch die „Schattenseite“ dessen dar, was die Alltagsbedeutung des Kursgegenstands für die Lehrperson ausmacht.

Die „Fachorientierten“ beleuchten Teilausschnitte aus dem gesellschaftlichen Reservoir des Gestaltungswissens, und ihre Stärke (und Grenze) liegt in der personunabhängigen Verbindlichkeit, mit der sie dessen Geltung behaupten. Dies schafft die Sicherheit, die viele der TeilnehmerInnen in diesen Kursen suchen und finden, zugleich aber auch einen gewissen Leistungsdruck, der sich zwangsläufig einstellt, wenn „richtig“ und „falsch“ zu Kategorien der Beurteilung gemacht werden. Fragt man für diese Gruppe nach Qualitätsmerkmalen, so erweisen sich die Breite ihres fachlichen Spektrums und die Systematik der Vermittlung als die wichtigsten Kriterien.

Teilnehmerinteressen, die in den Kursen der „Fachorientierten“ eher im „Halbschatten“ verbleiben oder – je nach Gruppenzusammensetzung – ganz im „Schatten“ verschwinden, liegen auf der Ebene der sozialen Bedeutung des Kursbesuchs. Da die „Fachorientierten“ die Gruppe vor allem unter dem Aspekt ihrer lernförderlichen oder -hemmenden Wirkung betrachten, sind Leute, die das Lernen gerne mit dem Aufbau sozialer Beziehungen verknüpfen möchten, auf Eigeninitiative angewiesen.

Die „FachberaterInnen“ bieten das Regelwissen, das die „Fachorientierten“ in mehr oder minder systematischer Form präsentieren, bedarfsweise und sozusagen auf Abruf an, und dies ohne die Sicherheit bietende Verbindlichkeit ihrer KollegInnen, sondern vor dem Hintergrund der Pluralität vielfältiger und gegensätzlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Nicht anders als bei den „Fachorientierten“ basiert ihre Kursleitungs-kompetenz auf ihrer Sachkenntnis im künstlerischen und kunst-

historischen Bereich. Während jene jedoch mit einem vergleichsweise engen Spektrum auskommen können, steht und fällt die Qualität von „BeraterInnen“ mit der fachlichen Bandbreite, die sie abzudecken in der Lage sind. So nennen TeilnehmerInnen auch das fachliche Spektrum, das sie im Kurs durch Aufgabenstellungen ermöglichen und durch Kommentare bewußtmachen, als ein besonderes Qualitätsmerkmal.

Bemerkenswert ist der Umstand, daß die große Mehrheit der TeilnehmerInnen, die sich von einem „Fachberater“ zufrieden oder sogar begeistert zeigen, eine gute Vorbildung mitbringt. Etliche haben eine berufliche Ausbildung und Praxis in gestaltungsbezogenen Bereichen vorzuweisen: als Dekorateurin, Retuscheur, technische Zeichnerin, Grafik- und Mode-DesignerIn, Architekt, Dozentin in der Ausbildung von Handarbeitslehrerinnen. Die meisten TeilnehmerInnen der „FachberaterInnen“ haben zudem schon andere Kurse besucht, oft auch bei „fachorientierten“ KursleiterInnen, deren Kurse manche auch parallel zu denen der „FachberaterInnen“ besuchen, deren Verschiedenartigkeit sie für ihre Weiterbildungsbedürfnisse bewußt nutzen. Gerade jene Personen, die Erfahrung mit beiden Kursleitertypen haben, heben in bezug auf die „FachberaterInnen“ deren positiven Einfluß auf die persönliche Weiterentwicklung ihrer ästhetischen Praxis hervor: Sie sprechen vom Bewußtwerden ihrer individuellen Eigenart, von neuen Zugängen, Auflockerungen und Horizonterweiterung. Es kann die These aufgestellt werden, daß die „Zumutung der Individualisierung und Pluralität“, die die „FachberaterInnen“ für ihre TeilnehmerInnen bereithalten, am ehesten von denjenigen geschätzt und genutzt wird, die bereits einen gewissen Bildungshintergrund im Bereich ästhetischer Praxis mitbringen. Ihre Erfahrungen und ihr Wissen bieten ihnen vermutlich jene Sicherheit, derer es bedarf, um Verunsicherungen positiv zu verarbeiten. Somit wäre es keinesfalls die vermeintlich unvoreingenommene, fachlich unvorbelastete Haltung bildungsferner TeilnehmerInnen, die eine gute Voraussetzung für den Kursbesuch bei einem/einer der „FachberaterInnen“ darstellt, sondern im Gegenteil das Vertrautsein und Sich-vertraut-Fühlen mit ästhetischer Praxis. Daß Offenheit und Flexibilität, die den TeilnehmerInnen hier abgefordert werden, nicht aus Unwissenheit resultieren, sondern mit der Vorbildung wachsen, macht Bourdieu am Beispiel der Kunstrezeption deutlich: „Die Tatsache, daß man über keinerlei Schlüssel verfügt, gewährleistet keineswegs, daß man deshalb Werke verstünde, die nichts anderes er-

fordern, als daß man alle herkömmlichen Schlüssel beiseite legt“ (Bourdieu 1983, S.180). Es sei im Gegenteil so, daß die Freiheit, sich von tradierten Vorstellungen zu lösen, gerade deren hinreichende Beherrschung voraussetzt: „Die Freiheit, sich von den schulischen Zwängen zu befreien, besitzen nur diejenigen, die ihre Schulbildung ausreichend assimiliert haben, um ein freies Verhältnis zu der Art von Bildung zu gewinnen, wie eine Schule sie vermittelt“ (a.a.O., S.188). Übertragen auf ästhetische Praxis hieße das: Erst ein Fundus gestalterischer Grundkenntnisse bildet das sichere Fundament, um Regeln mißachten und sich eine Vielzahl neuer Gestaltungsmöglichkeiten erschließen zu können.

Im „Halbschatten“ stehen in den Kursen der „FachberaterInnen“ TeilnehmerInnen, die sich vor allem mit „sachorientierten“ Interessen einfinden. Sie können von ihnen durchaus profitieren, sofern die „FachberaterInnen“ ihren Anspruch individueller Förderung ernstnehmen, sich für die jeweiligen Belange kompetent fühlen und sich auf sie einlassen – hier werden natürlich persönliche Grenzen der Kompetenz und Überzeugung wirksam, die einige der FachberaterInnen auch explizit für sich beschreiben und die durchweg in ihrem Kunstverständnis verankert sind. Im „Halb-“ oder sogar im „Kernschatten“ stehen bei den „FachberaterInnen“ diejenigen, die jene persönliche Ebene, die bei einer auf individuelle fachliche Weiterentwicklung ausgerichteten Beratung zwangsläufig entsteht, generell ablehnen oder als unangenehm empfinden, wenn sie nicht von vertrauensbildenden persönlichen Kontakten getragen wird.

Auch die „Prozeßorientierten“ bieten ihr gestalterisches Wissen, ähnlich wie die ihnen nahestehenden „FachberaterInnen“, ganz im Hinblick auf individuelle Teilnehmerbedürfnisse an, tun dies jedoch weniger in der Orientierung an einem persönlichen Entwicklungsziel, sondern idealerweise in der Konzentration auf den Vollzug der ästhetischen Praxis selbst. Da nur drei KursleiterInnen zu den „Prozeßorientierten“ gehören und diese nur im Spiegel jeweils einer Teilnehmersage erfaßt werden, werden verallgemeinernde Überlegungen schwieriger als bei den anderen Gruppen. Dennoch können die auffallenden Differenzen, die sich zwischen Übereinstimmung und Divergenzen zwischen KursleiterInnen und TeilnehmerInnen ergeben, einige Denkmöglichkeiten eröffnen, wenn es um die Frage geht, unter welchen Bedingungen die von der Lehrperson priorisierte Prozeßorientierung von TeilnehmerInnen positiv aufgenommen werden kann.

Auf seiten der Lehrperson mag der Faktor „Erfahrung“ einen Einfluß darauf haben, mit welcher Klarheit und Eindeutigkeit die Prozeßorientierung den TeilnehmerInnen gegenüber transparent gemacht werden kann. Sie ist nicht für sich genommen als „Gütekriterium“ zu werten, doch kann vermutet werden, daß langjährige Praxiserfahrung eine schärfere Profilierung dessen begünstigt, was in der pädagogischen Orientierung angelegt ist. Eine erst zwei- bzw. dreijährige Tätigkeit mag im Vergleich dazu als Stadium des Ausprobierens gelten, in dem sich das eigene Profil erst noch herausbildet.

Bezogen auf die Lernenden könnte die These aufgestellt werden, daß das Sich-einlassen-Können auf das Prozeßerleben in der ästhetischen Praxis eher auf der Basis bereits vorhandener Erfahrungen und gestalterischer Sicherheiten möglich ist als aus dem Gefühl des Nicht-Wissens und -Könnens heraus. Da der „Modus des Verweilens“ sich gerade durch das Zurückdrängen der Zeit außerhalb des situativen ästhetischen Erlebens auszeichnet, ist ein zielbezogenes Lerninteresse, das sich ja immer auf eine Zeit außerhalb der Lernsituation, auf das kompetente „Danach“ ausrichtet, mit Prozeßorientierung sozusagen „inkompatibel“. Ein „Überspringen“ der fehlenden formalen Qualifizierung durch genußvolles Tätigwerden mit den zur Verfügung stehenden Mitteln ist natürlich durchaus denkbar, aber nur dann, wenn der Kursbesuch nicht gerade aus dem Interesse am Erwerb jener Qualifikationen motiviert ist. Auf der – äußerst schmalen – Basis des hier vorliegenden Materials ließe sich zumindest vermuten, daß die Kurse der „Prozeßorientierten“ in der Praxis kaum anders als die der „FachberaterInnen“ ablaufen, in denen TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, sich im Rahmen des fachlichen Horizonts der KursleiterInnen individuelle Förderung und Unterstützung für ihre Lernvorhaben zu holen – und sei es schlicht auf der Ebene des Trainings bestimmter gestalterischer Basisfertigkeiten. Die „Prozeßorientierung“ wäre dann nichts anderes als eine besondere Grundhaltung, die die KursleiterInnen in ihre Arbeit mit einzubringen suchen, die aber von den TeilnehmerInnen nur unter besonderen Voraussetzungen wahrgenommen und geschätzt wird.

Für die „Persönlichkeitsorientierten“, deren Kursarbeit die Idee einer bestimmten Art personaler Weiterentwicklung zugrundeliegt, sind die bildnerischen Möglichkeiten und deren Handhabung Mittel zum Zweck. Ihr ausgeprägter Subjektbezug kommt in den Aussagen ihrer – zufriedenen – TeilnehmerInnen durchgängig zum Tragen: Die Frauen

beschreiben das, was sie für sich aus dem Kurs herausholen, als einen bereichernden und befreienden Lern- und Erfahrungsgewinn, der sie als ganze Person betrifft. Fachliche Lernfortschritte, die sie durchaus anstreben und machen, erscheinen dabei immer mit dem Ausdruck persönlicher Erfahrungen verknüpft, mit dem „eigenen Ich“ verbunden. Auch daß sie ein rein fachbezogenes, „schulisches“ Lernen für sich ablehnen würden, die Freiheit von Leistungsdruck und Ängsten genießen und ihre situative Befindlichkeit angemessen berücksichtigt sehen möchten, kommt bei allen TeilnehmerInnen zum Ausdruck. Das grundlegende Gefühl, im Kurs akzeptiert zu sein, unabhängig davon, welche Leistung sie erbringen, scheint eine solide Basis für ihren Lernprozeß darzustellen. Verunsicherungen, die durch die Konfrontation mit neuen Sichtweisen auftreten mögen, scheinen in diesen Kursen vor allem durch den persönlichen Bezug der Kursleiterinnen zu ihren TeilnehmerInnen und die sozialen Beziehungen in der Gruppe aufgefangen zu werden.

Die weltanschaulichen Unterschiede, die die vier persönlichkeitsorientierten Kursleiterinnen voneinander trennen, sind im Spiegel der TeilnehmerInnenaussagen nicht wiederzufinden: Wahrgenommen werden das konkrete Verhalten der Lehrperson und die Auswirkung der Kurspraxis auf die eigene Person. Da jene Hintergründe auch nicht Thema des Kurses sind, kann dies nicht erstaunen, denn das Durchschauen konzeptioneller Überlegungen würde die Einnahme einer Metaposition voraussetzen, die aus der Perspektive der unmittelbaren Teilnahmeerfahrung kaum möglich ist. Die Problematik, die sich aus dem Anspruch der „Persönlichkeitsorientierten“ ergibt, „stellvertretende Deutung“ nicht nur bezogen auf den fachlichen Gehalt der Teilnehmerarbeiten anzubieten, sondern dies auch im Hinblick auf deren personalen Ausdruck zu tun, wird in den Gesprächen mit den TeilnehmerInnen nicht in ihrer vollen Schärfe sichtbar. Anders als in den Aussagen über andere KursleiterInnen, in denen es überwiegend darum geht, ob die Betreffenden mit einem Rat für sich etwas anfangen können oder nicht, äußern die TeilnehmerInnen der „Persönlichkeitsorientierten“ sich auch über Meinungsverschiedenheiten zwischen ihnen und ihrer Kursleiterin. Daß Urteile der Kursleiterinnen, die aus Sicht der Teilnehmerinnen „Fehldeutungen“ sind, bei einem persönlichkeitsorientierten Ansatz sehr viel einschneidender wirken können als bei einem fachbezogenen, deutet sich hier nur an. Vermutlich wäre von ausgeschiedenen TeilnehmerInnen, die solche Deutungen als Übergriff er-

lebt haben, mehr darüber zu erfahren als von Menschen, die mit dem Kurs so zufrieden sind, daß sie weiterhin teilnehmen.

Im „Halbschatten“ der „Persönlichkeitsorientierten“ befinden sich TeilnehmerInnen, die eine fachlich orientierte Weiterqualifizierung suchen, ohne sich als Person zur Diskussion stellen zu wollen. Für sie mögen bestimmte Angebotsbestandteile vorübergehend interessant sein, solange sie ihre fachlichen Handlungsmöglichkeiten erweitern. Was die „Persönlichkeitsorientierten“ nicht bieten – und das macht eben ihr Kursprofil aus – ist die subjektferne Fachqualifizierung, die ohne Aufnahme persönlicher Kontakte im Kurs gesucht wird.

Anmerkungen

- ¹ Der Mangel an Orientierungsmöglichkeit, der Folge einer weitestgehenden Unkenntnis von Künstlern und Epochen ist, läßt sich am Beispiel einer Teilnehmerin illustrieren, die als ungelernte Arbeiterin (und als einzige der befragten TeilnehmerInnen) mit der Frage nach ihren „Lieblingmalern“ überhaupt nichts anzufangen weiß. Frau Quandt beantwortet diese Frage mit der Aussage: „Fontane und Heine haben ja wohl auch mal trübe Stimmungen gehabt und mal heitere.“ Aus dieser Antwort läßt sich schließen, daß sie gar keine Maler namentlich kennt, ihr aber die Namen zweier Dichter einfallen, weil sie sie entweder für Maler hält oder sie zumindest mit dem angesprochenen Bereich der „Kultur“ in Verbindung bringt. Mit Frau Quandt scheint also eine Teilnehmerin in die VHS gefunden zu haben, auf die der gern bemühte Terminus „bildungsfern“ zutrifft.
- ² Vgl. dazu auch die Diskussion über „Lebensstile“ (Lüdtke 1989).
- ³ Im Vergleich zu den anderen Gruppen äußern sich die „Persönlichkeitsorientierten“ besonders ausführlich über ihre Lehrstrategien und Unterrichtserfahrungen.
- ⁴ Daß Frauen in Volkshochschulkursen überrepräsentiert sind, gilt quer durch alle Angebotsbereiche: Von den bundesweit 5,3 Mio. TeilnehmerInnen waren zum Beispiel im Jahre 1987 72% Frauen (Statistische Mitteilungen 1988). An der Hamburger Volkshochschule waren 1992/93 speziell im Bereich „Künstlerisches und handwerkliches Gestalten“ 81,2% der eingeschriebenen TeilnehmerInnen weiblichen Geschlechts (Statistische Mitteilungen 1993).
- ⁵ Zur subjektiven Bedeutung perspektivisch richtigen Zeichnens, das eine Ordnung der Dinge in einer Weise ermöglicht, die eine Überprüfung an Alltagserfahrungen zuläßt, vgl. Hartwig 1976, S.95f.

7. Professionalitätsverständnis in der Erwachsenenbildung

Die Ergebnisse der Untersuchung, die deutlich machen, daß die Kompetenzprofile der KursleiterInnen aus biographischen Bedeutungszusammenhängen resultieren, in denen die Alltagsbedeutung des Unterrichtsfachs einen dominierenden Stellenwert hat, sollen in ihren Konsequenzen für das Verständnis der Professionalität freiberuflicher MitarbeiterInnen und damit auch der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung durchdacht werden.

7.1 *Subjektive Fachbedeutung als pädagogische Ressource*

Die Tatsache, daß Lehrkräfte niemals nur als „Ausführende“ rational begründeter pädagogischer Zielvorstellungen agieren, sondern ihre Persönlichkeit und ihre Lernerfahrungen in vielfältiger Weise in ihre Praxis einbringen, ist eine Basisvoraussetzung der Pädagogik. Eine zentrale Frage ist jedoch, wieviel „Persönlichkeit“ vertretbar erscheint und ob und in welcher Weise sie durch bildungstheoretisch und didaktisch legitimes Theoriewissen geformt, erweitert, verändert, modifiziert werden sollte – und wie, wo und durch wen das zu geschehen hat.

In der Diskussion um die Didaktik der Ästhetischen Erziehung – das schulbezogene „Pendant“ zur Kulturellen Erwachsenenbildung – finden sich verschiedentlich Aussagen über eine biographisch geprägte Auslegung der Kunsterziehtätigkeit¹. So hält zum Beispiel Giffhorn die seines Erachtens weit verbreitete Praxis unter Kunsterziehern, nicht von den Problemen ihrer Schüler, sondern von Gegenständen ihres eigenen Interesses auszugehen, für nicht unproblematisch, zumal dann nicht, wenn dabei der Hintergrund für die Unterrichtsbegründung nicht mehr formuliert und somit auch nicht mehr mitgedacht wird (Giffhorn 1989, S.17). Eucker benennt die Gefahr, daß die eigene ästhetische Produktivität, wenn sie zur Grundlage von Unterricht gemacht wird, die Reflexion der Schülerbedürfnisse behindert und zum Ersatz für die eigentlich notwendigen didaktischen Überlegungen wird (Eucker 1980, S.24). Andere Autoren sehen gerade in der Nähe zwischen ästhetischer Praxis und Unterricht ein fruchtbares Potential. So plädieren Hartwig und Puritz dafür, daß Lehrer ihre eigene Produkti-

vität keinesfalls aus ihrer Berufstätigkeit heraushalten, sondern sie mit den Lernprozessen der Schüler in Verbindung bringen sollten (Hartwig/Puritz 1980, S.234). Pazzini ist der Meinung, (Kunst-)Erzieher sollten durchaus ihre eigenen Wünsche haben und leben, statt im Unterricht eine „liberale“ Haltung einzunehmen oder sich „objektiven Interessen und Zielen unterzuordnen“ (Pazzini 1984, S.65). Daß die Dominanz subjektiver Grundlagen des Unterrichts – der ja in der Schule anders als in der Erwachsenenbildung auf Lehrplänen basiert – überhaupt zum Thema gemacht wird, signalisiert, daß auch LehrerInnen als professionelle PädagogInnen durchaus nicht didaktische Konzepte „in Reinkultur“ realisieren, sondern daneben oder sogar primär ihren eigenen Bezug zu ästhetischer Praxis als Inspirations- und Planungsressource nutzen. Pazzini spricht in diesem Zusammenhang von einer „Inhomogenität“, die „im Neben- und Ineinander verschiedener auch historisch ungleichzeitiger Konzepte und pragmatisch-biographisch gewonnener Unterrichtspraktiken in der Ästhetischen Erziehung“ zu beobachten sei (a.a.O., S.59f.). Dabei sei es wichtig zu sehen, daß es sich immer „um eine Mischung von bewußten Entscheidungen und daneben akzeptierten so gewordenen Praktiken und Lebensstilen handelt“ (ebd.).

Für das Zustandekommen der Volkshochschulpraxis, die insgesamt unter der Voraussetzung der Freiberuflichkeit stattfindet, hat Tietgens (1983) den Terminus „Agentur-Verfassung“ geprägt: Angebote kommen nicht als Ergebnisse kriterienorientierter Bildungsplanung zustande, sondern sozusagen „okkasionell“ nach Maßgabe der jeweils zur Verfügung stehenden Lehrkräfte, die ihre individuellen Kursprofile realisieren und die Volkshochschule lediglich als „Agentur“ zur Vermittlung zwischen Anbieter und potentiellen Interessenten wahrnehmen und benutzen.² Die Diskussion im Fachbereich Kulturelle Bildung läßt seit Ende der 70er Jahre ein intensives Bemühen erkennen, das „Okkasionelle“ allmählich durch gezieltes „didaktisches Planungshandeln“ zu überwinden (Müller-Blattau 1979, S.19ff.). In den „Arbeitspapieren“³ jener Jahre wird um das eigene Aufgabenverständnis gerungen, es werden Modelle zur Zielbestimmung, Planung und Strukturierung des äußerst heterogenen Angebots entwickelt, es werden Theorieansätze aus der Schuldidaktik und der Erwachsenenbildungswissenschaft daraufhin geprüft, ob und wie sie für die Belange der Kulturellen Bildung nutzbar gemacht werden könnten.⁴ Daß diese Bemühungen um theoretische Fundierung und Systematisierung der Kursangebote nur über

die Kooperation mit den KursleiterInnen praxisrelevant werden können, wird durchaus mitreflektiert, denn das Thema „Mitarbeiterfortbildung“ durchzieht „alle Überlegungen im Fachbereich wie ein roter Faden“ (Müller-Blattau 1983, S.6).⁵ Da aber für die KursleiterInnen in der Kulturellen Bildung in vollem Maße zutrifft, was in der Einleitung zum ungelösten Problem mangelnder Fortbildungsbereitschaft oder überhaupt Beeinflussbarkeit freiberuflicher MitarbeiterInnen gesagt wurde, hat sich die Praxis derweil auch weiterhin nach ihren eigenen Gesetzen entwickelt: „Wer die Praxis kennt, weiß, daß die ‚implizite Didaktik‘ als Auswahl von Inhalten hier wesentlich dadurch zustande kommt, daß Gastdozenten entsprechende Vorschläge an die zuständigen Fachbereichsleiter herantragen, die daraufhin dieses Angebot in das Programm aufnehmen. Dies weist darauf hin, daß jenseits aller systematischen und theoretisch fundierten Reflexionen zum Didaktik-Problem wesentlich die Pragmatik ‚Wer bietet sich mit welchen Vorschlägen an?‘ das pädagogische Handeln bestimmt“ (Baer/Fuchs 1990, S.5). Was Baer/Fuchs über die Lernprozesse der TeilnehmerInnen sagen, gilt in gleicher Weise für das Zustandekommen der Lehrangebote: „Man kann sagen, daß nicht der objektiv vorgegebene Inhalt, sondern stets die individuelle Beziehung zu diesem Inhalt oder Thema – und damit das eigene Wertesystem, die eigene Person – der eigentliche Inhalt kultureller Bildungsprozesse“ (a.a.O., S.3) und – so ließe sich ergänzen – Kursangebote ist.

Interessanterweise wird in einer Veröffentlichung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zur Kulturellen Bildung unter dem programmatischen Motto „Positionsbesinnung – Profilbestimmung“ dem „Inhalt“, der in den Konferenzen der vorangegangenen Jahre primär als Anlaß zur Realisierung pädagogischer Zielvorstellungen behandelt wird, ein eigener Themenblock mit der Überschrift „Die Faszination des Gegenstands“ gewidmet (Müller-Blattau 1989, S.52ff.). Hier wird nicht mehr die von pädagogischen Idealvorstellungen bestimmte Fiktion einer deduktiven Zielbestimmung als Grundlage der Angebotsplanung aufrechterhalten, sondern es werden Kursinhalte – zum Beispiel Theaterarbeit, Literatur, Musik, handwerkliche Tätigkeit – in den Mittelpunkt gestellt und nicht mehr ausschließlich in ihrer „objektiven“ Bedeutung für die Erwachsenenbildung, sondern auch in ihrer subjektiven Bedeutungsdimension diskutiert. Eine der AutorInnen reflektiert diese Fokusverschiebung in der Rekonstruktion eines Dialogs mit einer Kollegin, die wie sie seit Jahren den Fachbe-

reich Kulturelle Bildung einer Volkshochschule leitet. Beide stellen übereinstimmend fest, daß sich ihr Kriterienkatalog für die Auswahl von KursleiterInnen – er umfaßt die gängigen Items der „fachlich/inhaltlichen“, „pädagogischen“ und „sozial/kommunikativen Kompetenz“ – durch ihre praktische Erfahrung verändert hat: „Ja, alles stimmte noch, nur ... es trifft nicht das, worum es eigentlich geht“ (a.a.O., S.28). Es folgen Beispiele über den speziellen Umgang einzelner Kursleiter mit ihrem Inhalt, die deren Faszination vom Gegenstand ihres z.T. geradezu leidenschaftlichen Interesses schildern. Das übereinstimmende Fazit der beiden Praktikerinnen: Das „Eigentliche“ liege in der Liebe zur Sache begründet, denn die Menschen, von denen sie selbst gelernt haben, hätten „eine Art Besessenheit und Faszination vom Gegenstand“ ihres Unterrichts spüren lassen und andere gerade dadurch zum Lernen motiviert (ebd.). Dies wird hier als berufspraktisches Erfahrungswissen mitgeteilt, ohne eine theoretische Einordnung dieser Erfahrung im Hinblick auf didaktische Planung oder Professionalität der Erwachsenenbildung vorzunehmen (was auch nicht Thema und Anliegen der Veröffentlichung ist). Holzkamp schildert eine vergleichbare biographische Erfahrung aus seiner Schulzeit, in der ein mit konventionellem Unterricht weitgehend erfolglos arbeitender Musiklehrer durch einen Zufall dazu kommt, sich nicht mehr „professionell restringiert der Beeinflussung und Kontrolle des Schülers, sondern ... sich primär der Sache bzw. dem Gegenstand (zuzuwenden), soweit und in der Weise, wie sie ihm selber wichtig sind“ (Holzkamp 1990, S.15). Holzkamp hat sich die systematische Erforschung solcher „Sternstunden“ schulischen Lernens vorgenommen, die „quasi in den Falten der Institution“ passieren und das ermöglichen, was er als „sachinteressiert-expansives Lernen“ beschreibt (ebd.). Sein Ziel ist, die Bedingungen zu analysieren, unter denen solche „Sternstunden“ des Lehrens und Lernens, über die fast jeder aus eigener Erfahrung berichten kann, zum schulischen „Normalfall“ (a.a.O., S.16) werden könnten. Möglichkeiten dafür sieht er in einem Ansatz „partizipativen Lernens“, in dem es darum geht, „den Gegenstand nicht zu Instruktionszwecken auseinanderzunehmen, sondern als Gelegenheit zu eigener teilnehmender Praxis für die Schüler zur Entfaltung zu bringen“ (a.a.O., S.18). Dieses Modell, von dem er sagt, es weise „in gewissem Sinne gerade in die entgegengesetzte Richtung ... wie gängige Reformkonzepte der Autonomie und des Wachsenlassens“ (a.a.O., S.19), möchte den Lernenden Teilhabe an Gegenstandsbereichen gesellschaftlichen Wissens ermöglichen. Holzkamp illustriert dies am Beispiel der Mathematik: „So

könnten Kinder, indem sie an dem partizipieren, was Mathematiker tun, erfahren, was diese an Mathematik begeistert, und darüber, was Mathematik als Aspekt menschlicher Kultur eigentlich bedeutet, mithin zu einer Bereicherung ihrer Verfügungs- und Erlebnismöglichkeiten kommen“ (a.a.O., S.18).

Wenn ich die Ergebnisse meiner Untersuchung auf Holzkamps Ansatz „partizipativen Lernens“ beziehe, so läßt sich dessen Grundidee in den verschiedenen Ausprägungen biographischer Fundierung der Kursarbeit wiederfinden, denn die LeiterInnen der Mal- und Zeichenkurse gewinnen ihre pädagogische Handlungsorientierung ja tatsächlich aus ihrem subjektiven Fachbezug. Einige Kursleiterzitate erscheinen wie Illustrationen der Holzkampschen Konzeptidee:

Herr Kussin würde niemals unterrichten, was er nicht „lebt“ und lehnt es deshalb ab, einen Malkurs anzubieten, „weil ich eben nicht in der Malerei lebe“.

Herr Langenbach ist der Meinung: „Man kann nur das machen, wo man selber auch Spaß dran hat ... Alles andere sollte man auch gar nicht erst versuchen“.

Frau Burstein sieht für sich eine ganz enge Verflechtung von Person, Malerei und Kursarbeit gegeben: „Was ich in der ganzen Kursarbeit mache, das hat immer ganz persönlich was mit mir zu tun, und hat auch immer, letzten Endes, mit meiner eigenen Malerei zu tun. Denn was ich male, bin ich. Insofern kann ich das gar nicht so trennen“.

Herr Paret zitiert zustimmend einen ehemaligen Hochschullehrer, „der gesagt hat auf die Frage: ‚Nehmen Sie denn auch an den Problemen Ihrer Schüler teil?‘ Da hat er gesagt: ‚Ich erlaube den Schülern, an meinen Problemen teilzunehmen.‘ Und da hab ich gemerkt: So ist das auch. Ich hab also selbstverständlich – weil man kann ja solche Dinge immer nur aus dem bestimmten Blickwinkel eines einzelnen lernen – also wirklich *meine Probleme weitergereicht* ...“.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung deuten also darauf hin, daß die Idee „partizipativen Lernens“ als das Teilnehmenlassen interessierter Personen am eigenen Zugang zum Fachgebiet und damit an der Bedeutung, die dieses Fach im eigenen Alltag hat, in der kulturellen Erwachsenenbildung durchweg praktiziert wird.⁶ Betrachte ich die Aussagen der TeilnehmerInnen über ihren Lerngewinn aus den Kursen, so ergibt sich zwar keineswegs eine Aneinanderreihung von „Sternstun-

den⁴⁷, wohl aber die teils nüchterne, teils begeisterte Benennung dessen, was ihnen als persönlicher und teilweise außerordentlich bedeutender Ertrag ihres – freiwilligen – Kursbesuchs erscheint. Wo Holzkamp „partizipatives Lernen“ als einen Gegenentwurf zu schulbezogenen Modellen der Autonomieförderung sieht, scheint die Verankerung der VHS-Kursarbeit im subjektiven Fachbezug der Lehrenden in Opposition zum erwachsenenbildnerischen Konzept der „Teilnehmerorientierung“⁴⁸ zu stehen – eine Gegenüberstellung, die in Herrn Paret's Zitat besonders deutlich zum Ausdruck kommt: Nicht die Lehrperson nimmt an den Problemen ihrer Schüler teil, sondern die Schüler dürfen (!) an denen des Lehrers teilhaben. Es konnte gezeigt werden, daß die KursleiterInnen auch dort, wo sie bewußt die heterogenen Interessen ihrer TeilnehmerInnen zu berücksichtigen suchen, nichts anderes tun, als diese auf dem Hintergrund ihres eigenen fachlichen Bedeutungsspektrums wahrzunehmen und entsprechende Angebote zu machen. Inwieweit diese Angebote in der Praxis „teilnehmerorientiert“ wirken, hängt vom Grad der Übereinstimmung zwischen den offerierten Bedeutungsmöglichkeiten ästhetischer Praxis und den Bildungs- und Gebrauchsinteressen der jeweiligen TeilnehmerInnen ab – ein Zusammenhang, der mit dem „Scheinwerfer-Modell“ illustriert worden war. Es wird im folgenden noch einmal zu diskutieren sein, inwieweit diese biographische Prägung der Kursangebote durch die subjektiven Bedeutungsprofile mit der Vorstellung einer nicht nur „okkasionellen“, sondern professionellen Erwachsenenbildung zu vereinbaren ist.

7.2 *Professionalität unter der Bedingung freiberuflicher Mitarbeit*

Das quasi naturwüchsig entstandene „Agenturprinzip“ der Erwachsenenbildungspraxis gilt bildungspolitisch aus guten und unabwiesbaren Gründen als höchst problematisch, macht es doch das Profil einer Volkshochschule, deren öffentlicher Auftrag in der Befriedigung breit gefächerter gesellschaftlicher Bildungsbedürfnisse besteht, von der zufälligen Zusammensetzung ihrer freiberuflichen MitarbeiterInnen abhängig. Wenn aber das pädagogische Handeln jener MitarbeiterInnen in ihrem je subjektiven Fachbezug verankert ist und gerade daraus seine Glaubwürdigkeit und Stärke bezieht, so kann Professionalität – verstanden als der bewußte, begründbare und intentionale Einsatz von Res-

sources⁹ – nur dadurch realisiert werden, daß die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen (HPM) auf der Ebene der Programmplanung dafür sorgen, daß durch die Zusammensetzung der Freiberuflichen ein begründbares und vertretbares Spektrum von Bedeutungsausprägungen im jeweiligen Unterrichtsfach gewährleistet wird. Die spezifische Kompetenz der freien MitarbeiterInnen, die als Fachleute eine der gesellschaftlich vorfindbaren Bedeutungsmöglichkeiten dieses Faches leben und repräsentieren, setzt sich, wie gezeigt werden konnte, in der Praxis sowieso als solche durch. Doch ist es die Professionalität der HPM, die darüber entscheidet, ob ein zufällig und beliebig zusammengewürfeltes Gesamtprogramm entsteht – eventuell einseitig geprägt durch subjektive Vorlieben, die sie bestimmte Kursleitertypen bevorzugen lassen – oder aber eine bewußt intendierte Angebotsvielfalt, realisiert durch den Einsatz von KursleiterInnen, die ihren Fachgegenstand mit sehr unterschiedlichen Alltagsbedeutungen belegt haben.

In diesem Sinne kann die *These* formuliert werden, daß die „Professionalität“ einer von freiberuflichen MitarbeiterInnen getragenen Erwachsenenbildung nicht als Folge einer Zuschreibung von Qualifikationsanforderungen an diese Personengruppe zu verstehen ist, sondern als Folge eines bewußten Einsatzes ihrer fachlich fundierten Kompetenzen. Dieser ist dann als ein professionell gesteuerter anzusehen, wenn die hauptberuflichen PädagogInnen sich der Bedingungen und Auswirkungen ihrer Personalpolitik bewußt sind. Damit wird die Frage nach ihrem eigenen Qualifikationsprofil zentral, denn sie erweisen sich als die Schlüsselfiguren für den professionellen Einsatz der von den freiberuflichen KursleiterInnen eingebrachten Kompetenzen.

Dieses Konzept von Professionalität verzichtet auf jenen unrealistischen Überhang umfassender pädagogischer Anforderungskataloge, der die bestenfalls von Hauptberuflichen erfüllbaren Kriterien auf die KursleiterInnen überträgt, ohne ihren Status und ihre Interessenstruktur zu berücksichtigen. Es nimmt zugleich Abschied von der Vorstellung, ein einzelner Kurs bzw. Kursleiter müßte, könnte und sollte das gesellschaftlich vorhandene Bedeutungsspektrum seines Fachgegenstands umfassend vermitteln.¹⁰ Die damit geforderte Reduzierung der Ansprüche auf ein realistisches, weil realisierbares Maß gibt den Blick frei auf die je spezifische Qualität dessen, was einzelne KursleiterInnen zu leisten imstande sind – und erweitert ihn insofern, als er auch deren jeweilige Begrenztheit wahrnimmt, die planerisch im Kontext des Gesamtangebots auszugleichen ist.

Damit kommt der Programmplanung, die unter dem Stichwort „disponierende Tätigkeit“ allenthalben als zentraler Tätigkeitsbereich der HPM gesehen wird (siehe z.B. Tietgens 1992, S.28ff.), eine spezifische Dimension zu, die ich hier als „Kursleiterorientierung“ bezeichnen möchte: Sie gilt es zu berücksichtigen, wenn das Gesamtangebot eine Orientierung an breit gefächerten, heterogenen Teilnehmerinteressen gewährleisten soll.¹¹

Der Terminus „kursleiterorientierte Planung“ soll zweierlei verdeutlichen. Er signalisiert, daß das Planungsprodukt Kursangebot nicht personunabhängig auf der Konzeptebene zu entwerfen und anschließend über einen „Mittelsmann“ in der Praxis zu realisieren ist, sondern daß es überhaupt nur in der planerischen Zusammenarbeit mit einer konkreten Lehrperson zustande kommen kann und dabei im wesentlichen durch den von ihr eingebrachten Fachbezug mit ihren subjektiven Bedeutungszulegungen geprägt wird. Zugleich unterstreicht er Sinn und Legitimität dieser im Volkshochschulalltag faktisch immer schon stattfindenden Praxis, ohne ihr die Verbrämung durch ein vorgeblich deduktives Planungsverfahren abzuverlangen. Was kursleiterorientierte Planung jedoch von der zu Recht kritisierten „okkasionellen“ Praxis der Volkshochschule unterscheidet, ist das zu fordernde Vorhandensein begründeter Kriterien für die Auswahl der KursleiterInnen bzw. für die Entscheidung über Art und Anzahl der von ihnen anzubietenden Kurse. Diese Kriterien sind nur aus einer doppelten Orientierung zu gewinnen: Einerseits muß sie das gesellschaftliche Bedeutungsspektrum des anzubietenden Fachgegenstands im Blick haben, zum anderen die Teilnehmerbedürfnisse und -interessen an deren Aneignung berücksichtigen. Das setzt ein entsprechendes Problembewußtsein und differenzierte Kenntnisse bei den HPM voraus. Bezogen auf ihre Wahrnehmung von KursleiterInnen und TeilnehmerInnen ließe sich mit Marotzki (der die Bedeutung der Biographieforschung für die Erziehungswissenschaft untersucht) feststellen: „Es geht gerade darum, eine große Vielzahl von Formen des Zugangs des Menschen zu sich und zur äußeren gesellschaftlichen Realität kennenzulernen. Ein Wissen über eine breite Phänomenologie solcher Zugangsformen müßte eigentlich zum Grundbestand pädagogischen Denkens gehören“ (Marotzki 1991, S.198).

Kursleiterorientierte Angebotsplanung erscheint auch als der einzig realisierbare Weg, der gesellschaftlichen Verantwortung öffentlicher und öffentlich finanzierter Erwachsenenbildung gerecht zu werden, die

gefordert ist, sich auch den brisanten Konfliktfeldern der Gegenwart zu stellen. Siebert (1990) hebt diesen Aspekt besonders in Abgrenzung gegen ein ausschließlich subjektiv motiviertes Lehren und Lernen hervor, das er nicht zuletzt durch den Umstand der biographisch fundierten Kursleiterqualifikation (wie Kade 1989b sie beschreibt) begünstigt sieht.¹² Aber gerade die Erfahrungen mit der inzwischen breit entfaltenen „selbstorganisierten“ Erwachsenenbildung¹³, die sich seit mehr als zwanzig Jahren in den „Lücken“ der etablierten Bildungseinrichtungen behauptet und dabei auf dem Hintergrund der „Neuen sozialen Bewegungen“ gerade auch auf gesellschaftspolitische Probleme reagiert, zeigen deutlich, daß es „die biographisch bedeutsamen Erfahrungen der Initiatoren“ sind, die die Bildungsarbeit prägen (Becher u.a. 1993, S.32). Es ist das gelingende „Zusammenspiel des je vorhandenen Erfahrungswissens, der persönlichen Fähigkeiten und Interessen der Kursleiter mit den dazu passenden Bildungs-, Orientierungs- und Unterhaltungsbedürfnissen verschiedener Adressatengruppen“ (a.a.O., S.27), das den Erfolg außerinstitutioneller und – wie meine Untersuchung gezeigt hat – auch den der institutionalisierten Erwachsenenbildung ausmacht. Insofern kann auch und gerade deren Reagieren auf gesellschaftliche Problemlagen – Siebert erwähnt in diesem Zusammenhang beispielhaft „Friedensbedrohung, Umweltzerstörung, Ausländerfeindlichkeit und soziale Ungerechtigkeit“ (a.a.O., S.285f.) – am ehesten dann gelingen, wenn MitarbeiterInnen gewonnen werden, für die die Auseinandersetzung mit diesen Themen nicht nur pädagogisch motiviert ist, sondern darüber hinaus eine subjektive Alltagsbedeutung besitzt.¹⁴

Aus dem umrissenen Konzept „Kursleiterorientierte Angebotsplanung“ resultiert als eine zentrale Aufgabe der HPM, die Zusammenarbeit mit bereits tätigen und neu zu gewinnenden KursleiterInnen dafür zu nutzen, ein möglichst umfassendes Bild von der Bedeutung ihres Kursgegenstands im Lebensalltag zu gewinnen und darauf aufbauend in einen Dialog über pädagogische Handlungsorientierungen in der Kursarbeit einzutreten. Zielsetzung wäre dabei die adäquate Wahrnehmung des bereits vorhandenen Kursspektrums, das in seinem impliziten erwachsenenbildnerischen Gehalt – und damit in seinem Kern – nicht über eine Einteilung nach fachspezifischen Kategorien – z.B. nach Techniken („Zeichnen“, „Aquarellieren“) oder Genres („Landschaftsmalerei“, „Aktzeichnen“) – erfaßt und dargestellt werden kann. Die Kategorien der materiellen, sozialen und fähigkeitsbezogenen Bedeutung von Un-

terrichtstätigkeit und Fachgegenstand bieten Strukturierungsmöglichkeiten für solche Gespräche, ebenso die zentralen Merkmale der verschiedenen erwachsenenbildnerischen Handlungsorientierungen. Die Basis weiterführender Planungsarbeit wäre durch eine Bestandsaufnahme dessen zu schaffen, was die bisher angebotenen Kurse leisten und ausblenden, denn diese Kenntnis ist die notwendige Voraussetzung, um

- Angebotstransparenz in Kursbeschreibung und Teilnehmerberatung herstellen zu können,
- Angebots“häufungen“ und -“lücken“ zu identifizieren,
- Kriterien für die Auswahl neu einzustellender KursleiterInnen zu gewinnen.

Die Informationen über die erwachsenenbildnerischen Profile der KursleiterInnen werden indes erst dann zur Entscheidungshilfe bei der Programmplanung, wenn man sie auf das Spektrum der Teilnehmerinteressen bezieht, die mit der Planung bedient werden sollen. Diesen Aspekt konnte ich in meiner Untersuchung leider nur am Rande berücksichtigen. In der vorgenommenen Zusammenstellung von Teilnehmeraussagen über den Lerngewinn deutet sich jedoch an, daß die Kategorie der „Alltagsbedeutung“ von Lerngegenstand und Kursbesuch auch zur Analyse der Interessen von TeilnehmerInnen brauchbar sein könnte. Sie kann bei der Aufklärung der Gründe helfen, warum Personen mit bestimmten Voraussetzungen und Interessenstrukturen im Verlauf ihrer Beschäftigung mit dem Fachgegenstand bestimmte Kursprofile bevorzugen, kombinieren, kritisieren oder ablehnen. Kursleiterorientierte Angebotsplanung hat sich also zu fragen, welche KursleiterInnen für welche Interessentenprofile „teilnehmerorientiert“ eingesetzt werden können. Angesichts begrenzter Angebotskapazitäten – die den Normalfall der Volkshochschularbeit darstellen – wird es dabei immer auch um Prioritätensetzung gehen müssen, die im Einzelfall konkurrierende Alternativen gegeneinander abzuwägen hat.

Es sei hier abschließend noch einmal an die Bedenken erinnert, die Tietgens mit Blick auf die Professionalisierung äußert, wenn er die Tatsache kommentiert, daß KursleiterInnen „ihre Kompetenz generell ... aus der biographischen Verankerung gewinnen, wie das bei den (von Kade, H.B.) untersuchten Beispielen der Fall ist“ (Tietgens 1989, S.12). Zur Professionalität, so sein Argument, gehöre es, „sich von seinen biographischen Kontexten lösen zu können“ (ebd.). Unter den strukturellen Bedingungen der Volkshochschularbeit kann und muß

letzteres jedoch nur von den hauptberuflich Tätigen erwartet werden. Sich vom eigenen biographischen Kontext lösen zu können ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, die eigene Programmplanung nicht durch einseitige Schwerpunktsetzungen und Lücken zu prägen, die auf persönliche Vorlieben und Abneigungen für bestimmte Ausprägungen eines Fachgebiets zurückgehen (und zum Beispiel Kurse zur Klassischen Musik unter Vernachlässigung von Popmusik anzubieten). Kursleiterorientierte Planung setzt in diesem Sinne eine Distanzierung der HPM von der eigenen Biographie voraus, gerade um die – im Regelfall unreflektiert bleibenden – biographischen Ressourcen der freien MitarbeiterInnen entsprechend der zur Pluralität verpflichtenden Aufgabenstellung der Volkshochschule einsetzen zu können.

7.3 Pädagogische Qualifizierung als berufs begleitender Prozess

Es ist deutlich geworden, daß das Konzept kursleiterorientierter Angebotsplanung an fundierte Kenntnisse über MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen gebunden ist, die die hauptberuflichen PädagogInnen aus der Praxissituation heraus gewinnen und immer wieder aktualisieren müssen.

Da die KursleiterInnen ihr erwachsenenbildnerisches Profil kaum als ein formuliertes Unterrichtskonzept in die Volkshochschule mitbringen, sondern es erst in der Praxis und auf der Handlungsebene herausbilden – die ausgewerteten Gespräche zeigen das z.T. sehr deutlich¹⁵ –, kann das der Praxis vorgeschaltete pädagogische Gespräch nur von begrenztem Prognosewert sein. Die Kenntnis von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Ausprägungen der Alltagsbedeutung des Kursgegenstands für Männer und Frauen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher beruflicher Herkunft und Lebenssituation und den möglichen pädagogischen Profilen kann nützlich sein für die Wahl der Gesprächsschwerpunkte bei Vorstellungs- und Planungsgeprächen und wichtige Anhaltspunkte für die Entscheidung über Einsatz und Platzierung im Gesamtprogramm liefern. Dennoch gilt hier vermutlich die gleiche Erfahrung, die in der Arbeit außerinstitutioneller Projekte gemacht werden konnte, daß nämlich das erfolgreiche Zusammentreffen von KursleiterInnen und KursinteressentInnen „immer weniger über antizipatorische Planung“ zu gewährleisten ist, sondern sich im Grunde genommen erst in der Praxis erweist (Becher u.a. 1993, S.27). Das bedeutet, daß nur ein permanenter

Rückkoppelungsprozeß über die laufende Praxis Aufschluß darüber geben kann, unter welcher erwachsenenbildnerischen Orientierung die Kursarbeit tatsächlich stattfindet und welche Teilnehmerinteressen sie damit anspricht. Dieser Verständigungsprozeß wird vor allem zwischen HPM und KursleiterInnen stattfinden, müßte aber sinnvollerweise auch TeilnehmerInnen mit einbeziehen. Im Idealfall müßten die HPM so etwas wie arbeitsbegleitende Kursleiter- und Teilnehmerforschung betreiben, auch und gerade im Sinne von „praxisbegleitende(r) Kleinforschung“, wie Weinberg sie propagiert (Weinberg 1992, S.6). Ihr Ziel wäre es, die „Wirklichkeit der Weiterbildung der systematischen Reflexion durch die Mitarbeiter über das schon vorhandene Maß hinaus verfügbar“ zu machen.¹⁶ Kursleiterorientierte Planung hätte – besonders mit neuen MitarbeiterInnen – also immer „Versuchscharakter“, insofern sie in dem Bewußtsein vorgenommen wird, daß die von ihr initiierte Praxis ihr spezifisches Profil erst im Verlauf ihres Vollzugs entfalten und sich durch die Praxis auch verändern kann.

Nach diesem Verständnis kursleiterorientierter Arbeitsweise ist deren Gelingen davon abhängig, daß die beteiligten Personen sich selbst als Lernende verstehen, die sich der Auswirkungen ihres beruflichen Handelns immer neu vergewissern und damit zugleich ihren Verständnis-horizont erweitern. Sie wäre ein Beitrag zur Erfüllung des an eine Weiterbildungseinrichtung zu stellenden Anspruchs an Selbstveränderung: „Dabei geht es im Kern um die Frage, wie sich die Weiterbildung als lernfähige Organisation mit lernfähigen Mitarbeitern konstituieren kann“ (Merk 1991 in Weinberg 1992, S.6). Das Selbstverständnis der HPM als Lernende, die ihre Aufgaben nur in enger Kooperation mit den freiberuflichen MitarbeiterInnen professionell erfüllen können, schafft zudem die entscheidende Voraussetzung für die Überwindung jener arbeitshemmenden Vorstellung vom Kompetenzgefälle zwischen den hauptberuflichen „pädagogischen Experten“ und den nur fachlich kompetenten, aber pädagogisch laienhaften und daher zu beherrschenden KursleiterInnen. Erst die prinzipielle wechselseitige Anerkennung der – verschiedenartigen – Praxiskompetenz kann die Basis für jene Offenheit herstellen, die auf beiden Seiten notwendig ist, um Professionalität nicht als einmal erreichten Zustand, sondern als unabgeschlossenen Prozeß zu begreifen. Dies entspricht durchaus den gegenwärtigen Diskussionen um „Qualitätsentwicklung“ in der Erwachsenenbildung; es setzt sich eine systemische Sichtweise durch, daß die Qualifizierung einzelner Personengruppen zu kurz greift, wenn sie Organisationsrea-

lität und Zusammenwirken der unterschiedlichen Statusgruppen unberücksichtigt läßt.¹⁷

Unter den mir bekannten Fortbildungsansätzen für freiberufliche MitarbeiterInnen kommt der von Schäffter (1985) vorgelegte der Idee kursleiterorientierter Planung am nächsten. Schäffter untersucht, inwieweit aus den institutionell vorgegebenen Arbeitskontakten zwischen hauptberuflichen und freien MitarbeiterInnen in Volkshochschulen so etwas wie „Fortbildung auf Gegenseitigkeit“ (Tietgens 1985a in Schäffter 1985, S.9) entwickelt werden kann. Ausgehend von der Erfahrung, daß KursleiterInnen nur in geringem Maße für die Teilnahme an Fortbildungen im engeren Sinne zu gewinnen sind, zeigt Schäffter systematisch „institutionelle Schlüsselsituationen“ auf, die Kontakte zwischen HPM und KursleiterInnen erforderlich machen (Schäffter 1985, S.17). Er untersucht, ob in ihnen „Möglichkeiten einer Intensivierung der Kommunikation sichtbar werden und welche Ansätze beruflicher Fortbildung in den Kontaktformen enthalten sind“ (ebd.).¹⁸ Angesichts der Schwierigkeiten, Fortbildung primär in Form von Seminarveranstaltungen zu realisieren, erscheint das Anknüpfen an berufliche Alltagskontakte, auf die KursleiterInnen sich im eigenen Interesse an der Absicherung ihrer Lehraufträge einlassen, als eine realisierbare Perspektive. Das schließt nicht aus, daß nicht darüber hinaus auch Fortbildungen im engeren Sinne angeboten werden sollten und könnten (für die Schäffter ebenfalls eine Reihe von Vorschlägen macht). Ohne hier detailliert auf organisatorische Differenzierungen einzugehen, möchte ich abschließend einige Gesichtspunkte für deren Planung benennen, die sich aus meinen Untersuchungsergebnissen ableiten lassen.

7.3.1 Kursleiterorientierte Fortbildungsplanung

Auf der Suche nach motivationalen Ansatzpunkten, um freie MitarbeiterInnen überhaupt für Fortbildungsangebote zu gewinnen, muß auf ihre Interessenstruktur zurückgegriffen werden. Dabei können die Dimensionen der Alltagsbedeutung eine Hilfestellung bieten, wenn deren jeweilige Ausprägung im Hinblick auf die Ansprechbarkeit unterschiedlicher Kursleitertypen reflektiert wird. Dafür sollen die Hauptmerkmale der vier Kursleitergruppen auf mögliche Anknüpfungspunkte hin betrachtet werden, wobei jeweils auch potentielle Hemmnisse mit zu bedenken sind.

Betrachtet man die Motivationsstruktur der „erfolgreichen KünstlerInnen“, so läßt sich bei ihnen zunächst eine ganze Reihe von Gründen finden, aus denen sie nicht an Fortbildungsveranstaltungen interessiert sein dürften. Als dominante Motivation für ihre auf Dauer hin angelegte Kursleitungstätigkeit war ein fähigkeitsorientiertes Interesse festgestellt worden, insofern sie aus der Arbeit mit den TeilnehmerInnen einen fachlichen Gewinn für die eigene ästhetische Praxis ziehen. Damit ist für diese Gruppe ein „Weiterbildungsinteresse“ in bezug auf den für sie zentralen Fähigkeitsbereich bereits durch das Unterrichten selbst abgedeckt. In Kombination mit der Tatsache, daß sie aus dem Selbstverständnis des Bildenden Künstlers heraus unterrichten und sich für diese Tätigkeit kompetent fühlen, stellt dies zunächst eine schlechte Voraussetzung für eine Teilnahme an erwachsenenbildnerischer Fortbildung dar. Aus diesem Grund ist Sieberts Hoffnung zu dämpfen, ein dominierendes „Selbstbildungsinteresse“ sei per se bereits „eine günstige Voraussetzung für Mitarbeiterfortbildung“ (Siebert 1983, S.121), denn es ist durch die Kursleitungstätigkeit selbst bereits als erfüllt zu betrachten. Wenn KursleiterInnen zudem schon seit vielen Jahren an der Volkshochschule tätig sind, muß davon ausgegangen werden, daß sie ihre Praxis im wesentlichen als eine funktionierende und damit nicht veränderungsbedürftige wahrnehmen. Da sie in soziale Netzwerke eingebunden sind, kann kaum an unbefriedigte Kontaktinteressen angeknüpft werden. Als freiberuflich Erwerbstätige dürften sie zudem ein ausgeprägtes Bewußtsein für die Relation von Zeiteinsatz und materiellem Ertrag ihrer Arbeitsleistung haben – ein weiterer Grund, unbezahltem Zusatzengagement wie Fortbildungsteilnahme skeptisch zu begegnen. Ihre materielle Unabhängigkeit vom VHS-Honorar macht es außerdem unwahrscheinlich, daß sie sich aus strategischen Gründen auf Fortbildungen einlassen, um etwa Engagement zu demonstrieren in der Hoffnung, ihre Position in der Volkshochschule absichern oder verbessern zu können.

Wenn angesichts dieser Liste von Hindernisgründen für die Fortbildungsbereitschaft der „erfolgreichen KünstlerInnen“ dennoch positive Zugangsmöglichkeiten gefunden werden sollen, so kann auch dies nur in Anknüpfung an die bereits genannten Merkmale geschehen. Zieht man in Betracht, daß dieser Arbeitertypus dauerhaft an der Volkshochschule unterrichtet, und dies primär aus dem Interesse heraus, sich mit dem Gegenstand seines Hauptberufs in anderen Kommunikationszusammenhängen zu befassen, so lassen sich daraus folgende Gesichts-

punkte ableiten, unter denen eine Teilnahme an Veranstaltungen für KursleiterInnen denkbar erscheint:

- Die „erfolgreichen KünstlerInnen“ sind als das anzusprechen, als was sie sich selbst verstehen: als KünstlerInnen, die nebenher unterrichten (nicht als ErwachsenenbildnerInnen, die künstlerisch tätig sind).
- Da das Interesse an fachlichen Anregungen für ihre auf Erkenntnisgewinn zielende ästhetische Praxis ausschlaggebend ist für ihre VHS-Mitarbeit, könnte eben dieses Interesse auch angesprochen werden, indem ein Austausch über die entsprechenden Erfahrungen mit KollegInnen angeboten wird.
- Unter „KollegInnen“ wären in diesem Sinne nicht „VHS-KollegInnen“ zu verstehen, sondern „KünstlerkollegInnen“, mit denen sie die Erfahrung des Unterrichts (als eine spezifische Form des Umgangs mit ästhetischer Praxis im Kontakt zu Laien) teilen.
- Da die Kursleitungstätigkeit im Freundes- und Bekanntenkreis der „erfolgreichen KünstlerInnen“ eher auf Ablehnung und Gleichgültigkeit als auf Interesse stößt, kann davon ausgegangen werden, daß ein mögliches Bedürfnis zum Austausch über die VHS-Erfahrungen dort kaum befriedigt werden kann.
- Mit einem „Austauschangebot“ würde eine organisatorische „Lücke“ der Volkshochschule ausgeglichen, in deren Rahmen die KursleiterInnen sich im Alltag nicht als Mitglieder eines Kollegiums, sondern als „Einzelkämpfer“ erfahren.
- Das Expertenbewußtsein der KursleiterInnen könnte besonders bei den langjährig Tätigen positiv angesprochen werden, wenn „Austauschangebote“ ein Forum zur Selbstdarstellung bieten.
- Auch der Beratungsbedarf, den neue VHS-KollegInnen zu Beginn ihrer Tätigkeit haben, könnte für die langjährig Beschäftigten eine Motivation sein, jene an den eigenen Erfahrungen teilhaben zu lassen.¹⁹

Eine Fortbildung, die unter diesen konstituierenden Bedingungen zustande kommt, ist kaum als eine besonders zeitaufwendige (z.B. in Form von Wochenendseminaren) und kontinuierlich angelegte (in relativ kurzen Zeitabständen und mit konstantem Personenkreis) zu denken, sondern wird realistischerweise eher als ein in größeren Abständen stattfindendes Angebot offener Treffen zustande kommen, an dem die einzelnen sich gelegentlich beteiligen.

Die zentrale Motivation der „brotlosen KünstlerInnen“ liegt im Bereich der materiellen Bedeutung der Kursleitungstätigkeit als Gelderwerb und Statusgewinn, insofern die Volkshochschule ihnen eine Mög-

lichkeit gesellschaftlicher Anerkennung ihrer ästhetischen Qualifikation in einer beruflichen Verwendungssituation bietet. Eng verknüpft mit dieser materiellen Motivation ist das Interesse an den Kontakten zu den KursteilnehmerInnen. Die Tatsache, daß die VHS-Tätigkeit für diese Gruppe einen hohen Stellenwert als eine ihrer Ausbildung angemessene Berufstätigkeit hat, die zudem auf Dauer hin angelegt ist, könnte ein wichtiges Motivationspotential für Fortbildungsteilnahme darstellen, sofern die Angebote der speziellen beruflichen Situation dieser Kursleitergruppe Rechnung tragen.

- Aufgrund der verfehlten Erfüllung des eigentlichen Berufswunsches, Anerkennung als Bildende KünstlerInnen zu finden, ist bei den „brotlosen KünstlerInnen“ mit einem eher labilen beruflichen Selbstbewußtsein zu rechnen. Daher ist gerade bei dieser Gruppe darauf zu achten, daß Angebote nicht als impliziter Hinweis auf Defizitzuschreibungen erscheinen, sondern daß sie die KursleiterInnen als ExpertInnen ästhetischer Praxis ansprechen.
- Für eine solche Ansprache bieten sich besonders arbeitsbegleitende Ansatzpunkte (wie die von Schäffter analysierten) an, die die KursleiterInnen zum Beispiel auf der Ebene der Angebotsplanung als aktiv gestaltende MitarbeiterInnen einbeziehen.
- Da die Unterrichtstätigkeit ohne Kontakt zu anderen KursleiterInnen – und daher auch ohne deren kollegiale Beachtung und Anerkennung – stattfindet, könnte das Zusammentreffen mit KollegInnen auch als positive Möglichkeit der beruflichen Selbstdarstellung auf Interesse stoßen.
- Insgesamt ist bei dieser Gruppe, die nicht durchweg in kulturelle Netzwerke eingebunden ist, mit einem sozialen Interesse an Austausch zu rechnen.

Bei KursleiterInnen, die ihren Lebensunterhalt vollständig selbst verdienen müssen, ist – bei allem Interesse am Erhalt und eventuellen Ausbau ihrer Lehraufträge – mit zeitlichen Problemen zu rechnen. Bei den übrigen, für die die Kurse „nur“ einen Beitrag zum anderweitig gesicherten Familieneinkommen erbringen, stellt sich dieses Problem vermutlich weniger krass, sofern nicht familiäre Verpflichtungen ihren zeitlichen Spielraum erheblich einschränken.

Während bei den „erfolgreichen KünstlerInnen“ also versucht werden muß, mit Fortbildungsangeboten einen Anschluß an ihr fachbezogenes Weiterbildungsinteresse zu finden, sind die „brotlosen“ vermutlich am ehesten durch eine Ansprache zu gewinnen, der ihrer beruflichen

Selbstwahrnehmung als unterrichtend berufstätige KünstlerInnen entgegenkommt. Das läßt es in der Praxis durchaus zu, beide Gruppen gemeinsam anzusprechen, wobei jedoch ein besonderes Problem zu berücksichtigen ist: Das Zusammentreffen der „brotlosen“ mit den „erfolgreichen“ KünstlerkollegInnen in Volkshochschulzusammenhängen kann von ersteren als Konfrontation mit jener Berufsgruppe erlebt werden, von der sie sich selbst aufgrund ihres fehlenden künstlerischen Erfolgs ausgeschlossen sehen. Hier kommt mit negativem Vorzeichen wieder jene Vermischung von künstlerischer und unterrichtender Tätigkeit zum Tragen, die das Selbstverständnis kennzeichnet, mit dem die „Brotlosen“ ihrer Kursleitungstätigkeit nachgehen.

Die Motivationsstruktur der „jobbenden Künstler“ mit ihrem dominant materiellen Interesse und ihrem Verständnis der Kursleitungstätigkeit als berufliches Interim scheint am wenigsten Anknüpfungspunkte für Fortbildungsteilnahme zu bieten. Da die sozialen und fähigkeitsbezogenen Aspekte bestenfalls positive – im Einzelfall sogar negative – „Begleiterscheinungen“ darstellen und die Arbeit in der Volkshochschule im sozialen Umfeld der KünstlerkollegInnen tendenziell als imageschädigend gilt, kann in bezug auf diese Personengruppe noch am ehesten mit dem strategischen Interesse gerechnet werden, die Lehraufträge durch das eigene Engagement abzusichern.

- Die „jobbenden Künstler“ sind möglicherweise aufgrund ihres materiellen Interesses an der Aufrechterhaltung der Kurse anzusprechen, und dies am ehesten bei Problemen, die den organisatorischen Fortbestand von Kursen gefährden können, wie z.B. ausbleibende Anmeldungen, sinkende Teilnehmerzahlen oder hohe Fluktuation.
- Solche Gesprächsanlässe verlangen eher nach individueller Behandlung im Kreis der davon Betroffenen.
- Sie könnten zugleich dafür genutzt werden, das Interesse einzelner an der Weiterentwicklung bestimmter fachunspezifischer (sozialer und personaler) Fähigkeiten kennenzulernen. Darin lägen Ansatzpunkte, um möglicherweise Interesse an punktuellen Fortbildungen zu genau definierten Problemfeldern zu wecken.

Daß auch bei den „Jobbenden“ ein Interesse an gelegentlicher Verständigung über die Kursarbeit besteht, machen ihre Aussagen über den privaten Austausch mit KünstlerkollegInnen deutlich, die wie sie an der Volkshochschule tätig sind. Da dessen Zustandekommen jedoch vom Vorhandensein entsprechender Kontakte abhängt, das nicht für alle gegeben sein muß, könnte die Volkshochschule eine Aufgabe darin sehen,

solche Kontaktangebote zu machen: Austauschangebote müssten auch hier unter der Prämisse gemacht werden, daß KünstlerInnen in erster Linie KünstlerkollegInnen und nicht PädagogInnen als kompetente GesprächspartnerInnen zum Thema Kursarbeit ansehen.

Für die Gruppe der „Nicht-Künstlerinnen“, die durchweg nicht in kulturelle Netzwerke integriert sind, war die soziale Bedeutung ihrer Tätigkeit als entscheidender Motivationsfaktor erkannt worden, eng verknüpft mit der Möglichkeit, sich dank des Unterrichts kontinuierlich mit der im Alltag zu kurz kommenden ästhetischen Praxis befassen zu können. Beides könnte gute Anknüpfungspunkte für Fortbildungsteilnahme bieten, wenn die Angebote eben dies versprechen:

- Fragen ästhetischer Praxis in den Mittelpunkt zu stellen,
- kollegiale Kontakte über das gemeinsame Interesse an diesem Fachgebiet herzustellen.

Als ein mögliches Problem könnten sich bei dieser Gruppe gewisse Vorbehalte gegen einen Austausch mit praktizierenden KünstlerInnen erweisen, und zwar dann, wenn von ihnen selbst eine aktive künstlerische Praxis als wünschenswerte und sozusagen höherwertige Voraussetzung der Kursleitungstätigkeit angesehen wird, sie aber ein „schlechtes Gewissen“ haben, weil sie ohne deren Basis unterrichten.

Während auf die Motivationsstruktur zurückgegriffen wurde, um zu fragen, welche Interessen der KursleiterInnen überhaupt Ansatzpunkte für die Teilnahme an Fortbildungen bieten, sollen die erwachsenenbildnerischen Profile betrachtet werden, um daraus auf Themenstellungen zu schließen, die im Interessenhorizont der Betroffenen liegen könnten.

Für alle Gruppen gilt – wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung –, daß sie sich primär für ihr Fachgebiet interessieren. Die Idee eines kollegialen Austausches müßte an diesem Interesse anknüpfen und Möglichkeiten der fachbezogenen Selbstdarstellung bieten. Dabei sprechen zwei Gründe für die Annahme, daß ein auf Selbstdarstellung basierender Austausch durchaus Fortbildungscharakter haben kann. Da die Mehrheit der KursleiterInnen die Zusammenarbeit mit Laien in den Kursen als fachliche Bereicherung wahrnimmt, weil sie ihnen immer wieder neue Sichtweisen auf ihr Fachgebiet erschließt, ist damit zu rechnen, daß sie auch das Kennenlernen der fachlich sehr verschiedenartigen Profile ihrer KursleiterkollegInnen als Horizonterweiterung werten. Daß zum anderen enge Zusammenhänge zwischen eigenen Lernerfahrungen bzw. eigener ästhetischer Praxis und Kursarbeit nach-

gewiesen werden konnten, berechtigt zu der Annahme, daß auch Diskussionen, die sich primär um allgemeine Fragen von Kunst und ästhetischer Praxis drehen, einen – wenngleich nicht kontrollierbaren! – Einfluß auf die Reflexion der Kurspraxis haben könnten. Im Rahmen eines fachorientierten Zugangs wäre es denkbar, zusätzlich zum Austausch unter KursleiterInnen auch ReferentInnen einzuladen, die Fortbildungen zu bestimmten künstlerischen Problemen anbieten – zumal zu solchen, die auf die eine oder andere Art und Weise auch in der Kursarbeit eine Rolle spielen (und damit zugleich didaktische Implikationen haben). Die Bestimmung solcher Themen müßte sich sinnvollerweise aus der Zusammenarbeit von HPM und KursleiterInnen ergeben, und deren Identifizierung wäre für erstere als praxisbegleitende Aufgabe zu betrachten. Suche ich in den ausgewerteten Gesprächen nach Anknüpfungspunkten, so wäre zum Beispiel an den von vielen angesprochenen Themenkomplex „Perspektive/Räumlichkeit“ zu denken, der sowohl als Problem historischer und zeitgenössischer Kunst als auch in seiner Bedeutung für die Kursarbeit betrachtet werden könnte.

Eine strikte Trennung zwischen „fachlicher“ und „erwachsenenbildnerischer“ Fortbildung ist nicht sinnvoll, wenn KursleiterInnen angesprochen werden sollen, für die didaktische Probleme und ihre Lösung sozusagen ein „Anhängsel“ ihres Fachverständnisses sind. Sollen dennoch pädagogische Themen im engeren Sinne zum Fortbildungsgegenstand gemacht werden, so muß versucht werden, auch sie aus der Perspektive der KursleiterInnen zu betrachten. Für die „Fachorientierten“, die „FachberaterInnen“ und die „Prozeßorientierten“ gilt – bei aller Verschiedenheit –, daß sie Probleme der Kursgestaltung thematisieren, die alle aus der Schwierigkeit resultieren, ihr jeweils fachlich bestimmtes Ziel für möglichst viele TeilnehmerInnen zugänglich zu machen: sei es die Vermittlung gestalterischer Grundlagen, sei es die Unterstützung der individuell angemessenen ästhetischen Entwicklung oder das Aufschließen der TeilnehmerInnen für den Genuß des Prozeßerlebens. Aufgrund der unterschiedlichen Prioritäten der Kursarbeit hätten pädagogische Themen für diese drei Gruppen auch unterschiedliche Bedeutung. So wäre zum Beispiel das Problem des Umgangs mit heterogener Kurszusammensetzung für die „Fachorientierten“ ein lernorganisatorisches Problem – sie favorisieren ja die Trennung von Anfängern und Fortgeschrittenen –, für die „FachberaterInnen“ eines der persönlichen Beratungskapazität – sie möchten vom Grundsatz her jedem in seiner Eigenart gerecht werden –,

für die „Prozeßorientierten“ hingegen kaum existent, da sie die Möglichkeit des Erlebens prinzipiell und unabhängig von Kompetenz und Vorerfahrung gegeben sehen. Je nachdem, welcher Teilaspekt der Vermittlung für die KursleiterInnen im Vordergrund steht, kann also ein inhaltlich identisches (Fortbildungs-)Thema für die LeiterInnen ganz unterschiedliche pädagogische Probleme aufwerfen.²⁰

Nur für die „Persönlichkeitsorientierten“ kann angenommen werden, daß sie sich nicht nur fachbezogen, sondern auch fachunabhängig für didaktische Probleme interessieren. Da ihre Zielsetzung die Förderung der persönlichen Entfaltung und Weiterentwicklung der TeilnehmerInnen über das Medium ästhetischer Praxis ist, reflektieren sie besonders ausführlich über didaktische Probleme. Sie sind möglicherweise an einem Austausch mit KollegInnen über den Umgang mit diesen Problemen interessiert. Sie könnten sich auch offen zeigen für – eventuell fachübergreifende – personbezogene Fortbildungsangebote, die zum Beispiel die biographische Methode zur Unterstützung von Selbstbewußtsein und Selbstbefreiung vorstellen, Ansätze der Frauenbildung diskutieren, den Zusammenhang zwischen eigener Lerngeschichte und dem Kursleiterprofil thematisieren.

Der hier vorgenommene Versuch, gruppenbezogen nach Anknüpfungspunkten für Motivation und Themenstellung zu fragen, soll keineswegs bedeuten, daß Veranstaltungen ausschließlich gruppenbezogen angeboten werden sollten. Er ist lediglich als Planungshilfe gedacht, die dazu beitragen kann, Fortbildungsangebote nicht völlig an vorhandenen Interessen vorbei zu konzipieren, indem etwa von „allgemein“ als relevant erachteten Themen ausgegangen wird, für die sich in der Praxis dann kaum jemand interessiert.²¹ Um solche Fehlplanungen möglichst zu vermeiden, erscheint es sinnvoll, bei der Wahl der Themen konkrete Gruppen mit ihrer Interessenlage im Blick zu haben, um zumindest mit einer bestimmten Resonanz rechnen zu können – was nicht ausschließt, daß die Einladung im nachhinein dennoch breit gestreut wird.

7.3.2 Reichweite von Fortbildung

Es ist deutlich geworden, daß auch die Veranstaltung von Fortbildungsangeboten im engeren Sinne nach demselben Grundverständnis wie die kursleiterorientierte Angebotsplanung vorzugehen hat, das

heißt, daß von der prinzipiellen Anerkennung der vorhandenen Kompetenzen auszugehen ist. Das impliziert von vornherein den Verzicht auf das Ziel, über Fortbildung eine grundlegende Umorientierung der vorfindbaren Kursleiterprofile erreichen zu wollen. Die Erweiterung der Kompetenzen, auf die Fortbildung abzielt, kann immer nur als Verbesserung innerhalb des jeweiligen Ansatzes gesehen werden, nicht als das Ansinnen, diesen prinzipiell zu verändern. Dies noch einmal zu betonen erscheint notwendig, da FortbildnerInnen allzu oft von einer Geringschätzung der Kursleiterkompetenzen als rein handlungspraktisches „Rezeptwissen“ ausgehen, gegen das sie ihr vermeintlich höherwertiges Theoriewissen ins Spiel zu bringen suchen.²²

Der oben als „Austausch“ bezeichnete Ansatz bedeutet im wesentlichen das Thematisieren eigener Kurserfahrungen, verbunden mit dem Kennenlernen anderer Praxisauffassungen und Konzepte. Beides kann dazu beitragen, daß die weitgehend isoliert arbeitenden freien MitarbeiterInnen sich des spezifischen Profils ihrer eigenen Praxis bewußt werden, und ermöglicht ihnen zugleich, sich selbst im Spektrum der bestehenden Angebotsbreite zu verorten. Daß bereits ein Gespräch über die Kurstätigkeit dazu beitragen kann, mehr Klarheit über die Implikationen des eigenen Kursleiterhandelns zu gewinnen, wird verschiedentlich in den Interviews deutlich, wenn KursleiterInnen dies explizit benennen. Für die hauptberuflich Tätigen ist eine solche Veranstaltung zudem eine wichtige Informationsquelle zum genaueren Kennenlernen der unter ihrer Verantwortung stattfindenden Praxis, eventuell auch zum Sammeln von Anknüpfungspunkten für spezifischere Fortbildungsangebote. Sich des eigenen Profils bewußt zu werden ist für die KursleiterInnen als Zugewinn ihrer beruflichen Kompetenz zu werten, denn es ist ein enger Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung und dem Umgang mit TeilnehmerInnen zu vermuten: „... die Anerkennung der eigenen Subjektivität im Umgang mit der Sache, dem Lerngegenstand, mit den Teilnehmern und der Lehr-/Lernsituation ist notwendige Voraussetzung dafür, daß die jeweilige Subjektivität der einzelnen Teilnehmer und ihre Erscheinungsformen vom Kursleiter anerkannt werden“ (Wack 1987, S.120f.). Austauschorientierte Angebote erscheinen geeignet, folgende Kompetenzen zu unterstützen:

- bewußtere Entscheidungen in Situationen zu treffen, in denen bisher intuitiv gehandelt wurde – das eröffnet zugleich neue Handlungsoptionen bzw. ermöglicht die Reflexion von Alternativen;

- sich von Selbstüberforderung zu entlasten, die in einer isolierten Arbeitssituation durch Phantasien von einer umfassenden Zuständigkeit für alle vorfindbaren Teilnehmerinteressen entstehen kann;
- die Wahrnehmung der eigenen Lehrinteressen zu schärfen und damit den Weg für eine eindeutigere Profilierung dessen freizugeben, was in der Kursarbeit bereits angelegt ist;
- Toleranz gegenüber Teilnehmerinteressen aufzubringen, die im „Halb-“ oder „Kernschatten“ der eigenen Handlungsorientierung liegen, bei anderen KollegInnen aber besser zu ihrem Recht kommen könnten (dies schafft eine Voraussetzung für beratende Gespräche).

Gerade die Konfrontation mit unterschiedlichen und kontroversen Beurteilungen bestimmter TeilnehmerInnen, Verhaltensweisen, Interessen und Situationen in den Kursen kann – solange sie als gleichberechtigt akzeptiert werden – eine für die Kursarbeit wesentliche Einsicht vermitteln, die Welsch für eine generelle Kompetenz postmoderner Existenz hält: „Niemand, der nicht die Erfahrung gemacht hat, daß etwas, was völlig klar ist, in einer anderen Betrachtungsweise völlig anders gleichermaßen klar sein kann, vermag heute noch kompetent zu reden“ (Welsch 1988, S.202). Austauschorientierte Fortbildung könnte also einen Beitrag zur „Erweiterung des Interpretationshorizonts der in der Erwachsenenbildung Tätigen“ leisten: „Es geht da nicht um das Erkennen von Richtigem, sondern um das Erweitern des Sinns für das, was möglich ist“ (Tietgens 1991, S.214).²³ Eine austauschorientierte Form der Fortbildung deckt sich mit dem, was auch Kade als Konsequenz aus seiner Untersuchung zur biographischen Fundierung der Kursleiterkompetenzen formuliert. Er spricht davon, „daß sich die Kursleiter der Relativität ihrer Praxis bewußt werden und durch diesen reflexiven Bezug auf sich selbst zugleich die Voraussetzungen schaffen, die Besonderheit, damit auch partielle Borniertheit ihrer Praxis zu transzendieren“ (Kade 1989a, S.161). Er betont zudem, daß „Aufklärung die individuelle Kurspraxis nicht einem Veränderungsdruck aussetzen“ dürfe, wenn sie die „empirische Grundlage für die Kursleitertätigkeit nicht gleichsam von innen heraus auflösen will“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit „subjektorientierten“ und „personbezogenen“ Ansätzen, die Lernen als einen ganzheitlichen Vorgang auffassen, werden auch Konzeptionen wie „kollegiale Praxisbegleitung“ (Wack 1987, S.107ff.) und Supervision für KursleiterInnen (Fuchs-Brüninghoff u.a. 1990) entworfen, die auf längerfristig angelegte, intensive Lernprozesse abzielen. Zieht man die biographische Fundierung der erwachsenen-

bildnerischen Kompetenzen in Betracht, so erscheinen solche Konzepte folgerichtig und notwendig, denn sie setzen auf (Selbst-)Aufklärung über eben diese Bedingungen, da sie darin den Schlüssel für persönliches Wachstum und damit zugleich für den Zuwachs an beruflichen Qualifikationen sehen. Betrachtet man jedoch die Motivationsstruktur der KursleiterInnen, die die persönliche Alltagsbedeutung ihres Fachgegenstands zur Grundlage ihrer Kursarbeit machen, so ist Wack zuzustimmen, wenn er im Zusammenhang personbezogener Angebote feststellt: „Ein erstes Problem besteht bereits in der Gewinnung von Kursleiterinnen und Kursleitern für diese Art von Fortbildung. ... Kursleiterinnen und Kursleiter scheuen sich vor einer allzulangen zeitlichen Festlegung, wenn nicht der erhoffte Erfolg als lohnender eingeschätzt wird als der damit verbundene Zeitaufwand“ (Wack 1987, S.135). Genau dies aber dürfte für die Mehrheit der freiberuflichen MitarbeiterInnen nicht der Fall sein, solange sie nicht zu jener Gruppe gehören, die nicht aus einem fachbezogenen, sondern aus einem pädagogischen Selbstverständnis heraus unterrichten.²⁴ Mit Interesse an Angeboten intensiver personbezogener Fortbildung wäre unter den „FachexpertInnen“ realistischerweise nur dann zu rechnen, wenn bei ihnen ein aus ihrer Lebenssituation resultierender Bedarf an Selbstreflexion und Orientierung bestünde. Eine Fortbildungsteilnahme wäre dann nicht primär ein Resultat beruflicher Qualifizierungswünsche, sondern das Wahrnehmen einer Hilfestellung zur Lösung anstehender Lebensprobleme.

Eine Ergänzung der kontinuierlich zu planenden Austauschangebote um erwachsenenbildnerische Fortbildungen, die im Sinne „normativer“, „trainingsorientierter“ oder „problemzentrierter“ Konzepte (Wack 1987, S.79ff.) thematisch gebundene Angebote machen – zum Beispiel zum Thema „Anfangssituationen“, „Teilnehmerschwund“, „Rhetorik für Kursleiter“ u.ä. –, kann dann mit der nötigen Nachfrage rechnen, wenn solche Themen von den Betreffenden selbst im Verlauf ihres kollegialen Reflexionsprozesses als interessanter Gegenstand einer zu vertiefenden Auseinandersetzung erkannt worden sind. Bei Themen, die auf die Verbesserung personaler und sozialer Kompetenzen abzielen, ist damit zu rechnen, daß sie vor allem auf Interesse stoßen, wenn die Angesprochenen für sich selbst auch unabhängig von der Kursleitungstätigkeit einen Weiterbildungsbedarf erkannt haben. In einem solchen Fall ist zu vermuten, daß nicht primär der Wunsch zur Weiterqualifizierung für die Kursleitungstätigkeit zur Fortbildungsteilnahme führt, sondern die Wahrnehmung eines persönlichen Mangels, der sich

nur unter anderem auch beim Unterrichten zeigt. Eine solche sozusagen „private“ Motivation stünde indes einer späteren Anwendung der verbesserten Kompetenz in der Kursarbeit nicht im Wege und wäre daher auch keinesfalls als unerwünscht anzusehen.

Es sei im Zusammenhang mit der Fortbildungsfrage abschließend noch einmal daran erinnert, daß die Weiterqualifizierung der KursleiterInnen nicht ausschließlich und hauptsächlich davon abhängt, ob sie an organisierten Veranstaltungsangeboten teilnehmen. In vielen Gesprächen, vor allem in denen mit langjährig Tätigen, ist deutlich geworden, daß eine Veränderung ihrer Praxis im Sinne einer eindeutigeren Profilierung von zunächst nur impliziten Prinzipien ihrer Arbeit oder auch im Sinne einer Abkehr von persönlich nicht mehr Vertretbarem stattgefunden hat, ohne daß dies ein Resultat organisierter Fortbildung gewesen wäre. Bei aktuellem Reflexionsbedarf kann die Mehrheit der KursleiterInnen auf Kontakte zu interessierten, fachlich vorgebildeten und teilweise auch (erwachsenen-)pädagogisch erfahrenen FreundInnen oder KollegInnen zurückgreifen. Dies gilt selbst für jene, die in ihrem sozialen Umfeld überwiegend auf Ablehnung oder Desinteresse gegenüber ihrer Kursleitungstätigkeit stoßen. Ohne solche privaten Gespräche über die Kursarbeit mit organisierten Veranstaltungen gleichsetzen zu wollen, ist gleichwohl zu bedenken, inwieweit die Klage über Fortbildungsabstinenz der Freiberuflichen nicht auch von einem – angesichts ihres Status ganz unangemessenen – Kontrollbedürfnis getragen wird, bei dem sich die Volkshochschule im Mittelpunkt des individuellen Qualifizierungsprozesses dieser MitarbeiterInnen sehen möchte. Der Verzicht auf eine solche „zentralperspektivische“ Sichtweise, in der sich die Volkshochschule als das Interessenzentrum ihrer freiberuflichen MitarbeiterInnen wähnt, öffnet den Blick auf andere Lebensaktivitäten der KursleiterInnen, die das erwachsenenbildnerische Profil beeinflussen und damit durchaus auch „weiterbildende“ Einflüsse ausüben. Was Strunk über das Lernen der TeilnehmerInnen sagt, um die Erwachsenenbildung vor Selbstüberschätzung zu warnen, kann daher in gleicher Weise auch für das Lernen der KursleiterInnen in Fortbildungen gelten: „Organisierte und institutionalisierte Bildung ist nur denkbar und sinnvoll, wenn sie sich begreift als vom einzelnen zeitweilig oder kontinuierlich in Anspruch genommene Anregung und Förderung seines im Gang befindlichen Bemühens um Verstehen von Selbst, Gesellschaft und Welt, um die in ihm gefundenen Einsichten, Vorstellungen und Deutungen von Lebensgestaltung und Lebensher-

ausforderung gemeinsam mit anderen zu überprüfen, zu revidieren oder weiterzuentwickeln. Was sich aus solcher Bestimmung der Erwachsenenbildung als Einschränkung und Rücknahme ‚pädagogisierender‘ Einflußnahme auf die Erwachsenen ergibt, ist nicht nur als Appell zur Selbstbescheidung der Pädagogen oder als durchaus aktuelle Warnung vor Selbstüberforderung zu lesen ..., sondern es bleibt auch die Erkenntnis festzuhalten, daß die Erwachsenenbildung (und die Kursleiterfortbildung, H.B.) selbst in dieser Beschränkung ein überaus schwieriges Geschäft ist“ (Strunk 1988, S.228f.).

Anmerkungen

- ¹ Gerade Kunstzerzieher stehen im Ruf, in vielen Fällen „verhinderte Künstler“ zu sein, die von ihrer Kunst nicht leben können und ihre Ambitionen ersatzweise im Lehrerberuf auszuleben versuchen.
- ² Scherer stellt als ein Ergebnis seiner Ostwestfalen-Studie fest, daß diese „Agentur-Verfassung“ der Volkshochschule auch heute noch „in unverminderter Form“ existiert, denn, so sein Befund: „Im Grunde sehen sie (die KursleiterInnen, H.B.) sich in der gleichen Situation wie ihre Teilnehmer in den Bildungsveranstaltungen. Diese kommen ... in der Regel deshalb, weil sie bestimmte Mängel und Defizite in ihrer Berufs- und Lebensgestaltung beheben wollen oder weil sie auf der Suche nach, oft selbst noch unbekanntem, Lebensinhalten sich durch die Erwachsenenbildung Hilfe erhoffen. Dieser Aspekt, für sich etwas zu tun, das Moment der individuellen Entfaltung, ist bei der Befragung der Kursleiter ... sehr deutlich geworden“ (Scherer 1987a, S.194).
- ³ Diese „Arbeitspapiere“ dokumentieren die Diskussion der damals jährlich stattfindenden Konferenzen des Fachbereichs Kulturelle Bildung – veranstaltet von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes – und wurden von Müller-Blattau (1977, 1979 und 1983) erstellt, der jeweils die Schwerpunkte aus mehreren Konferenzen kommentierend zusammengefaßt hat.
- ⁴ So wird beispielsweise auf die von Flechsig/Haller (1975) entwickelten Ebenen „Didaktischen Planungshandelns“ zurückgegriffen (Müller-Blattau 1979, S. 26ff.) und die Diskussion um Lernziele in Anlehnung an Sieberts Ausführungen über „Curricula für die Erwachsenenbildung“ geführt (Siebert 1974, S.8f.). Insgesamt spielt die kulturelle Erwachsenenbildung, speziell in bezug auf den Bereich künstlerischer Gestaltung, in der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion eine untergeordnete Rolle, was in krassem Mißverhältnis steht zur großen Zahl der Kurse: 1995 waren es allein in den bundesdeutschen Volkshochschulen fast 1,8 Mio. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1996, S. 91). Einen sehr umfassenden Beitrag zur Didaktik der „kunstpädagogischen Erwachsenenbildung“ hat Peez (1994) in der Absicht vorgelegt, auf der Grundlage eigener jah-

relanger Unterrichtstätigkeit ein theoriegeleitetes Handlungskonzept zu entwickeln.

- 5 Als Versuch der Einflußnahme des Volkshochschul-Verbandes auf die Qualifizierung der freien MitarbeiterInnen können auch zwei Einführungsbroschüren für KursleiterInnen in der Kulturellen Bildung gewertet werden. In der ersten wird versucht, eine pädagogische Reflexion der Kursleiterrolle anzuregen. Dafür werden Strukturierungsangebote gemacht, die helfen sollen, sich der eigenen Zielvorstellungen zu vergewissern und diese nach vorgegebenen Taxonomien zu sortieren (Krüger u.a. 1984, S.58ff.). Die zweite Broschüre (Albus u.a. 1987) bietet u.a. Auszüge aus der Erwachsenenbildungsliteratur in Form von „Arbeitstexten“ zu verschiedenen Themenbereichen an und läßt damit ebenfalls das Bemühen erkennen, die als „FachexpertInnen“ angesprochenen LeserInnen mit pädagogischen Kategorien vertraut zu machen.
- 6 Es wäre interessant – würde aber den Rahmen sprengen – , hier systematisch die institutionellen und strukturellen Bedingungen von Schule und Erwachsenenbildung auf jene Unterschiede hin zu untersuchen, die dafür verantwortlich sind, daß ein Konzept, das sich in der Schule offenbar nur in Ausnahmefällen realisiert, sich in der Volkshochschule sozusagen „naturwüchsig“ – und oftmals ohne das Wissen bzw. sogar gegen den Willen der PlanerInnen – entfaltet hat.
- 7 Ich möchte generell bezweifeln, daß „Sternstunden“ – selbst unter optimalen Lernbedingungen – zum pädagogischen „Normalfall“ werden können, denn ihr Charakteristikum, ganz besonders eindringliche und für die weitere Entwicklung folgenreiche Erkenntnisse zu liefern, ist in organisierten Lehr-Lernprozessen kaum als Dauerzustand denkbar (und für die Entwicklung des einzelnen vermutlich weder erträglich noch förderlich).
- 8 „Teilnehmerorientierung“, verstanden als die – von verschiedenen AutorInnen sehr unterschiedlich ausgelegte – Idee der Orientierung von Planung und Kursgestaltung an den Bildungs- und Lerninteressen der TeilnehmerInnen, gilt seit den 70er Jahren nahezu unangefochten als ein unhintergebares „Gütekriterium“ der Erwachsenenbildung (vgl. dazu die Bestandsaufnahme bei Kempkes 1987).
- 9 Vgl. dazu Tietgens 1988, S.37ff.
- 10 Die freiwillige Kursteilnahme sowie der Erwachsenenstatus der TeilnehmerInnen machen das in der Schule zu berücksichtigende Problem der „Einseitigkeit“ eines von der Lehrperson geprägten Angebots in der Kulturellen Bildung weitgehend gegenstandslos.
- 11 Daß die Forderung nach Breite des Angebotsspektrums der Volkshochschule nicht nur ihrer traditionellen gesellschaftlichen Aufgabe entspricht, sondern angesichts „postmoderner Pluralität“ noch eine zusätzliche aktuelle Bedeutung gewinnt, wird jüngst von Siebert thematisiert, der in Anknüpfung an Tietgens feststellt, die Volkshochschule als „Forum Verschiedendenkender“ mit ihrer Orientierung „an den manifesten Interessen der Bevölkerung“ entspreche

durchaus postmodernen Prinzipien, ohne daß dies in der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion bisher explizit thematisiert worden wäre (Siebert 1993, S.141).

- 12 Sein illustrierendes Beispiel dazu lautet: „Überspitzt formuliert: Wenn Herr Meier einen Spanischkurs besucht, weil er Urlaub in Mexiko machen will, so ist das sein Privatinteresse. Im öffentlichen Interesse aber liegt es, daß in diesem Kurs auch politische, ökonomische und kulturelle Abhängigkeiten zwischen Europa und Lateinamerika angesprochen werden. Gesellschaftlich relevant ist es, daß in einem Kochkurs nicht nur neue Kochrezepte erprobt, sondern auch unsere Konsum- und Eßgewohnheiten reflektiert werden“ (Siebert 1990, S.287).
- 13 Beyersdorf (1991) hat eine Bestandsaufnahme dieses Bereichs der Erwachsenenbildung am Beispiel aller niedersächsischen Initiativen und Projekte vorgelegt, Becher u.a. (1993) haben 90 frei organisierte Projekte aus West-Berlin auf ihr Zustandekommen, ihre MitarbeiterInnen, ihre AdressatInnen und Zielsetzungen hin untersucht.
- 14 In der Praxis der politischen Bildung beispielsweise wird die Gewinnung neuer KursleiterInnen meines Wissens durchaus nach diesem Kriterium betrieben, was gerade auch MitarbeiterInnen selbstorganisierter Projekte für die Volkshochschule interessant macht.
- 15 Nicht wenige GesprächspartnerInnen geben an, daß sie die Kursarbeit zunächst primär aus materiellen Interessen übernommen haben, und lassen erkennen, daß erst die praktischen Erfahrungen im Umgang mit den TeilnehmerInnen zur allmählichen Herausbildung dessen geführt haben, was sie heute als ihr Kursprofil beschreiben.
- 16 Weinberg geht allerdings davon aus, daß solche Kleinforschung von Vertretern der Erwachsenenbildungswissenschaft zu betreiben wäre – ein sicherlich wünschenswertes Modell, das jedoch immer nur als „Ausnahmefall“ realisierbar ist und nicht jene alltagsbegleitende Kontinuität erreichen kann, an die hier gedacht ist.
- 17 Vgl. Kil (1995) mit den Ergebnissen einer aus Bundesmitteln finanzierten Feldstudie an 10 nordrhein-westfälischen Volkshochschulen, in der die Wahrnehmung der Kommunikationsstrukturen, der Arbeitsbedingungen, Arbeitsaufgaben und -organisation durch alle beteiligten MitarbeiterInnen zur Grundlage für potentielle Fortbildungen und Organisationsentwicklungsprozesse gemacht wird.
- 18 Schäffter verschweigt dabei nicht die Probleme und Zielkonflikte, die sich aufgrund der unterschiedlichen Perspektive und Interessenstruktur der Beteiligten ergeben können.
- 19 Daß unter NeueinsteigerInnen ein entsprechender Bedarf besteht, belegen Aussagen der KursleiterInnen, die von konsultativer Inanspruchnahme bereits tätiger KollegInnen berichten, bei denen sie in der Anfangsphase privaten Rat

gesucht haben.

- ²⁰ Es ließen sich weitere Themen benennen, die für die verschiedenen Kursleitertypen jeweils unterschiedliche Bedeutung haben: „Umgang mit ‚störenden‘ TeilnehmerInnen“, das Verhältnis von „Lernen und Selbstaussdruck“, die Bedeutung von Prozeß und Produkt, Ziele und Modi der Besprechung von Teilnehmerarbeiten etc.
- ²¹ Eine allgemeine Verbesserung der Fortbildungsbereitschaft im Hinblick auf erwachsenenpädagogische Qualifizierung wäre vermutlich nur dann zu erwarten, wenn die Teilnahme an Veranstaltungen einen positiven Einfluß auf Honorierung und Vertragsverhältnis haben würde, wie Arabin (1996) dies in seinem Konzept zur Neustrukturierung des Bereichs der freiberuflich tätigen VHS-KursleiterInnen vorschlägt. Ein solches Modell könnte all jene KursleiterInnen zur kontinuierlichen Fortbildungsteilnahme motivieren, für die die Tätigkeit eine ausgeprägte materielle Bedeutung hat und zugleich mehr als eine nur vorübergehende Beschäftigung darstellt.
- ²² Schaffter interpretiert dies als „einen Kampf zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Praxisfeldern um die Definitionsmacht, welche Problembeschreibung für die Fortbildungsveranstaltung zu gelten habe“ (Schaffter 1989, S.114). Er hält daher viele Fortbildungskonzeptionen für ein „methodisches ‚Schutzsystem‘ ...“, das Fortbildner gegen die bewährten Realitätsdeutungen und Leistungsansprüche ihrer Teilnehmer aufrichten, um ihre externen Realitätsdefinitionen durchsetzungsfähig zu erhalten“ (a.a.O., S.115).
- ²³ Tietgens macht diese Aussage in seiner Diskussion über die Bedeutung der Biographieforschung für die Erwachsenenbildung.
- ²⁴ Es ist sicher kein Zufall, daß die Ansätze personbezogener Fortbildung, die in den vergangenen Jahren diskutiert worden sind, aus Erfahrungsbereichen der Erwachsenenbildung stammen, in denen die MitarbeiterInnen nicht auf der Grundlage ihrer eigenen Faszination vom Fachgegenstand unterrichten, sondern pädagogische Konzeptionen in der Zusammenarbeit mit schwierigen Zielgruppen (z.B. Analphabeten, Asylbewerbern, Teilnehmern ohne Schulabschluß) zu realisieren suchen (vgl. dazu Fuchs-Brüninghoff 1989). Hier sind KursleiterInnen tätig, die sowohl von ihrer Aufgabenstellung als auch von ihrem Selbstverständnis her Leistungen erbringen, die eigentlich einer hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeit entsprechen würden und nur aus ökonomischen Gründen dauerhaft auf der Basis der Freiberuflichkeit stattfinden (vgl. Heigermoser 1988).

Literatur

- Albus, Sybille, u. a. (1987): Kulturelle Eigentätigkeit als Lernprozeß. Einführung für Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Frankfurt/M.
- Arabin, Lothar (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen – historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Sonderband 1996 der Zeitschrift „Hessische Blätter für Volksbildung“
- Arbeitsgruppe Kunst im Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel (1990): Künstlerinnen, Filmemacherinnen, Designerinnen. Tagungsdokument des Kongresses vom 30. August bis 1. September 1990 in Wiesbaden. Kassel
- Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6
- Arnold, Rolf (1989): Deutungsnotstand und Technologiedefizit der Erwachsenenbildung. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 24
- Arnold, Rolf (1992): Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1
- Baer, Ulrich/Fuchs, Max (1990): Didaktik der Kulturellen Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung -Praxishilfen, Nr. 6.90.20
- Bechberger, Harald (1990a): Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M. u.a.
- Bechberger, Harald (1990b): Zur Rollenproblematik der Freien Mitarbeiter. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 25
- Becher, Martin/Dinter, Irina/Schäffter, Ortried (1993): Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 32
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich, u. a. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbek
- Belenky, Mary F., u. a. (1989): Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau. Frankfurt/M.
- Below, Irene (1991): „Frauen, die malen, drücken sich vor der Arbeit“. Geschlechtliche Arbeitsteilung und ästhetische Produktivität von Frauen. In: Staudte, A./ Vogt, B. (Hrsg.): Frauen-Kunst-Pädagogik. Theorien, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M.

- Berdahl, Robert M., u. a. (1982): Einleitung zu Berdahl, R. M., u. a.: Klassen und Kultur. Sozialanthropologische Perspektiven in der Geschichtsschreibung. Frankfurt/M.
- Bergmann, Werner (1981): Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1
- Beyersdorf, Martin (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit. Hamburg
- Boehme, Günther/von Engelhardt, Michael (1979): Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1983): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M.
- Brater, Michael, u.a. (Hrsg.) (1989): Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Stuttgart
- Bromme, Rainer/Strässer, Rudolf (1991): Wissenstypen und professionelles Selbstverständnis. Eine empirische Untersuchung bei Berufsschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5
- Bude, Heinz (1984): Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was Biographieforschung bringt. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984
- Bude, Heinz (1991): Die Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme. In: Keupp u.a. 1991
- Clarke, John, u. a. (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke, J., u. a.: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt/M.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1996): Volkshochschul-Statistik, 34. Folge, Arbeitsjahr 1995, Frankfurt/M.
- Dewe, Bernd (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Baden-Baden
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried (1988): Was ist professionelles pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992
- Dewe, Bernd/Frank, Günter/Huge, Wolfgang (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München

- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft
- Dieckmann, Bernhard, u.a. (1992): Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979–1990. TU Berlin/AUE, Berlin, Hannover
- Elias, Norbert (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den westlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt/M.
- Elias, Norbert (1978): Zum Begriff des Alltags. In: Hammerich, K./Klein, M. (Hrsg.): Materialien zur Soziologie des Alltags. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20
- Eucker, Johannes (1980): Ästhetische Erziehung in der Sekundarstufe I - Konzeption und Unterrichtsplanung. In: Eucker, J./Kämpf-Jansen, H.: Ästhetische Erziehung 5–10, München u.a.
- Faulstich, Peter (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim, München
- Flechsig, Karl-Heinz/ Haller, Hans-Dieter (1975): Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart
- Forneck, Hans J. (1982): Alltagsbewußtsein und Erwachsenenbildung. Zur Relevanz von Alltagstheorien. Frankfurt/M.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1989): Supervision für ein professionelles Handeln. In: Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.): Elementarbildung – Beratung – Fortbildung. Frankfurt/M.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, u. a. (1990): Supervision in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.
- Fuhr, Thomas (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Gieseke, Wiltrud (1987): Zu den Unwegsamkeiten der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung – Forschungsergebnisse einer inneren Bestandsaufnahme. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen
- Gieseke, Wiltrud (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke, W., u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn

- Gieseke, Wiltrud (1992): Lernen Frauen anders? In: Grünhagen, M. (Hrsg.): Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung – Erwachsenenpädagogische Perspektiven. Hannover
- Gieseke, Wiltrud (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogischen Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.
- Gieseke, Wiltrud/Meuener, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (1992): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M.
- Giffhorn, Hans (1989): Gut begründeter Unterricht. In: Kunst und Unterricht, Heft 130
- Gilligan, Carol (1984): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München
- Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Ch./ Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart
- Gotter, Wolfgang (1975): Über die Notwendigkeit erwachsenenpädagogischer Qualifizierung nebenberuflicher Lehrkräfte für die Erwachsenenbildung. In: Schneider u. a. 1975
- Greverus, Ina M. (1978): Kultur und Alltagswelt. München
- Harney, Klaus/Jütting, Dieter H./Koring, Bernhard (1987): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Hartwig, Helmut (1976): Sehenlernen, Bildgebrauch und Zeichnen – historische Rekonstruktion und didaktische Perspektiven. In: Hartwig, H. (Hrsg.): Sehen lernen. Köln
- Hartwig, Helmut (1980): Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek
- Hartwig, Helmut/Puritz, Uli (1980): Offenbacher Straße: Fundstelle unbearbeiteter Alltagserfahrung – Darstellung und Reflexion eines offenen Unterrichtsprozesses. In: Eucker, J./Kämpf-Jansen, H.: Ästhetische Erziehung 5–10. München u.a.
- Heigermoser, Monika (1988): Kann sich die Alphabetisierung „freie“ MitarbeiterInnen leisten? In: INFORMATIONEN. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, Heft 5
- Heller, Agnes (1978): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Frankfurt/M.
- Hoerning, Erika M., u. a. (1991): Biographieforschung und Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn

- Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Frankfurt/M.
- Hoffmann, Hilmar (1986): Kultur für morgen. Frankfurt/M.
- Hoffmann, Hilmar (1990): Kultur als Lebensform. Frankfurt/M.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 2
- Hofmann, Werner (1979): Gegenstimmen. Frankfurt/M.
- Holzcamp, Klaus (1974): Kunst und Arbeit – Ein Essay zur „therapeutischen“ Funktion künstlerischer Gestaltung. In: Holzcamp, K.: Gesellschaftlichkeit des Individuums. Köln 1978
- Holzcamp, Klaus (1986): „Wirkung“ oder Erfahrung der Arbeitslosigkeit. Widersprüche und Perspektiven psychologischer Arbeitslosenforschung. In: Holzcamp, K. (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie. Das Argument, Sonderband 139
- Holzcamp, Klaus (1990): Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie, Heft 27
- Huber, Günter L. (1989): Qualität versus Quantität in der Inhaltsanalyse. In: Bos, W./Tarnai, Chr. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York
- Jahoda, Maria, u. a. (Hrsg.) (1983): Arbeit, Arbeitslosigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. Bremen
- Jüttemann, Gerd (1981): Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung. In: Jüttemann, G. (1990) (Hrsg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg
- Jütting, Dieter H. (1986): Der Kursleiter zwischen „Hobbyberuf“ und Professionalisierung. In: Volkshochschule im Westen, Heft 4
- Jütting, Dieter H. (1987): Überblick über den Literaturbestand zur Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. In: Harney/Jütting/Koring 1987
- Jütting, Dieter H. (Hrsg.)(1992): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – Empirische Studien. Frankfurt/M.
- Kade, Jochen (1989a): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Kade, Jochen (1989b): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6

- Kade, Jochen (1992): Innen und Außen. Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 30
- Kade, Sylvia (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn
- von Kardoff, Ernst (1991): Soziale Netzwerke. In: Keupp u. a. 1991
- Kempkes, Hans-Georg (1987): Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt/M.
- Keupp, Heiner, u.a. (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München
- Kil, Monika (1995): Arbeitsbedingungen und Motivation – Konsequenzen für die Fortbildung. In: Derichs-Kunsmann, K., u.a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M.
- Klafki, Wolfgang (1993): Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung. In: Kunst und Unterricht, Heft 176
- Klemm, K., u.a. (1990): Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim
- Koch, Gerd/Pfister, Wolfgang (1980): Kultur als Lebensgewinnungsprozeß. In: Kunstauschuß der GEW Hamburg (Hrsg.): Ästhetische Praxis und politische Kultur von unten. Hamburg
- Koring, Bernhard (1992): Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992
- Kron, Friedrich W. (1988): Grundwissen Pädagogik. München, Basel
- Krüger, Ekkehard, u. a. (1984): Kursgestaltung in der Kulturellen Bildung. Einführung für Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Frankfurt /M.
- Krull, Michael (1982): Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Analyse des Tätigkeitsfeldes und Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes. Reinheim
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken. München
- Lange, Konrad (1980): Die Arbeitssituation des nebenamtlichen Dozenten an der Volkshochschule – Erwartungen und Widerstände in Bezug auf Fortbildung. In: Erwachsenenbildung an der FU Berlin, Heft 21
- Lenzen, Dieter (1980): Pädagogik und Alltag. Stuttgart

- Lüdtke, Hartmut (1989): *Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile.* Opladen
- Mader, Wilhelm (1980): Teilnehmerorientierung. In: Dahm, G., u. a. (Hrsg.): *Wörterbuch der Weiterbildung*, München
- Mader, Wilhelm (1990) Kompetenz im Umgang mit gebrochener Identität. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 26
- Marotzki, Winfried (1991): Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning u. a. 1991
- Marx, Karl (1857): Einleitung zu den Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie. In: *Ökonomische Manuskripte*, Teil 1. Berlin 1976
- Merk, Richard (1991): *Weiterbildungsmanagement.* (Manuskript). Bielefeld
- Mühlfeld, Carl, u. a. (1981): Auswertungsprobleme offener Interviews. In: *Soziale Welt*, Heft 2
- Müller-Blattau, Michael (1977): Konferenzberichte des Fachbereichs Kulturelle Bildung als Quellen der VHS-Praxis (Zusammenfassung der Berichte 1. bis 3. FBK). In: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hrsg.): *Arbeitspapier 71–11.77.* Frankfurt/M.
- Müller-Blattau, Michael (1979): Konferenzberichte des Fachbereichs Kulturelle Bildung als Quellen der VHS-Praxis. Themen der 4. bis 6. Konferenz. In: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hrsg.): *Arbeitspapier 81–9.79.* Frankfurt/M.
- Müller-Blattau, Michael (1983): Konferenzberichte des Fachbereichs Kulturelle Bildung als Quellen der VHS-Praxis. Themen der 7. bis 9. Konferenz. In: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hrsg.): *Arbeitspapier 96–4.83,* Frankfurt/M.
- Müller-Blattau, Michael (1984): Bildung, kulturelle. In: Schmitz, E./ Tietgens, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 11: *Erwachsenenbildung.* Stuttgart
- Müller-Blattau, Michael (Hrsg.) (1989): *Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbesinnung – Profilbestimmung.* Bonn
- Müller-Wichmann, Christiane (1984): *Zeitnot. Untersuchungen zum Freizeitproblem und seine pädagogische Zugänglichkeit.* Weinheim
- Negt, Oskar (1984): *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit.* Frankfurt/M.
- Neuendorff, H. (1980): Der Deutungsmusteransatz zur Rekonstruktion der Strukturen des Arbeiterbewußtseins. In: Braun, K. H. (Hrsg.): *Kapitalistische Krise, Arbeiterbewußtsein, Persönlichkeitsentwicklung.* Köln

- Nittel, Dieter (1992): Zur Identifikation gerontologischer Wissensgehalte in der Praxis der Altenbildung mit den Mitteln der teilnehmenden Beobachtung. In: Gieseke/Meueler/Nuissl
- Nölleke, Brigitte (1985): In alle Richtungen zugleich. Denkstrukturen von Frauen. München
- Nuissl, Ekkehard (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In: Dericks-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M.
- Nuissl, Ekkehard/Schuldt, Hans-Joachim (1993): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt/M.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1986): Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise. In: Kunst und Unterricht, Heft 107
- Otto, Volker (Hrsg.) (1987): Weiterbildungsforschung: Anforderungen der Theorie – Praxis der Volkshochschulen. Frankfurt/M.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands (Hrsg.) (1992/1993): Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 1–5. Frankfurt/M.
- Pazzini, Karl-Josef (1982): Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim
- Pazzini, Karl-Josef (1984): Die unerhörte Botschaft des Surrealismus. In: Kunst und Unterricht, Heft 86
- Peez, Georg (1994): „Ich möchte Nebel malen lernen“, Theorieelemente erfahrungs-offenen Lernens in der kunstpädagogischen Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.
- Peters, Roswitha (1990): Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen
- Peukert, Helmut (1993): Ästhetik – die Hoffnung der Pädagogik? In: Kunst und Unterricht, Heft 176
- Pfütze, Hermann, u. a. (1973): Die Schwierigkeit, Kunst zu machen – Antriebe ihrer Vergesellschaftung. Frankfurt/M.
- Puritz, Uli (1989): Bemerkungen einer entfesselten Hand. In: Kunst und Unterricht, Heft 138
- Rinderspacher, Jürgen P. (1985): Gesellschaft ohne Zeit. Frankfurt/M., New York

- Runkel, Wilfried (1976): Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Analyse der subjektiven und gesellschaftlich vermittelten Voraussetzungen erwachsenenspezifischen Lernens. Braunschweig
- von Saldern, Matthias (1992): Qualitative Forschung – quantitative Forschung: Negroklog auf einen Gegensatz. In: Empirische Pädagogik, Heft 6
- Schäffter, Ortfried (1985): Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Schäffter, Ortfried (1988): Bildungsexperten der Praxis. In: Gieseke, W., u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn
- Schäffter, Ortfried (1989): Rezeptartiges Erfahrungswissen der Bildungspraxis, eine Herausforderung für Fortbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 24
- Schäffter, Ortfried (1990): Pädagogische Experten aus eigenem Recht? Überlegungen zur Normativität der Erwachsenenbildungspraxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4
- Scherer, Alfred (1987a): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.
- Scherer, Alfred (1987b): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In: Harney/Jütting/Koring 1987
- Schlutz, Erhard (1989): Kulturelle Bildung zwischen Kunst und Arbeit. In: Freizeitpädagogik, Heft 1–2
- Schneider, Werner (1979): Zum Verhältnis von Lebenswelt, Alltagsbewußtsein und Lernsituation – Ansätze zu einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G. H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Band 7. Weltenburg
- Schneider, Werner, u. a. (1975): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Probleme und Konzepte ihrer Fortbildung in Verbindung mit Hochschulen. Braunschweig
- Schründer, Agi (1983): Alltag. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart
- Schulz, Wolfgang (1993): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über den unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen. In: Kunst und Unterricht, Heft 177
- Schwendter, Rolf (1981): Theorie der Subkultur. Neuausgabe mit einem Nachwort, sieben Jahre später. Frankfurt/M.

- Seel, Martin (1993a): Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. Vortragstyposkript. Hamburg
- Seel, Martin (1993b): Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Heft 1
- Selle, Gert (1981): Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Köln
- Siebert, Horst (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Siebert, Horst (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn
- Siebert, Horst (1990): Von der Professionalisierung zur Professionalität? In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4
- Siebert, Horst (1991): Kommt Bewegung in die lernpsychologische Erwachsenenbildungsforschung? In: Gieseke/Meueler/Nuissl 1991
- Siebert, Horst (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn
- Siebert, Horst/Gerl, Herbert (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes (1988). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M.
- Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes (1993). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M.
- Stehr, Nico (1989): Wissenschaftliches Wissen und soziales Handeln. In: Rebel, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim, Basel
- Strunk, Gerhard (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn
- Tiele, Albert (1988): Lebenslanges Lernen für Kursleiter. In: Volkshochschule im Westen, Heft 40
- Thiersch, Hans (1978): Alltagshandeln und Sozialpädagogik In: Neue Praxis, Heft 1
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim
- Thomssen, Wilke (1982): Deutungsmuster und soziale Realität. In: Becker, H., u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Tietgens, Hans (1975): Versuch einer Typologie nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. In: Schneider 1975

- Tietgens, Hans (1978): Zur Personalstruktur der Volkshochschulen. In: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hrsg.): Arbeitspapier 74–4.78. Frankfurt/M.
- Tietgens, Hans (1983): Mitarbeiter an Volkshochschulen. Arbeitspapier 97–12.83 der PAS/DVV
- Tietgens, Hans (1985a): Vorbemerkungen. In: Schäffter 1985
- Tietgens, Hans (1985b): Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5
- Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W., u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn
- Tietgens, Hans (1989): Vorbemerkungen. In: Kade 1989a
- Tietgens, Hans (1991): Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning u.a. 1991
- Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Tietgens, Hans/Weinberg, Johannes (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Vath, Reingard (1984): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./ Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Wack, Otto G. (1987): Praxis gemeinsam bewältigen. Zur Konzeption einer subjekt- und situationsorientierten Kursleiterfortbildung. Soest
- Wacker, Ali (Hrsg.) (1978): Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit, Frankfurt/M., New York
- Weinberg, Johannes (1992): Professionalität und Forschung für die Weiterbildung. Grundorientierungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1
- Welsch, Wolfgang (1988): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart
- Werder, Lutz von (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim
- Wiedemann, Peter M. (1990): Komparative Kasuistik im Vergleich mit dem Ansatz der Grounded Theory. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg
- Ziegler, Rolf (1984): Norm, Sanktion, Rolle. Eine strukturelle Rekonstruktion soziologischer Begriffe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 3

Dr. Hannelore Bastian, geb. 1948, Studium der Erziehungswissenschaft und Kunst, langjährige Tätigkeit als Fachbereichsleiterin für Kulturelle Bildung an der Hamburger Volkshochschule, Assistentur im Bereich Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg, seit 1994 Stadtbereichsleiterin an der Hamburger Volkshochschule.

Die vorliegende Publikation ist die überarbeitete Fassung der Habilitationsschrift mit dem Titel „Alltagsbedeutung und Professionalität“, mit der sich die Autorin im Jahre 1995 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg habilitiert hat.