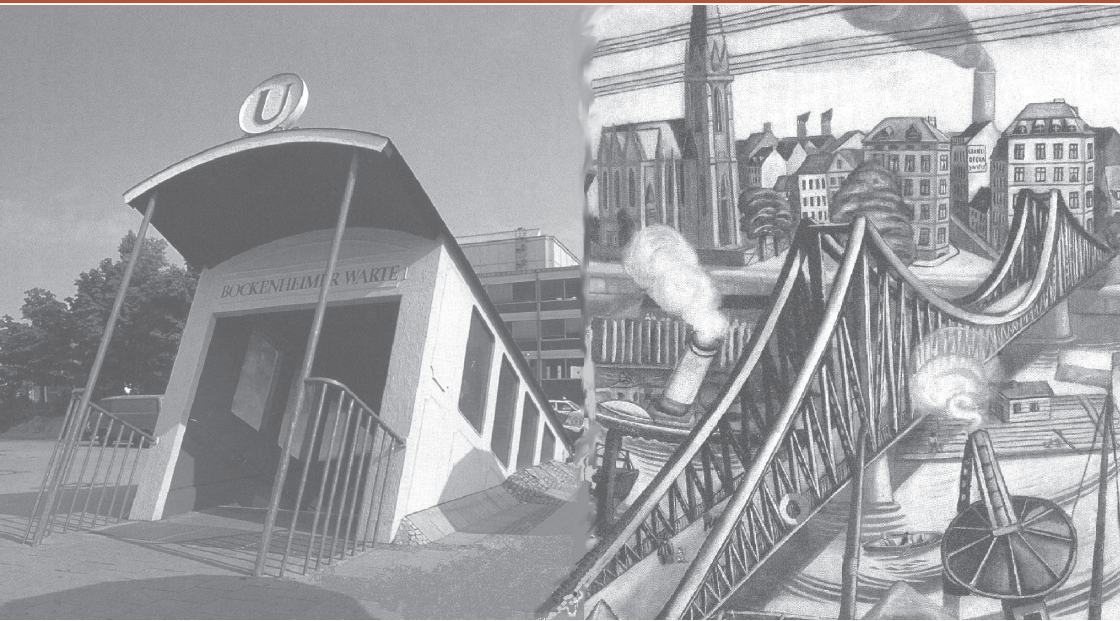


G.A.F.B.-Verlag



Ingrid Lisop
Richard Huisinga

Arbeitsorientierte Exemplarik

Subjektbildung - Kompetenz - Professionalität

Arbeitsorientierte Exemplarik

Ingrid Lisop
Richard Huisinga

Arbeitsorientierte Exemplarik

Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität

- Ein Lehrbuch -

Verlag der
Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung
Frankfurt am Main 2004

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN: 3-925070-68-0

Verlag:
G.A.F.B.
Gesellschaft zur Förderung
arbeitsorientierter Forschung und Bildung
Am Eschbachtal 50
60437 Frankfurt am Main
Tel.: 06101 - 41 642
Fax: 06101 - 47 793
mail: gafb.mbh@t-online.de

Herstellung:
Druckservice UWE GRUBE
Vogelsbergstraße 6
63697 Hirzenhain

Umschlagentwurf:
Filippo Tiberia

copyright by
G.A.F.B.-Verlag

Vorwort zur dritten Auflage und Danksagung

Mit der ersten Auflage der Arbeitsorientierten Exemplanik von 1984 haben wir versucht, einen Plan für die Entwicklung einer Lehr- und Lerntheorie zu entwerfen, die kognitive, psycho-soziale und somato-psychische Aspekte integriert und zwischen den Leitbildern der Subjektbildung und der Qualifizierung ausgleicht. Hierzu wurden empirisch basierte, professionell zu nutzende Referenzrahmen entwickelt.

Aus mehreren Gründen war damit ein in die Zukunft weisendes Programm entworfen. Gesellschaftliche Rationalisierungsprozesse und darin verwoben erste Ansätze des E-Learnings, die Rezeption der Kognitionspsychologie als Fortschritt gegenüber dem Behaviorismus sowie das gesellschaftspolitische „Aus“ der bildungspolitischen Reformen, speziell der Curriculumreform, das alles begünstigte allerdings eher ein aufgesplittertes wissenschaftliches Denken. Unser quer dazu liegender implikationstheoretischer Ansatz erschien in diesem Lichte unzeitgemäß.

Als 1994 die zweite Auflage veröffentlicht wurde, war die Gesamtsituation wirtschafts- und gesellschaftspolitisch zugespitzt.

Abbau statt Ausbau des Bildungswesens, E-Learning und vor allem die Einführung nationaler Bildungsstandards könnten heute die Frage aufwerfen, wozu eine Neuauflage der Arbeitsorientierten Exemplanik noch gut sein solle. Orientiert sie sich doch nach wie vor an Subjektbildung, räumt sie der professionellen Kreativität und Autonomie von Lehrenden einen hohen Rang ein.

Pluralität, Multikulturalität, soziale Integration und Expertise lassen sich jedoch nicht durch eine minimalisierte Erziehung, Bildung und Qualifizierung erzielen. Hiervor warnen nicht zuletzt die neueren Forschungsergebnisse der Neurobiologie und der Hirnforschung (vgl. z.B. Singer 2003).

In Schulen und Hochschulen, betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen, in der Jugend- und Erwachsenenbildung benötigen wir nicht nur mehr pädagogische Professionalität, sondern auch einen Perspektivenwechsel auf die Inhalte und Verfahren des Lehrens und Lernens.

Daher haben wir unsere vielfältigen Forschungs- und Beratungserfahrungen des vergangenen Jahrzehnts, aber auch produktive Kritik

6

genutzt, um die Arbeitsorientierte Exemplarik weiter zu entwickeln.

Der Aufbau wurde gestrafft und reorganisiert. Für die Orientierungen im Feld der Wissenschaften wurde ein eigenes Kapitel gewählt. Es stellt Anschlüsse über die Erziehungswissenschaften hinaus zur Philosophie, Soziologie und Psychologie her. Die Darstellung der Theorie der Arbeitsorientierten Exemplarik und ihrer Instrumente (Referenzrahmen) wurde ausgebaut und es wurden unmittelbar an die einzelnen Theorieelemente veranschaulichende Beispiele gereiht. Das ergänzende Kapitel mit kommentierten Praxisbeispielen blieb erhalten, wurde aber überarbeitet und erweitert.

Die Darstellung des ersten Seminars auf der Basis der Arbeitsorientierten Exemplarik – inzwischen ein historisches Dokument der Hochschuldidaktik – wurde in den Anhang eingestellt.

Nach wie vor kann man die einzelnen Kapitel unabhängig voneinander lesen. Eine Einschränkung gilt insoweit für die Praxisbeispiele in Kapitel 4, als das volle Verständnis auf die Theorie rückverwiesen ist.

Insgesamt kann mit der Neuauflage ein empirischer und theoretischer Beitrag der Erziehungswissenschaften zum Dialog über Lernen geleistet werden, der zwischen Neurobiologie, Gehirnforschung, Psychologie, Psychosomatik, Soziologie und Philosophie begonnen hat.

In den Wissenschaften vom Menschen sind Theorie und Praxis unteilbar. Daher sind wir allen zu großem Dank verpflichtet, die uns in ihren Praxisfeldern das Vertrauen geschenkt und die Möglichkeit geboten haben, an Innovationen mitzuarbeiten und dabei gleichzeitig unseren theoretischen Ansatz weiterzuentwickeln. Dies gilt insbesondere für die Automobilindustrie, die Versicherungswirtschaft, die gesetzliche Unfallversicherung, den Handel und das Schulwesen.

Frau Dr. med. Hannelore Dunker-Rothhahn danken wir für ihre fachkundigen medizinischen Hinweise, Frau Dr. Inge Rieber-Hunschka für solche auf dem Gebiete der Psychoanalyse.

Auch der Diskurs mit den Kolleginnen und Kollegen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an unseren Professuren hat uns wertvolle Anregungen gebracht.

Neben Ilse Habermann und Filippo Tiberia haben diesmal Udo Hagedorn und Ilse Hennecke mit Humor, Geduld und Kompetenz bei der praktischen Basisarbeit einer Bucherstellung geholfen. Auch ihnen sei herzlich gedankt.

Frankfurt am Main und Siegen im September 2004

Ingrid Lisop

Richard Huisinga

Vorwort zur zweiten Auflage

So rasch die erste Auflage vergriffen war, so zaudernd war doch die wissenschaftliche Rezeption. Zweierlei wurde mit Skepsis betrachtet: Erstens war es unsere Sicht, daß der psychosoziale Autonomieverlust in unserer Gesellschaft dramatisch wäre und daß Bildungstheorie und Didaktik hierdurch herausgefordert seien. Diese Auffassung wurde nicht geteilt. Zweitens wurde es als wichtige Aufgabe angesehen, die erziehungswissenschaftlichen Einzeldisziplinen weiter auszudifferenzieren und zwischen Wissenschaft und praxisorientierter Handlungslehre scharf zu trennen. Wir dagegen beschäftigten uns mit Fragen der Verschränkung von Theorie und Praxis, mit den Möglichkeiten der Reintegration von Einzeldisziplinen und mit Interdisziplinarität. Letzteres hatte auch dazu geführt, daß die erste Auflage in einem eigens zu diesem Zwecke gegründeten Verlag erschien. Die etablierten Publikationshäuser hatten nämlich Schwierigkeiten, die *Arbeitsorientierte Exemplarik* einer der gängigen Verlagssparten zuzuordnen.

Die Tatsache, daß die vorliegende zweite Auflage erst erscheint, nachdem die erste schon viele Jahre vergriffen ist, hat im wesentlichen zwei Gründe. Einerseits waren es unsere Einbindungen in Projekte der interdisziplinären Technikforschung in Hessen. Sie gaben uns Gelegenheit, unsere Zusammenschau von Technik, Wirtschaft, Bildungstheorie und Bildungspolitik zu vertiefen (vgl. Huisinga 1985 und 1990; Lisop 1985, 1987 und 1994). Andererseits waren wir über eine Reihe von Jahren in unterschiedlichsten Gremien bildungspolitisch eingebunden und dabei mit Erfahrungen konfrontiert, die für eine Neuauflage erst verarbeitet sein wollten. Jedoch: dieses Projekt wird endlos sein, und so ist auch die zweite Auflage das Wagnis einer "unvollendeten".

Die ursprünglich außerhalb der innerbetrieblichen Bildungsarbeit und außerhalb der Unternehmensberatung entwickelten und erprobten Instrumentarien der *Arbeitsorientierten Exemplarik* wurden in-

zwischen auch in diesen Feldern evaluiert und dadurch korrigiert, erweitert und ausdifferenziert. Das war auch mit neuen theoretischen Rückbezügen verbunden.

Aus dem Arbeitsfeld der innerbetrieblichen Bildungs- und Beratungsarbeit haben wir ein ausführliches Beispiel in das vierte Kapitel aufgenommen. Der Gesamtkomplex der innerbetrieblichen Bildung und Beratung ist für eine gesonderte Veröffentlichung vorgesehen.

Zur Zeit der ersten Auflage waren Autonomie, Kreativität, soziales Engagement und die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln Schlagworte der pädagogischen Diskussion. Nach dem "Siegeslauf" der Verkabelung, nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten, nach Hoyerswerda und nach den wirtschaftlichen Einbrüchen Anfang der 90er Jahre sind Wertfragen, Streß, Motivationslosigkeit, Kriminalität und Gewalt, Arbeitslosigkeit sowie das Chaos des Bildungswesens bildungspolitische Tagesthemata. Eine Bürgerbewegung für Bildung zu provozieren, ist dabei weder der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik-Bildung 2000" des Deutschen Bundestages noch einem Buch wie "Nieten in Nadelstreifen – Deutschlands Manager im Zwielicht" (Ogger 1992) gelungen.

Daß den menschlichen Potentialen, daß dem Humanvermögen und der Humanökologie eine erste Priorität eingeräumt werden muss, ist damit jedoch nicht widerlegt. Wir werden darin bestätigt durch den Bildungsbedarf in den Betrieben und in der Politik und durch die Bildungssehnsucht – man gestatte uns dieses romantische Wort – von Arbeitenden am „Band“, wenn sie denn erst einmal erfahren haben, was es heißt, qualifiziert, mit einem weiteren Radius reflexionsfähig und in der Mitbestimmung gefordert zu sein. Dies läßt uns an Bildung als einer zugleich theoretischen, pädagogisch-praktischen wie bildungspolitischen Kategorie festhalten. Auf diese Trias zielt die Intention der *Arbeitsorientierten Exemplarik*.

Der Aufbau der *Arbeitsorientierten Exemplarik* folgt auch in der neuen Auflage dem Spiralmodell des Lehrens und Lernens (vgl. drittes Kapitel). Gleichwohl haben wir folgende Veränderungen vorgenommen:

Das dritte Kapitel behandelt auch in der jetzt vorliegenden Auflage die von uns entwickelte, nunmehr erweiterte Theorie der *Arbeitsorientierten Exemplarik*, insbesondere ihre Instrumentarien. Diese sind aus einer pädagogischen Feldforschung entstanden, deren Anstoß durch Praxisprobleme einerseits und Theorielücken anderer-

seits erfolgte. Wir haben darum die Orientierung im Feld der Erziehungswissenschaften, unsere wissenschaftliche Abgrenzung und unsere "Wahlverwandtschaften" in das dritte Kapitel eingearbeitet.

Das vierte Kapitel, welches umfangreichere Beispiele der *Arbeitsorientierten Exemplarik* enthält, haben wir ebenfalls erweitert sowie neu gegliedert.

Die übrigen Kapitel wurden überarbeitet.

An dieser Stelle sei ein Wort zur Lesbarkeit der *Arbeitsorientierten Exemplarik* gesagt.

Wir hören immer wieder, die vielen Praxisbeispiele oder aber auch die Entstehungsgeschichte läsen sich leicht und erbrächten auch die sogenannten Aha-Effekte. Die Theorie dagegen sei spröde, abstrakt, schwierig, viel zu anspruchsvoll.

Wir räumen gerne ein, daß sich die eine oder andere Passage geschmeidiger formulieren ließe. Wir glauben aber, daß es im Kern nicht um stilistische Fragen geht. Zwar stellt die Terminologie Ansprüche nachzudenken, vielleicht auch nachzuschlagen. Doch ist das vorliegende Buch ein Arbeitsbuch und keine Nebenbei-Lektüre. Wir sind auch der Auffassung – und je länger wir an der Arbeitsorientierten Exemplarik arbeiten, desto mehr – daß Didaktik objektiv kompliziert, weil wissenschaftlich und praktisch komplex ist. Das gesellschaftliche Alltagsbewußtsein leugnet diesen Tatbestand nur zu sehr, indem so getan wird, als reichten gutes Fachwissen und einige Grundregeln oder ein Satz Rezepte aus, um Unterricht zu halten.

Der Lese-Durchgang vom ersten bis zum letzten Kapitel entspricht dem Spiralverlauf der *Arbeitsorientierten Exemplarik*. Man kann aber auch zunächst die Praxisbeispiele im vierten Kapitel oder das dritte Kapitel lesen, um dann einen Gesamtdurchgang anzuschließen.

Die Vorlage zu diesem Buch wurde am »Rechner« erstellt. Trotz Rechtschreibprogramm und mehrmaligem Korrekturlesen wird es sicherlich noch Fehler geben. Wir hoffen, daß diese das Lesen nicht behindern.

Wir danken all jenen, die uns mit ihrer Kritik zur Seite gestanden haben. Diese Kritik hat uns als Ermutigung gedient, das Projekt *Arbeitsorientierte Exemplarik* weiter zu verfolgen.

Frankfurt am Main, im August 1994

Ingrid Lisop

Richard Huisinga

Vorwort zur ersten Auflage von 1984

Große historische Umbrüche im Verhältnis von Produktionsmitteln und Produktivkräften erbrachten nicht nur neue Gesellschaftsformationen, sondern auch neue Schulen, ja Bildungssysteme. Zweifellos stehen wir heute, zu Beginn des Zeitalters der Mikroelektronik, vor tiefgreifenden gesellschaftlichen Umwälzungen. Sie werden vor dem Bildungswesen nicht haltmachen, wie die Pläne zur Verkabelung der Schulen zeigen.

Welches sind die Folgen?

Werden wir zu einer Gesellschaft von “Kanalarbeitern” oder gibt es Wege, nicht gegen, sondern mit den neuen Technologien Autonomie, Kreativität, Sachkompetenz und soziales Engagement im Denken, Fühlen, Wollen und Handeln zu steigern?

Vor dieser Herausforderung sahen wir uns in unserer praktischen Arbeit und in den theoretischen Studien unausweichlich. Die uns Anvertrauten – Auszubildende, jugendliche und erwachsene Schüler, Studenten, Jugendgruppen und Führungskräfte – spiegelten in ihrer Persönlichkeit, ihren Potentialen und Arbeitshaltungen die technisch-ökonomischen Gärungsprozesse so scharf, daß sich unsere Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz bis an die Wurzeln erneuerte.

Das Ergebnis war – angesichts des Zerfallsprozesses von Pädagogik und Didaktik – eine prinzipielle Neuorientierung des wissenschaftlichen Denkens wie des pädagogischen Handelns.

Wir verstehen dieses Buch als Einladung an Lehrer, Diplompädagogen, Sozialarbeiter, Gewerkschafter, Pfarrer, Jugendleiter, Ausbilder und Dozenten, sich diesem Prozeß der Neuorientierung anzuschließen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Anlass, Zielsetzung und Blickrichtung der Arbeitsorientierten Exemplarik	15
1.1 Adressatinnen, Adressaten und Handlungsfelder der Arbeitsorientierten Exemplarik	15
1.2 Der gesellschafts- und bildungspolitische Kontext	21
1.2.1 Bildung, Ökonomie und Technik auf der neuen Stufe der Vergesellschaftung	21
1.2.2 Bildungswissenschaft und Bildungspolitik	33
1.2.3 Bildungsstandards, Wissen, Kompetenzentwicklung	38
1.2.4 E-Learning als Ware in der Wissens-Wirtschaft	52
1.3 Realisierung pädagogischer Professionalität	66
1.3.1 Die gesellschaftspolitische Ausgangslage	66
1.3.2 Professionelle Identität und Kernkompetenzen	71
1.3.3 Subjektbildung und Qualifizierung: Die professionstheoretische Blickrichtung der Arbeitsorientierten Exemplarik	81
1.4 Zur Validität der Arbeitsorientierten Exemplarik	84
2 Orientierungen im Feld der Wissenschaften	89
2.1 Die paradigmatische Grundposition der Arbeitsorientierten Exemplarik	92
2.2 Subjektbildung und Moderne	101
2.3 Emanzipatorische Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie der Frankfurter Schule	113
2.4 Exemplarik	117
2.5 Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen (Der Ansatz von Oskar Negt)	130

12

2.6	Wertorientierung und Philosophie: Subjektbildung, Sinngebung, Aufhebung von Entfremdung	135
2.7	Psychologie und Neurobiologie	144
3.	Die didaktischen Referenzrahmen der Arbeitsorientierten Exemplarik	151
3.1	Der Entstehungskontext als Erklärungszusammenhang für die Theorie der Arbeitsorientierten Exemplarik . . .	151
3.2	Der Didaktische Implikationszusammenhang (DIZ) . . .	163
3.2.1	Der klassische Grundsachverhalt und die klassischen Leitfragen	163
3.2.2	Veranschaulichendes Beispiel zur Rolle des DIZ in der Arbeitsorientierten Exemplarik: Unterrichtsthema „Unsere Haut“	168
3.3	Der Referenzrahmen „Psychodynamischer Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen“ (PIZ)	176
3.3.1	Unmittelbare Anstöße und wissenschaftliche Impulse zur Entwicklung des PIZ	176
3.3.2	Darstellung des Referenzrahmens „Psychodynamischer Implikationszusammenhang“ . . .	179
3.3.3	Motivation und Lernstörungen aus der Sicht des PIZ	187
3.3.4	Beispiel: Ein Bild sagt mehr als tausend Worte .	191
3.4	Der Referenzrahmen Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang (GIZ)	199
3.4.1	Unmittelbare Anstöße und wissenschaftliche Impulse zur Entwicklung des GIZ	199
3.4.2	Darstellung des allgemeinen Modells	201
3.4.3	Die Modellvariante Lebenszusammenhang / Alltagsimplikationen	205
3.4.4	Die Modellvariante betrieblich organisierte Arbeit	208

3.4.5	Zur Handhabung des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs	208
3.4.6	Veranschaulichendes Beispiel: „Sozialversicherung“	215
3.5	Der Referenzrahmen „Spiralverlauf von Lehr-/Lernprozessen“	221
3.5.1	Der lernpsychologische Hintergrund	221
3.5.2	Die Phasen des Spiralverlaufs: Konfrontation (1. Phase)	225
3.5.3	Beispiel Betriebsräte-Schulung	229
3.5.4	Die Phasen des Spiralverlaufs: Reorganisation (2. Phase)	236
3.5.5	Der Spiralverlauf des Lehrens und Lernens und die pädagogische Professionalität	238
3.6	Die Unterrichtsmethode	239
3.6.1	Zur Rolle der Methode	239
3.6.2	Die Verfahrenselemente	240
3.7	Planungsschritte mit Hilfe der Referenzrahmen	245
3.7.1	Förderliche Grundhaltungen	245
3.7.2	Schritte des Abgleichens und Modellierens	247
4.	Arbeitsorientierte Exemplarik in der Anwendung: Praxisbeispiele aus der Feldforschung	253
4.1	Zur Blickrichtung dieses Kapitels	253
4.2	Soziale Erfahrungen, Werte und Psychodynamik als grundlegende Wirkungsfaktoren in Lehr- und Lernprozessen	254
4.2.1	Das Bus-Spiel: Eine szenische Ergründung und Lösung von Konflikten	256
4.2.2	Der Mann ohne Plakette – Soziale Konflikte in der Jugendbildung	262
4.2.3	Sprache als Sündenbock – Ein Beispiel aus der Lehrerbildung	272

14

4.3	Planung als curriculare Ausdifferenzierung	288
4.3.1	Subjektbildung in der Fabrik: Qualifizierung von Trainern in der industriellen Gruppenfertigung	288
4.3.2	Die „großen Utopien“ als Seminarthema	311
4.4	Planung als didaktisches Modellieren	326
4.4.1	Unterrichtsbeispiel: Internationale Wirtschaftsbeziehungen	326
4.4.2	Unterrichtsbeispiel: Personalwirtschaft	339
4.5	Prozessverläufe von Lehren und Lernen	356
4.5.1	Deutsch-Unterricht in einer zehnten Klasse	356
4.5.2	Weiterbildungslehrgang	361
5.	Anhang	373
6.	Glossar	428
7.	Literatur	443

1. Anlass, Zielsetzung und Blickrichtung der Arbeitsorientierten Exemplarik

1.1 Adressatinnen, Adressaten und Handlungsfelder der Arbeitsorientierten Exemplarik

Die Frage, für wen und für welche Handlungsfelder die *Arbeitsorientierte Exemplarik* gedacht ist, ließe sich knapp und bündig beantworten, etwa mit: Für Forschung, Lehre und Bildungspolitik sowie für das Feld pädagogisch-professionellen Handelns. Eine solch knappe Antwort erscheint uns aber nicht konkret genug, weshalb wir die Einzelbereiche nennen.

- (1) Lehrerinnen und Lehrer aller sogenannten allgemeinbildenden Schulen ab der Sekundarstufe (für die Grundschule und die Sonderschulen liegen keine Erfahrungen vor);
- (2) der gesamte Bereich schulischer und betrieblicher Aus- und Weiterbildung;
- (3) die institutionalisierte Erwachsenenbildung;
- (4) die Jugendarbeit;
- (5) der freie Markt der Trainings sowie das Coaching;
- (6) die kombinierte Organisations- und Personalentwicklung;
- (7) der bildungspolitische Reformdiskurs, speziell die Curriculumkonstruktion und
- (8) die den obigen Punkten entsprechenden Studiengänge mit Forschung und Lehre.

In all diesen Bereichen wurde die *Arbeitsorientierte Exemplarik* erfolgreich erprobt, zum Teil durch Großprojekte. Nicht zu vergessen ist dabei die Hochschuldidaktik, aus der sie erwuchs.

Durch die Entwicklung eines neuartigen Bachelor-Studienganges (mit Curriculum) auf der Basis der *Arbeitsorientierten*

Exemplarik in den Jahren 2001-2003 ergaben sich die jüngsten Impulse zur Ausdifferenzierung der *Arbeitsorientierten Exemplarik* für die modularisierte Curriculumkonstruktion (vgl. Huisinga/Lisop 2002; Lisop/Huisinga 2004, 49 ff.)

Das „Weshalb“ und „Wozu“ der *Arbeitsorientierten Exemplarik* lassen sich nicht ganz so schnell darlegen. Fragt man danach, was den Erfolg in der Praxis ausmacht, so nennen wir Motivation, Transferfähigkeit und Reflexivität als Lernerfolg. Damit wird ein gesicherter Beitrag zu dem möglich, was heute mit „Expertise“ angestrebt wird. Zugespitzt und vereinfacht geht es darum, die fachliche, soziale und psychologische Komplexitätssteigerung in Lehr- und Lern-, Beratungs- und Führungsprozessen professionell und qualitätssichernd zu nutzen, statt ihr reduzierend zu begegnen oder ihrer simplifizierend Herr zu werden.

Die Nutzung der Komplexität verlangt primär einen anderen Umgang mit der Lehr- und Lernstoff sowie speziell darauf bezogene Theorien und Instrumentarien. Hieraus folgt auch eine veränderte Sicht der Motivation und der Psychodynamik in pädagogisch-professionellen Prozessen.

Das alles wird vor allem im dritten und vierten Kapitel dargestellt und veranschaulicht.

Die Verbesserung der Professionalität, um die es geht, ist aber eingebunden in gesellschaftspolitische Kontexte. Auch solches gehört zum Warum und Wozu der *Arbeitsorientierten Exemplarik*. Die folgenden Teilkapitel gehen ausführlich darauf ein.

Unser Bildungswesen steht heute im Besonderen vor schwierigen Integrationsaufgaben. Sie resultieren nicht nur aus der Internationalisierung. Es klingt ebenso banal wie es richtig ist, dass die soziale und kulturelle Heterogenität von Lerngruppen erhöhte didaktische Anforderungen stellt, um die

unterschiedlichen Denk-, Wert-, Urteils- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden in den Lehr- und Lernprozess einzubinden. Die Probleme und Konflikte in Lehr- und Lernprozessen entzünden sich nicht nur am kommunikativen Miteinander. Ebenso bedeutsam sind die Lehr- und Lerngegenstände, und zwar wegen der sozialen Bedeutung, die ihnen die Lernenden zuweisen. Ist doch jeder Lehr- und Lerngegenstand eine Bündelung verschiedenartigster Relevanzen. Deren Gefüge, Gebrauchswert und Wirkungsmöglichkeit in der Lebens- und Systemwelt kann bei der didaktischen Planung nicht genug bedacht werden. Das gilt aus Gründen der Motivation und Lerneffizienz um so stärker, je mehr die Lernvorgaben standardisiert sind. Und es gilt für Schulen wie für Betriebe, Organisationen und andere Lernorte sowie für alle Ebenen des Bildungssystems.

Daher kann pädagogische Professionalität heute nicht mehr auf implikationstheoretische Ansätze bzw. solche der Exemplarik verzichten. Sichern diese doch die Integration von Selbst-, Fach- und Sozialkompetenz, von Rationalität und Pragmatik einerseits und von unterschiedlichen sozio-emotionalen Belangen andererseits, von gesellschaftlichen und personalen Interessen, Regelwissen und Sinngebung.

Das alles treibt in Lehr- und Lernprozessen die Motivation an oder verhindert sie, beflügelt oder hemmt den Lehr- und Lernerfolg, weil Lernen kein ausschließlich rationaler, standardisierter Prozess im Sinne von „lean production“ ist.

Die pädagogische Exemplarik an sich ist nichts Neues. Wir schildern das im Kapitel über die wissenschaftlichen Verknüpfungen der *Arbeitsorientierten Exemplarik*. Neu war die Wende, die Oskar Negt ihr 1971 durch die „Soziologische Phantasie“ gab. In ihr ging es darum, die Exemplarik nicht länger dadurch zu verfälschen, dass sie lediglich als Arbeit

mit Beispielen oder Herausarbeiten des Allgemeinen ausgelegt und missverstanden wird. Negt betonte ferner die Existenz und Bedeutung sogenannter Knotenpunkte bzw. Verdichtungen des Lehr- und Lernstoffes. Solche Knotenpunkte verschränken Wissen, Können, Erkenntnisse und Emotionen unterschiedlicher Ebenen. Auch sortieren und ordnen sie Komplexitäten. Sie geben Lehr- und Lern- und Bildungsprozessen dadurch eine besondere Schubkraft, dass sie Verbindungen zu Erfahrungen, Mentalitäten und milieuspezifischen Kulturen ermöglichen. Wir haben Negts Ansatz aufgegriffen und daran anknüpfend Referenzrahmen bzw. Instrumentarien des pädagogisch professionellen Wahrnehmens, Auslegens, Deutens und Entscheidens, der didaktischen Analyse und Synthese entwickelt.

Die Referenzrahmen, welche die *Arbeitsorientierte Exemplarik* zur Verfügung stellt, dienen in besonderem Maße der Effizienz pädagogischer Professionalität unter den Bedingungen von Komplexität, Qualitätssicherung und Integration.

Als wir Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre vorwiegend mit solchen Studierenden zu arbeiten hatten, die intensive Berufserfahrungen vorweisen konnten, waren wir nämlich bei den Lernenden auf das Erfordernis gestoßen, deren Berufs- und Lebenserfahrungen im Prozess der akademischen Ausbildung zu berücksichtigen. Wir standen vor der Aufgabe, wissenschaftliche Qualifizierung mit Identitäts- und Lebenshilfe zu verbinden. Die Forderungen der Curriculumreformer, den Wissenschaftsbezug durch den Bezug zu Lebens- und Arbeitswelten zu ergänzen, wurden damit um einen Aspekt erweitert, nämlich den der reflexiven Aufarbeitung und Reorganisation von Erfahrung. Diese Anforderungen stellten eine völlig neue hochschuldidaktische Situation dar. Gehörte doch die Aufarbeitung von Lebens- und Arbeits-erfahrungen nicht zum Selbstverständnis akademischer Leh-

re. Auch wenn die Forderungen der Studierenden berechtigt schienen, so war gleichwohl offen, wie man sie im Rahmen des Lehr- und Studienprogramms berücksichtigen sollte und konnte. Drohte doch – speziell angesichts der Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen – ein Problem der Stoff-Fülle und gesteigerten Komplexität, und es waren gegensätzliche, bis dahin einander ausschließende Zielvorstellungen an das Studium zu integrieren. Lebenserfahrungen aufzuarbeiten, professionelle Identität und Rollenfragen aufzugreifen, das entsprach – und entspricht – nicht dem Selbstverständnis und der „Kultur“ der Universität und weithin nicht einem Lehren, das sich der Qualifizierung oder gar der Elitebildung verpflichtet weiß.

Obwohl gerade der pädagogisch professionelle Umgang mit Komplexität ohne Exemplarik nicht auskommt, blieb das Thema Exemplarik didaktisch und in der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnistheorie sowie in der Bildungspolitik in den vergangenen Jahrzehnten scheinbar randständig. Gleichwohl wird es erörtert, jedoch unter anderen Bezeichnungen und vornehmlich hinsichtlich Teilaspekten. Im wissenschaftlichen Diskurs hat das etwas damit zu tun, wie „mainstreams“ zustande kommen. Es hängt aber vor allem mit der Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes in Spezialgebiete zusammen.

Mainstreams wiederum spiegeln sich auch in der universitären Ausbildung und in Folge in der Praxis. Das Mainstream-Vokabular bewirkt auch, dass „Arbeit“ und „Exemplarik“ immer noch falsche Assoziationen hervorrufen. Mit Exemplarik wird, wie erwähnt, die „Auswahl von Beispielen“ assoziiert und Arbeit wird auf Erwerbsarbeit reduziert, nicht aber in der vollen anthropologischen Breite gesehen. „Beispiele zu finden sei keine Kunst, verhindere aber ausreichendes Wissen, und Arbeit habe nichts mit Allgemeinbildung zu tun“. So nicht wenige Reaktionen, speziell von Lehrenden, auf die Bezeichnung „*Arbeitsorientierte Exemplarik*“.

„Der Missbrauch einer Sache darf nicht dazu führen, diese zu verbieten“, lautet ein alter Rechtsgrundsatz.

Sollte das Missverstehen fachlich angemessener Begriffe zum Anlass genommen werden, unangemessene zu wählen?

Unter den Bedingungen von Wissenschaft als Billigware oder Modewettbewerb vielleicht. Unter einem erkenntnisbezogenen Anspruch von Wissenschaft und bei breiter positiver Erfahrung mit der gesellschaftspraktischen Umsetzung freilich nicht. Zwanzig Jahre Politik- und Unternehmensberatung sowie Transformationsbegleitung haben uns daher darin bestätigt, den einmal gewählten Namen „*Arbeitsorientierte Exemplarik*“ beizubehalten. Auf die Exemplarik gehen wir im Einzelnen im zweiten Kapitel ein. Hier sei lediglich der Arbeitsbegriff umrissen (vgl. auch das Glossar)

Arbeit

Aufgrund der Subjektbildungs-Perspektive benutzen wir einen anthropologischen Arbeitsbegriff. Danach ist Arbeit jegliches bewusstes Tun. Dabei ist es gleichgültig, ob es Erwerbszwecken dient (Erwerbsarbeit), der privaten Reproduktion (Reproduktionsarbeit, vor allem individuelle und familiäre Erziehungsarbeit und Pflege), als öffentliche Arbeit erfolgt (auch ehrenamtlich) oder der Muße dient. Unser Arbeitsbegriff hat folglich, soziologisch gesehen, trinären Charakter.

Didaktisch fungiert die Arbeitsorientierung als Kriterium der mit Subjektbildung angestrebten gesellschaftspraktischen Partizipation. Fragen der Berufsförmigkeit von Arbeit sind gesellschaftspolitisch zu diskutieren. Erziehungswissenschaftlich gehören sie zur Fachdidaktik beruflicher Ausbildung.

Aufgrund unserer ausgedehnten Beratungstätigkeit in Unternehmen und Organisationen sind wir zu der Auffassung gelangt, dass auch Führung didaktische Professionalität ver-

langt. Sie hat komplexe sachliche und personale Mehrfaktorengefüge zu optimieren, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Erkenntnisfähigkeit von Menschen. Genau hier liegt die Analogie zur Lehr- und Lerntheorie. Dieter E. Koch (vgl. Koch 2000) hat die theoretischen Zusammenhänge dazu aufgearbeitet und gezeigt, wie auch Führungsprofessionalität auf Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden verwiesen ist und zwischen Zielen, Inhalten (sachliche, organisationale, qualifikatorische Ressourcen) sowie Verfahren (der Kommunikation und Interaktion) auszutarieren hat.

Das breite Verwendungsspektrum des vorliegenden Buches resultiert daraus, dass es sich bei der *Arbeitsorientierten Exemplarik* um einen integrativen Ansatz, genauer gesagt, um eine Implikationstheorie handelt. Sie fokussiert Subjektbildung im Generellen und vereint erziehungswissenschaftlich Bildungs-, Lehr- und Lerntheorie und Curriculumtheorie sowie Personalentwicklung. Ihre Erkenntnisse entstammen empirischer Feldforschung und die Umsetzbarkeit wurde, wie erwähnt, in zahlreichen Praxisfeldern evaluiert.

1.2 Der gesellschafts- und bildungspolitische Kontext

1.2.1 Bildung, Ökonomie und Technik auf der neuen Stufe der Vergesellschaftung

Alles was pädagogisch professionell erfolgt, hat einen Doppelbezug. In Anlehnung an Holzkamp ist dies einerseits der Bezug zu erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten der Weltbewältigung, andererseits ist es ein wertender bzw. ethischer Bezug. Auch dieser ist unhintergebar (vgl. Huisinga/Lisop 1999,319).

Im Doppelbezug pädagogischen Handelns liegt der ursprüngliche Sinn, in das erziehungswissenschaftliche Studium obligatorische Anteile der Sozialwissenschaften und der Philosophie einzubeziehen. Sollen diese doch dazu verhelfen, gesell-

schaftliche Prozesse zu durchschauen und zu bewerten, um professionell nicht von Strömungen und Trends gegängelt und ins Scheitern getrieben zu werden. Strömungen wie die der Schlüsselqualifikationen oder der Lernfeldorientierung im Bereich beruflicher Bildung, um zwei Beispiele zu nennen, haben mangels sozialwissenschaftlicher Kompetenz sicherlich mehr Verunsicherung als produktive Ergebnisse erbracht. Worauf die Entwicklung nationaler Bildungsstandards hinauslaufen wird, bleibt abzuwarten.

Die Bundesrepublik ist, wie andere hochentwickelte Industriestaaten auch, von einer riesigen internationalen Rationalisierungswelle (vgl. hierzu bereits die Erörterungen um lean production im vergangenen Jahrzehnt) erfasst. Dieser ökonomische Prozess erfährt seine Ausformung technisch und organisatorisch. Deren eine Folge ist die Arbeitslosigkeit, deren andere die Unterbewertung des Gemeinwohls.

In diesem Kontext gerät die Bildungsfrage zu einem Qualifikationsproblem und die Organisation des Bildungssystems zu einer Frage von lean production. Das eigentliche Bildungsproblem allerdings liegt in dem, was Negt/Kluge schon vor 20 Jahren als die neue Stufe der Vergesellschaftung bzw. als das Freisetzungproblem bezeichneten (vgl. Negt/Kluge 1972). Es geht dabei um die Ausweitung, Verallgemeinerung und Totalisierung der technisch-ökonomischen Entwicklung, vor allem des ökonomischen Verwertungszwangs auf tendenziell alle gesellschaftlichen Sektoren, Subsysteme und Lebensbereiche. Wir erleben die „Entlassung“ der menschlichen Potenziale und Qualifikationen aus den überkommenen Möglichkeiten gesellschaftlich produktiver Anwendung ebenso wie eine intensivierte Produktion von Produktivkraftpotenzial. Die Entwicklungsrichtung tendiert dabei dahin, die Potenziale Verwertungszwecken zu unterwerfen (zu vergesellschaften) und sie zugleich der Vermarktung und den Tauschgesetzen auszusetzen, ohne die Versprechungen der Marktwirtschaft einzulösen. Fehlqualifikationen, Antiaufklä-

runge und sozio-kulturelle Entmündigung drohen, um die Möglichkeit der Subjektbildung zu betrügen.

In einer durch hohe technische und wirtschaftliche Dynamik gekennzeichneten Gesellschaft wird über die arbeitsmarktbezogene Mobilität der Menschen Flexibilität zu einer allgemeinen Anforderung an geistige Beweglichkeit und arbeitspraktische Anpassungsfähigkeit. Die Verwendungsvielfalt von Qualifikationen wird daher zu einer zentralen Aufgabe der Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion. Solche Ziele und Inhalte von Bildung, welche die Menschen auf verschiedene gesellschaftliche Lebensbereiche vorbereiten, nehmen im Vergleich zu berufs-, status- und schichtspezifischen Bildungsgängen an Bedeutung zu. Es geht darum, Qualifikationen zu finden, die langfristig Gültigkeit besitzen, eine hohe Transferierbarkeit auf vielerlei Anwendungsgebiete haben und zu lebenslangem Lernen befähigen. Diese Forderungen sind unter dem Begriff Schlüsselqualifikationen bekannt geworden. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen steht immer noch im Mittelpunkt von Innovationsbemühungen, vor allem im betrieblichen Bildungswesen.

Begriff und Idee der Schlüsselqualifikationen stammen aber nicht aus dem Bildungswesen, der Bildungspolitik oder der Erziehungswissenschaft, sondern aus der Flexibilitätsforschung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg. Dort wurden sie bereits 1974 entwickelt. Mertens und seine Mitarbeiter verstanden unter Schlüsselqualifikationen „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens 1988, 39).

Als Beispiel für Schlüsselqualifikationen als Vehikel der Vielseitigkeit nennt Mertens aus der Geschichte des öffentlichen Bildungswesen die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens, die Kenntnis der alten Sprachen, die Euklidische Mathematik und anderes mehr. Mertens will ausdrücklich die Schlüsselqualifikationen nicht nur auf extrafunktionale Qualifikationen, auch nicht auf Tugenden oder Persönlichkeitsmerkmale beschränkt wissen. Es ging ihm um eine Neukombination von Bildungs- bzw. Qualifikationszielen und Lehr-/Lerngegenständen, um eine Neufassung der Verschränkung von Allgemeinbildung und Berufsbildung oder genauer des Verhältnisses von allgemeiner und spezieller Bildung.

Schlüsselqualifikationen - die Ursprungsidee

Mertens differenziert und konkretisiert die Schlüsselqualifikationen nach vier Typen bzw. Zielkategorien, denen in curricularer bzw. didaktischer Arbeit jeweils auch Lerngegenstände zuzuordnen sind. Wir möchten auch an dieser Stelle Mertens' Anliegen in Erinnerung bringen, weil es auf die Einheit von Subjektbildung und Qualifizierung abstellt, und zwar auf der objektiven Basis empirischer Feldforschung.

Man sollte bei der Lektüre der folgenden Übersichten bedenken, dass Mertens kein Didaktiker war und nur Beispiele und Anregungen aus der Qualifikationsforschung geben wollte. Auch erhebt er keinesfalls Anspruch auf irgendeine Vollständigkeit. Dies schmälert jedoch keinesfalls die Bedeutung seiner Überlegungen, deren konkrete Ausführungsmöglichkeiten von der Curriculumkonstruktion leider nicht aufgegriffen wurden.

„Basisqualifikationen sind in einer Klassifikation von Bildungselementen, welche das Allgemeinere über das Speziellere stellt, Qualifikationen höherer Ordnung oder ‘gemeinsame Dritte’ von Einzelfähigkeiten. Sie erlauben einen vertikalen Anwendungstransfer auf die speziellen Anforderungen in Beruf und Gesellschaft“ (Mertens 1974,41; Hervorheb. im Original).

Basisqualifikation als Bildungsziel	Konkretisierung	Vehikel / Lehrgegenstand
Logisches Denken	Logisches Schließen	Formale Logik, Schaltalgebra
Analytisches Vorgehen	Analytische Verfahrenstechniken	Linguistik, analyt. Geometrie
Kritisches Denken	Argumentations- und Diskussionsfähigkeit	Dialektik
Strukturierendes Denken	Klassifizieren	Über- und Unterordnung von Phänomenen
Dispositives Denken	Zweck-Mittel-Ökonomie	Organisationslehre Grundlagen der Ökonomie
Kooperatives Vorgehen	Soziale Spielregeln und -techniken	Konkrete Spiele
Konzeptionelles Denken	Planungsbereitschaft und -fähigkeit	Planungstechniken, Netzplantechnik
Dezisionistisches Denken	Risiko-Chance-Ökonomie, Entscheidungsfähigkeit	Spieltheorie, Entscheidungstheorie, Wahrscheinlichkeitstheorie
Kreatives Vorgehen	Assoziierendes Denken	Brainstorming, Littérature automatique, Morphologie
Kontextuelles Denken	Verstehen von Zusammenhängen und Interdependenzen	Schach, Operations Research
Quelle: Mertens 1974,41		

Tabelle 1: Basisqualifikationen

Wir können von logischen oder formalen Operationen sprechen, in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Didaktik auch von formaler Bildung.

„Horizontalqualifikationen sollen eine möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Gesellschaft für den einzelnen gewährleisten, und zwar ... indem sie einen raschen Zugriff zu abrufbarem, anderenorts gespeichertem Wissen bei einer ad hoc auftretenden Problemstellung ermöglichen“(Mertens 1974,41).

Heute würden wir von Lerntechniken sowie von Techniken der Informationsbeschaffung sprechen.

Breitenelemente sind keine klassifikatorisch übergeordneten Qualifikationen. Hier handelt es sich um jene Fertigkeiten und Kenntnisse, die als berufsfeldbreit bezeichnet werden können und die am Arbeitsplatz auftreten sowie am Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Mertens nennt als Beispiele solcher Querschnittskenntnisse die Messtechnik, den Arbeitsschutz und die Maschinenwartung.

Die *Vintage-Faktoren* dienen im Rahmen der Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung der Aufhebung von Bildungsdifferenzen. Das Feld der thematischen Schwerpunkte fasst Mertens relativ breit:

Grundzüge der Mengenlehre, der Sozialkunde, des Verfassungsrechts, des Englischen, der Programmiertechniken, der jüngeren Geschichte, der vergleichenden Religions- und Ideologiekunde, der jüngeren Literatur, Grundwissen über fremde Kulturen, Basiswissen über die Relativitätstheorie und Nuklearphysik“(Mertens 1974,42; Hervorh. im Original). —

Horizontal-qualifikation als Bildungsziel	Konkretisierung	Vehikel, Lerngegenstand
Informiertheit über Informationen	Wesen von Informationen	allgemeine Informationskunde, allgemeine Lehre der Zeichen (Semiotik)
	Gewinnung von Informationen	Bibliothekskunde, Medienkunde, Statistik
	Verstehen von Informationen	spezielle Lehre der Zeichen und Symbole: Grundwissen über Verbalsprache, mathematische Symbole, Programmiersprachen, Zeichnungen, Modelle, Signale, Filme, Geräusche; Semantik, Grundwissen über Fremdsprachen (Basic English, Sprachstrukturalismus), Fachwörtersprache (Latein-Griechisch-Englisch); Grundstrukturkenntnisse über technische Pläne und Anleitungen
	Verarbeiten von Informationen	Schnell-Lesekurse, Redundanzreduktion von Fragen und Aussagen, Förderung der Ausdrucksfähigkeit (Muttersprache), Verstehen des Wirtschaftsteils einer Zeitung; Umgang mit Formelsammlungen, Nachschlagwerken, Bibliographien, Dictionnaires.
Quelle: Mertens 1974,43		

Tabelle 2: Horizontalqualifikation

Unser Standardbeispiel zur Veranschaulichung des allgemeinen und besonderen „Bildungsgehaltes“ technisch-ökonomisch implikativer Phänomene ist zwar über zehn Jahre alt. Es hat jedoch an Aktualität nichts verloren, auch wenn man heute statt von Warenwirtschaftssystem von Data-Ware-House spricht.

Beispiel:
Data-
Ware-
House

Beim Data-Ware-House denkt man zunächst alltagsgewohnt an technische Komponenten wie z.B. die Scanner-Kassen oder den Balkencode auf den Warenverpackungen. Aber schon die Logistik der täglichen Warenversorgung in den großen Supermärkten wird im Alltagsverständnis von Bürgerinnen und Bürgern nicht mehr zum Data-Ware-House gerechnet, und selbst die Wirtschaftslehre blendet sie aus. Verdinglichte Sichten versperren jedoch die Einsicht in die Struktur- und Prozessgesetze des »Systems«. Diese lassen sich im Falle des Data-Ware-House-Systems als die Einheit aller informationstechnisch basierten Planungen, Berechnungen und Entscheidungen definieren, mit deren Hilfe die kostengünstigste und somit auch reibungsloseste Organisation des Durchlaufs der Waren und Informationen durch einen Betrieb bzw. durch ein Unternehmen gewährleistet wird. Warenmen-gen und Warenpreise, Warenarten und deren Umschlagsgeschwindigkeit in Verbindung mit räumlichen, gerätemäßigen und personellen Kapazitäten bilden dabei den Mittelpunkt der optimierenden Überlegungen. Informationstechnisch basierte Data-Ware-House-Systeme ermöglichen eine schnelle Bestimmung der Kosten- und Leistungsstruktur eines Unternehmens. Das Data-Ware-House-System reicht bis in die Analyse der Kapitalstruktur hinein, weit besehen sogar bis in die juristische Verfasstheit des Unternehmens, insofern diese Finanzierungsfunktionen besitzt. Soweit der kurze Umriss dessen, was man als ökonomische Bestimmung des Data-Ware-House bezeichnen könnte.

Die technisch konkrete und anschauliche Konfiguration dagegen ist ein zentral oder dezentral organisiertes Informationssystem. Ihm zugeordnet sind die bereits erwähnten scannerfähigen Datenkassen, die vorzugsweise am Verkaufspunkt eingesetzt werden, und deren Voraussetzung die lesbare Warennummer, der EAN-Code ist. Mobile Datenkassen und das elektronische Verbundsystem Waage-Kasse sind weitere wichtige technische Gerätschaften eines computergesteuerten Data-Ware-House-Systems. Ferner muss man die Hochregallagertechnik, die Kühlkettentechnik, die Transporttechnik, die POS-Banking-Technik sowie die Präsentationsarchitektur in den Blick nehmen, um ein komplettes Bild von der technischen Struktur des Data-Ware-House-Systems zu erhalten. Schließlich ist ein solches technisches System nicht denkbar und funktionsfähig ohne eine fernmeldetechnische öffentliche Infrastruktur.

Wir haben es daher beim Data-Ware-House-System mit einem Komplex zu tun, dessen technische, konkret sichtbare Erscheinungsformen nicht für das Ganze genommen werden dürfen.

Der nicht sichtbare Nukleus, d.h. das »Wesen« des Data-Ware-House-Systems, lässt sich nur mit den unternehmenspolitischen Entscheidungen bzw. der Unternehmensstrategie und der darauf abgestimmten Software fassen. Die Strategien richten sich einerseits auf die vier großen Kostengruppen Bestell- und Lagerkosten, Betriebsmittelkosten, Personalkosten und Sortimentskosten zwecks Reduzierung der Kapitalbindung; andererseits zielen sie auf Umsatzsteigerung.

Das Data-Ware-House-System ist folglich Ausdruck einer neuen Stufe der Vergesellschaftung von Warenversorgung bzw. materieller Subsistenzsicherung, indem Produktions-, Waren- und Verteilungsrationalität technisch miteinander vermittelt werden.

Betrachtet man darüber hinaus das Data-Ware-House als Beispiel einer historisch-gesellschaftspolitischen Gesamtbewegung, dann treten zusätzlich zum Aspekt der technischen Realisierung betriebswirtschaftlicher Strategien die folgenden Phänomene vor Augen:

*Struktur-
wandel im
Handel*

Er zeichnet sich durch eine hochgradige Konzentration bzw. einen konsequenten Verdrängungswettbewerb, durch Flächenexpansion und Betriebstypenwandel, durch Preispolitik, Standortpolitik, Sortimentspolitik und durch spezifische Rationalisierungsformen aus. Darin fungiert das Data-Ware-House als Mittel der Steuerung.

*Identitäts-
sicherung der
Unternehmen*

Im Kontext des Strukturwandels ist es auch im Handel dringlich geworden, dem Unternehmen seine unverwechselbare Identität zu sichern. Hieraus entspringt die Thematik Unternehmensphilosophie, Unternehmenskultur und Unternehmensstrategie als Dreieinheit.

*Versorgungs-
infrastruktur*

Sie präsentiert sich nach drei Seiten: Die eine ist die Versorgung der Bevölkerung mit Waren und Dienstleistungen, die andere, komplementäre Seite ist die Nachfrage von Arbeitskraft bzw. die Versorgung mit Arbeitsplätzen oder der weitgehende Verzicht auf Arbeitsplätze aufgrund von Technisierung. Die dritte ist die Kultur oder Unkultur der Konsumentenversorgung.

Mit alledem sind Fragen angesprochen, die hineinreichen in die Problemstellungen gesellschaftlicher Werte und Normen, der Leitbilder, der Ideologien, der Lebensstile und Lebensgewohnheiten von Einzelnen und von Kollektiven. Die Frage

zum Beispiel, in welcher Größe, mit welchem Sortiment, mit welcher Preispolitik und wo ein Handelsunternehmen platziert wird, ist betriebswirtschaftlich eine „Abschöpfungs“- bzw. Kalkulationsfrage. Sie ist aber auch eine sozialpolitische Frage, nämlich danach, welchen Bevölkerungsgruppen welche Warenversorgung zugänglich gemacht wird.

Die *bildungsrelevanten* Dimensionen des technischen Wandels ergeben sich, wie das Beispiel Data-Ware-House-System zeigt, nicht lediglich als Aufgabe einer anpassenden Modernisierung der Ausbildungscurricula etwa durch ergänzende technikbezogene Module. Gerade das Data-Ware-House-System veranschaulicht, welche komplexen betriebswirtschaftlichen und zugleich volkswirtschaftlichen Fragen zu durchdringen sind. Sie verlangen z.B. zwingend, allgemeine Wirtschaftslehre und Rechnungswesen curricular neu zu relationieren, teilweise auch zu integrieren. Verkürzt man ferner den Bildungsbegriff nicht um seine gesellschaftspolitische Dimension und um die einer Wertorientierung der Lebensführung, dann haben die Prozesse technisch-ökonomischer Strukturveränderungen und der damit zusammenhängende soziale Wandel Relevanz durch Sinnfragen und Gestaltungsaufgaben, aber auch als Möglichkeit, kollektive Verhaltensmuster aus ihren gesellschaftlichen Verursachungsgefügen heraus zu begreifen. Dies trifft auf alle Fragen der Konsumorientierung zu, einschließlich des raschen Wandels der Produktzyklen und damit der Interessenlenkung der Verbraucher. Hier läge u.E. auch eine Dimension der Jugendforschung und des Verständnisses der Interessensausrichtung von Jugendlichen, die unseres Wissens bisher noch nicht

Der Technische Wandel als Veränderung der Faktorkombination von Arbeit und Kapital schließt die Bereitstellung, Sicherung und Normierung von Werten, Leitideen, Bewusstseinsstrukturen, juristischen, institutionellen und wissenschaftlichen Strukturen sowie Lerninhalten ein.

berücksichtigt wurde. Ist es nicht merkwürdig, dass die zielgruppenbezogene Marktforschung in pädagogischen Erörterungen über Motivation so gut wie keine Rolle spielt?

Denkt man von der Kompetenzseite aus, so wäre diesbezüglich zunächst die Verengung der Sozialkompetenz auf kommunikative Aspekte, ja zum Teil sogar auf informationstechnisches Know How zu benennen. Als politische Bildung verstanden hätte sie jedoch insbesondere Fragen gesellschaftlicher Rationalität und ihre Ausprägung wie ihre Folgewirkungen in Transformationsprozessen zu berücksichtigen. Koppelt man die politische Bildung von diesen Fragen ab, bleiben gesellschaftliche Prozesse unverstanden und sind dann auch nicht mehr gestaltbar. Das gilt auch und gerade für die Bildungspolitik.

Je geringer die Sozialkompetenz in dem von uns skizzierten Sinne bei Pädagoginnen und Pädagogen ausgeprägt ist, desto verständnisloser werden sie technisch-ökonomischen, aber auch sozialpsychologischen Phänomenen und deren Folgewirkungen gegenüber stehen und desto schwächer wird insgesamt der Status der Profession.

Die Erkenntnis der Verantwortung für die zukünftige Geschichte der Menschheit (vgl. Picht 1969, Jonas 1979, Sachsse 1972, Lisop 1985) oder nüchterner: das Offenhalten gesellschaftlicher Zukunftsoptionen verbietet daher alle Konzeptionen, die Fragen technisch-ökonomischer Rationalität übersehen.

Aus dem Strukturwandel besehen müssten dazu, folgt man Ropohl (vgl. Ropohl 1989,562), zumindest die folgenden ausbildungspolitischen Restriktionen von Professionalität beseitigt werden: *„qualifikatorische Defizite, arbeitsrechtliche Bindungen, sozio-technische Prozess- und Strukturcharakteristika, vorherrschende ordnungspolitische Prinzipien, die weitgehende Privatisierung der Ethik, der Verlust der Einheit von Ethik und Politik, die Aufteilung der Verantwortung zwischen Herstellen und Verwendung“*.

Demokratie, Arbeit und Bildung sind die drei zentralen Faktoren, über die eine Aufhebung der Restriktionen gelingen kann; vorausgesetzt, Bildung wird als „*Qualifizierung der inneren und äußeren Verfassung von Personen und Institutionen als Träger von geschichtlicher Verantwortung begriffen*“ (Picht 1969, 113).

Hiermit klagt Picht schon vor einem Vierteljahrhundert einen curricularen Paradigmenwechsel ein. Wir haben ihn auf die Doppelformel „Subjektbildung und Humanökologie“ (vgl. Lisop 1985) gebracht, was einen Wechsel „vom objektbezogenen zum subjektbezogenen Denken“ verlangt (vgl. Huisin-ga 1990a; Lisop 1990a). Die didaktische Ausdifferenzierung der Subjektorientierung als Kern der Subjektbildungstheorie wie der pädagogischen Professionalität voranzutreiben, kann daher als das leitende Interesse der *Arbeitsorientierten Exemplarik* bezeichnet werden.

1.2.2 Bildungswissenschaft und Bildungspolitik

Das folgende Teilkapitel nimmt die Beantwortung der Frage des Gesamtkapitels nach dem „Für wen, weshalb, wozu“ unserer Subjektbildungstheorie aus einer Perspektive auf, die Bildungswissenschaft und Bildungspolitik verknüpft. Bildungswissenschaftliche Forschungen beziehen sich letztlich immer auf ein spezifisches Bedingungsgefüge der gesellschaftlichen Reproduktion und entsprechende Ziele und Aufgaben. Den Zusammenhängen, die es zu untersuchen wie zu gestalten gilt, sind unterschiedliche „Programmnamen“ gegeben worden: Arbeit und Leben, Arbeit und Bildung, Wirtschaft und Erziehung oder z.B. Bildung und Qualifizierung. Der Anlass für wissenschaftliche Untersuchungen ist jedoch zumeist nur dann gegeben, wenn Bedeutungen, Sinn und Effizienz der gesellschaftlichen Reproduktion fragwürdig werden. Dabei gelten die Subjekte immer noch als Möglichkeitsbedingung autonomer und diskursiver Problem- bzw. Konfliktlösung trotz aller modernitätstheoretischen Zweifel und realen Probleme.

Für die Realisierung der Möglichkeitsbedingung autonomer und diskursiver Problem- bzw. Konfliktlösung, d.h. für die Entwicklung und Entfaltung des Subjektes in der durch Antinomien gekennzeichneten Moderne haben Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft ebenso wie Bildungspolitik Lösungsansätze unterbreitet.

Um den Stellenwert und die Bedeutung der *Arbeitsorientierten Exemplarik* im Rahmen dieser Ansätze transparent zu machen, sei auf wichtige Etappen der Lösungsversuche hingewiesen.

Bis in die 1960er Jahre hinein galt die Bildungskategorie als Leitprinzip für Prozesse menschlicher Entwicklung und Entfaltung durch Lehren und Lernen. Vor allem in kritischen Studien (vgl. Heydorn 1970) wurde darauf hingewiesen, dass zwar an der Perspektive der Subjekte als Möglichkeitsbedingung aufgeklärter Gesellschaft festzuhalten sei, dass die Bildung „versprechenden“ gesellschaftlichen Institutionen allerdings insofern fragwürdig worden seien, als die in ihnen wirksamen und gebundenen Interessen Momente von Herrschaft reproduzierten. Diese Kritik, gepaart mit der sogenannten realistischen Wende in der Erziehungswissenschaft und einer neuen Technologie- und Gesellschaftspolitik Anfang der 1970er Jahre, führte deshalb zu einem neuen „Lösungsvorschlag“ für das gesellschaftliche Reproduktionsproblem „Bildung und Qualifizierung“. Es hieß Chancengleichheit und Emanzipation.

Mit dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates „Begabung und Lernen“ wurden die Argumentationslinien wie das Programm abgesteckt, welches ab Beginn der 1970er Jahre den wissenschaftlichen wie bildungspolitischen Diskurs beherrschte. Darin wurde die Kategorie Bildung durch die Kategorie Lernen substituiert. Förderprogramme sollten Gewähr für die Entwicklung und Entfaltung aller bieten, curriculare und organisatorische Reformen einen realistischeren, aber auch einen rationaleren Steuerungs- und Kontrollprozess

gewährleisten. Förder- und Lernprogramme betrafen die Frühförderung wie Übergangsstufen. In die berufliche Bildung fanden sie Eingang im Zusammenhang mit der Förderung der Berufsreife der Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr als Voraussetzung für Qualifizierung. „Qualifizierungsoffensive“ wurde ein bildungspolitischer Schlachtruf.

Die Bildungsidee als Einheit von Qualifizierung, humanökologischer Entwicklung und Entfaltung sowie politischer Aufklärung wird jedoch „vergesellschaftet“ und präsentiert sich in der Folgezeit nurmehr torsohaft in Resten: in der Schlüsselqualifikationsdebatte (vgl. Kapitel 1.2.1) und in der Biografie- und Alltagsforschung.

Die Möglichkeitsbedingung autonomer und diskursiver Problem- und Konfliktlösungsfähigkeit, d.h. die Entwicklung und Entfaltung des Subjektes, so ließe sich hier formulieren, gerät in ein altes paradigmatisches Schisma. Es ist die Reduktion des Subjektes auf Individualität und Biografie einerseits, die Beschränkung von Qualifizierung auf Berufsbildung andererseits. Deren Domänenspezifik, wie man heute formulieren würde, wird aber zum Hemmschuh des Strukturwandels.

Mit der OECD-Studie „Public Management Developments“ von 1990 und der Veröffentlichung „Die zweite Revolution in der Automobilindustrie“ durch Jones, Womack und Roos im Jahr 1991 entsteht weltweit eine Diskussion um die Implementation neuer Steuerungsprinzipien in die gesellschaftlichen Reproduktionsvorgänge. Seitens des „New-Public-Management“ stehen dabei die Gesichtspunkte

- der betriebswirtschaftlich zu definierenden Effizienz;
- der Pluralstruktur von Leistungsanbietern;
- der Aufgabenkritik öffentlicher Verwaltung und Dienstleistung;
- der Outputorientierung;
- der Kunden- und Dienstleistungsorientierung;
- der Selbststeuerung

- sowie der Trennung von strategischen und operativen Kompetenzen im Mittelpunkt.

Seitens der Produktion geht es um Prinzipien wie

- „lean production“,
- Nachfrageorientierung,
- flache Hierarchien,
- bedingte Selbststeuerung,
- teilautonome Arbeitsgruppen,
- Sicherung von Qualitätsstandards,
- Kundenorientierung.

Stärker noch als in der Industrie werden Dienstleistung und Verwaltung parallel zu den neuen Steuerungsprinzipien Fragen der Liberalisierung und Deregulierung einerseits, der Kommunitarisierung andererseits aufgeworfen.

Qualifikationstheoretisch ergibt sich aus dieser Entgegensetzung die Perspektive einer breiteren Professionalisierung, speziell für die gehobenen Funktionen. Das bedeutete nicht nur neue Fachhochschulstudiengänge, sondern auch eine Segmentierung nach standardisierter und nichtstandardisierter Arbeit.

Neue Steuerungsprinzipien

Die Diskussion um die Professionalisierung pädagogischer Berufe kann nicht losgelöst von der gesamtgesellschaftlichen Implementation neuer Steuerungsprinzipien gesehen werden. Gleichwohl wird die erziehungswissenschaftliche Diskussion eher segmentiert und damit verkürzt geführt. So wird das ursprünglich auf Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz bezogene Konzept der Schlüsselqualifikationen auf Arbeitstugenden, Softskills und kommunikative Kompetenz reduziert. Bei zunehmender Rationalisierung und entsprechenden Problemen der Wiedereingliederung Arbeitsloser in den Erwerbs-

prozess beginnt dann ein breiter politischer Diskurs um das Lösungspotenzial von Kompetenzansätzen und um die Schwierigkeiten der Zertifizierung (vgl. Arnold 1997 und Huisinga/Lisop 1999).

Internationale wie nationale Vergleichsstudien zur Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme, gemessen am „output“, führen dann zur Etablierung nationaler Bildungsstandards (vgl. Kap. 1.2.3) als Steuerungsprogramm. Da der für das Standardisierungsprogramm zentrale Kompetenzbegriff der Expertiseforschung entnommen wurde, drängt sich natürlich die Frage nach dem Verbleib der Bildungsziele als Einheit von Qualifikation und humanökologischer ganzheitlicher Entwicklung und Entfaltung auf.

Betrachtet man nämlich sowohl neuere erziehungswissenschaftliche als auch philosophische und sozialpsychologische Diskurse, dann scheint das subjekttheoretische Paradigma und ein hieran geknüpfter Kompetenzbegriff nicht so obsolet zu sein, wie vielfach in Postmodernediskussionen konstatiert.

So wird seit Mitte der 1990er Jahre in der „reflexiven Sozialpsychologie“ (vgl. z.B. Keupp 1998) der Frage nachgegangen, was geschieht, wenn die alltäglichen Feinabstimmungen zwischen einzelnen Subjekten, zwischen Gruppen und zwischen größeren Einheiten nicht mehr funktionieren, wenn Subjekte ausgegrenzt werden, wenn Gewalt explodiert. Die „reflexive Sozialpsychologie“ rückt den Verlust von Bindekraft von Gruppen und Gesellschaften in den Blick, aus der sich Verunsicherungen und Orientierungskrisen ergeben. Sie hebt die Bedeutung des Subjektes in der als Krise konstatierten gesellschaftlichen Konstellation hervor und reklamiert den spezifischen Blick auf das Subjekt, um nämlich die Frage klären zu können, wie das Subjekt vergesellschaftet wird (vgl. z.B. Keupp 1998).

Ähnliches gilt für den sozialphilosophischen Diskurs. Seit gut einem Jahrzehnt werden hier Phänomene wie Desintegration,

Entnormativierung sozialer Bezüge, Vereinzelung einerseits, identitätstheoretische Konzepte andererseits thematisiert (vgl. z.B. Eberlein 2000, Verweyst 2000, Busch 2001, Straub/Renn 2002).

Es geht hier nicht um die Kommentierung solcher Debatten. Für unseren Kontext bedeutsam ist die Tatsache, dass verschiedene Disziplinen über Möglichkeiten reflektieren, wie Bildung erreichen könnte, dass das Subjekt nicht schlicht in der ökonomischen Inanspruchnahme aufgesogen wird.

Auch die *Arbeitsorientierte Exemplarik* hat, entgegen dem erziehungswissenschaftlichen Mainstream, an der Subjektbildungs-idee festgehalten und diese in praktischer Absicht implikationstheoretisch operationalisiert. Sie hat den Subjektbegriff (vgl. Glossar) als erziehungswissenschaftlich unveräußerlich und damit eine Auffassung vom Menschen verteidigt, die es erfordert, ihn dazu zu befähigen, tendenziell selbstbestimmt und aktiv die ihn umgebende Welt und Geschichte zu gestalten und sich selbst durch Arbeit zu entfalten. Neben Bildung, Subjekt und Arbeit trat als ergänzende dritte Kategorie der *Arbeitsorientierten Exemplarik* die Professionalität als ein komplexes System von Tätigkeiten, die gesellschaftlichen Aufgabencharakter haben und zu deren Ausführung besondere Kompetenzen erworben und öffentlich ausgewiesen werden müssen. Professionalität wird als demokratisch unabdingbarer Gegenpol zur Expertokratie verstanden.

1.2.3 Bildungsstandards, Wissen, Kompetenzentwicklung

Im Mai 2002 verabschiedete die Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Bundesrepublik Deutschland „Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder“ (KMK 2002). Bereits bestehende Arbeiten der Länder an Bildungsstandards sowie Vereinbarungen über den mittleren Abschluss und das Abitur sollen weiter entwickelt und „Vorschläge für eine Vereinba-

rung über gemeinsame Bildungsstandards an ausgewählten Schnittstellen der allgemeinbildenden Schularten“ (KMK 2002) vorgelegt werden. Bildungsstandards sollen verbindlich festsetzen, welche Lernergebnisse zu bestimmten Zeitpunkten der Bildungslaufbahn (nicht nur an deren Ende) zu erwarten sind. Es ist vorgesehen, die Standards durch Beispielaufgaben (Aufgabenpools) zu ergänzen. Bildungsstandards sollen im Zuge europaweiter Mobilität und Freizügigkeit auch in Deutschland eine Basis für Orientierungen und Vergleiche schaffen. Insofern sind sie, aus der gesamteuropäischen Entwicklung heraus bedacht, zwingend.

Bei der Einführung von Bildungsstandards und damit verbunden von Kompetenzmodellen handelt es sich jedoch nicht einfach um einen bildungspolitischen Beschluss über ein neues Konzept der Lehrplankonstruktion. Vielmehr sind damit weitreichende bildungstheoretische Fragen, solche der Lehr-/Lernkulturen sowie Grundsatzfragen pädagogischer Professionalität aufgeworfen. Sie tangieren die Position der *Arbeitsorientierten Exemplarik* in mehrfacher Hinsicht, weshalb wir ausführlich darauf eingehen.

Insofern das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz eine Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards anfertigen ließ (vgl. BMBF 2003), wird nämlich ohne weiteres deutlich, dass bildungspolitisch, wissenschaftlich und professionspolitisch ein neues Terrain betreten wird. Politisch ist dieses Terrain heikel, weil die deutsche Geschichte Phasen kannte, in denen das vereinheitlichte Bildungssystem Instrument totalitärer Herrschaft war. Die Entwicklung der Standards dürfte daher keine leichte Aufgabe sein.

Umso genauer sind Expertisen zu prüfen, die von Fachministerien dann in Auftrag gegeben werden, wenn die Fachkompetenz im eigenen Hause begrenzt und die wissenschaftlichen Positionen vielfältig sind.

Nach Ansicht der BMBF-Expertise definieren viele Lehrpläne der Länder Bildungs- und Lernziele nicht separat. Vielmehr ließen sie es damit bewenden, dass die (stichwortartige) Auflistung einzelner Inhalte angeblich auch die Ziele impliziere. Einbindungen in einen größeren Rahmen von Unterricht, speziell in fach- und jahrgangsübergreifende Bezüge, erfolgten eher selten. Auf eine Zuordnung zu Lerntheorien oder didaktischen Prinzipien werde verzichtet. So entstünden lediglich lockere Rahmen, die für die Lehrerinnen und Lehrer nur durch ein entsprechend angepasstes Schulbuch praktikabel würden (vgl. BMBF, 131 ff.).

Sicherlich enthält dieses Urteil über die Lehrpläne und über die Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern viel Wahres. Beachtet man allerdings sorgfältig die allgemeinen Ausführungen und Grundsatzüberlegungen in Lehrplanwerken, dann stehen die Inhaltsauflistungen in der Regel nicht zielloos dar, im Gegenteil. Meistens erhalten sie eine klare Ziel- und Kompetenzorientierung durch die Grundsatzüberlegungen, auch wenn der Kompetenzbegriff nicht ausdrücklich verwandt wird. Die Relationierung der curricularen Grundsatzüberlegungen und der meist stichwortartigen inhaltlichen Hinweise bleibt aus gutem Grund der Professionalität der Lehrenden überlassen. Aufgrund ihrer professionellen Zuständigkeit und bislang noch gesetzlich gesicherten Methodenfreiheit haben sie nämlich autonom darüber zu entscheiden, nach welchen Lehr-/Lerntheorien bzw. didaktischen Ansätzen sie vorgehen. Als Garant für ein bildungs- und kompetenzorientiertes didaktisches Vorgehen der Lehrerinnen und Lehrer gilt ihre durch Studium und Referendariat erworbene Professionalität.

Es ist darum eine politische Grundsatzfrage, ob man die offensichtlich fehlende Passgenauigkeit zwischen der Umsetzung von Lehrplänen und pädagogischer Professionalität über eine reglementierende Änderung der Lehrplankonzepte vornimmt oder eher über eine Nachbesserung der Professionalität und eine bessere Justierung der qualitätsrelevanten Faktoren auf der Output- und Inputseite.

Wegen der weitreichenden Folgen für Demokratie und Subjektbildung, aber auch für das Humankapital (wir benutzen diesen ökonomischen Ausdruck hier sehr bewusst) plädieren wir dafür, stärker die Professionalität zu fokussieren. Wir lehnen Standards nicht ab. Insofern die Bildungsstandards konkretisieren sollen, welches verbindliche Mindestwissen und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung haben sollen, und insofern sie Leitgedanken und Zielformulierungen zu den Schulfächern aussprechen, sind sie für öffentliche und staatlich anerkannte Bildungseinrichtungen unverzichtbar; ganz zu schweigen von der Berufsbildung. Hier sind Standards längst Selbstverständlichkeit, doch mehr und mehr in Kombination mit offen gestaltbaren Zonen der Lehr- und Ausbildungspläne. Flexibilität bliebe sonst auf der Strecke. Man sollte daher die Gefahren einer Durchstandardisierung aus der Geschichte der Didaktik und Lehrplanforschung, speziell aus der Tradition der Exemplarik und aus den Diskussionen über Flexibilität heraus gründlich bedenken.

Nicht zuletzt belegt die langjährige und ungelöste Debatte um die Schlüsselqualifikationen, wie wichtig für realitätsgerechte Curricula eine solide bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung geworden ist. Deren Relevanz reicht heute über die berufliche Qualifizierung hinaus bis hinein in die allgemeine Bildung. Allgemeine Bildung und berufliche Bildung können sich nicht mehr abgekoppelt voneinander entwickeln, wenn sie beide zukunftsfähig bleiben wollen. Dies scheinen weder die KMK-Beschlüsse zu Bildungsstandards noch die entsprechende Expertise des BMBF bedacht zu haben.

Werden ausländische Beispiele als Vorbild für Standardisierungen herangezogen, dann ist gerade im Bildungswesen die besondere kulturelle Einbettung zu berücksichtigen. Sie entscheidet letztlich darüber, ob „Anleihen“ gelingen. Wir wissen dies aus der vergleichenden Bildungsforschung speziell seit Beginn der Europäisierung, aber auch aus der Forschung

zu Transformationsgesellschaften, aus der interdisziplinären Technikfolgenforschung und aus Forschungen über den Erfolg und Misserfolg internationaler Joint-Ventures. Darüber hinaus – und dies ist aus der internationalen Wissenschaftsrezeption bekannt – ist allemal Vorsicht wegen Übersetzungs- und Übertragungsfehlern geboten.

Die Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung reiht sich leider in die Liste diesbezüglicher Negativbeispiele ein. Die von ihr als Vorbild für ein gutes Kompetenzmodell geschilderten Standards des National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) der USA z.B. sprechen von „equity“ als Voraussetzung für „excellence“, was „high expectations and strong support for all students“ verlange. „Chancengleichheit“ ist sicherlich eine angemessene sprachliche Übertragung, wenn man den diesbezüglichen politischen Denktraditionen in Deutschland entgegenkommen will. Treffen die damit evozierten Konnotationen aber den mit „equity“ transportierten Sinn von zumutbar, weil „recht und billig“ (vgl. www.standards.nctm.org sowie S. 37 f. der BMBF-Expertise)? Schließlich sollte man wissen, dass es sowohl in Kanada als auch in den USA gängig ist, Curricula samt zugehörigen Aufgabenstellungen international zu vermarkten. Standardisierungen mit Aufgabenpools erhöhen den Nutz- und Zusatzwert des Produktes und sichern so die Vertriebsmonopole. Auf dem Sektor der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben die entsprechenden Marktstrategien bereits seit Jahren auch die Bundesrepublik Deutschland erreicht, wo eingekauft wird und von wo aus auch verkauft wird. Im Zuge der Deregulierung und Liberalisierung des Bildungswesens sollten wir nicht die Augen vor solchen Vermarktungsmechanismen verschließen. Das WTO-Abkommen über Bildung als Dienstleistung zeigt deutlich die Gefahr der Subsumtion des Bildungswesens unter die Wirtschaftspolitik. Zugespitzt formuliert: Bildungsstandards scheinen der Deregulierung vorzubeugen, sie können aber gerade das Gegenteil bewirken.

Inhaltlicher Dreh- und Angelpunkt der Standardisierungen ist der Begriff Kompetenz und der Vorschlag, für einzelne Fächer Kompetenzmodelle zu entwickeln. Gerade hier liegt eine sensible Schnittstelle zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, die öffentlicher Diskussion bedarf.

In Anlehnung an die Expertiseforschung und an Veröffentlichungen Weinerts (vgl. Weinert 2002), versteht die BMBF-Studie unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (BMBF 2003,72). Kompetenz gilt demnach als eine erworbene Disposition, die dazu befähigt, ganz bestimmte Problemarten bzw. Anforderungssituationen eines bestimmten Typs kognitiv zu bewältigen.

Trotz der Fokussierung auf die Fachspezifik (Domäne) heißt es jedoch in der Expertise ausdrücklich: „Kompetenzen kann man nicht durch einzelne, isolierte Leistungen darstellen oder erfassen. Der Bereich von Anforderungssituationen, in denen eine bestimmte Kompetenz zum Tragen kommt, umfasst immer ein mehr oder weniger breites Leistungsspektrum. Die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen muss daher eine ausreichende Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen umschließen. Entsprechend breit muss auch die Darstellung der Kompetenzen in Bildungsstandards und ihre Umsetzung in Aufgaben und Tests gestaltet sein. Eine eng gefasste Leistungserfassung kann den Anspruch von Kompetenzmodellen nicht gerecht werden“ (BMBF 2003,74).

Die an verschiedenen Stellen der Expertise betonte Breite der Lernkontexte, Aufgaben und Transfersituationen soll nun dadurch bewirkt und gesichert werden, dass verschiedene „Facetten“ von Kompetenz berücksichtigt werden. Facetten

sind Akzidentien, d.h. sie sind nicht notwendig, oft sogar eher zufällige Erscheinungsformen. Wenn es um Qualitätssicherung gehen soll, müsste daher wohl eher nach substantiellen Komponenten gefragt werden, die Kompetenzen und Kompetenzmodelle konstituieren. Die in der Expertise als „Qualitätssicherer“ aufgelisteten Facetten dagegen sind unscharf, nicht voneinander abgegrenzt, untereinander subsuimierbar und zum Teil auch Synonyme für Kompetenz. Qualitätssichernde Facetten von Kompetenz seien »Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation« (vgl. BMBF 2003,73).

Wenn es erläuternd hierzu heißt, „grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren“ (vgl. BMBF 2003,73) sei ein Beispiel für Fähigkeit und Wissen, „adressatengerechte Texte zu verfassen“ eines für Können und „kommunikative Situationsbewältigung“ für Handeln und Erfahrung, ferner „Textverstehen“ ein Beispiel für Verstehen, dann wird die curriculumtheoretische bzw. didaktische Unbrauchbarkeit ohne weiteren Kommentar ersichtlich. Warum das korrekte Aufbauen grammatischer Strukturen kein Können sein soll, nichts mit Verstehen zu tun hat und kein Handeln ist, obwohl wir auch in der Didaktik von Sprach- und Sprechhandlungen sprechen, wird nicht einsichtig.

Wissen, Verstehen und Können lassen sich durchaus als Komponenten von Kompetenz operationalisieren, dies ist sogar ratsam, vorausgesetzt man begreift Verstehen nicht nur semantisch. Fähigkeit dagegen ist ein Synonym für Kompetenz und kann deshalb schon logisch nicht als Komponente fungieren. Handeln ist ein komplexer philosophischer, soziologischer und psychologischer Begriff gezielter menschlicher Lebensäußerung. Zur Ausdifferenzierung von Kompetenz ist er, ähnlich wie Fähigkeit, nicht geeignet. Zwar ist er im strengen Sinn kein Synonym von Kompetenz, da aber jegliche Kompetenz auf Handeln zielt, führt auch er in die Tautologie. Die Facetten „Motivation und Erfahrung“ schließlich spiegeln eine geradezu systematische Verwechslung von Ent-

stehungs- und Verwertungskontext, der sich auch noch an anderen Stellen der Expertise nachweisen ließe. Motivation ist eine Disposition, von der die Realisierung von Kompetenz abhängig sein kann, sie ist aber selbst keine Komponente der Kompetenz. Erfahrung ist zweifellos ein wichtiger Bestandteil von Kompetenz bei Experten, d.h. im Hinblick auf die Verwendung von Kompetenz. Hinsichtlich der Entstehung von Kompetenz sind die didaktisch gängigen und u.E. schlüssigeren Begriffe Vorwissen bzw. gesichertes Vorwissen und Können (durch ausreichend Übung) bzw. sachstruktureller Entwicklungsstand. So verfügen Schüler am Ende einer Jahrgangsstufe sicherlich über vielerlei Erfahrung, aber in Bezug auf die Kompetenzen in einem Fach wohl doch eher (und hoffentlich) über gesichertes Wissen und Können.

Der entscheidende Unterschied zwischen der Expertise-Definition von Kompetenz und derjenigen von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz, wie sie in Anlehnung an Heinrich Roth auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gängig geworden ist, liegt in Folgendem:

Roths Verständnis ist eines, das darauf abzielt, Bildung in Befähigungen und hieraus resultierenden Befugnissen gesamtgesellschaftlich praktisch werden zu lassen. Er unterscheidet die gesellschaftliche Praxis nach drei bildungsrelevanten Modi der Weltbewältigung, nämlich fachlich-sachlichen (einschließlich der Methoden), sozialen sowie personal/individuellen (einschließlich der Selbstreflexion). Diese Unterscheidung ist freilich keine der Trennung, sondern verweist auf Wechselverhältnisse. Roths Kompetenzbegriff ist ein allgemeiner, in den alle besonderen Kompetenzen einzumünden haben. Selbst-, Fach- und Sozialkompetenz sind danach zwar notwendig an diverse Wissensarten und -formen gebunden, sie konstituieren sich jedoch insgesamt nicht als Summe domänenspezifischer Fähigkeiten. Entstehung wie Realisierung erfolgen als Implikation, wobei sich Komponenten allgemeinen wie besonderen Charakters verschränken.

Statt Kompetenzmodelle zu konstruieren, die durch wissenschaftliche Forschung sowie technisch-ökonomischen und sozialen Wandel nur zu sehr der Obsoleszenz ausgeliefert sind, geht die Arbeitsorientierte Exemplarik den Weg, Relevanzrahmen zur Entscheidung über die Ausdifferenzierung von Zielen, Inhalten und Methoden zu entwickeln.

Kompetenzen vermitteln ferner nicht – so der bisherige klassische Konsens in der Didaktik – zwischen Bildungszielen, konkreten Aufgabenstellungen und Anforderungen (vgl. BMBF 2003,74). Sie sind selber Ziele, so wie sie auf folgenden Stufen zugleich Ausgangsbasis für Lernen sind, mit jeweils unterschiedlicher Ausdifferenzierung. Die Denkfigur der Vermittlung von Zielen und Aufgaben ist keine curriculumtheoretische und didaktisch eher vorwissenschaftlich. Sie entstammt der Expertiseforschung und bezieht sich auf gesellschaftspraktische Arbeit, die immer durch Ziele und daran gebundene Aufgaben bestimmt ist. Der Experte, so wird unterstellt, löst den Weg von der Aufgaben- oder Problemstellung zum Ziel. Dabei setzt er seine Kompetenz ein, wobei offen ist, wer über die Rahmenbedingungen der Arbeit entscheidet. Unsere Kritik spitzt sich darauf zu, dass die BMBF-Expertise mit einem diffusen Verständnis von Aufgabe arbeitet. Ist die Aufgabe gemeint, vor welcher Lehrerinnen und Lehrer bei der Stoffstrukturierung und Unterrichtsvorbereitung stehen? Handelt es sich um Übungsaufgaben für Schülerinnen und Schüler oder werden Lern- und Kommunikationsprozesse im Unterricht als Aufgabe bezeichnet? Schließlich wäre zu fragen, ob mit Aufgabe der sogenannte Bildungstransfer gemeint ist. Didaktisch ist die Aufgabe ein spezielles Konstrukt aus Zielen, Inhaltselementen und Verfahren zum Zwecke des Anwendens und Übens von Erlerntem, aber auch zum Zwecke der Impulsgebung für Denk- und Gestaltungsprozesse. In der Lösung der Aufgabe realisiert sich die bis dahin erworbene Kompetenz (Outputorientierung). In der didaktischen Denkfigur können daher Elemente mit Zielcharakter, wie es die Kompetenzen sind, nicht zwi-

schen Zielen und Aufgaben vermitteln, es sei denn selbstreferentiell – was didaktisch keinen Sinn ergibt.

Beurteilt man die Vorstellung, dass Kompetenzen Aufgaben und Ziele vermitteln, nicht schlicht als didaktisch inadäquat, dann ist man mit der Frage konfrontiert, ob durch Standards didaktische Denkfiguren (samt didaktischer Professionalität) eliminiert und durch solche aus der Expertiseforschung ersetzt werden sollen. Nach deren Vorstellung erwerben nämlich die sogenannten „Novizen“ ihre Kompetenz durch Erfahrung mit konkreten Arbeitsaufgaben der gesellschaftlichen Praxis. An diesem Prozess der Ausdifferenzierung von Kompetenz im Laufe der Erwerbsbiografie ist vieles unerforscht. Das macht das Expertise-Modell zwar für die Lehr- und Lernforschung interessant, verbietet aber seine Nutzung als curriculares oder didaktisches Prinzip. In der Berufsbildung wurde der Primat des Lernens durch Erfahrung, also einer funktionalen, nebenhergehenden Erziehung bzw. Qualifizierung, spätestens mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 aufgegeben, weil unsere Gesellschaft auf eine wissenschaftsbasierte systematische Ausbildung angewiesen ist.

Im allgemeinen Bildungswesen stellt sich das Problem des Lernens durch Erfahrung ungleich schwieriger, weil die Schule das Spektrum der Lebens- und Arbeitswelt über ihre Fächerstrukturierung bei weitem nicht einfangen kann. Soll sie nicht lebensfern werden, dann sind Wege zu finden, wie über die Fächerstrukturierung hinaus inhaltlich und methodisch gesellschaftliche Praxis integriert wird. Praxisaufgaben sind aber gerade nicht so strukturiert, wie das Wissenschaftssystem oder die Schulfächer. Aufgabenstellungen, sei es als Impuls oder als Transfer, erfordern daher besonderes didaktisches Know-how und fächerübergreifende Perspektiven.

Schließlich verbieten Stoff-Fülle und gesellschaftliche Komplexität ein additives Kompetenzverständnis. Einer noch so großen Anzahl von Zielen, Lerngegenständen, Musteraufgaben, Übungen und Tests wird es nicht gelingen, konsistente

und zugleich flexible Kompetenz im Sinne von Subjektbildung zu ermöglichen, wenn keine didaktische Vermittlung der Ziel- und Inhaltsebenen stattfindet. Ganz zu schweigen von Fragen nach den Rahmenbedingungen für das Erreichen von Standards, wie sie durch Schularchitektur, Ausstattung, Klassenstärken oder Unterrichtszeiten gegeben sein müssen.

Man muss freilich gar nicht so weit gehen, den Bildungsbegriff heranzuziehen. Selbst das pragmatischere Ziel einer kompetenten Bürgerin, eines kompetenten Bürgers oder einer kompetenten Berufspersönlichkeit wird sich durch ein aneinanderreihendes Lernen schwerlich erreichen lassen. Das Transferproblem in der Berufsbildung (vgl. Kunze 2003; Piezzi 2002; Thußbas 2001; Uhlemann 1998) und die Forschungen zur Exemplarik im allgemeinen Bildungswesen (vgl. Gerner bereits 1963) belegen das Gegenteil.

Die Exemplarik ist curricularen Bildungsstandards nicht entgegengesetzt. Unter Bedingungen von Komplexität, Pluralität und Wandel ist sie aber in jedem Fall einem linear additiven Verständnis von Lernen oder gar einer Reduktion auf Minimalia vorzuziehen. Vorausgesetzt, Exemplarik wird nicht verkürzt auf Stoffreduktion mittels Beispielen.

Ob die BMBF-Expertise eine präzise Vorstellung des Zusammenhangs von Bildung und Kompetenz und insofern von Bildungszielen und Kompetenzen transportiert, mag dahingestellt sein. Didaktisch jedenfalls erfolgt die Vermittlung zwischen Bildungszielen (gleichgültig, wie operationalisiert sie formuliert sind) und Unterrichtsgegenständen über die methodische Leitfrage. Das gilt für alle didaktischen Theorien und Modelle. Die Leitfrage vermittelt zwischen Zielen, Gegenständen, Methoden sowie sachstruktureller und psychosozialer Disposition der Lernenden.

Wählen wir zum Schluss ein Beispiel.

Ein Lehrgang „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ gibt als Bildungsziele für den Leistungskurs der 13. Klasse unter anderem vor: Durchdringen komplexer Wissensstrukturen, Beherrschen wissenschaftspropädeutischer fachlicher Arbeitsmethoden und Erwerb einer reflektierten Standortbestimmung. Die Stichworte für Inhaltsbereiche lauten unter anderem: Warenaustausch, Welthandel, Internationaler Geldmarkt und Funktion der Wechselkurse, Geldpolitik und Weltwährungssystem.

**Beispiel:
Wirtschafts-
beziehungen**

Welche Hilfe für die didaktische Strukturierung dieser curricularen Stichworte für die Aufgabenstellungen im Hinblick auf die genannten Bildungsziele und die Berücksichtigung möglicher Erfahrungen sowie politischer Orientierungen in einer Abitursklasse erbrächten dann „Kompetenz-Facetten“ wie Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation?

Selbstverständlich ist Wissen zu erwerben. Ist darauf aber noch, wie in einer Check-Liste, mit dem Stichwort „Wissen“ ausdrücklich hinzuweisen? Welches Wissen ist auszudifferenzieren? In welcher Breite und Tiefe und unter welcher Perspektive? Darauf kommt es doch wohl an. Selbstverständlich soll sich Verstehen entwickeln können. Doch von was und wozu, in welcher Art Lehr-/Lernprozess? Bedürfte es, um im Hinblick auf das Ziel des kognitiven Durchdringens eine konsistente didaktische Erkenntnis- und Lernstruktur zu entwickeln, vielleicht eines kategorialen Zugriffs auf den Lehr-/ Lernstoff und wie fände man entsprechende Kategorien? Schließlich: Was soll in welchen Handlungskontexten „gekonnt“ werden?

Die Leichtfertigkeit, mit der von Wissensgesellschaft gesprochen und Kompetenz als Ausdruck „angemästeten“ und durch Erfahrung evaluierten Wissens angesehen wird, versteht im Übrigen, abgesehen von den Fragwürdigkeiten der Medienwirtschaft (vgl. Kap. 1.2.4), die unterschiedlichen

Produktivitätsformen von Wissen sowie dessen in Bildungsprozessen erforderliche erkenntnistheoretische, ethische und historische Fundamentierung.

Als Produktivitätsformen von Wissen lassen sich u.a. unterscheiden:

Wissensformen	und Funktionen in Arbeitsprozessen
Denominierendes Wissen	Zuordnen und Identifizieren, Benennung zwecks Verständigung in Kooperationen
Operatives Wissen	Verfahrenswissen zur alltäglichen Aufgaben- und Problemlösung und zum Erkennen und Beseitigen von Störungen
Zusammenhangs- und Wirkungswissen	Anwendungsbezogenes operatives und theoretisches Wissen zwecks Planung, Steuerung und Problemlösung
Normenwissen	Gewertete Vorgaben zur Qualitätssicherung im weiten Sinne
Kognition	Intellektuelle bzw. logische Verfahren zwecks Orientierung und Entscheidung
Reflexion	Selbstwahrnehmung, Selbst- und Verfahrenskritik zwecks Qualitätssicherung und Veränderung

Als Fundamentierungen von Wissen gelten laut UNESCO (vgl. Morin 2001):

51

Fundamente des Wissens

1. Umfassende Erkenntnis
Globalität
Komplexität
Denken in Antinomien
Rationalitätstypen
2. Aufklärung / Kritisches Bewusstsein
Irrtum, Illusion, Ideologie in der Kulturgeschichte
3. Irdische Identität / Grundbedingungen des Menschen
Biologische
Kosmische / Religiöse
Soziokulturelle
Arbeit
4. Sich Ungewissheiten und Veränderungen stellen
Geschichte, Ökologie, Ökonomie, Technik
5. Ethik (en)
6. Verstehen (in der sozialen und nationalen Multikulturalität)

Es scheint, als ob die Expertiseforschung wie die BMBF-Expertise dort aufhören, wo wissenschaftliche, professionelle und vor allem der Subjektbildung verpflichtete Didaktik zu beginnen hat. —

Die *Arbeitsorientierte Exemplarik* arbeitet weder mit Kompetenzmodellen noch mit speziellen Kompetenz-Komponenten, da sie keine an die Expertiseforschung angelehnte Fachdidaktik ist. Sie benutzt den Kompetenzbegriff bildungsbezogen in Anlehnung an Roth, und sie vertritt im Gegensatz

zur additiven Vorstellung von Lehr-/Lernprozessen eine an die neurologische Forschung angelegte implikationstheoretische Sicht. Als allgemeine Bildungstheorie und Didaktik liefert sie vor allem mit dem gesellschaftlichen und psychodynamischen Implikationszusammenhang generelle Referenzrahmen der Stoffaufbereitung. Auf diese müssen sich zwingend auch spezifische Kompetenzmodelle beziehen lassen, sollen nicht vier zentrale Zuständigkeitsbereiche pädagogischer Professionalität bürokratischer Vorgabe und damit der Gefahr substanzloser Expertokratie überantwortet werden:

Zentralbereiche pädagogischer Zuständigkeit

1. Subjektbildung als oberstes Ziel des öffentlichen Bildungswesens;
2. Die Ethik der pädagogischen Leitfrage im Sinne der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft;
3. Arbeitsorientierung als Kriterium gesellschaftspaktischer Partizipation;
4. Exemplarik als Weg der Welterkenntnis, wenn Komplexität und Stoff-Fülle zu bewältigen sind.

1.2.4 E-Learning als Ware in der Wissens - Wirtschaft

Die gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesse haben auch Bildung und Unterricht erreicht. Die Rationalisierung scheint um so mehr angezeigt, als die öffentlichen Rahmenbedingungen von Bildung an einer vorläufigen Grenze ihrer gesellschaftlichen Finanzierbarkeit angelangt sind. Die Finanzierungsstatistik weist dreistellige Milliardenbeträge aus (vgl. Block, Klemm 1997). Dieser beträchtliche ökonomische Aufwand führt, wie Block und Klemm darlegen, keineswegs zu

einer Zufriedenheit, eher beherrschen Klagen das Feld. Aber diese Klagen und der Ruf nach Rationalisierung sind nur eine Seite. Ihr steht die andere der ökonomischen Begehrlichkeit gegenüber.

Im Folgenden beleuchten wir den gesellschaftlichen Rationalisierungszwang von Bildung unter Bezug auf das Thema Lernsoftware in groben Zügen von zwei Polen aus, nämlich von der unterrichtstechnologischen Diskussion her, die bereits Ende der 60er Jahre einsetzt, und von dem ökonomisch aufgestauten Druckpotenzial her, das auf Privatisierung weiterer Teile des Bildungswesens drängt. Auf spezielle didaktische Fragen gehen wir dann im zweiten Kapitel ein.

Die unterrichtstechnologische Linie der Rationalisierung

Die westdeutsche Rezeption us-amerikanischer Ansätze des „programmierten Lernens“ verlief in etwa parallel zu derjenigen politischen Orientierung, der es politisch darum ging, „mehr Demokratie zu wagen“ (Willy Brandt). Es war Karl-Heinz Flechsig, der 1968, bezogen auf didaktische Fragestellungen, den Zusammenhang von Unterrichtseffizienz und Unterrichtstechnologie herstellte und dabei indirekt die Frage der Befähigung zu demokratischer Partizipation aufwarf. In seinem Beitrag über die technologische Wende der Didaktik heißt es: „... , daß Lehrtechniken, deren aktueller Vollzug in den traditionellen Unterrichtssystemen an die physische Anwesenheit eines menschlichen Lehrers gebunden ist, von eben dieser physischen Präsenz abgelöst, objektiviert und einem Medium übertragen“ werden könne (Flechsig 1976, 16). Didaktik sollte also angewandte Technik werden und ihr Ziel sollte es sein, Lehrtätigkeit zweckrational – und im Gegensatz zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der man Mangel an wissenschaftlich gesicherter Erfahrung vorwarf, – standardisiert zu konstruieren, zu perfektionieren und zu modularisieren. „Es geht dann vor allem darum, diese Ziele möglichst perfekt in möglichst ökonomischer Weise mit möglichst ge-

An diesem Zitat sind zwei Sachverhalte bedeutsam. Erstens die Vorstellung, Unterricht ließe sich konstruieren und zweitens die Auffassung, Unterricht bedürfe der Ökonomisierung. Die Ökonomisierung ist, wie wir wissen, mit stattlichen öffentlichen wie privatwirtschaftlichen Fördersummen im Rahmen der Entwicklung des computerunterstützten Unterrichts subventioniert und vorangetrieben worden. Was allerdings in diesem Förderprozess als Unterstützung der Schulen deklariert wurde, war der Sache nach lediglich Subventionierung der Hersteller. Besonders grotesk wirkt dieser Umstand, wenn die Subventionierten in ihrer Rolle als „Sponsoren“ Lehrenden ihre ökonomischen Bedürfnisse als neue Lehrkunst „unterjubeln“. In diesem Zusammenhang sei auf die Studie „Die Wüste Internet“ von Clifford Stoll (vgl. Stoll 1998) verwiesen. Wer die aktuellen Dimensionen einer solchen im Gewande der Bildungspolitik betriebenen Wirtschaftspolitik genau studieren will, sollte sich mit den entsprechenden Haushaltsansätzen der Europäischen Union beschäftigen, die z.B. für das Jahr 1997 mit einer Subventionierungshöhe von ca. 4,5 Milliarden ECU ausgewiesen wurden.

Den Umschlag ins Ökonomische erbrachte im Wissenschaftsbetrieb die Mediendidaktik, die sich, wie Gunter Otto u.E. richtig anmerkt, in der Übergangszeit von den 70er auf die 80er Jahre vor allem mit Fragen von Ordnungs-, Klassifizierungs- und Kategorisierungsversuchen (vgl. Otto 1995) beschäftigte und die als eine in der Gesamtbildungsdiskussion eher zu vernachlässigende Größe gelten kann. Erst im Zuge der neueren technischen Entwicklungen, die hier summarisch mit „neue Medien, neue Medienverbünde bzw. Multimedia“ angegeben werden, reformuliert sich die Forschungsperspektive unter Schlagworten wie „didaktisches Design“, „Gestaltung von Lernumgebungen“, „Interaktivität“, „Situierendes Lernen“, „Distance Learning“, „Distributed teaching“, „Collaborative Learning“. Damit wird, wie schon

so oft in der Didaktik, eine methodische Orientierung eingeschlagen, bei der der Verfahrensaspekt alle anderen didaktischen Kategorien zu kolonialisieren droht (vgl. Habermas 1968; Huisinga 1994). Dies heißt: die Formen der Unterrichtsorganisation werden hervorgehoben, Inhalte aber vernachlässigt. Oder genauer gesagt, es entsteht eine Konstellation, bei welcher die Perspektivität des „Stoffes“, seine notwendige Modulation im Kontext von Zielen und Entwicklungsstand der Lernenden ausgeblendet wird. So reduzieren sich die pädagogischen Erfordernisse auf methodische Arrangements.

Der ökonomisch verwertbare Teil der unterrichtstechnologischen Forschung ging in die Software-Spielindustrie ein – und zwar mit sehr großem ökonomischen Erfolg. Die durchgängige Konzeption dieser Spielesoftware erfolgt als Abenteuer- oder Kindergeschichten. Auch bietet sie Fantasy-, Cyberpunk-, Mittelalter-, Folklore-, Mystik-, Okkultismus-, Horror-, Crime-, Gewalt- oder Kriegsdarstellungen an. Ein weitaus geringerer ökonomischer Erfolg als der Spiele-Software war dagegen der Lernsoftware beschieden. Die Gründe für die ausbleibende Akzeptanz sind in der erziehungswissenschaftlichen Literatur erörtert worden.

Kritische Argumente

1. Die vom Behaviorismus und dessen Modell des Verhaltens geprägten Lernmaschinen galten als langweilige Trainingsmaschinen, zum Teil mit demotivierendem Effekt. Dieser ergäbe sich vor allem aus der vereinfachten, mechanistischen Sicht des Lernens. Selbst in der Verbesserung der Drill-and-Practice-Programme, die als rein textbasierte Programme mit anschließender Abfragestruktur entwickelt wurden, ergänzt um entsprechende Konzepte eines positiven Feedbacks, sahen Kritisierende keinen Fortschritt.
2. Das behavioristisch basierte Lernmodell, den Stoff in kleinste Einheiten zu zerlegen, um bei den Lernenden

Erfolg und Mißerfolg eindeutiger steuern zu können, geriete ständig in Gefahr, der Trivialität anheimzufallen oder einem Taylorismus Tor und Tür zu öffnen.

3. Lernprogramme nach dem Frage-Antwort-Schema böten den Lernenden nach Ansicht der kognitiven Psychologie zu wenig Spielraum, die eigenen kognitiven Konzepte zu aktivieren und neue zu entwickeln. Geeignete Aufgaben, die dem Suchen, Probieren, Entdecken, Simulieren, Problemlösen und Explorieren weiten Raum gäben, seien eher selten zu finden.
4. Die Mehrzahl der auf der Grundlage des Instruktionsdesigns entwickelten modernen E-Learning-Programme muss sich vor allem aus konstruktivistischer Perspektive eine herbe Kritik gefallen lassen: Ihre Programme zeichneten sich negativ durch einen schmalen Lernzielbereich, geringe Methodenvarianz, isolierte Komponenten, die lediglich einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten trainieren (beschränktes Wissensmodell, bloße Vermittlung von deklarativem Wissen) und lediglich technische Interaktivität aus.
5. Der vom Konstruktivismus nahe gelegte Paradigmenwechsel, der einen ganzheitlichen Standpunkt von Lernen einfordert, bleibe zu allgemein, als dass mit seinen zentralen Kategorien Interaktion, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Ganzheitlichkeit, offene Lernsituation und Arrangement von Lernumgebungen in den Lernprogrammen und der Netzstruktur der Zusammenhang zwischen Wissen und kommunikativer Rückanbindung an individuelle Erfahrung sowie Reflexion gelingen könne. Diese könnten nur durch Artikulation und Diskussion der Subjekte untereinander eingeholt werden, wozu Chatrooms wegen der Differenz von schriftlicher und mündlicher Artikulationsfähigkeit nicht ausreichen. Eine „Befreiung“ von der professionellen Aufgabe der Vermittlung Zielen, Inhalten und Lernenden

als didaktischem Ethos könne es nicht geben. Deshalb seien alle Totalitätsansprüche von E-Learning-Konzepten in die Schranken zu weisen.

6. Ein offenes Problem in allen Lernsoftwarepaketen sei die unterstellte Einlassung der Lernenden. Verhaltensweisen oder Strategien wie Ausweichen, Unlust, Lust auf Themenwechsel bzw. Abwechslung, aber auch autonomes Problematisieren seien nicht vorgesehen.
7. Mangel an didaktischer Flexibilität müssen sich alle Arten von Lernsoftware entgegenhalten lassen. Als nicht ausreichend ausgestaltet gelten die Interaktions- und Dialogstrukturen oder der Einsatz grafischer Hilfen. Überfrachtet seien die Produkte dagegen mit Texten.
8. Trotz der erheblichen Grundlagenförderung durch die Militärsysteme stünde der Entwicklungsaufwand für Lernprogramme immer noch nicht in einem vertretbaren Verhältnis zu den economies of scale (Skalenerträgen). Offensichtlich müsse eine kritische Grundmasse erreicht werden. Wo allerdings die Gewinnschwelle liege, könne zur Zeit niemand sagen. Bemerkenswert seien die vielen Innovationsgründungen auf dem Gebiete der Multimedia-Applikationen.
9. Der Einsatz der Lernsoftware scheitere den Untersuchungen zufolge nicht in geringem Maße an den Mentalitätsstrukturen der Lehrerschaft und ihrer Verbände. Statt die Originalität, Leistungsfähigkeit oder didaktische Konzeption der Lernsoftware zu bedenken, orientierten sie ihre Erwartungen darauf, mit Hilfe von Autorenwerkzeugen Software für Unterrichtszwecke zu erstellen.
10. Die Gestaltung von Lernsoftware oder auch nur die Gestaltung von Lernmaterialien mit Hilfe von Autoren-systemen sei in aller Regel, wie auch bei anderen Lehr- und Lernmitteln der Fall, mit Fragen des Copyrights

Fasst man die kritischen Argumente aus der nunmehr über 30-jährigen Geschichte der Entwicklung von Lernsoftware zusammen, so beziehen sich diese zunächst auf theoretische Grundpositionen von Lehren und Lernen und damit verbundene Leitbilder von Kognition. Beim Behaviorismus also die Vorstellung von Lernen als Verhaltensänderung auf der Basis der Assoziation (Symbolverarbeitung); die in der kognitiven Psychologie vorfindliche Auffassung von Lernen als Wissensmodellierung mit direkter Speicherung (wie man es bei der künstlichen Intelligenz vorfindet); im Konstruktivismus ein Verständnis von Lernen als Genese von Wissen (Konnektionismus). Die Orientierung des Lernens an der Wissensdominanz ist dabei von keiner Position verlassen worden. Für das Paradigma des Instruktionsdesigns stimmt solches nachdenklich, berief man sich doch auf Benjamin Bloom, dessen Ziele-Klassifikation mehr umfasste als Wissen.

Der Vorwurf, Lehrerinnen und Lehrer verweigerten sich der Lernsoftware, sie neigten also zu digitaler Enthaltensamkeit, wirft die Frage nach der gesellschaftlichen Definitionsmacht über die Art zu Lehren und zu Lernen ebenso auf wie die Frage nach der Autonomie und der methodischen Freiheit (vgl. hierzu Tenorth 1995,86).

Schließlich werden die Vorwürfe gegen die technikabstinenten Lehrerinnen und Lehrer sogar noch damit legitimiert, dass die Subventionen sich sonst nicht rechneten. In dieser ökonomischen Kritik stehen die Lehrenden auf einmal als Verschwendende öffentlicher Ressourcen da.

Die Diffusion von Lernsoftware ist offensichtlich an eine zusätzliche gesellschaftliche Formgebung gebunden. Sie lässt sich als das „Institut der gesellschaftlichen Wissenszeugung und Wissensdistribution“ diagnostizieren, welches sich in allen Industrieländern spätestens seit Ende der 1980er

Jahre als eine Art strukturpolitische Ordnungssachse etabliert, die als eine Art Zuteilungsagentur möglicher Produktivitätsgewinne durch Wissen fungiert. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die frühe Schrift von Daniel Bell aus dem Jahr 1972 über die nachindustrielle Gesellschaft und den darin enthaltenen Beitrag über die Funktion des Wissens in der nachindustriellen Gesellschaft (vgl. Bell 1985). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) betonte diese strukturpolitische Ordnungssachse, als es in der Ankündigung des Kongresses „Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft“, der am 16. Februar 1998 in Bonn stattfand, von einem „Megatrend unserer Zeit“ sprach.

Danach gehört die Wissensexplosion zu den eindeutigen Merkmalen des Vergesellschaftungsprozesses. Aktueller, sichtbarer Ausdruck dieser Wissensexplosion sind die sechzehn Fachinformationszentren der Bundesrepublik Deutschland und ihre Datenbasen (vgl. z.B. DITR in Berlin, FIZ Technik in Frankfurt am Main, SOLIS und FORIS in Bonn), die wiederum mit dem Deutschen Patentamt in München vernetzt sind (vgl. Huisinga 1985, 76 ff.). Die Bedeutung des Wissens spiegelt sich ferner in der wissenschaftsbasierten Produktion, der Jagd nach Patenten und Inventionen sowie den sich aus ihrer ökonomischen Anwendung ergebenden Rationalisierungs- und Produktivitätsgewinnen mitsamt den Folgen auf den Arbeitsmärkten, die sich als Freisetzungssphänomene zeigen. „Zuteilungsapparatur für Lebenschancen“ (Schelsky) bedeutet heute demnach, über Wissen zu verfügen. Allerdings ist Vorsicht geboten: Wissen meint im Zusammenhang mit der Diskussion um die Wissensgesellschaft häufig nicht das Wissen selbst, sondern lediglich die Modalitäten und Verfahren der Informationsbeschaffung, so z.B. das Internet-Handling. Darüber hinaus verführt die politische Lektorientierung nur allzu leicht dazu, Lernen als puren Wissenserwerb aufzufassen. Wenn nun parallel das organisierte Unterrichtsgeschehen infra-strukturell (Verkürzung der Schul-, Ausbildungs- und Studienzeiten) und politisch bedingte Ausfälle der Schulzeiten (z.B. durch Einstellungspoli-

tik) zu verzeichnen hat, dann bietet sich als Ausweg aus dieser Situation gar zu schnell eine Illusion an, dass nämlich in den neuen Medien, der neuen Lernsoftware die Lösung der angegebenen Probleme läge. Es ist dieser Wissensfetisch, der durch die Lernsoftware im Zusammenhang mit der technisch-ökonomischen Entwicklung seine gesellschaftliche Sinngebung erfährt. Das sei im Folgenden näher betrachtet.

Die Vermarktung von Wissen

Im Gutachten „Zukunft Multimedia“ der Unternehmensberatungsgruppe Booz, Allen & Hamilton für das „Büro Technikfolgenabschätzung beim Deutschen Bundestag“ (vgl. Booz u.a. 1995 und 1997) heißt es, dass in der Bundesrepublik Deutschland der Ausbau des öffentlichen technischen Kommunikationsnetzes einen infrastrukturellen Höchststand erreicht. Die Ausbaustufe dieser „Vielehe technischer Kommunikationsformen“, die als Telematik bezeichnet wird, eröffnet Gestaltungsräume bezüglich neuer ökonomischer Verwertbarkeit. Vom Potenzial der Infrastruktur der Netze bzw. der dazugehörenden erfolgreich diffundierten Technik geht also ein hoher ökonomischer Nutzungs- bzw. Verwertungsanreiz aus. Vier, auf die Medienwirtschaft bezogenen Entwicklungen, lassen sich ausmachen:

1. Einen höchst aufschlussreichen Einblick in Entwicklungsverläufe liefert die Studie von Michael Radtke 1996 „Außer Kontrolle – Die Medienmacht des Leo Kirch“. Diese Abhandlung dokumentiert, wie Beziehungsstrukturen zwischen den öffentlich-rechtlichen und privat-rechtlichen Sendern in der Bundesrepublik Deutschland politisch ausgehandelt und Rechte via Staatsvertrag vergeben werden. Lesende erhalten Einblick in ein fast undurchschaubares Netz von Abhängigkeiten zwischen weltweit agierenden Produktions- und Zulieferfirmen aus allen Bereichen der Medienwirtschaft. Sie erfahren, über welche Unternehmenskoppungen in die privaten Fernsehstationen systematisch ein Multimedia-Know-How integriert wird (z.B. AV-Euro-

Media, Neue Medien Ulm sowie Ravensburger Medien – alle SAT 1). Schließlich wird offenbar, wie sich die Zukunft des digitalen Fernsehens unter der Regie der Wertschöpfungspartnerschaft Kirch und Metro, einem Handelskonzern, entwickeln wird, nämlich als Monopolisierung mit staatsvertraglicher Hilfe.

Was hier für das Kirch-Imperium gesagt wurde, lässt sich auch für andere Global Player wie Bertelsmann, Ted Turner, Rupert Murdoch, Reed Elsevier oder British Telecom nachweisen. Sie beginnen z.B. damit, Quasimonopole zu installieren, indem sie auf den Erwerb von Exklusivrechten für „Inhalte“ hinarbeiten. So erwarb der zum Reed Elsevier Konzern gehörende Verlag Pergamon Press die Exklusivrechte für weltweit bedeutsame medizinische und andere wissenschaftliche Fachtitel. Die Inhaltsdominanz schlägt sich nicht nur in einer entsprechenden Preispolitik nieder, vielmehr werden die Rechte genutzt, um elektronische Fachdatennetzwerke anzulegen und telekommunikative Nutzungsmonopole zu etablieren.

Bislang segmentierte Teilmärkte wie z.B. Film, Spiel, Video, Filmverleih, Filmproduktion, digitales Fernsehen und fachwissenschaftliche Literatur geraten so in den Sog der Integration einer globalen Medienwirtschaft.

2. In diesen Marktzusammenhang wird auch derjenige Multimedia-Bereich gezogen, der bislang nicht voll durchökonomisiert war, nämlich Medienverbünde, wie z.B. Funkkolleg, Telekolleg, Deutsches Institut für Fernstudien (DIFI) und der Hochschul- und Schulunterricht.
3. In der Kunst erfolgt die Verbindung mehrerer Kunstbereiche zu einer neuen Einheit im Sinne eines Gesamtkunstwerks vermehrt auch unter Einbeziehung verschiedenster technischer Medien. Dabei liegt der besondere Akzent weniger auf der Aufhebung der Kunstgattungen

als auf der Aufhebung der Differenz von Leben und Kunst, beispielsweise durch „Performances“. In diesen Kontext gehört außerhalb der Kunst das Zusammenwirken verschiedener Medientypen (Texte, Bilder, Graphiken, Sprachanmerkungen oder Geräuschsequenzen, Animationen) zu einem Multimedia-System, in dem multimediale Informationen empfangen, gespeichert, präsentiert und manipuliert werden können.

4. Schließlich ist auf eine vierte Entwicklung hinzuweisen, die unter dem Aktionswort „Schulweb“ bekannt ist. Bei Erarbeitung eines Themas mittels Kombination verschiedener Medien wird dabei an ein netzunterstütztes Lernen gedacht. Das damalige Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie verfolgt in Zusammenarbeit mit der Telekom AG das Ziel, alle rund 44.000 Schulen in der Bundesrepublik Deutschland an das Datennetz zu bringen (Projekt „Schulen ans Netz“). Der ökonomische Sinn ist vor dem Hintergrund der Ausführungen evident. Das Projekt hat einen Marktwert von ca. 80 Millionen Euro. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass das Wissenschaftsnetz (DFN) zu einem Hochleistungs-Breitbandnetz mit zahlreichen Einwählpunkten ausgebaut werden soll.

Die gesellschaftliche Bedeutung, d.h. die Mächtigkeit der neuen Faktorkombinationen liegt jenseits der Grenzen von Betrieben, Unternehmen, Organisationen oder Institutionen. Sie ist unter dem Begriff „regulative Zentren“ beschrieben worden (vgl. Huisinga 1996b). Die neue Faktorkombination verknüpft im Sinne ökonomischer Verwertbarkeit die klassischen Medien mit der Telematik zur Mediamatik (vgl. Latzer 1997). Das neue regulative Zentrum „mediamatisches Wissenswirtschaftssystem“ entsteht durch Konvergenz von Mediamatik und Wissen sowie der zur Entstehung und Distribution von Wissen etablierten gesellschaftlichen Institutionen als erweiterte ökonomische Verwertungsstufe. Die hier

ins Auge gefasste ökonomische Realität ist immer gleichzeitig von scharfen Preisbewegungen, von Sonderangeboten und Knappheiten, von Aufkaufbewegungen, von sich verändernden Marktstrukturen und sich verändernden Wertgrößen via Kapitaltransaktionen oder Kapitalverschmelzungen gekennzeichnet. Diesen neuen Faktorkombinationen als Entwicklung im gesellschaftlichen Ganzen nachzugehen, ist wegen der darin liegenden Gefährdungen für das öffentliche Bildungswesen allerdings dringend geboten.

Zwar ist der Ausgang dieses Vergesellschaftungsprozesses nicht notwendig „vorprogrammiert“. Informationstechnik bewirkt nicht automatisch das Entstehen einer von Netzwerken beherrschten Unterrichtslandschaft, die wie Lewis Mumfords „Megamaschine“ funktioniert. Die Betrachtung zeigt jedoch, dass wir es mit einem doppelten Entgrenzungsprozess zu tun haben.

Auf der einen Seite ist dieser Entgrenzungsprozess durch die rechtlich fixierte Inhaltsdominanz, die von den Wissens- und Medienkonzernen über Datennetzwerke betrieben wird, markiert; auf der anderen Seite durch die Erosion von demokratisch legitimierten Institutionen, allen voran Schulen und Rundfunkanstalten. Entgrenzung in diesem Sinne geht dabei über das von Christian Lüders, Jochen Kade und Walter Hornstein 1998 entwickelte Verständnis einer bloßen Pluralität pädagogischer Realitäten insofern hinaus, dass sie generell Entdemokratisierungstendenzen fokussiert. Die den Entdemokratisierungstendenzen innewohnenden Kräfte entwerfen dabei bereits im Ansatz die gerade erst reklamierte Pluralität der pädagogischen Realität.

Max Webers frühe Analyse von der drohenden Bürokratisierung der Gesellschaft und seine angstvolle Frage, ob wir uns dereinst ohnmächtig in ein Gehäuse der Hörigkeit zu fügen hätten (vgl. Weber 1976, 834), diese Frage wie die ihr zugrundeliegende Sorge, erfährt in den möglichen Entdemokratisierungstendenzen einer Entwicklung zur Medien- und Wis-

sens(wirtschafts)gesellschaft eine neue historische Aktualität. Es entsteht aber auch Widerständigkeit. Dort nämlich, wo der Wert erziehungswissenschaftlicher Theorie sich nicht nur als Erinnerung an die Möglichkeiten der Schule erweist.

Standardisierte Massenproduktion von Lernsoftware versus Bildung und Qualifizierung

Weite Teile der industriellen Massenproduktion von Lernsoftware arbeiten reproduzierend. Das heißt, zumeist nutzen oder verwerten sie bereits vorhandene Medien (Schulbücher, Zeitungen usw.) und versinnlichen sie nach Art der Lernsoftware. Diese wird nicht von Pädagoginnen und Pädagogen, sondern von ProjektmanagerInnen, DrehbuchautorInnen, BildbearbeiterInnen, GraphikerInnen, AnimatorInnen, BroadcasterInnen (VideobearbeiterInnen), InterfacedesignerInnen, ScreendesignerInnen, TextredakteurInnen, IllustratorInnen und ProgrammiererInnen (Autorensystem, Sprachen, Datenbanken) konkretisiert. Die Produktionsstruktur für die „Neuversinnlichung“ ist industriell und arbeitsteilig organisiert, wie die Inhalte von Pflichtenheften zeigen (vgl. nächste Seite).

Das, was beim Software-Design mit den pädagogischen Vorlagen geschieht, ist gebunden an die Einschätzungen der Produzenten, die nur zum geringen Teil pädagogisch professionalisiert sind. Aus Mangel an Lehr-Praxis reproduzieren sie mit Hilfe ihrer Einbildungskraft ihre privaten Ansichten von der Wirklichkeit und von gutem Unterricht. Sie neigen dazu Klischees zu setzen, wo thematische Auseinandersetzung notwendig wäre.

Dieser industrielle Modus des Zur-Verfügung-Stellens von Wissensproduktionen steht traditionellem Unterricht in offener Konkurrenz gegenüber.

1.	<i>Projektdefinition</i>	3.	<i>Feinkonzept</i>
1.1	Zielkonfiguration	3.1	Inhaltliche Aspekte
1.1.1	Hardware	3.2	Mediendidaktische Aspekte
1.1.2	Zusatzgeräte	3.2.1	Programmstruktur
1.1.3	Betriebssystem		- Einführung
1.1.4	Autorensystem(e)		- Menüstruktur
1.1.5	Lernsituation		- Lernerfolgskontrolle
1.2	Bestimmung des Themas		- Begleitmaterial
1.2.1	Inhalte	3.2.2	Lernerdatenerfassung
1.2.2	Richtlernziel	3.2.3	Benutzeroberfläche
1.2.3	Lerndauer		- Standardbildschirm
1.3	Zielgruppe		- Präsentationsbereich
1.3.1	Adressaten		- Layoutmerkmale
1.3.2	Eingangsvoraussetzung		- Zusatztools
1.4	Zeitplan	3.2.4	Bedienungsfunktionen
2.	<i>Grobkonzept</i>		- Steuerungs-
2.1	Inhaltliche Aspekte		funktionen
2.1.1	Themenliste		- Infofunktionen
2.1.2	Lernzielkatalog		- Hilfefunktionen
2.1.3	Lerndauer	3.2.5	Interaktionsstrukturen
2.1.4	Basaltext	4.	<i>Drehbuchherstellung</i>
2.1.5	Kursdramaturgie	5.	<i>Programmierung</i>
2.1.6	Graphikeinsatz	6.	<i>Evaluationsphase</i>
2.1.7	Animation/Spezialeffekte	7.	<i>Korrekturphase</i>
2.2	Mediendidaktische Aspekte	8.	<i>Auslieferung</i>
2.2.1	Programmstruktur		
	- Einführung		
	- Menüstruktur		
	- Lernerfolgskontrolle		
	- Begleitmaterial		
2.2.2	Lernerdatenerfassung		
2.2.3	Benutzeroberfläche/ Bildschirm		
2.2.4	Bedienungsfunktionen		

Tabelle 3: Pflichtenheft

Auch „Lehrpläne“ des Unterrichts entstehen nicht aus einem direkten Zugriff auf gesellschaftliche Praxis, jedoch als ein Ergebnis von langwierigen konsensualen Aushandlungsprozessen. Sie werden nach bestimmten Prinzipien zum Zwecke der unterrichtlichen Bearbeitung z.B. kombiniert, stilisiert, verfremdet oder veranschaulicht. Das, was Weniger 1952 in seiner Lehrplantheorie noch als „Kampf geistiger Mächte“ (vgl. Weniger 1952,22) bezeichnen konnte, scheint nunmehr in einen Sog industrieller Interessenspolitik und wissensbezogener Fast-Food-Produktion zu geraten, den man als Erosion fundierter Qualifizierung bezeichnen kann.

Stehen wir nun vor einer technologischen Wende, in der Didaktik zu einer ingenieurwissenschaftlichen Disziplin wird? Welche Erfordernisse hätte Didaktik demgegenüber zu reklamieren? Wie gelangt man zu einer Perspektive, der es darauf ankommt, die soziale Wertschätzung von Pädagogik als Profession für eine nachhaltige fachliche und demokratisch-politische Qualifizierung zu erhalten und zu verbessern, ohne die Informationstechniken zu verteufeln? Auch dies ist u.E. eine Frage pädagogischer Professionalität.

1.3 Realisierung pädagogischer Professionalität

1.3.1 Die gesellschaftspolitische Ausgangslage

Pädagogik gilt lediglich als semiprofessionelle Tätigkeit. Angesichts des hohen Bedarfs an Experten sowie an Wissen, ferner einer bildungspolitischen Ausrichtung des Schulwesens an Kompetenzen und internationaler Konkurrenz, müsste dies zu denken geben.

Zwar gab es Zeiten, in denen der „Profi“ als eine eher fragwürdige Erscheinung angesehen wurde, insofern er (oder sie) als jemand galt, der das Expertentum und die Effizienzorientierung nicht selten mit schnödem Selbstbezug verband. Eine Orientierung des Handelns an zentralen Werten der Gesell-

schaft und am Wohl der Allgemeinheit glaubte man bei derartigen Profis nicht zu erkennen. Diese Zeiten schienen jedoch bis vor kurzem Vergangenheit zu sein.

Hält man sich inzwischen die Berateraffären im Bereich der Politik vor Augen und das Misstrauen, dass der sogenannte gesunde Menschenverstand immer noch gegenüber einer nicht unmittelbar nützlichen Wissenschaftlichkeit an den Tag legt, dann ist die Rolle von Professionalität ein immer noch aktuelles gesellschaftspolitisches Thema. Böse Zungen behaupten sogar, die Bemühungen um Qualitätssicherung der Schulbildung durch nationale Bildungsstandards seien der beste Beleg dafür, dass man die Professionalität der Lehrerinnen- und Lehrerschaft durch Vorgaben ersetzen wolle. Durch entsprechende Gehaltsabsenkungen und Verkürzung des Studiums entspreche man so leicht dem Druck zu sparen, gleichgültig, was solches langfristig koste. „Mehr gute Indianer statt Häuptlinge“ heißt es analog hierzu oft in Wirtschaft und Verwaltung, wenn es um den Bedarf an autonomen, professionellen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen geht. Gute Vorgaben, Zielvereinbarungen und gewissenhafte Durchführung, darin läge das Rezept für Erfolg. Eine solche Argumentation ist rückwärtsgewandt, weil sie zweierlei übersieht: erstens das Anwachsen von Komplexität und damit den Bedarf an nichtstandardisierten Lösungen und Entscheidungen und zweitens die überproportionalen Kostenreduktionen bzw. Ertragsspielräume, die gerade im Segment der nichtstandardisierten Arbeit liegen. Dieser ökonomisch strukturelle Aspekt ist häufig nicht im Blick. Die immer noch landläufige Skepsis gegenüber Professionalität erhält aber auch durch Folgendes Nahrung:

Substanz von Professionalität

In einer Gesellschaft des Scheins sind Inszenierungen von großer Bedeutung, und die Form einer medialen Aufbereitung imponiert oft stärker als die Aussagen, die gemacht werden. Man kennt das aus der Politik, aber auch aus dem Beratungs- und Trainingsgeschäft. Das Klappern, das bekanntlich zum

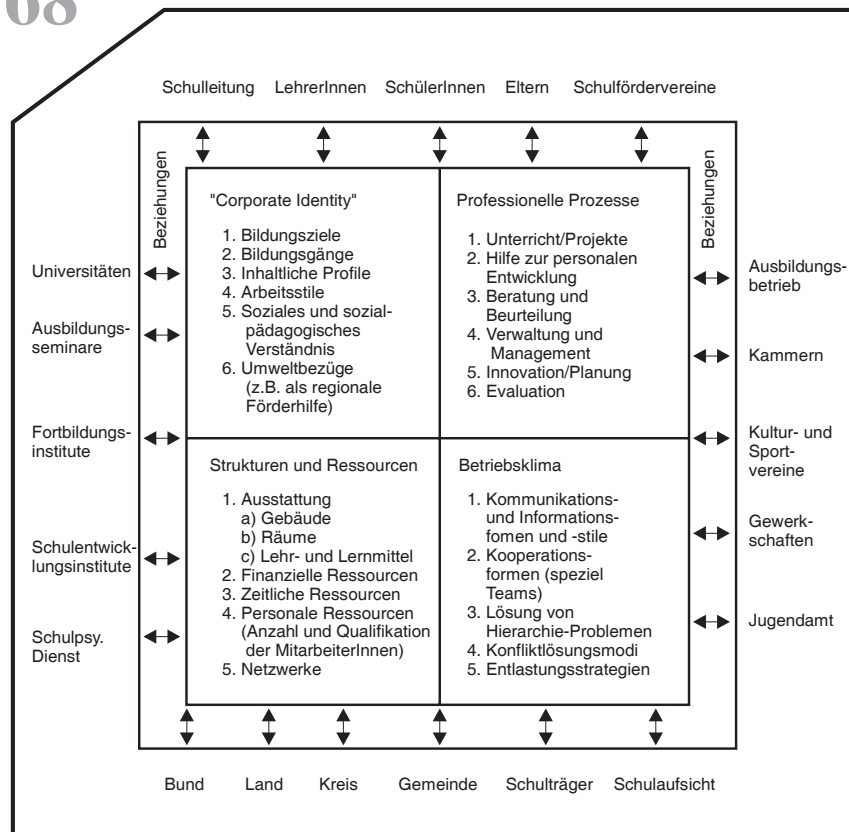


Abbildung 1: Das pädagogisch professionelle Feld

Handwerk gehört, wird dabei mit der Substanz der Professionalität verwechselt, und oft genug ist dann die Enttäuschung über die Gehaltlosigkeit einer angeblich professionellen Präsentation groß. Daher ist es wichtig festzuhalten, was als Kennzeichnung von Professionalität im berufssoziologischen Verständnis wie bezüglich des gesellschaftlichen Bedarfs

immer noch gilt (vgl. z.B. Combe/Helsper (Hg.) 1996,9 ff. und Pfadenhauer 2003):

- die Anbindung an zentrale Werte der Gesellschaft durch das Berufsethos (z.B. bei medizinischen Berufen);
- die obligatorische wissenschaftliche Ausbildung und die rechtliche Verpflichtung, nach den „Regeln der Kunst“ (d.h. der erprobten und gebotenen wissenschaftlichen Erkenntnisse) zu arbeiten sowie
- eine ausgeprägte und formaljuristisch als Kompetenz zugebilligte Autonomie der Berufsausübung.

Legt man diese Kriterien als Messlatte an die Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen an, dann folgt daraus die erwähnte Einstufung des „Berufsstandes“ als semiprofessionell. Es gibt nämlich, man möge es glauben oder nicht, keine allgemein verbindliche oder gar kodifizierte pädagogische Berufsethik, keine verbindlichen Regeln für den Rückgriff pädagogischen Handelns auf wissenschaftliche Erkenntnisse, und das Ausmaß der beruflichen Autonomie ist strittig.

Die Strittigkeit der beiden letzten Kriterien ist umso verständlicher, als das pädagogische Feld heute aufgrund der Teilautonomisierung der Bildungseinrichtungen vielfältig und umfangreich geworden und mit ökonomischem Management, sozialen und therapeutischen Arbeitsbereichen verschränkt ist (vgl. Lisop 1998).

Der *Autonomie*-Aspekt wird soziologisch vor allem machtheoretisch betrachtet. Dabei wird der Prozess der Professionalisierung auf diejenigen interaktiven Strategien hin untersucht, die zur sozialen Etablierung und zur Stärkung von Einfluss- und Definitionssphären dienen (vgl. Combe/Helsper 1996,11 ff.). Damit verbunden ist die Frage nach der Akzeptanz und Wertschätzung, in unserem Fall von Pädagogik bzw. pädagogischen Akteuren und Institutionen als Ex-

perten und danach, ob es auch im Bildungssektor unabhängige Verbände oder Kammern geben könnte oder sollte, die gesellschaftspolitisch im Interesse der Profession und der zugehörigen Gesellschaftswerte fungieren.

Handlungsbezogen bzw. aus dem Kontext der gesellschaftlichen Arbeitsteilung heraus betrachtet, bezieht sich die Autonomie von Professionellen jedoch auf das Erfordernis selbstständiger Analyse von Fällen, Situationen oder Gegebenheiten im Hinblick auf zu erreichende Ziele und die selbstständige Entscheidung über entsprechende „Maßnahmen“ als „gegebenes Mittel der Wahl“ aus professioneller Sicht.

Obwohl nun eine wissenschaftliche Rückbindung der meisten pädagogischen Berufe – zumindest im öffentlich-rechtlichen Bildungssektor – durch die Vorgabe eines wissenschaftlichen Studiums speziell der Lehrenden verlangt wird, werden die Autonomie-Felder angezweifelt. Die Lehr- und Ausbildungspensen öffentlicher Bildungsgänge werden ja in Form von Curricula bzw. Ausbildungsplänen auf dem Wege staatlicher Erlasse geregelt. Sie sind also hoheitlich vorgegeben. Das verleitet oft zu dem Schluss, sie brauchten nicht hinterfragt zu werden oder dürften es sogar nicht, weshalb gerade Lehrerinnen und Lehrer lediglich ausführendes Personal seien.

Ein gesellschaftlicher Risikofaktor durch pädagogische Semiprofessionalität sei aufgrund der Vorgaben nicht zu erkennen, so eine weitere Auffassung. Dass zu wenig gelernt und Beliebiges gelehrt werde, könne eher daran liegen, dass es weder quantitativ noch qualitativ hinreichende Standards gäbe, ganz zu schweigen von einer Förderung von Eliten.

Nun wissen wir, dass Normierungen eine Folge kostengünstiger Massenproduktion, globalisierter Standorte, anonymisierter Märkte und ausgeprägter Verrechtlichung sind. Letzteres ist mit den Haftungsproblemen verwoben. Normierungen, Standardisierungen und hierauf bezogene Zertifizierungen dienen also einerseits den ökonomischen Erfordernissen

der Kostensenkung, Marktgängigkeit und Mobilität und andererseits fungieren sie als Qualitätssicherung wie als Maßstab dort, wo zwischen Käufer und Verkäufer, Auftraggeber und Auftragnehmer die Unterschiede des Fachwissens überbrückt werden müssen. Je stärker Produktion und Dienstleistung verwissenschaftlicht, je stärker Massengeschäft und Individuallösungen zu kombinieren sind und organisationale Teileinheiten (seien es Produktionswerke, Ämter oder Schulen) (teil)autonome Managementbereiche werden, desto stärker wächst der Bedarf an Expertenschaft „im Hause“ und damit an Professionalität. Objektiver Bedarf und Bewertung (z.B. in der Personalentwicklung) entsprechen sich folglich nicht immer.

Für die pädagogische Professionalität stellt sich der Bedarf an Expertenschaft einerseits im Hinblick auf das Reproduktionserfordernis von Gesellschaften (zur Überwindung von Nationalismen und zur Stärkung von Demokratie wie aus ökonomischen Gründen). Doch auch der Aspekt der Humanisierung des Arbeitsplatzes Schule (im weitesten Sinne), und zwar für Lehrende und Lernende ist nicht zu unterschätzen (vgl. Lisop u.a. 1995). In Deutschland liegt die Frühindividualität von Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich zur Gesamtbevölkerung hoch. Vandalismus und Gewalt an Schulen schließlich resultieren nicht nur aus schulexternen Faktoren. Sie sind auch schulisch „hausgemacht“.

1.3.2 Professionelle Identität und Kernkompetenzen

Das Studium der Erziehungswissenschaften bietet selten die Möglichkeit, sich ausdrücklich mit Fragen der professionellen Identität auseinander zu setzen. Zwar gibt es obligatorische Praktika, über die – auch reflexiv – zu berichten ist. Da aber das Verhältnis von pädagogischer Theorie und Praxis bzw. Erziehungswissenschaft und Praxis grundsätzlich prekär ist, belastet dies auch die Praktikumsfrage. Der Erwerb solider Kenntnisse des (möglichen) professionellen Aktions-

feldes, des Kompetenzspektrums, der Logik pädagogisch professionellen Handelns, der Berufsethik und der beruflichen Belastungen, ferner des Verhältnisses von Professionalität und Persönlichkeit erfolgt selten systematisch, sondern eher zufällig und nebenhergehend. Für Kernkompetenzen – insbesondere didaktische – gilt das gleiche, trotz Didaktik-Professuren (vgl. z.B. Hofmann 1991; Radtke 1996; Klauser 1998; Nittel 2000; Terhart 2000 a+b).

Die gesellschaftliche Anerkennung pädagogischer Praxis als professionelle ist ein Politikum, abhängig auch von der Einschätzung des Wertes pädagogischer Tätigkeit durch die Bürgerinnen und Bürger einer Gesellschaft. Schließlich bedürfen die berechtigten Forderungen nach Professionalisierung der Flankierung durch Praktikabilitäten, welche die Feldforschung zur erarbeiten hat. Hierauf könnten und müssten sich die wissenschaftlichen, praktischen und politischen Konsense wie Diskurse stärker beziehen.

Das Komplexitätsgefüge des pädagogisch-professionellen Handelns

In allen pädagogischen Prozessen, insbesondere jedoch in solchen des Lehrens und Lernens verschränken sich verschiedene Ebenen zu dem, was wir den *Didaktischen Implikationszusammenhang* oder die methodische Struktur nennen (vgl. Kapitel 3.2 und 3.6). Die wichtigsten Ebenen sind

- (1) Der gesellschaftliche Implikationszusammenhang, insbesondere die Arbeit, ausdifferenziert nach Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und privater Reproduktionsarbeit. Zu dieser Ebene gehört auch das Spektrum der erforderlichen Qualifikationen bzw. der erforderlichen oder erwünschten Kompetenzen. Zu dem hier vertretenen weiten Verständnis von Arbeit hat sich auch das sogenannte allgemeine Bildungswesen in Beziehung zu setzen.
- (2) Die lebensweltlichen Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden. Hierzu gehören die sozialen Milieus mit

ihren Mentalitäten, ihrem Habitus, ihren Lebensstilen, ihren Denk- und Wertmustern. Sie beeinflussen die Grundeinstellung gegenüber Lehren und Lernen ebenso wie situative Lehr- und Lern-Konstellationen.

- (3) Das System der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse. Hier geht es um somato-psychische und psycho-soziale Dynamiken. Sie bestimmen das soziale Miteinander ebenso wie das Wahrnehmen, die Informationsverarbeitung, das Wollen, Verhalten und Tun.
- (4) Curriculare Vorgaben einschließlich methodischer Repertoires. Hierbei handelt es sich um Grundressourcen pädagogischer Professionalität. Während die Methodennutzung freigestellt ist, sind Lehrpläne verbindlich, aber nicht zwingend. Inhalte und Ziele sind nämlich mit dem gesellschaftlichen Implikationszusammenhang und dem zu diesem gehörenden System der Wissenschaften zu korrelieren. Erst hieraus und aus der Abgleichung mit dem Entwicklungsstand der Lernenden sowie weiteren Faktoren ergibt sich die dem Unterricht zugrunde liegende didaktische Struktur.
- (5) Der anthropogene und sozio-kulturelle Entwicklungsstand der Lernenden. Hierzu gehört das Vorwissen und die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, ferner die Sensomotorik, der Entwicklungsstand der Sozialkompetenz und derjenige der psycho-sozialen Reife.
- (6) Rahmenbedingungen wie Strukturen und Ressourcen, Betriebsklima und Corporate Identity einer Bildungseinrichtung sowie das gesamte Umfeld der Interessensgruppen.

Pädagogische Professionalität zielt darauf, in Lehr- und Lernprozessen, in Beratungsprozessen und in solchen der Organisations- und Personalentwicklung planend, begleitend und evaluierend eine Faktoroptimierung zwischen den verschiedenen Ebenen vorzunehmen.

Daher bestimmt sich die Praktikabilität, also die Durchführbarkeit, nicht über Rezepte oder gar Tricks. Vielmehr geht es um Prinzipien und Muster, um die methodische Leitfrage im didaktischen Implikationszusammenhang auszudifferenzieren. Die Sache des Lehrens – um abgewandelt einen Satz Schlömerkempers aufzugreifen (Schlömerkemper 2003) – ist nicht der Lehr-/Lernstoff und auch nicht der Lehr-/Lernprozess an sich, selbst die Lernenden nicht für sich genommen, sondern deren Entwicklung und Qualifizierung als zugleich individuelle und gesellschaftliche. Aufgabe des Lehrens, so würden wir formulieren, ist die Subjektbildung. Insofern es sich hierbei um die Optimierung in hochkomplexen Faktorengefügen handelt, insofern wissenschaftliches rückbezogenes Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden von den Praktikerinnen und Praktikern verlangt wird und nicht zuletzt weil hohe Ambiguitätstoleranz in Bezug auf die Ungewissheiten der Prozessverläufe ausgehalten werden muss, handelt es sich um professionelles Handeln (vgl. auch hierzu u.a. Lisop 1998; Schlömerkemper 2003).

In einem gerade abgeschlossenen Bund-Länder-Modellversuch zur „Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase“ (vgl. Huisinga 2002 und 2004) zeigte sich, dass Junglehrerinnen und -lehrer ihre berufliche Identität und Rolle ausschließlich narzisstisch selbstbezogen reflektierten. Erst im Laufe der Fortbildung, und zwar nach über einem Jahr, begannen sie, arbeitsorientiert z.B. objektive Rollenkonflikte, Belastungsmanagement, Führungsstile, didaktische Kompetenzen, schulische Identitätskonzepte wie Schulprogramme und Schulkultur oder Entwicklungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler zu erörtern und optimierende Input-Output-Strategien zu entwickeln.

Es bestätigten sich insofern die Defizite, die in Gutachten zur Lehrerbildung, etwa der KMK-Kommission (vgl. Terhart 2000a+b) angesprochen werden, sich aber auch in unseren eigenen Feldforschungen gezeigt haben (vgl. Koch/Li-

sop/Speier 1993; Kraske/Lisop/Stärk 1995; Lisop 1995; Huisinga 2004).

Ab Mitte der siebziger Jahre hat Lisop in Frankfurt im Grundstudium durch Seminare und Übungen zur Orientierung im pädagogischen Feld die Identitätsbildung angeregt. Auch in Projekten zur Schulentwicklung und neuerdings im Personalentwicklungsprojekt Huisingas erwies sich die Arbeit mit Feldmatrizen als fruchtbar. Da wir in den folgenden Kapiteln die Kompetenzseite fokussieren werden, stellen wir am Ende dieses Kapitels zwei unserer Matrix-Modelle vor (vgl. nächste Seite).

Professionelle Kernkompetenzen

Hermeneutik, Heuristik, Integration, Implikation

Gängige Auffassung ist, dass die Kernkompetenz von Professionellen allgemein darin liege, wissenschaftliches, systematisches Fachwissen, fallbezogenes Erfahrungswissen und die Wahrnehmung eines Falles bzw. einer Situation durch spezifische Deutungsmuster entscheidungsbezogen aufeinander zu beziehen (vgl. Combe/Helsper 1996, 12 ff., Koring 1996, 320 ff.; Oevermann 1996, 70 ff.). Auf die Pädagogik gewendet wird dementsprechend gefragt und gesucht, welcher Grundtypus praktischen Handelns als spezifische professionelle Kernkompetenz extrahiert werden kann. Es gibt keine einheitliche Auffassung hierüber. Begriffe wie Erziehung und Bildung gelten als obsolet, Lernen als zu eng und zu allgemein. In der Erwachsenenbildung legt der Diskurs über Deutungsmuster (vgl. Schüßler 2000) nahe, dass ein spezifisches Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden als Kernkompetenz angesehen werden kann. Die *Arbeitsorientierte Exemplarik* geht mit dieser Auffassung im Grundsatz konform. Daher trug die erste Auflage der *Arbeitsorientierten Exemplarik* von 1984 den Untertitel „Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft“. Der *Grundtypus Auslegen und Entscheiden* wurde durch diesen Untertitel mit einem weiteren Wesensmerkmal pädagogischen Handelns verknüpft, nämlich dem

	a) Kommunikation und Interaktion	b) Sozialisation und Individuation	c) Lehren und Lernen	d) Innovieren und Verwalten
1) Ziele Die Relationen in dieser Spalte sind Entsprechungen und Widersprüche, also Beförderung bzw. Behinderung von a-d durch 1 und umgekehrt	Betriebsklima Erziehungsstile Arbeitsformen im Unterricht Schulrituale	Heimlicher Lehrplan (Diskrepanz zw. offiziellen und faktischen Zielen) Erziehungsstile Chancengleichheit	Bildungspläne und Curriculum Unterrichtsstil Lernmotivation	Reformen Rechtsverordnungen Beamtenstatus
2) Organisation der Institutionen Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen	Hierarchien (Dienstweg) Kontaktmögl. unter Kollegen u. Schülern	Schulrituale Schulimage	Stundeneinteilung Prüfungen Verbindung von Schule und Leben	Klassenfrequenzen Raumfragen Klassen- und Kursunterricht Schulordnung
3) Relation der Institutionen Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen	Abstimmungsfragen Kooperation	Bildungsweg Durchlässigkeit Chancengleichheit Kontinuität von Bildung	Abgestimmtheit von Inhalten und Verfahren	Prüfungen Zulassungen Versetzungen Schulwechsel
4) Lernende Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen	Umgangston Freundschaften/Feindschaften Zusammenarbeit/Konkurrenz Rivalität Solidarität	Fördern Auslesen	Motivation Befähigung	Statistiken Beurteilungen Veränderung auf Anregung von Schülern
5) Lehrende Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen	Offenheit oder Verstecktheit der Kommunikation Kooperation Konkurrenz, Rivalität Solidarität	Soziale Herkunft Berufsrolle	Unterrichts- und Erziehungsstil	Berufsrolle Juristische Bindungen Freiräume
6) Arbeitsrichtungen Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen	Organisationsformen von Unterricht	Oberstes Lernziel Mileubezogenheit von Inhalten	Methodenfreiheit inhaltliche Offenheit versus Tabuisierung Leistung	Bindungen und Freiräume

Abbildung 2: Pädagogisches Feld (Quelle: Lisop 1976,36)

	a) Kommunikation und Interaktion	b) Sozialisation und Individuation	c) Lehren und Lernen	d) Innovieren und Verwalten
1) Ziele Die Relationen in dieser Spalte sind Entsprechungen und Widersprüche, also Beförderung bzw. Behinderung von a-d durch 1 und umgekehrt			Verteilte Bildungspläne, Stoff-Fülle	Zuweisung neuer Funktionsaufgaben, Schulleistungen, Schulautoromie
2) Organisation der Institutionen Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen	Mangelnde Führungs-kompetenzen, Mangelndes Personalverständnis, Bürokratische Einbindung, Probleme werden nach unten delegiert, Lippenbekenntnisse	Labilisierung schulischer Funktionsspäntissen	Hohe Pflichtstundenanzahl, unangemessenes Stunden-mangement, Prüfungen, Benotungen, Verteilungen	Geringes Gestaltungsrecht, Großer Verwaltungsaufwand, Schlechter baulicher Zustand von Schulen, Raumnot
3) Relation der Institutionen Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen	Rivalitäten, Gewaltbereitschaft, Aggressionen, Verhaltensauffälligkeiten	Mangelndes Verständnis der Eltern für Unterrichtsziele und Methoden	Große Heterogenitäten, Mangelnde Befähigung und Motivation, Undiszipliniertes Verhalten, Geringe Konzentrations-fähigkeit, große Klassenfrequenzen	
4) Lernende Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen	Schlechte Aufstiegschancen, Fehlende Solidarität, Mobbing, Geringe berufliche und private Kommunikation, Cliqueswirtschaft, Einzelkämpertum	Enttraditionalisierung, Auflösung überkommener Normen und Werte, Schwundende Identität zwischen Schulkulturen und Schulpublikum, Häusliche Problemlagen, Medieneinflüsse		
5) Lehrende Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen		Polenkonflikte, Veränderung des pädagogischen Ethos, Vereinbarung von Beruf und Familie	Verlust des Monopols auf Wissensvermittlung, Aufgabenverteilung, Stoff-Fülle, Permanentes Nachbereiten	Zuweisung unangemessener Aufgaben
6) Arbeitsrichtlinien Die Relationen sind Entsprechungen oder Behinderungen, aber vermittelt über Zielvorstellungen				Mangelhafte Ausstattung mit Sachmitteln

Abbildung 3: Matrix der Belastungsfaktoren (Quelle: Huisinga 2004)

individuellen und gesellschaftlichen Zukunftsbezug. Soziologisch würde man von der Aufgabe sprechen, die gesellschaftliche Reproduktion ebenso zu sichern wie die individuelle gesellschaftliche Existenz. Deshalb ist festzuhalten, dass der Referenzrahmen pädagogischen Tuns im weitesten Sinne die Mensch-Natur-Dialektik ist. Konkreter gesprochen bilden die Erfordernisse des Denkens, Fühlens und Wollens, Produzierens, Gestaltens und Reflektierens im Prozess gesellschaftlicher und privater Reproduktion sowie Leitbilder der Gesellschaft, der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensgestaltung den allgemeinen Rahmen. Ziele, Inhalte und Methoden pädagogischen Tuns sind an diesen Rahmen gebunden. In Schulgesetzen oder im allgemeinen Vorspann bzw. in den Grundsatzüberlegungen von Lehrplänen wird er in der Regel thematisiert.

Der *Auslegungstypus*, also der *hermeneutische* Charakter pädagogischen Tuns, ist ferner untrennbar mit einer weiteren Logik, nämlich der des *Entscheidens* (*Heuristik*) verbunden.

Pädagogisches Handeln realisiert sich generell im Modus von Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden. Darauf bezogene Kompetenzen sowie entsprechende Referenzrahmen und Instrumente, einschließlich metatheoretischer Reflexivität, sind daher notwendige Bausteine der Professionalität.

Für die Philosophie, für die Sprachwissenschaften, für Theologie und Rechtswissenschaft ist das Auslegen, Interpretieren oder Deuten selbstverständlicher Kern methodologischer Reflexionen und professionellen Handelns. In der Soziologie ist es ein Streitthema. In der Erziehungswissenschaft spielt es *expressis verbis* erst seit Anfang der siebziger Jahre unter dem Kürzel „Deutungsmuster-Ansatz“ eine zunehmende Rolle, und zwar, wie erwähnt, vornehmlich für die Erwachsenenbildung. In der Schulpädagogik wurde der hermeneutische

Aspekt der Professionalität – außer in älteren Didaktiken und in der Exemplarik – in den letzten Jahrzehnten eher vernachlässigt.

Im Unterschied zu den meisten anderen Professionen hat die Pädagogik es weithin mit *Gruppensituationen* zu tun. Hierbei ist nicht nur die heute zumeist heterogene Lerngruppe von Belang, sondern auch Träger- und Interessengruppen. Letztere sind zum Teil demokratisch Mitwirkende im Sinne gesetzlicher Vorgaben (z.B. Elternbeiräte). Die professionelle Vermittlung, auf welche Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden zielen, wird dadurch zur *Integrationsaufgabe*. Der Erfolg pädagogischer Profession wird daher am Grad der Vermittlung bzw. Integration gemessen. Blankertz fasst diesen Aspekt pädagogischer Professionalität in curricularer und didaktischer Hinsicht mit der Formel „methodische Leitfrage“. Man könnte auch von der pädagogisch-professionellen Leitfrage sprechen. Blankertz schreibt:

„Die methodische Strukturierung des Unterrichts hat immer, ungeachtet aller sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen, die individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits sozio-kulturelle Bedingungen hat) zu vereinigen“ (Blankertz 1969,97 f.).

Da die Vermittlungsaufgabe weit mehr umfasst als die Relationierung von Stoff, Methode und Schülergruppe im Unterricht, charakterisiert Blankertz Unterricht als didaktischen Implikationszusammenhang (vgl. Blankertz 1969,92). Wir gehen mit der *Arbeitsorientierten Exemplarik* darüber hinaus, indem wir pädagogische Professionalität insgesamt implikationstheoretisch begreifen und zum Zwecke der Vermittlung einzelne Implikationszusammenhänge als Referenzrahmen für Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden entwickeln. Mit Vermitteln ist also nicht schlicht „Beibringen“ gemeint, sondern Verknüpfen, Verbinden und Integrieren. Die Einzelheiten werden in späteren Kapiteln dargelegt.

Das weiter oben angesprochene Problem der professionellen Autonomie, speziell gegenüber dem sogenannten Lehr- und Lernstoff, löst sich nicht im Streit darüber, ob Lehrpläne nur Rahmenvorgaben seien und daher Variationsmöglichkeiten der Auslegung böten oder nicht. Wo Erziehung, Bildung und Qualifizierung nicht zum standardisierten Drill verkommen sind, behalten Auslegungs- und Entscheidungsaufgaben immer einen zentralen Stellenwert. Generell ergibt sich das daraus, dass wir es bei Curriculumelementen mit hochaggrierten Komplexitäten bzw. Implikationen zu tun haben, die zu entwickeln sind, soll die Vermittlung gelingen. Es gibt nämlich keinen Lehr-/Lernstoff „an sich“. Erst wenn entschieden ist, welche Entwicklungsschritte des Verfügens über Wissen in welchen praktischen oder wissenschaftlichen Kontexten einer Lerngruppe angeboten werden sollen, kann der sogenannte Lehr-/Lernstoff, können die Elemente vorgegebener Lehrpläne, Module, Kurse oder Trainings als Lehr- und Lernpensum aufbereitet werden. Der stoffbezogenen „didaktisch-methodischen“ Aufbereitungsarbeit und ihrer Vermittlung hin zur Entwicklung der Lernenden wird daher in der *Arbeitsorientierten Exemplarik* als Kern pädagogischer Professionalität besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Stoffaufbereitung ist eine spezifische Vermittlungs- und Optimierungstätigkeit in einem Mehrfaktorengefüge. Sie äußert sich in den geistigen Operationen des Wahrnehmens, Auslegens und Entscheidens.

Wenn pädagogisch zu handeln „Ver-Mitteln“ heißt zwischen Subjekten, Subjekt und Welt und vom Subjekt zu sich selbst, dann besteht die pädagogische Professionalität u.a. im Herstellen dessen, worüber das „Mitteln“ sich realisiert; und das sind die Lerngegenstände und die Lehr- und Lernprozesse. Pädagogische Professionalität ist insofern didaktische Produktions- und Gestaltungsarbeit im Modus des Wahrnehmens, Auslegens und Entscheidens.

Ansprüche aus Arbeits- und Lebenswelten, soziokulturelle, psychologische, anthropologische und andere Entwicklungs-

faktoren der Lernenden, Eigengesetzlichkeiten des Lernens wie solche von Gruppenprozessen sind in diesem Faktorengefüge zielbezogen auszutarieren.

1.3.3 Subjektbildung und Qualifizierung: Die professionstheoretische Blickrichtung der Arbeitsorientierten Exemplarik

Bereits in den siebziger Jahren wurde – als verspätete Rezeption us-amerikanischer Ansätze (vgl. z.B. Bloom 1956) – versucht, mit Hilfe von Lernziel-Taxonomien die Schwierigkeiten der pädagogischen Leitfrage durch exakt und standardisiert abprüfbare Lernzielvorgaben zu eliminieren. Heute wissen wir, dass der technisch-ökonomische und der gesellschaftliche Strukturwandel solche Fixierungen rasch überholt. Sie ändern auch nichts an der Realitätsnähe oder -ferne bzw. der Bildungs- und Kompetenzrelevanz von Lehr-/Lerngegenständen bzw. -prozessen. Zeigt doch gerade die langjährige und breite Suche nach der Realisierung von sogenannten Schlüsselqualifikationen wie Autonomie, Kreativität, Flexibilität und Entscheidungsfähigkeit, welcher gesellschaftliche Bedarf an nicht-standardisierter Teilnehmerorientierung von Lehr-/Lernprozessen besteht und wie wenig die Integration von Subjektbildung und Qualifizierung vorangekommen ist.

Daher stellt die *Arbeitsorientierte Exemplarik* ein in der Praxis evaluiertes Gegenmodell zur curricularen Durchstandardisierung bereit. Sie offeriert spezifische Instrumentarien, man könnte auch sagen Referenzrahmen, zur Realisierung des didaktischen Kerns von Professionalität. Arbeit in einem sehr weiten anthropologischen Sinn – nicht nur Erwerbsarbeit! – spielt dabei als Ziel wie als Medium von Lernen und Subjektentwicklung eine zentrale Rolle. Subjekt meint nicht schlicht den Einzelnen, das Individuum, die Person im Gegenüber zum Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse, Strukturen und Prozesse. Das Subjekt wird vielmehr als Ge-

stalter wie Geprägter der ihn umgebenden natürlichen und sozialen Welt gesehen und: als einzig wirkliches Produktivkraftpotenzial auf dieser Erde. Daher ist die Arbeitsorientierung eine Orientierung hin auf Subjektbildung anstelle von Stoff-Fetischismus. Um nicht mißverstanden zu werden: Ohne „Stoffe“, d.h. Lehr-/Lerngegenstände, ohne gesellschaftliche Konsense über Standards des Wissens und Könnens kommen wir nicht aus. Das Thema der *Arbeitsorientierten Exemplarik* heißt nicht „Entfachlichung“. Wohl aber thematisieren wir den Blickwechsel weg von der verengenden Verabsolutierung des Stoffs hin zur Breite seiner Nutzungsmöglichkeiten für das Ziel der Subjektbildung.

Lehrplanelemente im Hinblick auf zu erreichende Ziele und auf die konkrete Gruppe der Lernenden aufzubereiten ist einerseits lernpsychologisch zwingend. Andererseits verlangen demokratische wie ökonomische Vernunft, Subjektentwicklung und Qualifizierung zu integrieren. Oder besser formuliert: Qualifizierung und humanökologische Entwicklung und Entfaltung in Subjektbildung münden zu lassen.

Die *Arbeitsorientierte Exemplarik* versteht sich als ein Beitrag zur uneingeschränkten Professionalisierung der Handlungspraxis. Man könnte sie als professionstheoretische Handlungslehre bezeichnen, wenn man diese Formulierung nicht als in sich widersprüchlich begreift, weil man einer u.E. auch didaktisch fatalen Spaltung von Wissenschaft und Praxis folgt. Auch hier denken wir nämlich implikativ. Man könnte so weit gehen zu sagen, die *Arbeitsorientierten Exemplarik* sei als Subjektbildungstheorie zugleich allgemeine didaktische Theorie mit Referenzrahmen für das Auslegen und Entscheiden.

Der Perspektivenwechsel der AOEX

Fragt man im Hinblick auf Professionalität danach, welchen Perspektivenwechsel die *Arbeitsorientierte Exemplarik* vornimmt (vgl. dazu auch Kap. 2), dann ist zusammenfassend zu sagen:

-
- (1) Über die Kategorie des Deutens hinaus wird die Logik des pädagogisch-professionellen Handelns im Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden zwecks Vermitteln und Integrierens gesehen. Pädagogisches Handeln wird als optimierendes Handeln in Mehrfaktorengefügen gesehen.
 - (2) Professionelle Optimierung bedarf objektivierender Referenzrahmen, weil sonst subjektive Beliebigkeit droht.
 - (3) Für die optimierende pädagogische Produktions- und Gestaltungsarbeit entwickelt die *Arbeitsorientierte Exemplarik* objektivierende Referenzrahmen und spezielle Instrumentarien. Sie fungieren zugleich als Parameter der Professionalität.
 - (4) Der Wertbezug wird benannt: Subjektbildung als Ziel individueller Entfaltung und zwecks Gestaltung einer demokratischen und humanökologischen Gesellschaft.
 - (5) Arbeit in einem trinär definierten, weiten Sinn gilt neben Subjektbildung als zentrale bildungswissenschaftliche Kategorie.
 - (6) Dem Ziel der Subjektbildung entsprechend liegt der *Arbeitsorientierten Exemplarik* ein ganzheitliches Menschenbild zugrunde, wird Kompetenz nicht kognitiv verengt.
 - (7) Methodologisch wird ein implikationstheoretisches Paradigma gewählt.
 - (8) Implikationstheoretische Denkmuster ermöglichen die Überwindung von Antinomien und Paradoxie-Fallen. Professionstheoretisch halten wir daher implikationstheoretische Denkmuster für unverzichtbar.
 - (9) Als Professionstheorie impliziert die *Arbeitsorientierte Exemplarik* Bildungstheorie, Curriculum-, Lehr- und Lern- und Beratungstheorie.

-
- (10) Die *Arbeitsorientierte Exemplarik* versucht, durch Subjekt- und Arbeitsorientierung Allgemeinbildung und Berufsbildung zu vermitteln.

1.4 Zur Validität der Arbeitsorientierten Exemplarik

Die *Arbeitsorientierte Exemplarik* entstand aus einer Diskrepanz zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorielage und Anforderungen im Praxisfeld.

Die Forschungslücke, die wir anfangs aus hochschuldidaktischem Druck heraus zu lösen suchten, war demnach sowohl praxis- als auch theorieorientiert.

Als Forschungsbasis dienten zunächst die umfangreichen Seminaufzeichnungen (zwischen 1976-1982) von 10 Blockseminaren mit rund 500 Studierenden unterschiedlichster sozialer Herkunft und Vorbildung. An der Durchführung der Seminare waren zeitweilig sieben Lehrende beteiligt.

Die Seminaufzeichnungen wurden zunächst im Hinblick auf gehäufte förderliche oder hinderliche Phänomene der Kommunikation und Interaktion mitsamt den jeweiligen Situationsfaktoren der Lehr-/Lernprozesse systematisiert. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden mit Studien zur Didaktik und ihrer Geschichte, zur Sozialisations- und Persönlichkeitstheorie und zur Sozial- und Tiefenpsychologie abgeglichen, um Korrespondenzen zu finden. Aus dieser Vergleichsarbeit ergaben sich bildungsorientierte Leitthesen sowie erste Umrisse der Referenzrahmen. Wir schildern dies genauer im dritten Kapitel. Die Referenzrahmen wurden dann in Pilot-Seminaren evaluiert. Als Erfolgskriterien diente die Minimierung von „Störphänomenen“, die Ausweitung oder Vertiefung der Inhaltlichkeit im Seminar, das Spektrum der Reflexivität und bezüglich der professionellen Motivation der Prozentsatz derjenigen Studierenden, die nachfolgend verstärkt Didaktik (Lehr- und Lerntheorie) studierten. Die Pilot-Semi-

nare wurden parallel zu solchen Seminaren durchgeführt, die auf die neuen Referenzrahmen verzichteten. Der Erfolg des neuen Ansatzes führte dann dazu, das Konzept außerhalb der Universität zu erproben. Hier sind vor allem die gewerkschaftliche, die betriebliche und die überbetriebliche Bildungsarbeit zu nennen. Ergänzend gab es ein Erprobungsfeld in der kirchlichen Jugendarbeit.

Seit den 1990er Jahren wurden nach dem Konzept der *Arbeitsorientierten Exemplarik* kontinuierlich auch Unternehmensberaterinnen und -berater geschult, die bei ihrer Arbeit im Feld wissenschaftlich begleitet wurden. Außerdem führten wir selber zahlreiche Consulting-Analysen, Beratungen und Trainings durch. Schließlich ist zu erwähnen, dass eine deutsch-schweizerische Gesellschaft der Unternehmensberatung das Konzept evaluierte und weiterentwickelte (vgl. Thumm 1993). Als jüngstes Evaluierungsergebnis ist ein knapp dreijähriges duales Entwicklungsprojekt zu nennen. In enger Kooperation mit Trägern aus dem Bereich der Sozialversicherung und auf der Basis gezielter empirischer Strukturforschung im Feld der Gesetzlichen Unfallversicherung wurde der innovative FH-Studiengang „Sozialversicherung“ auf der Basis der *Arbeitsorientierten Exemplarik* entwickelt. Hierzu gehörte auch ein ausführliches Curriculum. Der Studiengang wurde mit großem Erfolg offiziell akkreditiert und Ende 2003 an der Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg implementiert (vgl. Lisop/Huisinga 2004, 49 ff.).

Die Evaluierung der *Arbeitsorientierten Exemplarik* erfolgte also im Wesentlichen im Praxisfeld und dort zum Teil unter anspruchsvollen und strengen Vorgaben (vgl. hierzu Kap. 4.3.1). So hatte das in Kapitel 4.3.1 geschilderte Seminar den technisch-ökonomischen Anforderungen zu genügen, die sich aus den hochdynamischen Veränderungsprozessen der sogenannten zweiten Revolution in der Automobilindustrie in den 1990er Jahren ergaben. Nach drei Testläufen wurde das im 4. Kapitel geschilderte Seminar drei Jahre lang mit über hundert Seminaren in Deutschland durchgeführt. Dar-

über hinaus gab es eine Übersetzung ins Englische und internationale Seminare für den Transfer im europäischen Raum.

Bevor in Betrieben oder Konzernen größere Projekte auf der Basis der *Arbeitsorientierten Exemplarik* zur Entwicklung und später zur Umsetzung freigegeben wurden, mussten sie vor Bildungsexperten, Führungskräften und Vertreterinnen und Vertretern der Mitbestimmung präsentiert werden. Schriftliche Vorlagen und praktische Probeläufe wurde daraufhin geprüft, ob Ziele, Inhalte und Verfahren stimmig erschienen und einen Qualitätsfortschritt der Personal- und Organisationsentwicklung darstellten. Speziell für die Vertretung der Mitbestimmungsseite lag dieser auf allen Kompetenz-Ebenen und reichte im Sinne unseres Arbeitsbegriffes über das operative Feld und die Gestaltungsmöglichkeiten des Arbeitsplatzes hinaus. Für die Arbeitgeberseite spielte der Effizienzfaktor („Erfolg in kürzest möglicher Zeit“) eine bedeutende Rolle, ebenso wie Surplus-Effekte, wie sie sich in Autonomie und in Beiträgen zu innerbetrieblichen Verbesserungsvorschlägen niederschlagen können.

Die zahlreichen Erprobungen im Praxisfeld haben die Theorie und das Konzept der *Arbeitsorientierten Exemplarik* in hohem Grade bestätigt. Die Ergebnisse der Erprobung erzwangen aber auch wissenschaftliche Reformulierungen. Sie erforderten jedoch an keiner Stelle grundsätzliche Änderungen oder eine Rücknahme des implikationstheoretischen Paradigmas. Im Wesentlichen war es dieses Paradigma, aus dem sich immer wieder die Schlüssigkeit und Praktikabilität der *Arbeitsorientierten Exemplarik* erwies.

Das vorliegende Buch wie auch die ersten beiden Auflagen der *Arbeitsorientierten Exemplarik* sind kein Forschungsbericht, auch wenn Teile davon durchaus Berichtscharakter haben. Das Schwergewicht unserer Publikation liegt darauf, unser Paradigma und die Theorie bzw. die Instrumentarien der *Arbeitsorientierten Exemplarik* der Öffentlichkeit vorzustellen; dies deshalb, weil Forschung, die nicht aus privatwirt-

schaftlichem Interesse erfolgt, dem Anspruch auf Veröffentlichung unterliegt. Über die Wertigkeit der Qualitätskriterien muss letztlich jede Leserin und jeder Leser genauso selbst entscheiden wie darüber, ob die Leitidee der *Arbeitsorientierten Exemplarik* und ihre Referenzrahmen logisch und plausibel dargestellt scheinen und ob Er oder Sie diese erproben möchte. Andere Evaluierungsmöglichkeiten als die in externen Praxisfeldern mit Fremdvorgaben sowie in wissenschaftlicher Feldforschung gibt es nicht. Was letztere anbelangt, so leidet die Evaluierung praxisorientierter Paradigmen in der deutschen Erziehungswissenschaft darunter, dass es dort ein Schisma zwischen wissenschaftlicher Disziplin und professionellem Feld gibt (vgl. u.a. Lemmermöhle und Jahreis (Hrsg.) 2003). Wir hoffen sehr, mit der *Arbeitsorientierten Exemplarik* zur Überwindung dieses Schismas beitragen zu können.

Im vorliegenden Kapitel geht es um die Positionierung der *Arbeitsorientierten Exemplarik* im Feld der wissenschaftlichen Disziplinen, speziell der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Dabei stehen Zuordnungen zu oder Abgrenzungen von Teilen der interdisziplinären Diskurs-Landschaft im Mittelpunkt.

Nicht nur in Politik und Geschichte, auch in der Wissenschaft gibt es Wenden. Sie liegen in der Natur der Sache. Neuartige Aufgaben – vor eine solche waren wir ja, wie geschildert, gestellt – verlangen neuartige Lösungswege. Neue empirische Befunde machen Modelle, Theoreme oder Theorien obsolet, und die Veränderung gesellschaftlicher Wertmuster kann die wissenschaftlichen Denkmuster und den Bedarf an wissenschaftlicher Lösung von Praxisproblemen beeinflussen. Wer daher einen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel vornimmt, ist gehalten ihn zu begründen, um damit dessen Nutzung und Evaluierung zu erleichtern.

Nicht zu leisten, weil objektiv unmöglich, ist die Darlegung von Ableitungen, gar von Genealogien, auch wenn solches häufig eingefordert wird. Etwa mit der naiven Frage, woher und von wem man „es“ habe; als hätten theoretische Ansätze einen Abstammungsnachweis zu erbringen. Paradigmenwechsel wären keine Wechsel, wenn es sich um bloße Verlängerung oder Ausbuchstabierung von Vorgedachtem handelte. Auch gibt es neben einem selbstreferenziellen Verständnis von Wissenschaft eines, das sich eher aus der Verschränkung von Wissenschaft und Praxis speist. Da unsere Berufsbiografien sowohl interdisziplinär verliefen als auch im Wechselspiel von Wissenschaft und Praxis, speist sich die *Arbeitsorientierte Exemplarik* aus vielerlei Quellen, so wie das bei allen Theorien, bei allen Paradigmenwechseln und noch mehr bei Erfindungen und Innovationen der Fall ist. Man kann die Entstehung der *Arbeitsorientierten Exemplarik*

mit Hilfe der wissenschaftlichen Rückbezüge sicherlich besser nachvollziehen. Ableiten kann man sie aus solchen Rückbezügen nicht. Anders als in wissenschaftlichen Prüfungsarbeiten, welche durch Referieren die Aufarbeitung des „state of the art“ nachzuweisen haben, kann es im Folgenden nur um Hinweise gehen. Sie sollen die *Arbeitsorientierte Exemplarik* im Grundsätzlichen ins Verhältnis setzen, um die wissenschaftlichen Anschlüsse zu markieren. Eine Feinanalyse möglicher Übereinstimmungen oder Differenzen ist nicht intendiert. Sie entspräche auch nicht der Zielsetzung unseres Buches und wäre eine wissenschaftliche Aufgabe eigener Art, wenn nicht doch verzichtbar. Bieten doch die Geschichte der Didaktik und Darstellungen theoretischer Diskurse der Erwachsenenbildung (vgl. z.B. Faulstich 2003) vielfältige und differenzierte Anschlusslinien.

Die Ausdifferenzierung und Validität unserer Instrumentarien bemaß und bemisst sich für uns – zugespitzt formuliert – stärker an der Tauglichkeit in Forschungs-, Beratungs- und Lehrprozessen als zum Beispiel daran, welcher psychoanalytischen Richtung entsprechend wir nun Freud angeblich richtig oder falsch rezipiert haben. In seiner immer noch lesenswerten Einschätzung von Erziehung und Erziehungswissenschaft schreibt Durkheim bereits 1902 „Die Wissenschaft muss mit der größtmöglichen Vorsicht untersuchen; sie braucht nicht zu einer bestimmten Stunde fertig zu sein. Die Pädagogik hat nicht das Recht, im gleichen Maß geduldig zu sein; denn sie antwortet auf Lebensnotwendigkeiten, die nicht warten können“ (Durkheim 1999,57).

Im Übrigen sind es heute weniger die Objektfelder, die wissenschaftliche Disziplinen konstituieren, als Erkenntnisinteressen, Praxisaufgaben, Methoden und Paradigmen. In der Interdisziplinarität entscheidet daher die Perspektivenverschränkung darüber, ob sich eine zusätzliche neue Sicht auf den Gegenstand oder eine innovative Problemlösung finden lässt. Mit dem allen sind terminologische Schwierigkeiten verknüpft. Diese sollen das Glossar im Anhang mildern.

Subjektorientierte Lehr- und Lerntheorie ist interdisziplinär fundiert, insofern sie immer und unhintergebar auf Philosophie, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, auf Psychologie und die Fachdisziplinen der Unterrichtsgebiete verwiesen ist. Dennoch kann keine der Bezugsdisziplinen ihr die Entwicklung ihres eigenen Theoriegebäudes abnehmen.

Schließlich: Wenn man sich zwanzig Jahre nach der Erstauflage an die dritte Auflage eines Buches macht, welche wissenschaftlichen Rückbezüge stellt man dann dar? Die ursprünglichen, die neuesten oder alle? Wir haben uns für eine kombinierte Auswahl entschieden, unter besonderer Berücksichtigung derjenigen neueren Literatur, an der wir unsere Position und speziell unsere Referenzrahmen überprüft haben.

Die folgenden Ausführungen können ebenso als eine Positionsbestimmung gelesen werden wie als Skizze des wissenschaftlichen Suchprozesses und des immer erneuten Abgleichens. Wir haben die Ausführungen tendenziell skizzenhaft gehalten, weil es für die Leserinnen und Leser um Orientierungen und nicht um Rekonstruktion oder detaillierte Vergleiche gehen soll.

Unsere Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien galt der Erkenntnis von und der Suche nach Wegen zum Subjekt aus politischem wie didaktisch-praktischem Interesse. Die Antwort auf die Frage, wie professionelle Begleitung und Anregung zur Subjektbildung praktisch möglich wären, führte uns außerhalb der Erziehungswissenschaften zunächst zur Auseinandersetzung mit subjekttheoretischen Ansätzen in der Psychologie, der Soziologie und Philosophie. In der Erziehungswissenschaft stießen wir darauf, dass die Didaktik als Gelenkstück zwischen Bildungstheorie und Bildungspraxis eine besondere Bedeutung für unser praktisches Interesse haben müsste. In der didaktischen Literatur bzw. in der Lehr- und Lerntheorie jedoch war die Antwort auf die Frage nach den Strukturen und Prozessen der Subjektkonstituierung be-

stenfalls bruchstückhaft zu finden. Geradezu ins Leere stießen wir auf unserer Suche dort, wo sich das Problem stellte, die Dialektiken der Innen-Außen-Relation bzw. der Subjekt-Objekt-Relation didaktisch praktikabel über die Methodik hinaus auszudifferenzieren. Selbst dort, wo uns die didaktische Ausdifferenzierung der Frage nach der Konstituierung des Lerngegenstandes noch am weitesten fortgeschritten erschien, nämlich in der »Lerntheoretischen Didaktik« (vgl. Heimann, Otto, Schulz 1965; Schulz 1980), wurde gerade auf die Klärung der Innen-Außen-Relationen verzichtet.

Es war dann die in der Exemplarik verhandelte Dialektik zwischen Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, Einzelem und Ganzem, Konkretem und Abstraktem, Prozessen und Strukturen, welche uns die Kategorie »Implikation bzw. Implikationsszusammenhang« als einen Hauptbegriff einer Theorie der Subjektbildung ins Auge fassen ließ.

Vom Gedanken der Implikation aus rekapitulierten wir dann noch einmal Bildungstheorien, tiefenpsychologische Subjekttheorien, didaktische und methodische Strömungen, speziell den Deutungsmusteransatz. Den Gedanken der Implikation haben wir weder in der konstruktivistischen Didaktik noch in kognitionspsychologischen Lerntheorien gefunden.

2.1 Die paradigmatische Grundposition der Arbeitsorientierten Exemplarik

Mit der gesellschaftlichen Praxis verändern sich die Fragen und Probleme, welche wissenschaftlich zu bearbeiten sind. Die Wissenschaften reagieren darauf mit veränderten Forschungsinhalten und -gegenständen sowie mit Paradigmenwechseln.

Wissenschaftsintern gilt das Paradigma als dasjenige Instrument, welches über Perspektive, Radius und Differenziertheit der Ergebnismöglichkeiten von Forschung entscheidet. Kuhn hat dies in seinen Büchern »Die Entstehung des Neuen«

(1978) und „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1973) dargestellt.

Der Begriff Paradigma hat bei Kuhn (vgl. Kuhn 1981), dem wir hier folgen, drei Bedeutungen, die sich verschränken:

- (1) Eine als erfolgreich angesehene Problemlösung, welche tendenziell als Standardverfahren oder Lösungsmuster fungieren kann (z.B. Modelle);
- (2) Kausalgesetze oder Gesetzesannahmen;
- (3) Klassen von Fakten (also Kategorien), „die ... als für die Natur der Dinge besonders aufschlußreich bezeichnet“ werden (Kuhn 1981,39).

Insgesamt handelt es sich also um Lösungsmuster, quantitative und qualitative Gesetze oder Gesetzesannahmen über Korrelationen und deren Wirkungen, um die Bestimmung der Wesenselemente von Phänomenen sowie um Lehrsätze (Theoreme). Paradigmen dienen folglich dazu, Funktionszusammenhänge, Faktoren- und Determinantengefüge, Entsprechung und Sinn aufzuhellen.

Unsere paradigmatische Grundposition wird durch zwei Theoreme (Lehrsätze) sowie durch drei Struktur- und Prozessmodelle bestimmt. Letztere fungieren als Referenzrahmen.

Die Theoreme

- (1) Das Theorem „Gesellschaftliche Konstitutionslogik“: Es besagt, dass gesellschaftliche Strukturierungsprozesse als Implikationsprozess verlaufen und durch ein System von Konstitutionslogiken bestimmt werden (vgl. Abbildung 4);
- (2) das Theorem „Freisetzung und Vergesellschaftung“: Es besagt, dass Gesellschaftsprozesse durch eine permanente Reorganisation bzw. Neukonfiguration charakte-

riert sind, deren Pole mit Freisetzung und Vergesellschaftung bezeichnet werden.

Die Modelle

- (1) Das Modell „Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang“: Die gesellschaftliche Konstitutionslogik bestimmt die Korrelationen zwischen Bewusstseinsformen, Verkehrsformen, und Produktionsformen einer Gesellschaft. Diese Korrelationen präsentieren sich als Implikation (vgl. Kapitel 3);
- (2) das Modell „Psychodynamischer Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse“: Es besagt, dass der Prozess der Subjektbildung durch ein System von Kräften und Bedürfnissen bestimmt wird, die eine implikative Gestalt hervorbringen (vgl. Kapitel 3);
- (3) das Modell der Lehr- und Lernspirale: Es besagt, dass Lehr- und Lernprozesse verknotend und entknotend, assoziativ und sinngebend verlaufen.

Die Modelle dienen der Lösung von Analyse- und Entscheidungsproblemen. Sie enthalten gleichzeitig diejenigen Fakten, die wir für die Natur von Prozessen der Subjektbildung wie der Vergesellschaftung als aufschlussreich ansehen. Wir haben sie mit Erfolg auch für Unternehmensanalysen genutzt. Ihre Funktion als didaktischer Referenzrahmen beschreiben wir in Kapitel 3. Die Theoreme beziehen sich auf die Bewegungen basaler gesellschaftlicher Prozesse, in welche die Lehr- und Lern-Praxis eingebunden ist.

Die Rationalitäten der Konstitutionslogik

Aus der „Mensch-Natur-Dialektik“ heraus gedacht, ergibt sich zunächst eine Grundrationalität, nämlich die der Reproduktion der individuellen und gesellschaftlichen Existenz. Die Grundrationalität konkretisiert sich in einer Art Sicherungsarbeit, die sich auf das Bedingungsgefüge der Existenz bezieht. In dieser Arbeit ist der Mensch zugleich Objekt

und Subjekt. Objekt ist er aufgrund seiner natürlichen Natur, die ihn den Naturgesetzen unterwirft. Er ist aber auch gesellschaftliches Objekt, insofern er von gesellschaftlichen Bedingungsgefügen geprägt und abhängig ist. Als Subjekt ist er jedoch auch zur Freiheit, zur Überwindung von Abhängigkeit und zur kreativen Gestaltung fähig. Die Grundrationalität der Reproduktion vollzieht sich daher in einer spezifischen Einheit von Gegensätzen, nämlich von Freiheit und Gebundenheit, Subjekt- und Objektstatus. Es gibt zwei Prinzipien des Umgangs mit der Grundrationalität, ein ökonomisches und ein ökologisches. Das ökologische Prinzip denkt in Richtung einer Sicherung größerer Einheiten und Zusammenhänge, woraus sich – historisch sehr vermittelt – das Sozialethos und die Ideen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in Verbindung bringen lassen. Das ökonomische Prinzip denkt instrumentell. Es vergleicht bilanzierend Aufwand und Ertrag, zugespitzt im Minimal-Maximal-Prinzip. Danach ist aus gegebenen Ressourcen ein höchstmöglicher Ertrag zu erzielen bzw. eine gegebene Ertragsmöglichkeit mit minimalem Aufwand zu realisieren.

Die Reproduktionsrationalität erfährt im Prozess der Geschichte ihre je spezifische Ausformulierung als Gesellschaftsformation (z.B. als Feudalismus oder Kapitalismus, als Industriegesellschaft oder Wissensgesellschaft). Für die Ausformulierung der Formation sind die Machtsicherung (Verfügungsgewalt) über Produktion und Verteilung und deren Regeln zentral.

Unter marktbeherrschten Verhältnissen verschränkt sich die Reproduktionsrationalität mit weiteren fünf Rationalitäten:

- (1) Die Produktrationalität bezeichnet die Notwendigkeit der Herstellung von Artefakten mit einem Gebrauchs- und Marktwert.
- (2) Die Warenrationalität bezeichnet die Tatsache, dass der unmittelbare Gebrauchswert der produzierten Güter (Güter hier im weitesten Sinne) einem Tauschwert

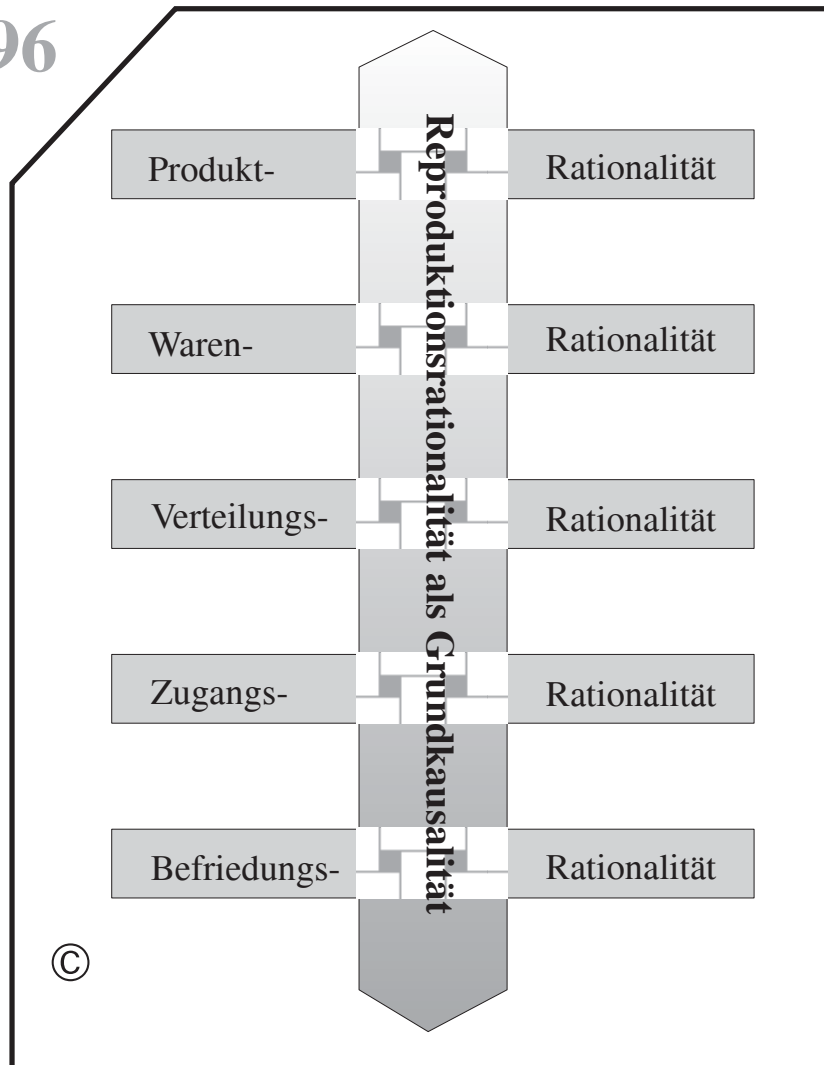


Abbildung 4: Rationalitäten der Konstitutionslogik

weicht, der lediglich auf den Zuwachs von Vorteilen, Profit oder Geld abstellt.

- (3) Die Verteilungsrationalität meint die Formen der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums oder der Armut nach Normen und Werten. Sie wirkt in der Steuergesetzgebung ebenso wie im Rentenrecht und in der Tarifautonomie oder z.B. der Schulgeldfreiheit.
- (4) Die Zugangsrationalität bezeichnet die Normen und Formen, mit welchen der Zugang zu Ressourcen reguliert wird. Hierzu gehört z.B. der Zugang zu Märkten oder der Zugang zu Informationen.
- (5) Die Befriedungsrationalität kennzeichnet die Normen und Formen des Ausgleichs und der Schlichtung im Rahmen der sozialen Ungleichheit und daraus resultierender Konfliktpotenziale. Während Verteilungs- und Zugangsrationalität die Fragen der sozialen Gerechtigkeit betreffen, bezieht sich die Befriedungsrationalität auf den sozialen Frieden.

Das Theorem Freisetzung und Vergesellschaftung

Gesellschaftliche Sach- und Sinnzusammenhänge, d.h. gesellschaftliche Strukturen sind niemals statisch. Sie unterliegen einem Prozess permanenter Veränderung. Dieser Prozess vollzieht sich als „Freisetzung“ von Zusammenhängen und Verschränkungen sowie als Neukonfiguration. In ihr fügen sich alte, veränderte und neue Sachkomplexe und Werte aufgrund der Konstitutionslogik erneut, aber verändert, zusammen. Diese Seite des historischen Prozesses nennen wir in Anlehnung an Negt und Kluge „Vergesellschaftung“ (vgl. Negt und Kluge 1972). Instanzen und Institutionen, Wissens- und Wertbestände, Urteils- und Handlungsmuster, Lebensgewohnheiten und nicht zuletzt die Organisationsformen der Arbeit sind in den Prozess von „Freisetzung und Vergesellschaftung“ einbezogen.

Das Theorem von „Freisetzung und Vergesellschaftung“ dient dazu, historische Veränderungen in ihrer Richtung und Reichweite differenzierter zu erfassen und zu beurteilen. In historischen Umbrüchen verändern sich ja nicht nur einzelne gesellschaftliche Bereiche, sondern das gesellschaftliche Gesamtgefüge und damit sogar die Traditionsbestände des Denkens, Fühlens und Wollens bzw. die Mentalitäten.

Das Freigesetzte fordert zur Überwindung der entstandenen Diffusionen neue gesellschaftliche Formgebungen heraus, damit neue soziale Entsprechungen bzw. neue gesellschaftliche Sinngebungen entstehen können. In diesem Prozess kommt dem Bildungssystem eine steuernde und regulierende Aufgabe zu.

Implikationen

Bildungsprozesse verlaufen ebenso wie die Prozesse gesellschaftlicher Konstituierung als Verdichtung, als Verknotung bzw. Implikationen, als deren Auflösung und Reorganisation. Unter Implikationen sind Phänomene und Sachverhalte zu verstehen, deren Elemente

- (1) wechselseitig aufeinander verweisen;
- (2) ineinander enthalten sind;
- (3) sich durchdringen;
- (4) sich wechselseitig einbeziehen;
- (5) eine logische „Wenn-So-Beziehung“ darstellen.

Implikation bedeutet von seinem lateinischen Wortstamm her Verflechtung, Verwicklung, Verknüpfung. Bei einfachen Implikationen ist eine Sache oder ein Sachverhalt, eine Idee, eine Aussage oder Wirkung in etwas anderem enthalten. Es gibt aber auch wechselseitige Implikationen. In diesem Fall und dann, wenn es sich um ein Gefüge von Implikationen handelt, sprechen wir von Implikationszusammenhängen. Implikationen kommen, strukturell betrachtet, durch Konstitutionslogik zustande, gleichgültig, ob es sich um soziale Prozesse oder um

Lernvorgänge handelt, wie die neuere neurobiologische Forschung belegt. Darüber hinaus bewirken Funktionen und Kausalrelationen Implikationen. Auch die Einheit von Gestalt und Sinn einer „Sache“ stellt eine Implikation dar.

Prozessual ist zu bedenken, dass die Implikation zwischen Latenz und Manifestation schwanken kann. In der Didaktik fungiert die Exemplarik als ein Verfahren zur Handhabung von Implikationen.

Implikationen sind mehr als Netze der Korrelation oder als konnektionistische Systeme. Sie sind auch nicht mit Integration gleichzusetzen. Das Mehr der Implikation ergibt sich aus der Wirkkraft der Erkenntnis und der Aufklärung. Über die Wissensformen hinaus wird zu deren Fundamenten und zu den Funktionen in Arbeitsprozessen vorgestoßen.

Der in den Kulturwissenschaften verwendete Begriff des Ensembles – z.B. aller Formen, in denen und mittels derer eine Gesellschaft ihr Lebensverständnis, ihre Imaginationen, ihre Geschichte, ihre Vorstellungen von Wahrheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Schönheit, Dauer, Vergänglichkeit und die dingliche, materielle Auseinandersetzung mit der Natur zum Ausdruck bringt – kommt dem Implikationsbegriff nahe. Auch der Begriff des Ensembles transportiert, graduell auf den oben angegebenen Kriterien angesiedelt, die Vorstellung der Einheit von Gestalt, Sinn, Logik, Funktion, Struktur, die es in Bildungsprozessen herauszuarbeiten gilt.

In der Kunst kommt dieses ganz besonders zum Ausdruck. So enthalten Kunstwerke über die Allegorik und die Symbolik hinaus durch die spezifische Einheit (Implikation) „Komposition“ einen Sinn, nämlich ihre Aussage, die über das sinnenfällige Kunstwerk hinausreicht.

In der Physik des Kosmos (vgl. Philbert 1987) bilden Makro- und Mikrokosmos eine strukturelle Einheit im Sinne der Implikation. In der Geometrie verweisen u.a. die Urphänomene des Einander-Angehörens von Punkt, Gerade und Ebe-

ne sowie die Kategorien Dehnen und Verdichten, Auslegen und Einlegen im Rahmen der Metamorphosenlehre auf Implikationen. Und der geometrische Begriff „Fundamentalstruktur“ als das in sich polare, dem vollständigen Hexaeder und dem vollständigen Oktaeder gemeinsame Gebilde ist durchaus in unserem Sinne eine Implikation; so, wie die Modulatorik in der Musiklehre nur aus dem Implikationszusammenhang des Quintenzirkels begreifbar wird. Für moderne gesellschaftliche Technisierungsprozesse hat Huisinga die Wirkung von Implikationen aufgezeigt (vgl. Huisinga 1996b).

Eine implikationstheoretische Sicht schließt Dialektik ein. Ohne hier auf die vielfältigen wissenschaftsgeschichtlichen Differenzierungen einzugehen, halten wir fest:

Das Konstitutionsprinzip unserer Referenzrahmen ist dialektischer Natur. Hierzu einige erklärende Thesen.

- (1) „Die Dialektik betrifft den Zusammenhang und die Stellung einzelner Momente in einem Ganzen; sie setzt sich damit ab von einem isolierenden Denken, das die Wirklichkeit auflöst in eine Ansammlung bloß äußerlich verknüpfter Tatsachen oder den Tatsachen von außen her Wesensbestimmungen überstülpt“ (Waldenfels 1977, 144).
- (2) „Die Dialektik betrifft den Übergang zwischen den Phasen eines Gesamtgeschehens und dessen Richtung; sie wendet sich damit gegen ein fixierendes Denken, das das Geschehen festlegt auf isolierte Einzelphasen oder diese degradiert zu bloßen Varianten innerhalb unabänderlicher Wesensstrukturen“ (Waldenfels 1977, 144).
- (3) „Die Dialektik betrifft den Wechselbezug zwischen Subjekt und Objekt, Subjekt und Mitsubjekt in einem Konstitutionsprozess, in dem jene sich zugleich bilden und fortbilden; damit widersetzt sie sich einem gespaltenen Denken, das dualistisch Inneres und Äußeres von-

einander absondert oder eines auf das andere reduziert“ (Waldenfels 1977,144).

- (4) „Die Ganzheit, auf die sich die Einzelmomente beziehen, ist ein beweglicher Horizont (entgegen einer totalen Bestimmbarkeit). Das Gesamtgeschehen, dem sich die Einzelphasen zuordnen lassen, ist ein vieldeutiges Geschehen (entgegen einer eindeutigen Ausrichtung).

Der Wechselbezug von Subjekt und Objekt, von Subjekt und Mitsubjekt gestaltet sich zu einer ständigen Auseinandersetzung (entgegen einer endgültigen Versöhnung)“ (Waldenfels 1977,145 f.).

Waldenfels bezeichnet die solcherart charakterisierte Dialektik im Zusammenhang der Probleme der Konstituierung von Erfahrungswirklichkeit als „offene Dialektik“. Sie scheint uns der Sache wie dem Begriff nach treffend zu bezeichnen, worum es erkenntnistheoretisch bei Subjektbildungsprozessen geht.

2.2 Subjektbildung und Moderne

Seit der Aufklärung ist der Subjektbegriff Teil des Nachdenkens über Mensch und Gesellschaft, Erziehung und Bildung. Über alle Epochen sind dabei die Positionen konträr gewesen, wurde der Subjektbegriff – ebenso wie der Bildungsbegriff – befürwortet und infrage gestellt, demontiert und rekonstruiert.

Der Subjektbegriff gilt als ein reflexionstheoretischer Begriff. Sich in Wirklichkeitsbezügen als Subjekt identifizieren zu können, folgt nicht aus dem Wirklichkeitsbezug selbst, sondern ist Ergebnis von Wissen und Reflexionsfähigkeit, die erlernt werden müssen.

„In faktischen unreflektierten Wirklichkeitsbezügen artikuliert sich das Subjekt nicht als Subjekt. Dies geschieht erst in

der Reflexion, also dann, wenn man zu den faktischen Wirklichkeitsbezügen auf Distanz gegangen ist“ (Anacker 1974,1445).

In der Regel wird nicht jede Handlung unseres Alltags- oder Berufslebens kritisch reflektiert. Dies geschieht nur dann, wenn Effizienz und Sinn fragwürdig geworden oder neu zu setzen sind. Das Subjekt ist insofern die Möglichkeitsbedingung autonomer und diskursiver Konflikt- und Problemlösung. Solches freilich ist nur möglich, wenn ein gemeinsamer übergreifender Bedeutungszusammenhang hergestellt werden kann. Anders ausgedrückt: Wenn Vernunft und Moral gesellschaftliche Teilbereiche und gesellschaftliches Ganzes korrelieren. In seiner Geschichte des Subjektbegriffs arbeitet Bürger (vgl. Bürger 1998) heraus, dass das Bewusstsein des Subjekts in allen Epochen als eines charakterisiert wurde, das sich zugleich auf sich selbst, das heißt auf das ideale Selbstbild wie auf das der Gesellschaft und der menschlichen Gattung bezog. Das Subjekt setzt Maßstäbe, und es bemisst an diesen.

Am weitesten wurde der Gedanke des Subjektseins als reflexive Vernunft in der Philosophie Kants (1724-1804) und Fichtes (1762-1814) ausdifferenziert. In der jüngeren Philosophie ist er durch die kritische Theorie der Frankfurter Schule, so insbesondere durch Habermas und Negt, aufgegriffen und durch die Ausdifferenzierung der Dialektik von Gesellschaftlichkeit und Individualität erweitert worden.

Die geschichtliche Realität und die Tatsache, dass Menschen nicht allmächtig und unfehlbar sind, dass sie Zustände der Verzweiflung, der Destruktivität, der Entsagung und des Rückzugs in die Einsamkeit kennen, hat neben der Subjektorientierung eine andere Linie in der Geschichte des europäischen Denkens entstehen lassen. Diese Strömung lässt sich als subjektverneinende oder subjektvermeidende bezeichnen. Matjan stellt sie in die Tradition fatalistischer Gesellschaftstheorie (vgl. Matjan 1998,324 ff.).

Setzen wir das Zeitalter der Aufklärung als Beginn der Moderne und damit des subjektbezogenen Denkens, dann sind bereits zu eben dieser Zeit Antipoden der Subjektorientierung zu nennen, und zwar die französischen Enzyklopädisten. Sie sehen die durch die Subjekte zu vertretene Vernunft im System der Wissenschaften repräsentiert, wodurch das Selbstdenken als „Probierstein der Wahrheit“, wie Kant es ausdrückt, überflüssig werde (vgl. Anacker 1974, 1443).

Die Tradition des subjektorientierten Denkens stellt also, um es zusammenfassend vor Augen zu rücken, nicht auf Autonomie und Reflexionsfähigkeit an sich ab; sie zielt vielmehr auf ein Bewusstsein tendenziell aufgeklärter, tendenziell wissenschaftlicher und zugleich moralischer Weltsicht und gesellschaftlicher Gestaltung. Mensch und Gesellschaft werden als zugleich Gewordene, Abhängige, Eingebundene, in Potenzialen und Möglichkeiten Begrenzte, wie als Gestaltende und Gestaltbare gesehen. Das Subjekt ist durchaus in Ambiguitäten und Polaritäten gestellt, die es wertend, entscheidend und handelnd überwinden muss, ohne dies restlos zu können.

Ambiguitäten und Konflikte gehören nach dieser Sicht zum Leben. Es sind Wissen und Können, Reflexivität und Arbeit, mit welchen die Menschen den Status des Objektseins, des bloßen Funktionierens überschreiten können.

Skeptische Denker – hierzu gehören z.B. in der Soziologie Arnold Gehlen, aber auch Niklas Luhmann – vertreten demgegenüber die Auffassung, dass der Anspruch des Subjektseins die Individuen zu sehr belaste, und dass kritische Reflexion die Existenz der Institutionen gefährde. Zum Zwecke der Selbsterhaltung gesellschaftlicher Systeme sei daher nach Entlastungsmöglichkeiten für die Individuen zu suchen. Eine solche Entlastungsmöglichkeit liege darin, die jeweiligen Systemzusammenhänge rein systemstrategisch als Sinn der Selbsterhaltung und Reproduktion zu begreifen. Die Frage nach einer Entsprechung der jeweiligen Systemvernunft oder Moral mit Gesamtzusammenhängen entfalle, weil das Sys-

tem sich von diesen abgrenze. Diese Art der Sich-Selbst-Begründung, bei der das universale Vernunftinteresse zu einem partikularen reduziert wird, kennzeichnet Anacker aus der Sicht der Philosophie als eine „Immunisierung gegen Begründung“ (Anacker 1974, 1448).

Der Subjektbildungs-Diskurs ist in der Tat in seiner gesamten Geschichte, im Pro und im Contra, aufs engste mit Moralphilosophie und mit dem Problem der Vernunft verknüpft gewesen. So legen neuere sozialwissenschaftliche Studien nahe, deshalb nicht auf den Subjektbegriff zu verzichten, weil er für eine demokratische, sozial-integrative Gesellschaft unverzichtbar sei. In seiner Studie über Nutzen und Grenzen von Fachwissen, und das heißt zugleich über Handlungsmuster, Regelungen und Recht, arbeitet z.B. Hesse die Folgen der Vielfalt von Lebenslagen, Interessen und Idealen in der Dynamik des gegenwärtigen Strukturwandels heraus (vgl. Hesse 1998). Zu beobachten sei eine permanente Veränderung von Geltungsradien. Sie führe dazu, dass immer mehr über solche Geltungsradien verhandelt werde, wie sich nicht nur an den Bürgerbewegungen zeige, sondern z.B. auch daran, dass vor Beginn einer Strafverhandlung Verteidiger und Staatsanwaltschaft sich bereits über das Strafmaß „verständigen“ (vgl. Hesse 1998, 16). Für die mit der pluralen Gesellschaft einhergehende Pluralität der Rationalitätskonzepte sieht Hesse zwei mögliche Entwicklungen: Partikularisierung der Rationalitäten, Dogmatisierung und Konkurrenz bis hin zur Zuspitzung „heißer“ Konflikte oder eine Veränderung der Rationalitätskonzepte dahingehend, dass sie „weicher und offener“ werden. Zwar lebten wir in einer Kultur, in der Grenzziehungen als eine Voraussetzung für das Zusammenleben angesehen werden müssten, und das plötzliche Verschwinden von Grenzen und damit auch von Identität könne bedrohlich wirken. Dennoch zeige sich, dass es immer mehr darauf ankomme, durch Bildung, und darin eingeschlossen durch Reflexions- und Urteilsfähigkeit, die Grenzen zwischen Experten und Laien dadurch aufzuheben, dass Artikulations-, Diskurs- und Durchsetzungsfähigkeit auf der Basis von Ethisierung eine

partizipative und demokratische Gestaltung der Gesellschaft ermöglichen (vgl. Hesse 1998, 178 ff.).

Zum gegenwärtigen Subjektbildungs-Diskurs in der Erziehungswissenschaft

Der gegenwärtige Diskurs ist, wie der historische auch, sowohl durch Skepsis als auch durch Bejahung gegenüber Subjektbildung gekennzeichnet. Skepsis kommt gegenwärtig insbesondere in den konstruktivistischen Ansätzen zum Ausdruck.

Welt wird im Konstruktivismus auf individuelle Erfahrungswirklichkeit reduziert. Der Beobachter als lebendes System wird zum Erzeuger von Wirklichkeit, was auch heißt, dass Sinn und Information lediglich individuell produziert werden. Der Bildungsbegriff dagegen verschränkt die Subjekt- und die Objektseite und zielt auf individuellen wie gesellschaftlich allgemeinen Sinn.

Strittige Fragen sind daher:

Wie lässt sich bei nur individueller Produktion von Sinn und Wissen Kommunikation erklären, wie kommen Verständigungen zustande und wie lassen sich Selbstreferenz und Objektreferenz miteinander vermitteln? Mehr noch, wie entsteht Gesellschaft, wenn man, wie die Konstruktivisten, glaubt, die Subjekt-Objekt-Dialektik umgehen zu können?

Gelingt es bei ausschließlich individueller Sinnproduktion überhaupt, Standpunkte außerhalb der eigenen Konstruktion zu finden, die Bedingungen der Konstruktion zu beobachten und zu reflektieren – oder wird dieses Problem irrelevant, weil es in der menschlichen Entwicklung angeblich nur um Reize und Reaktionen bzw. „Perturbationen“ und „Systemreframing“ geht? Auch dort, wo der Subjekt- und der Bildungsbegriff für unverzichtbar gehalten werden, wird eingeräumt,

dass die Möglichkeit der inhaltlichen Bestimmung eines einheitlichen Bildungsideals heute nicht mehr gegeben sei. Dennoch müssten die Fragen philosophisch belebt werden: woraufhin erzogen, „gebildet“ werden soll, was überhaupt unter „Bildung“ verstanden werden kann, worin der Sinn aller Bildungsbemühungen liegt, ob Leitbilder – im wörtlichen oder übertragenen Sinne – noch sichtbar gemacht werden können; in welchem geistigen Zusammenhang wie immer geartete Bildungsanstrengungen zu stellen sind und vor allem, worin das Mehr gegenüber zu erlernendem Anwendungswissen liege, wenn nicht nur in Moralerziehung bzw. Werteorientierung. Gerade der Mangel an allgemeinverbindlichen Aussagen mache das Nachdenken über Bildung unerlässlich (vgl. Böhme 1976,5). Diese fast 30 Jahre alten Gedanken sind angesichts der gegenwärtigen „Abwicklung“ unseres Bildungssystems und der Reduktion auf Minimalismen aktueller denn je. Obwohl es, wie bereits erwähnt, weder einen einheitlichen Bildungsbegriff noch eine einheitliche Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft gibt (vgl. Hoffmann 1991,111), kann doch von durchgängig auszumachenden Aspekten von Bildung gesprochen werden. Es geht um Leitideen bzw. um Wertmuster für Lebensgestaltung, Gesellschaftsgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung. „In der Bildung soll der empirische Mensch – auch unter historisch-politisch unbefriedigenden Verhältnissen – zu einer teils individuellen, teils sozialen Vollendung kommen – heute vielfach als „Mündigkeit“ bezeichnet – „die Vorschein einer besseren Lebensform ist“ (Hoffmann 1991,89).

Mit Bildung werden daher stets Leitbilder und Wertorientierungen verhandelt, aber auch die allgemeine Funktion des Wissens, Könnens und Wollens im Verhältnis zur speziellen qualifikatorischen Bedeutung.

Im Bildungsbegriff bündeln sich folglich die Entwicklung und Entfaltung von Wissen und Können, von Denken, Fühlen und Wollen, von menschlichem Miteinander sowie von wertender Formgebung der gesellschaftlichen Prozesse durch

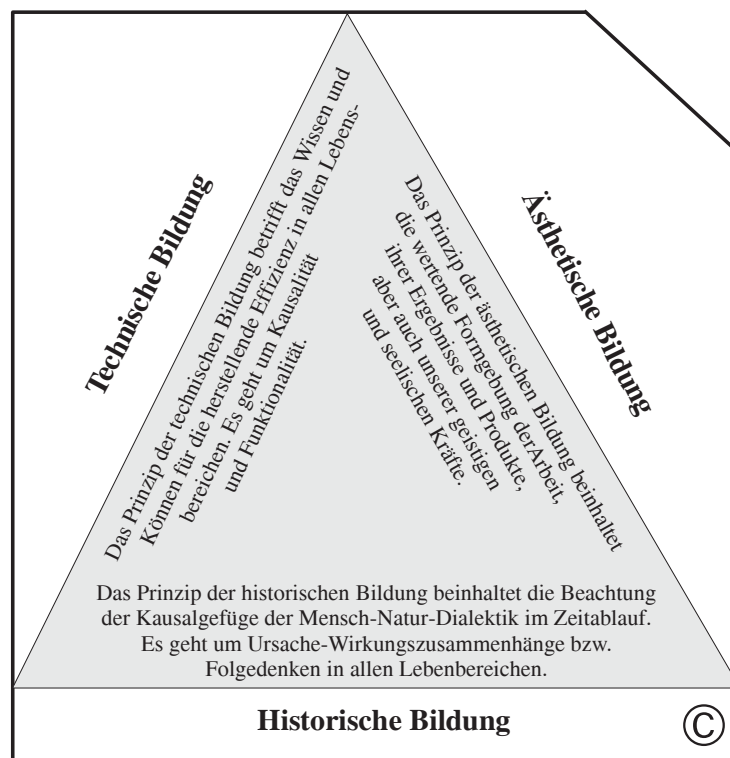


Abbildung 5: Bildungsprinzipien

Arbeit. Lisop und Huisinga sprechen deshalb von drei Bildungsprinzipien (vgl. Abb. 5).

Die Bildungsprinzipien, so wie wir sie fassen und ihre von der Berufs- und Betriebspädagogik aufgegriffene Definition von Subjektbildung (vgl. Rützel 1996,31), beinhaltet als pädagogisches Ethos die ganzheitliche Entwicklung und Entfaltung des Humanpotenzials. Wenn der Entwicklung menschlicher Potenziale in ihrer vollen Würde pädagogisch

entsprochen werden solle, dann bedürfe es qualitativ und quantitativ eines Mehrs gegenüber „Verwendungswissen plus Moral und Schlüsselqualifikationen“. Als dieses Mehr wird Bildung angesehen.

Unter demokratischen Bedingungen hat Bildung die Spanne zwischen Bindungsfähigkeit einerseits und Nichtverfügbarkeit andererseits austarieren. Zur Nichtverfügbarkeit gehören neben der Autonomie kritische Distanz und Widerständigkeit, basiert durch ein gesellschaftliches Ethos der Freiheit und Rechtsstaatlichkeit und der Unantastbarkeit der menschlichen Würde sowie der Natürlichkeit der Gattung Mensch. Sie darf nicht produzierbar sein.

Eine ganze Reihe von Rekonstruktionsversuchen des Bildungsbegriffes, wie sie z.B. in der Reihe „Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung“ vorgelegt worden sind (vgl. Forneck 1992; Grubauer/Ritsert/Scherr/Vogel 1992; Hansmann 1992; Marotzki/Sünker 1992; Nieser 1992; Schmied-Kowarzik 1993; Schütze 1993), greifen in idealistischer Tradition primär, z.T. sogar ausschließlich, auf die Einheit der gesellschaftlichen Bewusstseinsformen, d.h. auf Wissenschaft, Ethik und Politik zurück, um die Konstitutionsbedingungen von Bildung zu klären. Damit werden die Perspektiven des Weltbezuges entlang den Wissenschaften, also z.B. physikalisch, mathematisch, politologisch, medizinisch oder ökonomisch gekennzeichnet. Der Bezug zur technisch-ökonomischen Basis gesellschaftlicher Prozesse und gesellschaftlicher Bewusstseinsbildung, anthropologisch gesprochen zur Arbeit, bleibt unberücksichtigt. Dadurch wird zum Teil hinter die realistische Wendung der Erziehungswissenschaft zurückgefallen.

So ist, um ein Beispiel zu wählen, der „homo oeconomicus“ ein Konstrukt der Wirtschaftswissenschaft. An ihm kann man aus doppeltem Grund keine Bildungsziele orientieren. Da er auf Partikularität abstellt, würden Aufklärung und Rationalität, die immer auf das Ganze zielen, als bestimmende Mo-

mente der Subjektbildung verbogen. Da außerdem die gesellschaftliche Realitätsseite mit einer singulären wissenschaftlichen Lehrmeinung oder einem Modell gleichgesetzt würde, träfe die pädagogische Intention nicht mehr die Praxis.

Subjektbildung nach der *Arbeitsorientierten Exemplarik* begründet sich aus dem Ethos, die Gattungsspezifik, d.h. die besonderen menschlichen Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens; der Körperlichkeit, der Emotionalität und der Intellektualität zu entwickeln und zu entfalten. Damit wird, anthropologisch argumentiert, der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen entsprochen. Gleichzeitig sind die gesellschaftlichen Bedingungen und die Individualität als Potenziale zu berücksichtigen.

Subjektbildung ist dementsprechend sowohl der Prozess als auch das Ergebnis eines Prozesses, bei welchem sich Leitbilder, Gattungsspezifik und Kompetenzerfordernisse zu einer Einheit verschränken. Vom individuellen Bildungsprozess her gedacht, implizieren sich in der Subjektbildung innerseelische Wahrnehmungsverarbeitung und Außengeschehnisse, somato-psychische und psycho-soziale Faktoren. Das daraus resultierende Bewusstsein hat den Charakter reflexiver Identität.

Identität wird zunächst im primären Sozialisationsprozess entwickelt und ausdifferenziert. Dazu trägt insbesondere die sprachliche Sozialisation bei und die Kommunikation, in die das Kind im Laufe seiner Entwicklung einbezogen wird. Hier hängt es davon ab, ob der Kommunikationsradius überwiegend aus objektbezogenen, deskriptiven Aussagen besteht oder ob er auch korrelierendes, infragestellendes und nachdenkendes Erörtern beinhaltet.

Subjektbildung ist eine Implikation, bei der sich die Gattungspotenziale des Menschen, seine Sozialität und Personalität

Subjektbildung verschränkt:**1. Die Gattungsspezifika der menschlichen Potenziale:**

- die Wesensglieder Körper, Seele, Geist;
- die Wesenskräfte Denken, Fühlen, Wollen;
- das dreiegegliederte System der zwölf Sinne im Zusammenwirken mit dem Nerven-Sinnes-System, dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem und dem rhythmischen System der menschlichen Physis;
- die somato-psychischen Lebensbedürfnisse Materialisierung und Entmaterialisierung, Sinngebung und Transzendierung, Reiz und Reaktion, Ruhe und Bewegung, Formgebung und Formaflösung, Aufnahme und Aussonderung.

2. Die Sozialität bzw. Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz:

- die psycho-sozialen Lebensbedürfnisse Autonomie und Gemeinschaft, Verortung und Orientierung, Entwicklung und Entfaltung, Freiheit und Regulation, Erkenntnis und Reflexion, Gestaltung und Produktion in je historischer, kultureller und milieuspezifischer Ausprägung;
- die Verwiesenheit der Lebensbedürfnisse als Kräftepotenzial auf den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang.

3. Die Personalität des Menschen:

- die Identität als reflektierte Einheit von Gattungsmäßigkeit, Geschichtlichkeit und Individualität;
- Wissen, Können und Haltung als Äußerungsform der Identität sowie als Ausformung der Lebenskräfte.

Abbildung 6: Subjektbildung als Implikation

entwickelnd und entfaltend verschränken. Die folgende Abbildung 6 zeigt, welche Faktoren dabei von Belang sind.

Wir werden oft gefragt, ob es nicht illusionär sei, an Subjektbildung als Ziel und als oberstem Wert festzuhalten. Illusionär deshalb, weil die Gestaltungsmöglichkeiten der Individuen angesichts der Machtfülle von Institutionen und angesichts der ökonomischen Verhältnisse zur Farce gerieten. Selbst im Privatbereich sei Gestaltung nur zu oft Ausdruck eines durch die Medien induzierten Leitbildes. Auch sei der Aufklärungsanspruch angesichts der modernen Unübersichtlichkeit Anmaßung.

Nun, das im letztgenannten Einwand enthaltene Argument verwechselt Aufklärung mit unbegrenzter Einsicht und Erkenntnis. Diesen Anspruch hat Aufklärung nie gehabt; wohl aber den, Funktions-, Struktur- und Sinnzusammenhänge soweit zu erfassen, wie es den Umständen entsprechend möglich ist.

Der Verzicht auf diesen Anspruch würde u.E. eine freiwillige Unterwerfung unter Fremdbestimmung bedeuten.

Was die Schwierigkeiten der gestalterischen Autonomie angeht, so sehen wir die Probleme sehr wohl (vgl. Huisinga 1985). Aber die Geschichte auch der Gegenwart liefert keinen zwingenden Beleg dafür, dass das Humanvermögen in Zukunft unverzichtbar wäre. Die Menschheit könnte sich sonst liquidieren.

Pädagogik hat u.E. nur zwei Alternativen, was ihre Zielorientierung betrifft: Entweder sie folgt als Handlanger den jeweils vorherrschenden instrumentellen Interessen oder sie verbindet Qualifizierung zur Weltbewältigung mit kritischer Erkenntnis und realer Utopie. In diesem Sinne gilt u.E. immer noch, was Mollenhauer schon vor mehr als 30 Jahren schrieb:

„Sie (die Pädagogik) hat sich keine theoretische Basis verschaffen können, von der her es möglich gewesen wäre, das

bestehende bürgerliche System pädagogischer Distributionen – der Verteilung von Lebenschancen nach Maßgabe geltender und materiell fundierter Herrschaftsbeziehungen – so strikt zu analysieren, daß das Denken einer gesellschaftlichen Alternative notwendig zu ihrem Geschäft gehörte“ (Mollenhauer 1970,9).

Ob man der Alternative einer realen Utopie bejahend gegenüber steht, hängt davon ab, ob man die Bedingungen für die Subjektbildung pessimistisch beurteilt oder Gründe für eine nicht pessimistische Beurteilung sieht. Letztlich wird dies davon abhängen, welche Grundhaltung man auch als Wissenschaftler zum Leben und zur Gestaltung von Gesellschaft einnimmt. Nichtpessimistische Argumentationen im Wissenschaftssektor greifen durchaus auf empirisches Material der Sozialforschung wie der Sozialpsychologie zurück (vgl. z.B. Keupp 1998 und Busch 2001). Sie haben uns in unserer Position bestärkt.

Gleiches gilt, wenn z.B. Lehmkuhl in ihrer umfangreichen Arbeit über Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation schreibt: „Ein Rückzug aus der wissenschaftlichen Begründungspflicht über das »Wofür?« und »Woraufhin?« beruflicher Bildung mit dem Argument der nicht Vorhersagbarkeit weiterer Entwicklungen negiert die gesellschaftliche Verantwortung für die, wenn auch vermittelte, Mitgestaltung dieser – eben weil sozial gestaltbar – nicht im Vorhinein determinierten Entwicklung.“ ... „Nimmt man diesen gesellschaftlichen Auftrag an, so ist man umgehend auf den zweiten Bezugspunkt der Erziehungswissenschaft verwiesen: das Subjekt als Ziel pädagogischer Bemühungen“ (Lehmkuhl 2002,13 f.).

Die *Arbeitsorientierte Exemplarik* kann ihre Nähe zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule nicht verleugnen. Diese Nähe sollte nicht als Ableitung missverstanden werden, da die Kritische Theorie keine erziehungswissenschaftlichen Kategorien bereit gestellt hat. Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (vgl. im Literaturverzeichnis Adorno, Fromm, Habermas, Horkheimer, Marcuse, Negt) verstand sich als dialektisch materialistische Gesellschaftswissenschaft. Dies heißt, grob formuliert, dass sie stets den Zusammenhang und die Wechselwirkungen von Sozio- und Psychogenese, gesellschaftlichen Mikro- und Makroprozessen, Manifestationen des gesellschaftlichen Bewusstseins und der Verkehrsformen analysierte. Die Erfassung der Logik gesellschaftlicher Totalität und zugleich der Möglichkeiten von Subjektbildung waren das große theoretische Anliegen. Aus ihm resultierte das Bemühen, das Innen-Außen-Verhältnis zu klären, aus dem die Entwicklung des individuellen Bewusstseins und des Charakters als gesellschaftlich vermittelte erwächst. In diesem Bemühen griff die Kritische Theorie immer zugleich auf Gesellschaftswissenschaft im engeren Sinne und auf Tiefenpsychologie zurück, waren Empirie und Hermeneutik keine Gegensätze, sondern bedingten einander.

Man könnte auch formulieren, der Frankfurter Schule sei es um praktische Philosophie gegangen. Dies soll heißen, dass ihr primäres Anliegen nicht Theoriekonstruktion, sondern Aufklärung und Auslotung der theoretischen und praktischen Möglichkeiten politischer Gestaltung war.

Das, was die Frankfurter Schule pädagogisch bzw. erziehungswissenschaftlich und zugleich bildungspolitisch nicht nur für unsere Forschung relevant machte, lässt sich in die Frage kleiden: Wie entstehen – und sind zu verhindern! – autoritäre Persönlichkeiten und totalitäre Gesellschaften,

Für die Erziehungswissenschaft wurde die Kritische Theorie ausführlich zunächst von Mollenhauer (1968) und Blankertz (1969) aufgegriffen. Diese Anstöße haben die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft hervorgebracht (vgl. u.a. Feuerstein 1973, Gamm 1970 und 1972, Heydorn 1970, Lempert 1971 und 1974, Markert 1973, Negt 1971, Schmied-Kowarzik 1974, Wulf 1977). Wie Peukert in seiner Aufarbeitung des Verhältnisses von Kritischer Theorie und Pädagogik (vgl. Peukert 1983) zeigt, hat sich die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft nicht linear aus der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule entwickelt. Eine detaillierte Analyse derjenigen Autoren oder Schriften, die der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft zugerechnet werden (vgl. Claußen 1979), würde u.E. darüber hinaus zeigen, dass die Übereinstimmung der erkenntnistheoretischen Grundposition und der Wertorientierung sich nicht als Anwendung der Kritischen Theorie auf die Erziehungswissenschaft interpretieren lässt, sondern nur als Gemeinsamkeit der kritischen Sicht der Gesellschaft und des Interesses am Subjekt. Es muss sogar konstatiert werden, dass die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft nicht durchgängig der Dialektik verpflichtet war, dass Arbeit nicht als zentrale Kategorie fungierte und dass eine differenzierte theoretische Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen, Psychodynamik und Bildung nicht durchgängig verfolgt wurde, vor allem nicht in didaktischer Absicht. An die Stelle der tiefenpsychologischen Sicht traten im Rahmen der Didaktik häufig Kommunikations- und Interaktionsperspektiven sowie die Kognitionspsychologie. Fragen curricularer und didaktischer Reorganisation fehlten, sieht man vom Modellversuch der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen ab. Dies mag deutlich machen, dass wir trotz aller Nähe zur emanzipatorischen Erziehungswissenschaft die *Arbeitsorientierte Exemplarik* nicht von dieser aus konzipiert haben.

Wo von der Nähe zur Kritischen Theorie die Rede ist, müssen Fragen des Verhältnisses von Theorie und Praxis angesprochen werden. Habermas ordnet im Anschluss an den sogenannten Positivismusstreit von 1968, in dem es u.a. um normative Fundamente von Wissenschaft ging, der Forschung grundsätzlich dreierlei Interessensmöglichkeiten zu. Es sind dies das technische bzw. praktische, das kommunikative und das emanzipatorische Erkenntnisinteresse.

Das technische Interesse zielt auf Wissen zur praktischen Bewältigung des Lebens; das kommunikative Interesse dient der Klärung von Möglichkeiten eines herrschaftsfreien Diskurses, um konsensual die Ziele der Praxis zu bestimmen; das emanzipatorische Interesse zielt auf Reflexion und Autonomie. Anthropologisch wird der Mensch seiner Wesensart nach als „das interessierte Wesen“ charakterisiert. Es werde in dem Augenblick reduziert und damit unmenschlich, „indem das Denken das Nur-Methodische zum Pan-Konstitutiven umfälscht“ (Esser 1973,746). Daher erwachse Erkenntnis immer nur als vermittelte, nämlich von Subjekt und Objekt, weshalb „die Unabdingbarkeit der Interessensstruktur das Denken ständig neu [nötigt], sich auf seine vorwaltenden Interessen hin zu überprüfen“ (Esser 1973,747). Dies ist der Hintergrund, vor dem Habermas das emanzipatorische Interesse legitimiert.

Zugleich wird vor diesem Hintergrund die Entgegensetzung von Theorie und Praxis erkenntnistheoretisch fragwürdig, weil Wissenschaft ihre Legitimation nicht nur selbstreferentiell bezieht. Erkenntnistheorie ist nicht nur ein Zentralgebiet der Philosophie, sondern ein genereller Aspekt für die Konstituierung von Wissenschaft. Sie beschäftigt sich mit den Problemen der Wahrheitsfindung im Erkenntnisprozess, die durch die Subjekt-Objekt-Dialektik zustande kommen. Seit der Antike geht es dabei um die Frage, ob es eine Objektivität jenseits unserer Erfahrung und unseres Denkens gibt und bis zu welchem Grade und durch welche Logiken wir sie erfassen

können. Insofern jegliche Wissenschaft in ihrer Erkenntnisgewinnung auf diese Problematik rückverwiesen ist, muss sie dazu grundsätzlich wie auch in der Wahl ihrer Methoden Stellung beziehen. Für die Beweisführung spielt in der Geschichte der Philosophie wie in derjenigen der Logik zunächst die Problematik des Zusammenhangs von Denken und Sein eine Rolle, d.h., es geht um die Frage, ob es ein Sein gibt, das losgelöst vom Denken existiert. Sodann ist von Belang, inwieweit die Wahrheit die Einheit von Wesen und Erscheinung von Sachverhalten erfassen muss und ob dies möglich ist, ohne dass man Teile bzw. Teile und Ganzes in einen umfassenderen funktionalen Zusammenhang setzt und gleichzeitig Bewegungs- und Veränderungsprozesse mitbedenkt. Goethe hat dies z.B. an der Metamorphose der Pflanze vom Samen zur Frucht oder in seiner Farbenlehre veranschaulicht. In der Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte galt bis zum 18. Jahrhundert die Dialektik als diejenige Methode, mit der nach der Wahrheit als Wahrhaftigkeit von Erscheinungen gesucht wurde. Heute ist die dialektische Methode in den Sozialwissenschaften aufgrund der Systemtheorie in den Hintergrund getreten. Dies gilt weniger für die Tiefenpsychologie, die psychosomatische Medizin, die Naturwissenschaften und die Kulturwissenschaften.

Zur Wahrheitsfrage gehört die Wertfrage, weil sie die allgemeine Gültigkeit von Aussagen einschränkt. Diese treffen dann eben nur unter bestimmten Prämissen bzw. im Hinblick auf die jeweiligen Wertpositionen zu. So gibt es wissenschaftliche Positionen, welche die Auffassung vertreten, dass innerhalb der Wissenschaft nur »technisches« Interesse und damit Wertfreiheit erlaubt sei. Im Gegensatz dazu steht eine andere Auffassung, die darauf verweist, dass jegliches Interesse bereits gesellschaftlich wertvermittelt ist – speziell durch das Medium der Sprache – und dass sich auch im engen Sinne »technische« Interessen auf nichttechnische Wertorientierungen zurückführen lassen. Die Verfeinerung von Verfahren wegen der Genauigkeit „an sich“, ein durchaus wissenschaftlich und technisches Interesse, schlägt dort z.B. in „prakti-

sches“ um, wo die gesellschaftlichen Verwendungszusammenhänge akut werden.

117

2.4 Exemplarik

Der Neubeginn nach dem zweiten Weltkrieg hatte auch das Bildungswesen vor Legitimationsprobleme in der Entscheidung über Strukturen und Inhalte gestellt. Die Neufassung der Lehrplanwerke warf Auswahlprobleme auf, die nicht nur mit neuen politischen Zielorientierungen zusammenhingen, sondern auch mit der Entwicklung der Wissenschaften. Dem ebenso sinnlosen wie unbewältigbaren Enzyklopädismus musste ein befriedigendes didaktisches Prinzip entgegengesetzt werden, um einen chaotischen Kampf gegen die Stofffülle zu vermeiden, ja das geistige Leben überhaupt vor dem Erstickungstod zu bewahren (vgl. Gerner 1963). 1951 wurden in den von Vertretern der Höheren Schulen und Hochschulen gefassten »Tübinger Beschlüssen« (vgl. Bildung und Erziehung 1952,58-61) bildungspolitische Forderungen formuliert, welche den Höheren Schulen im Einvernehmen mit den Ministerialbehörden und in Kooperation mit den Hochschulen entsprechende Freiräume zur Neugestaltung der Lehrpläne gewähren sollten.

Die im Anschluss an die »Tübinger Beschlüsse« weithin sich ausbreitende didaktische Diskussion lässt sich als Suche nach der Lösung des Exemplarischen Prinzips kennzeichnen. Die Bezeichnung Exemplarisches Prinzip stammt von Martin Wagenschein, der die Exemplarik für den Physikunterricht entwickelt hat. Wagenschein ging es darum, die Schüler physikalische Phänomene so beobachten und analysieren zu lehren, dass sie über die Spezifika des Phänomens zu wissenschaftlichen Fragen der Physik und von dort zu den zugrundeliegenden Naturgesetzen vorstoßen konnten.

Nicht einmal zehn Jahre nach den »Tübinger Beschlüssen« gilt der Begriff des Exemplarischen als Modewort und als

sinnentleert (Stenzel 1960), nur mehr als Aufmunterung, »Mut zur Lücke« zu beweisen in dem festen Glauben daran, dass es genug Einzelnes gäbe, das als Beispiel für das Ganze stehen kann. Zusammenhangslosigkeit, Eklektizismus und Atomisierung des Denkens werden so die eine Folge dessen, was ursprünglich auf Zusammenhang und Gründlichkeit zielte. Abstrahierte Stilisierungen, die zu verfälschenden Verallgemeinerungen und Übertragungen führen – z.B. die Familie als Gesellschaft im Kleinen, die Phasen der Französischen Revolution als Beispiel und Abbild für die Geschichte seit 1789 – sind die andere Seite dessen, wozu die Exemplarik verkam und dem mit Recht der Ruf nach mehr solidem Faktenwissen entgegengehalten wurde.

Als man darüber zu debattieren anfang, ob das Exemplarische sich im Paradigma, im Exempel, im Typus, im reinen Fall, im Muster, im Modell, im Gleichnis, im »pars pro toto« oder in der Analogie repräsentiere bzw. didaktisch fassen ließe (Scheuerl 1969), war der Schwung zur Erneuerung des Schul-lebens bereits erschöpft.

Gleichwohl ist zu konstatieren, dass die Exemplarik mit ihren hervorragenden Denkern ein Potenzial entwickelt hat, das an den Grenzen des bestehenden Bildungssystems rüttelte, sobald man die Exemplarik nicht auf die Fachdidaktik beschränkte.

Schon Wagenschein, obschon von der Fachdidaktik ausgehend, forderte die Auflösung der Fächergrenzen und damit zusammenhängend Epochenunterricht, andere Stundentafeln und Lehrpläne, Versuchsschulen, kleinere Klassen, mehr Unterrichtszeit (damit auch der Kanon sowie das solide Einüben nicht zu kurz kämen) und vor allem: Bildung als »Macht über Wissen« (Wagenschein 1959,400), als Konstitutionsprinzip lebendiger Demokratie.

Insofern begleitete das Problem der Exemplarik die Bildungs-politik bis heute hin, ohne dass der Begriff der Exemplarik benutzt wurde.

Die Lösungen, für die sich die Bildungspolitik entschied, lagen zunächst in einer rein quantitativen Bewältigung der Stoff-Fülle. Durch die Reform der gymnasialen Oberstufe wurde den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eingeräumt, eine Fächerauswahl zu treffen, was das Stoffpensum nicht nur aus der Sicht der Schüler reduzierte sondern durch schulspezifische Profile auch auf der Angebotsseite. Die Qualifizierungsoffensive der 1980er Jahre und die damit verbundene Forderung des Lebenslangen-Lernens verteilte die Stoff-Fülle sozusagen auf den Lebenslauf. Als Versuch einer qualitativen Lösung lassen sich u.E. die Forderungen nach Schlüsselqualifikationen begreifen. Im Kern sind jedoch auch sie eine quantitative Lösung, insofern sie die Inhaltsfrage von der Frage der Entwicklung extrafunktionaler Qualifikationen und personaler „Kompetenzen“ abkoppelte und letztere tendenziell verabsolutierte.

Abgestützt wurden die Formen einer quantitativen Bewältigung der Wissensexplosion durch das Voranschreiten der Informatisierung und die Arbeit mit standardisierter Software. Demgegenüber zeigt sich eine Komplexitätssteigerung in vielen gesellschaftlichen Handlungsbereichen und eine quer zu deren traditioneller Organisation verlaufende neue Art der Arbeitsteilung. Will man dieser Entwicklung seitens des Bildungswesens nicht durch immer erneute Anreicherung der Curricula oder im beruflichen Bildungswesen durch immer neue Berufe hinterherlaufen, dann muss ein Weg gefunden werden, die Konstitutionslogiken der gesellschaftlichen Transformation und ihre zentralen Strukturelemente zu fassen. Damit ist man aber erkenntnistheoretisch auf die Analyse von Implikationen und didaktisch auf die Exemplarik rückverwiesen.

Bildung nach dem Exemplarischen Prinzip sollte zielen auf Bildung aus einem prägnanten Punkt (Gegenstand, Komplex, Begriff, Gesetz), dessen Charakteristikum seine aufschließende Kraft wäre. Dieses Aufschließen wird gesehen als Vermittlung von Grunderfahrungen wie als Aufklärung ge-

lebten Lebens. Klafki (1963) nennt dies das Fundamentale; die Erhellung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem, Konkretem und Abstraktem in Strukturen (morphologisch), in Erscheinungsformen und Anmutungen (physiognomisch, phänomenologisch) und in Sinngehalten (symbolisch). Klafki spricht hierbei vom Elementaren im Sinne des Aufschließens und Grundlegens für anderes wie für das Ganze.

Das Exemplarische zielt demnach immer auf Ganzheitlichkeit. Diese betrifft den ganzen Menschen (Körper, Seele, Geist; Denken, Fühlen, Handeln) wie das Ganze der Wissenschaften und über die Frage nach der Sinnhaftigkeit auch das Ganze des Lebens; zumindest das Verhältnis der Wissenschaften zur Lebenspraxis. Wenn wir sagen »zielt«, so heißt dies, dass die geisteswissenschaftliche Exemplarik zu dieser Ganzheitlichkeit nicht voll vorgestoßen ist. Es hätte dies, wie schon erwähnt, bedeutet, über das bestehende Bildungssystem, dieses revolutionierend, hinauszudenken. Es hätte aber auch eines anderen Denkansatzes bedurft. Nämlich konsequenter Dialektik in einem Mehrfaktorensystem, das mehr umfasst als das wechselseitige Erschließen von Individuum und Sache; nämlich Individuum und Gesellschaft in den Einheiten von Ziel, Gegenstand und Verfahren; Wissenschaft und materieller (Re)produktion des gesellschaftlichen Lebens; Strukturen der geistigen Welt (als von Menschen erkannt bzw. gefügter) wie des materiellen Lebensprozesses; von Wesen und Erscheinung. Mit solcherart konsequenter, nur aus Ganzheiten zu begreifender und zu handhabender Dialektik hätte gleichzeitig der Schritt aus der geistigen Welt und dem Verbleiben im Ideellen zur materiellen Basis getan werden müssen; wäre es auch gelungen, das Exemplarische als Form (etwa in der o.a. Klassifizierung Scheuerls) zu begreifen, deren Funktion erst das Aufschließende im Sinne des Fundamentalen und Elementaren ist. Klafki (1963) kommt dem an vielen Stellen sehr nahe. Doch lässt er letztlich das Exemplarische *neben* dem Fundamentalen und Elementaren stehen. Gleiches gilt für Derbolav. Auch er betrachtet

das Exemplarische neben dem Fundamentalen, dem Elementaren und anderen didaktischen Kategorien; obzwar er ihm eine gewisse Vorzugsstellung einräumt. Mit der Einschränkung allerdings, dass im Exemplarischen die Bewegung des Bildungsprozesses nicht eingefangen werde. In den von ihm entwickelten Gesichtspunkten des Exemplarischen kommt diese Bewegung jedoch u.E. sehr wohl zum Ausdruck. Zusammen mit seiner Sicht des Fundamentalen und der Bedeutung des praktischen Umgangs sowie der Betonung des Anwendungssinns und der Verantwortung in historischer Dimension gegenüber einem abzulehnenden positivistischen Szientismus rückt Derbolav als an Hegel geschulter Dialektiker sehr nahe an die von Negt entwickelte Exemplarik. Man könnte auch sagen: er lässt Negts Wendung der Exemplarik durchschaubarer werden. Derbolavs Gesichtspunkte seien darum hier wiedergegeben (vgl. Derbolav 1963,145):

Kriterien der Exemplarik nach Derbolav

- (1) Auswahl produktiver Gehalte statt der vollständigen Stoffdarbietung;
- (2) Einstieg beim (fraglich gemachten) Phänomen und Fortschritt zur plattformartigen Verdichtung des Erklärungszusammenhangs in elementaren Einsichten, die einen ganzen Phänomenbereich umgreifen;
- (3) Einheit von Weg und Resultat, d.h. selbsttätiges Nachvollziehen von Forschungsgängen oder Verstehen einer gegebenen Situation aus ihren geschichtlich fundamentalen Ursprüngen, woraus zugleich Methodeneinsichten erwachsen, welche die Partikularität des Resultats aufheben;
- (4) Selbstständige Anwendung des so Erworbenen bzw. Entwicklung neuer Anwendungsmöglichkeiten;
- (5) Erhellte Bedeutsamkeit des Wissens durch Einsicht in seinen Anwendungssinn und seine Grenzen für das ei-

Bildung nach dem Prinzip der Exemplarik, so ließe sich zusammenfassen, geht stets von einem prägnanten Punkt, Gegenstand, Komplex, Begriff oder Gesetz aus. Als Implikation begriffen, lässt sich von diesem „Punkt“ aus der Zusammenhang von Sinnstrukturen und Erscheinungsformen, Teilen und Ganzem, Individuellem und Gesellschaftlichem, Allgemeinem und Besonderem erschließen, um dann als Struktur- und Transferwissen zur Verfügung zu stehen. Es ist also nicht das Beispiel an sich, um das es geht; nicht der Fall oder ein Gegenstand(sbereich) an sich, der, gleichsam als Prototyp fungierend, stellvertretend für weitere Beispiele stehen kann. Dagegen kommt es auf das an, was der als exemplarisch ausgewählte oder ausgelegte Gegenstand(sbereich) objektiv an Erkenntnismaterial birgt. Das Exemplarische zielt somit ebenso auf Ganzheitlichkeit wie es eine Ganzheit ist, und zwar im Sinne dessen, was wir Implikationszusammenhang nennen.

Zwei Beispiele mögen die Exemplarik aus der Kategorie Implikation heraus veranschaulichen:

Künstlerische Darstellungen sind generell ein hervorragendes Medium, um Implikationen verstehen zu lernen. Deswegen sei zunächst ein einfaches Beispiel aus der Kunst gewählt, nämlich eine Theaterinszenierung.

Beispiel:
Theater-
inszenierung
„Schlachten“

Will man auf dem Theater künstlerisch darstellen, wie Macht funktioniert und wie sie die Geschichte der Menschheit, der Kulturen und der Staaten geprägt hat, dann kann man das durch eine ausführliche, gleichsam erzählerische Szenenfolge tun. Die Bürger moderner Gesellschaften sehen sich aber nicht mehr – wie dereinst die Zuschauer von Mysterien-Spielen – tagelang Theateraufführungen an. Es muss daher eine

Verdichtung bzw. Komprimierung gefunden werden, welche die Kernaussage gebündelt zum Ausdruck bringt. Hierzu dienen als künstlerische Mittel neben der Sprache u.a. das Bühnenbild und die Beleuchtung, Kostüme und Maske sowie Gestik und Bewegungsarrangements, die ein künstlerisches Ensemble abgeben.

Nehmen wir nun den konkreten Fall, dass die Geschichte der Menschheit als Geschichte von Schlachten um Macht mittels Shakespeares Rosen-Kriegs-Dramen dargestellt werden soll. So verfahren nämlich in ihrer Textbearbeitung Tom Lanoye und Luk Perceval, deutschsprachig dramaturgisch umgesetzt vom Deutschen Schauspielhaus in Hamburg 1999. Wie kann es dabei u.a. mittels der Kostüme gelingen, eine epochal übergreifende Sinnggebung zum Ausdruck zu bringen und dadurch z.B. Richard II. als historisch generellen Typus zu charakterisieren? Die in der Inszenierung gewählte Lösung sah so aus, dass der entsprechende Schauspieler, kahlköpfig und bei nacktem Oberkörper, einen üppigen, bis zum Boden reichenden gesteppten Glockenrock trug. Dadurch wurden objektiv die folgenden kulturgeschichtlichen Assoziationen möglich:

- unzivilisierter Wilder;
- Buddha und die schlachten- und intrigenreiche indische Mythologie;
- Samurai;
- Homosexueller;
- androgyne Person.

Durch das Bühnenbild ergänzt um einen archaischen Tempel, einen Amboss und schachspielartige Aufstellungen und Kostüme der übrigen Mitspieler stehen den Zuschauenden bereits im ersten Bühnenbild weitere Möglichkeit zur Entschlüsselung zur Verfügung. Man kann sie auf folgende „Formeln“ bringen: Der Prozess der Zivilisation als Bändigung, Form-

gebung und doch wieder als ein „Aus den Fugen Geraten der Welt“ (Hamlet); der Kampf der Geschlechter und über die Frage der Androgynität der Menschen die nach ihrer geschlechtsunabhängigen Kriegslüsternheit oder Friedensfähigkeit; Kalkül, Raffinesse und Naivität; extreme Offenheit und Intrige; Verhärtung, Gewalt, Wucht und Angst.

Alle diese Kategorien erhalten im Laufe der Darstellung verschiedene künstlerische Einkleidungen und Verbindungen, sie werden sachlogisch immer wieder neu zueinander gefügt, woraus sich dann der verdichtete Gesamtsinn der Aufführung ergibt und diese den Charakter der Exemplarik erhält.

Richard II. wird also nicht primär als Figur der englischen Geschichte dargestellt, die – wie in falsch Sverstandener Exemplarik – als Beispiel für andere Machthaber oder ähnliche staatliche Konstellationen gewertet wird. Die Theaterfigur der Hamburger Inszenierung ist vielmehr zugleich und in einem als Richard II. und als Repräsentant anderer Epochen der Menschheitsgeschichte angelegt.

Künstlerische „Einkleidungen“ von Sachverhalten oder Aussagen sind mit dem identisch, was die neurobiologische Forschung als Attribute bezeichnet. Sie bilden zuordnende Repräsentanzsysteme von Wissen; solches allerdings nicht im Sinne der Verabsolutierung, sondern der Ermöglichung. Richard II kann daher, um bei der Kunstform Theater zu bleiben, höchst vielfältig „eingekleidet“ und dargestellt werden, je nach dem Sinn bzw. der Botschaft, welche die Inszenierung transportiert. Je mehr man von der Weltgeschichte und von der Kulturgeschichte weiß, desto eher kann man die Einkleidungen entschlüsseln. Je weniger dies der Fall ist, desto eher werden Unverständnis, Ablehnung oder Theaterskandale provoziert.

Wendet man diese Erkenntnisse auf das Lernen an, dann spricht dies gerade auf der Basis der modernen Hirnforschung dafür, Wissen und Können in möglichst zahlreiche unter-

schiedliche Repräsentationen einzustellen, um Relativität reflektieren und mit ihr umgehen zu lernen.

Zur Erfassung des gesellschaftlichen Arbeits- und Berufsfeldes „Bürowirtschaft“.

Beispiel:
Curriculare
Lernfeldskizze
Bürowirtschaft

Die Ausbildungen zum Bürokaufmann bzw. zur Bürokauffrau, zum Kaufmann, zur Kauffrau für Bürokommunikation sowie für Datenverarbeitung gelten seit langem, auch im Zuge von Umschulung, als multifunktional verwendbare Qualifikationen.

Die in der Tat objektiv gegebene Multifunktionalität deutet darauf hin, dass Büro, Bürowirtschaft und Büroarbeit eine Implikation sind.

Bei Implikationen ist zunächst danach zu fragen, welche spezifischen Merkmale die Besonderheit des Feldes charakterisieren. Sodann ist herauszufinden, welche Konstitutionslogik das Muster der Bezüge zum übergeordneten Ganzen bestimmt. Das Ganze repräsentiert sich nämlich prototypisch über diese Muster in seinen Teilen.

So ist das Büro aufgrund seiner Funktion in der inner- und überbetrieblichen Arbeitsteilung (strategisch, planerisch, kontrollierend, ordnend), wegen seiner Organisationsmittel und -wege (überwiegend Datenverarbeitung), der Art seiner Räumlichkeiten, der Entscheidungs- und Ermessensspielräume der dort Tätigen und nicht zuletzt aufgrund der zuzuordnenden Wissenschaftsbereiche ein Arbeitsfeld sui generis. Allgemeinen, repräsentativen Charakter hat es z.B. dadurch, dass es mit der Vielfalt an Kommunikationsformen, Umgangs- und Verhaltensstilen sowie Wertmustern tendenziell dem diesbezüglichen gesellschaftlichen Gesamtspektrum entspricht. Sicherlich lässt sich heute nicht mehr generell sagen, dass Angestellte in verwaltenden und kaufmännischen Berufen sich als „rechte Hand des Prinzipals“ begreifen. Die

Tatsache freilich, dass es des Leitziels z.B. einer bürgernahen Verwaltung bedarf, macht deutlich, wie stark die hierarchische Identität in diesem Berufsfeld als Mentalität ausgeprägt ist. Die Rolle der Kalküle in der Büroarbeit sowie ihre Nähe zu den jeweils aktuellen Kapitalphilosophien belegt schließlich, dass Büroarbeit „Core-Business“ entwickelter Industriegesellschaften ist.

So stehen wir zunächst vor der Tatsache, dass die Arbeit in Büros mittels Technisierung und Informatisierung geprägt und gesteuert ist. Was aber ist der Gegenstand dieser Arbeit, die nun rechnergestützt organisiert wird? Vordergründig betrachtet sind es Daten und Informationen. Ökonomisch funktionell betrachtet geht es jedoch darum, Daten im Hinblick auf ökonomische Kalküle und Entscheidungen und organisatorische Arbeitsabläufe auszuwerten.

Sowohl die Arbeitsabläufe als auch die Kalküle sind funktionspezifisch strukturiert. Daraus folgt arbeitsorganisatorisch gegenwärtig noch eine funktionspezifische Differenzierung der Büroarten. So finden wir z.B.

Personalbüros, Verkaufsbüros, Einkaufsbüros, Lagerbüros, Fertigungsbüros, Debitorenbüros, Kreditorenbüros, Chefbüros, Zeichenbüros, Schreibbüros, Lohnbüros, Meisterbüros und andere mehr.

Die curriculare Aufgabe lautet, eine Ausbildung für alle diese Bürotypen bzw. ihre Funktionen zu ermöglichen und dabei auf die fächerbezogene Aufteilung nach allgemeiner und spezieller Wirtschaftslehre, Rechnungswesen und Datenverarbeitung zu verzichten.

Leitend ist dabei nach dem exemplarischen Prinzip das *strukturprägende Moment*, das der Komplexität zugrunde liegt. Wie wir gesehen haben, ist dies die Tatsache,

- dass Büros aller Art sich als Ordnungs- und Umschlagsplatz von Informationen kennzeichnen lassen und

- dass diese Informationsbearbeitung und -verarbeitung der Regulierung von Arbeitsabläufen der betrieblichen Funktionsbereiche dient sowie
- dass die Arbeit der Entscheidungsfindung im Rahmen ökonomischer Kalküle dient.

Die Lernenden müssen also vertraut werden mit

- dem Büro als komplexem Arbeitsfeld einschließlich seiner räumlichen und arbeitstechnischen Ausstattung, der Organisation und den Formen seiner Arbeitsprozesse sowie deren konkreter Handhabung;
- den zugeordneten Funktionalitäten des Betriebes und den entsprechenden Arbeitsprozessen einschließlich der relevanten Daten;
- der Struktur und den Faktoren der ökonomischen Kalküle;
- den Spezifika des Sozial- und Kulturraums Büro.

Mit diesen vier Aspekten, die real eine Einheit bilden und als solche zur Erkenntnis gelangen müssen, sind gleichzeitig die wesentlichen qualifikatorischen Ziel- und Inhaltsbereiche benannt. Dabei sind die erforderlichen Sozial- und Humankompetenzen mitbedacht.

Exemplarisch formuliert stellt das Büro folglich eine Implikation bzw. eine Bündelung der obigen vier Aspekte dar. Diese müssen nun curricular und didaktisch in eine tendenziell integrative Lernstruktur gebracht werden, die sich als Lernfeld bezeichnen lässt. Tendenziell integrativ bleibt die Lernstruktur deshalb, weil nur die Prozesse der Praxis selbst eine vollständige Implikation darstellen. Selbst komplexe Lehr- und Lernarrangements gelangen hier an ihre Grenze. Sind doch Lernprozesse gerade durch den Rhythmus von Verknotung und Entknotung, sind Lerngegenstände durch die Fokussierung von Details und Ganzem charakterisiert.

Von dem als erforderlich erkannten Gesichtspunkt der Bündelung bzw. Integration ausgehend, könnte man sich für den Beruf Bürokaufmann/Bürokauffrau folgende Lernfelder denken:

Basis-Lernfelder

Von Basis-Lernfeld sprechen wir, weil ohne eine grundlegende theoretische Orientierung sich bei der Begegnung mit den praktischen Arbeitsvollzügen eher Verwirrung einstellt denn eine geordnete und sinnvolle Ausrichtung der Aufmerksamkeit; es sei denn, man denkt Qualifizierung als Training in mechanistischen Ordnungskategorien von z.B. traditioneller Belegablage. Die Basislernfelder dienen daher dazu, den Blick zu justieren, und zwar auf

- den Betrieb:
sachliche und räumliche Gliederung von Betrieben, Leistungsprozesse (Produkte) und Funktionen;
- das Büro:
Typologie von Büros,
- Systematik und Verarbeitung von Daten und Informationen;
- Wirtschaft und Gesellschaft:
Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, hier zunächst lediglich aus der Bedeutung von Daten für Steuerungsprozesse besehen,
- Arbeitsmarkt und Büroberufe,
- Büroarbeit und Technisierung der Gesellschaft.

In den Basis-Lernfeldern integrieren sich die fächerspezifischen Relevanzebenen Technik, Ökonomie, Ökologie, Recht sowie Sozialwissenschaften einschließlich der sozialen Prozesse und Probleme so, dass sie die zukünftigen Praxisfelder erkenntnistheoretisch erschließen. Auch wird der für

das weitere Lernen notwendige Wissenschaftsbezug und die Grundlage für Reflexivität gelegt.

Wichtig ist, dass die hier nicht ausdifferenzierten Basis-Lernfelder nicht als „Abziehbild“ von Fachkunden oder Fachwissenschaft verstanden werden, sondern erkenntnistheoretisch die volks- und betriebswirtschaftliche Prototypik fokussieren.

Arbeitspraktische Transfer-Lernfelder

Die Transfer-Lernfelder stellen eine Auswahl prototypischer Konstellationen klassischer und moderner Organisation von Büroarbeit dar. Lernpraktisch müssen sie als tendenzielle Simulation der Arbeitsrealität organisiert sein. Wir schlagen folgende Transfer-Lernfelder vor:

Personalbüro, Lohnbüro, Lagerbüro, Verkaufsbüro, Schreibbüro, Buchführungsbüro, Call- und Service-Center.

Lernfelder subjektbezogener besonderer Qualifikation

Der Erfolg der Arbeit wie der Ausbildung resultiert nicht ausschließlich aus dem sogenannten Fachwissen und -können. Vielmehr ist darüber hinaus eine spezifische Kombination von Sozial- und Selbstkompetenz erforderlich. Diese muss heute auch Gegenstand gezielter und gesonderter Ausbildungsphasen sein, auch wenn die Basis- und Transfer-Lernfelder hierbei mitwirken. Bei den subjektbezogenen Lernfeldern kommen neben dem sachlichen Können die Erfahrung, Reflexivität, gesellschaftliche Interessen und Konflikte sowie kulturelle und sozialisatorische Faktoren besonders zum Tragen.

Folgende Lernfelder bieten sich an:

- Sprachkompetenz Deutsch und Englisch (evtl. eine weitere Sprache),

- Umgangs- und Kommunikationsformen sowie Verhaltensstile (sach- und personenbezogen),
- Umgang mit Zeit und Zeitmanagement,
- Gestaltung des Sozialklimas.

2.5 Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen (Der Ansatz von Oskar Negt)

Prägnanter und dringlicher als in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit stellt sich kaum irgendwo die Aufgabe, unmittelbare gesellschaftspolitische Erfahrungen aufzuarbeiten. Oskar Negt hat diese Arbeit als aufklärende Vermittlungsaufgabe begriffen und auf der Basis soziologischer und psychologischer Erkenntnisse dazu Leitlinien für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit entwickelt.

Sein Buch „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“ (vgl. Negt 1971) hat innerhalb der Gewerkschaften zu heftigen Kontroversen geführt. Wir halten diese Auseinandersetzungen didaktisch und bildungstheoretisch jedoch für irrelevant, insofern sie unterhalb des in der idealistischen Exemplarik erreichten didaktischen Reflexionsniveaus geblieben sind; ganz zu schweigen von der fehlenden Berücksichtigung der Sozialisationsforschung, der Lern- und Tiefenpsychologie.

Die gewerkschaftliche Diskussion um Negts Buch hat in der damaligen Zeit trotz der Emanzipationsbewegung die erziehungswissenschaftliche Rezeption des Negtschen Ansatzes sicherlich blockiert. Unseres Erachtens hat Negt die didaktische Reflexion jedoch um eine Ebene erweitert, die unverzichtbar geworden ist.

Rückgriff auf die Erfahrung

Die empirischen Forschungen über den Zusammenhang der Entwicklung von Sprache, Denken und Bewusstsein, über die

Übernahme von Wertvorstellungen und Rollenmustern sowie über die Entwicklung der Begabung haben die besondere Bedeutung nicht nur der Sozialisation sondern auch der Erfahrung für die Didaktik vor Augen gestellt (vgl. u.a. Deutscher Bildungsrat 1968).

Natürlich ist mit Erfahrung zunächst mittelbar und unmittelbar Erlebtes gemeint. Doch geht es weniger um dieses selbst als darum, an seiner Thematisierung mittels Sprach- und Denkmustern die Einstellungen, Haltungen, Motive, Perspektiven und Urteilmuster freizulegen und als Ausdruck von objektiver gesellschaftlicher Realität erkennbar zu machen. Bildung als zum Handeln befähigende Aufklärung und Entfaltung verlange darum, so Negt, an der Entfremdung des Bewusstseins, d.h. an den Wirkungen der Entfremdungsmechanismen ebenso zu arbeiten wie an den Möglichkeiten einer emanzipativen Gerichtetheit.

Die Erfahrung ist sowohl das mit unserer Physis, mit den Sinnen Erlebte, das unserer Vorstellung Inhalt wie Bestimmtheit gibt, als auch das schlussfolgernde Fazit als Grundlage für das Aufsteigen zum Begriff wie zur Handlungsregulation. *„Erfahrung meint: erstes und grundlegendes Verständnis der Dinge und zugleich erste und grundlegende innere Verhältnismäßigkeit des Erfahrenden ... als die Verständigkeit, mit der ich bei den Dingen bin“* (Buck 1967,17). Dabei ist aber zu bedenken, dass *„alles, was wirklich Erfahrung ist, die auch von anderen vernünftigen Subjekten nachgeprüft und wiederholt werden kann, Ausdruck (ist) eines Produktionsvorganges, der nicht auf isolierte Individuen gestützt ist, sondern die Tätigkeit eines kollektiven gesellschaftlichen Gesamtsubjektes bezeichnet, in das alle Tätigkeiten der Auseinandersetzung mit der äußeren und inneren Natur hineingezogen werden. Erfahrung ist in einem strengen Sinne gleichzeitig Produktionsvorgang und Rezeption gesellschaftlicher Vereinbarungen über die Erscheinungsform oder Gesetzmäßigkeit der Gegenstände“* (Negt/Kluge 1972,23).

In einer durch Gegensätze, Widersprüche, Paradoxien und Dilemmata, Milieus und Gruppierungen zerrissenen Gesellschaft sind die Vereinbarungen von Antagonismen geprägt, reicht der Horizont der Erfahrungen ohne Bildung selten weiter als der schichtspezifische Lebenszusammenhang. An die Erfahrung ist darum immer zugleich die Blockierung ihrer Aufklärung gebunden, die es durch Subjektbildung aufzulösen gilt.

Identität von Subjekt und Objekt des Lernens

In Lernprozessen, die zugleich selbstbestimmt, kollektiv und praxisorientiert verlaufen sollen, erfüllt der »Lernstoff« (Daten, Fakten, Theorien, kurz, alles positive Wissen) seine Funktion der Bewusstseinsbildung wie der Handlungsbefähigung nur, wenn er von den Lernenden als Aufklärung ihres gelebten Lebens begriffen und ergriffen werden kann, wenn sie sich selbst als zugleich Subjekte und Objekte des Lernens sehen können.

Die bürgerliche Pädagogik hat diesen Problemkomplex einerseits unter dem Stichwort Motivation und Motivierung (samt allen methodischen Verfahren) behandelt. Im Vordergrund standen vor allem methodische Verfahren sowie eine eher oberflächliche Lebensnähe; z.B. dann, wenn die Einzelunternehmung am Beispiel „Kiosk“ behandelt wird oder Staatsbudgets über das Taschengeld erklärt werden. An der Spitze der Erörterungen um Motivation steht heute das Thema Selbstorganisation (vgl. Perez 2003). Der Lernstoff bleibt dabei mehr oder minder unberührt, scheinbar lebensnahe Veranschaulichungen zielen an der Analogie vorbei und Kontextualisierungen im gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang bleiben aus. Das gebrochene Verhältnis der Pädagogik zur materiellen Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens in seiner Empirie und in seinen Konstitutionslogiken und damit zu Arbeit, Wirtschaft und Technik sowie die dementsprechende Überbewertung des Wissensstoffes an sich, ferner der Machtkampf der Interessengruppen bei der Curriculumkonstruktion haben das Problem des Zusammen-

hangs von Motivation, Erfahrung, Biografie, Geschichte und Identität sowie Autonomie und Ausgeliefert-Sein immer nur an die Grenze seiner möglichen didaktischen Bearbeitung gebracht.

Reorganisation der Stoffgebiete

Der Erfahrungsbezug wird darum von Negt ergänzt durch die Reorganisation der Stoffgebiete, um auf der „*Grundlage des Erkenntnisinteresses einer politischen Ökonomie der Arbeit soziologische, sozialpsychologische und historische Aspekte*“ (Negt 1971,24) in Einklang zu bringen.

Die Zusammenschau der soziologischen, sozialpsychologischen und historischen Aspekte dient der soziologischen Kontextualisierung und damit der Aufklärung der Erfahrungen, die zum Allgemeinen hin zu entfalten und zu verdichten sind, wie der Gewinnung dessen, was die idealistische Exemplarik den prägnanten Ausgangspunkt nennt. Eine Möglichkeit dazu sieht Negt in der didaktischen *Nutzung der Topik*, d.h. der Lehre über Ursachen, Arten und Wirkungen fester Klischees, geronnener Denk- und Ausdrucksschemata sprachlicher und nichtsprachlicher Art einzelner Klassen, Schichten (Milieus) und Gruppen.

Sprache und Soziologische Phantasie

Erfahrungsorientierung verlangt in jedem Fall, insbesondere aber, wenn es zu handlungs- wie theorieorientiertem Lernen kommen soll, sprachlicher Vermittlung. Darum gelte es, von den Topoi (insbesondere den sprachlichen) ausgehend, verdeckten Erfahrungsgehalten zum Ausdruck zu verhelfen, damit sie im Medium der formalen Sprache sowohl zur Theorie wie zu den Bedürfnissen der Lernenden hin bewusst und handhabbar werden.

Die idealistische Exemplarik ist auf dieses sprachdidaktische Problem nicht eingegangen. Vor allem hat sie den erkenntnistheoretischen Aspekt der Implikation, der in der Topik steckt, nicht gesehen.

Subjektbildung heißt demnach im Anschluss an Negt: Es ist auszugehen vom Exemplarischen als vor allem im Topos sich ausdrückender Einheit von erlebtem Ereignis, dessen Verarbeitung zur Erfahrung und den darin enthaltenen soziologischen Tatbeständen. Diese sind Teile des Ganzen, nämlich der arbeitsteilig organisierten Totalität des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses, in einem auf die Aufhebung von Entfremdung zielenden Interesse zum Bewusstsein zu bringen.

Statt von soziologischer Phantasie wäre darum verständlicher von gesellschaftswissenschaftlicher zu sprechen, insofern auch andere Disziplinen als die Soziologie angesprochen sind; ja, der Aufsplitterung der Wissenschaften gerade nicht zu folgen ist! Bezogen auf den *Lehrenden* meint soziologische Phantasie die Fähigkeit, auf der Basis eines reorganisierten gesellschaftswissenschaftlichen Denkens zwischen der Theorie, der Praxis und den Erfahrungen der Lernenden vermittelnd den Ziel-Inhalts-Verfahrens-Entwurf (Didaktischer Implikationszusammenhang) zu entwickeln, den man Unterrichtsplan nennen kann. Dieser Plan kann keine starre Vorgabe sein, weil er sich in der Prozessdynamik permanent neu konstituiert und neu zu konstituieren ist. Der didaktisch geschlossene Lehrgangs- oder Lehrplanentwurf steht demnach exemplarischem Lernen entgegen.

Bezogen auf die Lernenden bezeichnet die soziologische Phantasie zum einen das Ziel. Negt/Kluge sprechen von der Phantasie als spezifischem Produktionsmittel, „*das für einen Arbeitsgang gebraucht wird, den das kapitalistische Verwertungsinteresse nicht ins Auge faßt: die Veränderung der Beziehungen der Menschen untereinander, zur Natur und die Wiederaneignung der in der Geschichte gebundenen toten Arbeit [d.h. der verausgabten Produktivkraft d. V] der Menschen*“ (Negt/Kluge 1972,73).

Zum anderen ist diese Phantasie selbst der Lerngegenstand, insofern an der in der Phantasieform gebundenen Erfahrung

zu arbeiten ist wie an einem Rohstoff, indem die konkrete Situation der Wunschestehung, die konkrete Situation des verarbeitenden aktuellen Eindrucks und die konkret vorgestellte Situation der Wunscherfüllung aus ihren Zerrissenheiten wieder zusammengefügt und aus dem Verblendungszusammenhang gelöst, zum Bewusstsein gewendet werden (vgl. Negt/Kluge 1972,70).

Negt hat seine diesbezüglichen theoretischen Erörterungen durch veranschaulichende Beispiele ergänzt. In der *Arbeitsorientierten Exemplarik* wurden weitergehende Theoreme bzw. Instrumentarien entwickelt, um die Nutzung der Exemplarik, speziell die Reorganisation der Stoffgebiete zu professionalisieren.

2.6 Wertorientierung und Philosophie: Subjektbildung, Sinngebung, Aufhebung von Entfremdung

Leitbilder, Normen und Werte zu reflektieren hat die Pädagogik erst zur Wissenschaft gemacht, und zwar im Rahmen der Disziplin, welcher das Kriterium »wissenschaftlich« ebenso abgesprochen wird wie sie als Ursprung jeglicher Wissenschaft betrachtet wird. Wir meinen die Philosophie, speziell die Ethik. Wo pädagogische Modelle entwickelt werden, liegen deren Wurzeln im Widerfahrenen, Erlebten ebenso wie in der Wertorientierung. Diese sei hier skizziert, damit die Rückbindung der *Arbeitsorientierten Exemplarik* an die Philosophie offengelegt ist.

„In der Deutung der ersten Philosophen, die zugleich auch die Schöpfer des Begriffes sind, ist die Philosophie philosophia, die Liebe zur Weisheit. Weisheit (sophia) enthielt begrifflich zwei Momente: das wahre Wissen und die aufrechte, gute Haltung, mit anderen Worten das Wahre und das Gute. Ihrem Begriff nach ist also die Philosophie die Liebe zur Einheit des wahren menschlichen Wissens und des guten

menschlichen Verhaltens; die Liebe zur Einheit des Wahren und Guten. Die Einheit des Wahren und Guten ist der höchste Wert der Philosophie; Philosophie ist mithin die Liebe zum höchsten Wert“ (Heller 1978,15).

Diesen höchsten Wert, den Sinn des Lebens, umschreibt Agnes Heller mit „die Erde als Zuhause der Menschheit“. Dieser Norm gelte es eine Welt zu geben durch Menschen, die der freien Tat mächtig sind. Der höchste Wert (als regulative Idee) ist im Zusammenhang der philosophischen Grundrichtung, auf die Heller zurückgreift, die Aufhebung der Entfremdung, die (Wieder-)Herstellung der Einheit von menschlicher Gattung und Individuum durch die volle Entfaltung des Reichtums der Gattung; aller materiellen, psychischen und geistigen Fähigkeiten und Bedürfnisse sowie gleichzeitig der Aneignung dieses Reichtums durch jeden Einzelnen. Das mit dem ganzen entfalteten Reichtum der Gattung identische Individuum ist als der im Denken, Fühlen, Wollen und in der Körperlichkeit allseitig harmonisch entfaltete zugleich der schöne und in der herrschaftsfreien Zuwendung zum anderen und zur außermenschlichen Natur zugleich der gute Mensch.

Der höchste Wert ist also Leitbild für das Zusammenleben der Menschen, für die Gestalt und die Gestaltung der Gesellschaft wie Leitbild der Persönlichkeit. In der reinsten, vollkommenen Form würde sich danach in der Gesellschaft wie in den Persönlichkeiten die Einheit von Gattung und Individuum widerspiegeln, der Reichtum der Gattung entfalten hinsichtlich Bedürfnissen und Befähigungen, wäre allen die Aneignung dieses Reichtums möglich. Unter solchen nicht entfremdeten Bedingungen entwickelt darum der Mensch seine Produktivität, seine Kreativität, seine Emotionalität und seine Befähigung zur Reflexivität, sein Verhältnis zu sich und den anderen wie zur Natur mit und durch Autonomie und Freiheit. Sie sind ebenso Bedingung für Liebe und Demokratie, wie sie deren Ausdruck sind.

Steht Entfremdung für die Verkehrung der Wesens-Entfaltung des Menschen, dann zielt Bildung auf die Aufhebung von Entfremdung.

In der umgangssprachlichen Version bedeutet Entfremdung »sich fremd« (geworden) sein, sich oder etwas nicht (mehr) kennen, nicht mehr damit vertraut sein, nicht mehr aufeinander bezogen sein. Die Überwindung der Entfremdung besteht folglich im Einander-wieder-Näherkommen, im Miteinander, in Einfühlung, im Kennenlernen.

Unter Rückgriff auf den Interaktionismus und seine unterschiedlichen Ausprägungen der Erklärung des Zusammenhangs von sozialen Beziehungen und sozialem Handeln wird der Begriff Entfremdung in der Pädagogik weithin in der o.a. umgangssprachlichen Bedeutung verwendet. Die pädagogischen Bemühungen richten sich dann darauf, Entfremdung als Störung des Miteinanders von Menschen zu beseitigen bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen. Das Wesen des Menschen wird dabei darin gesehen, dass er auf Interaktion drängt und sich in ihr verwirklicht. Als Ausdruck und Erscheinungsform der Interaktion gilt die Kommunikation. Sie ist der Prozess der bewussten und unbewussten, beabsichtigten und unbeabsichtigten, jedenfalls aber erkennbaren Übermittlung von Bedeutungen und Sinngehalten. Sie betreffen Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken und Handlungen und haben mit der Mitteilungs- gleichzeitig Verständigungsfunktion. Damit diese zustande kommt, bedarf es eines gemeinsamen Bezugssystems an Realität und deren möglicher Deutung sowie gemeinsamer Zeichen bzw. Symbole der Verständigung; insbesondere der Sprache. Die Tatsache, dass menschliche Existenz sich in Interaktion und diese in Kommunikation äußert, mag erklären, dass es innerhalb der erzieherischen Theorie und Praxis Strömungen gibt, die sich Interaktions-pädagogik und Kommunikative Didaktik nennen. Diese Teilgebiete der Pädagogik haben wichtige und nützliche Erkenntnisse hervorgebracht. Hinsichtlich der Suche nach den Sinn-Fundamenten von Bildung und Didaktik unterliegen sie aber unserer Auffassung nach einer Verblen-

Subjektbildung und Arbeit

Wir wollen versuchen, unsere Auffassung an der Verschränkung von Subjektbildung und Arbeit zu verdeutlichen: Der in seiner Gattungsmäßigkeit wie in seiner Individualität als Sozialwesen entfaltete Mensch wird als Subjekt bezeichnet. Subjekt ist der selbstbestimmte, aktive, die ihn umgebende Welt und die Geschichte reflektierende und bewusst gestaltende wie sich selbst entfaltende Mensch. Dieser ist einmalig und einzigartig und mit ganz individuellen Potenzialen ausgestattet, wie er zugleich Teil und Geprägter der Gemeinschaft(en), Gruppe(n), Gesellschaft ist, in denen er lebt.

Subjekt ist und wird der Mensch durch Arbeit, d.h. durch tätiges und bewusstes In-Beziehung-Treten zur äußeren, ihn umgebenden Welt, wodurch zugleich seine innere Welt sich als individuelle entwickelt. Das Subjekt entwickelt sich in der praktischen gesellschaftlichen Tätigkeit, indem es Bereiche der Welt zum Objekt seiner Tätigkeit und seiner Erkenntnis macht und dabei seine Kräfte des Denkens, Fühlens, Wollens und Gestaltens vergegenständlicht (objektiviert), und indem es im Prozess und mit dem Produkt seiner Tätigkeit sein eigenes Wesen wie das der menschlichen Gattung sich zu eigen macht: durch Gewährwerden, Nutzen, Genießen und Reflektieren.

Dies wiederum sowohl auf seine ganz persönliche, einmalige Weise, eben als Individualität, wie als gesellschaftliches und durch die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen überindividuell geprägtes Wesen. Ohne die Bewusstwerdung seiner selbst und die Reflexion seiner Wünsche, Strebungen, Gedanken im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang entfaltet er sich weder in seiner Individualität noch als Subjekt. Erst, wo er im reflektierenden, aufgeklärten Sinne Objekt seiner selbst ist, ist der Mensch voll Subjekt. Schiller drückte dies auf eine Weise aus, die sowohl die notwendigen inneren

Prozesse (als Bildungsprozesse!) vor Augen stellt wie die gesellschaftlichen Bedingungen:

„Auseinandergerissen wurden jetzt der Staat und die Kirche, die Gesetze und die Sitten: der Genuß wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch nur als Bruchstück aus ..., entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäftes, seiner Wissenschaft“ (Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 6. Brief, 1795).

Bildung im Dienste der Wesensverwirklichung des Menschen zu sehen und darum auf der Basis der skizzierten anthropologischen bzw. philosophischen Sicht Arbeit zur zentralen pädagogischen Kategorie zu erheben, bedeutet allerdings nicht, dass der Blick lediglich auf die Erwerbsarbeit gerichtet ist.

Wir sehen Arbeit vielmehr, wie bereits definiert, in der Einheit von Erwerbsarbeit, privater Reproduktionsarbeit und der nicht erwerbsmäßig betriebenen öffentlichen Arbeit (z.B. in Parteien, Organisationen, Vereinen, Initiativen). Nur über einen solchen weiten Arbeitsbegriff gelingt es u.E., den Bildungsbegriff curricular und didaktisch praktisch werden zu lassen.

Da Bildung ja eine relativ abstrakte, häufig auch ideologisch normativ verwendete Kategorie ist, kann man sie nicht ohne weiteres didaktisch ausdifferenzieren. Erst recht kann man nicht Curricula oder Unterrichtsgegenstände daraus ableiten. Der Weg läuft vielmehr in umgekehrter Richtung: Der Didaktische Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden muss begründet und intersubjektiv nachprüfbar

ausdifferenziert werden, und zwar hin zur Bildung als der Entfaltung der Gattungsmäßigkeit des Menschen, der Entfaltung seiner Gesellschaftlichkeit und Individualität wie der Entwicklung und Entfaltung seiner – weiten – Arbeitsfähigkeit. Dazu bedarf es allerdings spezifischer Instrumentarien. Hierauf an dieser Stelle einzugehen, würde freilich bedeuten, der Theorie der *Arbeitsorientierten Exemplarik* vorzugreifen.

Arbeit und Muße

Aufgrund der Atomisierung aller Lebensbereiche, die wir gegenwärtig erfahren und aufgrund ihrer Unterordnung unter die Gesetze des profitmaximierenden Warentausches ist es beinahe unmöglich geworden, Arbeit und Muße – und sei es auch nur im Denken – als Einheit zu fassen; als die bewegenden Momente ein und desselben Lebensprozesses. Nicht umsonst stehen wir in der bildungstheoretischen, curricularen und strukturpolitischen Lösung der Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung immer noch am Anfang. In der *Arbeitsorientierten Exemplarik* wird die Muße stets als Teil der Reproduktionsarbeit mitgedacht.

Einem anderen Missverständnis sei hier vorgebeugt. Wo vom Wesen des Menschen gesprochen wird, tauchen allzu schnell die Kategorien gut und böse auf. Zweifellos kann der Mensch das, was seine Gattungsmäßigkeit ausmacht und worin, theologisch betrachtet, seine Gottes-Ebenbildlichkeit liegt – Schöpfung, Mit-Menschlichkeit, Vernunftbegabung – gegen sich und andere richten und damit »Böses« bewirken. Dieses Böse wie auch das Gute sind aber nicht Ursprung, sondern Resultat der Formung seiner Wesenskräfte im Zusammenwirken von gesellschaftlicher Übereinkunft über Normen und Werte, von Lebensumständen und Erziehung.

Sinnformen und Sinngehalte

Unsere Referenzrahmen, die einer objektivierten Gestaltung des Korrelationsgefüges von Zielen, Inhalten und Verfahren in Lehr- und Lernprozessen dienen, stellen vielfältig auf Sinn ab. Der Entwurf unserer Referenzrahmen war abgeschlossen,

bevor im Anschluss an Foucault die kulturwissenschaftliche Wende der Philosophie griff und bevor Bourdieus „Leçon sur la Leçon“ sowie „Sozialer Raum und Klassen“ erschien und „Die feinen Unterschiede“ von uns ausgewertet waren. Als wir darangingen, die neueren soziologischen und philosophischen Diskurse mit der Basierung unseres Denkens durch Max Weber, die Kritische Theorie und die Budapester Schule der Philosophie (u.a. Heller, Fehér, Lukács) zu konfrontieren, ergaben sich neben wertvollen Informationen über Forschungsmaterialien vor allem Bestätigungen bezüglich unseres interdisziplinären und implikationstheoretischen Blickes.

Wir beschränken uns hier darauf, dies am Diskurs über Sinnformen zu skizzieren, weil unsere Bezüge zur Soziologie und zur sozio-ökonomischen Strukturforschung in anderen Publikationen u.E. hinlänglich dargestellt sind (vgl. Lisop 1989; Huisinga 1996a; Huisinga/Lisop 1999).

Im Alltagsdenken wie in den wissenschaftlichen Disziplinen kommt der Kategorie Sinn die Aufgabe zu, Geordnetheit und Gerichtetheit von Etwas im Rahmen von Bezugsfeldern anzugeben und es dadurch zu legitimieren. Aus diesem Verständnis von Sinn heraus sind unsere Referenzrahmen entstanden. Sinn hat immer mit Beziehungen, mit Zwecken und Traditionen, Bedarf und Bedürfnissen, Werten und Kausalitäten, psychischen und empirischen Realitäten zu tun.

Rustemeyer definiert in seiner Abhandlung über Sinn, Subjekt, Zeit und Moral Sinnformen als „Muster von Bestimmungen“ (Rustemeyer 2001,3), die etwas als etwas erscheinen lassen. Sie seien Effekte einer Praxis des Wahrnehmens, Unterscheidens, Sprechens und Handelns, die auf symbolischen Ordnungen basieren, nicht aber auf logische Urteilsformen zu reduzieren seien. „Sie zirkulieren in Kontexten, die von Institutionen, Gewohnheiten, Interessen und Erfahrungen geprägt sind“ (Rustemeyer 2001,4).

Die gleiche Erkenntnis hatte auch die Sozialisationsforschung erbracht. Insbesondere Oevermanns sprachsozialisatorische Studien und sein Deutungsmusteransatz (vgl. u.a. bereits Oevermann 1968), aber auch die Studien der Frankfurter Schule zum autoritären Charakter (vgl. Adorno u.a. 1968) hatten die Bedeutung der sozial generierten Sinnformen belegt. Ganz zu schweigen von der Tiefenpsychologie und den soziologischen Schriften Durkheims.

Wie immer man zur Kulturphilosophie stehen mag, selbst Spranger wies mit seinen „Lebensformen“ auf den soziologischen Tatbestand der Prägung der Mentalitäten, des Wertens und Denkens durch das Milieu hin (vgl. Spranger 1914).

Im Anschluss an sogenannte neuzeitliche Transformationen der Philosophie versucht auch Rustemeyer, der Theorie des Sinns Gesellschaft zuzuordnen, um eine Operationalisierbarkeit kulturwissenschaftlicher Forschung zu erreichen, „mit deren Hilfe eine philosophische Theorie des Sinns erfahrungswissenschaftlich anschlussfähig wird“ (Rustemeyer 2001,4). Die Theorie des Sinns sei allerdings im Kern philosophisch. Der Anschluss soll über die Sinnformen Subjekt, Moral und Zeit gelingen, die sich nach Rustemeyer zu einem erkenntnistheoretischen, politischen und pädagogischen Relationsgefüge neuzeitlichen Denkens fügen. Darin sei allerdings zentral, dass „die Frage nach dem Sinn nicht durch eine substantielle Definition beantwortet werden kann“ (Rustemeyer 2001,7).

Genau dies ist der Punkt, an dem sich die *Arbeitsorientierte Exemplarik*, die ältere Kulturwissenschaft, die Soziologie und die Psychologie vom gegenwärtigen Sinnformendiskurs unterscheiden. Gewiss: Substanzielle, allgemeingültige inhaltliche Definitionen von Sinn kann es in offenen Gesellschaften nicht geben. Dennoch bilden die Subjekte Sinn substantiell und entlang von Konstitutionlogiken, also keinesfalls nur kontingent.

In Anlehnung an Foucault treten bei Rustemeyer an die Stelle eines hermeneutischen Verstehens von Sinn formale Verfahren der Organisation, Zerlegung, Verteilung und Serialisierung unter Unterscheidung sprachlicher Materialien, mit deren Hilfe sich u.a. Relationen beschreiben lassen. So entstünden Tableaus von Beziehungen mit diskontinuierlichen Chronologien und Kausalitäten, so dass sich sowohl die Einheit der Zeit als auch des Subjektes als Fiktionen erwiesen, Sinn kontingent und bestenfalls narrativ fassbar werde.

Die hierin zum Ausdruck gelangende Relativierung der Kategorien Sinn und Subjekt antwortet auf gesellschaftliche Transformationsprozesse und die Tatsache, dass es zum Wesen historischer Brüche gehört, nicht nur die Verhältnisse zu verändern, sondern auch die Vorstellungsmuster und Kategorien durcheinander zu bringen, die ihrem Begreifen dienen (vgl. Fest 1991,7).

Wenn sich der „contract social“ auflöst, lösen sich mit ihm die gesellschaftlichen Institutionen, ihre Funktionen und Werte auf, gehen die Konstitutionslogiken neue Beziehungen ein und stiften dadurch neuen Sinn. Dieser wird freilich solange nicht begriffen, wie die Konstitutionslogiken ideologisch verblendet oder phänomenologisch verstellt bleiben. Die philosophische Reaktion hierauf ist nicht selten ein Diskurs um formale Logiken und Begrifflichkeiten sowie um Ungewissheiten. Die Pädagogik dagegen hat, wie die Politik, auf Lebensnotwendigkeiten zu antworten, die nicht warten können, um noch einmal Durkheim zu zitieren. Ohne Referenzrahmen möglicher Sinnbestimmung auch unter den Bedingungen von Transformation wird sie handlungsunfähig. Hierin liegt die Differenz der *Arbeitsorientierten Exemplarik* zu bloß formal-philosophischen Fragen nach dem Sinn, wie sie z.B. Rustemeyer, pädagogische Relevanz postulierend, aufwirft. Es handelt sich um eine Differenz, die unterschiedlichen erkenntnisleitenden Interessen innerhalb von Philosophie und Pädagogik geschuldet ist.

Aus der Mensch-Natur-Dialektik heraus bedacht konstituiert sich das Subjekt im Übrigen nicht ohne technische Bildung bzw. nicht ohne Arbeit. Es ist genau diese Kategorie, die zwischen Philosophie und Erfahrungswissenschaften vermittelt. Die Sinnbildung der Subjekte wie der Sinn der Kategorie Subjekt selbst ergeben sich unserer Auffassung nach niemals lediglich aus zeitlichen bzw. historischen und moralischen Dimensionen und erst recht nicht neben diesen. Wir sprechen deshalb von den subjektbezogenen pädagogischen Sinnformen ästhetischer, historischer und technischer Bildung als einer Einheit (vgl. oben). Sie bezieht die Kategorie Raum ebenso wie Kategorien der Urteilslogik ein.

Da wir unter ästhetischer Bildung die wertende Formgebung unseres Innen wie der uns umgebenden Welt verstehen, ist für uns ferner der pädagogische Rückbezug zu tiefenpsychologischen Erkenntnissen unverzichtbar, weil dort der Zugang zum Mentalen die Innen-Außen-Relationen von Denken, Fühlen und Wollen einschließt.

2.7 Psychologie und Neurobiologie

Psychologie

Für die *Arbeitsorientierte Exemplarik* waren von Anfang an diejenigen psychologischen Fragestellungen von Bedeutung, die sich mit der Kopplung von Psychogenese und Soziogenese beschäftigen. Sehr vereinfacht geht es um die Konfiguration menschlicher Potenziale im Prozess der Sozialisation bzw. kulturtheoretisch betrachtet im Prozess der Zivilisation (vgl. Elias 1976).

Grundsätzlich halten wir die psychoanalytische Entwicklungstheorie mit ihren klassischen Phasen-, Instanzen- und Strukturmodellen beim pädagogisch professionellen Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden für unverzichtbar. Die psychoanalytischen Entwicklungsphasen bestimmen u.E. nachhaltig den Lernhabitus im Hinblick auf Besetzungs- und

Bindungsfähigkeit, Motivation, Breite und Tiefe der Aufmerksamkeit, Befähigung zur Selbstregulation und Selbstreflexion sowie sozialer Zuwendungsfähigkeit und Ich-Stärke. Diese Faktoren werden vor allem dann pädagogisch relevant und erfordern professionelle Interventionen, wenn sogenannte Störungen des Lern- oder Sozialverhaltens auftreten. Rein behavioristische Interventionen oder äußere Anreizmuster greifen dann häufig ebenso zu kurz wie negative Sanktionen.

Schließlich sind die psychoanalytischen Abwehrmodi überall dort für pädagogische Professionalität bzw. in Lehr- und Lernprozessen von Belang, wo „Störungen“ auftreten, die sich der Tendenz nach als Behinderung der Entfaltung und Entwicklung des Humanvermögens präsentieren.

Damit haben wir unsere Grundposition skizziert. Da wir nicht aus therapeutischen Gründen auf die Tiefenpsychologie zurück greifen, sind vor allem an dieser Stelle Ausführungen zu den unterschiedlichen Schulen der Tiefenpsychologie und ihrer wissenschaftlichen Ausdifferenzierung verzichtbar.

Stärker als psychoanalytische Ansätze spielen gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft solche der Kognitionspsychologie eine Rolle. Von der Implikationstheorie her gesehen haben uns speziell solche kognitionspsychologischen Forschungen wichtige Anregungen gegeben, die sich mit Fragen der Komplexität und der geistigen Flexibilität befassen (vgl. u.a. Seiler 1973; 1978).

Piagets Forschungen zur Entwicklung geistiger Operationen sind nach wie vor von herausragender Bedeutung nicht nur für die Pädagogik des Kindesalters. Sie spielen bei allen Fragen der Unterrichtsmethode eine Rolle, weshalb wir sie bei unserem Blick auf die Unterrichtsmethoden als sogenannte „innere Methode“ besonders hervorheben. Unseres Erachtens stehen Forschungen aus, welche formalstrukturelle Aspekte, sei es aus Sicht der Psychoanalyse (vgl. z.B. Rudolf 2004), sei es von der Kognitionspsychologie her, mit Inhalts-

und mit Sinnfragen verbinden. Resultiert doch emotionale und geistige Dynamik aus diesem Zusammenspiel.

Kognitionspsychologische Forschungen, deren Ergebnisse isolierenden Laboruntersuchungen entstammen und welche die künstliche Intelligenz fokussieren (vgl. z.B. Anderson 2001, Schulmeister 1997), lassen sich nicht mit unserer Auffassung von Lernen als zugleich kognitivem, psycho-sozialem und somato-psychischem Prozess vereinbaren. Auch fehlt bislang der Nachweis einer didaktischen Umsetzbarkeit über das E-Learning hinaus.

Neurobiologie

Auf keinem Gebiet sind die Erziehungswissenschaften in den vergangenen zehn Jahren mit so vielen neuen Forschungsergebnissen konfrontiert worden wie in der Neurobiologie und Hirnforschung. „Die Hirnforschung dringt in Gebiete ein, die ihr als eine Naturwissenschaft lange Zeit vollkommen verschlossen schienen. Dies gilt für geistige Leistungen des Menschen wie Wahrnehmen, Denken, Vorstellen, Erinnern und Handlungsplanen, inzwischen aber auch für emotionale und psychische Zustände. In diesem Zusammenhang ergeben sich unweigerlich Fragen nach der Natur des Geistes und des Bewusstseins, den Wurzeln der Persönlichkeit und des Ich, den Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und von Psychotherapie und schließlich nach der Existenz von Willensfreiheit“ (Roth 2003,7). Diese kleine Topographie der Hirnforschung, wie sie Roths Zitat liefert, bedarf keines Kommentars bezüglich ihrer pädagogischen Relevanz.

Danach befragt, welches die wichtigsten Ergebnisse im Hinblick auf die paradigmatischen Grundannahmen der *Arbeitsorientierten Exemplarik* sowie ihre Referenzrahmen seien, würden wir auf folgende Komplexe hinweisen (vgl. z.B. im Detail Singer 2003; Roth 1997; Roth 2003):

1. Das neurobiologische System ist so ausgelegt, dass es Komplexitäten und Implikationen nicht nur wahrnimmt,

sondern durch Bedeutungszuweisung codiert und entcodiert und damit Komplexitäten und Implikationen als Regulationsmedium nutzt. Das stützt unsere These, dass Lernen implikativ, entknotend und verknotend bzw. reorganisierend verläuft. Dieses Forschungsergebnis unterstreicht die Bedeutung der Exemplarik.

2. Da die Neuronennetze nicht linear aufgebaut und von dynamischer Struktur sind, gilt es, lineare didaktische Phasenmodelle zu überdenken.
3. Die fünf Funktionsbereiche und elf Regulationssysteme des Gehirns als eines vielseitigen Steuerungszentrums stützen die Bedeutung, die wir dem Sinnessystem beimessen.
4. Die Korrelierung von Welt, Körper und Ich kommt den zwei Seiten unseres Referenzsystems der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse entgegen.
5. Die Bedeutung des limbischen Systems und damit der Emotionen stützt die These, dass Lernen niemals ein rein kognitiver Vorgang ist.
6. Da die Vorgänge des Ichs in unbewusste Prozesse des limbischen Systems eingebettet sind, wird die pädagogische Bedeutung der Psychoanalyse unterstrichen.
7. Von Bedeutung scheinen uns auch die Forschungsergebnisse zu sein, die zeigen, dass nicht Begriffe oder Sachverhalte an sich durch neuronale Netze aufgenommen werden, sondern deren Attribute in Form von Relationsgefügen bzw. -verbindungen. Das mag die kompliziert erscheinenden Relationierungen in den Referenzrahmen der *Arbeitsorientierten Exemplarik* in ein anderes Licht rücken.
8. Die Hauptergebnisse der neurobiologischen Forschung und der Hirnforschung zwingen u.E. dazu, behavioris-

tisch fundierte Lehr- und Lerntheorien und solche einer vereinfachenden und verabsolutierenden Kognitionsspsychologie ebenso zu überdenken wie die Gleichsetzung von Konstruktivismus mit neurobiologischen Erkenntnissen über Komplexität und Kontingenz. Es sind nicht die Komplexität eines Lehr- und Lern-Arrangements an sich, nicht die Situierung von Lernaufgaben oder die Eigenaktivität an sich, die Motivation und Lernerfolg positiv beeinflussen.

9. Sinnerfassung und Sinngebung haben ebenso wie Systematik und Ordnungen einen zentralen Stellenwert, und zwar formal wie inhaltlich (substanziell). Auch dies stützt die Referenzrahmen, flankiert durch die Sozialisationsforschung und die sozio-ökonomische Struktur-forschung.
10. Insofern das Gehirn simultan Gesamtheit und Einzelteile wahrnimmt und korreliert, spricht dies für holistische und dialektische Ansätze.

Für die Vorschulerziehung, in gewisser Weise auch für die Grundschuldidaktik, liefern Neurobiologie und Gehirnforschung kaum etwas, was der Pädagogik nicht längst als Erfahrungswissen zur Verfügung stünde (vgl. Hermann 2004). Im Prinzip gilt dies auch für die Sekundarstufe wie für Jugend- und Erwachsenenbildung. Die Gehirnforschung macht es aber zwingend, einseitige didaktische und lernpsychologische Positionierungen zugunsten ganzheitlicher und eben exemplarischer Ansätze aufzugeben. Die Inhaltsfrage erhält erstmals seit der Curriculum-Reformbewegung gegenüber methodischen Ansätzen und Arrangements ihre Bedeutung zurück. Nun jedoch erweitert um die psycho-soziale Dimension. Hierzu zum Schluss dieses Kapitels ein kleines Beispiel:

Stößt das Lernangebot bzw. sein Arrangement auf bestimmte inhaltliche Dispositionen des limbischen Systems, die emo-

tional abgewehrt werden müssen, dann wird auch das Lernangebot abgewehrt. Das ist z.B. dann der Fall, wenn man glaubt, der Motivation wegen rationales Kaufverhalten über Handy-Verträge behandeln zu können und dabei nicht die mögliche (weit verbreitete!) Verschuldung von Jugendlichen bedenkt.

Die Rolle des limbischen Systems kann gleichwohl didaktisch positiv genutzt werden. Je stärker in der Eingangsphase einer Unterrichtssequenz die Möglichkeit geboten wird, Vorwissen, Interessen, Bedürfnisse, Assoziationen (aller Art!), zu aktivieren und zu artikulieren (vgl. Kapitel 3.5), desto eher wird Abwehr vermieden. Die didaktische Professionalität liegt dann darin, diejenigen Implikationen zu erkennen, welche motivationale Aspekte und Lernziele angstfrei bündeln und so das Material für den entfaltenden, reorganisierenden Lernprozess bereitstellen. Hierbei wiederum ist Systematik von herausragender Bedeutung, jedoch nicht als Gliederung oder Logik an sich, sondern als Relationierung von Wissen, Erkenntnis, lebenspraktischen Zwecken und Interessen sowie Konstellationen der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse. Wie solches machbar ist, ganz ohne Forderungen nach einer neu zu entwerfenden Neurodidaktik (vgl. Braun/Meyer 2004), das zeigen die folgenden Kapitel.

3. Die didaktischen Referenzrahmen der Arbeitsorientierten Exemplarik

151

3.1 Der Entstehungskontext als Erklärungszusammenhang für die Theorie der Arbeitsorientierten Exemplarik

In allen menschlichen Lebensprozessen drängen Bedürfnisse wie Kräfte zugleich auf Befriedigung, Gestaltung, Rhythmisierung, Sinnbildung und Identität.

Diese insbesondere durch Forschungen der Neurobiologie und der psychosomatischen Medizin fundierte Sicht vom Menschen (vgl. Kap. 2) gebietet, jeglicher Auffassung abzusagen, Lernen könne sich rein rational, losgelöst von Bedürfnissen, Vorwissen, Erfahrungen, sozialem Habitus und dessen Wertmustern vollziehen; als ließen sich Wissen und Können eintrichtern wie in ein leeres Gefäß. Gewiss, danach befragt, wird ein jeder einräumen, dass schon das Motivationssthema und erst recht Disziplinprobleme belegten, wie sehr anderes als pure Ratio oder guter Wille den Lehr- und Lernerfolg bestimme. Doch obwohl es als unbestritten gilt, dass es sich beim Lernen um einen hochkomplexen und implikativen Prozess psychischer und kognitiver Reorganisation handelt, entwickelte lediglich die Exemplarik, speziell die Arbeitsorientierte Exemplarik eine implikationstheoretische Lehr- und Methodologie, welche Ziele, Inhalte, Unterrichtsverfahren, objektive und subjektive Ausgangs- und Rahmenbedingungen in ein theoretisches Gesamtkonzept fügt. Dies soll nicht heißen, dass es sich bei der Lehr- und Lerntheorie bzw. bei der Didaktik um eine zu schmal geratene Disziplin handelte. Im Gegenteil. Ohne das reichhaltige Forschungsmaterial dieser Disziplin und ihre zahlreichen Modelle und Theorieansätze wäre die Arbeitsorientierte Exemplarik nie entstanden. Die Forschungslücke, vor die wir uns mit der

Im Folgenden werden wir daher schildern, welches im einzelnen und konkret die Anlässe und der Weg dazu waren, eine didaktische Methodologie mit ausgearbeiteten Referenzrahmen zu entwickeln. In der kritischen Rezeption der *Arbeitsorientierten Exemplarik* hat sich nämlich immer wieder gezeigt, dass die Kenntnis des Entstehungskontextes sich als hilfreich für das Verständnis erwies. Ist der Entwurf unserer Referenzrahmen doch als Antwort darauf zu verstehen, dass eine neuartige soziale Gruppe von Studierenden die Entwicklung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz als einen einheitlichen, in sich verschränkten Lehr- und Lernprozess einforderte. Der damit verknüpfte Perspektivenwechsel auf die universitäre Lehre ist inzwischen zu einem bildungspolitischen Generalthema geworden, und er bestimmt auch andere pädagogisch-praktische Suchprozesse. Im Unterschied zur *Arbeitsorientierten Exemplarik* bewegen sich die dem entsprechenden Diskurse jedoch im Kontext traditioneller Paradigmen (vgl. die Beiträge von Huisinga und Lisop in: Huisinga/Lisop/Speier 1999), bloßer Problem-Rekonstruktionen oder dem Ruf nach einer Neuropädagogik (vgl. Braun/Meyer 2004). Auch dort, wo ein Paradigmenwechsel behauptet wird, z.B. bei der Rezeption des Konstruktivismus durch die Didaktik, hat dies den Umgang mit dem Lehr- und Lernstoff nicht tangiert. Genau hierauf käme es jedoch an.

Die *Arbeitsorientierte Exemplarik* entstand in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre. Diese Zeit war für die nach der Universitätsreform neu etablierten erziehungswissenschaftlichen Studiengänge eine Frühphase. Sie war durch folgende wissenschaftliche Strömungen charakterisiert:

- (1) Die sogenannte realistische Wende von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirisch-sozialwissenschaftlichen Fundierung.

-
- (2) Die kritische oder emanzipatorische Erziehungswissenschaft mit dem Versuch, pädagogisches Denken in den Reflexionsprozess der Sozialwissenschaften wie in das Ziel der Demokratisierung und Subjektbildung einzustellen. Methodologisch ist dabei die Verbindung von Hermeneutik und Empirie, Sachaussage und kritischer Selbstreflexion, inhaltlich die Berücksichtigung von Ökonomie und Tiefenpsychologie im Rahmen der Interdisziplinarität hervorzuheben.
 - (3) Schließlich sind die damaligen hochschuldidaktischen Bemühungen zu erwähnen. Bei ihnen ging es um neue Organisationsformen des Lehrens und Lernens und um die Praxisnähe der Studieninhalte.
 - (4) Weniger ausgeprägt, aber durchaus thematisiert waren Fragen der akademischen Ausbildung als Sozialisation und als möglicher Subjektbildungsprozess.

Letzteres bewegte vor allem diejenigen Studierenden, die über den sogenannten zweiten Bildungsweg, d.h. nach der nichtakademischen Berufsausbildung und einer Phase der Berufstätigkeit mit oder ohne Fachhochschulabschluss ein universitäres Hochschulstudium aufgenommen hatten. In Frankfurt am Main gehörte zur Gruppe derer, die vom zweiten Bildungsweg kamen, eine große Anzahl Studierender, die berufliche Positionen im Mittelmanagement aufgegeben hatten. Sie wollten sich in stärker sozial ausgerichteten Berufsfeldern positionieren. So waren sie stark an politischen Problemen, an Fragen der Sinnhaftigkeit des Berufslebens und der Sinngebung der privaten Lebensführung interessiert. Auch beschäftigte sie der Wechsel in das spezifische städtische Milieu Frankfurts und das akademische Klima des damals jungen Fachbereiches Erziehungswissenschaften im Kontrast zu den Wirtschaftswissenschaften.

Da das damalige wirtschaftspädagogische Curriculum in Frankfurt Praxis und Theorie teilnehmer- und subjektorientiert behandeln wollte, galt es, die neue soziale Lage und die damit verbundene Suche nach Wertorientierung der

Studierenden aufzugreifen und gezielt zu begleiten. In vielen Diskussionen und Einzelgesprächen mit Studierenden hatten wir nämlich erkannt, dass die universitäre Lehre die Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz nicht dem nebenhergehenden Lernen überlassen durfte, sondern gezielt herzustellen hatte. So waren Rollendistanz, der Umgang mit unterschiedlichen kognitiven Repräsentationssystemen, Reflexivität, Metakommunikation, Empathie und vor allem Ambiguitätstoleranz diejenigen Verhaltensweisen, die in besonderem Maße der Entfaltungs- und Entwicklungshilfe bedurften. Konkret hieß das, speziell hierauf bezogene Lernangebote zur Entwicklung professionsbezogener Fähigkeiten zu machen.

Als Eckwerte wissenschaftlicher Kompetenzentwicklung bestimmten wir, hierin von den Forschungsergebnissen über kognitive Strukturiertheit und Flexibilität unterstützt (vgl. im Literaturverzeichnis Harvey/Hunt/Schroder sowie Seiler):

- sich auf den Untersuchungsgegenstand und das Ziel der Untersuchung so einzulassen, dass über die Angemessenheit von Verfahren nachgedacht werden kann;
- der Reichweite von Theorien und theoretischen Konstrukten gedanklich zu folgen, auch wenn diese jenseits unmittelbarer Anwendungsmöglichkeiten liegen, dennoch aber
- die Begrenztheit von Theorien einzusehen und auszuhalten;
- Unklarheiten, Widersprüche und Dissense in wissenschaftlichen Lösungen wie zwischen solchen auszuhalten bzw. als Forschungsaufgabe zu begreifen;
- Sinnstrukturen nicht nur zu verteidigen, sondern sie auch zu hinterfragen, gegebenenfalls autonom zu erstellen und sie in jedem Fall explizit machen zu können;
- sich mit Normenwidersprüchen auseinanderzusetzen;
- zwischen künstlicher Sinnlichkeit und Konkretheit, wie sie sich im Zahlen-, Fakten- und Modellfetischismus

äußert, und direkten Zugriffen auf die Realität andererseits zu einem angemessenen Theorie-Praxis-Verhältnis zu gelangen;

- Selbstbetroffenheit zuzulassen, ohne in Privatismus abzugleiten.

Wir standen vor der Aufgabe, vom Verhalten der Studierenden ausgehend, gebrauchswertorientierte Studierfähigkeit so entfalten zu helfen, dass daraus eine wissenschaftlich rückbezogene berufliche Kompetenz erwuchs. Sie hatte fachliche, emotionale und soziale Komponenten ebenso zu umfassen wie eine kritische Selbstreflexion.

Für das universitäre Studium war dies eine völlig neue Ausrichtung. Ihr dienten die Blockseminare außerhalb Frankfurts, im institutsinternen Sprachgebrauch als BLAUF bezeichnet, die in einem universitätseigenen Haus im Kleinen Walsertal stattfanden. Sie trugen den Titel: Kommunikation und Interaktion in Universität und Schule.

Der folgende auszugsweise Text – 1978 für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den BLAUFs geschrieben – soll belegen, wie schwierig es war, aus den vorhandenen hochschuldidaktischen Erfahrungen heraus erste Umriss einer arbeitsorientierten Didaktik im Wechselverhältnis von Ziel, Inhalt und Verfahren zu erlangen.

Das institutsinterne Memorandum von 1978

„Unsere Zielstellung für die »Blaufs« ging bislang von folgenden Gesichtspunkten aus:

- Lernen ist kein ausschließlich kognitiver Vorgang.
- Ohne die zureichende Beachtung der emotionalen und affektiven Vorgänge bei Lernenden findet allenfalls eine Dressur statt.
- Speziell in der Lehrerbildung, aber auch im normalen Schulalltag bzw. Seminaralltag werden die psychosozialen Determinanten von Lernprozessen nicht hinreichend berücksichtigt.
- An vielen Schulen, aber auch in anderen institutionalisierten Lernprozessen (Kurse, Lehrlingsausbildung und Jugendarbeit) gelingt die angestrebte Verständigung und Kooperation innerhalb des Kollegiums und zwischen Schülern-Eltern-Lehrern nicht, weil Beziehungskonflikte, Status- und Durchsetzungsängste die gegenseitige Wahrnehmung verzerren, Vorurteile begünstigen und konstruktive Regelungen und Innovationen behindern.
- Daraus resultieren sehr starke Belastungen für den Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Lehrern und Lehrherren, Lehrern und Schulaufsicht sowie Lehrern und Eltern.
- Schulorganisation und politisch-institutionelle Bedingungen tragen teils verursachend, teils verstärkend zu diesem Zustand bei.

Lernziele wären dementsprechend:

- Sensibilisierung der Studenten für das Gruppengeschehen/Unterrichtsgeschehen;
- Einübung einer verbesserten Wahrnehmung des eigenen wie des Schülerverhaltens;
- Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsfertigkeiten.“ –

Über die Frage, wie diese Ziele mit Inhalten und Methoden zu verknüpfen wären, hatte sich eine institutsinterne Diskussion ergeben. Dabei zeichnete sich bereits ab, dass hochschuldidaktisch wahrscheinlich neue Kategorien oder Modelle zu entwickeln wären, mit denen man in Bildungsprozessen menschliches Verhalten, menschliche Beziehungen und zugleich Strukturen, Prozesse, Logiken, Werte und Handlungsbedarfe unserer Gesellschaft fassen könnte. Es schien, dass wir dazu einerseits die Exemplarik vertieft studieren müssten, weil die Lehr- und Lernstoffe unter anderer Perspektive zu begreifen und aufzubereiten waren. Andererseits galt es, nach Impulsen in einer auf die ökonomische Basis zurückgreifenden Sozialpsychologie zu suchen.

Auf dieser Basis dachte der damalige Text in folgender Richtung weiter:

„Gleichgültig, ob es in den »Blaufs« bzw. »Blaufgruppen« stärker um Übung bzw. Training geht im Sinne der Verbesserung kommunikativen Verhaltens oder ob Sensibilisierung, d.h. Schulung und Verfeinerung der Wahrnehmung von sich und anderen im Vordergrund steht, also eher die Komponente, verstehen zu lernen, warum Menschen handeln, wie sie handeln: In jedem Fall bleiben im Vordergrund die Prozesse der Kommunikation als Problem der Veränderung im Zusammenhang mit entgegenstehendem oder vorwärtstreibendem sozialen Druck. Die Zieldimension der »Blaufs« verweist folglich auf das, was die Sozialpsychologie als Divergenz von Maximen, Bekenntnissen, Selbsteinschätzungen zu tatsächlich vorhandener und sich aktualisierender Verhaltensdisposition erörtert. Eine Diskrepanz, die denen, die ihr unterliegen, nicht bewusst ist und gegen deren Bewusstwerdung sie sich auch sperren. Wenn die »Blaufs« dennoch fortführen, was in den Grundkursen begonnen wird (oder grundgelegt werden soll), nämlich das Erkennen und damit die Überwindung der Diskrepanz, so stehen Selbstreflexion als sozialpsychologische Reflexion und Kommunikations- bzw. Sensitivitätstraining (als Intention zumindest) unlösbar miteinander verschränkt, gebührt ihnen absolute Vorrangigkeit vor allen anderen Fragen bzw. Themenkreisen.

»Modelle von Berufsschullehrer-Ausbildung« oder »Zusammenhänge von erster und zweiter Ausbildungsphase«, mit denen sich zeitweilig Lehrende herumschlagen mussten, würden danach als Thematik für die »Blaufs« ausscheiden. Aber nicht nur, weil sie der Zielstellung nicht entsprechen. Auch aus methodischen, allerdings eng mit der Zielstellung verknüpften Gründen: Sie erbringen nicht die notwendige affektive Betroffenheit über sich selbst, bieten zu viele Fluchtwege der Rationalisierung und verbauen daher die Möglichkeit, Verhaltensdispositionen und damit Verhalten zu verändern. Sie belassen es statt dessen bei Proklamationen und temporärer Anpassung. Es kommt darum nur eine Arbeit in Frage, die gleichzeitig kommunikationstheoretisch und sozialpsychologisch orientiert ist.“ —

Folgende Problembereiche wurden im Instituts-Text hervorgehoben:

Tauschwert und Gebrauchswert;

Biographie und Geschichte

Es geht darum, ob sich Lernprozesse ergeben können, welche die Studenten darin unterstützen, ein eigenständiges Interessensspektrum nicht deshalb zu finden, weil sie sich zwanghaft gegenüber den anderen (auch den Lehrenden) abgrenzen müssen, sondern weil es um ihre Bildung geht. Das heißt, es muss glaubwürdig werden, dass wir helfen wollen, die Verknotung von »Biographie und Geschichte« zu begreifen. Unser Teil besteht in der Wendung der Geschichte zur Biographie, wobei wir aufpassen, dass die Arbeit nicht zu sehr ins Privatistische und die individuellen Sozialisationsverläufe abgeleitet. Die Teilnehmer haben eher den umgekehrten oder ergänzenden Part zu übernehmen, nämlich ihre Biographie sozusagen zu packen, um sie zur Geschichte zu wenden. Es soll also nicht darum gehen, irgendetwas aufzusetzen oder vorzusetzen (wogegen sich die Studenten zu Recht wehren; denn das entspricht ihren alten Sozialisationserfahrungen, auch dem üblichen Studienbetrieb, zu dem wir ja Alternativen suchen und im »Blauf« bieten wollen), sondern die Selbstreflexion dahin wirken zu lassen, dass Erlebtes, Sinneseindrücke, Erkenntnisse und Kenntnisse sich zu einem aufgeklärten Weltbild fügen, in dem Kommunikation als Vehikel der Selbstverwirklichung wie der Veränderung von Verhältnissen benutzt wird.

Dies soll heißen, dass die Haltung: „Nützt ja alles nichts, die Verhältnisse sind nun mal so, in der Schule läuft da doch nichts“, ebenso falsch ist wie die Auffassung, durch „seid nett zueinander, liebt Euch, aber setzt Euch auch durch“, würden schon die Reformen vom Himmel fallen. Die Realität in der Praxis liegt dazwischen. Vielleicht sollten wir diskutieren, wie diese Realität sichtbar gemacht werden kann. Möglicherweise resultieren Sperren bei den Teilnehmern auch daraus, dass sie die Glaubwürdigkeit unseres Angebots an dem messen, was wir an Realitätssicht offenbaren.

Alltag und Gesellschaftssystem

Hierbei denken wir sogleich an die Literatur, die in der Vorbereitungs- bzw. Planungsphase eine Rolle zu spielen hätte. Ottomeyer (1977) verweist sozusagen auf die Totalität von Erfahrungen, die Breite des Horizontes und darauf, dass alle Alltagserfahrungen (und gerade Alltagserfahrungen) eine gesamtgesellschaftliche Dimension haben und insofern relevant sind; wenn auch im »Blauf« nicht alle thematisiert werden. Es wird deutlich, dass Erfahrungen vermittelte Produkte sind, und die Lektüre eröffnet damit die Perspektive, dass sie sich auch produzieren lassen. Um solche gemeinsame Produktion neuer Erfahrungen geht es ja in den »Blaufs«.

Private und kollektive Erfahrungen

Es drängt sich der Verdacht auf, dass das Phänomen Gruppe bislang in den »Blaufs« eher technokratisch gehandhabt wurde. Diese Arbeit in Gruppen (wenige Teilnehmer) erschien ausschließlich dadurch begründet, dass eine Zentrierung auf Erfahrungen des Hier und Jetzt in Gruppen der Erweiterung der Handlungskompetenz diene. Es ging in den »Blaufs« vielfach nur um die Reaktualisierung von Erfahrungen und nicht um deren Verarbeitung (oder zumindest nur ungenügend). Dies hatte auch zur Folge, dass Gruppen(interessen) als kumulierte Privatinteressen auftraten und nicht als Produktionsweise notwendiger Öffentlichkeit und Herstellung eines neuen Bewusstseins. Wir haben nach Möglichkeiten zu suchen, welche die Zersplitterung der Erfahrungsproduktion überwinden helfen. Denn die Teilnehmer verstehen vielleicht, was durch sie hindurch geschieht; können analysieren, weshalb sie keine (kollektive) Erfahrung haben. Aber bekommen haben sie damit noch keine.

Jeder Teilnehmer hat ja seine privaten Erfahrungen gemacht – seine Erfahrungen im Stufenleistersystem der Tausch- und Gebrauchswertproduktion zur Ausbildung der Ware Arbeitskraft. So entwickeln sich Verhaltensmuster mit Allgemeinverbindlichkeitscharakter, die zwar das gesellschaftliche Ganze in sich aufnehmen, aber als Verblendungszusammenhang (vgl. Negt/Kluge 1972,24).

Erfahrungen müssen aber als Lebenszusammenhang bzw. in ihm erkennbar werden. Wie wäre das – ansatzweise – in den »Blaufs« zu schaffen?

Sollte und könnte da in Richtung neuer gemeinsamer Aktivitäten aller gesucht werden, in den stärker aktivistischen, produzierenden Formen des Miteinanders aller?

Brauchen die Teilnehmer auch Hilfen, um privatistische und zersplitterte Formen eher konsumtiver Freizeitbetätigungen und privatistischer Informationen (Bargespräche) zu überwinden?

Was es bedeutet, aufgrund von Vereinzelung keine neuen Erfahrungen machen zu können, lässt sich gut am Beispiel „Frauen in den Gruppen“ demonstrieren. Dieses Beispiel zeigt, dass wir nicht nur in Gefahr gerieten, die schlechte Wirklichkeit zu reproduzieren, sondern dies ganz technokratisch taten.

Wir meinen die Tatsache, dass wir bislang bei der Gruppenbildung auf dem Prinzip beharrten, dass in jede Gruppe wenigstens eine Frau gehöre. Durchgesetzt hatten sich damit diejenigen, die – unter Rückgriff auf entsprechende gruppenspezifische Grundsätze und Erfolge – auf solche Weise Lebenswirklichkeit einfangen wollten (Frauen gibt es immer, immer in der Minderheit). Die Gruppen zur Welt im Kleinen zu machen heißt aber, schlechte Abbild-Pädagogik zu betreiben. Statt in den »Blaufs« den Frauen ganz besonders zur Emanzipation zu verhelfen, haben wir sie vergewaltigt, in die Isolation getrieben und ihre Solidarisierung durch Vereinzelung in den Gruppen verunmöglicht. Was ihnen blieb, war, in der Gruppe die Außenseiterposition aushalten zu lernen, zur hysterischen Einzelkämpferin abgestempelt zu werden oder sich durch Rückzug auf Klischees der Frauenrolle (sie angelten sich einen Liebhaber) aus der Schusslinie zu nehmen. Solches ließ sich sogar als Lernfortschritt, als „mehr Mut zum Umgang mit Gefühlen“ deklarieren. So war das Ergebnis des Lernens für die Frauen ein reaktionäres, selbst wenn die Frauen ihr Selbstbewusstsein stärken konnten.

Am Beispiel Frauen zeigt sich, wie unsere Autorität zur technokratischen gerann und damit den Studierenden versperre zu erfahren, ob und wie wir die Diskrepanz von Person und Rolle zu überwinden suchten.

Sozialcharakter und politische Gestaltungskraft

Wenn zutrifft, dass noch nie soviel an freigesetzten Potenzialen vorhanden gewesen ist wie heute, dann ergibt sich die Doppelfrage

- a) was davon zu erwarten ist und
- b) welche Bedeutung das für die Gruppenarbeit hat.

Da das kommunikative Bedürfnis nur zu gerne in Bereiche von »Gruppenseelsorge« ausweicht, andererseits aber auch eine Vorliebe für das (positivistische) Faktendenken zu beobachten ist, entsteht für die Arbeit in den »Blaufs« eine doppelte Zange. Oder ist es genau umgekehrt? Eröffnet sich geradezu die historische Möglichkeit, über Gruppenarbeit pädagogische und politische Gestaltungskraft zu erzeugen? Wie kann sie dann didaktisch mobilisiert werden? Oder sind wir auf therapeutische Dimensionen verwiesen?

Wir können hier keine psychoanalytische oder sozialpsychologische Analyse leisten. Wir machen darum einen Sprung und fragen nach den Verhaltensmöglichkeiten der Lehrenden. An drei Kategorien soll angedeutet werden, wie wir weiterdenken können.

Der Symbiosewunsch bzw.

die damit verbundenen Trennungsängste

Beim »ödipalen Typ« stellt sich für den Lehrenden das Problem, Autoritätsängste und Unterlegenheitsgefühle abbauen zu helfen. Im anderen Fall (narzisstischer Rückzug) werden die Autoritäten nicht so sehr als Übermacht empfunden. Dagegen sind Schwierigkeiten vorhanden, Personen als fassbare und kontinuierliche wahrzunehmen. Pädagogisch erfordert dies, sich verstehend auf die Teilnehmer zu beziehen und Solidarität zu vermitteln: „Ich bin fassbar für dich, ich bin immer derselbe, ich bin jemand, auf den du dich konkret beziehen kannst (könntest).“

Es geht also mehr darum, dass die Teilnehmer mit dem Wahrnehmungswechsel dem Objekt gegenüber fertig werden müssten.

Vermeidungsverhalten

Für den neuen Sozialisations-Typ hieße das, ihn vor allem vom Leistungsdruck zu entlasten. Er wird ja gerade dadurch (re)motiviert, dass man Leistungsdruck (auch in Form von Erwartungen) von ihm wegnimmt.

Dann taucht aber das Problem auf, dass wegen der hochfliegenden inneren Ansprüche bei zu geringen Kompetenzen von Seiten der Teilnehmer spontan kein Anfang möglich wird. Wir müssen uns also Wege ausdenken, Anfänge zu erleichtern, damit nicht immer der »Riesenberg« als noch zu lernender gesehen wird, der ja sowieso nicht abgebaut werden kann; ja, immer noch höher wird, sofern er gemieden wird. Es geht darum, den Schritt über die Schwelle zur Aktivität tun zu helfen, damit Angst sich überhaupt abbauen kann, Frustrationstoleranz und Spontaneität wachsen.

Diffusität der Beziehungen bzw.**Angst vor der Konturierung anderer Objekte**

Für den »neuen Typus« ergeben sich vorrangig Schwierigkeiten mit der Objektwahrnehmung und Objektkonstanz. Für ihn wäre es wichtig, an uns den »ganzen« Menschen zu erfahren, mit seinen Sorgen, mit seinen Ängsten, mit seinen Freuden, auch mit seiner Moral. Als Gegengewicht zu einer arbeitsteiligen Wahrnehmung, bei der eine Aufspaltung in lauter Teilobjekte stattfindet. Die pädagogischen Kategorien wären hier die Verknüpfung von Person und Rolle und die Verbindlichkeit. Sie muss vorgeführt werden. Ich, Lehrender, bin jemand, der für sich selbst verbindlich sein kann und seine Berufsrolle aus seiner Person heraus füllt. Ich habe mit meiner Person sozusagen »Ernstcharakter«. Ich bin nicht so quallig-diffus, wie du die Menschen erlebst, und ich will dich trotz meiner Zielgerichtetheit nicht »auffressen«.

Sicherlich wird es Überlagerungsphänomene geben und immer wird eine spezielle Analyse der Gruppensituation vonnöten sein. Aber: es gibt weder »Nüsse zu knacken« noch »verpanzerte Strukturen aufzubrechen«, wie es in Teambesprechungen, in Anlehnung wohl an gewisse gruppenspezifische Sprachstile, zu hören war.

Vielmehr geht es darum zu unterstützen, damit sich Strukturen allererst bilden können.“ —

Soweit unserer damaliger Text. Er leitete einen längeren, tiefgreifenden Klärungsprozess unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Institutes ein. Er kann als eigentlicher Beginn des Forschungsprojektes *Arbeitsorientierte Exemplarik* begriffen werden.

3.2 Der Didaktische Implikationszusammenhang (DIZ)

3.2.1 Der klassische Grundsachverhalt und die klassischen Leitfragen

Der Didaktische Implikationszusammenhang ist eine Kategorie, die von H. Blankertz in seinem Buch „Theorien und Modelle der Didaktik“ in den lehr- und lerntheoretischen Diskurs eingestellt wurde. Blankertz thematisierte den Didaktischen Implikationszusammenhang über das, was er die methodische Leitfrage nannte. Er schreibt:

„Die methodische Strukturierung des Unterrichts hat immer, ungeachtet aller sonstigen Differenzen der Verfahrensweisen, die individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits soziokulturelle Bedingungen hat) zu vereinigen. Für unsere Zwecke wollen wir das die methodische Leitfrage nennen“ (Blankertz 1969,97 f.).

Wie die relativ intensive, im wesentlichen zwischen Menck, Kaiser und Klafki geführte Diskussion über die methodische Leitfrage zeigt (zu Einzelheiten vgl. Faust-Siehl 1987), geht es um folgendes:

- (1) Wie konstituiert sich und was ist eigentlich das, was als Unterrichtsinhalt, Unterrichtsgegenstand oder Unterrichtsthema bezeichnet wird? Gibt es so etwas wie den Unterrichtsgegenstand an sich oder kommt er erst durch eine besondere Auslegung und Strukturierung zustande? Geschieht solches im vorhinein durch die Lehrenden

oder auch als permanenter Prozess zwischen allen am Unterricht Beteiligten?

- (2) Wonach bemisst sich die Strukturierung der Lehrenden, woraus speist sich die Art des Umgangs der Lernenden mit dem Stoff?
- (3) Welche besondere Funktion kommt der Methodik zu? Spielt sie erst bei der Umsetzung des geplanten Unterrichts und in dessen weiterem Verlauf eine Rolle oder schon bei der Auslegung bzw. Strukturierung der Curriculumelemente zum Unterrichtsthema?

Bei diesen Fragen wird unausgesprochen mittransportiert, dass es einerseits so etwas wie ein kanonisiertes, in Lehrplänen ausgewiesenes Wissenspensum gibt, dessen Erwerb im Interesse der Allgemeinheit liegt und erworben werden muss (z.B. das Einmaleins, historische Daten, das kleine oder große Latein, die Nutzung des Internets u.a.m.). Andererseits gibt es curriculares Material, das stärker oder auf jeden Fall einer Gebrauchs- und Sinnfrage zu unterwerfen ist, die über die Lehrplanvorgabe hinausweist. Sie zielt darauf, wozu der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungsmustern im späteren Leben der Lernenden wie im gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang dient. Diese Sinnfrage ist im Zusammenhang von Subjektbildung zentral. Klafki und Blankertz vertreten die Ansicht, und wir teilen sie, dass sowohl die Konstituierung des Unterrichtsthemas als auch Bildung in jedem Fall über solche Fragen bzw. solche Gesichtspunkte zustande komme, die nach der Relevanz des Unterrichtsstoffes fragen. Es sei die Relevanzdeutung einerseits und die Unterrichtsmethode andererseits, welche zwischen den »individuell-subjektiven Voraussetzungen« der Schüler und dem »objektiven Sachanspruch« der Gesellschaft so vermittele, dass Subjektbildung als Einheit von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz eine Chance erhalte.

Pädagogische Entscheidungen gehen immer von einem „fungierenden und strukturierenden“ Ganzen (Israel 1979,32) aus, das die Subjekt-Objekt-Relation beinhaltet. Das Lernobjekt ist näm-

lich nicht etwas Einzelnes, z.B. der Dreisatz an sich, sondern Mittel der „Welterkenntnis“, „Weltbewältigung“ und „Qualitätssicherung des Lebens“. Hierauf bezogen erhält der einzelne Gegenstand seine Wertigkeit aus dem Kontext des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs, der im Lehr- und Lernstoff eingefangen ist. Lernangebote sind daher Entwicklungsangebote zur Entfaltung des Subjektes. Dies heißt nichts anderes, als dass auch in der Didaktik die Welt als (Lern)Objekt erst zustande kommt, „wenn das Subjekt durch einen Beschluß- und Wahlprozeß sich selbst mit der Welt, die unabhängig von ihm existiert, in Beziehung setzt“ (Israel 1979,85).

Wie aber können Lehrende diesen oder besser, einen angemessenen Konstitutionszusammenhang von Lernwelt und Lebenswelt finden, wie können sie erreichen, dass die Lernenden sich leicht zu ihm in Beziehung setzen? Gibt es dafür in der Didaktik Regeln? Welches ist der Maßstab für die Richtigkeit?

Die klassischen Leitfragen

Es gab in didaktischen Modellen zur Unterrichtsplanung, auch in Ansätzen der Curriculumkonstruktion, schon immer leitende Fragen für die Aufbereitung des Lehr- und Lernstoffes. Klafkis „Didaktische Analyse“ von 1958 z.B. gibt fünf Fragen vor, die wir als klassisch bezeichnen können. Sie betreffen die Repräsentativität des Unterrichtsstoffes bezüglich

- der Bedeutung für das geistige Leben der Schüler der spezifischen Klasse;
- der Bedeutung für die Zukunft der Schüler;
- der Funktion im Curriculum, im Gefüge der Wissenschaften sowie im Lernprozess;
- der Lebenspraxis einschließlich des motivationalen Anreizcharakters.

„In diesen Perspektiven muß der Lehrer sich in seiner Vorbereitung von der jeweiligen ‘Sache’ treffen lassen, echt und ernst; denn er kann seine Aufgabe, Kinder zu erziehen und zu lehren, nur erfüllen, wenn er den Gehalt des Erziehend und lehrend zu Erschließenden repräsentieren, in sich selbst darstellen, glaubhaft vertreten kann ...“ (Klafki 1964,9 und Klafki 1985,213 ff.).

Kramp (1964) hat in seinem Aufsatz „Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger“ Klafkis Fragen nach den verschiedensten Gesichtspunkten hin konkret und unterrichtspraktisch aufgeschlüsselt, und im Prinzip ist keine der nicht-exemplarischen Didaktiken hierüber hinausgelangt. Es wird nur jeweils anders gegliedert, anders gruppiert und nach unterschiedlichen Graden operationalisiert. Theorien, Gesetze, Regeln oder Modelle, mit deren Hilfe es sich bestimmen ließe, warum in didaktischen Planungs- und Führungsprozessen z.B. in der Konstellation A aufgrund der Faktorenkombination RS zugunsten des Verfahrens B und der Prozessrichtung 1 zu entscheiden wäre, wurden aber nicht entwickelt. So blieb die jeweilige Entscheidung ein höchst subjektiver Akt. Auf welcher Basis die von Klafki aufgelisteten Fragen zu beantworten waren oder beantwortet werden konnten, blieb offen (vgl. das folgende Beispiel „Unsere Haut“). Eine Erklärung dafür, dass keine Referenzrahmen der Auslegung entwickelt wurden, liegt einerseits darin, dass Didaktik sich nicht algorhythmisieren lässt. Andererseits stand, als Klafki seinen Aufsatz verfasste, die Didaktik noch stark unter dem Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und war noch nicht von der späteren empirisch realistischen Wende geprägt.

Moderne Didaktik als Kombinatorik

Kombinatorische Zuordnungsverfahren bei einer Vielzahl von Faktoren, die eine vollständige Enumeration und damit eine vollständige Lösung ausschließen, werden in der Heuristik behandelt. In der Heuristik geht es um logische Verfahren, die eine *hinreichend* gute Lösung ermöglichen sollen.

Hinreichend deshalb, weil es »die eine« Lösung nicht gibt. Die Entscheidungen müssen zielbezogen, im Faktorengefüge stimmig, folgerichtig und sinnvoll sein. Sie haben aber immer vorläufigen, versuchsweisen Charakter. *Ihre Richtigkeit ist eine der strategischen Angemessenheit*; es ist eine Richtigkeit der Blickrichtung. Sie ist intentional und beweist sich erst im Nachhinein. Daher bedarf es in der Didaktik außer der Planung auch einer permanenten, den Lehr- und Lernprozess begleitenden Analyse durch Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in Kommunikation mit den Lernenden.

Das Auffinden der didaktischen Lösung erfolgt durch Abgleichen und Attribuierung des Merkmals »ausschlaggebend« für die intendierte Richtung des Prozesses unter den gegebenen lernorganisatorischen Bedingungen wie im Hinblick auf die sozio-kulturelle und anthropogene Spezifik der Lernenden. Da es sich beim Auffinden der didaktischen Lösung um intentionale Prozesse handelt, sind alle Vergleiche Soll-Ist-Vergleiche. Ihr Ergebnis ist formallogisch ein Analogieschluss. Ausschlaggebend für die Richtung des weiteren Prozesses, d.h. für die Entscheidungen, die die Lehrenden treffen, sind dabei sowohl Übereinstimmungen wie Abweichungen, je nach dem, um welche Phase des Lehr- und Lernprozesses es sich handelt. Da es immer um Menschen geht und nicht um normierte Sachverhalte, sind die Entscheidungsparameter so unterschiedlich wie der juristisch vorhandene und faktisch wahrgenommene und reflektierte Entscheidungsspielraum der Lehrenden. Wir vertreten die Ansicht, dass faktisch immer mehrere Beziehungsgefüge wirken. Primär sind es gesellschaftliche Implikationszusammenhänge, also solche der Arbeits- bzw. Lebensbezüge. Ferner der psychodynamische Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse und das Relevanzgefüge des Faches. Im einzelnen wirkt darüber hinaus die Dialektik von Subjekt und Objekt, Ganzem und Teilen, Wesen und Erscheinung, Freiheit und Notwendigkeit, Sein und Sollen auf die Entscheidungen und damit die Dynamik des Lehr- und Lernprozesses ein.

Das Planen ist immer durch Vergleichen und Korrelieren bestimmt. Es wird verglichen, um Analogien, d.h. Entsprechungen, Gleichwertigkeiten, Übereinstimmungen der Vergleichsobjekte hinsichtlich ihrer Struktur (Strukturelemente), und ihrer Funktion (Wirkungszusammenhang) in den Implikationszusammenhängen zu finden.

Will man in einem derart komplexen Prozess permanenten Wahrnehmens, Auslegens und Entscheidens nicht umher irren, dann bedarf es der Referenzrahmen als Maßstab und Steuerung der Abgleichungsprozesse bzw. der Beantwortung der klassischen Fragen.

3.2.2 Veranschaulichendes Beispiel zur Rolle des DIZ in der Arbeitsorientierten Exemplarik: Unterrichtsthema „Unsere Haut“

Das folgende Beispiel ist der älteren Literatur zur Unterrichtsvorbereitung entnommen (Geißler 1980,31 ff.). Es bezieht sich auf den Naturkunde-Unterricht in einer achten Klasse. Die Thematik ist nach wie vor aktuell. Das Beispiel lässt sich problemlos auch so lesen, als ob der Planende sich auf einen Kurs Gesundheitslehre in irgendeinem Jugendprojekt bezöge. Auch in die Erwachsenenbildung, z.B. in einen Volkshochschulkurs »Gesundheitslehre«, »Unser Körper« oder »Anatomie und Körperpflege« oder in den Biologie-Unterricht lässt es sich mühelos transponieren.

Geißler benutzt das Beispiel zur Erörterung dessen, wonach der Lehrende in Planungsprozessen entscheidet. Wir haben das Beispiel aufgegriffen, um den Irrtum vom „Stoff an sich“ zu veranschaulichen und um zu zeigen, dass man guten Unterricht nicht restlos durchstandardisieren kann und darf. Man muss, um diese Auffassung zu begründen, nicht das Szenario eines totalitären Bildungssystems entwerfen. Es genügt der Verweis auf das demokratische Ethos der methodischen Leitfrage und damit auf den Anspruch der Lernenden, dass Lerngegenstände und Lehr- und Lehrmethoden in auch

für sie bedeutsame Verwertungszusammenhänge eingestellt werden. Standards können daher vernünftigerweise immer nur einen Minimalkonsens darstellen. Die gesellschaftliche Realität wie die Forschung überholen nämlich Standards oft schneller, als Curriculumkommissionen sie nachbessern.

Im Übrigen erlauben Curriculumelemente nicht nur, sie gebieten oft sogar unterschiedliche fachliche Kontextualisierungen. Auch hierum geht es im Folgenden.

Hier zunächst das Beispiel, so wie Geißler es schildert (vgl. Geißler 1980):

„Morgen in der dritten Stunde habe ich Naturkunde in der 8. Klasse. Wir werden uns weiter mit der Haut des Menschen zu beschäftigen haben.

Ich sitze am Schreibtisch. Vor mir ein Lehrbuch. Ich arbeite die Sache wieder durch: Die Schichten der Haut, Hornbildung, Haare, Blutgefäße, Poren, Atmung ... Stunden der eigenen Schulzeit steigen auf, Übungen aus dem Studium: Untersuchungen über die Zusammensetzung des Schweißes, Empfindlichkeitsversuche ... Die Sache und ihre Eigengesetzlichkeit wird mir wieder bewußter Besitz, klärt sich, ist da. Für morgen, in der dritten Stunde bei meinen 34 Jungen und Mädchen.

Halt, ist mir die Sache wirklich klar? Was fragte Theo da vorgestern in der Deutschstunde: ‘Herr K., woher kommen eigentlich die Pusteln?’ (...)

Wir werden uns morgen mit den Mitessern und ‘Pusteln’ beschäftigen. Ich glaube, dass die Kinder diesem Gegenstand ein natürliches Interesse entgegenbringen werden, viele von ihnen haben Pusteln und Mitesser im Gesicht und bearbeiten sie mit den Fingernägeln. Im Lehrbuch werden diese Hautunreinheiten zwar nur mit einem Satz erwähnt, sie scheinen mir aber wichtiger zu sein als einige breit ausgeführte populärmedizinische Fakten, die unanschauliches Verbalwissen fürs

Kreuzworträtsel bleiben. In der letzten Woche haben wir das Schwitzen durchgearbeitet. Wir werden uns morgen zunächst in einem wiederholenden Gespräch für unser Thema 'warmlaufen'. Ich schreibe dazu nach der Begrüßung auf den linken Tafelflügel: 'Poren – Schweißdrüsen – Wärmeregulierung'. Damit will ich einen Impuls geben. Gert soll uns berichten, warum wohl Pferde schwitzen, Hunde und Ziegen aber nicht. Danach wird sich das wiederholende Gespräch knüpfen. Ich setze dafür etwa 8 Minuten an.

Wie bekomme ich jetzt die 'entscheidende Kurve' – zu den Pusteln? Ich könnte schon jetzt meinen Sahnepistzer einsetzen – das wäre zwar eine wirkungsvolle Demonstration, würde die Kinder aber um eigene geistige Arbeit bringen. – Ich könnte mit der direkten Frage nach den Pusteln überleiten. Ich werde diese Frage nicht allgemein stellen, sondern mich an Theo wenden: 'Theo, du fragtest vorgestern nach den Pusteln. Weißt du inzwischen schon, was das für Dinge sind?'“ –

Die Haut des Menschen ist das im Lehrplan vorgegebene Thema. Welches Lern-Angebot entwickelt Herr K., der Naturkundelehrer, hieraus?

Er ist bemüht, den Schülern das zur »Sache« gehörige Wissen zu vermitteln. Darauf bereitet er sich gründlich vor. Er studiert das Lehrbuch und rekapituliert, was er als Schüler und Student über die Haut des Menschen gelernt hat. Er eignet sich die sogenannte Eigengesetzlichkeit der Sache an. Oder das, was er dafür hält.

Denn: Was ist die Sache, was die vermeintliche »Eigengesetzlichkeit?« Wie verhält sie sich zu dem, was einerseits der Lehrplan vorgibt und andererseits die Schüler wissen wollen? Aus dem Lehrbuch gewinnt Herr K. den Eindruck, dass es dort um populärmedizinisches Verbalwissen fürs Kreuzworträtsel gehe. Aber selbst das ist ja nicht eindeutig.

Was heißt nämlich medizinisch?

Medizin ist die Wissenschaft vom gesunden und kranken Menschen, genauer von den Ursachen und Wirkungen sowie der Vorbeugung und Heilung von Krankheiten. Anatomie (Aufbau, Struktur und Lageverhältnisse der Organe), Physiologie (Funktionen und Prozesse), Pathologie (abnorme und krankhafte Veränderungen samt Ursachen und Entwicklung) sowie Therapie und Prophylaxe sind zentrale Teilgebiete.

Alltagssprachlich wird alles, was mit der menschlichen Anatomie und Physiologie oder der Gesundheit zusammenhängt, ja sogar der sogenannten Fitness dient, als medizinisch bezeichnet, auch wenn es mit Medizin im wissenschaftlichen Sinne nichts zu tun hat. Geht es beim Unterrichtsthema „Haut“ daher um Medizin im wissenschaftlichen Sinne, um alltagssprachliche Vorstellungen oder um Naturkunde/Biologie und um was genau im Einzelnen?

Herr K. ist mit einem klassischen Grundsatzproblem der Didaktik konfrontiert. Es ist die alte, immer wieder neu thematisierte Frage nach Art und Umfang der Korrelation von (Schul)Fächern bzw. Curriculumelementen zu wissenschaftlichen Disziplinen. Nun sind Naturkunde bzw. Biologie Mischfächer, was den wissenschaftlichen Rückbezug angeht. Herr K. hätte daher zu prüfen, ob der Grundsatztext zum Lehrplan eine bestimmte Akzentuierung des Faches bzw. Themas vorgibt. Wo nicht, hätte er aufgrund seiner Professionalität und vor allem im Hinblick auf die Schüler zu entscheiden. Das wirft eine weitere Grundsatzfrage auf. Sie zielt auf den Gebrauchswert des Wissens für den Fortgang des Lernens im Fach wie für den Lebenszusammenhang der Lernenden. Die Systematik, nach der die Wissenschaften ihre Erkenntnisse ordnen und darstellen, ist zwar zu bedenken. Sie kann jedoch nicht diejenige der Stoffauswahl, der Fächerung, der Unterrichtsplanung determinieren. Diese Erkenntnis ist im Übrigen unbestritten. Gleichwohl entspricht die Praxis des Bildungswesens nur zu oft dem Gegenteil.

Auch Herr K. erliegt dem Doppel-Irrtum von der sogenannten Eigengesetzlichkeit der Sache und der Determination durch die Fachwissenschaft. So rekonstruiert er den Stoff aus dem Lehrbuch. Ob es eines der Anatomie, der Dermatologie oder der Biologie ist, bleibt offen.

Freilich ist da die Irritation darüber, ob ihm die Sache wirklich klar ist. Ein Schüler hatte gefragt, woher die Pusteln kommen und die Antwort hierauf scheint dem Lehrer nicht zweifelsfrei klar zu sein.

Zunächst sieht es so aus, als wolle er das Thema „Die menschliche Haut“ aufgrund der Schülerfrage zu deren Interessen hin auslegen, indem er für sich ein Unterthema, nämlich „Pusteln und Mitesser“, formuliert. Die Beschreibungen der Planungsüberlegungen zeigen, dass er hiermit das Thema Haut im Unterricht beginnen will. „Pusteln und Mitesser“ sollen der Einstieg sein. Die Frage an Theo, ob er inzwischen wisse, was Pusteln seien, belegt das. An der Art nun, wie der Lehrer die Schülerfrage aufgreift, ist ein sprachliches Moment von ausschlaggebender Bedeutung. Der Schüler hatte nach den Ursachen gefragt (*woher kommen* die Pusteln?). Der Lehrer formuliert diese Woher-Frage jedoch um zu einer „Was-sind-Frage“. Damit wendet er das Interesse der Schüler an den Ursachen (Kausal-Interesse) zu einem beschreibend-klassifizierenden „Was ist“. Dies ermöglicht es ihm, das Thema Haut so zu behandeln wie er es rekapituliert hat, nämlich als anatomische Beschreibung der Haut im Sinne denominativen Wissens. Die wichtige Seite der Ursachen der „Pusteln und Mitesser“ bleibt dadurch ebenso unberücksichtigt wie die lebenspraktische Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. Dies, obwohl er solches in seinen Überlegungen darüber, wie die Schülerinnen und Schüler mit den Pusteln und Mitessern umgehen, durchaus gestreift hatte. Weitere, über diesen hygienischen Aspekt hinausreichende gesundheitliche Fragen, speziell therapeutische, werden gleichfalls nicht in den Blick genommen. Gleiches gilt für die ästhetischen und sozial-emotionalen Probleme, welche die Akne gerade im Ju-

gendalter verursacht. Im Extremfall können sie sogar Rückwirkungen auf das Krankheitsbild haben.

Die Eingangsfrage ist zudem nicht nur, wie erwähnt, so formuliert, dass mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit alles in Richtung Faktenwissen über die Anatomie der Haut laufen kann. Durch die gezielte Frage an Theo persönlich wird das Pustelproblem möglicherweise zu einem individuellen und damit als allgemeines Thema für alle liquidiert. Und dies, obwohl so gut wie alle Jugendlichen einmal mehr oder minder vom Phänomen „Pusteln und Mitesser“ betroffen sind, eventuell bis ins 30. Lebensjahr hinein.

Der Stoff bereitet diesem fleißigen und sich gewissenhaft vorbereitenden Lehrer scheinbar keine Probleme. Und zwar deshalb nicht, weil sich ihm keine Frage nach den Lernzielen und dem Verwertungsradius des Stoffes stellt. Obwohl er so nicht sein möchte, hat er als faktischer Proviantmeister für Verbalwissen wahrscheinlich nie gelernt oder es wieder verlernt, die Zielfrage unter Berücksichtigung der Rolle des Faches wie seines Gebrauchswertes im Lebenszusammenhang der Lernenden durchzudeklinieren. So kann er wahrscheinlich gar nicht zu der Perspektive gelangen, das Thema Haut weniger im Hinblick auf die Anatomie als auf Physiologie, Pathologie, Therapie, Hygiene und auf seine psychosozialen Implikationen hin zu beleuchten.

Kopfzerbrechen bereitet ihm nur noch der zeitliche Verlauf des Unterrichts und die Aktionsformen des Lehrens. Der *Didaktische Implikationszusammenhang* von Zielen, Inhalten und Verfahren schrumpft auf eine Dualität von scheinbar vorgegebenem Stoff und Unterrichtsverfahren.

Selbst die Methode scheint für diesen Lehrer eine Sache mit Eigengesetzlichkeit zu sein. Am Anfang hat die Wiederholung zu stehen. Sie dient dem »Warmlaufen«. Welche Kenntnisse aber werden durch die Wiederholung abrufbar? Welche Denkmodi werden in Gang gesetzt, welche Motivationen frei

und beweglich? Dienen sie bereits der Orientierung auf das Neue oder muss nach der Wiederholung ein „Schnitt“ gesetzt und ganz neu angefangen werden? Was hat im vorliegenden Fall das Wissen, das rekapituliert wird, mit den Pusteln zu tun; genauer: mit dem, was am Thema Pusteln interessiert und gelernt werden soll?

Anscheinend sehr wenig, denn sonst entstünde nicht das Problem des Übergangs, des »Kurve-Kriegens« nach der Wiederholung. An der Tafel steht als angeblicher Impuls »Poren-Schweißdrüsen-Wärmeregulierung«.

Offensichtlich geht Herr K. davon aus, dass seine Schülerinnen und Schüler auf die Analogie

Poren – Talgdrüsen – Emulgierungsregulation

kommen. Nur, wie sollen sie das, wenn sie nicht wissen, dass die Poren nicht schlicht Öffnungen sind, sondern das Ende eines Ausführungsganges, in dem Schweiß- und Talgdrüsen enden.

Mehr noch: kommt es primär auf dieses anatomische Faktum an oder auf die Bedeutung der Emulgierung als Schutz von Haut und Haaren und darauf, dass die Pusteln eine pathologische Veränderung, nämlich eine Infektion sind? Welche Funktionen der Haut werden durch diese Veränderung gestört? Woraus resultiert sie, kann man ihr vorbeugen, muss man sie heilen?

Wie verhält es sich im Vergleich zu diesen eher innerlich (durch Hormonumstellung bzw. Stoffwechsel) bedingten Veränderungen mit anderen „alltäglichen“, eher äußerlich verursachten Veränderungen der Haut durch chemikalische oder physikalische Einflüsse wie Kälte und Hitze oder Sonneneinwirkung? Wie wirken – um einen anspruchsvolleren Lernschritt hinzuzufügen – innere und äußere Faktoren bei Infektionen zusammen?

Der geschilderte Fall ist prototypisch für das, was wir Objektorientierung von Unterricht nennen. Aufgrund der Fixierung

des Stoffes auf eine bestimmte Kontextualisierung, auf die scheinbar klare »Sache«, können dabei die Ziele des Lernens nicht als gebrauchswertbezogene aus der Totalität des Faches und der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler heraus konkretisiert werden. Mehr noch, es werden nicht einmal die Möglichkeiten einer anderen bzw. erweiterten fachlichen Kontextualisierung (die Haut eben nicht nur anatomisch zu betrachten) in den Blick genommen. Dem scheinbaren Primat der Inhalte folgt das faktische Primat des Planens als Auswahl von Verfahren.

Lebendiges Lernen ist in solchen Fällen bestenfalls durch abwechslungsreiche, interaktive Methoden oder Gags wie den Sahnespritzer charakterisiert. Die dazugehörige Seite des lebendigen Unterrichtsstoffes bzw. des lebendigen Mitdenkens, Wissens und Könnens bleibt blinder Fleck. „Welterkenntnis“ wird auf unnötige, ja sogar unverantwortliche Weise reduziert, „Weltbewältigung“ und bessere Lebensqualität bleiben auf der Strecke.

Eine breitere Sicht auf das Fach und die breitere Kontextualisierung des Themas Haut hätte u.E. im Übrigen auch ohne Theos Schülerfrage eine implikationstheoretische bzw. exemplarische Sicht des Themas Haut erbracht. Implikationstheoretische bzw. exemplarische Didaktik schult ja, jedes Thema auf seine möglichen Implikationen hin „abzuklopfen“. Und was liegt da beim Thema Haut in einer achten Klasse näher, als „Pusteln und Mitesser“ aufzugreifen.

Exemplarik verlangt zunächst eine hohe fachliche Souveränität und das Wissen, dass ein Gegenstand in der Regel aus mehr als einer fachlichen Perspektive behandelt werden kann. Genau hier liegt der Sinn des Universitätsstudiums in der Lehrerbildung. Es ist die Frage nach den Zielen des Lernens im Hinblick auf den Verwertungsradius, sei es im Bildungssystem selbst, sei es für Lebens- und Arbeitssituationen, die dann über die Art der Ausdifferenzierung entscheidet. Hierzu bedarf es auch immer wieder zu aktualisierender lebensprak-

tischer sowie soziologischer und psychologischer Kenntnisse. Es bedarf auch hermeneutischer Referenzrahmen. Wie letztere aussehen könnten und wie man sie nutzen kann, davon handeln die folgenden Teilkapitel.

3.3 Der Referenzrahmen „Psychodynamischer Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen“ (PIZ)

3.3.1 Unmittelbare Anstöße und wissenschaftliche Impulse zur Entwicklung des PIZ

Regelmäßig kam es in den Blockseminaren außerhalb Frankfurt zu massiven „Störungen“ der Lehr- und Lernprozesse, und zwar in allen Untergruppen (bisweilen fünf mit je zwei Leitern). Sie äußerten sich in Nicht-Verstehen, Ausblenden, sogenanntem Abweichen vom Thema, aggressiven Ausfällen gegenüber den Lehrenden und zwischen den Studierenden, körperlichen Beschwerden diverser Art, denen zufolge man sich aus dem Lern-Prozess herausnahm sowie Party-Orgien, welche die Arbeitsfähigkeit beeinträchtigten. All diese Phänomene gingen weit über das bekannte und übliche Maß der Regression auf frühere Entwicklungsstufen der Bildungs-Biografie hinaus, das man immer dann beobachten kann, wenn das Lernen gleichsam in einem Klassenverbund und außerhalb des Heimatortes organisiert ist, speziell in sogenannten Bildungshäusern.

Wir standen vor einem neuartigen Phänomen und sahen uns gezwungen, uns mit einem blinden Fleck der Didaktik, speziell der Hochschuldidaktik, zu befassen. Die Störungen verlangten rasch eine produktive und realitätsgerechte Lösung. Da es sich um Erwachsene handelte, standen wir, professionstheoretisch ausgedrückt, vor der Aufgabe, gemeinsam mit den Studierenden eine sinnrekonstruierende Erfassung der „Störungsfälle“ zu realisieren. Hierzu mussten wir jedoch

zunächst einmal die Phänomene genauer ansehen – wo möglich klassifizieren. So fanden wir heraus:

177

- (1) Der äußeren Form nach und bezogen auf die jeweiligen Inhalte der Lehr- und Lern-Sequenzen ließen sich die Vorkommnisse problemlos mit Hilfe von Anna Freuds Klassifikation der Abwehrmuster erfassen (vgl. weiter unten). Dies deutete auf unbewusste Vorgänge hin.
- (2) Die Störungen waren umso heftiger, je deutlicher es direkt oder indirekt darum ging zu akzeptieren, dass die eigene Identität in starkem Maße sozial vermittelt ist.
- (3) Auffallend war, dass die Werturteile, welche die Studierenden in den Konflikten äußerten, semantisch betrachtet physikalischen Charakter hatten. Insbesondere Wärme und Kälte, Nähe und Ferne spielten eine Rolle und die Inhaltlichkeit der Auseinandersetzung verwies dann darauf, dass es sich bei diesen physikalischen Eigenschaften zugleich um physiologische, emotionale wie um soziale handelte. Dies führte uns zu einer ersten Schlussfolgerung, nämlich dass es unbewusste Wertungen geben müsste, die zugleich somato-psychische wie psycho-soziale Relevanz haben und sprachlich dem entsprechend – ähnlich wie Negts Topoi – implikativen Charakter aufweisen.
- (4) Sprache, im konkreten Wissenschaftssprache und elaborierter Code, erregten in besonderem Ausmaß Wut und Aggression und wurden als kalt, abgehoben, unterdrückerisch, autoritär und ausschließend bewertet. Selbst dann, wenn die Fachterminologie als solche eingeführt und erläutert sowie ihr praktischer Nutzen veranschaulicht worden war, erschien ihr Gebrauch inakzeptabel.
- (5) Die Konflikte flammten häufig so blitzartig, gleichsam wie aus heiterem Himmel auf, dass es schwer war, die Veranlassung zu begreifen. Die Studierenden ihrerseits wussten in der nachträglichen Reflexion häufig nicht mehr dazu zu sagen, als dass ihnen etwas missfallen

habe oder dass da wieder diese „wissenschaftliche Herrschaftssprache“ gewesen sei. Die Blitzartigkeit der Konfliktentstehung führte uns zu der Hypothese, dass es einen Sprachsinn geben müsse, der sehr schnell und gleichsam unbewusst soziale Deutungen vornimmt.

Darüber hinaus fragten wir uns, aus welchen Sinnesindrücken die zuordnenden Deutungen und Wertungen resultierten. Da dies nicht nur Gestik und Mimik sein konnten, lag es nahe, dass sich an den Inhalten, also am Lehr- und Lernstoff selbst Wahrnehmungen festmachten, die als Sinndeutungen fungierten und neurologisch möglicherweise wie Sinneswahrnehmungen funktionierten.

Keines der fünf Phänomene wurde in der Didaktik bzw. in den Lerntheorien oder in der pädagogischen Psychologie behandelt. Insofern es sich beim fünften Phänomen um den Zusammenhang von Bedeutungszuweisung und Sinnesapparat handelte, war klar, dass wir die Neurologie zu Rate ziehen mussten.

Bezüglich der Problematik der ersten vier Phänomene suchten wir vor allem in der Sozialisationstheorie, in Persönlichkeitstheorien, in der Gruppendynamik und in der Psychoanalyse nach Lösungen.

Schließlich galt unsere Suche Modellen, welche das Zusammenspiel sozialer, psychischer und physiologischer Faktoren oder Kräfte darstellen und für Lehr- und Lernprozesse nutzbar machen würden.

Ansätze dazu gab es nur in der damals noch jungen Psychosomatik. Sie erschien uns zu jener Zeit für unsere Zwecke „zu weit von der Pädagogik entfernt“ und auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Blockseminaren der Wirtschaftspädagogik schwer als relevant zu vermitteln. Immerhin bestätigte uns die Psychosomatik, in Richtung auf ein somato-psychisch-soziales Modell der Didaktik weiter zu denken.

Schließlich waren es unter dem Aspekt „Menschen- und Gesellschaftsbilder“ Fromms Auseinandersetzungen mit Marx und Freud, die Impulse lieferten, ein eigenes Modell zu entwerfen. Fromms Klassifizierung der Bedürfnisorientierungen im Vergesellschaftungsprozess, seine Sicht von Autonomie und Gemeinschaft, Produktivität und Arbeit, Entwicklung, Entfaltung und Perspektivität, wie er sie in „Psychoanalyse und Ethik“ darlegt, lieferte wichtige Anregungen.

Nach dem Entwurf unserer Modelle des Psychodynamischen Implikationszusammenhangs und des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs haben wir dann – mit positivem Erfolg – unsere zahlreichen Mitschriften und Dokumente der Blockseminare außerhalb Frankfurts als qualitative und quantitative Kontrolle der Modelle herangezogen.

3.3.2 Darstellung des Referenzrahmens „Psychodynamischer Implikations- zusammenhang“²

Die bei weitem nicht erforschte menschliche Psyche muss wahrscheinlich als eine komplexe Verschachtelung affektiv-kognitiver Bezugssysteme verstanden werden (vgl. Ciompi 1998,243). Eine allgemein anerkannte Theorie der Emotionen, ihrer Entstehung und Wirkungen fehlt. Einigkeit scheint innerhalb der Psychologie lediglich darüber zu bestehen, dass es eine biologische Grundausstattung der Gefühlsfähigkeit (als rezeptorische und kommunikative Disposition) gibt und dass hierzu Interesse, Freude, Überraschung, Scham, Trauer, Furcht, Ekel und Wut gehören (vgl. Speidel/Fenner 2002,69). Steuerung des Denkens und Handelns, Regulierung der Interaktion und Selbstwahrnehmung (Identität) können danach als Funktion von Emotionen verstanden werden.

Begreift man die soziale Komponente der somato-psychischen-sozialen Einheit menschlichen Lebens nicht nur als zwischenmenschliche, dann speist sich das Soziale aus der

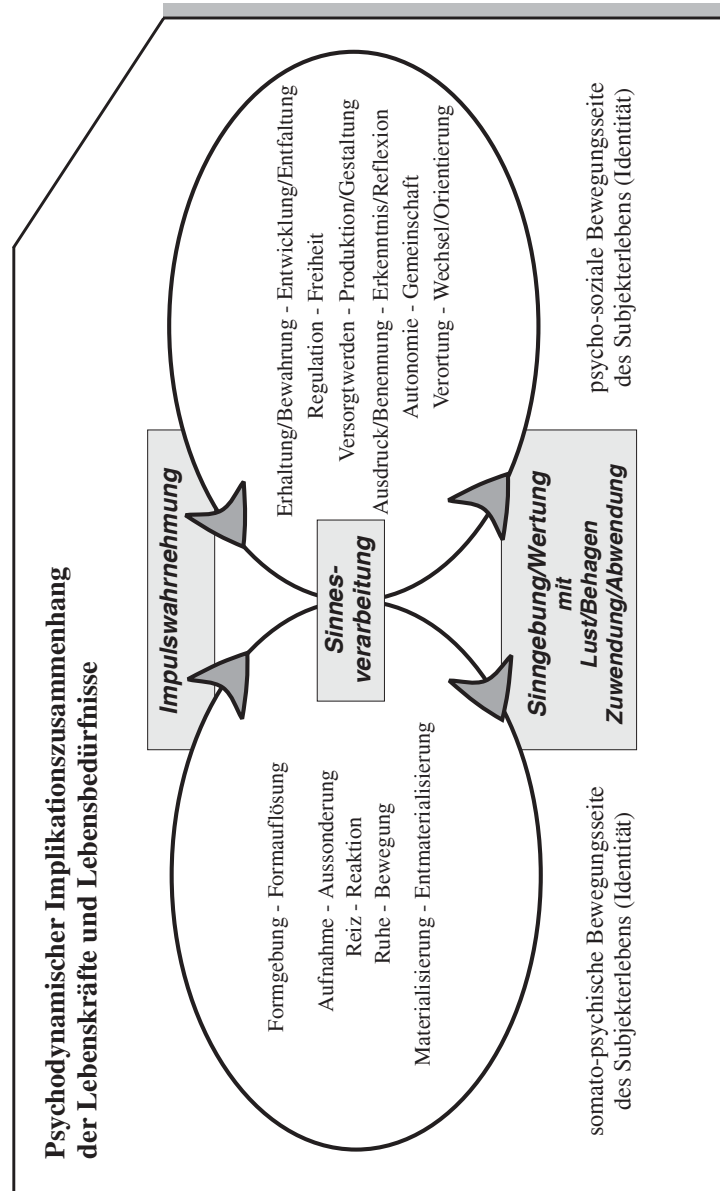


Abbildung 7: Psychodynamischer Implikationszusammenhang

Mensch-Natur-Dialektik bzw. aus Arbeit. Regulierung und Selbstwahrnehmung beziehen sich dann aber zugleich auf geschaffene und zu gestaltende Kultur. Das Subjekt konstituiert sich daher als somato-psychisch-soziale Vermittlung von Individuellem und Gesellschaftlichem. Auf diesen Konstitutionsprozess des Subjekt-Seins richten sich nun – so unsere Erfahrungen aus Bildungsprozessen – ganz spezielle Bedürfnisse und Kräfte in einem ebenso aneignenden wie entäußernden Prozess. Wir nennen sie Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse, dabei fokussierend, dass bewusstes menschliches Leben gesellschaftliche Interaktion ist.

Diese implikationstheoretische Sicht der dialektischen Einheit von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen ist Gedanken Hellers angelehnt, die Bedürfnisse anthropologisch als „Leidenschaften und Fähigkeiten“ (Heller 1976,45) charakterisiert. Sie sind, zumindest was die psycho-soziale Seite angeht, immer auf Objektivationen im Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang bezogen (vgl. das Kapitel 3.4).

Im folgenden Modell, dessen Bezeichnung als psychodynamisch nicht mit „unbewusst“ identisch ist, wird das Zusammenspiel von Kräften und Bedürfnissen menschlichen Lebens nach zwei Seiten hin ausdifferenziert. Wir gruppieren sie aufgrund ihrer unterschiedlichen Gewichtung in eine somato-psychische und psycho-soziale Seite. Die Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse drängen von beiden Seiten her zugleich auf Befriedigung wie auf Objektivierung von Lebensäußerung, wodurch sich Sinn und Identität ergeben.

Das Modell in Abb. 7 erfüllt die Funktion eines Referenzrahmens für subjektorientiertes Wahrnehmen und Auslegen in Bildungsprozessen. Es ist nicht als empirisches Aussagegefüge misszuverstehen.

Insofern wir von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen sprechen und auf deren aneignende und entäußernde Seite hinweisen, unterscheiden wir uns vor allem von solchen

Bedürfnistheorien, die Bedürfnis lediglich als zu befriedigende Begierde des Bekommens oder als konsumistische Nachfrage auslegen.

Die somato-psychischen Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse wirken in allem, was physiologisch und affektiv einschließlich der Atmung zur Nahrungsaufnahme und Verarbeitung, Ausscheidung und Absonderung gehört; aber auch in der Rhythmik unserer Physis wie im Nerven-Sinnessystem kommen sie zum Tragen.

Die somato-psychische und die psycho-soziale Bewegungsseite werden über das menschliche Nerven-Sinnes-System vermittelt. Wegen seiner Subjekt-Objekt-Dialektik bzw. Innen-Außen-Vermittlung erschien und erscheint uns nach wie vor das Sinnes-System von Rudolf Steiner (vgl. Steiner 1980) besonders überzeugend und für Bildungsprozesse praktikabel. Es umfasst

- die ausgesprochenen inneren, ontogenetisch und phylogenetisch unteren Sinne: Tastsinn, Lebenssinn, Bewegungssinn, Gleichgewichtssinn;
- die ontogenetisch und phylogenetisch mittleren, äußerlich-innerlichen Sinne: Geruchssinn, Geschmackssinn, Sehsinn, Wärmesinn;
- die ontogenetisch und phylogenetisch oberen, ausgesprochen äußeren Sinne: Gehörsinn, Wortesinn, Gedankensinn, Ichsinn.

Die Beschränkung auf nur fünf, noch dazu separat wirkende Sinne, galt bereits seit den 1970er Jahren als überholt (vgl. Horn 1982, Lauer 1977, Scheurle 1984, Stielow 1981). In den zwanzig Jahren nach Erscheinen der ersten Auflage der *Arbeitsorientierten Exemplarik* hat die Neurophysiologie, insbesondere die Hirnforschung, außergewöhnlich viele und aufschlussreiche Ergebnisse präsentiert. Sie haben uns darin bestätigt, an der Lemniskaten-Darstellung des Psychodyna-

mischen Implikationszusammenhangs und an der Vermittlungsfunktion der Sinne im System der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse fest- und auch die Systematisierung Steiners beizubehalten (vgl. G. Roth 2003, 25 ff. und 140 ff.). Die moderne Hinforschung hat ferner die Rolle des Unbewussten ebenso bestätigt wie das von uns gewählte Implikationsparadigma.

In unseren Ausführungen zur Einheit »Gesellschaftliche Bewusstseinformen« des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs betonen wir, dass auch die Sinneswahrnehmung sich sozialisatorisch entwickelt. Das, was wir wahrnehmen, ist immer, auch wenn es nicht zum Bewusstsein gelangt oder uns nicht als Begriff zur Verfügung steht, in seinem Sinn und in seiner Wertigkeit bereits gesellschaftlich geprägt. So sind die Sinne vermittelnde und doch bereits vermittelte Kraft.

Wenn wir uns die Ganzheitlichkeit des Lebensprozesse und die somato-psychisch-soziale Vermittlungsfunktion der Sinne vergegenwärtigen, dann erkennen wir auch, dass es eine lediglich auf Kognitionen ausgerichtete Bildungs- bzw. Subjekttheorie nicht geben kann und dass somit kognitionspsychologische Lerntheorien nur eine begrenzte Reichweite haben (vgl. Kapitel 2 sowie Holzkamp 1993).

Mit der Entäußerung von Lebenskräften und der Befriedigung von Lebensbedürfnissen verwirklicht sich neben Lebenssinn und Identität zugleich die permanente Selbstvergewisserung. Insofern der psychodynamische Implikationszusammenhang ein innerlich/äußerliches Steuerungssystem ist, lassen sich aus ihm heraus Antriebsmuster, Antriebsrichtungen (also die Motivation) und der Grad ihrer Ausprägung ebenso wie ihre Kausalität verstehen. Unsere Befunde gaben Hinweise darauf, dass ein großer Teil der menschlichen Gefühle sich aus der Dynamik der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse heraus verstehen lässt. Sind sie doch „Gestimmtheiten“ in Bezug auf entsprechende Befriedigungen oder auf

Die anthropologisch generellen Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse, wie wir sie in der Lemniskate zusammengestellt haben, konkretisieren sich historisch, milieuspezifisch und individuell höchst vielfältig aus. Wir wollen das im Folgenden für die psycho-soziale Seite veranschaulichen, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Sowohl die somato-psychischen als auch die psycho-sozialen Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse haben wir als in sich paarig dargestellt. Diese Paarigkeit darf nicht im Sinne der Entgegensetzung, des Ausschlusses missverstanden werden. Zeitlich rhythmisiert, qualitativ und quantitativ kann diese Paarigkeit unterschiedliche Konfigurationen erhalten. Insgesamt kann sich eine Balance aber auch ein Disbalance ergeben. Jede Konfiguration wird individuell als Identität wahrgenommen, sei sie ausgewogen oder nicht.

Da der Zusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen durch eine Implikationen konstituiert wird, die auch überpaarige Kombinationsmöglichkeiten enthalten, bleibt eine zweidimensionale Veranschaulichung wie durch die obige Skizze unzulänglich. Unsere Erfahrungen haben gleichwohl gezeigt, dass die Praktikabilität des Implikationszusammenhangs als Auslegungs- und Planungsinstrument dadurch nicht geschmälert wird.

Betrachten wir z.B. die Einheiten Autonomie-Gemeinschaft und Regulation-Freiheit, so können sich die kollektiven und individuellen Konkretisierungen höchst unterschiedlich gewichtet realisieren. Da wir die Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse als anthropologische Grunddisposition ansehen, wirkt ihre Dynamik, z.B. die von Autonomie-Gemeinschaft und Regulation-Freiheit, unter Verhältnissen von Gemeineigentum wie unter extrem zugespitzter Privatisierung, in totalitären wie liberal demokratischen Systemen als Formkraft.

Die Realisierung kann die Pole Selbstbestimmung und Individualisierung, Kollektivismus, Selbstverleugnung, Despotie, Egoismus, Egozentrik oder Altruismus, Solidarität und Loyalität ebenso wie Mitleid oder Unbarmherzigkeit umfassen und auf einer breiten Skala von Befugnissen, Hierarchien, Motivationen oder psychischer Strukturentwicklung changieren. Autonomie-Gemeinschaft sowie Freiheit-Regulation beziehen sich stets auf Akzeptanz, Ansehen, Geborgenheit, Sicherheit und Liebe jeweils als Schutz wie als Gestaltungsspielräume. Insofern sind Autonomie-Gemeinschaft / Regulation-Freiheit mit Verortung-Wechsel/Orientierung sowie Erkenntnis-Reflexion verschränkt.

Die Einheiten Verortung-Wechsel/Orientierung sowie Ausdruck/Benennung – Erkenntnis/Reflexion umfassen die Fragen des Platzes, der Bindung und der Funktion in gesellschaftlichen Gruppen wie der Familie, dem Freundeskreis, Vereinen oder Schulen, am Arbeitsplatz, am Wohnort, in der Nation u.a.m., aber auch im Rahmen von Ideengebäuden, Weltanschauungen oder Religionen.

Die Einheiten Erhaltung/Bewahrung – Entwicklung/Entfaltung sowie Versorgtwerden – Gestaltung/Produktion zielen einerseits auf die Ausdifferenzierung des Humanvermögens sowohl im individuellen Sinne der Ausschöpfung der gattungsgemäßen Funktionsmöglichkeiten als auch im Sinne der Anwendung und Ausübung im Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang, wie sie durch Bildung und Qualifizierung angestrebt wird. Sie werden aber auch in allen anderen sozialen Zusammenhängen virulent, wenn es um Befugnisse, Zuständigkeiten, Verantwortungen oder um Spielräume geht. Holzkamps zentralen Kategorien einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, nämlich Weltaufschluss, Weltverfügung und Lebensqualität, liegt übrigens die gleiche Sicht zugrunde, wenn er von der „erreichbare[n] Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1993,191) spricht. Die psycho-sozialen Seite des PIZ verweist darauf, dass die verallgemeinerten gesellschaftli-

chen Handlungsmöglichkeiten des Subjektes mit seinen allemeinen psychischen Prozessen in Relation stehen.

Die psycho-sozialen Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse realisieren sich in Arbeit und Muße als produktive, reflexive und emotionale Formgebung.

Der Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen stellt ein ganz spezifisches menschliches Produktivkraftpotenzial dar. Ihm verdanken wir, was wir Kultur nennen. Indem wir dieses Potenzial durch Bildung und Arbeit realisieren, entfalten wir unser Mensch-Sein.

Obwohl wir auch in den ersten beiden Auflagen der *Arbeitsorientierten Exemplarik* auf die historische, soziale und individuelle Formbarkeit der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse hingewiesen und damit ihren Charakter als verallgemeinerte gesellschaftliche Realisierungsmöglichkeiten anthropologischer Potenziale unterstrichen haben, sind sie als anthropologische Konstanten fehlgedeutet worden (vgl. Lehmkuhl 2002).

Darum sei hier nochmals betont: Es handelt sich um ein Modell menschlicher Grundorientierungen im Vergesellschaftungsprozess, wenn man die Idee der Subjektentwicklung zugrunde legt. Ob man – in Anlehnung an Fromm (1954) – auch von Grundorientierungen der Persönlichkeits- oder sogar Charakterentwicklung sprechen könnte, hat uns dabei nicht interessiert, weil es um eine erweiterte Perspektive der Aufbereitung von Lehr- und Lernstoff ging; dies so, dass ein Erreichen der Kompetenztrias Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz erleichtert würde.

Wenn wir das bisher gesagte zur Lehr- und Lernpraxis und zu den Impulsen aus den geschilderten Seminaren in den 1970er Jahren wenden, dann bietet der Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse, korreliert mit dem Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang, eine Erkenntnismöglichkeit, dem Motivationsproblem genauer auf die Spur zu kommen, der Lernabwehr vorzubeugen, sie rascher als gewöhnlich zu verstehen und produktiv zu wenden. Der Grund ist einfach. Während die Motivationstheorien und die Studien zur Lernabwehr tendenziell monokausalen Paradigmen verhaftet bleiben, stellt das Modell des Psychodynamischen Implikationszusammenhangs auf die Einheit psychischer, somatischer und sozialer Zusammenhänge ab.

In der konventionellen Unterrichtstheorie und in der pädagogischen Praxis werden die sogenannten Störungen des Unterrichts zumeist als schülerseits steuerbar und nur als Abweichung vom planungsgerechten Verlauf angesehen. Abhilfe sinnt dann auf Flankierung der Abläufe. Dies auch dort, wo die Unterrichtskonzepte versuchen, die Motivation der Lernenden zu treffen und teilnehmerorientierte Arbeitsverläufe herzustellen. Fast immer wird davon ausgegangen, dass im Wesentlichen dreierlei die Motivation und die Kongruenz zwischen Vorabplanung und realem Verlauf bewerkstelligen:

Erstens die Wahl von solchen Unterrichtsverfahren, bei denen die Lernenden äußerlich aktiv sein und weitestgehend selbstbestimmt arbeiten können und zweitens Assoziationen zu Lebensbereichen und Lebensgewohnheiten subkultureller Färbung, vor allen Dingen durch veranschaulichende Beispiele, wodurch die Lernenden „abgeholt“ werden sollen. Drittens werden Klarheit und Eindeutigkeit der Aufgabenstellungen in Verbindung mit einem mittleren Leistungsni-

Unsere Position unterscheidet sich von der soeben skizzierten durch die Perspektive. Die sogenannten Störungen sind u.E. nichts anderes als das Signal eines inneren Prozesses, welcher nach einer individuell angemessenen Einmündung des Lehrangebotes in das eigene Denken, Fühlen und Wollen sucht.

Unsere Interpretation von Störungen als „Hilferuf“ geht von den folgenden Thesen aus:

- (1) Die Befriedigung der Lebensbedürfnisse und Lebenskräfte sucht auf der Basis der Sozialisation und der psychischen Strukturentwicklung im Rahmen des jeweils sozio-kulturell Möglichen nach den günstigsten Kombinationen der Realisierung.
- (2) Befriedigung von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen sowie Lernen bedingen sich wechselseitig. Lernen als entfaltendes Werden umfasst sowohl Aneignen, Einbinden und Wachsen als auch Abstoßen und Umwandeln. Lernen bewirkt daher auch Disbalancen im System der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse.
- (3) Lernen als Subjektbildung bedeutet Überwindung. Neue Ebenen der Entwicklung und Entfaltung zu erlangen, setzt nämlich voraus, Blockierung von Wirkungskraft aufzuheben. Dies deshalb, weil Lernen immer auch an frühere Modalitäten von Befriedigung, anders ausgedrückt, weil es auch an Versagung erinnert.
- (4) Versagung erbringt abwehrende und schützende Reaktionsbildungen. In Lehr- und Lernprozessen wird dies als Widerstand sichtbar. Dieser scheint, unterschiedlich ausgeprägt, dem Erlangen neuer Entwicklungs- und Entfaltungsebenen entgegen zu stehen. Lernblockaden zu verhindern oder aufzulösen verlangt daher immer Entschlüsselung im Rahmen des Implikationszusammenhangs von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen.

Die Entschlüsselung ist aus folgendem Grund unerlässlich:

Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse erhalten, wie erwähnt, in den Prozessen der Sozialisation ihr soziale und zugleich individuelle Ausprägung. Da es in der Sozialisation immer auch um Normen und Wertigkeiten geht, sind zugleich positive und negative Sanktionen im Spiel. Alles, was die Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse berührt, ist daher wert- und sanktionsbesetzt. Kommt es zu Unlust, Unbehagen oder gar Angst, weil die Kräfte- und Bedürfnisbalance gestört wird, dann ist – wie gezeigt – mit Abwehrreaktionen zu rechnen. Neben Verweigerung, Leistungsversagen und Aggression lässt sich semantisch die gesamte Palette der aus der Psychoanalyse bekannten Abwehrmuster beobachten, ohne dass therapiebedürftige Verhaltensmuster vorlägen. Dies ist deshalb zu betonen, weil die psychoanalytischen Abwehrmuster auch beim gesunden Menschen und im Alltag vorkommen (vgl. Wesiack/Schüßler 2003,458).

Wie kann man vorgehen?

Als wichtigste Erscheinungsformen von Abwehr nennt die Psychoanalyse (vgl. A. Freud 1964):

- *Verdrängung*. Anreize, deren Chancen auf Bedürfnisbefriedigung als aussichtslos oder gar als schädigend gedeutet werden, werden aus dem Bewusstsein getilgt.
- *Verkehrung ins Gegenteil*. Der Anreiz wird mit einer Reaktion beantwortet, die der eigentlich angestrebten Bedürfnisbefriedigung entgegengerichtet läuft.
- *Verleugnung*. Unliebsame, Unlust oder Angst erzeugende Anreize werden durch Gedanken oder Verhalten wegphantasiert oder in ihrer Stoßrichtung verändert (Nicht-Anerkennung von Realität).
- *Isolierung*. Dies ist eine Reaktionsweise, bei der ein Gefühl, Gedanke oder Verhalten aus der Verbindung zu anderen Gedanken, Gefühlen oder Situationen gelöst wird. Sie äußert sich z.B. als Unterbrechung von Gedankenverbindungen oder als psychische Leere mit dem Ziel der Stilllegung von Affekten.
- *Projektion*. Hierunter wird das unbewusste Zuschreiben von eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Gefühlen oder Gedanken auf andere Menschen (bei Kindern und im Falle seelischer Erkrankung auch auf Tiere und leblose Objekte) verstanden.
- *Verschiebung*. Der Anreiz wird auf ein harmloses Objekt verschoben und insofern mit einer Reaktion beantwortet, die gefahrlosen Ersatzcharakter hat.
- *Regression*. Sie bezeichnet ein Zurückklennen von Anreizen auf frühere Entwicklungsstufen und damit frühere Befriedigungsformen.

Abbildung 8: Abwehrformen

Es ist stets bedeutsam, in welchen Situationen bzw. Konstellationen des Unterrichts die „Störungen“ auftauchen. Dabei sind die Inhalte, die Methodenelemente, die kommunikativen Konstellationen und die Sprache zu beachten. Wenn z.B. eine ansonsten unauffällige, eher leistungsstarke Schülerin immer dann signifikante „Begriffsstutzigkeit“ an den Tag legt, wenn Fachterminologien eine Rolle spielen, dann sind wahrscheinlich nicht mangelnde Sprachbegabung oder Begabungsgrenzen die Ursachen. Begriffsstutzigkeit kann als eine Art der Isolierung verstanden werden. Irgendeine ihr bekannte aber unbewusste soziale Abwertung von Fachterminologie könnte in unserem Fall die Schülerin daran hindern diese zu verstehen und sich anzueignen. Der Gebrauch von elaborierten Sprachcodes – um in unserem Beispiel zu bleiben – hat etwas mit sozialer Schichtzugehörigkeit zu tun und kann daher durchaus auf Ablehnung stoßen. Sprachcodes bedürfen deshalb im Unterricht immer einer sozial entängstigenden, ermutigenden und vor allem pragmatischen Begründung. Die Schülerinnen und Schüler können so ihre Ängste vor einer eventuellen sozialen Abwertung als „hochgestochen“ auffangen.

3.3.4 Beispiel: Ein Bild sagt mehr als tausend Worte

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte, so dachte die Jugendgruppenleiterin, die mit ihrer Gruppe von 13-jährigen das Thema Rauchen behandeln wollte und sich wunderte, dass auf die hervorragenden Fotos über verteilte Kapillare von den Mädchen nur mit „iii“ und von den Jungen nur mit blasierem Lächeln reagiert wurde, eine Diskussion über Rauchen aber nicht zustande kam. Womit hatte die Gruppenleiterin nicht gerechnet?

***Lernabwehr
durch Auslegung über die
Sinne***

Die Jugendlichen wissen heute sehr wohl um die gesundheitlichen Folgen des Rauchens. Schließlich stehen entsprechende Warnungen unmissverständlich auf jeder Zigarettenspackung. Aber warum wird diese missachtet? Es gibt hierauf keine allein richtige Antwort, weil die Ursachen individuell unterschiedlich sind. Aus dem Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen heraus gedacht sind aber zweifellos Autonomie und Gemeinschaft ein starkes jugendspezifisches psychosoziales Lebensbedürfnis.

Nun suggeriert gerade die Lifestyle-Orientierung der Werbung in hohem Maße die Befriedigung von Autonomie- und Gemeinschaftsbedürfnissen. Die Aufklärung über ein Surrogat (in unserem Fall Rauchen bzw. Zigaretten) läuft jedoch immer Gefahr, wie eine Enteignung zu wirken und ruft so gerade bei Jugendlichen Trotz hervor. Faktisch ist es ja auch so, dass speziell im frühen Jugendalter die Regulation (auch juristisch) von Gesundheitsfragen noch bei den Eltern liegt bzw. in der Zuständigkeit des etablierten Gesundheitswesens.

Die Jugendleiterin bedenkt also nicht, welche Surrogatentwendung sie betreibt, wenn sie von sich aus das Rauchen im Sinne der Gesundheitsvorsorge zum Thema macht. Sie hätte sich sonst fragen müssen, ob sie mit diesem Thema nicht notgedrungen scheitern und es dabei hätte bewenden lassen müssen, für die Räume des Jugendclubs Regelungen zu finden.

Die Schnelligkeit, mit der die Jugendlichen im obigen Beispiel Desinteresse signalisieren, erklärt sich auch über den Einstieg, der gewählt wird. Didaktisch-theoretisch gilt: Sinnesreize über Visualisierung dürfen keiner Lernabwehr Vorschub leisten. Hätte die Jugendgruppenleiterin Werbeplakate oder einen Werbespot gewählt, wäre möglicherweise über den Lifestyle eine Diskussion zu Fragen der sozialen Zugehörigkeit, des Sozialstatus und der Unabhängigkeit in Gang gekommen. Die Fotos, die benutzt werden, thematisierten dagegen statt jugendlicher Lebensbedürfnisse Krankheit, ja

sogar Tod. Sie wirken abschreckend, und das heißt lernpsychologisch und altersspezifisch: man wendet sich ab, ist nicht zu motivieren.

Für ein zeitlich geblocktes Universitätsseminar Anfang 2004 zum Thema „Professionalität in der Erwachsenenbildung“ sind zwecks Erwerbs des sogenannten Leistungsnachweises Vorableistungen zu erbringen. Sie fungieren als unbenoteter

**Lernwider-
stand durch
Identitäts-
störungen**

Teil des Gesamtleistungsnachweises und haben einen ausgeprägten Gebrauchswert. Ohne sie sind weder die Blockform des Seminars noch die angekündigten Fallstudien möglich. Die Vorableistungen bestehen aus zwei Teilen. Zunächst ist ein wissenschaftlicher Aufsatz zu lesen. Er liefert eine Zusammenfassung der Theorie, die laut Ankündigung im Seminar behandelt werden wird und eine kleine berufliche Biographie der Seminarleiterin samt Fotos. Ergänzend zur Lektüre sind einige Wissens-Fragen zu beantworten und ein kurzes Statement über mögliche Anbindungen des Lektüre-Inhaltes an bisherige Studieninhalte zu geben. Außerdem ist auf maximal vier Seiten ein Fall aus der eigenen Praxis der Erwachsenenbildung zu schildern und dabei ein Bezug zu derjenigen Theorie herzustellen, die der Aufsatz behandelt. Rückfragen an die Seminarleiterin sind per e-mail möglich. Für die Vorableistungen stehen drei Monate zur Verfügung. Bei den Studierenden handelt es sich in der Mehrzahl um sogenannte Quereinsteiger. Es sind Praktikerinnen und Praktiker der Erwachsenenbildung, die – mit und ohne vorheriges Fachstudium – ein erziehungswissenschaftliches Aufbaustudium absolvieren (z.B. ein Pilot, eine Ökotrophologin, eine Hotelfachfrau, Lehrbeauftragte an Volkshochschulen u.ä.m.). Sie verfügen in der Regel über mehrjährige pädagogische Erfahrungen. Hinzuweisen ist darauf, dass die Seminarleiterin als ausländische Gastprofessorin tätig wird.

Die Mails der Studierenden im Vorfeld des Seminars betrafen zunächst, sozusagen in einer ersten Runde, ausnahmslos Fra-

gen der Anwesenheitspflicht und Klagen über die angeblich schwierige Beschaffung der Pflichtlektüre. Der erwähnte Aufsatz war in einer Broschüre abgedruckt; der Erwerb dieser Broschüre zu Sonderkonditionen war über das zuständige Institutssekretariat geregelt und bekannt gegeben worden. Außerdem gab es zwei Exemplare in der Bibliothek. Wer wollte, konnte auch im Buchhandel kaufen. Noch zu Beginn des Seminars teilten gleichwohl Studierende mit, sie hätten die Vorleistungen nicht erbringen können, weil sie die Broschüre nicht erhalten hätten.

Eins der Mails aus dem Vorfeld ist besonders bemerkenswert. Es heißt darin:

„Vorab: Vertrauen als Basisschiene für Vermittlungsprozesse.

Zunächst bin ich nicht ganz glücklich darüber gewesen, ein Arbeitspapier zu verfassen, bevor die Lehrveranstaltung begonnen hat. Denn, auch wenn es inhaltlich in der arbeitsorientierten Exemplarik gerade nicht um graue Theorie geht, so ist aller hier zu verarbeitende Text zunächst einmal doch nur „Papier“. Ich habe für mich als Lernende die Erfahrung gemacht, wesentlich schneller für Inhalte von Theorien offen zu sein, wenn ich eine Sympathie zu den Menschen finde, die sie vertreten.

Ich konnte an mir selbst bemerken, wie ich mich gegen das Schreiben dieses Blattes wehrte, bis ich [als Grund für die geblockte Seminarform] die Information erhielt, dass die LV-Leiterin im Dezember erneut Großmutter werden würde und familiäre Hilfe zugesagt hatte. Auf einmal wurde ihre Definition von Arbeit für mich, selbst Mutter von drei Kindern und um den gesellschaftlichen (nicht immer hoch bewerteten) Stellenwert reproduktiver Arbeit Bescheid wissend, glaubwürdig, bekam Farbe. Und zur selben Zeit fand ich neben diesem Anknüpfungspunkt auf der Erlebnisebene auch einen Anknüpfungspunkt an die vorgestellte Theorie.“ —

Bis zur ersten Sitzung zeigt sich, dass sich die anfänglich 38 festen Seminar-Anmeldungen auf fünfzehn reduziert haben. Als Grund wird die Vorableistung angegeben. Dabei muss man wissen, dass die Teilnahme nicht von der Quantität oder Qualität der Vorableistung abhing. Sie diente im Sinne der Teilnehmerorientierung der Schaffung einer Verständigungsbasis für die angekündigten Fallstudien.

Für etwaige Ausnahme-Regelungen, auch für Fragen einer eventuellen Abwesenheit war eine Sprechstunde im Anschluss an die erste Sitzung eingeräumt worden. Deshalb wurde zu Beginn des Seminarblocks seitens der Leiterin darum gebeten, ohne weitere formale Fragen die inhaltliche Arbeit zu beginnen. Dies nicht zuletzt deshalb, um rasch zu einer gemeinsamen Lösung über die Auswahl der Fälle und die Art ihrer Bearbeitung zu gelangen und um inhaltliche Perspektiven für eine Nacharbeit unterbliebener Vorableistungen zu finden.

Betrachtet man diese Anfangssituation mitsamt der Vorphase als das, was intendiert war, nämlich ein „Vertragsangebot für ein konstruktives Arbeitsbündnis“, dann erstaunt die Abwehr, mit welcher darauf reagiert wurde. In der ersten Sitzung wurde erneut (oder immer noch) über die angeblich schwierige Beschaffung der Lektüre geklagt. Von drei Studierenden wurde geradezu darauf herumgeritten, dass sie noch keine Vorableistungen erbracht bzw. keinen Fall hätten. Sie bestanden darauf, ihr persönliches Anliegen in der Sitzung und nicht in der Sprechstunde zu klären und ein Teilnehmer verließ aufgebracht das Seminar, weil die Seminarleiterin hierzu nicht bereit war. Danach schien die Gruppe arbeitsfähig zu sein. Die Erarbeitung der Kategorie „pädagogische Professionalität“ anhand von Praxiserfahrung und Rollenverständnissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen sowie anhand von wissenschaftlichen Texten verlief reibungslos.

Beim gemeinsamen Rückblick auf den ersten Arbeitstag des Blockseminars und bei der gemeinsamen Planung der Fall-

präsentationen für die nächsten Tage zeigt sich dann das dringende Bedürfnis, doch noch einmal darüber zu sprechen, was den Studierenden im Vorfeld mit der Vorableistung und mit dem Ausklammern der formal organisatorischen Individualprobleme aus der Seminarsitzung „zugemutet“ worden sei. Es wurde seitens der Studierenden als „Aushalten-Können“ und „Frustrationstoleranz“ formuliert. An dieser Charakterisierung wurde trotz des Hinweises festgehalten, dass die Lektüre als Informationsbeschaffung doch gerade Orientierung und damit Spannungsabfuhr hätte bieten können.

Die Studentin, die über Vertrauen als Basis geschrieben hatte, hatte sich über den gesamten ersten Sitzungstag hinweg lebhaft beteiligt und bereit erklärt, am folgenden Tag einen Fall aus einem Bildungszentrum für Migrantinnen zum Zwecke der gemeinsamen Analyse und Lösung zu präsentieren. Es ging dabei um Fragen von professioneller Zuständigkeit und Autonomie sowie um kollegiale Reglements der Arbeitsteilung. Diese Aspekte schlossen unmittelbar an den ersten Seminartag an, der Fragen pädagogischer Professionalität, speziell Kompetenzbereiche aus der Sicht von Theorie und Praxis behandelt hatte. Am nächsten Morgen teilte die Studentin – noch im Mantel – mit, dass das Seminar sie nicht weiter interessiere, weshalb sie nicht mehr kommen und ihren Fall auch nicht präsentieren werde. Noch bevor jemand reagieren konnte, hatte sie den Raum verlassen.

Welche Fragen aus dem Kontext der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse, bezogen auf den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang, veranschaulicht der Seminarfall?

Zunächst fallen die Abwehrmuster auf. Statt die Arbeit in Angriff zu nehmen oder inhaltliche Schwierigkeiten zu thematisieren, werden formale Bedingungen erörtert und beklagt (Verschiebung). Ungewohntes (eine Vorableistung) und Unbekanntes (die Seminarleiterin wie die Theorie, die es zu erarbeiten galt) werden statt als Lernchance und Chance der Produktion und Gestaltung als Zumutung gewertet (Verkeh-

rung ins Gegenteil; Verschiebung von Prozess und Gestaltung zu Unterhaltung, Versorgt werden).

Obwohl wissenschaftliche Lektüre und Vorableistungen im universitären Kontext gängig sind, stören die Anforderungen offensichtlich die psychodynamische Balance bzw. das Selbstverständnis und die Identität.

Mit Bequemlichkeit, gar Faulheit oder einem nationalen Spezifikum zu werten, dürfte zu einfach sein. Allenfalls lag die inzwischen verbreitete Dienstleistungsmentalität vor, die „Lieferungen“ erwartet und Leistungsanforderungen zurückweist (Unterhaltung statt Produktion und Gestaltung).

Es ist müßig hier darüber zu spekulieren, ob es sich um einen Ausdruck von Zeitgeist oder um Zufall gehandelt hat. Wichtig ist in einem solchen Fall der Erwartungs-Diskrepanz, dass die Lehrenden ihn zu bewältigen haben.

Unter der Bedingung, dass (noch dazu gemäßigte) Vorableistungen für ein Universitäts-Seminar als „normal“ anzusehen sind und noch dazu sie objektiv darauf abstellten, die Möglichkeit autonomer Teilnehmerbeteiligung und deren Effizienz zu steigern, war auf der rationalen Ebene mit den Reaktionen nicht zu rechnen gewesen; außer, wie gesagt, man stellt in Rechnung, dass auch an Universitäten Autonomie und Leistungswilligkeit eine heikle Zone geworden sind, selbst bei Quereinsteigern und beruflich Erfahrenen. Diese Auslegung drängte sich auf, weil an der Vorableistung besonders das Ungewohnte, das Unzumutbare und Lästige (Literaturbeschaffung) kritisiert worden waren. Aus dem psychodynamischen Implikationszusammenhang besehen hieß das, *Verortung* versus *Orientierung/Veränderung (Perspektivenwechsel)*, *Produktion* und *Gestaltung* versus *Unterhalten/Versorgt werden* waren das Thema und Problem. Die Studierenden hatten offensichtlich Schwierigkeiten, das hiermit für sie angesprochene neue Kompetenz-Muster studentischer wie

Diese Sicht wurde von der Seminarleiterin ausgesprochen und als eine der Veränderung des studentischen und beruflichen Selbstverständnisses zur Diskussion gestellt. Seitens der Studierenden führte das zu der Frage, ob denn Identitätsfindung Ziel des Seminars gewesen sei und wenn nicht, ob sie eines sein könne. Diese Frage belegt, wie zentral der Psychodynamische Implikationszusammenhang tangiert worden war, und zwar durch die Leistungsanforderung wie durch die Ausdifferenzierung der Professionalitäts-Inhalte am ersten Seminartag.

Wenn es um case-studies geht, sind Fragen des beruflichen Selbstverständnisses sozusagen mitlaufend. Sie wurden nun ausdrücklich auch als Ziel gesetzt. Die Tatsache, dass dies erforderlich war, deutet auf eine anfänglich bloße Tauschwertorientierung der Studierenden hin. Die Seminarleiterin dagegen hatte ebenso rational wie illusionär eine Gebrauchswertorientierung unterstellt.

Da es nicht um Meinungen oder Doktrinen gehen konnte, sondern um Einsicht in die pragmatischen Erfordernisse von Professionalität unter bestimmten ethischen Prämissen (Subjektbildung), wurden die case-studies nun ausdrücklich hierauf ausgerichtet. Im Anschluss daran war Zeit angesetzt, um erneut die Komponenten pädagogischer Professionalität zu betrachten. Der Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse wurde ausdrücklich als Medium der Selbstreflexion vorgestellt und erläutert.

Diese Änderung des Seminarverlaufs und die besondere Akzentuierung der professionellen Identität als Ziel verlangte auch von der Leiterin Veränderungsbereitschaft. Eine ältere, lebenserfahrene Studentin sprach im Nachhinein an, ob dieser Aspekt einer gewissen psychodynamischen Gleichheit, ja Gemeinschaft oder derjenige der Zuwendungsbereitschaft wohl bedeutsam für den letztendlichen Seminarerfolg gewesen sein könnte. Eine Frage,

die zu Reflexionen über nationale Mentalitäten und darin die Bedeutung von Gemeinschaften, Cliques, Gruppenzugehörigkeiten und Beziehungen führte, aber auch zu Reflexionen über die Wahl des Studiums. Erfolgt es aus Gründen des Sozialstatus und der sozialen Zugehörigkeit, des Einkommens oder auch, um Lebensbedürfnisse zu befriedigen und Kräfte zu realisieren? Wenn ja, inwieweit waren diese Bedürfnisse durch den üblichen Studienbetrieb enttäuscht worden, hatte sich daraus die anfängliche Verweigerung gespeist, weil eine neue Identitätsbalance zu finden war?

3.4 Der Referenzrahmen Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang (GIZ)

3.4.1 Unmittelbare Anstöße und wissenschaftliche Impulse zur Entwicklung des GIZ

Die gesellschaftliche Vermitteltheit der Wahrnehmung, der Deutung und der hieraus resultierenden Verhaltens- und Kommunikationsmuster fiel uns nicht nur dann auf, wenn ganz unmittelbar Elemente des psychodynamischen Implikationszusammenhangs im Spiel waren. Wir schilderten ja bereits, dass gerade Sprachstile sozial wertende Urteile herausforderten. Über den Sprachcode erfolgte seitens der Studierenden (aber auch seitens fast aller Gruppen von Projektbeteiligten in Praxisprojekten) neben der Milieuklassifizierung der Lehrenden/Beratenden eine Bewertung des Verwertungsgrades dessen, was gelehrt wurde oder im Projekt erreicht werden sollte. Ein einziges Fremdwort, ein einziger unbekannter Fachbegriff oder auch nur ein weniger geläufiges Wort der Alltagssprache konnte selbst bei längst beruflich etablierten Akademikern bewirken, dass ein eiserner Vorhang der Abwehr niederging. Dann konnte es ebenso gut heißen: „Sprechen Sie erst einmal unsere Sprache“ wie „Und wozu soll das taugen?“! Lehr- und Lerninhalte würden also – so unsere Schlussfolgerung – aus gesellschaftlichen Erfahrungen, Normen und Werten heraus kontextualisiert und beurteilt.

Die klassische Didaktik (man denke z.B. an Weniger, Klafki und Heimann, Otto, Schulz) hatte zwar die soziale Bedeutung von Lerninhalten thematisiert. Es fehlte aber ein ausdifferenzierter Analyse- und Entscheidungsrahmen, der das Phänomen des Gesellschafts- und Milieubezugs für die Verstehensseite wie für die Stoffstrukturierung ausdifferenziert hätte.

Anders formuliert, es gab keine arbeits- und lebensweltbezogenen Referenzrahmen für die Auslegung und Aufbereitung des Stoffes und die Konkretisierung von Lehr- und Lernzielen, Inhalten und Methoden hierauf. So blieb es der individuellen Einschätzung überlassen, ob und wenn ja, wie die Lehrenden das Vorwissen, die Mentalitäten und Wertmuster, also den sozio-kulturellen Entwicklungsstand der Lernenden einerseits, Ziele, Inhalte und Verfahren andererseits mit den Aspekten dreierlei Arbeit vermittelten.

Auf den trinitären Aspekt von Arbeit kam es deshalb an, weil Subjektbildung Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zu bündeln hat und individuelle Entwicklung und Existenzsicherung mit Reproduktionsansprüchen der Gesellschaft zu verbinden hat.

Im Anschluss an unsere Studien zur Exemplarik, speziell an Negt, lag die Vermutung nahe, dass es so etwas wie Springpunkte geben müsse, die zwischen Fachlichem und Gesellschaftlichem, fachlicher Kompetenz, Identität und Lebenssinn vermitteln oder die alles in sich vereinen.

Nicht zu zweifeln war an der herausragenden Rolle der Sprache. Dies hatten nicht nur unsere Erfahrungen gezeigt, sondern auch die Beschäftigung mit schicht- und milieuspezifischen Sprachcodes. Es hatte sich bei Negt in den Topoi erwiesen und auch in interaktionistischen Theorien. Wir wollten wissen, um welche Bündelungen es in den „Springpunkten“ im Konkreten ging. Anders als Negt hatten wir ja nicht nur nachträglich auszulegen und zu entfalten, wir mussten im Vorhinein didaktisch strukturieren.

So begannen wir zunächst damit, das gesellschaftskritische Theorem von »technisch-ökonomischer Basis und ideellem Überbau« sowie soziale Schichtenmodelle unter anderem mit Rückbezug auf kritische Handlungstheorien (vgl. Honneth, Jaeggi 1980) auszudifferenzieren: An inhaltlichen Curriculelementen ordneten wir probeweise die jeweiligen pädagogischen Ziele in Bezug auf Denk- und Wertmuster, Wissen und Können, möglichen Bereichen betrieblicher, öffentlich-rechtlicher oder familial organisierter gesellschaftlicher Arbeit zu. Welches Spektrum von „Passungen“ oder „Dissonanzen“ würde sich ergeben? Der Erkenntniseffekt fokussierte alle Ausdrucks-, Handhabungs- und Gestaltungspraktiken menschlichen Miteinanders. Sie erwiesen sich als Vermittlungsglied zwischen Wissensformen und Wertmustern sowie den Bereichen öffentlicher Arbeit, privater Reproduktion und Erwerbsarbeit. Die Ausdrucks-, Handhabungs- und Gestaltungspraktiken beinhalten individuelle und gesellschaftliche Muster. Deshalb vermitteln sie oder anders formuliert sind sie das Medium, über welches sich Denken, Wollen, Wissen, Können und Fühlen kommunikativ und interaktiv, also in Handlungen entäußern. Wir könnten auch formulieren: Sie sind das Medium von Arbeit. Wir wählten für das Ensemble dieser Praktiken den Ausdruck Verkehrsformen. Sie waren es, die zur Vorstellung eines gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs führten, in dem vier Teilbereiche in Korrelation zueinander stehen.

3.4.2 Darstellung des allgemeinen Modells

Das Modell „Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang“ (GIZ) dient der systematischen Analyse, Planung und Entscheidung in interpersonalen, psychisch und gesellschaftlich vermittelten Prozessen dort, wo diese für Lehren und Lernen bzw. für Erkenntnisgewinnung und -strukturierung sowie für die Bewältigung von Veränderungsprozessen aufbereitet werden müssen.

Der Gesellschaftliche Implikationszusammenhang als dialektisches Geflecht von Relationen lässt sich vereinfacht in dem folgenden Schaubild (vgl. Abb. 9) darstellen.

Die Pfeile der Gaphik dürfen nicht als bloß kybernetischer Prozess wechselseitig aufeinander verwiesener Impulse bzw. als Kausalität missverstanden werden. Anders als in der Kybernetik formieren sich im Prozess der Vergesellschaftung ständig Einheiten neuer Qualität. Wir haben das am Data-Ware-House-System gezeigt, aber auch z.B. neue Formen von Lebensgemeinschaften oder Jugendkulturen sind solche neuen Einheiten.

Didaktisch ausschlaggebend ist, dass erst durch Zuordnung der Curriculumelemente zum Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang der methodischen Leitfrage entsprochen wird, individuelle und gesellschaftliche Ansprüche zu vermitteln.

Zur Einheit Gesellschaftliche Verkehrsformen

Hierzu gehört vor allem die Sprache. Es sind dazu aber auch alle anderen Verhaltensweisen und Aktivitäten, also alle Ausdrucks- und , Handhabungs- und und Gestaltungspraktiken zu rechnen, mit denen sich Beziehungen zur Natur und zu anderen Menschen ausdrücken bzw. in denen sich Arbeit realisiert. Hierbei verweisen wir noch einmal ausdrücklich auf unseren weiten Arbeitsbegriff. In den Verkehrsformen drückt sich das Leben als produzierendes und gestaltendes gesellschaftliches Sein und als wechselseitiger Austausch von Aktivitäten und Kommunikation aus. Besonders sei in diesem Zusammenhang auf fachspezifische Denk- und und Arbeitsmuster hingewiesen, selbst solche der sogenannten allgemeinbildenden Fächer. Sie eröffnen, zusammen mit Überblicken über das Objektfeld des Faches, gute Zugänge zur gesellschaftlichen Relevanz eines Unterrichtsfaches. Diese ergibt sich ja neben der inhaltlichen Seite aus der Perspektivität, mit welcher Wissen und Erkenntnis erbracht und Problemlösen ermöglicht werden sollen.

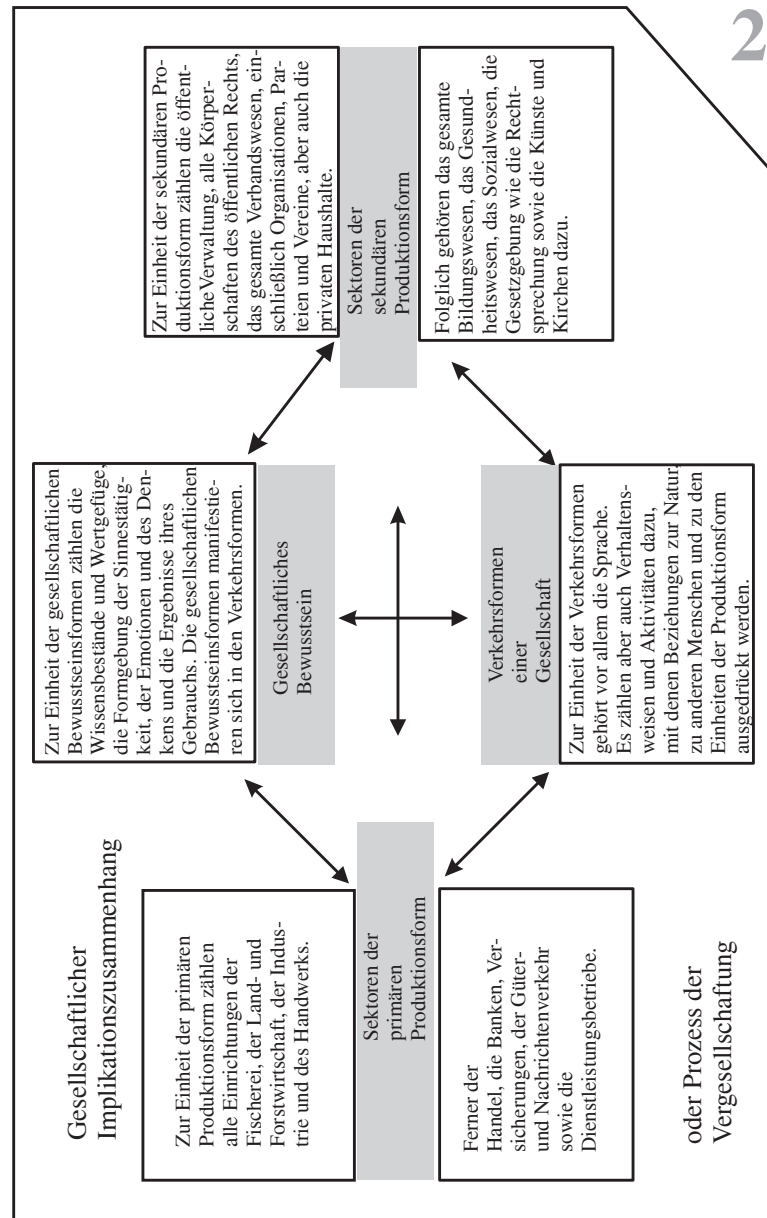


Abbildung 9: Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang

Zur Einheit Gesellschaftliche Bewusstseinsformen

Als Entsprechung zum materiellen gesellschaftlichen Sein beinhaltet das gesellschaftliche Bewusstsein die Ergebnisse intellektueller und emotionaler Lebensprozesse. Sie drücken sich in epochen-, kultur- und schichtspezifischen Erlebnisformen und Gefühlsmustern, Denkweisen, Normen und Wertungen, in Staats- und Rechtsauffassungen, weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen, vor allem in der Gesamtheit der wissenschaftlichen Forschungsergebnisse bzw. in den gesellschaftlich verfügbaren Wissensbeständen aus, aber auch in Vorurteilen und Illusionen. Die gesellschaftlichen Bewusstseinsformen manifestieren sich in den Verkehrsformen, vor allem in der Sprache, sie sind individueller wie sozial genereller Natur.

Das Zusammenspiel der *Gesellschaftlichen Verkehrsformen* und der *Gesellschaftlichen Bewusstseinsformen* realisiert sich in den Bereichen organisatorisch und institutionell verfasster Arbeit als Ausdruck individueller und kollektiver Lebensprozesse.

Die Einheiten der Produktionsformen

Zur Einheit der *primären Produktionsform* zählen, der Einteilung nach Wirtschaftssektoren und Branchen folgend, alle Einrichtungen des Bergbaus, der Fischerei, der Land- und Forstwirtschaft, der Industrie und des Handwerks. Ferner der Handel, die Banken und Versicherungen, der Güter- und Nachrichtenverkehr sowie alle übrigen Dienstleistungsgewerbe.

Diese Sektoren zeichnen sich durch eine spezifische Nutzung von produktiven Faktoren aus. Hierzu zählen Ausbildungsgänge, technische Anlagen, Maschinen, Verfahrenstechniken etc., aber auch Berufsmoral und -ethiken.

Zur Einheit der *sekundären Produktionsform* zählen wir die öffentliche Verwaltung und alle Körperschaften des öffentlichen Rechts sowie das gesamte Verbandswesen, Parteien und Vereine; ferner alle Körperschaften des besonderen Rechts.

Es gehören zur Einheit der sekundären Produktionsform folglich u.a. das gesamte Wissenschafts- und Bildungswesen, das Gesundheits- und Sozialwesen, die Gesetzgebung und die Rechtsprechung, die Künste, die Religionsgemeinschaften und nicht zuletzt die privaten Haushalte.

Die Produktionsformen verändern sich ständig durch die technisch-ökonomische Entwicklung in ihrer Struktur. Neuere, die Wirtschaftssektoren und Branchen übergreifende Entwicklungen sind z.B. Warenwirtschaftssysteme (später: Data-Ware-House-Systeme), Systeme der Allfinanz, Mediensysteme, Computerbasierte Produktionssysteme, infrastrukturelle Grundsysteme, Logistiksysteme oder das Electronic Banking. Insofern sie das überkommene Verhältnis von Verkehrsformen und Bewusstseinsformen verändern, was sich vor allem bezüglich Qualifikationen und Mentalitäten auswirkt, wirken sie regulativ.

Wir nennen Produktionsformen, Bewusstseinsformen und Verkehrsformen *Einheiten* des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs, weil es sich um ausdifferenzierte Erscheinungsformen gesellschaftlich geprägten Lebens wie zugleich *um knotenpunktartige Verdichtungen des Wesens von Gesellschaft* handelt.

Mittels des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs können die Dimensionen von Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität in ihrer Implikation von den Lernenden so erarbeitet werden, dass sich Identität und Sinnstiftung trotz Wandel realisieren lassen.

3.4.3 Die Modellvariante Lebenszusammenhang / Alltagsimplikationen

Mit dem Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang ist der individuelle Lebenszusammenhang vermittelt. Dieser beinhaltet die Beziehungen zwischen einzelnen *Lebensbereichen*, d.h. zwischen den Bereichen der Produktions- und

Reproduktionssphäre, denen ein Mensch angehört und in denen sich sein Leben durch seine Tätigkeit verwirklicht. Die biografisch-prozessualen, institutionell-organisatorischen bzw. institutionell-funktionalen Bereichsrelationen nennen wir auch *Lebensbezüge*. Aber erst die individuell erfahrbare und bewusste, reflektierte Konkretion der Beziehungen und die Konstituierung von Sinn ergibt *Lebenszusammenhang*.

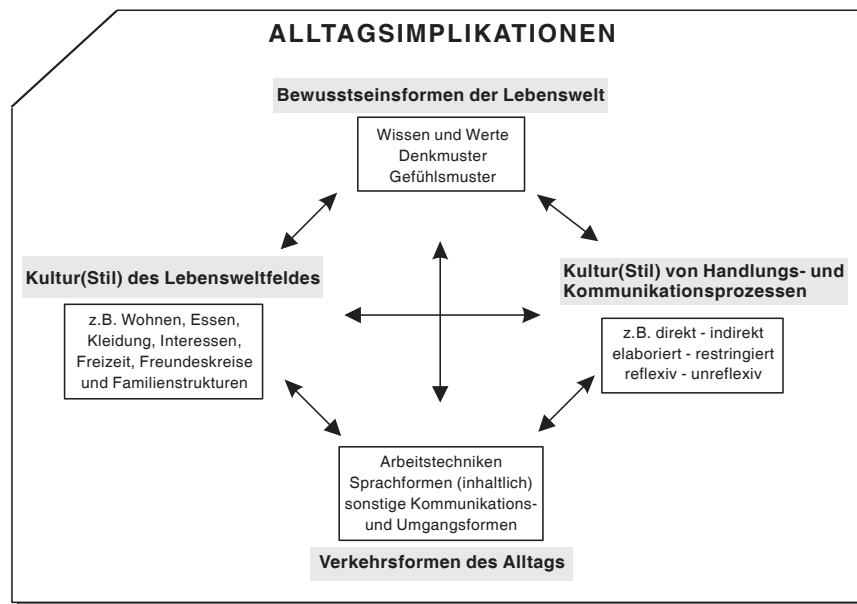


Abbildung 10: Alltagsimplikation

Wie der Gesellschaftliche Implikationszusammenhang so ist auch der individuelle Lebenszusammenhang nicht – dies sei ganz ausdrücklich nochmals betont – die Summe oder der auf irgendeine Weise additiv zusammenhängende Komplex von Lebens- bzw. Teilbereichen der Produktionsformen sowie der Familie, denen ein Mensch in einer bestimmten Lebensphase oder im Laufe seines Lebens angehört; z.B. der

Betrieb, in dem er einer Erwerbstätigkeit nachgeht, eine Kirchengemeinde, Vereine und Vereinigungen, Verbände oder – unter anderem Aspekt gegliedert – Familie, Arbeit, Freizeit oder primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation.

In den Teillebensbereichen kann sich durchaus so etwas wie ein Eigenleben entwickeln; man denke z.B. an das, was sich im Gegensatz zum Unterricht auf Pausenhöfen oder in denschulischen Toilettenräumen abspielt; an Kantinenleben, U-Bahn-Ebenen oder Chatrooms.

Lebensbereiche haben, was das Bewusstsein und das Erleben der Teilnehmer angeht, durchaus den Charakter einer Welt im kleinen, einer Lebenswelt. Aber solche Welten bleiben Ghettos oder geraten zu Scheinwelten, wenn sie abgekappt vom Ganzen des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs, seinen Strukturen und Rationalitäten sind bzw. wenn die Vermitteltheit ihrer Erscheinungsformen wie ihrer Normen, Werte und Verkehrsformen durch das Ganze nicht durch Subjektbildung aufgeklärt wird.

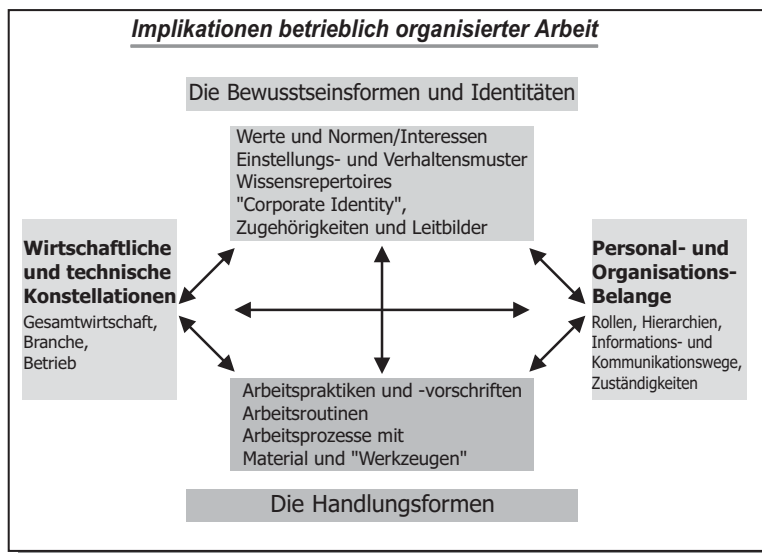


Abbildung 11: Implikation betrieblich organisierter Arbeit

Bei diesem Modell handelt es sich, wie beim Lebenszusammenhang, um eine Variante des Grundmodells. Sie dürfte unmittelbar einsichtig sein (vgl. Abb. 11).

3.4.5 Zur Handhabung des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs

Wie können die Lehrenden nun praktisch mit dem GIZ als Referenzrahmen für die Stoffaufbereitung umgehen?

Insgesamt handelt es sich bei der Nutzung des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs um einen Prozess schrittweiser Relevanzprüfung durch Auslegung und Zuordnung der Ziele und Stoffelemente zu den Einheiten der Implikationszusammenhänge.

Die Schritte in die didaktische Differenzierung umfassen:

(1) Orientierung im Fach oder im Feld der Produktionsformen

In umfassenderen Bildungsgängen wird es hier auf eine Vergewisserung über die Rolle des Faches (oder Moduls) insgesamt und in der speziellen Jahrgangsstufe ankommen. Die schulische Curriculumtradition arbeitet hier mit den Kategorien „Modus der Welterfassung und Weltbewältigung“ sowie „Bereich der Weltbegegnung“. Für die allgemeine Bildung gelten der historisch-gesellschaftliche, der mathematische, der naturwissenschaftliche, der sprachliche und der ästhetisch-expressive Modus als Kernbereich. Die dem entsprechenden Fächer haben die Rolle, „Weltbegegnung“ und „Erfassung und Bewältigung der Welt“ zu ermöglichen. Die Gebrauchswertorientierung umfasst über die Rolle des Faches im Curriculum hinaus den weiteren Bildungsprozess und auch den lebensweltlichen Zusammenhang der Schülerinnen und Schüler.

Die Kategorie „Modus der Welterfassung“ deutet darauf hin,

dass es hier um fachspezifische Verkehrsformen, d.h. Erkenntnis-, Darstellung- und Problemlösemethoden geht, denen ein hoher Transferwert zugesprochen wird. Dessen Realisierung verlangt einerseits, das fachliche Methodenbewusstsein und das Reflexionsvermögen zu schulen; andererseits ist der Stoff soweit wie möglich in die Funktionalitäten der Produktionsformen einzustellen.

In der der Qualifizierung für Erwerbsarbeit umfasst die Orientierung im Feld stets die möglichen Arbeitsfelder im Anschluss an die Qualifizierung. Hier ist zu fragen,

- welche Funktionen und welchen Stellenwert das empirische Tätigkeitsfeld im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung hat;
- welche Werte und „Kulturen“ eine Rolle spielen;
- welches die wichtigsten Strukturelemente und Prozesse sind;
- welches die wirtschafts- und sozialpolitischen Akteure und die betrieblichen Hierarchieformen sind;
- wo die Konfliktbereiche liegen;
- welches Spektrum von Operationen die Qualifizierung verlangt.

In diesem Zusammenhang sei ausdrücklich darauf verwiesen, dass die pädagogische Professionalität für Lehren, Beraten, Verwalten und Innovieren außer Sachwissen, pädagogischen und psychologischen Kompetenzen auch soziologische verlangt. Hierzu gehören empirische Erkundungen im Praxisfeld samt entsprechender Literatur ebenso wie Exkursionen und Hospitationen. Ohne entsprechend breite Kenntnisse bleibt eine Nutzung des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs für die Stoffaufbereitung defizitär.

Die Ebenen beruflicher Qualifizierung (vgl. Abb. 12) sind hilfreich, um Fach und Praxisfeld zu korrelieren. Sie können

(2) Zielsetzung bezüglich der Verkehrsformen

Hier wird danach gefragt, welches Können und welche Handhabungstechniken samt den zugehörigen Sensibilitäten und sprachlichen Kompetenzen sowie dem notwendigen Basiswissen in den Blick genommen werden müssen. Das »Können« wird hier in einem weiten Sinne verstanden und umfasst kognitive, emotionale und operative Dimensionen, aber auch Fragen des Wollens.

Anders formuliert: Was soll von wem in welchem Kontext, zu welchem Zweck und für welche Abnehmer wie gekonnt oder besser gekonnt, anders gemacht oder gesagt oder auch anders gesehen oder gewollt werden? Welches sind die Gründe für diese Ziele?

Einzelfragen können sein:

- In welchen fachlichen Kontext oder gesellschaftlichen (betrieblichen) Funktionszusammenhang gehören die Operationen? Was hängt von ihrer Realisierung ab?
- Welche Rolle spielen Rechtsvorschriften, Regulierungen, Vorgaben, Entscheidungsebenen und -arten oder Termine?
- Welche Arten von Wissen (z.B. Faktenwissen, Regelwissen, Theoriewissen, Problemlösewissen) sind zur Durchführung erforderlich (unabhängig von Prüfungskatalogen)?
- Welche Arbeitsmittel sind zu benutzen und einzusetzen?
- Welche prototypischen Wertmuster, Denk- und Urteilmuster, aber auch Verhaltensstile und Rollenmuster ergeben einen spezifischen arbeitsfeldbezogenen Habitus bzw. ein spezifisches Arbeitsmilieu mit zugehörigen Mentalitäten?

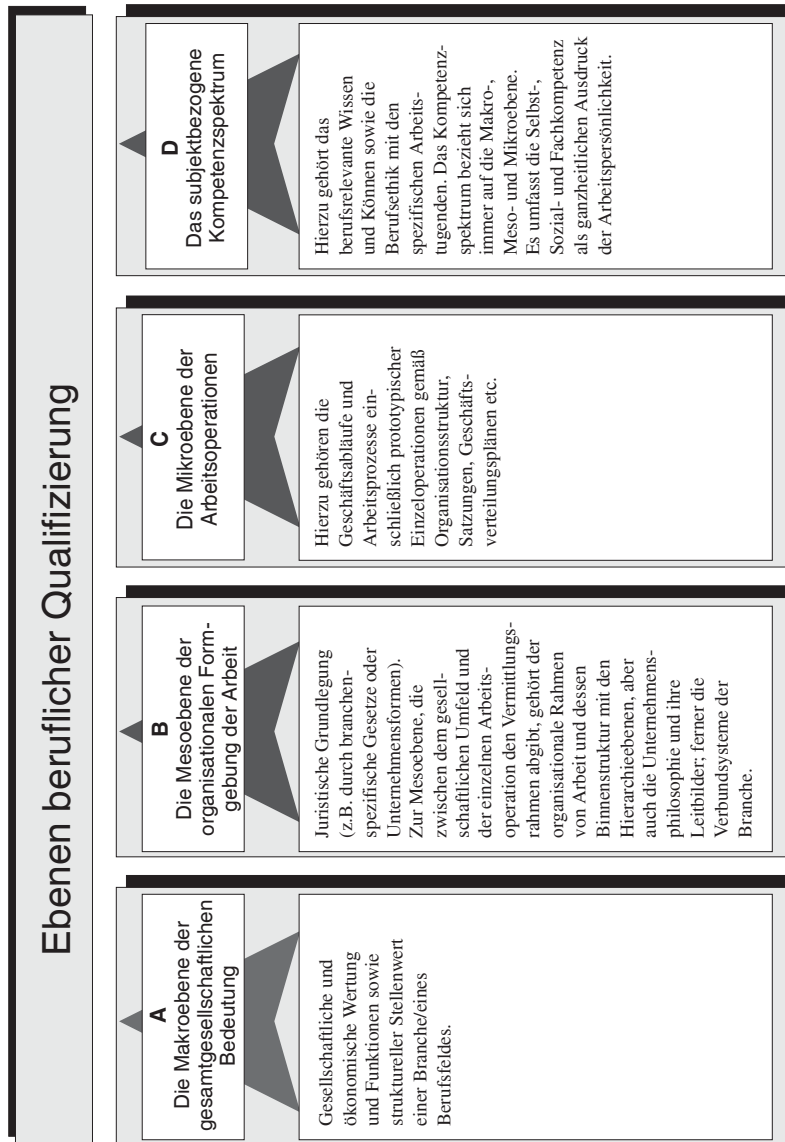


Abbildung 12: Ebenen beruflicher Qualifizierung

- Gibt es Spannweiten bzw. Differenzen der Handhabung?

Die Verkehrsformen werden übergeordneten Bewusstseinsformen zugeordnet, wobei vor allem Formen von Rationalitäten eine besondere Rolle spielen.

Hier lässt sich fragen:

- Welche Rationalität (formale Logik eingeschlossen) durchzieht die empirische Praxis insgesamt?
- Welche Sichtweisen, Interessen, Konflikte oder Widersprüche sind bestimmend?
- Welche wissenschaftlichen, praktischen bzw. sozial-alternativen Lösungsmuster ließen sich denken? Wie ist Wissen dabei zu relativieren und neu zu kombinieren?

(3) Sozialisation und Psychodynamik – Subjektbezug

In einem weiteren Schritt wird gefragt, welche besonders günstigen Ausgangsbedingungen seitens der Lernenden aufgegriffen werden können und auch sollen. Hier ist außer an das Vorwissen vor allen Dingen an Erfahrungen zu denken, die sich aus biografischen Lebenszusammenhängen ergeben haben. Dass hierzu z.B. sozialisationsspezifische, auch subkulturelle Besonderheiten gehören, sei betont. Sodann wird nach etwaigen Hürden und Klippen im Lehr- und Lernprozess gefragt: Was kann aus welchen Gründen Verständnis- bzw. Aneignungsschwierigkeiten bereiten

- aufgrund unzulänglichen Vorwissens oder
- unzulänglichen Könnens, auch etwaiger sprachlicher Defizite oder Handicaps;
- aufgrund widersprechenden Vorwissens (mögliche kognitive Dissonanzen);
- aufgrund von Wertvorstellungen und Gewohnheiten;

-
- aufgrund spezifischer Bedürfnislagen im Kontext der Lebensbedürfnisse und Lebenskräfte;
 - weil spezielle Vorab-Trainings erforderlich sind?

Auf den unterschiedlichen Ebenen unseres Bildungswesens gab es im Hinblick auf mangelndes Vorwissen bislang nicht selten Schuldzuschreibungen und dadurch Probleme, etwaige Defizite auszubessern. Die vorgesehenen nationalen Bildungsstandards können erhebliche Verbesserungen bringen, weil sie verbindliche Ziele und Stoffpläne vorsehen. In multikulturellen, durch Migration bestimmten Gesellschaften, unter Bedingungen raschen technischen, ökonomischen und sozialen Wandels und bei Wahrung autonomer Zonen pädagogischer Professionalität bleibt das Problem jedoch grundsätzlich bestehen. Das gilt vor allem für die Berufsbildung (speziell Umschulung und Weiterbildung) und für die Erwachsenenbildung. Praktisch heißt dies: Etwaige Nachbesserungen müssen ermöglicht werden.

Im dritten Schritt spielt die Verschränkung des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs mit dem Referenzrahmen Psychodynamischer Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen eine besondere Rolle.

(4) Korrelationen und Verdichtungen

Die Antworten aus den ersten Planungsschriften stellen eine Materialsammlung für Entscheidungen, aber noch nicht die Entscheidungsergebnisse für die Stoffaufbereitung dar. Hierzu ist ein Korrelationsverfahren erforderlich, das im exemplarischen Sinne zur Implikation führt, aus der sich der didaktische Prozess konfigurieren lässt.

Die zu 1-3 gewonnenen Antworten werden mit dem Gefüge der gesellschaftlichen Konstitutionslogik verglichen. Lässt sich eine Zuordnung finden, die erklärende und charakterisierende Kraft für die genannte Materialsammlung aufweist? Dies gilt für die Prozesse des gesellschaftlichen Ganzen eben-

so wie für die operativen Ebenen des Arbeitsfeldes sowie Fragen des Habitus und Gebrauchswertes. Mit der Konstitutionslogik findet sich in der Regel die didaktische Fokussierungsmöglichkeit und mit ihr der weitere Strukturierungsweg (vgl. einschränkend Kapitel 3.7).

Nicht immer findet man auf Anhieb eine angemessene Implikation oder auch nur Fokussierung. So könnte man sich für das gesellschaftliche Funktionsfeld Sozialversicherung (vgl. weiter unten) die Kennzeichnungen Solidarvertrag, Generationenvertrag, Sicherheit und Vorsorge vorstellen. Alle diese Charakterisierungen sind richtig, und sie können auch die Fokussierung für Unterrichtseinheiten zum Thema Sozialversicherung abgeben. Die Entscheidung für eine verdichtende didaktische Strukturkategorie hängt davon ab, wie weit die jeweilige Kategorie imstande ist, im vorliegenden Fall z.B. die fachliche, die betriebswirtschaftliche, die betrieblich-operative, die volkswirtschaftliche und die gesellschaftspolitische Dimension mit subjektbezogenen Kompetenzzielen zu verknüpfen.

Die Entscheidung hierüber ist nicht endgültig zu objektivieren. Es bleibt ein Einschätzungsrest. Dieser resultiert aus dem Kompetenzspektrum der Lehrenden wie aus dem Faktorengefüge seitens der Lernenden und des Bildungsganges.

Die Implikationen vermitteln zwischen fachlichen, gebrauchswertbezogenen und subjektbezogenen Zielen. Im Beispiel „Unsere Haut“ (vgl. Kapitel 3.2.2) bietet der Aspekt „Veränderung“ eine solche Vermittlungschance im Sinne einer Implikation. Veränderung ist eine medizinisch und biologisch zentrale Kategorie. Alle Lebensprozesse implizieren Wandel und Veränderung mit komplexen internen und externen Ursache-Wirkungsgefügen. Zu einigen davon kann man sich nur reaktiv verhalten, andere kann man steuern. Im Beispiel „Unsere Haut“ geht es um die Veränderung der gesunden anatomischen Beschaffenheit, der gesunden Prozesse und Funktionen der Haut zur Erkrankung; gleichzeitig

um Ursachen und um Folgewirkungen bzgl. Therapien, Hygiene, Lebensführung und psychosozialer Probleme. Veränderung ist zugleich ein generelles Thema der Jugendphase. An der Kategorie Veränderung festgemacht, hätte der Unterrichtseinstieg im Beispiel von der Frage ausgehen können, was sich eigentlich durch die „Pusteln“ verändert (anatomisch-strukturelle Sicht), um dann zu den Funktionen der Haut und zu den Ursachen und Folgen der Veränderung wie zur Veränderung von Einstellungs- und Verhaltensmustern der Jugendlichen zu gelangen.

3.4.6 Veranschaulichendes Beispiel: „Sozialversicherung“

Wer sich heute dem Thema Sozialversicherung zuwendet, ist mit einem hochexplosiven gesellschaftlichen Feld konfrontiert. In ihm bündeln sich die Interessen- und Gruppengegensätze sowie Mentalitäten und Wertvorstellungen unserer Gesellschaft wie in einem Brennglas. Von der politischen, ökonomischen und individuell-psychodynamischen Brisanz der Thematik abgesehen, verweist sie auf einen breiten und komplexen praktischen Verwertungsradius. Dabei lassen sich im Wesentlichen fünf Relevanzbereiche unterscheiden:

- (1) Ausbildung für die Berufe Sozialversicherungsfachangestellte(r) und Fachangestellte(r) für Arbeitsförderung,
- (2) Ausbildungselement aller sonstigen Ausbildungen im Feld kaufmännisch-verwaltender Berufe,
- (3) Ausbildungselement von Berufen des Gesundheitswesens und der Altenpflege (Abrechnungsmodi),
- (4) Element der Qualifizierung im Rahmen der Kompetenzentwicklung für die private Reproduktion (wo und wie versichere ich mich und meine Angehörigen?),

Im Folgenden geht es nicht darum, für diese fünf Relevanzbereiche Unterrichtsentwürfe zu entwickeln. Es wird lediglich versucht, Bausteine aufzuzeigen, mit denen man im Sinne der Exemplarik strukturieren kann.

Beim Thema Sozialversicherung sind die gesellschaftlichen Konstitutionslogiken von herausragender Bedeutung. Die Formgebung gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen vollzieht sich aufgrund eines Bedingungsgefüges. Wir nennen dieses „Gesellschaftliche Konstitutionslogik“. Sie besteht, soviel sei an dieser Stelle wiederholt, aus einer grundlegenden Kausalgesetzlichkeit bzw. Rationalität, nämlich der Reproduktionslogik, in die auch die Sozialversicherung eingebunden ist. Mit der Reproduktionslogik verschränkt sind die Produkt-, die Waren-, die Verteilungs-, die Zugangs- und die Befriedungsrationalität.

Sozialversicherung als didaktisches Standardthema

Schlägt man in einschlägigen Lexika und Standardwerken das Stichwort Sozialversicherung auf, dann findet sich in der Regel eine Betrachtung der Sozialversicherung nach sechs Gesichtspunkten:

Funktionsbeschreibung

Diese enthält eine kurze Beschreibung dessen, welche konkreten Problemlagen mittels Sozialversicherung gelöst bzw. geregelt werden sollen (im Wesentlichen Finanzierungen bei Krankheit, Pflegebedürftigkeit und Arbeitslosigkeit, aber auch finanzielle Unterstützung bei Geburts- und Todesfällen; ferner Altersunterstützung und Invalidität). Sozialversicherung wird als wichtiges Instrument der Sozialpolitik charakterisiert.

Geschichtliches

Als Sozialhilfeeinrichtung ist Sozialversicherung zunächst im europäischen Bergbau nachweisbar. Dort nennt man sie Brückerkas-

sen, Knappschaftskassen oder Büchsenkassen. Im Handwerk des Mittelalters richteten die Zünfte und Gilden Unterstützungskassen für in Not geratene Meister und Gesellen ein. Im 19. Jahrhundert finden sich Versicherungsgemeinschaften verschiedenster Berufszweige und Berufsgruppen. Diese Einrichtungen gelten gemeinhin als Vorläufer unseres Sozialversicherungssystems.

Versicherungszweige

Unter diesem Systematisierungspunkt findet sich die übliche Unterscheidung nach Krankenversicherung, Unfallversicherung, Rentenversicherung, Arbeitslosenversicherung und Pflegeversicherung.

Träger

Die Trägerinstitutionen sind ausnahmslos Körperschaften oder Anstalten des öffentlichen Rechts. Ihre Leistungen und die Beiträge der zu Versicherten sind gesetzlich festgelegt. Lediglich die Krankenkassen haben die Möglichkeit, innerhalb gewisser Grenzen die Beiträge selbst zu bestimmen. Auch gibt es hier private Träger.

Rechtssystematik

Als Teilgebiet des Sozialrechts unterscheidet sich die Sozialversicherung von der Versorgung dadurch, dass in der Regel Leistungen nur auf der Basis vorher entrichteter Beiträge erbracht werden. Die Leistungsansprüche ergeben sich unabhängig von der Bedürftigkeit. Allerdings gibt es innerhalb der Sozialversicherung auch das Prinzip des sozialen Ausgleichs.

Gerichtbarkeit

Streitigkeiten in Angelegenheit der Sozialversicherung werden vor den Sozialgerichten entschieden. Die Bundesrepublik Deutschland verfügt über eine eigene ausgebaute Sozialgerichtsbarkeit.

Die Betrachtung der Sozialversicherung nach den obigen sechs Gesichtspunkten bildet so etwas wie ein orientierendes Basiswissen über das gesellschaftliche Institut Sozialversicherung. Es hat im Wesentlichen denominierenden Charakter und reicht nicht hin, wenn wir zur Qualifizierung und zur Kompetenzentwicklung für Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit und Reproduktionsarbeit gelangen wollen; wenn Welter-

kenntnis, Weltbewältigung und Verbesserung von Lebensqualität angestrebt werden. Wir müssen daher über diese Wissensform hinausgehen und zugleich diejenige Kategorie finden, die das individuell wie gesellschaftlich Funktionale der Sozialversicherung sowie seine operativen Ebenen einfängt und verdichtet.

***Sozialversicherung exemplarisch nach
dem G92 strukturiert***

Die Kategorie, die u.E. am deutlichsten zwischen Konstitutionslogik (Reproduktion), konkreten individuellen und gesellschaftlichen Problem- und Risikolagen (z.B. Arbeitslosigkeit, Invalidität) sowie der Struktur des Gesellschafts- und Wirtschaftssystems vermittelt, ist „Vorsorge“. Vorsorge umfasst alle Arten Prophylaxe bzw. Prävention, von der Minimierung der Risikomöglichkeit an sich (etwa Unfallverhütung) bis zur finanziellen und sozialen Hilfe im Risikofall. In der Kategorie Vorsorge ist das wichtige individuelle Anliegen nach Sicherheit enthalten, wie sich darin zugleich der Grundsatz zur Sicherung der gesellschaftlichen Lebensgrundlagen artikuliert. So sind die Vorsorgeaufwendungen Teil des Steuersystems, die Vorsorgeuntersuchungen Teil der Leistungen der gesetzlichen Krankenkassen, die Vorsorgeversicherung Teil der privaten Haft- und Sachpflichtversicherungen. In der Vorsorge spiegeln sich kultur- und wirtschaftsgeschichtliche Erkenntnisse und Erfahrungen. Vorsorge betrifft die zukunftsorientierte Ressourcensicherung als Sicherung der Existenz und der Reproduktion des Einzelnen wie der Gesellschaft. Vorsorge „bündelt“ daher die Reproduktionslogik mit Befriedungs-, Verteilungs- und Zugangsrationalität. Gleichzeitig lassen sich Ausdifferenzierungen bezüglich Verkehrsformen und Produktionsformen über die Fragen finden, wie die Vorsorge realisiert, wie ihre Inanspruchnahme abgewickelt werden kann.

Vertieftes Struktur- und Funktionswissen stößt eventuell auf gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte. Auch hier helfen die Rationalitäten der Konstitutionslogik weiter. Wie

verhalten sich z.B. im Falle der Sozialversicherung Zugangs- und Verteilungsrationalität zueinander? Werden Konflikte befriedet? Konkret betrachtet: Wodurch und von wem werden die diversen Risikolagen verursacht, wen treffen sie und wer soll dementsprechend das Risiko tragen und/oder vorsorgen? Bei dieser Frage bündeln sich Ethik, Moral, Leitbilder, Berechnungsmodi (gesellschaftliche Bewusstseinsformen), Praxen (Verkehrsformen) und beteiligte Produktionsformen. Sie lassen sich in Fragen aufgliedern, die den Stoff im gesellschaftlichen Implikationszusammenhang ausdifferenzieren:

- Ist die Vorsorge eine individuelle Angelegenheit oder eine kollektive und solidarische?
- Wer ist für welche Risikolagen und wieso verantwortlich? Wieviel Risiko ist dem einzelnen Staatsbürger zuzumuten und wie begründet sich das Maß?
- Welche Finanzierungsmodelle (z.B. Umlageverfahren, Kapitaldeckungsverfahren, Umverteilungsverfahren) gibt es überhaupt und welche Rolle spielt dabei das Faktorengefüge Lebensarbeitszeit, Arbeitslosigkeit, Beschäftigungsentwicklung, demographische Entwicklung, Gesundheitsstand der Bevölkerung und Krankheitsentwicklung sowie die Entwicklung der Lohn- und Gehaltshöhe?
- Welche rationalen Kalküle oder Berechnungsverfahren der Leistungsseite lassen sich angeben (Rentenformeln, Leistungsformeln)?
- Welche Verteilungsprozesse tangiert die Vorsorge?
- Welche Formen hat die aktuelle Vorsorge angenommen?
- Wie viele Anteile des erwirtschafteten Sozialproduktes können – ökonomisch sinnvoll – für die Vorsorge verwendet werden?
- Um welche Verzichtleistung handelt es sich hier? Wie wird der Verzicht auf den aktuellen Konsum zeitlich und rechtlich gesichert? Wie wird er begründet?

- Welche Interessengruppen konkurrieren um die Verfügung über die mit der Vorsorge verbundenen Finanzmassen?
- Welche alternativen Verfügungsinstitutionen lassen sich denken?
- Wie wird der Rückfluss der Vorsorge konkret und rechtlich gesichert? Lassen sich Alternativen denken?
- Wieviel Vorsorge benötigt das Leben in einer modernen Industriegesellschaft? Von welchen Werten hängt die Antwort ab?

Neben dem reichhaltigen Sach-, Struktur- und Prozesswissen, das über die Fragen in den Blick kommt, könnte es eine Erkenntnis sein, dass die frühe industrielle Gesellschaft, um sich etablieren und festigen zu können, eines öffentlichen Sozialversicherungssystems zum Zwecke der Befriedigung wie der Reproduktion bedurfte und dieses sogar finanzieren konnte. Die entwickelte moderne industrielle Gesellschaft tendiert jedoch in der Konkurrenz um verwertbare Finanzmassen dazu, das öffentlich-rechtliche System der Vorsorge zu privatisieren, weil Einzelinteressen das Gemeinwohl dominieren.

Bei der Erörterung von sozialpolitischen Dissensen könnte dies ein wichtiger Gesichtspunkt sein.

Wie die öffentliche Diskussion zeigt, haben wir es beim Thema Sozialversicherung mit einem riesigen Wissensdefizit in der Bevölkerung zu tun. Diese Wissenslücken auf dem Gebiete der Sozialbudgets und ihrer Institutionen, der gesetzlichen Grundlagen, der Gliederungsprinzipien der Krankenkassen, der semistaatlichen Regulierungsinstanzen, wie z.B. der Kassenärztlichen Bundesvereinigung (KVB) oder des Bundesverbandes der Krankenkassen, der Funktion des Gesundheitsministeriums, der Regulierung der von den Ärzten erbrachten Leistungen an die Patienten und ihre Kontrolle etc.

müssten geschlossen werden. Ansonsten ist die Mitbestimmung auf dem Sektor Sozialversicherung substantiell kaum zu sichern.

Dieser Aspekt ist einer der politischen Vorsorge besonderer Art. Vom Standpunkt der Mitbestimmung aus erschließen sich eine Reihe von Gesichtspunkten, die Institutionalisierungsvorgängen und ihrer Kontrolle gewidmet sind. Die Träger und Institutionen der Sozialversicherung haben einen spezifischen Aufbau und eine entsprechende Organisation. Die Organe sind durch Selbstverwaltungsprinzipien auf korporatistischer Basis strukturiert. Die korporatistische Struktur des Sozialversicherungssystems deckt sich dabei nicht unbedingt mit den Rechten, welche den Bürgern im politischen Prozess der Willensbildung zugestanden werden. Zumeist beschränkt sich die Mitbestimmung auf die Wahlen zum „Parlament der Arbeit“. Die niedrige Wahlbeteiligung deutet auf ein Auseinanderfallen von tatsächlicher Bedeutung der Vorsorgeproblematik und Interesse an der Gestaltung im Rahmen der Selbstverwaltung.

3.5 Der Referenzrahmen „Spiralverlauf von Lehr- und Lernprozessen“

3.5.1 Der lernpsychologische Hintergrund

Wo das Lernen in Gruppen stattfindet, muss der Verlauf des Lehr- und Lernprozesses so rhythmisiert werden, dass alle Beteiligten auf annähernd gleiche Weise am Bewegungsprozess teilhaben können. Der Prozess muss nachvollziehbar werden und dennoch Abweichungen, Umwege und Individualisierungen erlauben. Für solche Planungen gibt es seit der griechischen Antike Phasengliederungen, die sogenannten Artikulationsschemata. Sie gliedern den Lehr- und Lernprozess nach Formalstufen.

Es gibt zahlreiche sich zu einem Artikulationsschema fügenden Gliederungen von Formalstufen, z.B.:

Anfangssituation	Mittelsituation(en)	End-/Schluss-Situation
Hinleitung	Darstellung	Verarbeitung
Anschauen	Denken	Anwenden
Beobachtung	Verarbeitung	Darstellung
Aufnehmen	Durchdringen	Ausdrücken

Im Prinzip liegt ihnen allen ein Dreischritt zugrunde. Der *erste Schritt* lässt sich als Hinleitung, Einstimmung, Einstieg, Motivierung oder Zielorientierung bezeichnen. Die Verknüpfung mit Bekanntem und das Erwecken von Neugierde ist meistens Hauptbestandteil dieser Phase. Sie dient also einerseits dazu, Sicherheit und Vertrautheit wachzurufen, andererseits Gerichtetheit zu stimulieren, um so etwas wie eine wirkungsvolle Absprungbasis ins Neue zu schaffen.

Der *zweite Schritt* kann anfangs noch der weiteren Klärung des Zieles zugeordnet werden. Im Wesentlichen dient er aber der Erarbeitung von Kenntnissen und Fertigkeiten; sei es im Hinblick auf praktische Anwendung; sei es im Hinblick auf generalisierende Erkenntnis. Kombiniert werden im mittleren Schritt Teilphasen, die einem verarbeitenden Umgang mit dem Wissen oder Können dienen.

Die *dritte Stufe* des Lernprozesses beinhaltet Übertragungs- und Anwendungsaufgaben; sei es in Form der Darstellung, der Besinnung, der anwendenden Übung oder der Leistungskontrolle.

In Korrespondenz zu den Grundgedanken des Situationsmodells von Uexküll und zur neueren Gehirnforschung fanden wir heraus, dass Lernende die Lehrangebote durch

Bedeutungsunterstellung und -erteilung auslegten und dabei die Informationen auf eine spezifische Weise koppelten. Die Auslegung fand häufig schon in den allerersten Phasen des Lehr- und Lernprozesses statt und war stets auf zwei Implikationszusammenhänge bezogen, die wechselseitig aufeinander verwiesen sind, nämlich auf den *Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang* und den *Psychodynamischen Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen*.

Diese Auslegungen und Kopplungen erklären sich nach Uexküll daraus, dass Lernen als Verknötung verläuft.

Die wesentlichen Träger der Informationsverarbeitung von Lernen und Gedächtnis, aber auch von emotionalen Reaktionen sind die Nervenzellen. Die zum Zentralnervensystem zuleitenden Systeme sind so angeordnet, dass auftretende Informationen bzw. Reize gebündelt bearbeitet werden, nachdem an den Umschaltstellen, den Synapsen – die ihrerseits so etwas wie Netzknoten sind – Merkmalsextraktionen und Kopplungen vorgenommen werden. Anders ausgedrückt: Lernen ist an die Verarbeitung von Informationen in neuronalen Netzen gebunden, deren Verbindungswege sich an Umschaltstellen verknöten. Dabei spielen die biologische und die emotionale Bewertung eine zentrale Rolle. Insbesondere sind Emotionen als wertende Instanz Mittler zwischen dem jeweils biologischen System und der Außenwelt (vgl. Uexküll und Wesiack 1996,47). Heinemann ist sogar der Auffassung, dass Emotionen in Verbindung mit bestimmten Reizkonstellationen letztlich den Lernerfolg bestimmen (vgl. Heinemann 1996,135).

Den Prozess der Merkmalsextraktion und Kopplungen veranschaulicht Uexküll (vgl. Uexküll 1996,41) mit dem Situationsmodell (nicht zu verwechseln mit dem didaktischen Situationsansatz). Danach leitet das Nerven-Sinnessystem bzw. die rezeptorische Sphäre Einwirkungen der Umgebung an ein

„Merkorgan“, welches Bedeutungen erteilt und damit die Umgebung bzw. die Umgebungseinflüsse als Problem strukturieren. Gleichzeitig wird probeweise Bedeutungsverwertung (Wirken) durchgespielt, bevor über die effektorische Sphäre bio-psycho-soziale Reaktionen als Problemlösung erfolgen. Nach Uexküll müssen dabei zwei Wechselbeziehungen aufgeklärt werden. Die Beziehung zwischen Organismus und Umgebung und die Beziehungen zwischen den biologischen, psychischen und sozialen Vorgängen. Insofern versteht Uexküll das Situationsmodell als Korrelationsmodell.

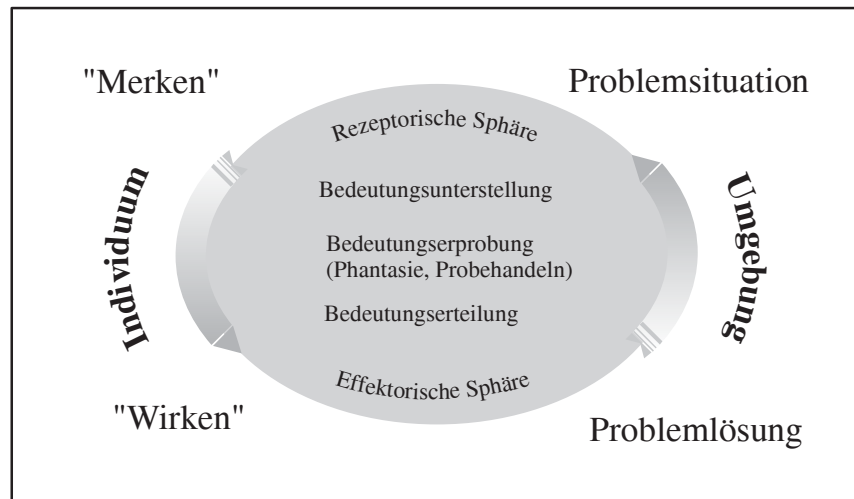


Abbildung 13: Situationsmodell

Wenn Lernen als Verknotung verläuft, dann muss an die Stelle der linearen und gestuften Sicht von Lernen eine rhythmische und dialektische Sicht treten, insofern Entfaltung und Verdichtung, Objekt-Sicht und Subjekt-Sicht, Abstraktion und Konkretion, Sinnliches und Kognitives rhythmisiert ineinander greifen. Die Form von Lehr- und Lernprozessen wäre demnach die einer Spirale.

Das Spiralmodell verweist darauf, dass es um Entfaltungsprozesse ähnlich wie beim Wachstum geht, insofern jede erreichte Ebene zum Ausgang eines neuen Erfahrungs-, Lern- und Erkenntnisprozesses wird; aber auch, insofern es beim Lernen rückläufige Bewegungen geben kann und darf.

Das Spiralmodell, das wir entwickelt haben, veranschaulicht den Bewegungsprozess des Lernens *und* die Ebenen, zwischen denen er erfolgt. Schließlich bringt das Spiralmodell zum Ausdruck, dass Lehr- und Lernprozesse um eine Achse kreisen, nämlich die Bildung des Subjektes als Bewusstwerdung der Einheit von Individuellem und Gesellschaftlichem, Lebenskräften und Lebensbedürfnissen.

Das Spiralmodell ist ein zeitlich ungebundenes flexibles Prozessmodell. Insofern verwirklicht es sich in kleinsten Phasen und in größeren Epochen.

3.5.2 Die Phasen des Spiralverlaufs: Konfrontation (1. Phase)

Aus subjektbezogener Sicht lässt sich die Beziehung zum Lerngegenstand, die in den sogenannten Einstiegsphasen hergestellt wird, als Sinnfindung bezeichnen. Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse werden im Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang gespiegelt und auf den Zuwachs von Weltaufschluss, Weltverfügung und Lebensqualität hin bewertet. Hieraus ergeben sich Richtung und Dynamik des Lern- und Bildungsgeschehens in Abhängigkeit von der Struktur- und Methodenwahl des Lehrenden.

Auf der Seite der Lernenden steht die bis dahin erworbene *Konkreszenz*, d.h. die zur Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz verschmolzenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten; der Grad ihrer Habitualisierung, aber auch der Grad des bewussten Verfügens darüber; die Klarheit, Dimensioniertheit und Flexibilität von Einstellungen und Haltungen, Emotionalität, Bedürfnissen und Zielvorstellungen. Auf

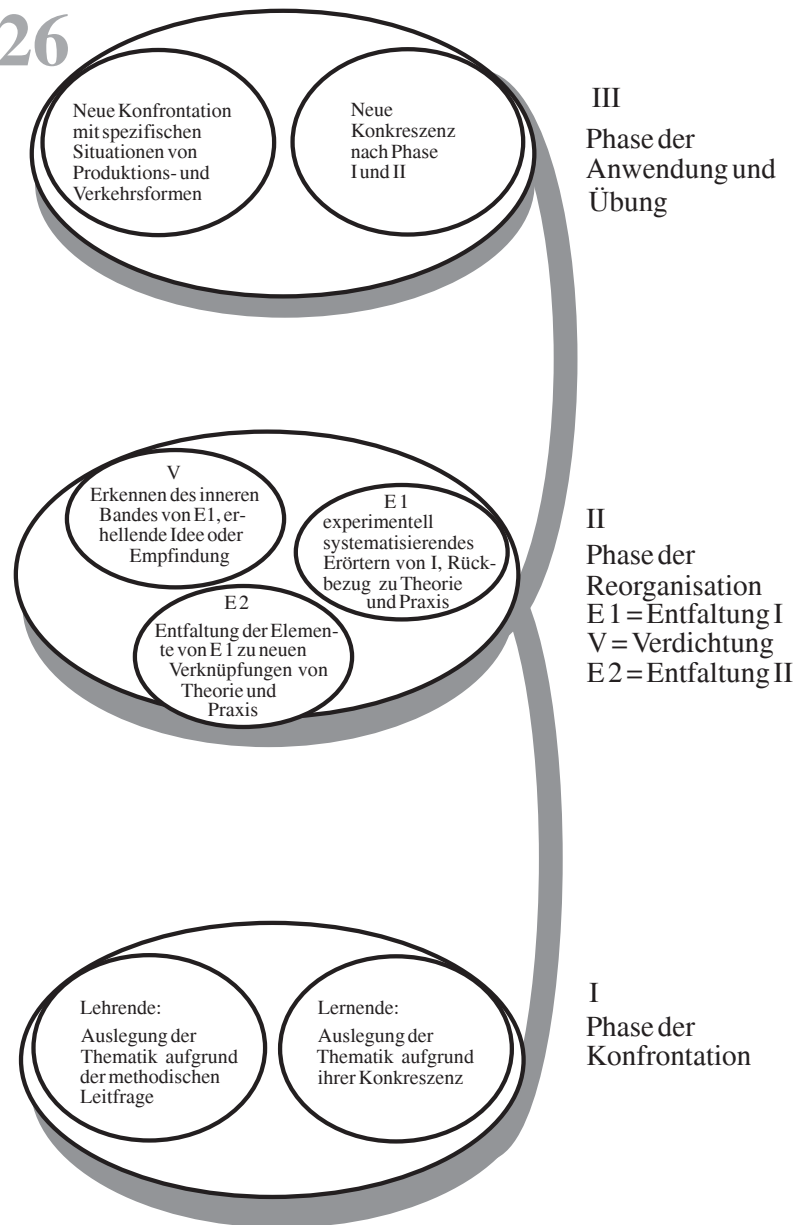


Abbildung 14: Spiralmodell des Lernens

der Seite der Planung steht das Angebot, die *Konkreszenz* zu verändern.

Damit die Lernenden sich auf dieses Angebot einlassen können, müssen sie das Lernziel und das Lernobjekt klar erkennen können und die Gelegenheit erhalten, sich dazu zu positionieren und zu artikulieren. Nur dann können sie die Bedeutung der Lernziele für sich selbst bestimmen, mindert sich die Gefahr einer unbewussten Dominanz emotionaler Tiefenschichten.

Was folgt hieraus praktisch?

Immer müssen die Verfahren in der Anfangsphase des Lehr- und Lernprozesses bereits den Implikationscharakter des Lehr- und Lerngegenstandes in seiner Einheit von Ganzem und Elementen, Erscheinungsform und Wesen veranschaulichen; und zwar so, dass sie den Lernenden vom Psychodynamischen Implikationszusammenhang her eine Projektionsebene bieten für

- ihre Auslegung des Lehr- und Lerngegenstandes als Ausdruck von Verkehrsformen;
- ihre Auslegung des Lehr- und Lerngegenstandes hinsichtlich des gesellschaftlichen Bewusstseins;
- ihre Auslegung des Lehr- und Lerngegenstandes durch Zuordnung zu den Einheiten der Produktionsform.

Die erste Phase des Lehr- und Lernprozesses hat demnach nichts zu tun mit dem Unterrichtseinstieg in Form irgend eines geglückten Gags, in der Präsentation irgend eines Aufhängers. Solches kann auch dazu gehören. Verfahren, die der Verfremdung dienen, können die Konfrontation intensivieren. Dem Einfallsreichtum sind da keine Grenzen gesetzt.

Es gibt auf der Verfahrensebene hierzu zwei extreme, allerdings zu vereinbarende Aktivitätsformen: reine Lehreraktivität, die mit oder ohne Hilfe von Medien die Implikation des

Lehr- und Lerngegenstandes als eine ausdifferenzierte veranschaulicht und damit die Aufmerksamkeit relativ breit auf das Objekt richtet oder umgekehrt reine Schüleraktivität. Diese muss allerdings zielgerichtet angeregt und ausgewertet werden. Brainstormings in Form freier Assoziation zu einem Begriff oder Thema sind immer dann ein gutes Verfahren, wenn die Interessen und Erfahrungen der Teilnehmer weniger bekannt sind oder vermutlich sehr divergieren *und* wenn zu vermuten ist, dass atomisiertes Denken, Tauschwertverhalten, Konkurrenzangst, Leistungsangst oder Bedürfnisunterdrückung ausgeprägt sind.

Die Konfrontationsphase ist eine Phase des Zusammentragens, des Vergleichens, des Wertens und des Zuordnens; ein Weg der Materialsammlung; eine Plattform für Kommentare und gezielte Fragen ebenso wie freie Einfälle zum Thema und scheinbar nicht zum Thema gehörige Bemerkungen.

All dies birgt eine Aussage und Sammlung der Lernenden darüber, was es aus ihrer Sicht am Lerngegenstand zu lernen gibt.

Die Aufgabe des Lehrenden ist es, systematisierend Bezüge herzustellen, das innere Band freilegen zu helfen, so dass sich das Thema als Lernzielbündel aller *und* in je spezifischer Ausprägung als eines für einzelne ergibt – die Lernenden werden zu sich selbst wie zum Lerngegenstand geführt.

Die Konfrontationsphase veranschaulicht demnach, dass das Exemplarische weder als Beispiel für irgend etwas, noch für eine Reihe von etwas, erst recht nicht als Beispiel für Phänomene steht. Vielmehr ist es das didaktische Prinzip der Entfaltung der Elemente des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs aus dem Lernthema als Implikation.

Das folgende Beispiel veranschaulicht dies für die Konfrontationsphase. Es gibt zugleich ein Gesamtbild vom Spiralverlauf, bevor wir weitere theoretische Erklärungen folgen lassen:

Für einen fünftägigen Lehrgang mit Betriebsräten im Rahmen der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung war die Thematik mit »Strukturwandel im Handel« angegeben. Es ging um den Prozess, bei dem Unternehmen ihre Produktion weltweit neu organisieren, sowohl durch Produktionsverlagerung zu neuen Standorten als auch durch beschleunigte Rationalisierungen an den traditionellen Standorten. Ziel ist stets die Verbesserung der Kosten-Leistungs-Relation, vor allem der Relation von Arbeit und Kapital. Dies erklärt im Handel die Bedeutung des Data-Ware-House-Systems, von dem aus die Rationalisierung vorangetrieben wird. Das Data-Ware-House-System auf Computerbasis erlaubt nämlich eine sehr schnelle Bestimmung der organischen Zusammensetzung des Kapitals bzw. der Kosten- und Leistungsstruktur eines Unternehmens (vgl. auch Kapitel 1).

**Gesetztes
Erkenntnis-
ziel**

Der Lehrgang »Strukturwandel im Handel« sollte diesen ökonomischen Effekt der Rationalisierung mit Hilfe neuer Technik zur Erkenntnis bringen und als ökonomisches »Muss« aufklären.

Ergänzen sollte diese Intention eine Übersicht über die Erscheinungsformen der Strukturveränderungen im volkswirtschaftlichen Rahmen. Insbesondere sollte die veränderte Funktion der Beziehungen von Produktion, Groß- und Einzelhandel sowie Konsum zueinander deutlich werden.

Hinsichtlich der Handlungskompetenz von Betriebsräten zielte die ökonomische Akzentuierung des Kurses auf Deutungsmöglichkeiten zur Früherkennung von Rationalisierungsvorhaben und deren Folgen. Die für den letzten Teil des Lehrgangs vorgesehenen juristischen Kenntnisse sollten praktische Perspektiven für Entscheidungen in Problemsituationen bieten, in denen der Betriebsrat aufgrund seines Auf-

trages das Recht oder die Pflicht hat, aktiv zu werden. Somit ergab sich die folgende, auf fünf Tage verteilte inhaltliche Grobgliederung: a) ökonomische Zusammenhänge des Strukturwandels, b) Erscheinungsformen, c) Handlungsmöglichkeiten und Handlungskompetenz von Betriebsräten.

Der erste Tag diente der ausgiebigen Vorstellung der Teilnehmer und einer Schilderung ihrer Erfahrungen mit Erscheinungsformen des Strukturwandels. Die ersten Berichte beschrieben größere Rationalisierungsmaßnahmen in den Betrieben. In diesem Zusammenhang berichtete eine Teilnehmerin, wie in einem Warenhaus der Restaurationsbetrieb »abgekoppelt« wurde und den Status eines – sie betonte dies – *rechtlich eigenständigen* Betriebsteils erhielt. Unvermittelt an diesen Beitrag anschliessend schilderte eine weitere Teilnehmerin den Diebstahl einer Kassiererin. Hier schloss sich eine lange und sehr lebhaft Diskussions an.

Der Diebstahl, über den so lange und heftig diskutiert wurde, hatte darin bestanden, dass eine Kassiererin DM 50 aus der Kasse entwendet hatte, woraufhin die Unternehmensleitung die Kündigung veranlasste. Wie der Betriebsrat sich verhalten hatte, konnte die Teilnehmerin nicht mehr berichten, weil sofort eine Diskussion darüber entbrannte, wie der Betriebsrat sich in einem solchen Fall zu verhalten *habe*.

Für eine Gruppe der Argumentierenden war klar, dass der Betriebsrat der Kündigung zuzustimmen hätte. Schließlich wolle niemand mit Menschen zusammenarbeiten, die stehlen und betrügen. Eine zweite Teilnehmergruppe führte an, dass es viel wichtiger sei, wie man sich als Betriebsrat gegenüber den Kontrollen verhalten solle, denen Kassiererinnen dadurch ausgesetzt seien, dass die Geschäftsleitungen präpariertes Geld in Umlauf setzten und dann die Geldbörsen der Kassiererinnen auf dieses Geld hin überprüften. Sei solches ohne die Zustimmung des Betriebsrates überhaupt statthaft? Eine dritte Gruppe lehnte Kündigung wegen Diebstahls grundsätzlich ab. Eine vierte wollte sich der Zustimmung zur

Kündigung nicht entziehen, verlangte jedoch, dass vorher eine Verurteilung durch ein Gericht erfolgt sei.

Die Heftigkeit, teilweise sogar die Aggressivität, mit der die Diskussion geführt wurde, zeigte, dass der Komplex »Diebstahl« hochgradig emotional besetzt war. Aufgrund der Dauer der Diskussion ergab sich die Vermutung, dass das Thema des Lehrgangs unbewusst als Diebstahls- bzw. Eigentumsproblematik ausgelegt worden war. Erhärtet wurde diese Vermutung dadurch, dass schon während der ersten Berichte einige Male nebenhergehend Diebstahlsaffären angedeutet worden waren.

Der Lerninteresse der Teilnehmer

Da der Diebstahl zum Thema gemacht wurde, nachdem das Stichwort »rechtlich« im Zusammenhang mit einem Rationalisierungsbeispiel gefallen war, ergab sich für den Lehrgangsleiter der Schluss, dass die Rationalisierungsthematik als Rechtsproblematik verstanden wurde, und zwar der Eigentumsfrage zugehörend. Hier lag das Lerninteresse.

Damit schien die ökonomische Akzentuierung der Lehrgangsthematik zurückgewiesen zu sein. Dies war verständlich. Ist doch gewerkschaftspolitisches Denken häufig vom Rechtsdenken her bestimmt (Verrechtlichung des Denkens).

Aus sozialisationstheoretischer und tiefenpsychologischer Sicht betrachtet, stößt der Diebstahl schließlich deshalb auf besonderes Interesse, weil die Wahrung des Eigentums zu den zentralen, auch grundrechtlich gesicherten, Rechtsnormen der Gesellschaft gehört. Die damit verbundenen moralischen Wertungen werden von der frühesten Kindheit an vermittelt und sind tief verinnerlicht.

Betrachtet man diese Argumente, so verbietet sich sowohl der Schluss, die Lehrgangsteilnehmer seien mit der Diebstahlsdiskussion unbeabsichtigt oder versehentlich vom Thema abgekommen, als auch das Urteil, Umgang mit Diebstahl sei das eigentliche Lerninteresse gewesen und hätte deshalb im

Sinne der Teilnehmerorientierung im Mittelpunkt stehen müssen. Die didaktisch angemessene Beurteilung der Diskussion um die Diebstahlsaffären liegt unseres Erachtens darin, diese Diskussion als Interpretation des Lehrgangsthemas aus dem GIZ heraus zu sehen und nicht als ein neues oder anderes Thema.

Die weitere Planung des Lehrgangsverlaufs hatte darum zwar von der Diebstahls- und Eigentumsproblematik auszugehen, dann aber den ökonomischen Zwang zur Rationalisierung mit den juristischen Implikationen zu verschränken. Hinsichtlich der Psychodynamik war nach den Ursachen für die Vehemenz der Diebstahlsdiskussion zu fragen, um mögliche Lernblockaden aus dem Wege zu räumen.

Der Lehrgang zielte auf die Schulung von Handlungskompetenzen für Betriebsräte. Hier wiederum betraf er speziell die Sicherung von Arbeitsplätzen auf der Basis ökonomisch-sozialpolitischer Entscheidungen einerseits und spezifischer rechtlicher Grundlagen andererseits.

Mit dem Diebstahl-Konflikt nun waren die Normen und Wertvorstellungen der sozialpolitischen Interessenssphäre (Sicherung der Arbeitsplätze) in Widerspruch zum herrschenden Rechtsbewusstsein (Diebstahl ist strafrechtlich relevant) geraten.

Zur Lösung solcher Konflikte bedarf es differenzierender Beurteilungskriterien. Diese zu vergegenwärtigen bzw. zu entwickeln war darum die Aufgabe für die nächste Lernphase.

In der nächsten Phase sollten die Teilnehmer in Gruppen mit Hilfe des BGB und StGB einerseits und mit Hilfe ihrer Erfahrungen über die Behandlung von Diebstahlsdelikten in Handelsbetrieben andererseits die Dimensionen dessen erschließen, was »Angemessenheit« bei der Beurteilung von Diebstahl sein kann. Geklärt wurde vorab durch den Lehrenden, dass der Betriebsrat einer Kündigung mit und ohne gerichtliche Verurteilung des »Rechtsbrechers« zustimmen kann.

Interessant war das Arbeitsergebnis der Gruppen: Es führte zu einem ganz neuen Rechtskomplex, nämlich dem Arbeitsrecht und der Verfügungsgewalt über Arbeitsplätze. *Psychodynamisch zeigte sich dabei der Zusammenhang von Kasse – Geld – Einkommen – Arbeitsplatz und der Verfügung darüber!*

Es lässt sich dies wie folgt erklären:

Die Teilnehmer sahen sich als Bürgerinnen und Bürger dieses Staates einerseits mit dem Privatrecht konfrontiert, wonach sie das Eigentum anderer zu achten und zu schützen haben. In ihrer gesellschaftlichen Stellung als Betriebsrätinnen und Betriebsräte stießen sie nun aber auf eine besondere Funktion hinsichtlich des Eigentums: Nach dem Betriebsverfassungsgesetz sind sie als Interessenvertretungsorgan von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern dazu aufgefordert, über Arbeitsplätze mitzubestimmen, und dies bedeutet in der gängigen Vorstellung: Arbeitsplätze schützen zu helfen. Es ist dies ein Komplex bzw. eine Norm arbeitsrechtlicher Natur.

Die eigentumsrechtliche Verfügungsgewalt über Arbeitsplätze liegt aber ausschließlich bei den Unternehmen. Der Abbau von Arbeitsplätzen ist darum letztlich privatrechtlicher Art, wenn man es juristisch betrachtet.

Die Betriebsräte sahen ein, dass sie ihre arbeitsrechtliche Funktion nicht aufrechterhalten können, sobald über Arbeitsplätze als Eigentum nach privatrechtlichen Gesichtspunkten verfügt wird. Sie sahen sich konfrontiert mit einem realen gesellschaftlichen, in der sekundären wie primären Produktion wirksamen Sachverhalt: Es gibt eine soziale Notwendigkeit für Arbeit und ein ethisches Recht auf Arbeit. Doch ist dieses Recht auf Arbeit in unserer Gesellschaft immer noch nicht kodifiziert. Dies war ihnen zwar bekannt, doch nicht bewusst.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen stehen somit vor einem regelungsbedürftigen Gebiet, einem Vakuum in der Einheit

»Gesellschaftliches Bewusstsein« und sie fragen sich, ob dieses Vakuum in unserer Gesellschaft durch das Betriebsverfassungsgesetz verdeckt bleibt. „So gesehen“, formuliert einer der Teilnehmer, „wäre die Mitbestimmung Betrug“.

Der hierauf ausbrechende Tumult kann nur durch eine längere Pause, die ausreichend Gelegenheit zu Einzeldiskussionen bietet, beendet werden.

Will man die Frage, ob Mitbestimmung Betrug sei, nicht als unsachlich vom Tisch wischen, so muss der Lehr- und Lernprozess im Folgenden die Frage aufgreifen, ob der Diebstahl deshalb auf so viel Interesse stieß, weil mit Strukturwandel und Rationalisierung primär »Wegnehmen von Arbeitsplätzen« assoziiert wurde und wird (Strukturwandel = Wegrationalisieren).

Es folgte dann eine neue Arbeitsphase, in der die oben erwähnten Materialien durchgearbeitet werden konnten. Sie fanden nun nämlich Interesse, weil sie versprochen, über die Basis des Rechtsproblems aufzuklären und den inneren Konflikt der Betriebsräte zu lösen.

Ergebnis der Arbeit war, dass der Rationalisierung Arbeitsplätze zum Opfer fallen und dass dies aufgrund ökonomischer Zwänge geschieht, dass es sich dabei aber nicht um Diebstahl handelt.

Zusammenfassend stellen sich die Lernphasen wie folgt dar:

Erste Lernphase (Konfrontation)

Das vom Lehrenden auf ökonomische Erkenntnisse und gewerkschaftliche Handlungskompetenz hin ausgelegte Lehrgangsthema wird von den Teilnehmern aus ihrem Lebenszusammenhang und dem GIZ heraus als sozialpolitisches und ethisches Thema interpretiert. Während der methodischen Phase des Kennenlernens durch themenbezogene Berichte wird diese Auslegung der Lehrgangsthematik sozusagen im juristischen Gewand präsentiert. Die Lehrgangsteilnehmer

suchen zunächst für den Fall von Diebstahl nach alltagspraktischen Handlungsmöglichkeiten in ihrer Rolle als Betriebsräte (gesellschaftliche Verkehrsformen). Dem schließt sich aber zugleich die Suche nach umfassenderer Erkenntnis an. Sie analysieren den Zusammenhang der Auflösung von Arbeitsplätzen und der Rechtsstaatlichkeit mittels der Frage, ob das Rationalisieren von Arbeitsplätzen Diebstahl sei (Konstitutionslogik: Verteilungs- und Zugangsrationalität).

Zweite Lernphase (Entfaltung 1)

Den Teilnehmern wird die Möglichkeit gegeben, rückgreifend auf ihre Erfahrungen und auf Objektivationen aus der Einheit »Gesellschaftliches Bewusstsein« (BGB, HGB, StGB) den gesellschaftlichen Zusammenhang zwischen Recht, Rechtsprechung, persönlichem Rechtsbewusstsein und personalpolitischen Entscheidungsmöglichkeiten auszu-differenzieren und damit für sich selbst Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu erproben. Durch die Ausdifferenzierung der Relationen im GIZ entsteht für die Teilnehmer hinsichtlich ihrer Betriebsratsarbeit Rollenflexibilität auf der Basis von Ich-Stärke und Ambiguitätstoleranz.

Dritte Lernphase (Verdichtung)

Der Korrelation zwischen GIZ und persönlichem Lebenszusammenhang, anders ausgedrückt, zwischen Strukturwandel im Handel und Diebstahl folgt der Hypothese, Mitbestimmung sei Betrug, insofern sie das Wegnahme-Recht von Arbeitsplätzen und damit von Einkommensmöglichkeiten verschleierte. Von dieser Verdichtung her gelingt der Übergang zur 4. Lernphase.

Vierte Lernphase (Entfaltung 2)

Erst in dieser Phase kommt die Behandlung des Themas, so wie sie von dem Lehrenden vorgesehen war, zum Tragen. Die noch verbliebene Zeit ist aber ausreichend, weil nunmehr alle psychodynamisch wirksamen Lernbarrieren (individuelles Rechtsbewusstsein und Rollenunsicherheit, ferner Überlagerung der ökonomischen Problematik durch die juristische und

der gesamtgesellschaftlichen durch Einzelfälle) aus dem Weg geräumt sind. Durch diese »Bereinigung« des Lernfeldes und das damit zusätzlich erworbene Wissen sowie die nunmehr erhöhte Motivation erhält die Arbeit in der letzten Lehrgangsphase ihre besondere Effizienz.

3.5.4 Die Phasen des Spiralverlaufs: Reorganisation (2. Phase)

Die zweite Phase des Spiralverlaufs heißt *Reorganisation*. Sie gliedert sich in die drei Teilphasen *Entfaltung I – Verdichtung – Entfaltung II*.

In der *Entfaltung I* geht es um

- das Aufspüren des inneren Bandes dessen, was die Lernenden in der Konfrontationsphase geäußert haben;
- die Relationierung des inneren Bandes zu den Lernzielen, wie wir sie im Anschluss an den *Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang* dargelegt haben, zugespitzt zu der Frage was wie in welchen Kontexten gewusst und gekonnt werden sollte. Das Lern- und Unterrichtsmaterial dieser Phase besteht einerseits aus dem, was die Lernenden an positivem Wissen, an Erfahrung, Urteils- und Einstellungsmustern geäußert haben. Dieses Material wird andererseits gemeinsam mit den Lernenden so aufbereitet, dass dessen Ordnung und Systematisierung zu Sinneinheiten im Bereich der Wissenschaften, der Künste sowie der Anwendung in der Praxis der primären und sekundären Produktion möglich wird. Während der konventionelle Unterricht nach dem Einstieg in der Regel dem Neuerwerb von Wissen dient, zielt die Entfaltungsphase I unseres spiralförmigen Lehr- und Lernprozesses eher auf die Anreicherung und Reorganisation des bereits vorhandenen Wissens oder vorhandener Urteilmuster, wie sie in der *Konfrontationsphase* artikuliert werden. Insofern ist die Entfaltungsphase so gut wie nahtlos mit der *Konfrontationsphase* verbunden.

Die erste *Entfaltungsphase* spitzt sich zu dem zu, was wir *Verdichtung* nennen. Es ist dies eine für den weiteren Lernprozess ausschlaggebende Erkenntnis, Hypothese oder Frage, deren Erscheinungsform sehr unterschiedlich sein kann.

In dem o.a. Lehrgangsbeispiel war es die irritierte Frage, ob Mitbestimmung Betrug sei. Es kann die *Verdichtung* auch ein Begriff sein, ein Gesetz, eine Struktur, eine Verlaufsform, eine Sinnerfahrung oder ein Körpergefühl, dessen man auf einmal gewahr wird. In der Verdichtung kommt das zentrale Lernbedürfnis und zugleich die Perspektive seiner Befriedigung zum Vorschein. Oft handelt es sich bei der Verdichtung um Schlüsselbegriffe oder -erkenntnisse im wahrsten Sinne des Wortes.

Die Lernenden formulieren sie oft spontan. Es kann aber genauso gut sein, dass sie vom Lehrenden aus den Teilnehmer-Äußerungen herausgefiltert werden müssen. Die Verdichtung kann sich ergeben. Es kann aber auch notwendig sein, dass der Lehrende nachhelfen muss. Das heißt, er muss begreifen, worauf das Erkennen der Lernenden hinaus will, und er muss in der Lage sein, eine realistische Hypothese darüber aufzustellen, warum die entscheidende Erkenntnis sich nicht einstellt.

Aufgrund dieser Hypothese nämlich entscheidet er über das Verfahren, das den Prozess vorantreiben soll. So muss z.B. etwas, das schwierig zu erfassen ist, möglichst auch den Sinnen, und zwar direkt und mehrfach, zugänglich gemacht werden. In einem eher kognitiv ausgerichteten Unterricht dürfen darum Modelle, Graphiken, kurz, multimediale Veranschaulichungen nicht fehlen. In unseren »Blaufs« erfüllten häufig Spiele diese Funktion, und wir werden im nächsten Kapitel einige Beispiele dazu schildern. Es kann sich folglich bei der *Verdichtung* um eine Phase im Sinne einer ausgedehnten Zeitspanne handeln; sie kann aber auch nur ein kurzer Moment sein.

Ist die *Verdichtung* gewonnen, dann gilt es, sie zur Theorie und zur Praxis hin zu entfalten. Es folgt die *Entfaltungsphase II* als weitere Phase des Wissenserwerbs. Nun aber unter einem leitenden Gesichtspunkt, der neuartig Zusammenhänge herstellt und damit Wissen und Können auf neuer Ebene organisiert. Die darauf folgende Phase der *Anwendung* festigt Erworbenes, wirft zugleich neue Fragen auf und leitet so über zu einer neuen Spiralebene des Lernens.

3.5.5 Der Spiralverlauf des Lehrens und Lernens und die pädagogische Professionalität

Das Spiralmodell sichert in hohem Maße die Teilnehmer- und Subjektorientierung von Lehr- und Lernprozessen. Es geht dabei nicht um äußere Eigenaktivitäten oder Selbstorganisation, die selbstverständlich als Methodenelemente ihre Bedeutung haben. Von der Subjektbildung her gedacht geht es bei der Teilnehmerorientierung dagegen um weit mehr, nämlich darum, die Vorkenntnisse, die Lebenserfahrungen, die Denk- und Wertmuster der Lernenden explizit zu machen und als Lernmaterial ernst zu nehmen und in den Lehr- und Lernprozess einzubinden. Nach den Erkenntnissen der Gehirnforschung ist das sogar zwingend.

Das Lehrgangsbeispiel Strukturwandel im Handel zeigt, dass es keinesfalls lediglich um Berichte, Erzählungen, Anekdoten, Meinungen der Lernenden geht. Daher sind an die Professionalität der Lehrenden hohe Anforderungen gestellt. Sie müssen sich flexibel im Fach bewegen können, in der Lage sein, interdisziplinäre Bezüge und solche zur Praxis herzustellen. Vor allem müssen sie in Implikationszusammenhängen denken, um die Äußerungen der Lernenden angemessen zu interpretieren und zu subsumieren.

Da wir das Lehren nicht als Semiprofessionalität sondern als Professionalität betrachten, halten wir das Anspruchsniveau, welches sich aus der Exemplarik ergibt, für gerechtfertigt und

bei entsprechender Ausrichtung des Studiums wie der Fortbildung auch für realisierbar.

3.6 Die Unterrichtsmethode

3.6.1 Zur Rolle der Methode

Lehrmethoden wird im pädagogischen Alltag eine entscheidende Rolle für den erfolgreichen Verlauf von Lernprozessen beigemessen. Sie sind das erste, worüber sich vor allem junge Lehrerinnen und Lehrer bei der Unterrichtsplanung Gedanken machen, nachdem sie sicher sind, den Stoff zu „beherrschen“. Für Laien scheint pädagogische Professionalität häufig ausschließlich im Methodischen zu liegen.

Gewiss, ohne Methodenvielfalt und ohne Rhythmisierung des Methodeneinsatzes stumpfen Lernende ab. Dennoch finden wir in der Lehr- und Lern-Praxis nirgendwo so viele Verallgemeinerungen und soviel Eintönigkeit wie im Methodischen (vgl. u.a. Pätzold 2003). In gewisser Weise resultiert dies daraus, dass häufig einzelnen Elementen der Unterrichtsmethode so etwas wie eine „Allwirksamkeit“ bezüglich Motivation, Aufmerksamkeit, Durchhaltefähigkeit, Behalten und Transfer zugesprochen wird. Historisch betrachtet gab und gibt es diesbezüglich regelrechte Moden. Man denke an Organisationsformen des Unterrichtes wie Gruppenarbeit, an alle Arten von Simulation, an Formen der Selbstorganisation und Eigentätigkeit oder an Rollenspiele. Ähnliche, modisch bedingte Verabsolutierungen finden sich bezüglich der Strukturierung des Stoffes wie z.B. Handlungsorientierung, Situierung, problemorientiertes Lernen u.a.m. In aller Regel wird Methode dabei reduziert auf mediale und soziale Arrangements. Dadurch wird sie herausgelöst aus dem Wechselverhältnis mit Zielen und Inhalten einerseits und dem anthropogenen und sozio-kulturellen Entwicklungsstand der Lernenden andererseits; denn auch diesem hat die Methode zu entsprechen.

Die Unterrichtsmethodik umfasst ein recht komplexes System sozialer Kommunikations- und Interaktionsformen sowie eine ganze Palette kognitiver Verfahren.

Das Zusammenspiel von Formen und Verläufen, das zur Methode gehört, begreifen wir in Anlehnung an Klingberg (vgl. Klingberg o.J., 271 ff.) als ein *System von Verfahrenselementen*. Seine Bedeutung und Wirksamkeit erhält dieses System im Rahmen des Didaktischen Implikationszusammenhangs aus den Wechselbezügen von Inhalten, Zielen, Verfahren und Entwicklungsstand der Lernenden. Dieses Beziehungsgefüge ergibt die Methodenstruktur des Lehr- und Lernprozesses. Sie bezeichnet das, was der weitere Begriff der Didaktik ausdrückt, nämlich das Ensemble der Prozesse und Strukturen organisierten und institutionalisierten Lehrens und Lernens.

3.6.2 Die Verfahrenselemente

➤ *Mediale Strukturierung:*

Hierbei handelt es sich um ein Abgleichen der Verfahrenselemente mit dem Entwicklungsstand der Lernenden und den in der inhaltsbezogenen Planung getroffenen Entscheidungen. Dieser Abgleich, der im Wesentlichen zur Vorabplanung gehört, wird ergänzt durch einen permanenten Abgleich der Zielerreichung im Verlauf des Lehr- und Lernprozesses. Hier kommt es besonders darauf an, Wissenslücken auszugleichen und Verständnishürden zu beseitigen. Dieser Abgleich erfolgt nicht nur über Tests, Prüfungen und ähnliches im Sinne der benoteten Leistungsnachweises, sondern durch ein permanentes Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden der Verlaufsrichtung des Lehr- und Lernprozesses.

➤ *Verlaufsgliederung:*

Sie beinhaltet das zeitliche Sequenzieren des Verlaufs, insbesondere nach erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten.

punkten. Wir legen für die Verlaufsgliederung einen Spiralverlauf zugrunde, wie er in Kapitel 3.5 beschrieben wurde.

➤ *Organisationsformen:*

Sie zielen auf die Organisation der Kooperation zwischen den Schülern und zwischen Lehrern und Schülern. Wir finden hier auch Begriffe wie Sozialformen, Kooperationsformen oder Unterrichtsformen. Im einzelnen schwanken die Zurechnungen und Bezeichnungen. Wir subsumieren hier als Hauptformen Einzel-, Gruppen- und Plenararbeit bzw. -gespräche, Planspiele, Rollenspiele, Frontalunterweisung.

➤ *Aktionsformen des Lehrens:*

- Techniken des Darstellens, des Erläuterns, Erklärens und Demonstrierens;
- Impuls- und Fragetechniken zur Anregung von Arbeits- und Erkenntnisprozessen;
- Gesprächsführung und Moderationstechniken;
- Beratungstechniken.

➤ *Aktionsformen des Beurteilens:*

- fördernde Rückmeldungen (Feed-Backs) durch positive Benennung von Lern-, Leistungs- und Verhaltensfortschritten, fördernde Anregung, Beratung und Hilfestellung in Arbeitsprozessen;
- kontrollierende Formen: Hierzu gehören alle Arten mündlicher, schriftlicher und gegenständlicher Tests in unterschiedlichem Umfang einschließlich der Wiederholung in kommunikativer und interaktiver Form.

Aus der Sicht von Subjektbildung weisen insbesondere die Beurteilungsformen weit über den kognitiven Wissenserwerb hinaus. Lob und Tadel, in welcher Form auch immer, treffen stets die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden. Deswegen ist hier die Professionalität in besonderem Maße gefordert. Gilt

es doch, alle Formen der Abwertung zu vermeiden. Wegen der Psychodynamik, die sich auch zwischen Lernenden und Lehrenden entwickelt, liegt hier ein besonderes Feld der permanenten kollegialen Fallberatung und der professionellen Supervision.

➤ *Aktionsformen des Lernens*

Zu diesen, häufig als Arbeitsform bezeichneten Verfahren, gehören äußere und innere Aneignungs- und Produktionsaktivitäten, die im Übrigen immer ineinandergreifen. Dennoch müssen sie bei der Planung gesondert bedacht werden. Wir nennen:

- Vortragen, Fragen und Diskutieren;
- Hören, Lesen, Beobachten, Besichtigen, Erkunden;
- Experimentieren, gegenständliches Herstellen und soziale wie darstellende Gestaltung;
- Denkverfahren wie Analysieren, Synthetisieren, Induzieren, Deduzieren, Vergleichen, Symbolisieren, Dynamisieren, Personifizieren, Elementarisieren, Konkretisieren, Verallgemeinern, Aktualisieren, Rhythmisieren.

Exkurs zur Motivation

Es entspricht gängiger Auffassung, dass die Motivation, also Aufmerksamkeit, Interesse, Mitarbeit, Durchhaltefähigkeit sowie Lern- und Leistungsbereitschaft von der Methode abhängt. Dabei wird mehr oder minder unterstellt, dass bei den Lernenden kein originäres Interesse am Lernziel oder Stoff existiert, sondern dass dieses äußerlich hergestellt werden muss. In der Motivationspsychologie wird in diesem Zusammenhang mit den Begriffen intrinsische und extrinsische Motivation operiert. Der Terminus intrinsische Motivation unterstellt, dass es ein wie auch immer entstandenes genuines Interesse von Lernenden an einem bestimmten Thema, einem Stoff oder einer Unterrichtsaufgabe gibt. Bei Vorhandensein

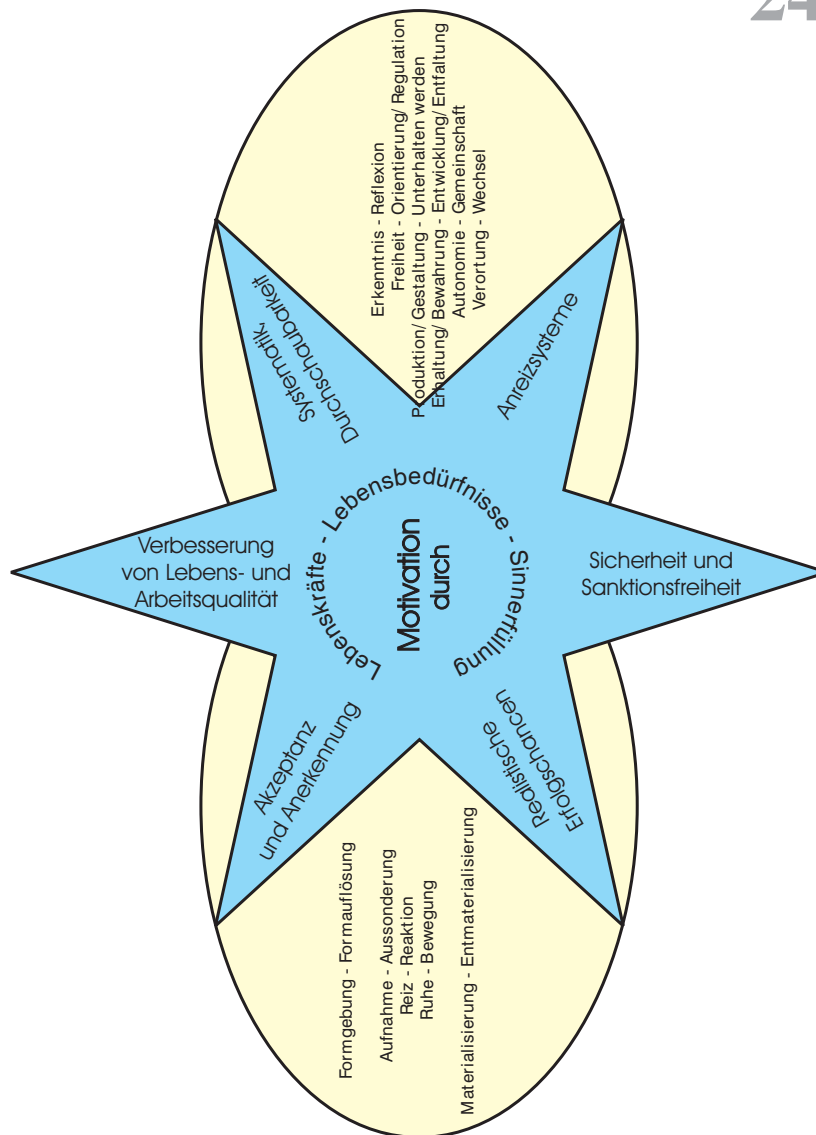


Abbildung 15: Motivation

von intrinsischer Motivation seien sowohl die Lernbereitschaft als auch die Leistungsbereitschaft hoch ausgeprägt.

Historisch erklärt sich das Erfordernis, für Lernprozesse zu motivieren, ganz wesentlich aus der Tatsache, dass das Lernen aus dem Lebens- und Arbeitskontext herausgelöst und schulisch institutionalisiert werden musste. Dadurch ging die unmittelbare Einsicht in Sinn, Zweck und Nutzen des Lernens verloren. Alle didaktischen Bemühungen, d. h. alle Bemühungen um Lehrpläne, Stoffstrukturierung und Lehr- und Lern-Verfahren haben so gesehen letztlich keine andere Funktion, als objektiv Lebensnähe herzustellen und subjektiv die entsprechende Einsicht in den Sinn des Lernens zu fördern („Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“).

Nun ist das, was mit intrinsischer Motivation gemeint ist, nichts, das genetisch vorprogrammiert wäre. Selbst dort, wo es sich um außergewöhnliche Begabungen handelt (etwa im Musikalischen), wird die Motivation erst geweckt, wenn äußere, speziell soziale Anregungsbedingungen vorhanden sind. Wir vertreten deshalb die Auffassung, dass Motivation ganz wesentlich sozial bedingt ist und sich insbesondere aus den Befriedigungsmöglichkeiten des Systems der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse speist. Hierzu hat im Übrigen die Begabungsforschung der 1960er Jahre wichtige Erkenntnisse beigetragen (vgl. Roth 1969).

In der Motivation verschränken sich unserer Auffassung nach sehr unterschiedliche psycho-soziale Ebenen, wie die Abbildung 15 zeigt.

In Lehr- und Lernprozessen ergibt sich Motivation aus dem *Didaktischen Implikationszusammenhang*. Dabei wirken Herkunftsmilieus und Mentalitäten der Lehrenden wie der Lernenden, ihre Auffassung vom Gebrauchswert von Wissen und Können, ihre Einstellungsmuster gegenüber anderen Menschen, Werten, Lebens- und Arbeitsformen flankierend oder einschränkend.

Das folgende Teilkapitel ist als Verständnis- bzw. Lesehilfe für die im vierten Kapitel dargestellten Beispiele gedacht. Es kann aber auch als Arbeitshilfe genutzt werden, um auf der Basis der *Arbeitsorientierten Exemplarik* das Ensemble der Referenzrahmen planend zu nutzen.

3.7.1 Förderliche Grundhaltungen

Gelassenheit gegenüber Komplexität

Wir haben bereits dargelegt, dass es sich bei Professionalität im Allgemeinen und bei pädagogischer Professionalität im Besonderen um den Umgang mit Komplexitäten handelt. Die erste Grundhaltung, die für erfolgreiches professionelles Handeln benötigt wird, ist daher die, Komplexität positiv zu bewerten. Wo eine Vielfalt von Faktoren wirksam ist, entsteht nämlich nicht selten eine Stress-Situation, weil man glaubt, der Komplexität nicht Herr zu werden. Die Komplexität lässt sich nicht eliminieren. Sie bietet jedoch die Chance einer besseren Qualität der Arbeitsergebnisse, weil sie mehr relevante Informationen liefert als ein reduziertes Modell.

Überwindung von Zerrissenheiten

Eine zweite förderliche Grundhaltung erwächst aus der Vergegenwärtigung der methodischen Leitfrage. Sie bestärkt den vermittelnden und integrierenden Charakter pädagogischen Tuns. Beide Seiten, Individuen und Gesellschaft, können zu ihrem Recht gelangen. Die methodische Leitfrage schützt die pädagogisch professionell Tätigen insofern vor Zerrissenheiten. Dieser Schutz resultiert auch daraus, dass wir es in allen institutionalisierten pädagogischen Situationen mit einem Moratorium zu tun haben. Daher umfasst das Bildungsziel immer Entwicklung und Entfaltung der individuellen Potenziale (also das Fördern), Welterkenntnis und Weltbewältigung. Die Gewissheit dieses Ethos schützt vor Zerrissenheit

durch falsche Entgegensetzung von Theorie und Praxis, unmittelbarer Nützlichkeit und Verwertbarkeit des Gelernten einerseits, Nachhaltigkeitseffekten andererseits.

Wissen ist eine Beziehungsaussage

Die Nutzung der Referenzrahmen stellt Wissen in Korrelationsgefüge. Wissen zu haben und darüber zu verfügen heißt ja vor allem, unter je spezifischen Bedingungen anderen Menschen zu erwidern oder auf Reize bzw. Probleme des Umfeldes zu reagieren. „Knowing is response-able relation“ (Stengel 2004, 139). Mit diesem Sprachspiel plädiert Barbara Stengel gegen jede zwanghafte Beschränkung des Denkens auf konventionelle Kategorien, überzogene Standardisierung und denominierendes Wissen. Im Rahmen der Pedagogy of Relation nehmen in diesem Sinne us-amerikanische Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler die Gedanken der UNESCO auf (vgl. Morin 2001 und Kapitel 1.2.3), unterstützt durch die National Academy of Education und mit bemerkenswerten Rückbezügen auf deutsche Literatur sowie Erkenntnisse der Neurobiologie. Auch im internationalen Kontext wird Didaktik also wieder in ihrem weiteren Verständnis erörtert, ergibt sich das Denken in Referenz- d.h. Beziehungsrahmen als Ausdruck objektiver Erfordernisse.

Mut zur Vielfalt

Potenzialentwicklung ist auf Vielfalt angewiesen: der Inhalte, der Methoden, der Schwierigkeitsgrade und der sozialen wie sachlichen Kontexte. Vielfalt wird immer erreicht, wenn die methodische Leitfrage ernst genommen wird und die Referenzrahmen Allgemeines spezifizieren. Bisweilen kann Vielfalt jedoch, weil „anders als üblich“, in Kollegien kritische Fragen provozieren. Der didaktische Implikationszusammenhang, d.h. die Korrelation von Zielen, Inhalten und Verfahren in Bezug auf eine spezielle Gruppe von Lernenden bietet jedoch immer genügend Argumente, um die kollegialen Irritationen zu beruhigen.

Befragung des Lehrplanes

Hierbei wird zunächst das im Lehrplan formulierte Stoffpensum für eine Unterrichtssequenz daraufhin befragt, welche Lernziele es expressis verbis formuliert.

Nun folgt die Darstellungsform von Lehrplänen in Deutschland aus vielerlei Gründen keiner einheitlichen Systematik und Terminologie. Man kann sich sogar mit der Tatsache konfrontiert sehen, dass die Begriffe Ziel und Inhalt als austauschbar erscheinen. Daher ist für die Unterrichtsplanung zu klären, was unter Zielen verstanden werden soll und was sich diesbezüglich in den Lehrplänen wiederfinden lässt; gleichgültig, ob es hierbei um Auflistungen, Paralleldarstellungen zu Inhalten, Ausführungen über übergeordnete Bildungsziele geht u.a.m.

Hilfreich bei der Bestimmung von Zielen können Taxonomien, d.h. Klassifikationsschemata sein. Blankertz (vgl. Blankertz 1969, 149) vergleicht die Taxonomie mit einem Panorama, das Strukturen und Perspektiven eröffnet, aber bei weitem keine hinlängliche Basis für die Unterrichtsplanung liefert. Lernzieltaxonomien unterscheiden in aller Regel drei große Bereiche:

- Zum kognitiven Bereich zählen Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Nutzung von Wissen (z.B. Verstehen, Analyse, Synthese, Hypothesenbildung, Extrapolation, Urteile, Bewertungen).
- Zum affektiven Bereich zählen Aufmerksamkeit, Reaktionsvermögen, Motivation, Umgang mit Werten und Emotionen.
- Der psycho-motorische Bereich bezieht sich auf alle grob- und feinmotorischen Fertigkeiten.

Die überwiegend aus der us-amerikanischen Forschung der 1960er Jahre stammenden Taxonomien wurde in deutschsprachigen Raum im Wesentlichen von B. und Ch. Möller aufgegriffen (vgl. Möller 1966).

Wir halten die u.a. Check-Liste (vgl. Abb. 16) für hilfreich, um Lernziele zu identifizieren und zu formulieren.

Sind die Lernziele identifiziert, dann müsste sich eine Richtung für ein „Repräsentationssystem“ des Stoffes abzeichnen. Blankertz zeigt in seinem Tuberkulose-Beispiel (vgl. Anhang), das dies z.B. bedeuten kann, dass das Thema Tuberkulose als Repräsentant medizinischer, biologischer, gesellschaftlicher, historischer, psychologischer oder literarischer Sachverhalte fungieren kann. Am Beispiel „Unsere Haut“ (vgl. Kap. 3.2.2) zeigen wir mögliche medizinische Repräsentationen.

Die *Arbeitsorientierte Exemplarik* geht bei der Strukturierung des Stoffes im Rahmen des *Didaktischen Implikationszusammenhangs* noch einige Schritte weiter.

Abgleich mit den Referenzrahmen

Wir konfrontieren in einem nächsten Schritt die aufeinander bezogenen Ziele und Inhalte entsprechend dem herausgefundenen Repräsentationssystem mit dem *Gesellschaftlichen und Psychodynamischen Implikationszusammenhang*. Hierzu verweisen wir auf Kapitel 3.4.5. Die Intention dieses Schrittes liegt in der Überprüfung der Lebensnähe und des Gebrauchswertes der Lehr- und Lern-Einheit, der Angemessenheit im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Lernenden und der Berücksichtigung günstiger Lernbedingungen oder etwaiger Lernhindernisse, die sich psychodynamisch stellen.

An diesem Punkt der Planung müssten sich spätestens die Implikation des Lernstoffes bzw. die implikative Leitidee und Möglichkeiten der Verdichtung herauskristallisieren, und

Formen und Funktionen von Wissen und Erkenntnis

Wissens- und Erkenntnisformen	Elemente	Funktionen in Arbeitsprozessen
Denominatives Wissen	Objekte, Daten, Fakten, Sachverhalte und ihre Begriffe	Benennen zwecks Selbstvergewisserung und Verständigung in Kooperationen
Operatives Wissen	Methoden, Handhabungen und ihre Kriterien, Zugehörige Instrumente und Materialien	Routine operational u. effizient erledigen
Zusammenhangs- und Wirkungswissen	Strukturen, Funktionen, Prozesse, Kausalitäten und Wechselwirkungen	Zusammenhänge beachten Interdependenzen berücksichtigen. Probleme erkennen und lösen
Normenwissen	gewertete Vorgaben, Grenzwerte, Maßstäbe	Qualitätssicherung, Bewertung, Befriedung, Sicherheit
Kognition	Erkennen, Zuordnen, Vergleichen, Bewerten, Urteilen, Analysieren, Synthetisieren, Strukturieren	Orientierung und Entscheidungsfähigkeit
Reflexion	Selbstwahrnehmung und Selbstkritik Produktives Infragestellen	Qualitätssicherung, Konfliktregulierung, Innovation

Abbildung 16: Formen und Funktionen von Wissen und Erkenntnis

zwar analog zum Repräsentationssystem. Eventuell wird dieses auch jetzt erst gefunden.

Aus der Implikation kann sich eine weitere Modifikation des Stoffes ergeben.

Es handelt sich bei der Implikation des Lernstoffes, wie ausgeführt, um Kategorien des Weltverständnisses, der praktischen Weltbewältigung und/oder der Verbesserung von Lebensqualität, in denen sich tendenziell alle Elemente des Stoffes bzw. die für den anstehenden Lernprozess relevanten Faktoren des *Gesellschaftlichen und Psychodynamischen Implikationszusammenhangs* wiederfinden und verschränken.

Im gesamten gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer- und Themenspektrum haben die implikativen Leitideen in der Regel eine hohe Affinität zu den Konstitutionslogiken. Im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich sind es primär Gesetzmäßigkeiten und Funktionalitäten, ergänzt um psycho-soziale Aspekte. Im Bereich der Sprachen haben wir es mit zwei unterschiedlichen Ebenen zu tun. Einerseits gibt es so etwas wie eine Generalimplikation dadurch, dass Sprache immer der Verständigung und Vermittlung dient mit einem rezeptiven und einem expressiven Aspekt. Hierzu gehören spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten. Andererseits ist die Sprache immer an Inhaltlichkeiten der Mensch-Natur-Dialektik gebunden. Hier wiederum stellt sich für die Unterrichtsgestaltung eine zweite Ebene für implikative Leitideen. Am Beispiel Globalisierung als Inhaltsbereich für den Englisch-Unterricht im Leistungskurs einer 13. Klasse (Bundesland Hessen) lässt sich dies gut zeigen. Einerseits ist dem Anspruch tendenzieller Zweisprachigkeit zu genügen. Dies setzt ausgefeilte Kenntnisse und Fertigkeiten des Verstehens und des Ausdrucks voraus, andererseits ist das Globalisierungsthema allein aufgrund seiner Stofffülle entlang einer implikativen Leitidee (d.h. exemplarisch) zu behandeln.

Auf der Basis der gefundenen implikativen Leitidee und der hieraus resultierenden inhaltlichen Strukturierung des Unterrichtsstoffes erfolgt der Schritt auf die Methodenebene.

Hier wird zunächst im Rahmen der im Lehrplan vorgegebenen Stundenzahlen eine grobe Zeitschiene für die Unterrichtsgestaltung entworfen. Dabei wird der Spiralverlauf zugrunde gelegt und es werden Schätzungen darüber vorgenommen, welcher Zeitaufwand für welche Ebenen der Spirale angemessen erscheint.

Die Präzisierung erfolgt dadurch, dass den Stoff- und Zieleinheiten Methodenelemente zugeordnet werden.

Liegen keine oder keine detaillierten Lehrpläne vor, dann ist zunächst nach der Funktion einer Lehreinheit (eines Moduls, Seminars, Kurses, Trainings oder einer sonstigen pädagogischen Maßnahme) im jeweiligen (Aus)bildungsgang und im gesellschaftlichen Implikationszusammenhang zu fragen. Dem sind Wissens- bzw. Wissenschaftselemente zuzuordnen. Gegenüber zu stellen ist dem ist die Gruppe der Lernenden mit Vorkenntnissen und möglicher Ausprägung der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse.

Die Nutzung der Referenzrahmen und die Differenzierung nach Formen und Elementen von Wissen (vgl. Abb. 16) erleichtert die Ausdifferenzierung von Zielen und Inhalten.

4. Arbeitsorientierte Exemplarik in der Anwendung: Praxisbeispiele aus der Feldforschung

4.1 Zur Blickrichtung dieses Kapitels

Das folgende Kapitel ergänzt veranschaulichend das dritte Kapitel. Es fügt sich aber auch zu den Ausführungen über Didaktik, die wir im zweiten Kapitel machen. Da es sich im Wesentlichen um Originalbeispiele handelt und Praxis zwar komplex, nicht aber umfassend im Sinne von Totalität ist, repräsentieren nicht alle Beispiele das volle Spektrum des Subjekt- und des Arbeitsbegriffes sowie der Instrumente der *Arbeitsorientierten Exemplarik*. Alle Beispiele heben jedoch deutlich mehrere Facetten hervor, die jeweils kommentiert werden.

Abgesehen von einer Ausnahme (Punkt 4.5.1) entstammen alle Beispiele unserer persönlichen praktischen Erfahrung. Insofern sind, von den Institutionen des Bildungswesens und den Altersgruppen der Lernenden her betrachtet, die Universität und die Schule, Betriebe und Kammern, die Gewerkschaften und die Kirchen bzw. Erwachsenen- und Jugendbildung vertreten.

Wir haben nicht nur „glatte“ Beispiele ausgesucht. Auswahlkriterien waren einerseits die Breite pädagogischer Institutionen, andererseits die von uns entwickelten Referenzrahmen. Sodann kam es darauf an, prototypische Phänomene exemplarischen und nicht exemplarischen Umgangs mit dem Lehr- und Lernstoff und schwierige, aber u.E. auch zeitgeschichtlich typische Lehr- und Lernsituationen vorzustellen.

Lückenlos kann man eine Theorie im Übrigen nie veranschaulichen. Gelänge dies, verlöre sie ihre generierende Kraft, reduzierte sie sich zum Rezept.

Stark vereinfacht betrachtet enthält das folgende Kapitel drei Gruppen Beispiele:

Erstens geht es um Planungen ohne Lehrstoff-Vorgaben, also im Grunde um curriculare (Teil)entwürfe. In solchen Fällen sind meistens mehr oder minder umrissene Zielvorstellungen zu Teilbereichen des Curriculums gegeben, es sind aber konkrete Detailziele und Lehr- und Lerninhalte zu generieren, und zwar im Sinne der Exemplarik als Komplexion. Sodann ist erst die Unterrichtsplanung anzuschließen.

Zweitens geht es um Beispiele, bei denen die Bildungsziele und der Lehr- und Lernstoff vorgegeben sind, wie detailliert oder rahmenartig auch immer. In solchen Fällen gilt es Relevanzprüfungen vorzunehmen und dann den didaktischen Implikationszusammenhang durch Abgleichen und Modifizieren auszumodellieren.

Drittens gibt es die Beispielgruppe, die Verläufe von Lehr- und Lernprozessen oder besondere Phänomene daraus aufgreift.

An den Anfang des vorliegenden Kapitels haben wir drei Beispiele gesetzt, die ganz allgemein implikativ auftretende Wirkfaktoren veranschaulichen, nämlich soziale Identität und soziale Akzeptanzbedürfnisse, diffuse psycho-soziale Dynamiken und Motivation sowie das Verständnis der Lehrerrolle und der pädagogischen Professionalität.

4.2 Soziale Erfahrungen, Werte und Psychodynamik als grundlegende Wirkfaktoren in Lehr- und Lernprozessen

Lernangebote, die in besonderem Maße auf Identität, auf Sinnfragen, Selbst- und Sozialkompetenz abstellen, sei es direkt oder indirekt, stoßen oft auf Ablenkung. Sie resultiert aus der befürchteten Disbalance der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse, auch aus entsprechenden Sanktionsängsten.

Bei starker Ablehnung muss dann methodisch von der direkten kognitiven Zielorientierung Abstand genommen und zum symbolischen Sinnfällig-Machen gewechselt werden. Interaktions-Spiele und Medien können hier ebenso gezielt und funktionsgerecht genutzt werden wie sie die Probleme verschärfen können. In Blockseminaren haben wir daher vorzugsweise freie szenische Arrangements eingesetzt. Solche Arrangements haben zweierlei Funktion:

Erstens Lockerung, Entkrampfung und Angstminderung, so dass kognitive Prozesse überhaupt erst in Gang kommen oder zielgerichtet fortgesetzt werden können und zweitens unmittelbare, gruppenspezifische Verdichtungs-Hilfe.

Die Verdichtung enthält ja die individuelle oder gruppenspezifische Bedürfnisstruktur einerseits, die dazugehörige gesellschaftliche Konstellation andererseits und fängt beide in ein und demselben Begriff bzw. in ein und derselben Aussage oder Szene ein. Die Verdichtung bewirkt den Wendepunkt des Erkenntnisprozesses, sozusagen die befreiende Aha-Wirkung, von der her die Reorganisation in der zweiten Entfaltungsphase der Lernspirale ihren Ausgang nimmt.

Szenische Darstellungen (meist pauschal als Rollenspiele bezeichnet), die lediglich nachahmend vorführen sollen, wie etwas war oder ist, dienen selten der Verdichtung. Zu spielen, wie etwas war oder ist, bewirkt allzu leicht Reproduktion des Befangen- und Verfahren-Seins in der aktuellen Situation, rückt nichts als den äußeren Konflikt-Zündstoff vor Augen, der ja, isoliert betrachtet, die Wesensstruktur gerade verdeckt. Für die Verdichtung ist darum die Veranschaulichung gerade dessen erforderlich, das bislang nicht in den Blick geriet, weil es abgewehrt oder verstellt war. Es müssen daher für das Spielen Vorgaben gemacht werden, die einerseits Verfremdungseffekte bewirken, andererseits im Sinne der Exemplarik substanziell das zum Ausdruck oder zur Erkenntnis bringen, wonach als Lösung gesucht wird.

Dies setzt allerdings bei den Lehrenden voraus, dass ihre professionelle Wahrnehmungs- und Auslegungsfähigkeit (u.a. durch die Nutzung von Referenzrahmen) so geschult ist, dass sie realistische Vermutungen über das Faktorengefüge anstellen können, welches zur Lernblockade geführt hat.

4.2.1 Das Bus-Spiel: Eine szenische Ergründung und Lösung von Konflikten

Am Ende des dritten Arbeitstages fand früher in unseren »Blockseminaren« das sogenannte Mittelplenum statt. Es diente dem Informationsaustausch der Parallelgruppen. Zunächst fand in Vierergruppen (je zwei Teilnehmer aus jeder Gruppe; die Paare tun sich freiwillig zusammen und haben ausreichend Zeit zur Vorbereitung) ein wechselseitiges Berichten statt. In der anschließenden Plenarrunde war Gelegenheit zur Darstellung und Erörterung der Parallelitäten, aber auch der Andersartigkeiten der Arbeitsprozesse in den Gruppen gegeben.

Diese Plenen waren außerordentlich unbeliebt, weil ihre Zielstellung den wunden Punkt des Verhältnisses von Kompetenz und Konkurrenz der Gruppen wie einzelner berührte.

In der Schulpraxis ist die Konkurrenz zwischen Parallelklassen, aber auch zwischen Schülern und selbst im Kollegium ein Alltags-Faktum. Unter den Interessengruppen, nämlich Schülern, Lehrern, Schulleitung und Eltern, wird die Konkurrenz häufig aus unterschiedlichsten Motiven und mit unterschiedlich offenen oder subtilen Mitteln geschürt; oft ist sie einfach da und keiner weiß, wieso.

Auch in den »Blockseminaren« war das, was wir den Parallelklassen-Effekt nannten, Realität. In der Zeit, aus der das Bus-Beispiel stammt, war dies besonders stark der Fall. Die vier Lehrenden hatten nämlich, personalrechtlich betrachtet, einen je unterschiedlichen Status, und die Gruppen arbeiteten zwar zur gleichen Zielstellung und auf der Basis der gleichen

Lektüre, aber nach unterschiedlichen didaktischen Konzepten.

Die Konzepte waren offen als solche dargelegt und begründet worden. Das eine auf der Basis der *Arbeitsorientierten Exemplarik*, das andere auf der Basis eines Integrationsversuches von themenzentrierter Interaktion und Psychodrama. Die eine Gruppe stärker zu gleichzeitiger didaktischer Ausbildung neigend (Reflexion aller Lernphasen aus dem Implikationszusammenhang heraus), die andere mehr zur Beförderung individuellen Wachstums im Sinne der Humanistischen Psychologie. Die eine Gruppe fachsprachen-zugewandt; die andere eher abgewandt.

Das Plenum enthielt folglich Sprengstoff. Günstigstenfalls – so dachten wir – würde es die Unterschiede so zur Sprache gelangen lassen, dass eine sachliche Betrachtung aus didaktischer Sicht und damit die Milderung der Konkurrenzängste möglich würde; im ungünstigsten Fall würde man sich wechselseitig beschimpfen und fortan nicht mehr miteinander reden.

»Chefgruppe« und »Kriecher« waren die mildesten Reaktionen auf die Versuche unserer, d.h. der von Huisinga und Lisop betreuten Gruppe, im Plenum aus dem Kategoriengefüge der Didaktik heraus darzustellen, zu fragen und zu vergleichen, um es nicht bei einer Erzählstunde über Spiele zu belassen.

Die Aufarbeitung des Plenums in der Gruppensitzung am nächsten Vormittag zeigte sehr unterschiedliche Reaktionen auf das Plenum und die Beschimpfungen. Freude und geradezu Euphorie, zum erstenmal bei längerem Zuhören nicht den Faden verloren zu haben; erstmals erfahren zu haben, dass man Lernerfahrungen artikulieren könne; zu sehen, wozu eine didaktische Struktur diene usf. Aber auch Resignation, Erschrecken und Enttäuschung darüber, dass kompetentes Verhalten Sympathieverlust erbracht hatte.

Am Ende der Sitzung formuliert die Gruppe als Globalziel für die weitere Arbeit: „Der Kompetenzangst und der damit einhergehenden Passivität bzw. dem Sich-Verstecken und der Missachtung der eigenen Fähigkeiten zu Leibe rücken und an Beispielen die Vermittlung von Theorie und Praxis in pädagogischem Tun klären“. Dann folgte der übliche halbe freie Tag ohne Arbeitssitzungen. Am nächsten Vormittag beginnt die Sitzung wie üblich. Wiederholung der Globalziele vom Vortage. Eine Runde Statements zum allgemeinen Befinden. Sodann Versuch der Präzisierung der Globalziele durch Äußerung von Wünschen für Komplexionen und für Verfahren. Aber statt aufgabenbezogener Ideen werden Albernheiten ausgetauscht, wird hin und her geplänkelt, werden die Gruppenleiter zu Witzfiguren stilisiert.

Als sich dies nach etwa einer viertel Stunde totgelaufen hat, äußert ein Teilnehmer, er würde ja gerne zur Konkretisierung der Ziele etwas sagen, aber er könne nicht, weil er vom vorhergehenden Abend noch zu beunruhigt sei und erst wissen müsse, wie es den anderen ginge.

Dem folgen reihum Äußerungen, aus denen die Leiter außer Stolz, Scham, Müdigkeit, Schuld und Unverständnis nur entnehmen können, dass es abends einen Teilgruppenstreit gegeben hat, der während seines Höhepunktes mindestens drei Stunden währte. Alle Versuche der Leiter, Näheres zu erfahren oder zur Tagesordnung überzugehen, bleiben erfolglos.

Schließlich einer der Leiter: „Die Aufgabe, über den gestrigen Konflikt ohne Wertung, aber konkret und detailliert zu berichten, gilt jetzt als gesetzt!“

Nach kurzer Verblüffung erzählen die Teilnehmer, sich reihum ergänzend:

Zwei Teilgruppen seien in der nahen Kleinstadt gewesen und hätten sich, in ausgelassener Stimmung, an der nur M. nicht so recht teilnahm, getroffen. Es sei beschlossen worden, noch gemeinsam Abendessen zu gehen, und zwar im Wienerwald,

weil das das billigste Lokal sei. Darüber sei es schon zum Streit gekommen. M. habe sich »hochnäsig« geweigert. Er hätte etwas »Anständiges« und in einem gediegenen Lokal essen wollen. Dann sei M. zwar doch mitgekommen. Aber natürlich habe es Dispute über Geld, Lebensweise u.ä. gegeben. Auf einmal aber sei die Stimmung ganz lustig und ausgelassen geworden, bis einer ins Lokal gerufen habe:

„Leute, schaut her, wir sind nämlich alle Lehrer!“ Das sei aber wohl als „Höhepunkt des Chaos“ begriffen worden, weshalb man das Lokal verlassen habe, nach Hause gezogen sei und dort im Speisesaal, um aneinandergerückte Tische geschart, weitergefeiert habe. Tja, und dann sei die Wirtschaftsleiterin erschienen, habe darauf hingewiesen, dass der Raum schon gereinigt und fürs Frühstück vorbereitet sei und zynisch angemerkt, dass die Hausmädchen wohl „nur Arbeiterinnen“ und keine Studentinnen seien.

Man habe aufgeräumt und dabei bemerkt, dass M. nicht mehr anwesend war, woraufhin in der Bar und auf den Zimmern die Diskussion erst richtig entbrannt sei.

Über deren Inhalt wird nun nichts geäußert. Statt dessen ist nur zu erfahren, dass der eine »auf den Putz gehauen« habe, immer wieder, der andere als »Klassensprecher« erlebt wurde, der dritte sich als »Drahtzieher« sah, der vierte den fünften als »an die Wand gedrückt«.

Die Leiter beenden die Diskussion und schlagen nach kurzer Beratung ein Stegreif-Spiel vor:

Eine Kreisstadt, mittags gegen zwei, am Busbahnhof und dann im Bus, der über die Dörfer fährt. Die Insassen sind Schüler und Erwachsene. Unter diesen ältere und jüngere; Arbeiter von der Frühschicht, Einkäuferinnen, Personen, die vom Arztbesuch kommen u.a.m. Sechs Studierende sollten die Schüler und Schülerinnen, sechs die Erwachsenen spielen. Man sollte in der jeweiligen Teilgruppe überlegen, welches die Befindlichkeit, welches die Bedürfnisse bei der

Nun, ein »Fahrschüler« sitzt ruhig da und liest. Die anderen sind mehr oder minder außer Rand und Band; lautstark; werfen Schultaschen; treten Erwachsenen auf die Füße; stoßen Einkaufstaschen um usw. Auf der Erwachsenenenseite ein entsprechend breites Spektrum von Reaktionen. Wir brauchen das nicht im einzelnen auszuführen.

Das Spiel wogt geradezu, und erst nach fast zwanzig Minuten zeigen sich die ersten Erscheinungen von Ermattung, wird abgebrochen. Dem Spielen schließt sich zuerst eine Unterrichtssequenz an, in der jeder sich spontan in Bezug auf irgendeinen Gesichtspunkt äußert. Wir halten einige Begriffe an der Tafel fest, so wie sie der Reihe nach genannt werden:

<i>Identität</i>	<i>Solidarität</i>
<i>Freiheit</i>	<i>power play</i>
<i>Schülerrolle</i>	<i>sozialer</i>
<i>Erlebnisfähigkeit</i>	<i>Aufschneider</i>
<i>Mitgefühl</i>	<i>Opamoral</i>
<i>Verständnis</i>	<i>Anstand</i>

Der folgenden Unterrichtssequenz liegt eine Aufgabe zugrunde. Ganz offensichtlich – so die Meinung der Gruppenleiter – habe es zwei Bedürfnisdimensionen oder -komplexe im Spiel gegeben. Die eine betreffe sozusagen die leib-seelische Befindlichkeit und eine dieser entsprechende Form von Lebensäußerung im Tageslauf und Arbeitsrhythmus: die einen benötigten Ruhe, die anderen Ausgelassenheit. Die andere Dimension betreffe das soziale Gefüge unserer Gesellschaft, nämlich Klassen, Schichten, Gruppen und deren Rechte und Pflichten, Sitten und Gewohnheiten. Den beiden so umrissenen Bedürfniskomplexen sollen verbale Äußerungen und

Verhaltensweisen aus dem Bus-Spiel zugeordnet werden, und zwar in zwei Spalten an der Tafel.

Als dies geschehen ist und der Blick vergleichend auf die beiden Spalten und die Stichworte aus der ersten Sequenz nach dem Spiel gerichtet wird, fällt es wie Schuppen von den Augen, was mit dem Streit am Vorabend ausgetragen wurde. Ein Student formuliert es als „Kampf um die Geltung des eigenen Lehrerleitbildes, als Such-Kampf um die soziale Identität“. Es sei aufgrund des Plenums sozusagen der soziale Schmelztiegel der Gruppe übergekocht. Es sei ja wohl so, dass in der Gruppe fast jeder jedem gegenüber ebenso ausgeprägt Überlegenheit wie Minderwertigkeit empfunden habe, beides habe das Plenum gespiegelt.

Nicht nur wisse man, dass es in der Gruppe Arbeitersöhne und „Direktorentöchterlein“ gebe, solche, die noch ihre Füße unter den Tisch der Eltern strecken und andere, die schon sehr früh zum Unterhalt der Familie beitragen mussten; diplomierte und beruflich sowie in politischer Arbeit Erfahrene und solche im dritten Semester, die ihre studienfreie Zeit mit Häkeln verbrächten. Auch die Art sich zu kleiden, zu sprechen, zu essen, eine Tasse zum Nachfüllen zu reichen, von den einen oder von den anderen praktiziert, führe stündlich neu die sozialen Unterschiede vor Augen!

Die Angst der Studenten vor der Übernahme der Lehrerrolle – und damit ist der Anschluss an das Lernthema „Kompetenzangst“ wiedergewonnen – resultierte also aus einem sozialen Ambiguitätskonflikt. Einer Zerrissenheit zwischen Herkunftsmilieu, Studenten-Dasein und dem zukünftigen Status als Lehrer sowie den widersprüchlichen Bewertungen dieser sozialen Gruppen. Kompetenz anzuwenden bedeutet unter solchen Umständen, sich mit der Handhabung der Verkehrsformen so oder so sozial zu »entlarven«.

In einem Theorie-Seminar hätten sich an diese Verdichtung, d.h. die Erkenntnis der Ambivalenzgefühle und der Interrol-

lenkonflikte als Phase der Entfaltung 2 Studien zur Rollentheorie, zur Identitätstheorie, zur Sozialisationstheorie o.ä. angeschlossen. Im »Blockseminar« wurden nur entsprechende Perspektiven für theoretische Studien gezeigt. Praktisch folgten Übungen zur Kommunikation bei offenen und verdeckten Rollen- und Statuskonflikten. Sie trainierten im Anschluss an das Plenum und an die Konflikte am freien Abend darstellende Artikulation und De-Eskalierung. Anders ausgedrückt und von der Lernspirale aus betrachtet, folgte der Aufklärung und Erkenntnis der Erwerb praktischer, vermittelnder Sozialkompetenz, um dann später wieder in den Erwerb vertiefter Fachkompetenz einzumünden.

Reflektiert man das Beispiel aus dem Zusammenhang von GIZ und PIZ, dann lässt sich sagen: Im Plenum hatten einige Studierende sprachlich und inhaltlich Fachkompetenz demonstriert. Über die vorhandene Konkurrenz (wer ist die bessere Gruppe) war damit im PIZ die Balance von Autonomie und Gemeinschaft, Verortung sowie Orientierung und Wechsel berührt worden ohne als sozialer Ambivalenz- bzw. Identitätskonflikt bewusst zu werden. Dies und entsprechende Artikulationsprobleme hatte den Emotionen nur im Streit ein Ventil geöffnet.

Durch die verfremdende Veranschaulichung im Bus-Spiel und dessen Verdichtung gelangen Erkenntnis und Entängstigung. Das Kommunikationstraining stabilisierte durch Vermittlungskompetenz. Diese ermöglichte neue Balance im PIZ und nachfolgend den Erwerb von Fachkompetenz.

4.2.2 Der Mann ohne Plakette – Soziale Konflikte in der Jugendbildung

Das folgende Beispiel ist der Jugendarbeit entnommen, konkret dem Konfirmationsunterricht. Eine Gemeinde hatte die Möglichkeit geboten, diesen für einen bestimmten Jahrgang als Projekt christlicher Jugendarbeit auszulegen und auf der Basis der *Arbeitsorientierten Exemplarik* begleiten zu lassen.

Das Beispiel zeigt, wie die beabsichtigte Wirkung eines audio-visuellen Hilfsmittels und eines zugehörigen Spiels sich ins Negative verkehrt, wie keine Verdichtung zur reorganisierenden, erkenntnisbezogenen Wende sich einstellt, weil Medien und Spiele lediglich einen Spiegel vorhalten bzw. zum wiederholten Male ausdrücken, was in der Gruppe längst beobachtet und ausgesprochen ist, aber nie erklärt, darum nie verstanden und nicht verändert werden konnte, nämlich soziale Ungleichheit, vor allem zwischen Männern und Frauen. Die Jugendlichen, um die es im Folgenden geht, suchen ganz konkret nach alternativen Möglichkeiten des Umgangs mit der Geschlechterfrage. Dem Leiter (Pfarrer) geht es um Gleichheit und Nächstenliebe schlechthin und im Allgemeinen. In dieser Konfrontation von Besonderem und Allgemeinen bleibt der Unterricht über Monate stecken, trotz massiver jugendspezifischer Störmanöver. „Geh’ endlich auf unsere sozialen Lernbedürfnisse ein“, bedeuten sie. Aber genau diese wehrt der Leiter ab. Daraufhin bröckelt die Teilnahme. Zur Sanktionsandrohung „keine Konfirmation“ kommt es aber nicht.

In der Konfirmanden-Gruppe (7 Mädchen und 8 Jungen zwischen 13 und 15 Jahren) gibt es starke alters- und schichtspezifische Rivalitäten zwischen Jungen und Mädchen und zwischen den Jungen sowie zwischen einem Mädchen und den übrigen Mädchen. Der Leiter der Gruppe ist in diese Rivalitäten insofern einbezogen, als es darum geht, wer etwas zu sagen hat. Und damit ist gemeint, wer bestimmt, was und wie es zu geschehen hat und wer erklären kann, warum was wie geschieht.

Thema Nummer eins ist seit langem die Sexualität, und zwar als etwas, das den sozialen Status bestimmt. Die Jungen bringen dies unverhohlen in pornographischen Witzen zum Ausdruck, die alle auf die gleiche Quintessenz hinauslaufen: Solange ein männliches Wesen weder sexuell noch finanziell etwas zu bieten habe, sei es eine soziale Null.

Den Mädchen, mehrheitlich Gymnasialschülerinnen, geht es darum, ein Schicksal abzuwenden, das sie zu »Sexualopfern« und Haushälterinnen degradiert.

Als es um die Vorbereitung der Abschluss-Freizeit geht, bieten die Jungen, die sich über Monate ausschließlich durch Störaktionen der verschiedensten Art (auch bei handwerklichen Vorhaben) hervorgetan haben, erstmals etwas Konstruktives an. Sie wollen das Kochen übernehmen. Natürlich entbrennt daraufhin zwischen den Jungen und Mädchen ein Streit über die Rangordnung der häuslichen Arbeiten und Dienste und darüber, wer wozu taugt. Aber als es darum geht, ein gemeinsames Arbeitsthema für die Freizeit zu finden, kommt rasch, relativ konfliktfrei und unter Beteiligung aller eine Einigung auf „Alternatives Leben heute“ zustande.

In den nächsten beiden Stunden wird dieses gemeinsame konstruktive Ergebnis allerdings nicht aufgegriffen. Es steht dieses und jenes zur Debatte, und die Jungen verhalten sich störend wie immer. Zwei Sitzungen vor der Freizeit versucht der Leiter, das Wir-Gefühl der Gruppe wenigstens soweit voranzutreiben, dass zu den drei bereits ausgesprochenen Abmeldungen nicht noch weitere treten. Er hat schon mehrfach betont, dass es vor der Freizeit meistens recht chaotisch zugehe, dass die Jugendlichen aber beruhigt sein könnten, weil sich immer noch alles hervorragend geregelt habe und hinterher alle begeistert gewesen seien. Aber ausschließlich will er wohl doch nicht auf das gütige Schicksal oder die menschliche Vernunft auch von Jugendlichen vertrauen. Und so erinnert er sich an eine von ihm im Schulunterricht mit Erfolg benutzte Ton-Dia-Serie.

Sie zeigt, frech und farbig gezeichnet, den verzweiferten Kampf eines Sheriffs in einer kleinen Stadt des Wilden Westens gegen einen Plaketten-Verweigerer. Die Ortsstatuten der Stadt haben nämlich festgelegt, dass jeder Bürger und jeder, der sich mehr als drei Tage in der Stadt aufhält, sich plaketieren und entsprechend registrieren lassen muss. Die Plaket-

ten teilt der Sheriff zu (über Modalitäten wird nichts weiter erzählt). Sie sind rund und umso größer, je höher die Nummer ist, die sie tragen. Die Nummern reichen von A 1, was ganz außerordentlich, ganz vorzüglich bedeutet, bis zu Z 99.

Eines Tages nun kommt ein Fremder in die Stadt. Ein großer, ansehnlicher, gut gekleideter Mann, ohne Gepäck, nur mit einer Wolldecke unter dem Arm und ohne Plakette. Er setzt sich auf die Stufen des Wirtshauses, in dem die niedrigen Nummern und diejenigen verkehren, denen nicht einmal mehr ein Z 99 zusteht. Er erzählt ihnen Geschichten und findet mehr und mehr Zuhörer. Als er zum Sheriff beordert wird und dieser ihm eine der großen Plaketten überreicht, betrachtet er diese freundlich, legt sie dann wortlos dem Sheriff auf den Tisch zurück und verlässt die Amtsstube. Tja, so kommt es, dass er verklagt und schließlich gehenkt werden muss. Die Hinrichtung wird zu einem großen Volks- und Verbrüderungsfest verfeindeter Familien.

Nur: es dauert nicht lange, da ist der Fremde wieder da – so jedenfalls wird es erzählt. Und immer mehr Bürger legen ihre Plakette ab, wandern freudig ins Gefängnis und singen und tanzen dort drinnen, weil sie sich endlich frei fühlen. Worin diese Freiheit besteht, außer aus einem großen Gefühl, wird genauso wenig benannt wie das, wovon oder wozu man sich frei fühle. Von Gleichheit wird im Begleittext nicht gesprochen, und sie kommt optisch nur ein einziges Mal ins Bild, als der Sheriff durch eine große X 57-Plakette den Fremden den Wirtshausbesuchern angleichen will. – Soweit die Geschichte der Tonbild-Schau.

Die Gruppenstunde, während derer die Ton-Dia-Serie gezeigt wird, beginnt mit einem Spiel. Jeder Teilnehmer erhält einen Zettel mit einer Nummer zwischen A 1 und Z 99. Nur er darf die Nummer ansehen. Zwei gegenüberliegende Wände des Raumes sind A-Punkt und Z-Punkt. Die Jugendlichen sollen sich, eine Reihe bildend, entsprechend ihren Nummern zwischen den Wänden aufstellen.

- „Das hätten sie gerne, uns zu Niggern zu machen!“
- „Ich bin sowieso Analphabet und kann mich nicht aufstellen!“
- „Immer diese Sozialscheiße!“ – u.ä.m.

Der Leiter bleibt hart. Schließlich steht die Reihe. Es wird bestimmt, dass die ersten drei zu bestimmen hätten, was die letzten sechs zu tun haben und dass die mittleren vier für Befehlsausführung sorgen. Selbstverständlich gäbe es Höherstufungen und Degradierungen.

Erneute Tumulte. Auch die A-Leute weigern sich, das Spiel zu spielen. Schließlich befiehlt ein A-Mädchen der mittleren Gruppe, alle unteren zu A-Leuten zu machen.

„Wir haben doch gesagt, wir machen nicht mit“, antworten die Z-Leute. Da geht einer der Mittleren an den Schrank, füllt Zettel aus und verteilt sie an die Unteren. Die Zettel enthalten die Bezeichnungen „Arsch 1“ bis „Arsch 6“. Die neuen „As“ laufen johlend zur A-Wand.

Befragt, was ihnen an dem Spiel nicht gefallen habe, antworten einige, das sei kalter Kaffee, den sie immer wieder aufgetischt bekämen. Dass es Bestimmer-Typen gäbe und andere.

- Ja, ob sie das denn gut fänden oder gut heißen könnten?
- Dass die einen die anderen für sich arbeiten ließen?
- Nein, natürlich nicht, abgesehen vom Verwöhnt-Werden. Wenn man krank sei zum Beispiel. Das könne man dann schon genießen. Aber sonst sei man fürs selber tun!
- Es gäbe ja solche Chaoten, sagt ein Mädchen, die wollten, dass alle gleich seien. Aber wie man das wohl bewerkstelligen wolle, ohne dass alles drunter und drüber gehe!

-
- „Du meinst also, dass dann alles drunter und drüber geht?“
 - „Natürlich!“
 - „Ja, dann will ich Euch noch etwas zeigen“.

Und es folgt die Dia-Serie.

Währenddessen wird gegessen, getrunken, geredet und es folgt in regelmäßigem Abstand, von etwa vier Jugendlichen abwechselnd, der Kommentar: „Öd – ist das öd – wie blöd!“

Nach der „show“ beginnen spontan die Kommentare.

- „Sowas Lächerliches, die Bibel auf modern. Außerdem ist es haarscharf der gleiche Quatsch wie das Spiel vorher.“
- Sie überlege aber durchaus, wie es sei, wenn alle gleich wären, meint ein Mädchen.
- Die Jungen johlen: „Dann dürftet ihr keine Schweine mehr haben! Was meinst’n, wie das wär?“
- „Die haben wir schon lange nicht mehr, ihr Mondkälber! Bringt euch mal auf den neuesten Stand!“

Der Gruppenleiter beendet das Geplänkel. Er fordert nun auf, dass man sich in kleinen Gruppen zusammensetze und überlege, wie während der Freizeit der Tagesablauf gestaltet werden soll. Es werden drei Zettel abgegeben. Auf ihnen steht:

- Aufstehen, Frühstück, Mittagessen, Abendessen, Schlafen-gehen.
- Fressen, Saufen, Party-Feiern, Vögeln, Pennen.
- K. hängen, verteilen, rädern, strecken (K. ist der Gruppenleiter).

K. hängt die Zettel an die Wand und macht darauf aufmerksam, dass nun noch zusammengestellt werden müsse, was

einzukaufen sei und wer das mit den Eltern in einem Großmarkt tun könne.

Einige Stimmen überschlugen sich daraufhin vor Wut. „Solch eine Zumutung! Das solle der Gruppenleiter gefälligst alleine erledigen!“ Und man rafft die Taschen zusammen, weil die Zeit abgelaufen sei und man es heute eilig habe. –

„Der Mann ohne Plakette“ ist Beispiel für einen misslungenen Unterricht, der auch nicht mehr durch Wechseln auf die mediale und Spiele-Ebene gerettet werden kann. Wir wollen dies erklären:

Dem Gruppenleiter ging es in seiner Arbeit mit den Jugendlichen um ein soziales Lernen, das dazu befähigen sollte, eine demokratisch verfasste Gemeinschaft zu bilden, sich solidarisch zu verhalten und gemeinsame Aufgaben kooperativ zu erledigen, in Toleranz und Achtung, mit Einsicht in Regelungsbedarfe. Hierzu wollte er die Jugendlichen mittels Aktivität und Spontaneität gelangen lassen.

Er bekannte sich zu einem sozial-integrativen Führungsstil, bei dem er sich als Gruppenleiter so weit wie irgend möglich zurückzunehmen hätte. Immer erneut stellte er es als Aufgabe der Gruppe hin, dass sie ihre Treffen nach Inhalt und Verlauf selbst bestimmen sollten. Es gelang dies jedoch so gut wie nie. Im Gegenteil: Durch ihre Störmanöver forderten die Jugendlichen Leitung und Lernangebote ein.

Erst als die gemeinsame Freizeit (ein viertägiger Landheimaufenthalt) zur Planungsaufgabe geworden war, verwandelte sich destruktives Verhalten in konstruktives, fand sich ein Projekt-Thema, das alle in gleicher Weise interessierte, nämlich das alternative Leben. Vier Tage anders als zu Hause.

Dieses Projektthema ist eine Komplexion von Zusammenhängen des gesellschaftlichen wie individuellen Lebens, die zur Aufklärung und Aneignung neuer Erfahrungen drängen. Üblicherweise wird die Komplexion mit dem Unterrichtsthe-

ma vom Lehrenden angeboten. In diesem Fall geht das Angebot, den Gepflogenheiten teilnehmerorientierten Gruppenprozesses entsprechend, von den Jugendlichen aus. Will der Gruppenleiter sich nicht aus dem gemeinsamen Arbeitsprozess herausnehmen, will er Teil der angestrebten Gemeinschaft sein, so hat er auf das Angebot zu antworten. Erst damit würde der Lehr- und Lernprozess aus der stagnierenden Konfrontationsphase heraus gelangen. Genau dies gelingt jedoch nicht, denn der Leiter lässt das Angebot der Jugendlichen, das Thema »alternatives Leben«, wohlwollend, aber unkommentiert im Raume stehen. Die Folge davon ist ein Rückfall der Jugendlichen in die sozial destruktiven Verhaltensweisen, die sie seit Beginn ihrer Gruppenarbeit an den Tag gelegt hatten. Ein Verhalten, mit dem sie den Leiter herausfordern wollen, ihnen Orientierungsmöglichkeiten zu bieten.

Als dem Leiter dieses Verhalten bedrohlich wird (sein Berufsprestige könnte durch die Abmeldungen von der Freizeit ins Wanken geraten), greift er mit der Tonbildschau ein, also einem Medium.

Didaktisch hätte alles zwingend erfordert, auf das Angebot der Jugendlichen zurückzukommen und darzulegen, welches seine Interessen am Thema »alternatives Leben« für sich selber, die Gemeinde wie für das Lernen der Jugendlichen waren, um dann die vorhandenen Erfahrungen und Bedürfnisse aus den Varianten des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs heraus zu erhellen. Die Jugendlichen suchten ja Orientierung zwecks sozial andersartiger Verortung in der Gemeinschaft. Stattdessen hält der Pfarrer den Jugendlichen, wie schon so häufig, durch ein Spiel und zusätzlich durch die Dia-Reihe einen vermeintlichen Spiegel der Gesellschaft vor. Als Haupthindernis für die Bildung einer demokratischen und kooperativen Gemeinschaft sieht er den Kampf um die Rangordnung bzw. die Praktizierung von Hackordnungen. Dagegen stellt er als erstrebenswert die Gleichheit aller, die durch den christlichen Glauben zur wahr-

ren Freiheit führe, auch unter Lebensbedingungen wie Gefangenschaft.

Die Reaktion der Jugendlichen auf diese inhaltliche Antwort auf ihre soziale (Lern)frage lautete wörtlich: »Soziale Scheiße«. »Breit getretener Quark« – gleichfalls ungenießbar – wäre vielleicht ein etwas gesitteteres Urteil gewesen.

Doch wie sollen sie anders reagieren, wenn am Ende wie in der Dia-Show doch nur das Gefängnis, d.h. die alte dörfliche Enge, wartet, die Befreiung bestenfalls eine der Innerlichkeit ist? Stattdessen suchen sie nach ganz praktischen alternativen Kompetenzen durch Wissen, Können und Artikulationsformen.

Als der Gruppenleiter den Konfirmanden den vermeintlichen Spiegel vorhält, um ihnen zu zeigen, wie konkurrenzhaft sie sich verhalten, spiegeln sie ihm zurück, auf was die Vorstellung von alternativem Leben unter den Bedingungen von Konkurrenz und Entfremdung ohne Wissen und Kompetenz zusammenschrumpft: Nicht arbeiten – nur konsumieren („Fressen, Saufen, Vögeln“ usw.).

Die Jugendlichen wissen sehr wohl, dass solch eine Vorstellung von alternativem Leben gleich Freizeit und Konsum für ihren bevorstehenden Landheimaufenthalt vom Leiter der Gruppe nicht akzeptiert werden kann. Die Zettel mit Wünschen über den Tagesablauf, die sie abgeben, lassen sich daher auch so interpretieren:

Wenn Du, Leiter, uns immer wieder festnagelst auf dem, was die Gesellschaft falsch macht, dann reagieren wir auch nur mit dem, was wir diesbezüglich in unseren Köpfen haben. Und indem sie »Fressen, Saufen, Vögeln« schreiben, versuchen sie mit äußerster Provokation, endlich ein Lern-Angebot darüber zu erhalten, wie alternatives Leben vonstatten gehen könnte. Sie wollen endlich Aufklärung darüber, warum der Sinn des Lebens für die Erwachsenen nur im Konsum liegt und warum, z.B. in ihrem Dorf, keiner sich mit irgend etwas

hervorwagen darf, weil die soziale Kontrolle alle klein hält. Sie wollen gezeigt und erklärt bekommen, ob man vorsichtig etwas ändern kann. Sie haben diese Fragen und Wünsche wiederholt in Collagen und Diskussionen, aber auch in ordinären Witzen und Fressorgien während der Gruppensitzungen vorgetragen. Eine Antwort ist nie erfolgt. Selbst das Kochen durch die Jungen, für diese Gruppe schon etwas Alternatives, blieb ohne Perspektive. Mit den Eltern für die Freizeit, d.h. für das Projekt »alternatives Leben« einzukaufen, wird wie ein Zurückstoßen ins Unselbstständige und Althergebrachte erlebt; scheint Beweis, dass man vom Gruppenleiter keine Lern-Nahrung bekommen kann.

Darum packen die Jugendlichen nach der Tonbild-Schau ihre Sachen und gehen. Zur Freizeit kommen nur zwei Drittel der Gruppe.

Im Grunde war der Konfirmations-Unterricht nach der Tonbildschau bereits zu Ende – gescheitert an den vom Leiter entweder nicht erkannten, auf jeden Fall praktisch nicht berücksichtigten sozialen Wirkfaktoren des Dorfes und dem alternativen Bedarf an Wissen und Können der Jugendlichen.

In der Supervision des Gruppenleiters kamen später die sozialen und politischen Spannungen zwischen ihm als Pfarrer und dem größeren Ortsteil der Doppelgemeinde zur Sprache und wurden als Ursache seines pädagogischen Laissez-faire-Stils erörtert. Die ihn verursachende psycho-soziale Dynamik einer zwanghaften Dorfgemeinschaft bot nichts mehr zu integrieren. So war seine sozialintegrative Kompetenz mattgesetzt, obwohl sie objektiv und ausgeprägt vorhanden war. Hatte sie sich doch in schwierigsten politischen Situationen der Nachbargemeinde erfolgreich bewiesen. Sie entfaltete sich übrigens später wieder auf einer neuen professionellen Stufe nach einem Wechsel in die theologische Erwachsenenbildung.

Bei der Darstellung der Phasen des Spiralverlaufs haben wir bereits darauf hingewiesen, dass die Übergänge von einer Phase zur anderen fließend vonstatten gehen und dass jede Phase in sich noch einmal mehr oder minder spiralförmig verläuft, weil der psychische Prozess im Grunde ein ständiger Konfrontationsprozess ist. Daraus können schwierige Konstellationen entstehen, die den Lernprozess in Konfrontationen gefangen halten, wie das vorige Beispiel schildert. Es können sich aber auch Konstellationen ergeben, die rückfall-artig immer erneut eine anfänglich konfliktuöse Konfrontation solange „auftischen“, bis eine emotional akzeptable Lösung gefunden ist. Solange das nicht der Fall ist, dominieren Abwehrmuster die Motivation. Die Lernenden bleiben dann in ihren psycho-sozialen Verstrickungen gefangen, wenn der Lehrende nicht gezielt seine Rolle wahrnimmt, professionell auslegt und entscheidet und dementsprechend reorganisierend eingreift.

In einem unserer Blockseminare außerhalb Frankfurts hatte sich nach den Vorab-Sitzungen in Frankfurt folgender Arbeitskomplex für die Gruppe herauskristallisiert: Der Rollenzwiespalt „jetzt Student und studentischer Lebensstil, demnächst Lehrer an kaufmännischen Schulen“, der alle bewegte, sollte bearbeitet werden. In Zusammenhang mit diesem Problem stand die Autonomie-Frage als Frage danach, wie die Gruppe den Umgang mit den Leitern (als Bild der Lehrerrolle) bewältigen würde. Es ging um deren Integration oder Desintegration, was bereits zu einer konfliktreichen Sitzung in Frankfurt geführt hatte. Dort war es beinahe zu einer Art Abstimmung darüber gekommen, ob man mit den Leitern gemeinsam beraten und arbeiten oder sie eigentlich nurmehr als Zuschauer dabei haben wollte bzw. als rein formale Diskussionsleiter ohne sonstige Befugnisse.

Diese Fragen zielten auf den Kern der pädagogischen Professionalität, artikuliert als Frage nach dem Gebrauchswert und/oder Tauschwert von Lern- und Arbeitsangeboten der Leiter.

Die ausführliche Vorstellung der Gruppenmitglieder in der ersten Sitzung und die Art, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der ersten und in der dritten Sitzung diskutiert hatten, hatte bei den Leitern folgenden Eindruck hinterlassen: Die Gruppe spielte ständig eine Art »Verschiebebahnhof«, man benutzte permanent die Hilfsverben „sollte, könnte, müsste“, ließ sich also nicht direkt und unmittelbar auf Arbeitsangebote ein und entwickelte auch selber kein Alternativprogramm. Es bestanden Schwierigkeiten im Umgang mit Reglements aller Art. Wir Leiter hatten auch den Eindruck, dass die Gruppe jeder Anstrengung auswich und geradezu Angst vor einer intensiveren Auseinandersetzung mit Problemstellungen hatte. Fast alle waren stark daran interessiert, mehr über sich als Person zu erfahren. Wir bezeichneten (für uns) ihre Interessen als privatistisch. Sie ließen sich mit der Zielsetzung „bei den anderen gut ankommen“ und „gut rauskommen“ kennzeichnen. Es ging also um die Geltung, die Akzeptanz und das Inszenesetzen der eigenen Person. Fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sehr stark auf Finanzielles ausgerichtet, etwa mit dem Schlagwort „man ist, was man sich leisten kann“. Fast alle erwähnten Erfahrungen aus der Arbeitswelt; aber die Mehrzahl hatte diese Erfahrungen innerlich beiseite gepackt. So, als hätten sie keine gemacht. Auch die Beziehungen zu den Eltern und die Erfahrungen mit diesen schienen verdrängt oder in ein rosiges Licht gerückt. Es ließ sich von einigen Teilnehmern geradezu sagen, dass sie von ihrer eigenen Biografie entfremdet waren. Eine Äußerung wie: „Dieser Abend hat gezeigt, wie gleichgültig ein Leben sein kann, wie wenig interessant, wie wenig Fakten darin zählen“, belegte es. Das, was für das bisherige Leben wesentlich gewesen war, konnte nicht benannt werden. Nichts, so schien es, was der Erinnerung wert war.

Bei einigen Teilnehmern wurde Zerrissenheit zwischen der bürgerlichen Herkunft und dem Wunsch nach einer Herkunft aus dem Arbeitermilieu (was damals als »in« galt) oder zwischen der gutbürgerlichen Herkunft und dem jetzigen Zusammenleben mit Studenten aus eher bescheidenem Milieu sichtbar. Großes Interesse bestand bei allen an Fragen von Ehe und Partnerschaft und daran, ob man in den Partnerschaften glücklich sei oder glücklich sein könne. Das Fazit war: Fast alle Studierenden schienen zerrissen und zerfallen in jeweils zwei Menschen, nämlich in den Privatmenschen von einst, der kaum noch greifbar war, und den Privatmenschen von jetzt. Ferner in Berufsmenschen von einst, der ebenfalls vergessen schien und den Studenten jetzt, dessen zukünftiger beruflicher Bedeutung man auszuweichen schien.

Die Arbeit im Walsertal begann, wie immer, mit einem Plenum nach dem Abendessen. Alle Teilnehmer waren über die Ziele, Inhalte und Verfahren dieses Plenums informiert worden. Sie wussten, dass es anstrengend sein würde, nach einer langen Fahrt noch einem Plenum beizuwohnen. Auch waren alle Teilnehmer über die Fahrtstrecke und über die Dauer der Fahrt informiert und gebeten worden, möglichst vor dem Abendbrot an Ort und Stelle zu sein, um sich noch ein wenig auszuruhen. Das Plenum diente einem Bericht über die bisherige Arbeit der beiden Parallelgruppen mit je zwei Leitern, einem nochmaligen Vergleich der Erwartungen der Studenten mit der Konzeption des Seminars und der Erörterung bereits in Frankfurt verteilter Papiere zu Verfahrensproblemen und zum Spiralverlauf.

Die erste Gruppensitzung am Morgen nach dem Plenum begann mit einem »Blitzlicht«, d.h. kurzen Statements reihum, die unter dem Thema »Bericht zur Lage« standen. In diesem Bericht zur Lage wurden nur privatistische Äußerungen getan: „Ich fühle mich topfit“; „es ist noch zu früh“; „ich habe gut geschlafen“; „es geht mir schlecht“; „ich habe eine Magenverstimmung“; „ich habe keine Lust“ usw. Die Leiter äußerten, dass sie sich wünschten, dass mit der Arbeit begon-

nen werde. Nach einer Pause machte einer der Leiter den Vorschlag, man könne die Arbeit mit der Erörterung des gestrigen Plenums beginnen. Zunächst Schweigen, dann im Durcheinander: Es sei zu anstrengend und eine Zumutung gewesen. Schließlich (die Namen sind frei gewählt)

Armin: Das Schweigen sei aufschlussreich, man könne da das averbale Verhalten studieren. Das Schweigen sei auch wohltuend.

Jürgen: Schweigen blockiere.

Karlo: Es sei doch erwartet worden, dass sie arbeiten, oder...?

Holger: Er hätte im Plenum zur anderen Gruppe überhaupt keinen Bezug gehabt.

Frank: Was Karlo's Frage solle.

Leiter: Was ist mit dem Material, das die Gruppe zusammengetragen hat?

Karlo: (ziemlich empört) Der Arbeitsauftrag sei zu unstrukturiert gewesen.

Gerda: Sie hätte die Papiere gestern abend zu theoretisch gefunden. Könnte sich nichts darunter vorstellen, habe den Eindruck gehabt, es solle bewiesen werden, dass die Studenten nichts verstehen. Sie habe auch nichts verstanden.

Karlo: Ob das Schweigethema vom Tisch sei?

Armin: Da gäbe es doch Widersprüche: Äußerungen zum Plenum und dann gäbe es Arbeitsaufträge; was denn nun sei?

Helmut: Das Ganze sei unbefriedigend. Wenn schon eine Schweigepause dagewesen sei, dann solle man da weitermachen. Man bekäme ja schon non-verbal was mit, und das sollte jetzt zu Ende gebracht werden.

Frank: Wodurch denn die momentane Arbeitsbehinderung entstanden sei – und wer es schaffe, das Eis zu

brechen. Sei man Arbeitnehmer oder Schüler? Warte man auf die Leiter?

Karlo: Es sei alles viel zu viel und es sei alles zu wenig strukturiert.

Heinz: Armin und Karlo sprächen wie Beobachter.

Armin: Sein Interesse sei das Verhalten der Gruppe; er schätze, was aus der Gruppe erwachse.

Frank: Er sei durch das Schweigen irritiert.

Helmut: Das sei nur so, wenn Autoritäten anwesend seien. Die schwebten auf einer wissenschaftlichen Ebene. Die sei zwar nicht zu hoch, aber sprachlich könne alles kürzer ausgedrückt werden.

Hinweis eines Leiters:

Da sei doch eine Nebenkommunikation gewesen gestern. (Es war abgemacht worden, dass über Arbeitsverläufe möglichst nur in der Gruppe, d.h. in den Gruppensitzungen, kommuniziert werden solle und nicht in der Freizeit, in sogenannter „Nebenkommunikation“.)

Frank: In der Nebenkommunikation sei die gleiche Kritik gefallen. Es sei ermüdend gewesen, gestern das Plenum. Eine Anballung von Fremdwörtern. Die vier Leiter hätten alles Mögliche breitgewalzt. Sie seien bemüht gewesen, überhaupt etwas zu sagen, wahrscheinlich hätten sie sich profilieren müssen; wahrscheinlich untereinander in einer ganz bestimmten Reihenfolge.

Holger: Ziele und Strukturen seien schon richtig gewesen, nur das Wie habe nicht gestimmt.

Karlo: Er hätte lieber mehr activity gehabt; außerdem sei schon die eigene Gruppe zu groß. Man hätte mit der anderen Gruppe erst recht nichts anfangen können.

Leiter: In jeder Gruppe zwölf Teilnehmer!

Gerda: Die vielen Fremdwörter, man sei viel zu hoch eingestiegen.

-
- Maria: Es sei viel zu viel.
- Karlo: Die Sitzung sei methodisch überhaupt nicht günstig gewesen.
- Heinz: Das Plenum sei inhaltlich gut gewesen, es hätte was gebracht. Aber das hätte man auch vorher haben können.
- Armin: Er hätte eine Vorstellungsrunde und einen Austausch der Gruppen erwartet.
- Maria: Das Plenum sei Augenwischerei gewesen. Natürlich werde zwischen den Gruppen Konkurrenz auftauchen; es bestünde ein Gefälle zwischen den Leitern der beiden Gruppen. Warum das nicht in Frankfurt längst aufgeklärt worden sei.
- Heinz: Er habe Angst vor der Konkurrenz der Gruppen untereinander.
- Armin: Er habe schon die Tatsache, dass die anderen ein Papier hatten, nämlich eins über ihre Erwartungen an das »Blockseminar«, als Vorpreschen empfunden.
- Heinz: Es sei ein Elend, dass man die Leute nicht kenne.
- Gerda: Man solle halt mit den anderen gemeinsam am Tisch sitzen und die Freizeit mit Ihnen verbringen.
- Bernd: Man könne ja auch mit denen arbeiten, könne ja auch das eine oder andere austauschen oder pendeln, man brauche ja nicht auf die Gruppe fixiert zu sein.
- Jürgen: Ob das aber sinnvoll sei! Das sei doch illusionär, man könne jetzt nicht mehr umsteigen, selbst im Privatbereich nicht.
- Bernd: In der Schule müsse man auch mit vielen Leuten fertig werden.
- Armin: Der Gruppenprozess sei doch getötet, wenn ein Pendeln zwischen den Gruppen begänne. Er habe auch Angst, dass die Gruppe dann nicht mehr stark genug sei.

Hier greift einer der Leiter ein und stellt eine Aufgabe: Die Teilnehmer sollen stichwortartig schriftlich und einzeln (zehn Minuten Zeit) rekapitulierend festhalten, worauf sich das bisher Gesagte bezogen habe und welche Bedeutung es für den weiteren Lernprozess habe.

Die folgenden Komplexe wurden von den Teilnehmern genannt:

Das Schweigen, das zu Anfang der Sitzung in der Gruppe geherrscht hatte. Die Kommentare, die sich daran hielten, lauten etwa: „Die Gruppe müsste anders diskutieren lernen; sie dürfe nicht so abblocken; sie dürfe nicht so oberflächlich und sprunghaft mit den Themen umgehen“.

Das Plenum des Vorabends. Das Sprachverhalten der Leiter, so wird kommentiert, sei viel zu hoch gewesen; es sei betont wissenschaftlich gesprochen worden, man müsse sich ja fast schämen, wenn man nicht wissenschaftlich spreche und sich dafür entschuldigen. Die Studenten hätten überhaupt nicht mitreden können und das sei auch so beabsichtigt gewesen. Dafür sei-

en die Beiträge der Leiter redundant, ständig wiederholend.

Die Kooperation bzw. *Konkurrenz* der beiden Gruppen im Walsertal-Blockseminar: Die Frage, wer für den Fortgang der Arbeit in der Gruppe verantwortlich sei, die Teamer oder die Gesamtgruppe.

Die Konkurrenz der Gruppenmitglieder untereinander, insbesondere zwischen Armin und Frank. Ferner kommt es noch zu einem mehrfach bestätigten Tadel über die Blitzaufgabe zu Beginn der Sitzung und auch über die jetzige Zwischenaufgabe, weil ein Leiter sie gestellt habe.

Es ist zunächst zu fragen, warum die Leiter die Diskussion gerade bis zu der o.a. Äußerung von Armin sich entwickeln ließen.

Nun, ihre individuelle Einschätzung war die, dass bis dahin alle wesentlichen Bedürfnisse ausreichend klar und zu wiederholten Malen ausgesprochen waren und dass jetzt damit begonnen werden konnte und musste, die Bedürfnisse so zu ordnen, dass sie der Reflexion zugänglich würden.

Die privatistischen Äußerungen der »Blitzrunde« und das Schweigen zu Anfang hatten Leistungsangst signalisiert. Dies bewies auch die »Schelte« über die »hochgestochene« wissenschaftliche Sprache. Die Angst, so schien es, hatte drei Gerichtetheiten kommunikativer Natur und zwei Tiefendimensionen bezüglich sozialer Verortung. Die *Gerichtetheiten* bezogen sich

- a) auf die Leiter und waren insofern Angst vor negativer Benotung sowohl im engeren schulischen Sinne wie hinsichtlich des Bedürfnisses nach Anerkennung als Person;
- b) auf die übrigen Gruppenmitglieder, und sie waren insofern gekennzeichnet sowohl vom Wunsch nach Anerkennung und Beliebtheit wie nach Überlegenheit;
- c) auf die Parallelgruppe im gleichen Sinne wie unter b) skizziert.

Die soziale Verortung betraf die Übernahme der Lehrerrolle und mit ihr verknüpft die Frage, wie wissenschaftlich man dafür zu werden habe und was dann aus Beziehungen und Kontakten zu Nicht-Akademikern, z.B. Eltern und Partnern, würde.

Die Arbeitsaufgabe an die Studenten diene dazu, diese Komplexe ins Bewusstsein zu rücken und das bisher Gesagte nicht vergessen, sondern als Lernmaterial benutzen zu lassen.

Der Ärger, der über den Arbeitsauftrag formuliert wurde, ließ sich als Ausdruck einer narzisstischen Kränkung darüber deuten, dass man ohne Leiter anscheinend in Gefahr geriet,

Die Zusammenfassung der Studenten war objektiv richtig. In ihrem Mittelpunkt standen Konkurrenz und Leistungsängste und diese machten sich genau an der Verkehrsform fest, die im »Blockseminar« im Zentrum stand und die unverschleiert akademisches Wissen und Kompetenz offenbart: der Sprache nämlich.

Da Angriff als die beste Verteidigung erscheint und die größte Bedrohung von den Leitern ausgeht, werden zunächst diese attackiert und sind so mit der Aufgabe konfrontiert, den Studenten zur Erfahrung zu bringen, dass sie keine Möglichkeit des Ausweichens haben.

Wir schlagen vor, das Plenum zu spielen, und zwar nicht nachzuspielen, sondern so zu variieren, dass unser Sprachverhalten korrigiert würde. Es sollte alternatives Sprachverhalten sichtbar werden und es sollte das Konkurrenzverhalten angegangen werden: zwischen den Gruppen und den Gruppenmitgliedern, aber auch das zwischen den Leitern der Gruppen.

Nach dem Spiel fragen die Leiter, wo der qualitative Unterschied zum wirklichen Plenum gelegen habe bzw. liege und woran er sich objektiv nachweisen ließe.

Die Teilnehmer sehen das Folgende:

Man habe sich beim Rollenspiel wohler gefühlt, weil es von den Teilnehmern gekommen sei. Zwar sei das Sprachverhalten diffuser gewesen als im Plenum am Vorabend, dennoch habe es klarer gewirkt. Vielleicht, weil man ausgeruht gewesen sei. Man habe das Ganze als zusammenhängender empfunden; aber vielleicht auch, weil man es das zweite Mal gehört habe. Sprachlich sei kein Unterschied gewesen.

Einige Teilnehmer wehren sich gegen den Vergleich u.a. auch damit, dass sie sich in der kurzen Zeit nicht richtig hätten

vorbereiten können und dass die Arbeitsaufgabe sie überfordert habe. Einige fühlten sich »angemacht« bei der Aufforderung, es besser zu machen als die Leiter.

Das Sprechen der Studenten sei aber in jedem Falle menschlicher gewesen als das der Leiter im Plenum.

In einem Tafelanschrieb werden die Widersprüche der Studenten zusammengestellt, die darauf hinauslaufen, dass in dem von den Studenten vorgeführten Plenum die sprachlichen Äußerungen verwaschener, unverbindlicher, weniger klar gewesen seien, dass der Lernprozess und die Lernaufgabe diffuser gewesen seien, dass man sich aber dennoch begaglicher gefühlt habe und dass man dennoch alles besser verstanden habe.

„Wie lässt sich der Widerspruch zwischen der konstatierten Diffusität der Sprache und der trotzdem behaupteten Verständlichkeit und Klarheit erklären?“

Mit dieser Frage endet die erste Sitzung und beginnt die zweite Sitzung am Nachmittag.

Heinz: Die Leiter hätten die berechtigte Kritik der Studenten an ihnen unter den Tisch fallen lassen. Sie schoben alles von sich und reduzierten es auf Konflikte, die die Studenten untereinander hätten.

Maria: Nicht die Materie, um die es gegangen sei, sei zu hoch gewesen im Plenum, sondern die Sprache der Leiter.

Karlo: Ihm habe nicht gefallen, dass es auf einmal so ausgesehen habe, dass bei den Leitern alles klar, also die Sprache insbesondere klar gewesen sei. Er habe Klarheit weder im gespielten noch im wirklichen Plenum empfunden.

Gerda: Doch, sie glaube, sie hätte die Leiter im Plenum begriffen.

-
- Jürgen: Offensichtlich bestünden doch Widersprüche, aber woher? Die seien doch viel gravierender und es ginge nicht nur um Nuancen.
- Gerda: Er mache sich lächerlich.
- Karlo: Mit der Klarheit sei doch die Wissenschaftssprache nur gerechtfertigt worden.
- Armin: Fragt die Gruppe, ob die Skizze, die die Leiterin über die Widersprüche an die Tafel geschrieben habe, richtig sei und ob ihre Folgerungen richtig gewesen seien oder ob nicht etwas »unterschlagen« worden wäre. Er auf jeden Fall fände die Gegenüberstellung nicht richtig.
- Rolf: Er habe beim Tafelanschrieb das Gefühl gehabt, da würde was konstruiert zur Verteidigung. Zur Verteidigung, weil die Leiter sich und ihre wissenschaftliche Sprache angegriffen gefühlt hätten. Vor allen Dingen, dass die wissenschaftliche Sprache nicht als menschlich gelte. Aber statt sich zu verteidigen, sollte lieber darauf geachtet werden, dass es um ein partnerschaftliches Gespräch gehen müsse.
- Armin: Es gehe doch um den Streit umgangssprachliche versus wissenschaftliche als präzisere Sprache. Was denn vom Lernen her ergiebiger sei. Wenn das Halbwissenschaftliche doch stärker motiviere, dann sei das doch wohl das Ergiebigere!
- Heinz: Bei wissenschaftlicher Sprache oder Wissenschaft überhaupt müsse man kauen. Seine Erfahrungen seien die des Erschlagenwerdens; auch des Nachkauens für die Prüfung.
- Erwin: Er habe sich beim Tafelanschrieb übertölpelt gefühlt.
- Karlo: Es sei jetzt von Wissenschaft, von Autorität, von Sprache die Rede, das sei so alles gar nicht zu bewältigen.

-
- Armin: Nochmals: was denn ergiebiger sei, nicht gesteuerter und alltagssprachlicher Stil oder eine wissenschaftliche Vorlesung im Seminarstil.
- Jürgen: Macht darauf aufmerksam, dass man heute weniger Druck als gestern empfinde.
- Armin: Ja, weil sie die Stunde selber hielten!
- Bernd: Woher kommen denn Behagen und Unbehagen? Hier wird doch um den heißen Brei herumgeredet.
- Gerda: Vielleicht bestehe Angst vor wissenschaftlichem Arbeiten, weil es nicht verstanden werde und weil überhaupt die Materie nicht verstanden werde, weil es zu hoch sei.
- Helmut: Er habe noch Kontakt zu anderen Menschen als Studenten. Er könne seine Sprache umstellen. Studenten sprächen für Arbeiter arrogant. Professoren seien sowieso abgeschrieben. Er sähe nicht ein, dass man immer die wissenschaftliche Ebene einnehmen müsse. Er habe auch Angst, sich das anzueöhnen und dadurch den Kontakt zu seinen nicht akademischen Freunden zu verlieren.
- Frank: Pflichtet ihm bei.
- Helmut: Du pflichtest mir bei, tadelst mich aber gleichzeitig, weil ich auch Fremdwörter benutze. Willst du mich disqualifizieren?
- Frank: Warum komplizierter ausdrücken, wenn es anders geht. Das Spiralpapier sei ja fürchterlich gewesen, das müsse man ja übersetzen. Das Plenum sei ein einziger Einschüchterungsversuch gewesen, von vornherein so geplant.
- Rolf: Sieht auch ein gesellschaftliches Problem: Wissenschaftssprache sei Herrschaftssprache und systemerhaltend. Und es sei ganz gut, wenn die Leiter nun mal die Kritik annehmen würden!
- Armin: Vielleicht solle man das Ganze aber auch nicht überbewerten. Es gehe ja nicht nur um Fremdwör-

ter. Vielleicht seien Fachausdrücke hier und da auch nötig.

Holger: Aber durch diese Sprache blieben Teile der Bevölkerung draußen.

Heinz: Es gehe nicht um Fremdwörter, sondern darum, dass in den Papieren, die im Plenum verteilt worden seien, etwas Kompliziertes stehe, dass sie selber nicht erarbeitet hätten. Außerdem habe er etwas gegen Autoritäten!

Hier nun wird von den Leitern unterbrochen, und es werden die beiden Protokollantinnen gebeten, die Hauptkomplexe der Diskussion zu referieren (wofür sie Vorbereitungszeit erhalten und die anderen eine kleinere Pause).

Es ergeben sich drei Diskussionskomplexe, die noch einmal untergliedert sind.

Der erste Komplex der Äußerungen umfasst Verteidigungsreden insbesondere dadurch, dass das Verhalten und die Sprache der Leiter als Abwehr der studentischen Kritik, als Herrschaftsallüren u.ä. etikettiert wird. In einer zweiten Untergruppe von Äußerungen geht es um die Rolle der Wissenschaftssprache und ihre Funktion in dieser Gesellschaft: Sprache und Herrschaft, Schichtenspezifika von Sprache.

Schließlich als dritte Untergruppe die immer wieder von Armin eingebrachte, aber von niemand aufgegriffene Frage nach der Funktion von Sprache als Methode, als Motivationsmittel.

Vierter Unterpunkt: Die Schwierigkeiten, mit der Rollenzuschreibung fertig zu werden, nämlich nicht nur den Professoren die wissenschaftliche Sprache zuzuschieben, sondern sie selber zu benutzen. Im fünften Unterpunkt geht es um Konflikte, die unter den Studenten aufzulodern beginnen.

Neben dieser inhaltlichen Gliederung ergab sich nach Auffassung der Protokollantinnen eine Gliederungsmöglichkeit der Diskussion nach Beiträgen, die aufgegriffen und weiterentwickelt wurden und solchen, die liegen blieben. „Schön, und wie wurde die Frage, mit der die Sitzung begonnen hatte, beantwortet?“

Auf diese Frage der Leiterin hin brach offen Wut los. Was denn die Diskussion in dieser ersten Hälfte der Sitzung anderes gewesen sei als Beantwortung. Aber sie genüge wohl nicht, weil sie nicht wissenschaftlich genug formuliert sei!

Wir Leiter beraumten eine kleine Pause an und baten dann hinaus zum Spielen auf den Rasen.

Wir schlugen der Gruppe Ballspiele vor. Das erste bestand darin, dass die sogenannten Autoritäten, d.h. die Leiter, den Studenten den Ball zuwarfen, den diese abzuschmettern hatten. Das zweite Spiel bestand in einem gegenseitigen Zuwerfen im Kreis und das dritte war ein Völkerballspiel.

Nach den Spielen, zurück im Sitzungsraum, fragt ein Student ganz spontan, wie sich denn die Leiter fühlten! Sie stünden ja immer noch draußen; wie sie das aushielten? Kein Ball sei ihnen zugeworfen worden und beim Völkerballspiel seien sie als letzte in die Gruppen gewählt worden. Ein anderer fragt, warum die Spiele gerade jetzt gemacht worden seien, ob man einen Schnitt durch die Gruppe habe ziehen wollen, sehen wollen, wo Sympathien und Antipathien lägen.

Der Zusammenhang zwischen dem Diskussionsverlauf am Nachmittag, in dem der Arbeitsauftrag nicht aufgegriffen wurde, und dem ersten Spiel, in dem die Bälle, die die Leiter zuspielten, abgeschmettert wurden, wird klar gesehen. So kommt es aufgrund der Sinnfälligkeit der Spiele dazu, dass es in der Gruppe Thema wird, dass einerseits über die Angebote der Autoritäten gewettert wird, andererseits das, was die Autoritäten dann alternativ anbieten, auch nicht angenommen wird; dass man sie integrieren und andererseits doch nicht bei

sich haben wolle, wie die Ballspiele zeigen. Außerdem hätten die Ballspiele klar bewiesen, wie leicht die Studenten sich fremdbestimmten, festen Reglements unterwürfen, sie akzeptierten und befolgten, während sie eher offenere Angebote, die sie selber gestalten müssten, abwehren würden.

Mit den Äußerungen der Studenten sind zwei von Frankfurt mit ins Walsertal gebrachte Arbeitsaufträge neu verknüpft wieder auf dem Tisch. Es geht um die sogenannte Doppelrolle der Studenten, nämlich hier Student sein mit einer konsumtiven Haltung, sich aber gleichzeitig auf die Lehrerrolle vorbereiten zu wollen; andererseits darum, dass diese Lehrerrolle dort, wo die Leiter sie ausüben, abgelehnt wird. Damit ist das Integrationsproblem der Leiter verwoben, nämlich: Wie können Studenten und Leiter (Lehrende und Lernende) zu einer gemeinsamen Arbeit gelangen? Gleichzeitig ist angesprochen, dass die Studenten diesen Problemkomplex so handhaben, dass sie sich selbst, vor allen Dingen aber auch die Leiter immer wieder in eine Beziehungsfalle, in ein sogenanntes Double-bind nehmen, welches den Prozess blockiert. Quer zu dieser Problematik liegt das Thema Sprache, insbesondere Wissenschaftssprache und Herrschaft, das auf der Seite der Verkehrsformen die knotenpunktartige Verdichtung der Doppelproblematik Lehrer-/Schülerrolle, Leiter-/Studentenrolle darstellt. Im Thema Sprache bündelt sich zudem die gesamte Sozialproblematik als schichtenspezifische und kombiniert sich mit Kompetenzansprüchen und Kompetenzzwünschen als Frage danach, was Wissenschaft für die Lehrertätigkeit taugt, aber auch mit Akzeptanzängsten. Wann und wie wirkt Sprache integrierend oder isolierend?

Die Problematik, um die es geht, ist nun artikuliert, sie ist auch zusätzlich sinnlich erfahrbar geworden. Die Studenten finden aber gleichwohl den springenden Punkt nicht.

In der Konfrontationsphase, das heißt in den Sitzungen in Frankfurt, vor allem aber im Plenum im Walsertal, waren schlaglichtartig diejenigen Dimensionen des Gesellschaftli-

chen Implikationszusammenhangs ins Bewusstsein gelangt, die sich aus einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Leitbild des Lehrers ergeben. Dessen, d.h. des Lehrers, gewichtigstes Kommunikationsmittel bzw. die zentrale Verkehrsform in Lehr- und Lernprozessen, nämlich die Sprache, wurde zum Thema bzw. zur Komplexion. In der hier geschilderten Entfaltungsphase wurde sie entfaltet.

Die Produktionsformenbereiche kamen mit der Frage nach dem Nutzen von Fachsprache ebenso in den Blick wie die soziale Hierarchie von Berufen und die Ausübung von Herrschaft über deren Verkehrsformen. Die soziale Funktion der Verkehrsformen (hier der Sprache) war damit als private und als öffentliche benannt.

Verdichtet und auf den Punkt gebracht wurde das Lernbedürfnis der Studenten, nämlich Klarheit zu erhalten über die soziale Rolle des Lehrers, über die notwendige Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz und über die Sprache als sozialer Mittler durch eine Tafelskizze der Gruppenleiter. Sie zeigte eine liegende Acht als „Die soziale Funktion der Sprache“, deren Bewegung Gegensatzpaare durchläuft; Herrschaft und Knechtschaft; Privatheit und Öffentlichkeit; Konkurrenz und Solidarität; Isolation und Geborgenheit, Verbindung und Trennung; Aufklärung und Verschleierung; Komplexität und Elementarität. Dem Tafelanschrieb kam offensichtlich verdichtende Funktion zu. Objektiv bündelte das Bild der Lemniskate die Bedürfnisse und die Ängste, pädagogisch Spezielles und gesellschaftlich Allgemeines, Privates und Berufliches und zugleich die vorhergegangene Diskussionsphase. Subjektiv schien die Verdichtung insofern zu wirken, als Widerspruch ausblieb. Schließlich fragte eine Teilnehmerin, was „das“ (die Lemniskate) nun mit der Berufsschulpraxis zu tun habe. Damit war der Weg frei gelegt, um im Lehr- und Lernprozesse die Entfaltungsphase 2 anzugehen. Sie bestand in der Schilderung und Analyse der Gegensatzpaare des Tafelanschriebs anhand von Beispielen aus der eigenen Berufsausbildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Der biografische Faden, der in den Vorab-Sitzungen in Frankfurt nicht aufgegriffen werden konnte und der die Motivation und Arbeitsfähigkeit aufgrund sozialer Akzeptanzängste blockiert hatte, ließ sich nun aufnehmen.

Bis zum Ende des Gesamtseminars entwickelte die Gruppe dann, intensiv das Know-How der Lehrenden abfragend, ein differenziertes Konzept für den Fortgang des erziehungswissenschaftlichen Studiums unter der Maxime „Biografie, Professionalität und gesellschaftspolitische Kompetenz verbinden“.

4.3 Planung als curriculare Ausdifferenzierung

4.3.1 Subjektbildung in der Fabrik: Qualifizierung von Trainern in der industriellen Gruppenfertigung

Die Ausgangssituation

In großen Unternehmen gehört es zum Tagesgeschäft, Kolleginnen und Kollegen, die am jeweiligen Arbeitsplatz neu sind, einzuarbeiten. Wenn mit dieser Aufgabe Mitarbeiter besonders betraut werden, dann gelten nicht selten umfangreiche Arbeitserfahrung und freundliche Umgangsformen als hinlängliche Garantie für den Erfolg.

In der industriellen Massenproduktion sind oder waren solche Einarbeitungen regelmäßig auch dann erforderlich, wenn über die Manpower eine hohe Produktionsflexibilität zu gewährleisten ist. Dies verlangt qualitativ, dass Mitarbeiter ausgleichsweise an anderen Arbeitsplätzen als den »angestammten« zum Einsatz kommen können.

In dem Projekt, das im Folgenden beschrieben wird, wurde diese Art der Einarbeitung Anlernen genannt, von denjenigen Mitarbeitern an der Linie (am Band) durchgeführt, die über das breiteste Spektrum an Arbeitsoperationen verfügten

und in der Ausführung dieser Operationen längere Erfahrung hatten. Daneben gab es Anlernwerkstätten für solche Operationen, die als besonders schwierig oder kritisch galten und viel Übung verlangten (z.B. Schweißen und Schleifen).

Mit der Umstellung auf eine gruppenbasierte Organisation der Fertigung hatte sich die bisherige Art des Anlernens als unzulänglich erwiesen. Neue Mitarbeiter zu integrieren war deshalb schwierig geworden, weil die Gruppenkohärenz in Frage gestellt werden konnte. Auch stellte sich das Erfordernis, die neuen Mitarbeiter fachlich schneller als bisher zu integrieren. Darüber hinaus verlangte es das Produktionsinteresse, dass alle Mitarbeiter über mehr Operationen als bisher verfügen konnten. Das Anlernen musste also breiter werden. Die Zahl der von einzelnen Arbeitern beherrschten Operationen hatte bis dahin auf einer insgesamt schmalen Bandbreite gelegen, nun verlangte die Rotation in der Gruppe mehr. Den Experten der innerbetrieblichen Organisationsentwicklung war zudem bewusst, dass Bildung und Qualifikation nicht nur die Chancen auf dem inner- und außerbetrieblichen Arbeitsmarkt erhöhen, sondern auch die Arbeitsmotivation heben. So kam es zu der Entscheidung, ein Ausbildungsprogramm (Workshop) für „Trainer“ entwickeln zu lassen, damit diese ihre Aufgabe in Zukunft systematisch und tendenziell wie eine Fachkraft ausführen könnten.

Die Entwicklung des Programms war an keinerlei Bedingungen gebunden, abgesehen von drei betriebsbedingten Auflagen. Der Workshop war zeitlich zu begrenzen, und zwar auf maximal drei Tage; er durfte, da es sich um Erwachsenenbildung und Weiterbildung handelte, keine Anlehnung an die neugeordneten Berufe der Erstausbildung und deren Ausbildungsmethode darstellen, und er musste im Produktionsbereich durchgeführt werden. Dass er die spezifischen Probleme der einzelnen Produktionsbereiche aufgreifen musste und dass die Qualifikation ohne Zeitverlust unmittelbar anwendbar zu sein hatte, verstand sich von selbst. In diesem sehr strikten Qualifikationsbezug lag für uns die große Herausfor-

Der curriculare Vorlauf

Dem didaktischen Planungsteam gehörten außer den Autoren sieben Personen an, die später auch die Ausbildung der Trainer durchführen sollten und über mehrere Jahre hinweg durchführten. Die vier Pilotseminare, einzelne weitere sowie internationale Transfer-Workshops wurden durch die Autoren durchgeführt.

Alle Mitglieder des Planungsteams verfügten über ein berufs- oder wirtschaftspädagogisches Studium mit Praxiserfahrung in Schule und Betrieb. So lag es nahe, zunächst die traditionelle und neuere Methodik der betrieblichen Unterweisung daraufhin zu betrachten, welche geeigneten Elemente sie für die gestellte Aufgabe enthielt. Das Team entschied sich jedoch sehr rasch, nicht von der vorhandenen Unterweisungsmethodik auszugehen. Deren Kategoriengefüge, ihre Stufungsprinzipien, Begriffe und Instrumentarien erschienen zu abstrakt und gaben keine Antwort auf die pädagogisch-praktischen Fragen, wie denn z.B. zu erklären oder vorzumachen sei, wie denn zu motivieren, was man zu lehren habe, wenn es nicht vorgeschrieben ist und nach welchen Prinzipien der Unterrichtsstoff aufzubereiten sei. Insbesondere durch den vorgegebenen Zeitdruck von drei Tagen und das Gebot der unmittelbaren Anwendbarkeit galt es daher für das Planungsteam, eigenständig praxiskonformes Lehr- und Lernmaterial und eine darauf bezogene Methodik zu entwickeln. Darin mussten sich die realen und zu erlernenden Arbeitsoperationen und die pädagogisch-methodischen Elemente gebündeln. Dies hieß für das Team zweierlei: Die gestellte Aufgabe war theoretisch nur im Rückgriff auf die Exemplarik zu lösen, und praktisch verlangte die Planung ein intensives Kennenlernen der Anlernrealität in den unterschiedlichen Fertigungsbereichen.

So gab es zunächst ausführliche Spezialführungen durch den Betrieb. Sodann führte das Team über mehrere Wochen an einer Vielzahl repräsentativer Arbeitsplätze Anlernstudien durch und ließ sich selbst anlernen.

Folgendes waren die zentralen Erkenntnisse des Teams aus der Zeit der Anlernstudien:

- (1) Diejenigen Arbeiter, die keine Berufsausbildung durchlaufen hatten, bewerteten Erfahrung extrem hoch. Dies betraf sowohl die Bemessung der Zeitspannen, die bis zum Verfügen über Routine als erforderlich angesehen wurden, als auch Zweifel daran, dass es überhaupt ein exaktes Wissen darüber gäbe, wie etwas zu machen sei. Damit wurde der Erfolg von Anlernphasen im Wesentlichen der zur Verfügung stehenden Zeitspanne sowie der Intelligenz und Willigkeit des jeweiligen Anzulernenden zugeschrieben. Nicht bezweifelt wurde, dass jeder neue Mitarbeiter ein menschliches Anrecht auf Grundorientierungen habe. Hierzu würden vor allem räumliche Orientierungshilfen (Was ist wo? Wie erreicht man es am besten?) und die Bekanntmachung mit den Gruppenmitgliedern und unmittelbaren Vorgesetzten gehören, hieß es. Es war auch zu beobachten, dass vorwiegend die Mitarbeiter ohne Berufsausbildung Material und Werkzeuge ausschließlich als etwas je Spezielles betrachteten, für das sie keinerlei Verallgemeinerung zuließen. Auf diese Weise schaffte sich jeder seine unverwechselbare Spezialistentätigkeit.
- (2) Die Beschreibungen des Anlernens, die den Teammitgliedern gegeben wurden, unterschieden sich nicht von der Beschreibung der ausgeübten Arbeitstätigkeit.
- (3) Das Planungsteam machte beim Angelernt-Werden die Erfahrung, dass die Wissensvermittlung weitgehend unstrukturiert erfolgte. Vor allem fehlte es an präzisen Angaben, woran zu erkennen sei, dass die Tätigkeit bzw.

Tätigkeitsabfolge »richtig« verlaufe bzw. was man falsch oder ungeschickt mache und was passieren könne.

Als Folge des unter Punkt 3 Gesagten erlebten die Teammitglieder, wenn sie angelernt wurden, zum Teil erhebliche Gefühle von Unsicherheit, die den Trainingserfolg auch dann minderten, wenn die Anlerner geduldig und freundlich waren.

Das Planungsteam entwickelte aus diesen Erkenntnissen eine Grundliste der allgemeinen Trainingsinhalte:

- Es bemühte sich um eine Ordnung nach Besonderem und Allgemeinem der häufigsten Werkzeuge, Maschinen, Lehren, Materialien, deren Beschaffenheit, Funktion und Handhabung im Gesamt der technischen und motorischen Bewegungsabläufe.
- Es systematisierte die notwendigen Fokussierungen oder Streuungen der Aufmerksamkeit bei den Operationen.
- Es ordnete die Vorschriften, insbesondere auch die Sicherheitsvorschriften sowie die erforderlichen Regeln, Sprach- und Demonstrationsmöglichkeiten oder Hindernisse beim Anlernen.
- Es schenkte schließlich den sozialen Integrationsmechanismen vor Ort einschließlich den verschiedenen Mentalitäten und den herrschenden Vorurteilen besondere Beachtung.
- Es wurde eine Systematik von akustischen, räumlichen, optischen und taktilen Orientierungshilfen zusammengestellt.

Schließlich wurde eingehend diskutiert, was alles aus der Sicht der zukünftigen Trainer gegen ihre besondere Qualifizierung sprechen könnte.

Das Hauptergebnis dieser Planungsphase war neben der Systematik der Trainingsinhalte, dass sich in der Ausbildung der Trainer ein Perspektivenwechsel verwirklichen musste. Sie mussten lernen, dass sie vom Orientierungs- und Informationsbedarf des neuen Mitarbeiters aus zu denken und zu erklären hatten, und sie hatten den Stellenwert von Systematik unter den Bedingungen von Produktion im Wettbewerb zu erkennen. Dies hieß, von der Überbewertung der Erfahrung Abschied zu nehmen.

Der folgende Originaltext eines Teilnehmers dokumentiert die Notwendigkeit der übergeordneten Lernziele 'Perspektivenwechsel und Systematik':

„An diesem Arbeitsplatz werden die Ausgleichsgetriebe für die Typen A, B, und C zusammengesetzt. Da stehen die großen Zahnräder und dort die kleinen. Die Zahnräder sind gestrahlt. Dort stehen die Gehäuse und hier liegen die Bolzen. Meine Aufgabe ist es, die Teile zusammenzusetzen. Das Besondere dieser Tätigkeit ist das Einpassen von Distanzscheiben. Mehr als zwei Scheiben darf aber ein Getriebe nicht erhalten. Insgesamt hängen hier sechs Distanzscheiben in einer Stärke von 1 mm bis 5 mm. Das erkennt man an den Kerben. Die Arbeit erfordert sehr viel Fingerspitzengefühl. Außerdem braucht man eine gewisse Zeit, bis man heraus hat, welche Scheiben man benutzen muss. Schließlich beruht der Zusammenbau ja auf Erfahrungswerten.“

Didaktische Hauptplanung

Unsere Darstellung des Planungsverlaufs ist in ihrer Reihenfolge mit dem realen Planungsverlauf nicht identisch. Man muss sich Planungen nach dem Prinzip der Exemplarik wie ein Puzzle vorstellen. Man legt es nicht linear von links oben nach rechts unten, sondern vielmehr nach Sinnzusammenhängen des Bildes. Die Passung der Teile aufgrund ihrer Formgebung ist dabei zumeist sekundär bzw. lediglich unterstützend.

Wir beschreiben im Folgenden zunächst den Spiralverlauf, weil damit ein relativ ganzheitliches Bild des Workshops entsteht. Es erleichtert das Verständnis der Analysen und Entscheidungen mittels des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs (GIZ) und des Systems der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse (PIZ). Im realen Planungsablauf leiteten die Kategorien des GIZ und PIZ das Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden im Hinblick auf den Phasenverlauf und die Lernziele auf eine ähnlich verschränkende Weise wie beim Puzzle.

Aufgrund der knappen zeitlichen Vorgabe für den Trainingsumfang war klar, dass die Phasen des Spiralverlaufs komprimiert werden mussten. Dementsprechend hatte die Konfrontationsphase bereits in der Vorplanung begonnen, indem das Team, also die Lehrenden, sich anlernen ließ und die zukünftigen Lernenden die Thematik und Bedeutung des zu planenden Workshops erörtern konnten. Wir hielten es ferner für zwingend, die Konfrontationsphase so zu gestalten, dass die Teilnehmer rasch vom Wert des Workshops überzeugt wurden und gleichzeitig praktikable, anwendbare Lernergebnisse erhielten. Hierdurch wurde die Konfrontationsphase mit der Entfaltungsphase I verzahnt, und sie nahm, was Einsicht und Erkenntnis angeht, Elemente der Verdichtung vorweg.

Die Rahmenbedingungen des Workshops verlangten größtmögliche Praxisnähe. Dies hieß, dass Beobachtungen, Erläuterungen und Übungen an den Trainingsplätzen stattzufinden hatten. Ersatzweise stand die Anlernwerkstatt zur Verfügung. Der Einsatz von Videoaufnahmen des Anlernens erwies sich in diesem Zusammenhang als angeraten, weil damit Lernmaterial von wiederholbarer Anschaulichkeit zur Verfügung stand.

Wegen der Verknüpfung von Theorie und Praxis und wegen der besonderen psychologischen Wirkung, die entsteht, wenn man sich selbst im Film sieht, war klar, dass die Video-Sequenzen den Charakter der Verdichtung erhalten würden. Die

Entfaltungsphasen I und II waren hierauf zu beziehen. Die Phase der Anwendung und Übung erfolgte auf zweierlei Weise, nämlich durch eine Präsentation des Gelernten gegenüber Vorgesetzten und durch einen nachbereitenden Trainingstag nach einer Phase des Umgangs mit dem Gelernten.

Phase der Begrüßung und der Konfrontation

Die Begrüßung der Teilnehmer wurde von seiten des Teams differenziert und bis in die Wortwahl hinein geplant. Dies mag befremden, doch erschien es dem Team aus einer Reihe von Gründen geboten. So gehörte es in den 1990er Jahren nicht zur Tagesordnung der innerbetrieblichen Weiterbildung, dass ungelernte Arbeiter ein mehrtägiges Training erhalten, für das sie freigestellt werden. Dies und die Tatsache, dass die Meister der einzelnen Abteilungen die Teilnehmer zu bestimmen hatten, konnte bei diesen zu Misstrauen und zu gewissen Reserven, auch zu Angst und Ablehnung führen. Ablehnende Äußerungen, die uns in einem Pilotseminar entgegenschlugen, zeigten uns, wie kritisch die Ausgangssituation sein konnte, weil die Teilnehmer aus verständlichen Gründen hochverletzlich waren. Immer wieder kam es nämlich vor, dass Meister Mitarbeiter schickten, die sie »los sein« wollten. Mit Reserven gegenüber dem Workshop war auch dadurch zu rechnen, dass die im Training erfahrenen Teilnehmer sich von Externen, noch dazu von Akademikern, etwas beibringen lassen sollten. Schließlich war zu bedenken, dass die Altersspanne der Teilnehmer zwischen zwanzig und fünfzig Jahren streuen konnte und dass ihre Schulbildung ebenso verschieden sein konnte wie ihre Nationalität. Die Wortwahl wollte also gut bedacht sein.

Die Begrüßung musste die Anwesenheit der Teilnehmer als berechtigt aufgreifen, gleichzeitig Mut machen, ihren Status als Fachleute anerkennen und hervorheben sowie gleichzeitig humorvoll um die Anerkennung der Kompetenz der Lehrenden auf ihrem Gebiete werben. Sie hatte den Teilnehmern Gelegenheit zu geben, sich und ihren Arbeits- bzw. Anlernbereich vorzustellen sowie ihre Erwartungen, aber auch ihre

Skepsis zu artikulieren. Theoretisch formuliert waren solcherart der betriebliche Implikationszusammenhang und Fragen von Identität und Kompetenz, Autonomie und Gemeinschaft, Verortung und Orientierung einzufangen.

Für die Konfrontationsphase wählten wir die aus dem Interaktionstraining bekannte Übung des Ansagens. Zwei Personen setzen sich dabei Rücken an Rücken auf den Boden. Die eine Person erhält ein ca. 50 x 60 cm großes Blatt mit einer Zeichnung. Die zweite Person erhält ein gleich großes leeres Blatt und Zeichenstifte. Sie hat die Aufgabe, nach Angaben der ersten Person eine Zeichnung anzufertigen, die mit derjenigen der ersten Person identisch ist. Rückfragen der zweiten Person sind nicht möglich.

Folgende Überlegungen sprachen für die Auswahl dieser Übung:

- Sie konfrontiert mit der Mehrdeutigkeit von Aussagen und führt vor Augen, weshalb Eindeutigkeit und Präzision beim Erklären und Anweisen erforderlich sind. Auch gebietet die Lautstärke in der Produktion besondere Sorgfalt bezüglich der Verständlichkeit.
- Sie veranschaulicht den Nutzen von räumlichen Orientierungshilfen, speziell Orientierungspunkten und Orientierungslinien sowie deren Richtungsverlauf und lässt dadurch sofort den Anwendungswert beim Anlernen erkennen. Sie zeigt auch, wie hilfreich Veranschaulichungen durch Vergleiche sein können; insbesondere dann, wenn kein exaktes Vorstellungsvermögen über Maßeinheiten vorhanden ist.
- Sie zwingt, schrittweise vorzugehen. Damit wird eine Basiserfahrung für eine systematische Aufbereitung des zu vermittelnden Anlernpensums gegeben.
- Im vorliegenden Fall war mit der jeweiligen Rolle des Ansagers und Zeichners bereits die Rolle des Trainers und Anzulernenden gegeben.

-
- Der Erfolg der Übung hängt seitens des Ansagers von Präzision, Anschaulichkeit und Empathie bzw. Perspektivenwechsel ab. Er muss vom Zeichner aus denken und erklären und vom Zeichner aus das Zeitmaß ohne Sichtkontakt bestimmen. Der Zeichner ist gezwungen, besonders aufmerksam zu sein.

Die Bedeutung und die Schwierigkeit der Übung mag man an den Beispielen ermessen, die auf den nächsten Seiten abgebildet sind. Sie zeigen auch, dass es drei Übungsdurchgänge mit steigendem Schwierigkeitsgrad gab. Hier sei noch erwähnt, dass die zweite und dritte Übung auf Tonband zu protokollieren waren. Aus der Erörterung der Ansageübung sollten gemeinsam mit den Teilnehmern Regeln entwickelt werden, die auf das Anlernen am Arbeitsplatz übertragen werden konnten.

Für Begrüßung, Vorstellung und Ansageübung wurde der erste Vormittag eingeplant.

Entfaltungsphase 1

In dieser Phase sollte es darum gehen, das Ansagen durch das Demonstrieren zu ergänzen. Gleichzeitig war zu zeigen und übend zu erfahren, dass die Merkfähigkeit gesteigert werden kann, wenn durch Rhythmisierungen und Gliederungen Zuordnungsmöglichkeiten geboten werden.

Die dazugehörige erste Übung sah so aus, dass auf einem Tisch platzierte Gegenstände des Alltags und der Produktion nach Lage und Art in einer vorgegebenen kurzen Zeitspanne eingeprägt werden mussten. Dabei ging es nicht um die Merkfähigkeit an sich, sondern vielmehr um das Herausfinden einer Systematik, mit deren Hilfe die Teilnehmer sich das Behalten erleichterten. Die Ergebnisse wurden generalisiert und dann auf die Lernsituation am Arbeitsplatz übertragen. Dort hatte man es Anfang der 1990er Jahre noch mit einer sich stets verändernden Vielfalt und Unübersichtlichkeit von Objekten zu tun. Die Orientierung bedurfte daher eines er-

schließenden Ordnungssystems, das gleichzeitig Merkhilfen bot.

Die zweite Übung umfasste nonverbales Vor-Machen und Nach-Machen einfacher Montagetätigkeiten.

Diese Übungen sollten nach einer angemessenen Erörterung zur Tätigkeit an den Anlernplätzen der Teilnehmer überleiten. Sie sollten ihre Arbeitsplätze und Arbeitstätigkeiten mit Hilfe der bislang erarbeiteten Regeln beschreiben und erklären. Hierzu musste aus dem Trainingsraum in die Produktion gegangen werden.

Am zweiten Tag war die Entfaltungsphase I zunächst fortzusetzen. Zu beginnen war mit einer Kartenabfrage: Was habe ich gestern gelernt?/Was war gestern für mich wichtig? Sie sollte die Möglichkeit der Wiederholung, der erneuten Perspektivenverschränkung (andere haben Gleiches und Anderes gelernt) und der eventuell erforderlichen »Nachbesserung« bieten. Im Anschluss daran war geplant, eine Anlernsequenz vorzubereiten, die dann praktisch durchzuführen und zu filmen war. Als Anzulernende sollten je nach Wahl Lehrende oder Teilnehmer fungieren.

An dieser Stelle sei vermerkt, dass die Teilnehmerzahl der Workshops jeweils auf 6 Teilnehmer aus drei unterschiedlichen Abteilungen festgelegt worden war. Ihnen sollten zwei Lehrende (männlich und weiblich) zur Verfügung stehen. Diese sehr günstige Relation von Lehrenden zu Teilnehmern erklärt sich vor allem aus der weiter oben beschriebenen Erfordernis unmittelbarer Umsetzbarkeit des Erlernten, der schwierigen, inhomogenen Zusammensetzung der Teilnehmergruppe, dem Zeitaufwand für die Übungen und Videoanalysen und dem Erfordernis des direkten persönlichen »Feedbacks« bei insgesamt knapp bemessener Zeit. Das Unternehmen hatte nicht, wie heute vielfach üblich, lediglich in Kos-tengrößen gedacht, sondern Aufwand und Ertrag gegeneinander abgewogen.

Diese Phase bestand darin, die Anlernübungen durchzuführen und anschließend die Videoaufnahmen zu analysieren. Das Durchführen der Anlernübungen sollte die Zusammenschau von Arbeits- und Lehrperspektive trainieren. Die Analyse der Videoaufnahmen diente dazu, allgemeine Regeln auf die Schrittfolgen des Anlernvorganges anzuwenden. In allem war auf Systematik zu achten, womit der Perspektivenwechsel von der bloßen Erfahrung zu einem geregelten und geordnetem Durchschauen zu tun war. Der Verdichtungsphase sollte der gesamte zweite Tag dienen.

Phase der Entfaltung 2

Es war vorauszusehen, dass die Videofilme auch kommunikative, soziale und arbeitsorganisatorische Fragen aufwerfen würden. Ihnen sollte am dritten Vormittag mit den Impulsfragen „Was ist beim Anlernen unter alltäglichen Produktionsbedingungen anders?“ und „Welche besonderen Hilfen brauche ich noch?“ Raum für Erörterungen gegeben werden.

Die erste Hälfte des dritten Nachmittages diente der Vorbereitung der Präsentation des Erarbeiteten.

Phase der Anwendung und Übung

Die Idee zu einer Präsentation erwuchs aus unterschiedlichen Überlegungen. Im Zuge der Einführung von Fertigungsgruppen ergab sich die Notwendigkeit der stärkeren Einbeziehung der Mitarbeiter in den Veränderungsprozess. Hierzu gehörte auch, Sachverhalte unter Benutzung moderner Präsentationstechnik vorzutragen und Vorgesetzten gegenüber zu vertreten. Die Teilnehmer sollten die Chance erhalten, dies ansatzweise zu erlernen und zu erproben. Darüber hinaus sollten die Vorgesetzten realitätsnah über den Qualifikationszuwachs unterrichtet und auf diese Weise gewonnen werden, die neuen Trainer auch gezielt einzusetzen und vor Ort zu unterstützen. In einer Diskussionsrunde, welche an die eigentliche Präsentation anzuschließen war, sollten sowohl Bedenken als auch arbeitsorganisatorische Veränderungen zur

Sprache kommen können. Da die Teilnehmer in der Lerngruppe nicht als Vereinzelte zu argumentieren brauchten, ergab sich für sie ein Stützeffekt und für die Vorgesetzten die Gelegenheit zu erkennen, dass es sich um generelle Anliegen und nicht um Ideen Einzelner handelte.

Am Ende des Seminars war allen Teilnehmern ein bestätigendes Zertifikat auszuhändigen, welches zu den Personalakten genommen werden konnte. Außerdem erhielten die Teilnehmer speziell für die Verwendung am Arbeitsplatz aufbereitete, abwaschbare Nachschlagekarten.

Zusammenfassende Reflexion entlang den Elementen des G92

Vom curricularen Gesamtgefüge aus gedacht, ging es in dem skizzierten Training um die operative Teil-Seite einer Aktion und um deren Begreifen aus dem neuen Kontext des betrieblichen bzw. unternehmerischen Implikationszusammenhangs.

Da im vorliegenden Fall die Nutzungsbereiche und damit der Wert der zu vermittelnden Qualifikationen eindeutig gegeben waren, konnten die Einheiten der Produktionsformen zunächst zugunsten der Verkehrsformen vernachlässigt werden. Das Team stieß jedoch bei den Pilotseminaren intensiver als erwartet darauf, insofern das Thema der betrieblichen Strukturveränderung alle Teilnehmer intensiv bewegte und die operativen Ziele beinahe zu überlagern schien.

Hinsichtlich der Verkehrsformen ging es um Art und Begründung des Einsatzes von Arbeitstechniken, Verständigungsformen und Kommunikationsstilen einerseits im Hinblick auf das Handeln im sogenannten Tagesgeschäft, andererseits im Hinblick auf das Anlernen wie gegenüber Vorgesetzten. Hier erbrachten die Pilotseminare und die Reflektionen mit den Lernenden wichtige Profilierungen des Workshops.

Bezüglich der Bewusstseinsformen waren wir darauf gestoßen, dass das dem Können zugrunde liegende und es überhöhende Wissen überwiegend Erfahrungswissen war und somit

der Artikulation und Reflexivität nur schwer zugänglich. Es mangelte an explizitem Regelwissen, zugehöriger Begrifflichkeit und Zusammenhangsdenken. Insofern blieb in diesen Fällen die Systematik allenfalls vorbewusst. Dagegen war der Prestigewert der Erfahrung außerordentlich bewusst (vgl. obiges Zitat) sowie artikulierbar, und er korrespondierte mit der Entlohnung.

Die Betrachtung aus dem Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang machte klar, dass auch hier eine Differenzierung erforderlich wurde. Sie musste den Wert der Systematik vor Augen führen, ohne die Erfahrung zu schmälern.

Die Qualifikation der Anlern-Trainer war doppelter Natur: Sie waren zum einen Fachleute für ihre unmittelbare Arbeitstätigkeit, zum anderen für die pädagogische Tätigkeit des Anlernens. Für beide hätte es Entsprechungen in den Bewusstseins- und Verkehrsformen geben müssen. Da dies nicht gegeben war, zeigte sich das Lernziel Perspektivenwechsel als dringlich. In Zusammenhang mit der Dringlichkeit konkret nützlicher Lerninhalte aufgrund der Rahmenbedingungen war es somit das Lernziel Perspektivenwechsel (als Wechsel des Objektes der Bewusstseins- und Verkehrsformen), welches den Verzicht auf die Inhalte der konventionellen Arbeitspädagogik erzwang. Die Kenntnis von Stufen-Methoden des Anlernens (z.B. 4-Stufen-Methode: Vormachen, Erklären, Nachmachen und Üben) bleibt sinnlos, wenn nicht begriffen wird, dass der Anfänger eine Arbeit völlig anders sieht als der Fachmann. So kam es unserer Auffassung nach zuerst darauf an, dem Anlernenden erfahrbar zu machen, was die Andersartigkeit der Sicht und damit den Lehr- bzw. Lern-erfolg ausmacht.

Zusammenfassende Reflexion anhand den Elementen des P92

Die Kategorien des Systems der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse sind als Zielgröße von Bedeutung, insofern es um die ganzheitliche Entwicklung und Entfaltung des Denkens,

Fühlens und Wollens geht. Deren reale, personale Formgebung hinsichtlich der Teilelemente des PIZ präsentiert sich als Einheit von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Theoretisch findet sich folglich über den PIZ die personale Seite der Zielbestimmung, welche mit der gesellschaftlich funktionalen Seite des GIZ zu verschränken ist.

Entfaltet man das Lernziel Perspektivenwechsel zum PIZ, dann stößt man darauf, dass ein Perspektivenwechsel, welcher Art auch immer, ein klares und artikuliertes Bewusstsein der Verortung ebenso verlangt wie Bereitschaft zur Flexibilität. Sodann sind Orientierungs- und Gestaltungswissen erforderlich und Gemeinschaftsbezüge, welche den Wechsel tragfähig machen. Aber auch die anderen Kategorien der psycho-sozialen Seite des PIZ sind mit dem Lernziel 'Perspektivenwechsel' verwoben. Dies heißt, dass dem Lernziel ebenso sehr eine positive Schubkraft innewohnt, wie es enorme Klippen enthalten kann. Wegen der knappen Zeit und aufgrund des Verwertungszwangs waren Disbalancen im PIZ und daraus resultierende Lernprobleme zu vermeiden.

Für das Planungsteam folgte daraus, die Lernziele trotz der erforderlichen Funktionalität eher indirekt anzugehen und so zu sichern, dass keine sozialen Ängste entstehen würden. Diese Überlegung hat wesentlich zu der Idee beigetragen, der Konfrontationsphase mittels der Ansageübung eine heitere sozial-integrative Form zu geben, und zwar bei Wahrung der erkennbaren Relevanz für die Fachkompetenz.

Zum Abbau sozialer Ängste gehörte auch, dass die Lehrenden für sich Bekleidungsregeln entwickelt hatten. Solides Schuhwerk (schon aus Sicherheitsgründen), keine ausgesprochene Freizeitkleidung, sondern schlichte, praktische Tageskleidung (schließlich ging es um eine Arbeitsveranstaltung), die Männer aber ohne Krawatte, die Frauen ohne Schmuck. Auch wurde das Mittagessen mit den Teilnehmern in der Kantine eingenommen.

Das Lernziel der Systematik bezogen wir auf die Kategorien der Autonomie, der Verortung und Orientierung sowie der Entwicklung und Entfaltung. Auch hier waren Klippen zu bedenken. Schon die Tatsache, dass für einen »pädagogischen Prozess« zu qualifizieren war, konnte bei den Teilnehmern Erinnerungen an die eigene Erziehung und an die Schulzeit wecken, die bei Ungelernten und zum Teil außerordentlich autoritär Sozialisierten Leiderfahrungen wachrufen. Auch gehört es nicht zum Standard der in Frage stehenden Bildungsbiografien, mit Systematik umgehen zu lernen.

Große, unübersichtliche Fabrikhallen, komplexe Fertigungsabläufe mit einer Vielfalt an Varianten auch von Materialien und Werkzeugen sowie kurzgetaktete Arbeitssequenzen mit hohem Kooperationsbedarf erfordern ein hohes Maß an Orientierung. Diese ist als autonome nicht ohne Systematik in Gestalt von Zuordnungsmustern, Unterscheidungskriterien und Äquivalenzen zu erlangen. Da das wenig systematische Erfahrungswissen, wie skizziert, mit hohem Sozialprestige belegt war, durfte auch die Einsicht in die Erfordernisse von Systematik keine Verlustängste wachrufen. Dies führte zu der Entscheidung, Systematik als Unterrichtsprinzip wirksam werden zu lassen, d.h. in jeder Unterrichtssequenz Elemente von Systematik zur Erkenntnis zu bringen. Besondere Aha-Effekte versprach sich das Lehr-Team dabei von der Übung zur Merkfähigkeit und von den Analysen der Arbeitsabläufe anhand des Filmmaterials.

Es sei bereits hier erwähnt, dass die Erwartungen des Teams übertroffen wurden. Die Workshopteilnehmer erkannten sehr rasch den Zugewinn an Dispositionsspielräumen, wenn sie ohne die in der Produktion üblichen Signale und Anweisungen Zusammenhänge durchschauten und Folgen vorhersehen konnten. Sie erlebten dies wie eine Befreiung aus bloßen Reiz-Reaktions-Systemen. Darüber hinaus erbrachte die systematische Neu-Aneignung ihrer eigenen Tätigkeit einen Kreativitätsschub. Er äußerte sich besonders in einer großen Zahl von Verbesserungsvorschlägen der Teilnehmer für ihre

Zusammenfassende Reflexion der Verlaufsplanung und der Methodik

Der Didaktische Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Verfahren wurde für folgende Sequenzen planerisch ausgearbeitet, zum Teil bis in die Wortwahl der Lehrenden hinein (zur Begründung vgl. die Ausführungen über die Begrüßungsphase):

- (1) Begrüßung
- (2) Ansageübung
- (3) Übung zur Merkfähigkeit
- (4) Präsentation.

Genau festgelegt wurde auch die zeitliche Rhythmisierung des Ablaufs mit großen und kleinen Pausen. Methodisch galt es, über die Filmaufnahmen hinaus, mit ergänzenden Besichtigungen vor Ort, Kartenabfragen (Meta-Plan-Technik), Tafelanschrieben, Zeichnungen, Pantomimen sowie mit praktischen Demonstrationen so viel wie möglich zu visualisieren. Auch sollten die Teilnehmer angehalten und ermutigt werden, sich so ausführlich wie möglich verbal zu artikulieren. Festgelegt wurde auch, dass zumindest am zweiten und dritten Vormittag mit den Fragen begonnen werden sollte: „Was habe ich gestern gelernt?/Was war für mich wichtig?“ Hierzu waren drei Karten auszufüllen und von den Teilnehmern persönlich an der Meta-Plan-Wand anzustecken und zu kommentieren. Auf diese Weise ergab sich ein von den Teilnehmern bestimmtes Bild über die Inhalte und die individuellen Lernergebnisse des vergangenen Tages. Der methodische Wert dieser Art von Wiederholung liegt einerseits in der Aktivierung der Teilnehmer, andererseits darin, dass dem Lehrenden die Möglichkeit geboten wird, blinde Flecken und offene Punkte, aber auch Interessensschwerpunkte in der

Rezeption der Teilnehmer umfassender zu erkennen, als wenn er selbst vorgibt, was zu wiederholen ist.

Insgesamt lässt sich bezüglich der Sozialformen sagen, dass es klare Frontalaktivitäten (mit und ohne Medieneinsatz) von Lehrenden und Teilnehmern geben sollte, aber auch Partner- und Teilgruppenarbeit, Einzelarbeit und Diskussionsrunden. Die Sozialformen sollten dabei ganzheitlich Kopf- und Handarbeit im wahrsten Sinne des Wortes verschränken.

Bezüglich der Details blieben die Phasen der Anlerndemonstration bzw. die Analyse der Arbeitsabläufe, die Filmaufnahmen sowie die Nachbereitung der Filmaufnahmen offen, weil die Ergebnisse nicht vorherzusehen waren. Klar waren die Lernziele und die zu praktizierende Anwendung der Systematik bzw. der Regeln, wie sie im ersten Teil des Workshops erarbeitet werden sollten. Die planerische Offenheit erachten wir als normal, zumal das Team sich zuvor mit den Arbeitsprozessen, mit dem Allgemeinen und je Speziellen daran, der jeweiligen Sicht von Ganzem und Teilen des Arbeitsprozesses, den pädagogisch zu bedenkenden Wirkungen und Implikationen, der Systematisierung von Werkzeugen, Material und Abläufen, den Orientierungen und Zuordnungen ausführlich beschäftigt hatte. Beim Ansehen der Filmaufnahmen und der daran anschließenden und zunächst offenen Diskussionsrunde war dann von den Lehrenden spontan über die weitere Struktur des Didaktischen Implikationszusammenhangs zu entscheiden. Wir vertreten die Auffassung, dass in solchen Sequenzen das Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden als spezifische pädagogische Professionalität des Lehrens zum Tragen kommen muss.

Die Pilotseminare

Zur Erprobung standen dem Team vier Seminare in verschiedenen Bereichen der Produktion zur Verfügung. Das organisatorische Hauptergebnis war, dass die Abschluss-Präsentation zur Information und Motivation der Meister nicht ausreichte. Deshalb wurde ergänzend zum Workshop ein spezi-

eller Trainingstag für Meister eingerichtet, um sie mit Ziel und Inhalt der Trainingsworkshops vertraut zu machen und auch, um ihnen die Möglichkeit zu geben, gemeinsam einen besseren Einsatz der Trainer bzw. eine bessere Kooperation zu erörtern.

Die Anregungen aus den Pilotseminaren ermöglichten es dem Team, die Regeln für das Anlernen zu verbessern und drei Module zu variieren. In einem ging es um den Aspekt Umgang mit »Unwilligen«. Wir erörterten hier Umgangsformen in der Spannbreite von sozialintegrativer Alltagskommunikation bis zu den disziplinarischen Möglichkeiten des Arbeitsrechts. Ein weiterer Aspekt betraf eine kurze Gegenüberstellung der Wirkungen von Versuch und Irrtum einerseits und methodisch gezieltem Arbeiten und Systematik andererseits sowie die Hauptprinzipien neuer Arbeitsorganisation. Schließlich wurde ein Modul erarbeitet, das Fragen des Menschenbildes, des Umgangs mit Sympathie und Antipathie sowie Konflikte zwischen jungen und alten Mitarbeitern enthielt.

Die Inhalte des zuletzt erwähnten Moduls wie auch die Gesamtzielstellung »Perspektivenwechsel und Systematik« wurden von den Teilnehmern, wie wir später in den Folge-Trainings erfuhren, als hilfreich auch für außerbetriebliche Arbeits- und Lebenssituationen erkannt und angewandt.

Aus den Prinzipien der Exemplarik besehen zeigte sich gerade hieran, wie Bildung und Qualifikation ineinandergreifen, wenn mit Hilfe des GIZ und PIZ Ziele und Inhalte ebenso generelle wie eine besondere Wertigkeit dadurch erhalten, dass sie auf den Gesamt-Lebenszusammenhang hin ausgelegt werden können.

Die Rückmeldungen über den Transfereffekt validierten auf besondere Weise den Wert der Exemplarik.

Auch das folgende Beispiel veranschaulicht Planung als curriculare Ausdifferenzierung. Das Spezifische des Falls liegt darüber hinaus darin, dass erst die Konfrontationsphase die endgültige Entscheidung, jede weitere Phase neue Ausdifferenzierungen bringt. Desweiteren liegt der Anschauungswert des Beispiels vor allem in der psychodynamischen Wirkung der Verdichtung. Was sich als Abweichen oder Ausweichen der Lernenden darstellt, ist im folgenden Fall gerade ein gezieltes Festhalten am selbstgesetzten Erkenntnisziel, während die Verschiebung von den (noch nicht voll professionellen) Lehrenden vorgenommen wird. Es zeigt sich, dass die Verdichtung in hohem Maße über den Transfer entscheidet.

Die Ausgangssituation: Lernbedürfnisse erkennen, zugestehen und exemplarisch verknotend thematisieren

Der Studienordnung Wirtschaftspädagogik des Frankfurter Fachbereiches Erziehungswissenschaften entsprechend, dienten die Hauptseminare für angehende Diplomhandelslehrerinnen und -lehrer dazu, Theorie-Praxis-Relationen zu reflektieren. Der thematische Rahmen für und damit der Zugriff auf Handlungsprobleme einerseits, Probleme der Theoriebildung andererseits wurde entweder einem Praxisfeld entnommen (wir sprachen vom handlungsorientierten Typ eines Seminars) oder ein Bereich der Theoriebildung (theorieorientierter Seminar-Typ) wurde mit aktuellen bildungspolitischen Fragen gespiegelt bzw. umgekehrt.

Auf diese Weise verlangte der Praxisbezug immer auch Rückvermittlung zur Soziologie und zur Ökonomie und zum realen Prozess gesellschaftlicher Entwicklung. Dadurch aber drängte sich das ins Bewusstsein, was von den Lernenden als individueller Lebenszusammenhang gesehen wird: der Studienalltag, das Privatleben, die Arbeitssituationen in den Betrieben und Schulen sowie Leben unter den Bedingungen von

Arbeitslosigkeit, Interkulturalität und Internationalität. Auf die Behandlung diesbezüglicher Probleme drängten die Studenten bereits seit Anfang der achtziger Jahre mehr und mehr. Wir suchten daher nach einem Thema, das die Bedürfnisse nach sogenannter allgemeiner Bildung mit dem berufsbezogenem Studium verbinde und die Wünsche, Fragen, Interessen, Hoffnungen und Ängste der Studierenden bezüglich ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens, bezüglich Wissenschaft, Berufspraxis, Privatem und Öffentlichem so als Einheit zum Gegenstand ihres Lernens und ihrer Existenz machen könnte, dass es ihnen subjektbezogenes Lernen ermögliche.

Die großen Utopien der Sozialphilosophie schienen uns ein geeignetes Modell zu sein, den Lebenszusammenhang, um den es ging, plastisch vor Augen zu führen. So entschieden wir uns für das Seminarthema „Arbeit und Bildung in ausgewählten Utopien der Gegenwart und vergangener Jahrhunderte“.

Die zielbezogene Ausdifferenzierung des Themas und der Phasen ging von folgenden Überlegungen aus:

- Die Lernziele mussten dem Wesentlichen der Lernbedürfnisse entsprechen. Das war unserer Wahrnehmung nach eine Positionssuche zwischen den gesellschaftlichen Ist-Zuständen und anderen Möglichkeiten bzw. Alternativen (Verortung – Orientierung/Wechsel)
- Die Lernprobleme der Studierenden resultierten unserer Beobachtung nach auch daraus, dass sie Kriterien für die Positionsbestimmung, für die Beurteilung (oder erst einmal Entwicklung) von Alternativen brauchten, aber nicht wussten, wo und wie sie sich solche beschaffen sollten. Dies hieß auch, dass sie nicht gelernt bzw. nie die Gelegenheit gehabt hatten, Wissenschaft und Literatur für persönliche Zwecke, sei es zum intellektuellen Vergnügen, sei es zur Lebenshilfe zu nutzen (Gebrauchswert von Wissenschaft).

-
- Als »Inhalt« war darum eine Komplexion zu finden, die mit der Suche nach Alternativen korrespondierte und die half, die vorherrschende Unbestimmtheit und Unkonturiertheit der Vorstellungen zur Präzision und Umrissenheit zu wenden (Ausdruck/Benennung – Erkenntnis/Reflexion).
 - Im Rahmen der Verfahren war vor allem ein Medium zu finden, das als Träger der Komplexion der Veranschaulichung diente und als Stimulans für die Konkretion und Artikulation des Denkens, Fühlens und Wollens fungieren konnte.
 - In der ersten Phase war zu erreichen, dass Selbstbetroffenheit nicht nur entstände, sondern es waren die Erfahrungen der Studierenden zur Artikulation darüber zu wenden, welche Vorstellungen sie über die Möglichkeiten und Grenzen der privaten und öffentlichen Lebensgestaltung in Gegenwart und Zukunft hatten und in welcher Relation diese Vorstellungen zu gesellschaftspolitischen Trends standen. Dabei war Bildungsfragen besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Zur obligatorischen Vorleistung (Aufnahmebedingung) wurde daher die Lektüre einer der folgenden Utopien bzw. Utopiekomplexe bestimmt:

- Die Utopien von Morus, Campanella und Bacon (sogenannte Renaissance-Utopien);
- Der geschlossenen Handelsstaat (Fichte);
- Ausgewählte pädagogische Schriften von Owen;
- Huxley: *Schöne, neue Welt*; Orwell: 1984; Callenbach: *Ökotopia*.

Der Hauptgesichtspunkt für die Wahl dieser Utopien lag darin, dass sie prägnant den Umbruch zwischen historischen Epochen (gesellschaftlichen Formationen) zum Ausdruck bringen. Fichtes und Owens Schriften bilden, so betrachtet, zwar eine Einheit; es gab aber wissenschaftssystematische

und didaktische Gründe, sie getrennt anzubieten. Die Studierenden hatten mindestens zwei, maximal fünf Schreibmaschinenseiten mit Anmerkungen und Fragen zur jeweiligen Lektüre bis zu Beginn des Seminars abzugeben. Die Beschäftigung mit Sekundärliteratur war freigestellt. Es gab dazu Literaturangaben. Sie verzahnten das Seminar mit den für Handelslehrerinnen und -lehrer wählbaren Studienfächern Deutsch, Englisch, Soziologie und Politologie.

***Bewusstwerden, Artikulieren und Aufklären von
Lebensbedürfnissen im Gesellschaftlichen Implika-
tionszusammenhang***

Das erste Semester (Sommer) des zweisemestrigen Seminars war in drei zeitliche Blöcke gegliedert. Fünf Sitzungen fanden in vier Parallelgruppen (jeweils ca. 20 Teilnehmer) entsprechend den Lektüregruppen statt. Die schriftlichen Fragen und Anmerkungen der Studierenden waren vervielfältigt worden und wurden in Kleingruppen soweit hinsichtlich möglicher Beantwortung erörtert, dass daraus thematische Blöcke für die Weiterarbeit herausgegliedert und notwendige ergänzende Informationen durch Referate oder Lektüre erkennbar wurden.

In allen vier Gruppen hatten sich drei Themenkomplexe als Fazit der Konfrontation mit der Lektüre und somit als Material der Entfaltung 1 ergeben:

Fragen zum Seminarthema

Warum gerade dieses Thema; wieso die Kombination von Arbeit, Bildung und Utopien in dieser Formulierung; was hat das mit Erziehungswissenschaft zu tun; was mit Wirtschaftspädagogik; was mit Bildungstheorie; wo liegt der Bezug zur Praxis; welches sind die Lernziele hinsichtlich Planung und Durchführung von Unterricht?

Wir haben es hier mit einem Frage- bzw. Reaktionstypus zu tun, der oberflächlich beurteilt ausgeprägte Begriffsstutzigkeit oder schwach grundgelegte Allgemeinbildung zu signa-

lisieren scheint. Alles, was nicht vertrauten Denk- oder Sprachmustern entspricht, alles was ungewohnt und überraschend korreliert, erbringt Skepsis und Nicht-Begreifen bzw. eine Haltung der Reserviertheit.

Fragen zu den gelesenen Texten

Zum Begriff der Utopie in der Primär- und Sekundärliteratur; Utopie und historische Wirklichkeit; Ideal und Wirklichkeit in den Utopien, bezogen auf die Gesamtheit des geschilderten Lebenszusammenhangs. Hierbei handelt es sich um erste Äußerungen von Interesse und Betroffenheit. Man setzt sich in Beziehung und möchte „es“ genauer wissen.

Fragen grundsätzlicher (philosophischer, ethischer) Natur

In Überschneidung mit dem zweiten Fragenkomplex ging es im Wesentlichen um die Werte Freiheit, Gleichheit, Glück, Wohlstand, Sinnerfüllung; um das Entstehen und Verwirklichen von Idealen; um Bewahren und Verändern als Aufgaben im historischen Prozess.

Als Ergebnis der ersten Seminarphase entstanden

- Schaubilder, die das Thema in seinen Bezügen zu den verschiedenen Fächern und Gegenstandsbereichen im Rahmen der Studienordnung für Diplom-Handelslehrer einerseits, im Rahmen der Praxisfelder andererseits darstellten. Das Lernergebnis könnte man als sachstrukturelle Verortung im gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsfeld bezeichnen. Man muss dabei aber beachten, dass mit dem Erkennen von Strukturen und Prozessen der Arbeitsfelder sich auch Erkenntnisse über Funktionen, Motivationen und Interessen ergaben.
- Historische Vergleiche zwischen einst und jetzt, gegliedert nach Produktionsformen, Verkehrsformen und Bewusstseinsformen. Sie konkretisierten die Aktualität des in den Utopien Dargestellten. In diesen

Listen wurde interessanterweise nicht nach Privatem und Beruflichem, nach persönlicher und gesellschaftlicher Relevanz unterschieden, sondern immer auf Beziehungen und Verschränkungen verwiesen. Lernergebnis war hier durch die Aktualisierung und Artikulation von Interessen (im wörtlichsten Sinne des Dabei-Seins, des Involviert-Seins), die Produktion des Lerngegenstandes (Stoffes). Sie wurde ergänzt durch

- Auflistungen über Defizite an Daten- und Faktenwissen sowie wissenschaftlichen Verfahren zur Interpretation der Utopien
 - im Hinblick auf den historischen Kontext, was zugleich hieß in Bezug auf Verwirklichung;
 - hinsichtlich des (in der Tat nicht unmittelbar erkennbaren) Zusammenhangs von gesellschaftlich organisierter Arbeit, Normen und Bedürfnissen sowie der Konkretisierung des Alltagslebens in Wohnung, Kleidung, Ernährung, Umgangsformen, Zerstreuung, Gesundheit, Fortpflanzung;
 - hinsichtlich des Zusammenhangs von Arbeit und Bildung (der verstellt blieb, weil er als solcher ja in den Utopien nicht thematisiert wird).

Konfrontations- und Entfaltungsphase I schienen sich demnach zur *Formulierung von Lernwünschen und Lernzielen* verdichtet zu haben. Für die zweite Seminarphase des ersten Semesters (Entfaltung 2) wurden die Gruppen so zusammengesetzt, dass je vier bis fünf Teilnehmer aus jeder der bisherigen Gruppen sich zu einer neuen zusammenfanden. Auf diese Weise waren alle Lektürebereiche vertreten. Die zweite Arbeitsphase begann mit Referaten über die Lektüre und den Verlauf sowie die Ergebnisse der Arbeit in den ersten Gruppen. Parallel hierzu war als »Hausaufgabe« ein umfangreicher Text zu lesen, den wir als Interpretationshilfe zur Bearbeitung der Utopien verfasst hatten. Er enthielt Ausführungen

-
- (1) über interpretative Methoden in der Geschichtswissenschaft;
 - (2) zur geschichtlichen Situation (Staatswesen, Wirtschaft, Kirche und Religion) in England, Italien und Deutschland im 16. und 17. Jahrhundert;
 - (3) ausgewählte historische Daten über technische Erfindungen, Gründungen und gesetzliche Neuregelungen zwischen 1448 (Buchdruck) und 1893 (Dieselmotor);
 - (4) ein skizzenhaftes Deutungsmodell für die Renaissance-Utopien, so angelegt, dass daraus Übertragungen auf die anderen Utopien entwickelt werden konnten;
 - (5) ergänzend zu (4) Notizen zu den Lebensläufen und zum Wirken von Morus, Campanella und Bacon;
 - (6) einen interdisziplinären terminologischen Überblick zum Begriff Utopie, zu dem es, von den Studenten verfasst, mehrere andere Kurz-Texte und Kurz-Referate als ergänzende Information gab.

Im Anschluss an die Referate und die wechselseitigen Informationen sowie auf der Basis unseres Textes wurde dann wahlweise am Beispiel entweder der Schriften von Owen, des geschlossenen Handelsstaates oder der Utopien des 20. Jahrhunderts versucht, die jeweils konkreten historischen Widersprüche zwischen Produktivkraft und Produktionsverhältnissen mit dem utopischen Entwurf zu vergleichen. Insbesondere waren die organisatorisch-strukturelle Gestaltung des Gemeinwesens und die Organisation der Arbeit sowie der Zusammenhang von Arbeits- und Bildungssystem, waren generelle und spezielle Bildungsziele (hier Arbeitstechniken und zugehörige Kenntnisse und Fertigkeiten für berufliche Arbeit sowie alle anderen Bereiche der Produktion und Reproduktion) herauszupräparieren. Dabei spitzte sich die Diskussion immer wieder auf die folgenden Komplexe zu:

- Welche Beziehungen bestehen in unserer Gesellschaft zwischen Arbeit, Bildung und Eigentum?
- Wie verhalten sich Arbeit, Bildung und Partnerschaft in unserer Gesellschaft zueinander?
- Sind Arbeit und Bildung bzw. ist deren Beziehung relevant im Zusammenhang ökologischer Probleme?

Die Sicht, aus der heraus die Fragen formuliert und Antworten gesucht wurden, zwang zu wissenschaftlichen Rückbezügen zur Jurisprudenz, zur Ökonomie und Bildungsökonomie und zur Philosophie (Ethik). In allen Debatten ging es um Widersprüche zwischen vorgegebener und durch Sozialisation verinnerlichter Moral, gesetztem Recht und praktizierter Moral; zwischen Alltagserfahrung und wissenschaftlichen Erkenntnissen, zwischen Vermeidung negativer Sanktionen und Erleiden emotionaler Versagung, zwischen einzelwirtschaftlichem (privatem, persönlichem) Nutzen und volkswirtschaftlichem (gesellschaftlichem) Schaden.

Wir können sogar sagen, dass die Seminarsitzungen bis in die Details dessen, was verhandelt wurde, von Gegensatzpaaren gekennzeichnet waren. Als Beispiel seien genannt: Freiheit und Ordnung; Mitbestimmung und Unterordnung; Arbeit und Freizeit; Kooperation, Solidarität und Einzelkämpfertum; Mündigkeit und Funktionalität; Lehrerzentriertheit und Schülerorientierung; Pünktlichkeit und Unverbindlichkeit.

Von diesen und vielen anderen Gegensätzen aus entbrannte geradezu eine Suche danach, wie eine Synthese zu finden wäre, welche die nur schwer aushaltbaren kognitiven Verunsicherungen und emotionalen Ambivalenzkonflikten aufheben, Orientierungen und Handlungsfähigkeit als Kraft zur Lebensgestaltung freisetzen könnte.

In der dritten, aus einem Wochenendblock bestehenden Seminarphase (Anwendung) konnte dieses Suchen in Vorschläge für die Gestaltung des folgenden (Winter)Semesters ge-

wendet werden. Im Wintersemester sollte dann an ausgewählten Beispielen aus der Unterrichtsarbeit an kaufmännischen Schulen der Zusammenhang von Arbeit und Bildung für die Persönlichkeitsentfaltung analysiert, ferner Unterrichtsentwürfe oder Materialien für Unterricht entwickelt werden.

Wir verzichten hier auf die Schilderung der dritten Phase. Wichtig ist, dass sich darin drei Themenkomplexe herauskristallisierten, an denen die Studenten gruppenweise weiterarbeiten wollten: Eigentum, Ökologie und Partnerschaft.

***Auslegen und Entscheiden als Wahrnehmungs-
Gegensätze von Lehrenden und Lernenden***

Die Grobplanung für die Gruppe Eigentum hatte fünf Verlaufsetappen für das folgende Semester vorgesehen:

- (1) Als gesellschaftswissenschaftliche *Ausgangsposition* und damit zentraler Parameter (Basisparameter) galt:

Wir befinden uns in einer Phase technisch-ökonomischer Entwicklung, in der die Widersprüche zwischen Produktionsverhältnissen und Produktivkräften die juristische Verfasstheit der gesellschaftlichen Verhältnisse zu sprengen drohen. Der gesellschaftliche Produktionsprozess erbringt selbst den Problemkomplex »Eigentum«, und dieser ist nicht nur für die Alternativbewegung und die Bürgerinitiativen zentral, sondern insgesamt für das gegenwärtige gesellschaftliche Bewusstsein prägend.

Im Bereich der primären Produktion manifestiert sich das Eigentumsproblem in Fragen der Kontrolle der Technologien, ja der Mitbestimmung generell. Im sekundären Sektor geht es um die gleichen Probleme, nur in anderer Akzentuierung, wenn man die Besonderheiten des Wohnungselends und die Verfügung über den Boden in den Blick nimmt.

Man könnte auch sagen, das Eigentumsproblem drückt die existenzielle Bedeutung der Verfügungsgewalt über die »Produktionsfaktoren« Boden, Arbeit und Kapital aus. Dabei bedeutet Verfügen Entscheidung und Durchführung, Herstellung, Verändern, Bereitstellen und Nutzen, also Produktion und Aneignung; und zwar in einem sehr weiten Sinne, Eigentum im ideellen Sinne eingeschlossen.

- (2) Der erste Schritt zur Ausdifferenzierung des Themas hin auf den Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang, wie unter Punkt (1) skizziert, erfolgte in einer Brainstorming-Phase. An diese waren nur zwei Bedingungen geknüpft: Sie sollte durch mediale Hilfsangebote und Freiheit der Aktionsform Vielfalt erbringen.
- (3) Dem Brainstorming (Konfrontationsphase) sollte eine Phase der Systematisierung durch Rückbezug zu Wissenschaftsbereichen und zum Lebens- und Erfahrungshorizont von Studenten, aber auch von Auszubildenden und Angestellten sowie von Lehrern folgen. Dies bedeutete, die Nennungen des Brainstormings mussten als Komplexionen gewertet werden, deren Elemente es zu entfalten und zu verknüpfen galt, um die Verdichtung zu finden.
- (4) Die Phase der Entfaltung 2 hatte in jedem Fall Erkenntnisse über das Wesen von Eigentumsregelung im Hinblick auf den Wirtschaftslehre-Kanon für kaufmännische Schulen zu erbringen. Diese Phase war als vierwöchige Recherche gedacht (Lehrbücher, Lehrpläne, Hospitationen, Interviews mit Lehrern).
- (5) Nach einer Zwischenphase mit Berichten galt die Abschlussphase (Anwendung) dem Erstellen von Unterrichtsentwürfen und -materialien.

Der faktische Verlauf erwies – hier gerafft wiedergegeben – die Relevanz des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs und die Realität der Dialektik an den folgenden Stellen: Nach dem Brainstorming standen an der Tafel neben allerlei Slogans aus der Werbung (im Stile von „mein x ist dein x“) drei gehäufte Nennungen. Und zwar „Jugoslawien“, „Startbahn-West“ und „Selbstverwaltung“. Zweifellos wegen der besonderen Aktualität galt dem damals bundesweit umstrittenen Ausbau des Rhein-Main-Flughafens das größte Interesse.

Entsprechend der globalen Vorgabe galt für die zweite Phase, zwischen den Teilen und dem Ganzem des Brainstormings Relationen herzustellen, um das innere Band der Nennungen aufzuspüren. »Inneres Band« ist ein Terminus, der auf die Dialektik von Wesen und Erscheinung verweist, und zwar im Kontext der Dialektik von Totalität und Element.

Das gemeinsame juristische Element der gehäuften Nennungen war zweifellos gemeinsames Eigentum bzw. Gemeineigentum. Doch noch ehe dies thematisiert werden konnte, begannen die Studenten eine lebhaft diskutierte Diskussion über die aktuellen Startbahn-Ereignisse und deren allgemeine Problematik.

Die Studenten bestanden darauf, „erst einmal grundsätzlich und nur“ über den Bau der neuen Startbahn zu reden, noch bevor irgend etwas über weitere Arbeitsschritte geäußert wurde.

Die Tutoren dagegen hatten Angst, dass das Thema Startbahn sich als Abirren vom Thema verselbstständigen könnte und wiesen darauf hin, dass es um den Zusammenhang dessen ginge, was an der Tafel stand. Ihre Furcht erklärt sich aus zweierlei. Erstens muss man ein sehr geübter und geschickter Gesprächsleiter sein, wenn man das Abgleiten vom Thema im Gegenstrom zu einer emotionalen Aufgeladenheit und zu tagespolitischer Brisanz wieder auffangen will. Dem fühlten

sie sich nicht gewachsen. Insofern waren ihre Bemühungen verständlich, die »Startbahn-Diskussion« zu verhindern. Die Befürchtungen der Tutoren bestanden dagegen objektiv insofern zu Unrecht, als die Startbahn-Diskussion gar nicht vom Thema Eigentum abführen konnte; man musste nur die kategoriale Zuordnung zu Rechtsfragen sehen, die das Thema implizierte. In allem, was damals diskutiert wurde, waren nämlich die Rechtsfragen dominant und hatten sogar die ökologischen Aspekte längst überlagert. So wurde zur Zeit des Seminars in Hessen bereits die Lösung des Startbahn-Problems über ein Volksbegehren diskutiert (verfassungsrechtliche Lösung).

„Na gut. Aber was hat Startbahn-West mit Eigentum zu tun?“, lenkten die Tutoren ein, als die Studierenden auf dem Thema beharrten.

Schweigen. Anhaltend. Der Aufforderung, im einzelnen zu benennen, was an der Startbahn – aber eben möglichst auch an Jugoslawien und an der Selbstverwaltung – interessiere (man sieht, die „Mein ist Dein“-Werbeslogans wurden nicht recht ernst genommen von den Lehrenden, obwohl gerade die Slogans offenbarten, worum es ging), folgten Murren und Missfallensäußerungen. Schließlich wird von einem Studenten vorgeschlagen und andere pflichten bei, dass man Startbahn, Jugoslawien und Selbstverwaltung als Systemvergleich behandeln solle.

Die Tutoren lehnen den Systemvergleich ab. Das Seminar finde im Fachbereich Erziehungswissenschaften, nicht in Gesellschaftswissenschaften oder Wirtschaftswissenschaften statt. Die Studenten sollten vielmehr die Komplexe Startbahn, Jugoslawien und kollektive Betriebe in der Bundesrepublik unter dem Aspekt behandeln, was sich jeweils für Schule, Familie, Freizeit und Ökonomie aussagen ließe.

Auf diese Aufgabe lassen sich die Studenten ein und tragen in kleinen Gruppen lebhaft Beispiele zusammen. Allerdings

ausschließlich zum Thema Schule (im allgemeinen) und zur Manifestation von Eigentumsproblemen im Schulalltag und im Bildungssystem. Kern des Problems war nach Ansicht der Studenten die Frage, wer sich das Ergebnis schulischer Arbeit zu welchem Zweck aneigne. (So wörtlich!)

Die Tutoren, ebenso verblüfft über die Abwendung von der Startbahn und von Jugoslawien wie erfreut über die Zuwendung zur Schule, nutzen dies sogleich, um den Sprung in die vorgeplante vierte Seminarphase zu tun, die auf didaktische Probleme in der Schule gerichtet sein sollte.

„Dann können wir ja bei der Wendung zur Schulpraxis bleiben und die didaktischen Fragen in den Blick nehmen: nämlich Unterricht zu den Themenbereichen „Jugoslawien, kollektive Betriebe, Startbahn-West.“

An dieser Stelle nun macht sich verbal und averbal Resignation unter den Studierenden breit. Was soll das? Wozu haben sie in den Gruppen Beispiele zusammengetragen? Sollen die Arbeitsergebnisse nicht weiter verarbeitet werden?

Daraufhin die Tutoren: Es gehe doch um das Utopie-Thema; folglich darum, „wie man unter verbesserten Bedingungen sein Geld verdienen“ könne.

Diesem Lehrerimpuls folgt geradezu hektische Aktivität. Es entstehen Unterrichtsentwürfe, Abhandlungen, Unterrichtsmaterialien der verschiedensten Art über die »alternative Szene« unter besonderer Berücksichtigung von Wohnen und Freizeit. Nichts mehr von Eigentum, aber auch nichts von Schule! Auch nichts über Geld verdienen.

Der Seminarprozess fand nach einigen Umwegen dennoch zum Thema Schule zurück. Was uns hier zusammenfassend interessieren soll, ist die Deutung der Irrungen und Wirrungen, die den Prozess in der zweiten Entfaltungsphase kennzeichneten.

- (1) Mit der Nennung von Werbeslogans zu „mein und dein“ ist die Verdichtung gefunden: Es geht um die Reichweite von Eigentumsregelungen (bis hinein in Privatbeziehungen) und die Vermarktung des Bewusstseins; speziell die Subsumtion der Bedürfnisse nach Gemeinschaft unter den privat-individuellen Alltagskonsum.
- (2) Obwohl implizit eindeutig gegeben und sprachlich mit „mein und Dein“ nahe gelegt, gelangt die als Verdichtung aufgeworfene Kategorie »Gemeineigentum« nicht zur Artikulation. Es ist müßig, darüber zu spekulieren, ob hier politische Tabuisierungen oder die Dominanz des Individualbezugs gesellschaftlichen Bewusstseins ihre Wirkung taten. Ausschlaggebend ist, dass die Verdichtung und die daran geknüpfte Erkenntnismöglichkeiten verblendet blieben.
- (3) In den Köpfen der Studierenden scheint sich dennoch mehr an Entfaltung des Themas Eigentum zur Totalität des gesellschaftlichen Lebens hin abgespielt zu haben, als sie geäußert haben (und die Tutoren deuten konnten). Der Wunsch nach einem Systemvergleich lässt sich ja durchaus als Wunsch nach einer Systematik deuten, bei der verfassungsrechtliche Fragen als solche des Besitzens und Verfügens zu klären gewesen wären. Mit der Aneignungsproblematik von Wissen artikulieren die Studierenden sogar das, was für sie daran das Eigentumsproblem ausmacht, nämlich wo nach erfolgreicher Wissens- und Kompetenzerlangung Mitbestimmung und Selbstverwaltung bleiben – auf dem Arbeitsmarkt, in den Betrieben, in den Schulen, in der Gesellschaft; oder ob Kompetenz nur als Privatbesitz betrachtet werden kann.

Das alles können die Tutoren nicht erkennen. Sie denken didaktisch noch zu sehr linear und gestuft, nicht implikativ, und befürchten daher einen Themenwechsel, ein Nicht-Errei-

chen der Ziele. Als sie „Arbeit und Gelderwerb unter besseren Bedingungen“ als richtige Interpretation des Seminarthemas artikulieren, entspricht das genau ihrer professionellen Unsicherheit und ihrem Unbehagen.

Diesem scheinbar irrationalen Haken setzen die Studierenden „noch eins drauf“. Scheinbar. Denn eigentlich greifen sie mit den Entwürfen zur alternativen Alltagsszene konsequent die Reproduktionslogik auf, welche die Tutoren mit „Geld verdienen“ als Themeninterpretation vorgeschlagen haben. Weil der Systemvergleich (öffentliche Arbeit) nicht gestattet wurde, bearbeiten sie das Thema nun anhand privater Arbeit.

Die Reflexion der dynamischen und psychologisch komplexen Entfaltungsphase 2 gemeinsam mit den Studierenden ergab, dass beide Seiten, Studierende und Tutoren, einander als Aussteiger aus dem Seminarprozess wahrgenommen und darauf mit dem Versuch der Verhinderung reagiert hatten. In der Reflexion wurde erkannt, wie wichtig die didaktische Verdichtung auch im psychodynamischen Sinne ist, weshalb sie artikuliert werden muss, um bearbeitbar zu werden. Geschieht das nicht, muss der Arbeitsprozess nicht unbedingt stagnieren, im Gegenteil, wie die Arbeitshektik der Studierenden im vorliegenden Fall belegt. Es leidet aber der Transferwert des Erarbeiteten, weil der Zusammenhang von Zielen und Inhalten verloren geht, zumindest auf der Bewusstseins-Ebene.

4.4.1 Unterrichtsbeispiel: Internationale Wirtschaftsbeziehungen

Das folgende Beispiel entstammt der Lehrerfortbildung. Ende 1998 hatte das Hessische Kultursministerium einen neuen Kursstrukturplan „Wirtschaftswissenschaften“ für die gymnasiale Oberstufe erlassen. Dieser Plan löste den Kursstrukturplan Gemeinschaftskunde von 1995 ab. Beide Pläne wiesen für Klasse 13 das Themenfeld „Internationale Beziehungen“ aus. Während es im Fall Gemeinschaftskunde als ein Kurs vorgesehen war, der politische, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Aspekte verband, fokussierte der neue Plan ausschließlich die internationalen Wirtschaftsbeziehungen.

Da zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer des Faches Gemeinschaftskunde keine Ökonomie studiert hatten, ergaben sich entsprechende Erfordernisse an die Fortbildung.

Für die Jahrgangsstufe 13, I sieht der Plan folgende Kernbereiche vor (vgl. HKM 1998):

13, I	
Thematische Kernbereiche	Internationale Wirtschaftsbeziehungen und die Wirtschaft der Bundesrepublik Deutschland
	Stichworte: Welthandel, Weltwährungssystem,
	Globalisierung, Warenaustausch im Welthandel, Internationaler Geldmarkt und Funktion der Wechselkurse, Geldpolitik, Entwicklung und Probleme des Weltwährungssystems sowie die Bedeutung für den Welthandel
	Weltwirtschaftsordnung und Organisationen Internationaler Wirtschaftsbeziehungen (GATT, IWF, Weltbank, OECD)

13, I	
Thematische Kernbereiche	Internationale Wirtschaftsbeziehungen und die Wirtschaft der Bundesrepublik Deutschland
	Integrierte Wirtschaftsräume und Stellung im Welthandel: insbesondere EU, darüber hinaus: NAFTA, APEC, MERCOSUR
	Integrierte Wirtschaftsräume und nationalstaatliche Wirtschaftspolitik
	Theorie komparativer Kosten (Ricardo), Terms of Trade, Weltmarkt und Weltwirtschaftsordnung
	Globalisierung des Absatzes, der Beschaffung, der Finanzierung, der Produktion, des Marketings, der Forschung und der Entwicklung, transnationale Unternehmen; internationale Finanzmärkte Die Wirtschaft der Bundesrepublik
Thematische Kernbereiche	Deutschland im internationalen Zusammenhang
	Standortfaktoren und Wettbewerbsfähigkeit
	Zahlungsbilanz, Rolle des Exports und des Imports für die Konjunkturentwicklung
	Wechselkurse, internationaler Kapitalverkehr, Geldpolitik
	Instrumente der Außenwirtschaftspolitik, Zölle, Kontingente und Zielkonflikte

Aus den grundsätzlichen Ausführungen des Lehrplanes zum Fach Wirtschaftswissenschaften in der gymnasialen Oberstufe ergibt sich eindeutig, dass die Stichworte zu den thematischen Kernbereichen nicht als isolierte „Stoffpäckchen“ missverstanden werden dürfen, die im Unterricht hintereinander gereiht werden. So heißt es in den Grundsatzausführungen: „Wissenschaftsorientierung, Berufs- und Studienorientierung, Handlungsorientierung, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung, Problemorientierung und fachübergreifendes

und fächerverbindendes Arbeiten sind die zentralen Kategorien zur Strukturierung der Inhalte, zur Themenfindung und zur konzeptionellen Planung“ (HKM 1998,5). Im Einzelnen verlangt der Strukturplan, unterschiedliche wissenschaftliche Erklärungsansätze und Positionen sowie deren Interessenbestimmtheit und Ideologie zu berücksichtigen, kontroverse alternative Lösungsansätze und Entscheidungen bezüglich der Entstehung und Gestaltung wirtschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen ins Zentrum des Unterrichtes zu stellen, Probleme der Globalisierung einzubeziehen und den Blick auf die Auseinandersetzung über Zielsetzungen, Interessen, Strategien und Instrumentarien sowie auf die unterschiedlichen wirtschaftspolitischen Kräfteverhältnisse zu lenken. Die Leistungskurse sollen ausdrücklich die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches Wirtschaftswissenschaften verdeutlichen, zu einer vertieften Beherrschung fachlicher Arbeitsmethoden führen und eine reflektierte Standortbestimmung ermöglichen (vgl. HKM 1998,4 ff.).

Insgesamt geht es um den Erwerb komplexer Wissensstrukturen, um ein vertieftes Verständnis von Theorie und Praxis und um anspruchsvolle Urteilsfähigkeit. All das sind Kriterien, die zwingend auf die Exemplarik verweisen. Ohne eine bündelnde Verdichtung auf zentrale Kategorien, speziell auf eine regulative Idee bzw. auf Rationalitäten bleibt nämlich die Komplexität ebenso diffus wie unbewältigbar.

Darüber hinaus werfen die Bildungsziele des Lehrplans die Frage nach dem Verhältnis von Basiswissen und Transferwissen auf. Diese Frage stand denn auch im Mittelpunkt der Lehrerfortbildung zum Kurs internationale Wirtschaftsbeziehungen, dem das vorliegende Beispiel entnommen worden ist.

Zielsetzung der Fortbildung

Auf der Basis des Kursstrukturplanes einerseits und einigen Interviews mit Lehrern des Faches Wirtschaftswissenschaften

ten an Gymnasien andererseits ergaben sich als Ziele für die Fortbildung:

- Darstellung der Positionen und theoretischen Kontroversen im Feld internationaler Wirtschaftsbeziehungen,
- Veranschaulichung und analytische Durchdringung der Komplexitäten,
- Erarbeitung und Anwendung der unverzichtbaren fachlichen Arbeitsmethoden sowie Aufzeigen der zwingenden Bezüge zu anderen Fächern,
- Wege zu einer reflektierten Standortbestimmung und Urteilsfindung,
- Wege zum Abschätzen des Erfahrungs- und Interessenspektrums der Schülerinnen und Schüler.

Betrachtet man rein formalistisch die Stichworte des Lehrplans, z.B. „Organisationen internationaler Wirtschaftsbeziehungen“ oder „Wirtschaftsräume“ und „nationalstaatliche Wirtschaftspolitiken“, dann könnte der Eindruck entstehen, es handle sich um denominatives Wissen z.B. über Regelungssysteme. Der mehrfache Hinweis des Lehrplans auf Kontroversen dagegen lässt zunächst danach fragen, um welche politischen Probleme es geht und welche unterschiedlichen wissenschaftlichen sowie politisch-pragmatischen Lösungsansätze es gibt. Das führt aus exemplarischer Sicht zur Suche nach einer zentralen Kategorie, über die sich die Problematik internationaler Wirtschaftsbeziehungen so erfassen lässt, dass man die Effizienz der theoretischen Modelle und der politisch kontroversen Lösungen beurteilen und damit auch eine persönliche Positionierung vornehmen kann. Die Kategorie „Ausgleich zur Vermeidung von Spannungen und Ungleichgewichten“ bietet die entsprechende exemplarische Implikation. Sie birgt sowohl die Thematik „Moral der Gerechtigkeit und der Nachhaltigkeit“ als auch die der Produkt-, Waren- Verteilungs-, Zugangs- und Befriedigungsrationaltät.

Oberstufenschülerinnen und -schüler haben mit dieser Thematik in der Regel Erfahrungen, sei es über Fragen des „fairen Handels“, über „Dritte-Welt-Problematiken“ oder über Ökologiefragen. Vielfach haben sie sich auch positioniert, allerdings in der Regel nur aufgrund von Meinungen. Politik verlangt aber, Ziele und Interessen nicht nur moralisch zu diskutieren, sondern ihre Realisierung mit Vor- und Nachteilen fachlich zu begründen. Hier fände der Unterricht einen Anknüpfungspunkt, der im Sinne der methodischen Leitfrage zwischen den Erfahrungen und Interessen der Jugendlichen und den im Lehrplan angesprochenen Bildungszielen vermittelt.

So ließe sich als Einstieg eine Diskussion darüber denken, ob und inwieweit der „faire Handel“ die Probleme der Armut und Verschuldung der Dritten Welt als Folge internationaler Wirtschaftsbeziehungen löst. Die weiteren Schritte könnten dann über Funktion und Probleme der Weltbank zu Fragen der Außenwirtschaftstheorien und ihrer praktischen Reichweite führen.

Im Folgenden stellen wir hier allerdings keinen Unterricht mit Schülern vor. Wir veranschaulichen vielmehr, wie die Lehrerfortbildung mit dem Zweischnitt Basiswissen und Transferwissen realisiert wurde.

Erste Phase: Konfrontation (Einstieg)

Als Einstieg in das Fortbildungsseminar wählten wir die Konfrontation der Gemeinschaftskunde-Lehrer und -Lehrerinnen mit der Kategorie des Ausgleichs als Vermittlung zwischen historischer und aktueller Außenpolitik wie zugleich zwischen ihrer eigenen Berufsrolle und ihrem sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis. Wir wählten als Impuls einen Diavortrag zu Theorie und Praxis der Außenpolitik in der griechischen Antike (Solon), im Zeitalter der Karolinger (einheitlicher Wirtschaftsraum und einheitliche Währung), zur Politik des „Pfefferimperialismus“ Portugals, zur Freihandelslehre Nicholas Barbons (Einkommenseffekte)

und zu David Humes Essays über den selbsttätigen Ausgleich der Zahlungsbilanz. Schließlich wurden Teile von Fichtes „Der geschlossene Handelsstaat“ sowie das Stabilitätsgesetz der Bundesrepublik Deutschland von 1969 einander gegenüber gestellt. Diesem für die meisten Teilnehmer wiederholend erinnernden historischen Abriss folgte eine kurze dogmengeschichtliche Darstellung der klassischen Theorie des internationalen Handels sowie der modernen Theorie der Außenwirtschaft seit dem Ersten Weltkrieg.

In der anschließenden Gesprächssequenz wurden Verständnisfragen geklärt und Assoziationen der Lehrerinnen und Lehrer zur gegenwärtigen Politik festgehalten. Letztere betrafen die Verschuldung der dritten Welt, die Funktion der Weltbank und des Internationalen Währungsfonds, aber auch die Frage, wo und mit welchen Gütern die wesentlichen Welthandelsströme realisiert werden.

Zweite Phase: Entfaltung 1 (Basiswissen)

Unsere Vorüberlegungen hatten ergeben, Ausgleich als zentrale Kategorie bzw. als zu entfaltende Verdichtung zu wählen, um die Komplexität der Thematik zu bündeln. Sowohl die Realgeschichte als auch die Dogmengeschichte und die moderne Theorie der Außenwirtschaft legten uns die Kategorie des Ausgleichs nahe. Von daher ging es in der Entfaltungsphase I nurmehr darum, im Hinblick auf Ausgleichsfragen und unter möglicher Berücksichtigung der Interessen und Fragen aus der Konfrontation eine Art Basiswissen zu vermitteln. Es sollte dann in der zweiten Phase im Hinblick auf die komplexen Wechselwirkungen der relevanten Faktoren ausdifferenziert werden.

Aufgrund vorgegebener zeitlicher Rahmenbedingungen bestand die Entfaltungsphase I im Wesentlichen aus Vortrag und Gespräch. Inhaltlich wurden Strukturen und Trends von Produktion und Handel nach Gütervolumen und Preisen dargestellt. Dabei gelangten allein über das statistische Material Phänomene der Regionalisierung und Globalisierung, der

strukturellen Ungleichheit, der Abhängigkeiten und Zwänge und spezieller Krisen in den Blick. Offensichtlich, das ergab sich aus dem Zahlenmaterial, gab es Grenzen der Regulation über den Markt. Über die wirtschaftspolitisch wie theoretisch zentrale Frage, wie Marktversagen korrigiert werden kann, gelangten so die Funktionen des Internationalen Währungsfonds sowie der Weltbank mit den Problemen der Stabilisierung der Weltwirtschaft, der Bedeutung des internationalen Finanz- und Kreditsystems sowie der Wechselkursordnung zur Darstellung.

Dieser erste Teil der Phase Entfaltung I hatte durchaus neben der wirtschaftswissenschaftlichen noch eine sozialwissenschaftliche Prägung. Die Wende zur Wirtschaftswissenschaft im engeren Sinne erfolgte über ein fachmethodisches Element, nämlich die Zahlungsbilanz als Dokumentationssystem der ökonomischen Transaktionen.

Die Zahlungsbilanz wurde didaktisch als ein erkenntnistheoretisches Gelenkstück zwischen Empirie und wirtschaftswissenschaftlicher Theoriebildung genutzt. Daher stellte sie innerhalb der Entfaltungsphase so etwas wie eine Verdichtung dar. Die Zahlungsbilanz liefert Informationen über Umfang und Entwicklung der internationalen Verflechtung, indem sie Stromgrößen registriert. Dabei wird unterschieden in Leistungsbilanz (Handelsbilanz und Dienstleistungs- und Übertragungsbilanz (= unentgeltliche Leistungen)) sowie Kapitalverkehrsbilanz, Devisenbilanz und sonstige Restposten. Der Definition nach ist die Zahlungsbilanz immer ausgeglichen. Dennoch gibt es unausgeglichene Zahlungsbilanzen, wobei auf Teilbilanzen abgestellt wird. Da die Zahlungsbilanz zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung herangezogen wird, gibt es Definitionen darüber, wann eine Bilanz als ausgeglichen gilt, und es gibt Modelle über Ausgleichsmechanismen und Politiken, um den Ausgleich der Zahlungsbilanz zu bewirken.

Erfahrungsgemäß bewirkt die Konfrontation mit der Zahlungsbilanz Verwirrung. Diese entsteht einerseits durch die fachspezifische Untergliederung, die der Erläuterung und Veranschaulichung bedarf. Sodann irritiert der Widerspruch zwischen Ausgeglichenheit per Definition und faktisch möglicher Unausgeglichenheit.

Jede Zahlungsbilanz ist formal durch das System der doppelten Buchführung in sich ausgeglichen. Die Ausgleichsproblematik entsteht erst aus der Gegenüberstellung von Zahlungsbilanzen des In- und Auslandes als Relationsgröße. In den Modellen der Volkswirtschaftslehre geht es ausschließlich um den Ausgleich der Relationsgröße.

Da es aber unterschiedliche Modelle des Ausgleichs gibt, präsentiert sich damit zugleich das Thema Dissens und Konflikt.

Der Klärung dieser Ausgleichsdissense diene die wirtschaftstheoretische Vertiefung in der Entfaltungsphase II.

Dritte Phase: Entfaltung 2 (Basiswissen und Theorie)

Das Ausgleichsproblem, um das es auch laut Stabilitätsgesetz von 1969 geht, ist das der Vermeidung von Verschuldung bei allen Beteiligten. Beurteilt wird die Lösung dieses Problems am Außenbeitrag. Er ist definiert als Differenz zwischen Export und Import. Hierbei handelt es sich um aggregierte Größen, die nach Import- und Exportländern differieren. Sind pro Land Importumsatz und Exportumsatz ausgeglichen, ergibt sich keine Problematik der Verschuldung. Andernfalls können oder müssen Modelle bzw. Politiken des Ausgleichs zum Einsatz kommen. Hierzu gibt es monetäre bzw. güterwirtschaftliche Theorien bzw. Ansätze.

Zur ersten Gruppe zählen der Wechselkursmechanismus, der Preisniveaumechanismus und der Volkseinkommensmechanismus. Zur zweiten, d.h. zur güterwirtschaftlichen Gruppe rechnen die Theorie der komparativen Kosten, das Modell der

opportunity-costs und die Zolltheorie. Die terms of trade und die Direktinvestitionen sind weitere wichtige Parameter.

Belässt das Bildungsziel eines Lehrplanes es nicht bei der Darstellung von Theorien, sondern sind darüber hinaus – wie im vorliegenden Fall – auch Urteilsfähigkeit und Positionierung anzustreben, dann ist die Reichweite von Theorien an der Empirie zu überprüfen. Sind es doch nicht die Theorien an sich, sondern ihre empirisch nachweisbare Reichweite, die es politisch wie wissenschaftstheoretisch zu beurteilen gilt. Daher hat der wirtschaftstheoretischen Vertiefung eine empirische Prüfung zu folgen. Es ist zu fragen, warum die Anwendung der Theorien in Politiken nicht immer zum Erfolg führt.

In dieser empirischen Überprüfung ist man, anders als in der Zahlungsbilanz, außer mit Transaktionen mit Akteuren konfrontiert. Dabei zeigt sich, dass dies außer Unternehmen und Konsumenten auch öffentlich rechtliche Institutionen (z.B. Kreditanstalt für Wiederaufbau) und Regierungen sind. Zwischen den Akteuren gibt es durchaus Interessendivergenzen bezüglich Privatwohl und Gemeinwohl mit der Folge unterschiedlicher Handlungsrationalitäten, und das heißt mit Konflikten.

Phase 4: Übende Anwendung (Transfer)

Die vorangegangenen Unterrichtsphasen hatten in unterschiedlichen Kontexten die Kategorie des Ausgleichs als wirtschaftstheoretischer und politischer Parameter thematisiert und die Erkenntnis erbracht, dass es neben theoretischen Dissensen politische Interessenskollisionen gibt, dass die Regulation allein über den Markt nicht ausreicht, dass aber auch politischen Steuerungen auf der Basis theoretischer Modelle Grenzen gesetzt sind.

Will man von hier aus zur Urteilsfähigkeit und Positionierung der Lernenden vordringen, dann ist die Frage zu behandeln, wie und woran Unausgeglichenheit und Konflikte rasch zu erkennen sind und wie zu begreifen ist, woraus sie resultieren.

Im vorliegenden Kurs wählten wir als Impuls für die Bearbeitung dieses Fragenkomplexes das Beispiel „Blumenhandel der Bundesrepublik Deutschland mit Kenia“.

Entsprechend dem Bericht der Weltbank über die höchst verschuldeten Länder der Welt (vgl. Weltbankbericht) gehörte Kenia 1990 zu den „highest poorest countries“, obwohl es reich an Rohstoffen und landwirtschaftlichen Ressourcen ist. Kenia war u.a. bei der Weltbank und bei der Bundesrepublik Deutschland verschuldet. Für die Bundesrepublik Deutschland ist seit Ende der 1980er Jahre Kenia der größte Blumenexporteur der Dritten Welt. Das Importvolumen betrug 1999 rund 40 Millionen US-Dollar.

Im Jahr 1993 verordnete die Weltbank Kenia praktisch eine Totalliberalisierung des Handels. Im Zuge dieser Liberalisierung wurde systematisch Kenias Blumenindustrie ausgebaut. Fragt man dabei nach den Akteuren, dann zeigt sich, dass knapp die Hälfte aller Blumenunternehmen in Kenia sich im Besitz von ausländischen Investoren befinden. Der britisch-niederländischen Konzern Unilever produziert allein auf seinen Plantagen ca. 70 Prozent aller kenianischen Blumenexporte. Dieser Sachverhalt lenkt den Blick unmissverständlich auf die Relevanz der Direktinvestitionen und – unter Berücksichtigung des Nachhaltigkeitsgedankens – auf deren Folgen.

Der extensive Schnittblumenanbau als Folge der Liberalisierungsforderung der Weltbank entzieht in den einzelnen Gartenbauregionen Kenias den Farmunternehmen das für Weizen, Kartoffeln, Bohnen, Tomaten etc. dringend notwendige Land. Schon ist abzusehen, dass Kenia auf diesbezügliche Importe angewiesen sein wird. Darüber hinaus führt der extensive Schnittblumenanbau zum übermäßigen Bedarf an Pflanzenschutzmitteln und Düngepreparaten, die importiert werden müssen. Vor allem die Unternehmen Sandoz und BASF liefern diese Produkte. Technische Anlagen z.B. für die Kühlung der Pflanzen werden ebenfalls aus der Bundesrepublik Deutschland importiert. Schließlich ist die Blumen-

produktion ohne reichliche Bewässerung nicht zu realisieren. Dabei wirkt der Rückfluss von Dünger und Nährstoffen, insbesondere Stickstoff und Phosphor, eutrophierend auf die restlichen Wasserbestände. Ökologische Ungleichgewichte und gesundheitliche Risiken sind unausweichlich die Folge. Sie initiierten die Menschenrechtsorganisation FIAN, ein „Blumensiegel“ (Flower Label) einzuführen, das in allen Schnittblumen verkaufenden Geschäften die Kunden darauf aufmerksam machen sollte, nur Blumen aus menschen- und umweltschonender Produktion zu kaufen.

Diese für das hier dargestellte Beispiel gekürzte Strukturbeschreibung legt das oben benannte Marktversagen im Hinblick auf das Gemeinwohl ebenso offen wie die Interessenkonflikte zwischen den Regierungen, die z.B. Schuldenerlasse vornehmen und den Direktinvestoren sowie zwischen diesen beiden Parteien und einer von Bürgerinnen und Bürgern bzw. Konsumenten getragenen „Ausgleichskultur“.

Auch diese Dreieckskonstellation galt es mit den Lehrerinnen und Lehrern aufzuarbeiten. Sie verschränkte das Lehrgangswissen im engeren Sinne mit den Fragen der Nachhaltigkeit sowie mit dem Sachgebiet der Lehre von den Produktionsfaktoren.

Für die oben erwähnte Materialaufarbeitung wurden den Teilnehmenden die folgenden Aufgaben gestellt:

- Dokumentieren der wesentlichen ökonomischen Grundkonstellation Kenias bezüglich der Produktionsfaktoren (insbesondere Landwirtschaft und Gartenbau);
- Darstellung der güter- und dienstleistungsbezogenen Exporte und Importe zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Kenia;
- Vergleich der Im- und Exporte nach Mengen- und Wertkomponenten;

- Analyse der Im- und Exportstruktur mit Hilfe wirtschaftstheoretischer Modelle und Darstellung möglicher Ausgleichsmechanismen;
- Darstellung der durch die Weltbank und den IWF betriebenen Strukturanpassungsaufgabe sowie der durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung vorgenommene Entschuldungspolitik. Herausarbeiten etwaiger Inkonsistenzen und vergleichende Beurteilung der Wirksamkeit ökonomischer Ausgleichsmodelle;
- auf der Basis der fachbezogenen Erhebungen beurteilen, welche Chance dem Flowerlabel zur Steuerung des Ausgleichs beizumessen ist.

***Überlegungen zur Methode und zur Rolle des
Gesellschaftlichen und Psychodynamischen
Implikationszusammenhangs***

Das vorliegende Beispiel veranschaulicht den Spiralverlauf des Lehr- und Lernprozesses sowie die Entfaltung und Strukturierung des Stoffes entsprechend der Exemplarik aus der zentralen Kategorie des Ausgleichs heraus. Dadurch lässt sich die Stoff-Fülle zeitlich und zielbezogen bewältigen. Wie aber verhält es sich mit der Berücksichtigung der didaktischen Referenzrahmen, die ja im Beispiel nicht explizit thematisiert werden?

Die Arbeit mit dem Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang verlangt zunächst eine Orientierung im Fach oder Feld in Form einer Vergewisserung über die Rolle des Faches insgesamt und in der Jahrgangsstufe. Dabei zielt die Gebrauchswertorientierung auf den weiteren Bildungsprozess wie auf die gesellschaftspraktische Bedeutung. Der Lehrplan sieht durchaus in diesem Sinne Wirtschaftswissenschaft als Hilfsinstrument von Politik und als notwendiges Kontroll- und Entscheidungswissen für die Bürger. Die sonst mit Hilfe des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs zu erarbeitenden Strukturelemente und Prozesse, Akteure und

Hierarchien, Werte und Kulturen sowie Konfliktbereiche, aber auch die Kompetenzen sind im vorliegenden Beispiel fachlich gegebene Faktoren. Insofern erübrigte es sich, den Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang als Referenzrahmen heranzuziehen, weil er bereits in den Zielsetzungen des Lehrplans evident wurde.

Evidenz gilt auch für den Psychodynamischen Implikationszusammenhang. Der Konflikt zwischen Privatwohl und Gemeinwohl betrifft die Dynamik zwischen Autonomie und Gemeinschaft. Fragen von Freiheit und Regulation sind direkt über die Steuerungsthematik angesprochen. Benennung und Denomination sowie Erklärung und Reflexion ergeben sich aus der inneren Methode des Material-Sammelns, Konstatierens, Vergleichens und Schlussfolgerns und insgesamt wird durch die Kategorie des Ausgleichs die Aufmerksamkeit auf Ratio und Sinn gelenkt. Die Kategorie des Ausgleichs vermittelt nämlich bündelnd zwischen den Dialektiken des Psychodynamischen Implikationszusammenhangs. Dessen Vermittlung zwischen intrapsychischen und gesellschaftlichen Prozessen wirkt im vorliegenden Beispiel didaktisch konstituierend.

Zur Methode ist folgendes anzumerken:

Aufgrund der relativ engen zeitlichen Vorgaben der Lehrerfortbildung wurde der Lehr- und Lernprozess in den ersten Phasen mit Hilfe eines medial gestützten Lehrvortrages und Plenargesprächen organisiert. Die letzte Phase war als Workshop bzw. Case-Study angelegt. Es galt, die aufgeworfenen Fragen durch Rückgriff auf empirisches Material zu beantworten und dabei die Reichweite bzw. Aussagekraft der behandelten theoretischen Modelle zu beurteilen. Der äußeren Selbstorganisation und Selbsttätigkeit der Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmer waren dabei objektiv Grenzen gesetzt. Berichtsmaterialien und Statistiken über internationale Wirtschaftsbeziehungen lassen sich nämlich nicht nach der Methode Versuch und Irrtum beschaffen. Das widersprü-

che selbst bei großzügiger Zeitbemessung jeglicher Vernunft, Aufwand und Ertrag der Arbeit in ein angemessenes Verhältnis zu bringen. Selbst eine Literaturliste bzw. eine solche von Informationsquellen abzuarbeiten, wäre zu aufwendig gewesen. Daher wurde den Teilnehmern eine CD mit einschlägigen, aber noch nicht aufbereiteten Materialien zur Verfügung gestellt.

Der Umgang hiermit war schwierig und verlangte zahlreiche Hilfestellungen. Es erklärt sich dies daraus, dass die Auswertung wirtschaftlich relevanter Strukturdaten neben mathematischen und statistischen Grundkenntnissen auch solche aus dem Rechnungswesen verlangt. Nicht zuletzt muss gelernt sein, in relationalen Größen zu denken. Sind für dies alles keine Propädeutika vorgesehen, dann wird der Lehrinput zwingend.

Das warf Fragen des Transfers auf die Schulebene und speziell die Sorge auf, ob insbesondere die Leistungskurse des neuen Wirtschaftslehre-Planes nach Ziel und Inhalt nicht überfrachtet wären. Stünde genügend Zeit zur Verfügung, die Bildungsziele zu erreichen oder würde es auf ein „Eintrichtern“ des Wissens hinauslaufen?

Ohne Exemplarik, so die einhellige Ansicht, läuft es aufs Einpauken hinaus. Ob sich der exemplarisch orientierte Unterricht von ökonomisch „Halbgebildeten“ wie den eher soziologisch und politologisch kompetenten Lehrerinnen und Lehrern der Fortbildung würde realisieren lassen, blieb dem Mut zum Experiment vorbehalten. Die späteren Rückmeldungen waren unterschiedlich, sprachen aber mit einer leichten Mehrheit pro Exemplarik.

4.4.2 Unterrichtsbeispiel: Personalwirtschaft

Vorbemerkungen zum Anlass

Dieses Beispiel greift im Wesentlichen zwei Gesichtspunkte der Lernfelddiskussion auf, nämlich erstens den Modernisie-

Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich bei Reformen von den Ministerien und Schulverwaltungen allein gelassen und schalten gegenüber den ihrer Ansicht nach „ewigen Veränderung und Neuerungen“ auf stur. Im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung verweisen sie dabei des Öfteren darauf, dass die Inhalte im Laufe der Jahrzehnte eigentlich gleich geblieben seien, weshalb nicht so viel falsch gewesen sein könne, wie mancherseits behauptet werde. –

Eins ist an solchen Äußerungen mit Sicherheit richtig: Der konkrete Unterricht war häufig besser als die Lehrpläne. Auch spielen diese solange keine herausragende Rolle, wie keine Strukturreformen anstehen. Genau das ist aber seit den 1990er Jahren anders. Wir stehen einerseits vor der Gefahr des „Downgradings“ zu Schmalspurausbildungen mittels Modularisierung; andererseits vor der Frage, ob wir eine neue Art höherer Fachschule benötigen und die Berufsausbildung stärker mit Allgemeinbildung verschränken müssen. Für beide Möglichkeiten kann die Lernfeldorientierung den Weg ebnen – je nachdem, wie man sie auslegt.

Den folgenden Überlegungen liegt die Modernisierungs-Perspektive des „Upgradings“ zugrunde, derzufolge in Anlehnung an Holzkamp (vgl. Holzkamp 1993,190) sich eine Verfügungserweiterung beruflicher Arbeit in Richtung Professionalität abzeichnet. Das verlangt – und hierauf stellt das Beispiel ab – den kritischen Umgang mit dem Lehrplan. Insofern vermittelt das Beispiel zwischen Curriculumkonstruktion und Unterrichtsplanung.

Der Arbeitsorientierten Exemplarik entsprechend sind Lehrplanvorgaben auf ihre Ziele und Repräsentationen hin zu prüfen. Sodann erfolgen Sichtungen auf der empirischen Ebene des gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs bezüglich der Prototypik der realen Arbeitspraxis sowie der

einschlägigen Wissensbestände. Danach werden auf der didaktischen Ebene die aufschließende Erkenntniskategorie, d.h. die implikative Leitidee sowie die für Selbst- und Sozialkompetenz relevanten Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen ausdifferenziert und mit dem Psychodynamischen Implikationszusammenhang abgeglichen.

Als Modernisierungsarbeit wäre dabei zu leisten:

- eine lehrgangs- und fächerübergreifende Reorganisation der konventionellen Themenbereiche entsprechend der empirischen Realität;
- eine vertiefte Strukturierung aus erkenntnistheoretischer Sicht (implikative Leitidee);
- eine bessere Operationalisierung und Kombination von Fachkompetenz (mit variabler Methodenkompetenz), Sozialkompetenz (mit sprachlicher Förderung und kritischer Reflexivität) sowie Selbstkompetenz.

Analyse des Rahmenplans

Den folgenden Ausführungen liegt der nach Lernfeldern konstruierte Rahmenplan Berufsschule für den Ausbildungsberuf „Kaufrfrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel“ des Landes Hessen in der Fassung vom September 1998 zugrunde. Zunächst wird dieser Gesamtplan kritisch betrachtet. Sodann wird ein Vorschlag der Reorganisation gemacht. Der Plan gliedert sich in die zwölf Lernfelder:

1. Rechtliche und soziale Rahmenbedingungen des Ausbildungs-/Arbeitsverhältnisses
2. Grundlagen des Vertragsrechts und Vertragsverhandlungen
3. Betrieblicher Leistungsprozess und Organisationsstrukturen von Unternehmen

Ergänzend:

Einführung in das System der doppelten Buchführung

-
4. Kundenauftrag, Warenbeschaffung und deren Dokumentation im Rechnungswesen
 5. Entscheidung bei Güterlagerung und Gütertransport
 6. Marketing: Informationen und Entscheidungen
 7. Projekt
 8. Fremdsprache bei Großhandelsgeschäften
 9. Besonderheiten im Außenhandelsgeschäft
 10. Jahresabschluß und Finanzierung
 11. Personalwirtschaft
 12. Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik aus einzel- und gesamtwirtschaftlicher Sicht

Diese Reihenfolge entspricht nach Auffassung der Rahmenplangruppe „einem didaktisch sinnvollen Aufbau der Unterrichtsinhalte. Über Abweichungen aus schulorganisatorischen oder pädagogischen Gründen entscheidet die Fachkonferenz“ (Rahmenplan 1998,5).

Kenner des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung werden bei der Lektüre erkannt haben, dass es sich, von einigen Formulierungsvarianten abgesehen, um die Fortflechtung alter Zöpfe handelt, auch wenn die Fächer entfallen sind.

Eine ausführliche Analyse des Gesamtplans muss an dieser Stelle unterbleiben. Lediglich zwei Anmerkungen mögen veranschaulichen, wie fragwürdig der Gesamtplan ist. Erstens regiert nach wie vor das scheinbar erkenntnistheoretische Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ bzw. „vom konkreten Einzelnen zum Großen und Ganzen“. Zweitens scheint fremdsprachliche Kompetenz curriculare Probleme zu verursachen.

Dem Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ folgend, beginnt der Plan mit den rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen der Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse und endet mit Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik. Als ob es nicht gerade

letztere wären, die den Rahmen bzw. das Fundament für den Arbeitsmarkt und die Gestaltung von Arbeitsverhältnissen stellten.

Die Perspektive vom Nahen zum Fernen unterliegt grundsätzlich einem dreifachen didaktischen Irrtum. Erstens wird unterstellt, dass Nähe bzw. Aktualität zur biografischen Situation der Schüler oder zu ihrem Lebensalltag deren Interesse oder die Motivation am Unterricht steigert. Zweitens wird übersehen, dass – anders als während der Kindheit – mit Beginn der Pubertät hypothetisch deduktives Denken möglich wird und entsprechend gefördert werden muss. Drittens – und hier liegt der eigentliche didaktische Fehlschluss – wird vernachlässigt, dass die Inhalte, mit denen begonnen wird, sachlogisch die Erkenntnisperspektive für die weitere Stoffabfolge grundlegen müssen.

Gleiches gilt übrigens für die Unterrichtsvorbereitung. Wenn Studentinnen und Studenten z.B. in das Themenfeld „Unternehmensformen“ dadurch einführen wollen, dass sie mit den Rechtsverhältnissen beim Betreiben einer kleinen Trinkhalle beginnen, bei der sich die Schülerinnen und Schüler in den Pausen mit Getränken versorgen, dann spiegelt sich auch darin die fragwürdige Handhabung des Prinzips „vom Nahen zum Fernen“. Es verbleibt sozusagen in den Kategorien der Nähe von Raum, Zeit und Gegenständlichkeit der Lerngruppe. Große epochale Themen, Sinnsuche, Interessen und Konflikte mit ihren Relevanzen für Staat, Gesellschaft und Einzelne; Fragen, Probleme, Irritationen; alternative Lösungen – das alles gelangt dann didaktisch kaum mehr zum Tragen. So könnte man sich beim Thema Unternehmensformen ja durchaus vorstellen, dass die politische Werbung für Unternehmensgründungen (der Schritt in die Selbstständigkeit) und die Zahl der dazu gehörigen Konkurse oder die Fusionspolitik großer Aktiengesellschaften „näher“ an den Interessen der Lernenden sowie an der ökonomischen und gesellschaftlichen Funktion von Unternehmensformen wären als die Pacht einer kleinen Trinkhalle bzw. die formaljuristischen Elemen-

te der Unternehmensformen, auf die der Unterricht dann meistens direkt zusteuert.

Wie von der KMK empfohlen, sind dem Lernfeld Ausführungen über Ziele und Einordnung vorangestellt (vgl. unten). Sie beinhalten fünf leitende Zielkomplexe. Erstens Auseinandersetzung mit den Problemen und Anforderungen des Abschlusses eines festen Arbeitsverhältnisses. Zweitens Grundkenntnisse über Rechte und Pflichten. Drittens begründetes und reflektiertes Entscheiden und Verhalten. Viertens Weiterbildungsbereitschaft. Fünftens Kompetenzen zur Bearbeitung der eigenen Steuererklärung.

Verfehlen der Implikation

Interpretiert man nun die Kategorie „Einordnung des Lernfeldes“, die nirgendwo erläutert wird (Einordnung in was und wozu?) als Einordnung der Inhalte in die zugrundegelegte thematische Struktur (besser: in das zugrundegelegte Repräsentationssystem) von Personalwirtschaft, dann lässt sich sagen:

Personalwirtschaft wird als Vertragswesen (juristisches Repräsentationssystem) charakterisiert, und von diesem Gesichtspunkt aus bestimmt sich überwiegend Auswahl und Aufbau der Inhalte des Lernfeldes im hessischen Lehrplan. Im Sinne der erkenntnistheoretisch ausschließenden Kategorie der Verdichtung wären demnach Abschluss, Auflösung und Handhabung von Verträgen als Funktion bzw. als wesentliches Charakteristikum der Personalwirtschaft zu begreifen. Personalplanung, -beschaffung, -einsatz etc. spitzen sich auf den Vertragsabschluss zu.

Bezüglich der Motivation der Lernenden bzw. ihrer Frage nach dem Gebrauchswert des Lernfeldes wird, wie schon beim Gesamtlehrplan angemerkt, wieder unmittelbar zeitnah und biografisch gedacht, nämlich im Hinblick auf die bevorstehenden Bewerbungen und Vertragsabschlüsse nach der

Ausbildungszeit (und nicht im Hinblick auf eine Qualifizierung für Sachbearbeitung im Sektor Personalwirtschaft).

Welche Relevanz hat der Vertragsgesichtspunkt nun objektiv für die reale Personalwirtschaft?

Jede Strukturierung einer didaktischen Thematik oder eines Lernfeldes muss sich der Frage stellen, ob ihre Relevanzkriterien der empirischen Überprüfung im gesellschaftlichen Implikationszusammenhang standhalten, insbesondere, ob sie Rationalitäten, Strukturen und Prozesse des gesellschaftlichen Ganzen wie zugleich der operativen Ebenen erhellen. Für den Vertragsgesichtspunkt muss diese Frage aus folgenden Gründen verneint werden:

Der ökonomische Aspekt von Personalwirtschaft, nämlich die marktbezogen günstigste Kombination der Faktoren Arbeit und Kapital, die aus dem Interessengegensatz der Kapital- und Arbeitsseite resultierenden gesellschaftlichen Konflikte sowie deren Handhabung, Fragen der Vernichtung von Arbeitsressourcen, einer volkswirtschaftlich sinnvollen Allokation von Arbeitskräften, die Berechnung des benötigten betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Arbeitsvolumens u.a.m. bleiben unter dem Vertragsgesichtspunkt ein blinder Fleck. Gleiches gilt für die operativen Ebenen. Hier wäre zu fragen, welche Art von Sachbearbeitung und dispositiver Arbeit eigentlich die Personalwirtschaft kennzeichnet. Wie steht es ferner in der Personalwirtschaft mit spezifischen informationstechnischen Kontrollsystemen, wie mit der heute allenthalben diskutierten Zeitfrage? Auch betriebliche Vorsorgesysteme, Outsourcing und Beschäftigungsgesellschaften können vom Vertragsgesichtspunkt her nicht in den Blick gelangen.

So bleibt als Fazit nur festzustellen, dass im Gesamtlehrplan wie im Lernfeld Personalwirtschaft ein Verständnis von Wirtschaftslehre aktualisiert worden ist, das von der didaktischen Forschung wie von Praktikern schon Ende der sechziger,

Anfang der siebziger Jahre kritisiert wurde. Es beinhaltet neben der Laden- und Schreibtischperspektive viel rechtskundlichen „Klapperatismus“, trifft selten den realen Qualifikationsbedarf für die Sachbearbeitung und stellt so gut wie nirgendwo eine Passung zwischen betriebs- und volkswirtschaftlichen Problemen her (vgl. Golas 1973, Gerdsmeyer und Preiß 1999).

Nun ist die Berücksichtigung von juristischen Fragen im Rahmen unserer Wirtschaft und damit der Wirtschaftslehre ja nicht sinnlos, im Gegenteil. Ohne Rechtskenntnisse und ohne Berücksichtigung rechtlicher Vorgaben ist auch auf der Sachbearbeiterebene kaum eine hinreichende „Handlungskompetenz“ zu erzielen. Über Rechtsfragen lässt sich aber nicht erklären, aufgrund welcher Ratio die Wirtschaft, speziell die *Personalwirtschaft* funktioniert, sei es global, volkswirtschaftlich oder in einzelnen Betrieben. Ohne diese Erkenntnis der *ökonomischen Logik* würde kaufmännische Qualifizierung jedoch nicht zur Kompetenz im bildungstheoretischen Sinne vorstoßen, was der öffentliche Bildungsauftrag und auch die KMK jedoch verlangen.

Das Recht ist ein Mittel zur Regulierung von Verfahren, welche Anspruchs- und Erfüllungssicherheit gewähren und im Falle von Konflikten Gewaltanwendung zur Durchsetzung von Ansprüchen mindern sollen. Das Funktionieren eines Wirtschaftssystems erklärt sich freilich noch vor allen juristischen Regulationen aus dem Umgang mit Ressourcen zum Zwecke der Reproduktion. Der Umgang mit Ressourcen ist in der gesamten Menschheitsgeschichte ethisch bestimmt gewesen. Die Ethik bezog sich und bezieht sich noch im Wesentlichen auf die Polarität Ausbeutung versus Schutz, Pflege und Hege von Natur und Mensch sowie Verfügungsgewalt, Gleichgültigkeit versus Solidarität und Gerechtigkeit. Aus diesen ethischen Prinzipien bestimmt sich in unserer Gesellschaft die Tatsache, dass Gewinnmaximierung (als eine historisch spezifische Art von privater Ressourcenmehr-

runge) durch das Sozial- und Arbeitsrecht sowie die Mitbestimmung gebrochen wird.

Betrachtet man daraufhin die Kategorie Personalwirtschaft bezogen auf den einzelnen Betrieb, dann stellt sie sich als ein ökonomischer Leistungsbereich dar, in welchem die Ressource Arbeit zu möglichst günstigen Konditionen eingekauft, verwaltet und „entsorgt“ wird. Dieser einzelwirtschaftliche Leistungsbereich wird nun gesellschaftspolitisch durch das Sozialrecht, das Arbeitsrecht und das Mitbestimmungsrecht als Teil des Arbeitsrechtes im Interesse der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion konfliktmindernd reguliert. Weder die unternehmerischen „Bewirtschaftungsformen“ der Ressource Arbeit noch die gesellschaftspolitische Realisierung des Ethos der Gerechtigkeit und der Konfliktminderung lassen sich aber aus dem Vertragsrecht begreifen. Das operative Geschäft der Personalwirtschaft, speziell Beschaffung und Verwaltung, lässt sich noch weniger auf die Vertragslogik bringen, und auch Sozial- und Arbeitsrecht sind nicht vertragslogisch strukturiert und nur partiell und formal vertraglich reguliert.

Exemplarischer Zugriff auf die Implikation

Will man die verdichtende, generalisierende didaktische Strukturkategorie für ein Lernfeld finden, dann kann man auf ein Abgleichungsverfahren nicht verzichten. Zieht man hierzu im Falle der Personalwirtschaft die zentralen Fragestellungen der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, aber auch der Soziologie, der Sozialpolitik, vielleicht sogar der Philosophie (Ethik) und selbstverständlich die betriebliche Empirie heran, dann findet man die folgenden Synonyme für „Personal“ und „Wirtschaften“:

- Umgang mit der Ressource Humankapital;
- Kombination der Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital;
- Reproduktion und Allokation des volkswirtschaftlichen Produktivkraftpotentials;

- Leistungserstellung, Leistungsnutzung und Entwicklung des Humanvermögens.

Die Entscheidung für die didaktische Angemessenheit eines dieser Strukturaspekte hängt davon ab, ob die jeweilige Kategorie imstande ist, die *betriebswirtschaftliche*, die betrieblich operative und die volkswirtschaftliche bzw. gesellschaftspolitische Dimension zu verknüpfen.

Beim Thema Personalwirtschaft ist dies wegen seiner Komplexität zugegebenermaßen schwierig, zumal die dispositive Seite der Personalwirtschaft sich aufs engste mit der Produktionswirtschaft verknüpft und davon die Seite der Sachbearbeitung im Personalbereich als eine ganz andere Ebene zu unterscheiden ist.

Eine einzig richtige Struktursicht gibt es nicht. Der Vorschlag, der hier gemacht wird, lautet, dass die erforderliche Verknüpfung von Disposition, Sachbearbeitung, Produktionswirtschaft und Gesellschaftspolitik die Struktursicht *Vertragsverhältnis* eher ausschließt, die von „Personalwirtschaft als politisch und juristisch regulierte Herstellung, Verwaltung und Beendigung von *Leistungsverhältnissen*“ jedoch als gangbar nahelegt.

Mit der Kategorie Leistung rückt ein über das private Schuldrecht hinausreichender Begriff in den Blick. Er fängt auch diejenigen Leistungen ein, die z.B. über die Schutzgesetzgebung geregelt werden und vom Betrieb zu erbringen sind, und zwar bis in die formalen Auflagen der Vertragsgestaltung und Aktenführung hinein. Nicht zuletzt stellt der weiter gefasste Leistungsbegriff auf eine im weitesten Sinne ökonomische, das heißt auf die betriebswirtschaftliche, volkswirtschaftliche und gesellschaftspolitische Sicht ab. In diesem Fall ist Leistung die „Erzeugung eines ethisch, qualitativ und quantitativ bewerteten Outputs mittels der Ressource Arbeit“.

Unweigerlich führt die skizzierte Sicht aber zu der Konsequenz, dass die im Rahmenplan vorgesehenen Lernfelder 1 (Rechtliche und soziale Rahmenbedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisses) sowie Lernfeld 12 (Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik aus einzel- und gesamtwirtschaftlicher Sicht) zusammengefasst, als *Basis-Lernfeld* ausgestaltet und mit der Personalwirtschaft gekoppelt werden. Ohne eine solche Korrelation ist „Personalwirtschaft“ nicht als Implikation von Leistungsverhältnissen zur Erkenntnis zu bringen, bleibt die gesamte operative Ebene eine Verfahrensebene ohne Erkenntnis ihrer gesellschaftspolitischen Bedingtheit, aus der sich überhaupt erst die juristische Regulation in ihrer Sinnhaftigkeit begreifen lässt.

Auch ließe sich in einem solchen Basis-Lernfeld die dispositive Seite der Personalwirtschaft einfangen, und zwar ohne den Lernenden vorzugaukeln, sie seien die rechte Hand des Unternehmers oder als seien Arbeitnehmer beim Abschluss von Arbeitsverträgen unterhalb der Management-Ebene echte Verhandlungspartner der Personalabteilung. Inhaltlich ist im Basis-Lernfeld besonders an die Thematiken Personalplanung einschließlich ökonomischer Berechnungsmodi, Arbeitszeitmodelle, Entlohnungsarten und ihre kalkulatorische Bestimmung sowie an offene und versteckte betriebliche Konflikte zu denken.

Als *Transfer-Lernfeld* gegliedert lassen sich dann unter Personalwirtschaft die folgenden Inhaltsbereiche fassen:

- (1) Beginn und Beendigung von Arbeitsverhältnissen unter besonderer Berücksichtigung des individuellen und kollektiven Arbeitsrechtes und der Personalaktenführung;
- (2) Lohn- und Gehaltsabrechnung unter besonderer Berücksichtigung der einschlägigen Steuer- und Sozialgesetzgebung;
- (3) Kontrolle und Beratung unter besonderer Berücksichtigung der einschlägigen Schutzgesetze.

Diese Gliederung orientiert sich nicht am biografischen Verlauf von Arbeitsprozessen (etwa von der Einstellung bis zum Ausscheiden aus dem Unternehmen). Ihr liegt auch nicht der Gesichtspunkt der Abfolge einzelner Geschäftsprozesse zugrunde. Wohl dagegen orientiert sie sich an personalwirtschaftlichen Funktionsbereichen, und zwar so, wie das in den meisten Fällen der personalwirtschaftlichen Arbeitsorganisation entspricht.

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung reichen aber die genannten Inhaltsbereiche nicht aus. In der Personalwirtschaft spielen nämlich Sprach- und Denksysteme sowie extrafunktionale Qualifikationen, speziell Genauigkeit, Ordnung, juristische Korrektheit, eine besondere Rolle. Auch stellen sich wegen der Interessengegensätze von Unternehmer- und Arbeitnehmerseite in hohem Maße Anforderungen an die Identität, an Ambiguitätstoleranz und Befähigung zum Perspektivenwechsel. Sie berühren auf besondere Weise die Sozialisation, weshalb sie in einem *subjektbezogenen Inhaltsbereich* Gegenstand des Unterrichts werden müssen.

Was die dem hessischen Rahmenplan Groß- und Außenhandel hinzugefügten unterrichtsmethodischen Vorschläge und Anregungen betrifft, so können nur stärkste Bedenken angemeldet werden, auch wenn es sich nicht um Vorgaben handelt. Allzu leicht werden nämlich die aufgelisteten Schüleraktivitäten als Inhalte interpretiert und konterkarieren von daher die Ziel-Inhalts-Dimensionierung. Dies sei an einem Beispiel illustriert. Unter „Einstellungsverfahren aus der Sicht des Betriebes und der Bewerberin/des Bewerbers (Qualifikationsanforderung, Bewerbungsunterlagen, Einstellungsgespräch)“ lauten die Vorschläge/Anregungen für die unterrichtsmethodische Umsetzung:

- Stellenbeschreibung und/oder Anforderungsprofil für eine typische Stelle im Großhandel erstellen;
- Entwurf einer Stellenanzeige;

-
- Unterlagen für eine eigene Bewerbung zusammenstellen (evtl. mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms);
 - Rollenspiel Einstellungsgespräch/Vertragsverhandlungen.

Vergleicht man hiermit die Ebene der Sachbearbeitung, dann geht es um das Sichten von Bewerbungen durch Abgleichung mit dem Ausschreibungsprofil und gegebenenfalls weiteren innerbetrieblichen Kriterien; Zusammenstellung der Unterlagen zur Entscheidung über die Einladung zu einem Vorstellungsgespräch; Schreiben und Versenden von Einladung bzw. Ablehnungen; Organisation der Auswahlverfahren inkl. Zusammenstellung von Unterlagen; Vertragsvorbereitung und Zusendung; Anlegen der Personalakte. Keines der mit dieser Handlungsebene verbundenen Qualifikationserfordernisse taucht im Rahmenplan auf. Statt dessen geht es um Tätigkeiten, die entweder auf der dispositiven Ebene angesiedelt sind oder in den Inhaltsbereich Denk- und Sprachmuster oder gar in ein gesondertes Lernfeld „Übergangshilfen in den Beruf“ gehörten. (Ein solches Lernfeld müßte u.E. jedem Ausbildungsberuf zugeordnet werden.)

Der Vorschlag „Rollenspiel Vertragsverhandlungen“ bedarf einer besonderen Kommentierung. An ihm spiegelt sich nämlich, wie weithin die Handlungsorientierung eingelöst wird. Es wird von möglichen Schüleraktivitäten im Unterricht aus gedacht (vgl. unten), ohne dass diese im Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden stehen. Dadurch wird sowohl die Ebene der erforderlichen technisch und sozial operativen Qualifikationen verfehlt, als auch ein falsches Bewusstsein der Realität produziert. Zustande kommt dies dadurch, dass aufgrund der Vertragsideologie die Arbeitgeber- und individuelle Arbeitnehmerseite als gleich starke Verhandlungspartner hingestellt werden und die Differenz zwischen dispositiver und operativer Arbeit verschleiert wird. Durch diese, über die Schüleraktivitäten induzierte

Irreführung wird die Ebene der Erkenntnis und der Reflexion der Zusammenhänge abgekappt, wenn nicht sogar getilgt. Als Gegenargument wird immer angeführt, dass die Rollenspiele ja nachträglich erörtert würden oder dass zuvor Rollen- und Positionsbeschreibungen ausgehändigt würden, welche die wesentlichen Sachverhalte und Erkenntnisprobleme enthielten. Selbst wenn dem so wäre, so müsste doch gefragt werden, ob Rollenspiele vernünftigerweise zur Erarbeitung des Stoffs eingesetzt werden können, oder ob ihnen nicht doch ein Basisunterricht vorausgehen hätte, weil die Kriterien für eine erkenntnisbezogene Nachbereitung über das Material des Rollenspiels selbst hinausreichen müssen.

Zusammengefasst und im Hinblick auf die Lernfeldeinteilung des Hessischen Lehrplans Groß- und Außenhandel lässt sich sagen:

Bei einer konsequenten Orientierung an der Dreiteilung Basis-Lernfelder, Transferlernfelder und subjektbezogene Lernfelder würde das Feld Personalwirtschaft ökonomisches Basiswissen unter der Leitidee Leistungsverhältnisse vermitteln wie für Sacharbeit qualifizieren können. Damit wäre Holzkamps Idee der Subjektbildung nach Weltaufschluss, Weltbewältigung und (Zukunftssicherung von) Lebensqualität ebenso Rechnung getragen wie dem Modernisierungsanspruch des Lehrplanes. Der Lehrplan wäre durch die exemplarische Sicht auch nicht verworfen. Er würde lediglich bezogen auf Wissen, Erkenntnisse und operative Qualifikation zentriert und so auf eine reorganisierte Weise umgesetzt.

Didaktisches Modellieren – so zeigt sich – kann sich nicht auf Einzelelemente des Lehrplanes und einzelne Unterrichtsstunden beschränken. Es hat in Erkenntniszusammenhängen vorzugehen, die eine reorganisierte Nutzung von Lernfeldern einschließt.

Anhang zum Beispiel 4.4.2**Lernfeld Personalwirtschaft****Ziele und Einordnung:**

Im Laufe des dritten Ausbildungsjahres stellt sich für die Schülerinnen und Schüler die Frage, wie sie ihren weiteren Berufs- und Bildungsweg gestalten wollen. Ein großer Teil von ihnen wird den Abschluss eines festen Arbeitsverhältnisses anstreben. In diesem Lernfeld können sie sich ausführlich mit den dabei entstehenden Problemen und Anforderungen aus Betriebs- und Arbeitnehmersicht befassen.

Die Auszubildenden sollen die notwendigen arbeitsrechtlichen Grundkenntnisse über Abschluss, Gestaltung und Auflösung von Arbeitsverhältnissen sowie über die Rolle des Betriebsrates erwerben. Sie sollen ihre Möglichkeiten und Verpflichtungen überblicken und Entscheidungen über persönliche Schritte begründet treffen können. Wichtig ist aber auch, dass sie sich mit Erwartungen von Seiten des Betriebes auseinandersetzen und ihr eigenes Verhalten – z.B. in einem Bewerbungsverfahren – überprüfen und schulen.

Der Erfolg eines Unternehmens setzt u.a. ein verantwortungsbewusstes und leistungsbereites Mitarbeiterverhalten voraus. Um dies zu erreichen, ist ein abgestimmtes Konzept für die Personalplanung, -ausbildung und -förderung unabdingbar. Von den Arbeitnehmern fordert der schnelle Wandel im Arbeitsleben nach dem Abschluss der beruflichen Erstausbildung die Bereitschaft zur laufenden Weiterbildung.

Im Rahmen des Themenbereiches Verdienst, Gehaltsabrechnung, Einkommensteuererklärung soll sich die Lerngruppe einen Überblick über die Funktionsweise des Einkommensteuersystems verschaffen und die Voraussetzungen zur Bearbeitung der eigenen Steuererklärung aneignen.

Inhalte	Vorschläge/Anregungen/
Aufgabenbereiche des betrieblichen Personalwesens	
Personalplanung Personalbeschaffung Personaleinsatz Personalführung Personalentwicklung Personalbeurteilung	
Einstellungsverfahren aus der Sicht des Betriebes und der Bewerberin/des Bewerbers	Stellenbeschreibung und/oder Anforderungsprofil für eine typische Stelle im Großhandel erstellen; Entwurf einer Stellenanzeige; Unterlagen für eine Bewerbung zusammenstellen (evtl. mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms); Rollenspiel: <i>Einstellungsgespräch, Vertragsverhandlungen</i>
Qualifikationsanforderungen Bewerbungsunterlagen Einstellungsgespräch	
Einzelarbeitsvertrag vor dem Hintergrund des kollektiven Arbeitsrechts	Einen branchentypischen Arbeitsvertrag untersuchen
Vertragsinhalte Betriebsvereinbarung TarifvArbeitsgesetzeerträge	
Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte des Betriebsrates	Beteiligungsmöglichkeiten bei Einstellungsentscheidungen; Arbeitsplatzgestaltung; Personaleinsatzplanung u.a. untersuchen
Erstellung und Buchung einer Gehaltsabrechnung	Evtl. DV-gestützte Abrechnung auch unter Berücksichtigung von Sonderzahlungen.
Steuerklassen Lohnsteuervoranmeldung Beitragsabrechnung mit den Sozialversicherungen	

Inhalte	Vorschläge/Anregungen/
Einkommensteuererklärung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer	Exemplarische Einkommensteuererklärung erstellen
Einkunftsarten Abzugsfähige Aufwendungen Steuertarif	
Beendigung des Arbeitsverhältnisses	Kündigungsschreiben und Zeugnis auch mit Hilfe der Textverarbeitung verfassen; Versteckte Beurteilungen in Arbeitszeugnissen analysieren; Beteiligung des Betriebsrates bei Kündigungen und ggf. Sozialplänen untersuchen; Kündigungsfälle aus betrieblicher und sozialer Sicht beurteilen; Arbeitsgerichtsverhandlung besuchen
Formen der Beendigung Fristen Kündigungsschutz Kündigungsschutzverfahren Arbeitszeugnis	
Inner- und außerbetriebliche Weiterbildung	Veränderungen der betrieblichen Qualifikationsanforderungen und des Arbeitsmarktes untersuchen; Informationen über betriebliche lokale und überregionale Fort- und Weiterbildungsangebote zusammenstellen und vergleichen; Pläne für die eigene berufliche Perspektive entwickeln.
Quelle: HKM 1998, Auszug Lehrplan Kauffrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel	

4.5.1 Deutschunterricht in einer zehnten Klasse

Vorabbemerkung: Zum besseren Verständnis sei erwähnt, dass die Schule, um die es geht und die zum Abitur führt, mit sogenanntem Epochenunterricht arbeitet. Dies heißt: Die Hauptfächer werden jeweils über mehrere Wochen in den ersten beiden Stunden unterrichtet (Epoche).

Stellen wir uns eine 10. Klasse vor. Der Deutschunterricht behandelt laut Lehrplan in einer dreiwöchigen Epoche täglich zwei Stunden lang das Gebiet »Poetik«. Es geht um das Kennenlernen der literarischen Gattungen. An der Schule ist es üblich, dass morgens zu Beginn des Unterrichts Schüler und Lehrer gemeinsam ein Gedicht, den sogenannten Morgenspruch sprechen. Er beschreibt Lehren und Lernen als Erschauen der Welt und des Lebens. Hieran schließt sich, von Einzelnen vorgetragen oder von allen gemeinsam rezitiert, ein zweites Gedicht an, das der Fachlehrer der jeweiligen Epoche ausgewählt hat und das die Schüler nur während seiner Epoche lernen und sprechen. In der vorangegangenen Mathematikepochen war dies Rilkes »Herbsttag«.

In diesem Gedicht werden Reife, Fülle und Ernte ebenso beschworen wie die Angst vor der Einsamkeit und Kälte des Alters derer, die keine Lebensernte einfahren konnten. Das Gedicht lautet:

Herbsttag Herr: es ist Zeit. Der Sommer war sehr groß.
 Leg deinen Schatten auf die Sonnenuhren
 und auf den Fluren lass die Winde los.

 Befiehl den letzten Früchten voll zu sein;
 gib ihnen noch zwei südlichere Tage,

dränge sie zur Vollendung hin und jage
die letzte Süße in den schweren Wein.

357

Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr.
Wer jetzt allein ist, wird es lange bleiben,
wird wachen, lesen, lange Briefe schreiben
und wird in den Alleen hin und her
unruhig wandern, wenn die Blätter treiben.

(Rainer Maria Rilke)

In der Stunde nun, die wir uns vorstellen, sagt der Deutschlehrer nach dem Morgenspruch: „Wir verbleiben in dieser Stimmung. Ich möchte ihnen ein anderes Gedicht vortragen.“ Kaum aber hat er mit der Rezitation begonnen, da fliegen einige Arme hoch, zwei Schüler setzen sich und einer ruft in die Klasse: „Aber Herr M., das Gedicht kennen wir doch!“ „Das schadet nicht“, erwidert Herr M. und bittet um Zuhören. Doch kaum will er mit dem Vortrag fortfahren, da bemerken weitere Schüler lauthals, dass man das Gedicht nicht nur kenne, sondern auch könne (es handelt sich nämlich um Rilkes Herbsttag). Herr M. weiß sich durchzusetzen. Die Stunde nimmt ihren Lauf und am Ende findet das Unterthema „Stimmungsbild und Stimmungsausdruck am Beispiel der Jahreszeiten Herbst und Winter“ seine übende Anwendung in einer Hausaufgabe. Über diese kommt es in der nächsten Stunde, wiederum gleich zu Anfang, zu einem neuen Konflikt. Ihre „Gefühle“ im Herbst und in der Vorweihnachtszeit zu beschreiben, hatten einige Schüler abgelehnt. Ihre Verweigerung eskalierte in z.T. schriftlich niedergelegten Sätzen wie „in den geschmückten Einkaufsstrassen kann ich nicht fühlen. Ich habe damit zu tun, mein Denken im Zaum zu halten. Es irrt in die dritte Welt zu den verhungerten Kindern.“

»Stimmung« im Klassenraum war auch an diesem Morgen nicht zu leugnen. Sie setzte sich auch diesmal in den Nachmittag fort; denn nun lautete die Hausaufgabe: Versuchen Sie,

Fragen wir nicht, was hieraus wurde. Wohl aber danach, wie es mit Psychodynamik, Fremdverstehen und Kompetenz bestellt war.

Eine 10. Klasse – das heißt »Sturm und Drang« ebenso wie »scheinbare Motivationslosigkeit«, das heißt Zukunftsperspektive in vielfältiger Gestalt: endlich die Schule verlassen können und eine Berufsausbildung beginnen; endlich im Unterricht für voll genommen werden und sich freier und kühner äußern dürfen; aber vielleicht auch Furcht vor einem schlechten Abgangszeugnis, vor der Arbeitslosigkeit, vor neuer Verantwortung.

Rilkes-Herbstgedicht war schon in der Mathematik-Epoche auf entschiedene Ablehnung der meisten Schüler gestoßen. Sie hatten das in der Mathematik-Epoche so artikuliert, dass der Schluss nahe lag, das Gedicht habe Ängste vor dem Versagen, vor Einsamkeit und vor dem Alter geweckt. Noch dazu beschreibt das Gedicht einen schichtspezifischen Lebensstil vergangener Zeiten, wenn es vom Schreiben langer Briefe spricht. Angesichts der Tatsache, dass die Schüler nun nicht einmal fähig waren, dem Deutschlehrer gelassen zuzuhören, muss nach einem Mehr für ihre impulsive Abwehr gesucht werden. Die Altersspezifik der Schüler und der Jugendfetischismus unserer Gesellschaft alleine reichen als Erklärung nicht hin.

Der Deutschlehrer ist schwer gehbehindert. Die Emotionen der Schüler, die durch das Gedicht aktualisiert werden, lassen sich als Ängste vor Behinderung aller Art denken; denn Behinderung stand den Schülern im Deutschlehrer sinnlich fassbar gegenüber. Durch den Morgenspruch waren die Schüler, wie unbewusst auch immer, auf »Erschauen der Welt« gerichtet. Was sie erschauten, war dem in besonderem Maße altersspezifischen Lebensbedürfnis nach „Aktion und Er-

folg“ aber so sehr entgegengesetzt, dass die Psychodynamik der Abwehr sich ungehemmt und direkt durchsetzte. Soviel zum Fremdverstehen der Schüler aus arbeitsorientierter Sicht.

Interaktionstheoretisch deutend, könnte man an dieser Stelle Oberflächengefühle deuten, z.B. Enttäuschung und Langeweile seitens der Schüler, mangelnde Akzeptanz seitens des Lehrers. Die unmittelbar kommunikative Ebene, so wichtig sie ist, reicht jedoch implikationstheoretisch nicht hin, will man die Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse erfassen.

Wir gehen so nicht vor, sondern wir fragen zunächst nach der Intentionalität des Unterrichtsvorhabens.

Die Poetikepoche des Deutschunterrichts, so sagten wir, zielte auf Vertrautwerden mit literarischen Gattungen. Dies heißt, sie zielte auf Formbestimmtheit, und zwar auf Formbestimmtheiten der literarischen Sprache. Das Unterthema »Stimmung« dagegen beinhaltete ungeformte Dynamik, d.h. Prozesse und Bewegung der Emotionen, vermittelt über die Sinne. Didaktische Absicht war es, über die Aufgabenstellung einer Stimmungsbeschreibung ungeformte Emotionen in geformte Sprache zu überführen.

Von den Aspekten Formbestimmtheit und Dynamik her betrachtet, handelte es sich um einen ganzheitlich intendierten Unterricht. Die angestrebte dialektische Einheit von Formbestimmtheit und ungeformter Dynamik ließ sich nicht realisieren, weil die Dynamik sich als Psychodynamik verselbstständigte. Offensichtlich hatte der Lehrer die Psychodynamik einer 10. Klasse und den Lebenszusammenhang der Schüler im gegenwärtigen Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang ausgeblendet. Über die Psychodynamik wird er unbewusst durch die Schüler wieder eingeholt, aber als sogenannte Unterrichtsstörung. Auf diese reagiert der Lehrer, oberflächlich betrachtet, planungs- und stofffixiert und damit unflexibel. Aus dem Gesellschaftlichen Implikationszusam-

menhang heraus betrachtet, konkret von dem her, was Behinderten in unserer Gesellschaft von klein auf an Ablehnung widerfährt, handelt der Lehrer wahrscheinlich seiner gesellschaftlich geprägten Biografie entsprechend: nämlich dem Zwang, sich durchsetzen zu müssen. Möglicherweise verdoppelt sich auch die in der Pädagogik dominante Fixierung auf Stoff und Planung durch den individuellen Durchsetzungshabitus des Lehrers.

Betrachtet man die pädagogische Kompetenz des Lehrers im vorliegenden Falle unter dem Gesichtspunkt der Selbstkompetenz, so muss danach gefragt werden, ob er sich im Hinblick auf etwaige Überraschungsmomente und Abwehrreaktionen hinreichend auf die Epoche und den Unterricht vorbereitet hat. Dies hätte verlangt, die Kollegen (notfalls das Klassenbuch) daraufhin zu befragen, welche Gedichte im vergangenen Halbjahr gesprochen wurden und wie die Schüler darauf reagiert haben. Sicherlich wären in einer 10. Klasse wegen des bevorstehenden mittleren Abschlusses auch die Leistungs-, Begabungs- und Sozialstruktur zu betrachten gewesen.

Trotz guter Vorbereitung kann es immer noch zu Überraschungssituationen derart kommen, dass ein Lehrer abrupt und unvermutet damit konfrontiert wird, dass sein Angebot an die Schüler zurückgewiesen wird. Immer dann, wenn Stimmungen genutzt werden sollen, ist dieses einzukalkulieren; benötigt er Frustrationstoleranz und Selbstironie zur Distanzierung von seiner Planung.

»Die Stimmung stimmt nicht« – diese mit Sicherheit auch im vorliegenden Fall blitzartige Erkenntnis des Lehrers – hätte ausgehalten und aufgegriffen werden müssen. Wenn die Stimmung nicht stimmt, dann waren Lehrer und Schüler so vorgestimmt, dass kein Zusammenklang und keine gleichgerichtete Psychodynamik entstehen konnten. Ein solcher, im Grunde zum Alltag gehörender pädagogischer Kunstfehler – oder heiter: ein solches Künstlerpech – wird umso weniger

als persönliche Kränkung erlebt, je ausgeprägter die Fachkompetenz und die Sozialkompetenz stützend zur Selbstkompetenz eingreifen. Im vorliegenden Fall beispielsweise durch ein Methodenrepertoire oder durch eine Textsammlung, mit denen sich die Stimmung in der Klasse selbst hätte thematisieren und in eine literarische Form bringen lassen.

Die jugendsprachliche Frage „Wie findest Du das?“, die mit Gefallen die Befindlichkeit anspricht, hätte sich zum Beispiel zu Aufgaben nutzen lassen können, welche das Missfallen an Rilkes Gedicht und die missglückte Einstiegssituation in unterschiedlichen literarischen Formen thematisieren; sei es in einem Gedicht, einem Witz, einer Kurzgeschichte oder einer dramatischen Szene. Schließlich ging es um das Kennenlernen literarischer Gattungen. Der Gesetzmäßigkeit der Psychodynamik entsprechend, wären dabei ausreichend Aussagen gefallen, aus denen sich die Lebenssituation der Schüler, ihre Ängste und ihr Missfallen hätten deuten lassen. Der Zusammenhang zwischen Formbestimmtheit, Inhalt und Stimmung dessen, was die Schüler zu schreiben hatten, hätten das Stoffpensum garantiert, weil es in des Wortes unmittelbarer Bedeutung den Stoff-Wechsel-Bedürfnissen entsprochen hätte.

4.5.2 Weiterbildungslehrgang

Zu den gegenwärtigen Möglichkeiten beruflicher Fort- und Weiterbildung gehört der Besuch von zweijährigen Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Prüfung zum Handelsfachwirt. Die Prüfungen werden vor der Industrie- und Handelskammer abgelegt. Die Stoffgebiete sind epochal zu Kursen zusammengefasst. Einer davon beinhaltet die Organisationslehre.

Die Teilnehmer sollen durch den Lehrgang insgesamt lernen, betriebliche Abläufe und Strukturen in einem Gesamtzusammenhang zu erkennen und zu beurteilen. Sie sollen befähigt werden, selbstständig und eigenverantwortlich an Leitungs-

(1) Betriebliche Organisation	ermittlung, Zeitermittlung, Kostenermittlung, Datenflussplan)
(2) Einordnung und Zielsetzung der betrieblichen Organisation	(15) Raumorientierte Ablauforganisation
(3) Begriff der Organisation	(16) Zeitorientierte Ablauforganisation
(4) Organisation als Realisierung der Planung	(17) Netzplantechnik
(5) Kontrolle der Realisierung	(18) Organisationshilfsmittel
(6) Kriterienauswahl für eine optimale Organisation	(19) Schreibmittel
(7) Aufbauorganisation	(20) Rechenmittel
(8) Organisationsgrundsätze	(21) Ordnungsmittel
(9) (Zentralisation, Dezentralisation)	(22) Grundlagen der automatisierten Datenverarbeitung
(10) Organisationsmodell der Praxis	(23) Informationsdarstellung
(11) (Funktional-System, Spartenorganisation, Matrixorganisation, Teamorganisation)	(24) (Verschlüsselung von Daten)
(12) Ablauforganisation	(25) Informationsspeicherung
(13) Grafische Darstellungsmöglichkeiten	(26) (Speichergeräte)
(14) (Verzeichnis der Arbeitsabläufe, Ablaufschaubild, Frequenz-	(27) Informationsverarbeitung
	(28) (Aufbau und Wirkungsweise der ADVA)

und Führungsaufgaben im kaufmännischen Bereich mitzuwirken. Für den Kurs Organisationslehre sah der Stoffverteilungsplan des Weiterbildungskurses, dem das Beispiel entstammt, die folgenden Gebiete vor:

Wie detailliert oder global diese Kapitel behandelt werden, ist unterschiedlich. Die Lehrenden müssen und sollen je nach Kurs selbst über einen angemessenen mittleren Grad der Detaillierung entscheiden. Dieser gibt bezüglich der Relation Ziel-Inhalt den Mindestrahmen des Kursprogramms ab. Die Frage, wie die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sich das Wissen erwerben sollen, wie dabei praktisch Teilnehmende, Unterrichtszeit, Lehrende und Buch zusammenwirken, hängt davon ab, welche der o.a. Ziele bezüglich der Anwendung des Wissens über die Prüfung hinaus angestrebt werden (bzw. zugestanden werden). Ergänzend muss dabei in den Blick genommen werden, wie – der Regelung oder der Gewohnheit entsprechend – die Prüfungen stattfinden.

Zum Beispiel: schriftlich? Wenn ja, Aufsatz oder Beantworten von Fragen; wenn letzteres, nach welcher Form (multiple choice oder Lösung von Fällen)? Mündlich: Frage-Antwort-Ritual – ähnlich wie zu schriftlich oder erörterndes Gespräch?

Zweifellos muss dahingehend geübt werden, dass das prüfungsrelevante Wissen auch der Form der Prüfung entsprechend abrufbar ist. Dieses Erfordernis führt nicht selten zu einer panikartigen Fixiertheit sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden auf jeweiliges Buchwissen und auf dessen Einpauken (z.B. erläuternder Lehrervortrag oder Lektüre mit Erläuterungen von Fragen und Übungsaufgaben – Wiederholung durch Testfragen – erneut Lehrervortrag). Ein alle sonstigen Interessen abkappendes Verfahren, das noch dazu wegen der rasch auftretenden Ermüdung zu viel Zeit kostet.

Unterstellt man, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung immer auch Gebrauchswertinteressen haben, unabhängig von der Prüfung – wie unterdrückt solches Interesse auch sein mag – so muss nach der Bedeutung des Prüfungspensums sowohl für den betrieblichen Alltag als auch für weitere Lebensbereiche gefragt werden. Dieses aber rückt sogleich den Gesellschaftlichen Strukturzusammenhang sowie Sozialisationserfahrungen der Ler-

nenden in den Blick; denn es tauchen gesellschaftspolitische und soziokulturelle Probleme ebenso wie solche der Identität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf.

Organisationsprobleme finden heute ihren brisantesten Ausdruck in der systemischen Rationalisierung. Der Zusammenhang von Organisationslehre, Freisetzungen und gesamtgesellschaftlicher Entwicklung lässt sich nicht hintergehen. Als Beispiele seien genannt: Arbeitslosigkeit, Entwertung von erworbenen Qualifikationen, neuartige und erhebliche Berufskrankheiten spezieller, aber auch diffus-allgemeiner Natur (vegetative Dystonien); Unterwerfungen unter »automatische« Kontrollen bis in die Privatsphäre.

Vom Gesellschaftlichen Strukturzusammenhang auszugehen bedeutet darum didaktisch, dass die Ziele eines Kurses Organisationslehre darauf abzustellen sind, dass die Funktion der Organisationstheorie bei technischen Innovationen bzw. betrieblichen Neuerungen und im gegenwärtigen Gesamtprozess der Vergesellschaftung begriffen wird. Dies verlangte im vorliegenden Fall, auf die Ausdifferenzierung der Lernziele im Bereich der konkreten Arbeitsoperationen einzugehen: was geschieht, ist zu tun, wird wie bewerkstelligt? Auch waren Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre zu integrieren. Der Lehrende vertrat die Ansicht, dass über den Lehrplan hinaus und unabhängig von Buch- und Prüfungswissen das Lesen von Struktur- und Prozess(verlaufs)-Grafiken zu üben, dass ferner Sachwissen über Kostenrechnung und Personalplanung zu aktualisieren und seine Übertragung auf die Organisationslehre zu versuchen seien. Ein Versuch deshalb, weil die Organisationslehre üblicherweise als etwas gilt, das mit Kalkulation und Personalwesen nichts zu tun hat.

Hinsichtlich der Organisationsform des Unterrichts fiel die Entscheidung zwecks Nutzung der vielfältigen Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer schwergewichtig zugunsten der Plenarform aus und hinsichtlich der Aktionsform zu einer Gleichgewichtung zwischen erklärendem Lehrvortrag

trag und Teilnehmergegespräch (Berichte und Übertragung von Theorie und Praxis durch Lösung von Fällen in Kreisgesprächen). Es waren die Tafeln und Projektoren zu nutzen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des hier geschilderten Kurses verfügten über eine berufliche Ausbildung vor allem als Einzelhandels-, aber auch als Industriekaufmann und über mehrjährige Berufserfahrung.

Die in den Betrieben stattfindenden technischen Innovationen zwingen die Arbeitenden nicht nur zu weitreichenden Umstellungen. Sie wirken auch hochgradig angsterzeugend, weil sowohl der Verlust von Sinn- und Lebensbezügen als auch der Verlust der Arbeitsplätze drohen. Diese Angst wird aber in Weiterbildungsveranstaltungen umgewandelt in einen ausgeprägten Eifer bezüglich des Erwerbs möglichst ausschließlich von Prüfungswissen. Die Fixierung auf die Prüfung tötet, wie erwähnt, sonstige Interessen ab, verstärkt eine gewisse Inflexibilität gegenüber Rückgriffen auf Erfahrungen, gegenüber deren Artikulation und deren Verknüpfung mit anderen Wissensgebieten. Dies umso stärker, als der bewusste und flexible Zugriff auf eigenes Wissen ja in den meisten Bildungsinstitutionen, die bis zum Abschluss der Lehre durchlaufen werden, nicht gelernt wird. In angstbesetzten Situationen wird er fast unmöglich. Der Effekt ist, wie wir inzwischen aus der Neurobiologie wissen, einer des faktischen Nicht-Lernens, weil das Prüfungswissen nach der Prüfung vergessen wird.

Der „Unterrichtseinstieg“ hatte also darin zu bestehen, den verengten Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die umfangreicheren Zielvorstellungen des Lehrenden über eine intensive Theorie-Praxis-Reflexion entgegenzustellen. An den zu erwartenden Widerstandsäußerungen waren dann als Entfaltungschance genau diejenigen Aspekte festzuhalten, welche das praxisbezogene Interesse der Lernenden zum Ausdruck brächten. Dieses wäre dann zur Organisationslehre hin mittels Gesprächen, Lehrvorträgen, Schaubildern, Buch-

lektüre u.a.m. zu wenden. Dass die Organisationstheorie und die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer leicht zur Deckung zu bringen sein müssten, schien der vergewissernde Blick auf die Grobgliederung des Lehrplans zu beweisen (vgl. oben).

Dessen Details korrespondierten fast ausnahmslos mit den praktischen Erfahrungen im Betrieb. Die Aufgabensynthese z.B., und hieraus die Stellenbildung, hat zu tun mit Fragen der Qualifikationsstruktur (Lehre, Anlernen, Teilzeitarbeit, Vollzeitarbeit, Aushilfstätigkeit); der Arbeitsmarktsituation; der Ausstattung mit Arbeitsmitteln; der Entlohnung, der Eingruppierung; dem Tarifvertrag; der gewerkschaftlichen Zugehörigkeit; der Arbeitsteilung; der Ersatzgestaltung bei Krankheit; der Kommunikation mit anderen Stellen (Telefon, mit und ohne Amtsanschluss); der Einschätzung von Persönlichkeitsstrukturen usw.

Die Kursintention „Erkennen der Zusammenhänge von Theorie und Praxis“ wurde mitgeteilt. Daraufhin konterten die Lernenden sofort. Praktische Erfahrungen hätten sie in den Betrieben genug. Sie wollten theoretisches Rüstzeug für die Prüfung. Im Übrigen sei Organisation die Sache des »dispositiven Faktors« (d.h. der Unternehmensleitung), und darüber wollten sie etwas hören und erfahren. Mit ihnen selbst habe Organisation überhaupt nichts zu tun: ja, Organisation gehe sogar über die Köpfe der Betroffenen hinweg.

An diesen Aussagen spiegelt sich prototypisch, wie Menschen ihre Erfahrungen mit Hilfe vorherrschender Klischees (Organisation sei Angelegenheit des dispositiven Faktors) abwehrend verarbeiten und (zu ihrem eigenen Schaden) diese Abwehr als Mittel der Beschwichtigung benutzen, wenn ihnen die kognitiven und psychosozialen Verarbeitungsmöglichkeiten vorenthalten werden, mit deren Hilfe sie den Wahrheitsgehalt herrschender Meinungen, auch von Lehrmeinungen, durch Vergleich mit der Praxis überprüfen können.

Obwohl „Organisation“ sie angeblich nichts anging, äußerte sich in allem, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorbrachten, der Wunsch, endlich einmal die »Seite« zu wechseln, den Standpunkt des »dispositiven Faktors« einnehmen zu können.

Daraufhin angesprochen, wie denn der »dispositive Faktor«, der ja nichts anderes als eine Umschreibung der Geschäftsleitung sei und den Gegensatz zwischen Leitenden und Ausführenden erkennen lasse, Organisation durchführe, herrschte zunächst »betriebsgeheimnisvolles« Schweigen. Nach der Aufforderung, man müsse schon sein Betriebsgeheimnis »lüften«, wenn man etwas über den »dispositiven Faktor« und dessen »wissenschaftliche Organisation« erfahren wolle, wurde zögernd, dann aber vehement »Praxis« offenbart. Aus der Vielzahl der Beispiele seien hier drei ausgewählt:

- (1) Ein erster Fall beschreibt den Prozess der Zentralisierung von Einkaufstätigkeiten. Die Abteilungsleiter und Substituten, die die Tätigkeiten bislang relativ autonom durchführten, gaben sie an eine zentrale Einkaufsleitung ab. Sehr richtig diagnostizierten die Teilnehmer diesen Vorgang als einen der Dequalifizierung durch gleichzeitige Zerlegung und teilweise Zentralisierung ihres bisherigen Aufgabengebietes. Interessenkollision, Konkurrenz, Spezialisierung, Entfremdung waren weitere Begriffe, die fielen. Sie wurden an der Tafel festgehalten.
- (2) Ein weiteres Beispiel schildert die Reaktion eines Abteilungsleiters auf die Einführung eines neuen Warenwirtschaftssystems in einem Kaufhauskonzern. Das Problem der Dequalifizierung im ersten Beispiel wurde dahingehend modifiziert, dass der Abteilungsleiter mehr Zeit für Beratungsaufgaben erhalten habe, weshalb er begonnen habe, sich intensiv um Mitarbeiter und Kunden zu kümmern. Sogar gruppenspezifische Lehrgänge absolvierte er zwecks Verbesserung seiner Gesprächs-

führungstechniken, zur Stabilisierung seines äußeren Auftretens; aber – auch zur Übernahme von Kontrolltechniken gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Intensivierung von Arbeitstätigkeiten, Stress und Unzufriedenheit wurden daraufhin erörtert.

- (3) Das dritte Beispiel behandelte die Einführung eines Hochregallagers mit nachfolgender Freisetzung von Mitarbeitern, zu denen man bislang gute freundschaftliche Kontakte unterhalten habe und die einem selbst die Arbeitstätigkeit in vielerlei Hinsicht vereinfacht hätten. Mit der Einführung des Hochregallagers wie den damit verbundenen Entlassungen ging ein Versprechen seitens der Geschäftsleitung einher, an einer anderen Stelle fünfzehn neue Arbeitsplätze zu schaffen. An diesem Fall wurde das Problem der Zerrissenheit des Betriebsrates diskutiert. An der Tafel standen als Ergebnis entsprechende gegensätzliche Beurteilungskriterien.

Der Tafelanschrieb wurde nach zwei Gesichtspunkten geordnet:

Gegensätzliches bezüglich der Auswirkungen von Innovationen auf die Arbeit als »Sache« und bezüglich der Auswirkungen auf die Menschen selbst.

„Sie wollten ja etwas über den »dispositiven Faktor« bei Organisationsentscheidungen wissen. Was lässt sich hierüber aufgrund des Tafelanschiebs aussagen?“

Dies war die Frage, die nach einer Systematisierung des Tafelanschiebs vom Lehrenden gestellt wurde. Das Ergebnis der Diskussionsrunde lässt sich zusammenfassen mit: „Der dispositive Faktor hat Entscheidungen zu treffen, die den Bedürfnissen der Arbeitenden nur insoweit entsprechen, als diese mit den Betriebsinteressen gleich sind.“

- „Aber welches sind die Betriebsinteressen?“
- „Der Laden muss laufen, ist doch klar!“
- „Und wovon ist das abhängig?“

Mit dieser Frage-Antwort-Sequenz zwischen Lehrendem und Lernenden war der Komplex Unternehmensführung und gesamtwirtschaftliche Entwicklung angesprochen. Damit war das anfänglich nicht scharf konturierte Interesse »am dispositiven Faktor«, nämlich zu wissen, was die Geschäftsleitung zu welchem Ziel und wie mehr oder minder heimlich organisiert hatte, versachlicht und verallgemeinert zugleich. Die Ziele der Unternehmensführung konnten wirtschaftswissenschaftlich generell formuliert werden; die »Disposition« wurde als Entscheidungskalkül in einem Mehrfaktorensystem gesehen und die Verzahnung von Volkswirtschaft und Betriebswirtschaft war einsichtig geworden. Das weitere Interesse an der Organisationslehre speiste sich darum aus dem Fragenkomplex, welche Entscheidungshilfen (Instrumente) der Unternehmensleitung zur Verfügung stünden und welche Funktion dabei der Organisation(slehre) zukomme.

Die zu dieser Phase gehörenden Sitzungen vermittelten vor allem

- betriebswirtschaftliches Wissen über den Zusammenhang von Zielplanung, Kalkulation und Betriebsstrukturanalyse, Aufbau- und Ablauforganisation eingeschlossen;
- gegenwärtige volkswirtschaftliche Strukturveränderungen.

Verfahrensmäßig wurde vor allem mit stark formalisierten Schaubildern (mittels Tageslichtprojektor) gearbeitet (siehe Vorüberlegungen). Die Folien ernteten immer wieder Missfallensäußerungen. Nicht etwa, weil sie nicht korrekt, unverständlich oder unschön gewesen wären, sondern weil sie »zu formal« waren. Etwas schien zu fehlen.

„Immer der Formalkram. Das ist ja nun wirklich nicht die Praxis, die hier zusammen mit der Theorie berücksichtigt werden soll.“

Das betriebs- und volkswirtschaftliche Wissen konnte aufgrund der einschlägigen Vorbildung der Teilnehmer und aufgrund ihrer konkreten Anschauung aus den Betrieben (weshalb sie den »abstrakten formalen Kram« rasch begriffen) in relativ kurzer Zeit (insgesamt nur die Hälfte des Kurses!) vermittelt werden. Gegen Ende dieser Unterrichtsphase fragten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jedoch fast nach jeder Doppelstunde stereotyp: „Ist das alles?“ – „Das kann doch nicht alles sein?!“

Die Anwendung des Gelernten auf einen konkreten Komplex organisatorischer Entscheidungen aufgrund technologischen Wandels sollte erweisen, ob etwas fehle und wenn ja, was es sei. Als Beispiel wurde, da sehr viele Teilnehmer im Handel arbeiteten, die Einführung des Warenwirtschaftssystems gewählt.

Warenwirtschaftssystem (heute spricht man von Data-Warehouse), dies sei hier wiederholt, ist der zusammenfassende Begriff für alle Prognostizierungen und Planungen, die mit Hilfe der Datenverarbeitung die kostengünstigste Organisation des Durchlaufs der Güter durch den Betrieb gewährleisten. Dabei spielen u.a. sowohl Gütermengen und -arten, Umsatzgeschwindigkeiten als auch die räumlichen, apparativen (maschinellen) und personellen Kapazitäten eine Rolle. Sehr weit betrachtet, ist das Warenwirtschaftssystem ein von den Waren her gedachtes Wirtschaftssystem, dessen Dimensionen bis in den Zusammenhang von Kapitalstruktur und Unternehmensform reichen. Wichtig ist dessen Regulierung mit Hilfe von Mikroprozessoren.

Diejenigen Teilnehmer, die aus dem Handel kamen, hatten so weit wie möglich grafische Darstellungen des Waren-durchlaufsystems ihres Betriebes zu erstellen, daran strukturell die Verzahnung aller Abteilungen sichtbar zu machen und zu erläutern, welches für das Warenwirtschaftssystem die organisatorisch zentralen Daten der Rationalisierung wären.

Bei den entsprechenden Erläuterungen und Rückfragen der übrigen Teilnehmer standen – wie von alleine – Personalfragen im Mittelpunkt. Das war es gewesen, was in der vorhergehenden Unterrichtsphase gefehlt hatte!

So wendete sich die Organisationsproblematik zur Mitbestimmungsproblematik und zu deren Organisationsproblemen. Probleme der Mitgliedschaft in der Gewerkschaft und der Zusammenhang von Gewerkschaftspolitik, Sozialpolitik und Kulturpolitik (wie war das eigentlich früher mit Arbeiter-Bildungsvereinen, mit der Teilhabe der »Arbeitnehmer« am kulturellen Angebot und, vor allem, der „Kultur- und Freizeit-Szene“ in der Arbeiterschaft) waren auf einmal das beherrschende Thema für drei Vormittage.

Damit hatte sich in der letzten Phase die Reorganisation des vorhandenen Wissens zu einer Bewusstseins-Ebene entfaltet und geformt, die Fachwissen und berufliche Erfahrung mit ökonomisch verursachten Existenzängsten und der Suche nach Auswegen zu neuer Handlungsorientierung im gesellschaftlichen Ganzen verband.

A1. Zur Konfrontation mit der Erfahrung: Das erste Seminar nach AOEX

Das erste Seminar nach AOEX war noch sehr stark von der Vorgeschichte der »Blaufs« (Blockseminar außerhalb Frankfurts) geprägt, die den Charakter sensibilisierender Selbsterfahrungsarbeit hatten. Diese Vorgeschichte (etwa 1974 bis 1977) gehörte insofern in den Trend »soziales Lernen«, als wir zur praktischen Ausbildung von Lehrern nicht nur das Planen und die Durchführung von Unterricht rechneten, sondern auch die Schulung differenzierter Wahrnehmung und Auslegung und den abwägenden Umgang mit eigenen und fremden Ausdrucksformen verbaler und nonverbaler Kommunikation, mit deren emotionaler Verursachung und den Folgewirkungen auf den Gruppenprozess. Ab 1977 wurde das Beobachten, Wahrnehmen, Ins-Bewusstsein-Heben, Erklären und Steuern der Inhalts-, Beziehungs- und Ausdrucksseite von Kommunikation eindeutig auf die berufliche Kompetenz ausgerichtet. Dies heißt, dass der Gruppenprozess für alle als *didaktischer* Prozess erkennbar und steuerbar gemacht wurde, und es heißt, dass wir über die Erläuterung der Ziele, Inhalte und Verfahren des Seminarprozesses hinaus den Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang in den Blick rückten. Außerdem wurden psychische Dimensionen stets und nur als sozialpsychologische ausgeleuchtet. Dadurch sollten Normen, Werte, Bedürfnisse und Kommunikationspraktiken aus ihrem Verhältnis zur ökonomischen Basis begriffen werden. Eine derart dimensionierte Denkweise war und ist den meisten Studenten nicht vertraut. Darum führten wir eine obligatorische Grundlektüre ein. Als ebenso lebensnah, anschaulich, ausdrücklich auch auf das Bildungswesen bezogen wie hinsichtlich der Denkform herausfordernd erwies sich bis heute unübertroffen das Buch von Klaus Ottomeyer über „Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen“ (1977).

Das vorliegende Kapitel heißt „Zur Konfrontation mit der Erfahrung“. Es sind damit unsere Erfahrungen gemeint, insofern die *Arbeitsorientierte Exemplarik* aus ihnen erwuchs. Es darf daher bei der Lektüre des Seminarberichts nicht vergessen werden, dass er den Anfang einer Entwicklung darstellt und nicht ein vorbildliches

Endergebnis. Die Darstellung soll aber auch der Konfrontation der Leserinnen und Leser mit ihrer Erfahrung dienen. Gruppendynamik, Psychoboos und Entgegensetzungen statt Integration von Sachkompetenz und Sozialkompetenz sind immer noch aktuell. Das Professionalitätsdefizit des Lehrerberufs hat sich seit 1977 nicht verbessert, und manches Seminar der Lehrerfortbildung von heute gleicht atmosphärisch unseren ersten »Blaufs«. Andererseits hat die Kognitionspsychologie einen gewissen Siegeszug angetreten. Wir halten daher unsere damaligen Erfahrungen immer noch für aktuell und wichtig; insbesondere im Hinblick auf die Dimensionen der Subjekt-Objekt-Dialektik beim Lernen und im Hinblick auf die Relevanz der Psychodynamik, die wir später als Lebensbedürfnisse und Lebenskräfte zu einem System gefasst haben. Man darf die Kraft der Psychodynamik in Lernprozessen keinesfalls unterschätzen – so unsere Erfahrung. Jeweils nur auf die Kognition oder auf die Gruppendynamik allein zu vertrauen, scheint uns riskant zu sein. Dies zeigt und lehrt uns immer aufs neue die Praxis der betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung; gilt es doch dort immer erneut, auf die Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zu achten.

A1.1 Erster Seminarteil: Die drei Vorabsitzungen in Frankfurt: Sich Kennenlernen – Kontur gewinnen – Autoritäts- und Rollenproblematik

Diese Sitzungen dienten dem Kennenlernen der Gruppenmitglieder nach Bildungsgang, Studien-Zielen, Erfahrungen in der Arbeitswelt, Hobbys und familiärer Situation. Letztere bezog sich auf das Verhältnis zu Eltern und Geschwistern wie auf eine mögliche eigene Familie bzw. Lebensgemeinschaft und wurde an der Frage „wo und wie wohne ich und mit wem“ aufgehängt. Es galt ferner, Erwartungen und Ängste hinsichtlich des Blockseminars, seiner Inhalte und Methoden, der übrigen Studenten wie der Leiter auszutauschen sowie erste Eindrücke und Erfahrungen im Umgang miteinander zu sammeln. Verbale und nonverbale Eigenheiten der einzelnen, Meinungen, Denk- und Diskussionsstile und deren Beantwortung, Kommunikation und menschliche Beziehungen sollten also in einer bekannten und doch neuartigen Situation (neue Arbeitsgruppe, bei der Professorin zu Hause, Lerngegenstand wür-

de nicht etwas Fernab-Sachliches, sondern mit der Lehrerrolle man selbst sein) deutlicher werden als sonst. Sie sollten ins Bewusstsein gelangen und reflektiert werden. Es war dies der eine Baustein des Lernmaterials, an dem es zu arbeiten galt. Der andere ergab sich durch Konfrontation der bisherigen Verhaltensmuster nicht nur mit der Situation in der ersten Sitzung, sondern auch mit den Interpretationen Ottomeyers über die Verursachung menschlichen Verhaltens (Ottomeyer 1977). Dies sollte zugleich betonen, dass Erklärungen nicht im Privatistischen gesucht werden würden, sondern im Sozialpsychologisch-Allgemeinen; im Konkreten als dem durch die ökonomischen Verhältnisse vermittelten Ganzen. Hierin lag und liegt bis heute hin eine wesentliche Abgrenzung unsererseits gegenüber der Gruppendynamik und gegenüber Erlebnistherapien sowie deren pädagogischen Randgebieten. Schließlich galt es, über der Autoritätsproblematik die Zittersituation der Studenten zwischen Noch-Lernenden und Demnächst-Lehrenden zu klären und die Notwendigkeit, dass die Situation in eine Entwicklung zur Übernahme der Lehrerrolle zu münden habe; zu deren innerer Bejahung und zu erster bewusster individueller Gestaltung.

Hier nun unsere Schilderung:

Sechs Männer und drei Frauen waren die Mitglieder der Gruppe. Ein Student war unmittelbar nach dem Abitur zum Berufsziel »Lehrer an kaufmännischen Schulen« gelangt. Die übrigen Teilnehmer studierten Wirtschaftspädagogik im Anschluss an ein bereits erworbenes Diplom in Wirtschaftswissenschaften oder sie waren über den zweiten Bildungsweg zum Studium der Wirtschaftspädagogik gelangt. Drei dieser Teilnehmer waren noch nicht entschieden, ob sie bei diesem Studium bleiben oder überhaupt in einen pädagogischen Beruf gehen sollten.

Die Gruppe traf sich zur ersten Sitzung im Hause der Leiterin. Die Sitzung fand auf der Terrasse und im Garten statt. Eingeleitet wurde sie nach einer kurzen Einführung durch ein »Interviewspiel«. Jeder befragte ein anderes Gruppenmitglied nach dessen Bildungsweg, Hobbys, Arbeitserfahrungen usw. (vgl. oben) und stellte es dann nach Abschluss der »Interviewrunde« so vor, als habe er über die Besonderheiten einer »very important person« zu berichten. Wir hatten also die erste Sitzung nicht auf ein (diffuses) »warming up« hin angelegt, sondern auf ein scheinbar konventionelles Kennenlernen.

Die Beziehungen der Studenten, ihre Kenntnis voneinander sind ja an der Universität eher verwaschen, ganz unkonturiert. „Die Gabi – welche? – na, die Blonde, – welche Blonde? – die immer mit dem Franz auftritt ...“. Wo weiß man schon mehr voneinander?

Ist nicht ein Teil der Ängste voreinander auch dadurch bedingt, dass man nicht genau weiß, wer jemand ist? Wo man mit ihm dran ist? Die bürgerlichen, konventionellen Daten, die im Interviewspiel erfragt wurden (und um die es auch heutzutage immer noch geht), bieten da ein ganzes Stück mehr an Präzision, Fassbarkeit, Sicherheit; etwas, von dem aus man sich »weiterhangeln« kann im Kennenlernen. Ganz gleich, ob wir sogenannte ödipale oder narzisstische Sozialisationstypen vor uns haben. Das Einhalten der Konvention erlaubt behutsames Vorgehen, stoppt einen Teil der Angstphantasien.

Über das Vorstellen der Teilnehmer durch den Interviewenden erfolgte insofern eine weitere Konkretisierung, als die Interviewten doch noch dies oder das über sich ergänzten und zurechtrückten. Dann gab es Gespräche über Vor- und Nachteile des Wohnens alleine, in einer Gruppe, bei den Eltern, mit oder ohne Freund/Freundin, über Urlaubspräferenzen. Auch besprach man, wie man sich fühlt, je nach dem, ob man sich vorstellt oder vorgestellt wird; auch: womit man sich in solch einem Personenkreis vorstellt. Natürlich blickte man den Teilnehmern auch nach der ersten Sitzung immer noch vor den Kopf. Dennoch hatten sich Persönlichkeiten in greifbaren Bezügen zu konturieren begonnen. Desgleichen die Ein-drücke und Empfindungen des einen auf den anderen. Man brauchte in keiner Form seelischen Striptease zu leisten und auch nicht Schocks über den Striptease anderer zu verarbeiten. Dennoch hatte man mehr mitgeteilt, sichtbar gemacht bzw. erfahren als sonst üblich ist. Um dieses Mehr an Wissen übereinander, an Wahrnehmung und Konturiertheit bei gleichzeitigem Gefühl von »sicherem Boden unter den Füßen« (um nicht Blockaden aufzubauen) ging es uns methodisch.

Die erste Sitzung hatte die Teilnehmer und die Leiter zwar als Einzelpersönlichkeiten in den Blick gerückt, aber neben Individuellem auch Gemeinsames; an Besonderheiten (z.B. der Wohnsituation) auch allgemeine Probleme (z.B. menschliches Miteinander im Kontext von Sitte, Norm und Sozialpolitik) oder theoretische Dimensionen (z.B. von Sozialisation) gezeigt. Die zweite Sitzung

entfaltete ein gänzlich anderes Bild. Sie fand ohne die Leiter bei einem Studenten statt und war den Erwartungen an das bevorstehende Seminar gewidmet, und zwar mittels Diskussion über die Lektüre des Buches von Ottomeyer, insbesondere der Kapitel über die Schule.

Dem Bericht der Studenten zufolge, den sie in der dritten Sitzung (mit den Leitern, bei einem Studenten) gaben, hatte die Lektüre zu heftigen Kontroversen aufgrund empfundener Ärgernisse, zustimmender oder ablehnender Betroffenheit geführt. Aber auch Hilflosigkeit und Schweigen sollen streckenweise geherrscht haben.

Die Diskussion habe persönliche Formen angenommen, es wurde bereits um die Einflussnahme auf die inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung des Seminars gekämpft. Gruppierungen, Dominanzen, Außenseiterpositionen ließen sich erkennen.

Dies alles wurde in der dritten Sitzung nicht nur berichtet, sondern in Streitgesprächen gedreht und gewendet, mit Vorurteilen über Teilnehmer und die Leiter (grundsätzliche, allgemeine, aber auch Meinungen aufgrund von Gerüchten) verknüpft und ließ sich schließlich als Autoritäts- und Rollenproblematik systematisierend zusammenfassen.

Eine besondere Bedeutung hatte in diesem Zusammenhang die Frage nach den Methoden des Seminars »Blauf« und dem Stellenwert von Gruppendynamik sowie der grundsätzlichen Einstellung der Leiter zu ihr. Was das Grundsätzliche anging, so verwiesen wir auf das von Klaus Horn herausgegebene Buch Gruppendynamik und der subjektive Faktor – repressive Entsublimierung oder entpolitisierte Praxis (Horn 1973). Ferner auf die Ausbildungsfunktion des Seminars, wie sie dem Studienplan und den Kommentierungen der Veranstaltungen, schließlich unseren Erläuterungen im konstituierenden Plenum zu entnehmen waren. Beobachtungs- und Interpretationshilfen sowie Verfahrensregeln aus der Gruppendynamik, Interaktionsspiele und Rollenspiele seien zudem längst pädagogisch-methodisches Allgemeingut und sie erhielten ihre Ausrichtung und Wirkung immer erst im Kontext der Lernziele und des Lernmaterials. Deren Verknüpfung offenzulegen und für die Teilnehmer selber handhabbar zu machen, sei aber gerade einer der Leitsätze der Arbeit des »Blaufs«. Wir betonten noch einmal, dass es in der pädagogischen Ausbildung darauf ankomme, methodische Schritte nach Art und Begründung offenzulegen sowie Spiele und

Übungen niemals aufzuzwingen. Bei »Schwellenängsten« und Blockierungen sei Hilfe zu leisten, nicht aber »Schmoren-Lassen« zu praktizieren. Interpretationen und Erklärungen würden gemeinsam gesucht werden und weiterhin hypothetischen Charakter behalten. Interpretationen seien zu allererst Suche nach möglichen Veränderungsrichtungen; Spiele seien Angebote in festgefahrenen Situationen, um bei Blockaden auf einer anderen als der intellektuellen Ebene und mittels Verfremdung Zugang zu verschlossenen Erkenntnismöglichkeiten zu gewinnen. Insgesamt also: wir seien keine Gruppendynamiker, es werde kein gruppendynamisches Seminar; wir müssten aber auf gruppendynamische Methoden zurückgreifen. Freilich mit der kritischen Distanz, die jeder Methode gebührt und in dem Bemühen, den Verlauf den Teilnehmern gerade methodisch (und das heißt auch im Hinblick auf die Zielstellung) immer wieder durchschaubar zu machen.

Diese Antwort blieb freilich vorerst programmatisch. Die detaillierte Konkretion erfolgte durch die Kommunikation der Gruppe; durch das, was sich an Arbeits- und Bearbeitungsbedürfnissen noch in dieser Sitzung, später außerhalb Frankfurts, zeigte.

Zwischenreflexion

Unsere Zwischenreflexionen bestanden darin, zu sichten und im Hinblick auf die Ziele Alternativ-Strategien für weiteres Vorgehen zu suchen, und zwar als Anstöße bzw. Schwellenhilfen.

Bei den »Blaufs« handelt es sich um Ausbildungsveranstaltungen. Sie sind – wie leider alle an der Universität – zeitlich eng bemessen und begrenzt. Zeit zu verschenken können wir uns – mangels Wiederholungsmöglichkeit – in den »Blaufs« noch weniger leisten als in anderen Veranstaltungen. Deshalb, aber auch aus anderem Grund, lehnen wir „Abwarten, Kommen-Lassen, Schmoren-Lassen“ als methodische Prinzipien ab. Natürlich sind Warten-Können und Geduld-Haben in Lehr- und Lernprozessen wichtig; kann »Schmoren-Lassen« eine klärende, befördernde Funktion haben. Überdehntes Warten hat aber nur Sinn, wenn es punktuell, sozusagen als phasenspezifisch einziges Mittel (oder optimales Mittel) der Wahl eingesetzt wird. Andernfalls schleift es sich ab, bringt Ermüdung, Entmotivierung; im Extremfall entmündigt es durch Hineinstoßen in eine hilflose Schülersituation des »Ausgesetzt-Seins«. Darum sind helfende Anstöße, aus denen gleichzeitig gelernt wer-

den kann, wie man's machen kann, wichtiger. Wie in falsch verstandenem antiautoritären Unterricht auch ist es schlichtweg Unsinn, dass die Lernenden alles, sozusagen wie der pädagogische Urmensch, selber erfinden, was an Verfahren möglich ist. Hieraus folgt, dass in den methodischen Erläuterungen (die von Fall zu Fall einfließen) auch helfende Anstöße seitens der Lehrenden benannt und erläutert werden; dass darauf geachtet und evtl. geübt wird, dass die Anstöße bzw. Anfänge mehr von den Teilnehmern selber kommen.

Es geht ja nicht darum, den Teilnehmern das Erlebnis eines gruppendynamischen Prozesses zu vermitteln, sondern sie für den Erwerb bzw. die Entwicklung bestimmter Verhaltenskompetenzen zu befähigen, auch kognitive Erkenntnisse zu befördern. Hierfür kann die Losung: „You can't push the river“ nicht gelten. Sie käme dem Laissez-faire, der Willkür nahe.

Um im Bild zu bleiben: natürlich kann man nicht das Wasser des Flusses vorwärtstreiben. Aber man kann die Strömungsbedingungen ändern. Genau das ist die Aufgabe der pädagogischen Methode.

Deren Schwierigkeit, das, was sie zur Kunst macht, liegt im immer erneuten Abwägen zwischen den Zielen und dem, was an Interessen, Motivationen, Kenntnissen, Verhaltensdispositionen und deren möglichen Ursachen bei den Lernenden wie beim Lehrenden sichtbar wird. Hierbei nicht nur platt von den Phänomenen auszugehen, sondern Zusammenhänge zu sehen, auf mögliche Ursachen rückzuvermitteln, verlangt außer Beobachten auch, Phänomene theoretisch zuordnen zu können. Nur so lassen sich methodische Alternativen suchen, lässt sich begründet entscheiden, welche man wählt. Mögliche Ursachen mittels eines theoretischen Rasters rückzuvermitteln, Empirisches verstehender Interpretation erschließbar zu machen, erfordert Hypothesenbildung. Eine derartige, von uns u.a. verwendete, Hypothese war die von der fortschreitenden Verdinglichung und Formalisierung menschlicher Beziehungen in Universität und Schule. Das bedeutet: Beziehungen sind zweckrationaler Art. Ein Zusammenhang zwischen »instrumentellem« und »kommunikativem« Handeln ergibt sich nur über Tauschwerte. Ottomeyer kommt in diesem Zusammenhang auf die Charaktermaske zu sprechen. Sich mit Kommunikation zu beschäftigen, ist nun u.a. wichtig, um

- sichtbar zu machen, wodurch unser Verhalten gekennzeichnet ist; nämlich Gleichgültigkeit, wechselseitige Instrumentalisierung, liebenswürdiger Schein, Misstrauen und Identitätsbedrohung, Angst, Angstabwehr etc.
- Alternativen erlebbar und begrifflich fassbar zu machen, wofür die Kategorien Selbstbewusstsein, Individualität, Gemeinsames, Identität, Solidarität notwendig sind.

Konkret sah das so aus, dass Verbalisiertes (Mitgeschriebenes und zusätzlich Erinnertes) durchgegangen wurde auf Inhalts- und Beziehungsaspekte, dass nonverbale Mitteilung memoriert und die eigenen Gedanken, Gefühle, Empfindungen ausgetauscht wurden. Wo sich Gewichtungen feststellen ließen, mussten methodische Überlegungen einhaken.

Zwischen der ersten und der dritten Sitzung z.B. waren in Verbindung von erster Sitzung und Ottomeyer-Lektüre die Frage nach der Bedeutung von Identität und Identitätsbewusstsein bei den Studenten sichtbar geworden in deren Äußerungen über Begrüßung und Begrüßungsrituale, Umgangsformen im Allgemeinen, Bekanntmachungszeremonielle, Familienkonstellation, Studenten- und Lehrerrolle.

Wenn wir also auf Identität, Solidarität, gemeinsames Handeln, Produktion von Erfahrungen via Ottomeyer hinauswollten, dann mussten wir überlegen, welche methodische Vehikel für den Fall, dass die Diskussion spontan nichts erbringen würde, zu benutzen wären.

»Auf Lager« hatten wir für die dritte Sitzung in Frankfurt Mikroszenenspiele evtl. mit viel Schminke zum Thema »Umgangsrituale« Diskussionspersiflage-Spiel ... la englisches Parlament; Wahrnehmungsübungen; Assoziationsmitteilungen zu Namen, Gegenständen o.ä. (letzteres aber nur in Erwägung, da es im frühen Zustand Ängste nicht durchbricht, sondern eher verkapselnd wirkt).

Wir brauchten keines der Spiele, weil die Studenten sehr spontan wurden und durch die Entwicklung der Beziehungskonstellation in der zweiten Sitzung sowie der Artikulationsfähigkeit und dem Artikulationsmut (z.B. in Bezug auf Emotionen contra Leiterin) die Sitzung »lief«. Die Leiter hatten keine Funktion außer der, Rede und Antwort zu stehen und vorsichtig zu steuern, wo zwei sich zu

»verbeißen« drohten, Kreiseln und Wiederholungen entstanden oder der Erlebensanteil nicht sichtbar gemacht wurde.

Die zweite Sitzung hatte sachlich und emotional starke Reaktionen auf die Ottomeyer-Lektüre erbracht. Es standen aber die Beziehungsprobleme der Gruppe noch disparat daneben. Es war noch nicht der Schritt möglich gewesen zu verbinden, nämlich emotionale Bedürfnisse wie das Suchen von Nähe, Angenommen-Sein, Verlässlichkeit, Miteinander, aber auch entsprechende Angstabwehrhaltungen im universitären Kontext zu spezifizieren und als sozialpsychologisch generelles Problem über den Ottomeyer-Text zu erkennen. Deshalb fuhren die Teilnehmer unserer Gruppe ebenso freudig nach Riezlern, wie sie abwartend auf uns als diejenigen blickten, die möglicherweise nicht nur strukturieren würden, sondern die auch mit Neuem überraschen konnten.

Eine erste, wenngleich nur grobe Erkenntnis des Generellen hielten wir dennoch für wichtig, bevor an konkreten Beziehungs- und Kommunikationsproblemen weitergearbeitet würde. Und zwar um Distanz zu gewinnen, aus der sich Perspektive und Sicherheit vermitteln lässt: „Nicht ich in meiner Gesamtpersönlichkeit, gar als ‚ungeliebtes‘ oder ‚mieses Etwas‘ werde ‚verhackstückt‘, sondern solche Verhaltensformen, die lediglich Ausdruck von Tauschbeziehungen sind; bei mir, wie bei den anderen auch!“

Erstes Dämmern des Zusammenhangs von Biografie und Geschichte, wenn man will!

Dies so in der ersten Riezlern-Sitzung in Gang zu bringen, dass die Studenten sich nicht bevormundet vorkamen, einsehen konnten, dass ihre aktuellen und von Frankfurt mitgebrachten Probleme und Bedürfnisse nicht vom Tisch waren und nicht vom Tisch kamen, darum kreisten unsere Überlegungen.

Wir beschlossen: Der Anfangsblitz (vgl. Exkurs am Ende des Kapitels) sollte Arbeitswünsche, Gefühle, Körperempfindungen, Erwartungen und Befürchtungen benennen. Unser »Blitz« sollte zum Schluss erfolgen und die Zielstellung des Seminars als Maßstab einbeziehen. Nach der »Blitzrunde« wollten wir an einem Raster arbeiten, das auszufüllen war und folgende Spalten umfasste:

Betroffenheit aus der Lektüre (Ottomeyer)	Zuordnung von Aussagen aus dem Anfangsblitz	Zuordnung von Erfahrungen Univ. u. Schule	Was kann ich zur Beförderung einbringen

A1.2 Zweiter Seminarteil: Die Sitzungen in Riezlern (Walsertal)

A1.2.1 Erster Tag: Nähe-Ferne-Miteinander Sich Einlassen auf Personen und Sachverhalte

Der Anfangsblitz erfolgte – wie später immer – nach wenigen Sekunden Besinnung (die Blitz-Anfänger wechselten im Laufe des Seminars) und erbrachte eine Palette, die von Arbeitsfreude über Abwarten, Ratlosigkeit bis zu Spaziergehen, sozusagen von Zupacken bis Weglaufen reichte.

Auf unseren Vorschlag (Raster) zunächst kurzes Schweigen. Dann holte ein Student Papier und bat um Stifte. Die anderen ließen sich auf die Aktivitäten »Tafel herrichten« ein. Die folgende, unterrichtsähnliche Sequenz erbringt fließende, wenngleich verhaltene Beteiligung aller, jedoch keine Mehrfachäußerungen, eher eine Art spontanes, aber vorsichtiges Reihum-Verfahren.

Die Studenten füllten die Aussagen der ersten, zweiten und dritten Spalte durch Beispiele, Differenzierung persönlicher Ansichten und Fragen. Der Vergleich der Spalten vollzog sich wie von selber. Wir brauchten nur noch zu konstatieren, dass wir den Vergleich als Gegenüberstellung des Gleichgearteten vorgesehen hatten, dass er

sich aber nun erübrige. Der erste Schritt zum Füllen der Spalte wurde spontan von den Teilnehmern getan.

Die Reaktion der Studenten auf die Ausführungen Ottomeyers waren ausnahmslos Betroffenheit; durch bohrendes Fragen danach gekennzeichnet, wie „es“ wirklich sei; wie sie selber wirklich seien:

- Anpassung an jede Situation oder auch Eigenständigkeit, Widerstandsfähigkeit?
- Leistungszwang, Konsumzwang von außen oder (auch) aus dem eigenen Inneren?
- Aggressivität zur Abwehr der eigenen Angst oder aus Konkurrenznot?
- Freude am Versagen anderer oder Kooperationsbereitschaft?
- Als Student besonderer Sozialstatus und spezifisches gesellschaftliches Bewusstsein oder kein Unterschied zu Lohnabhängigen?
- Wenn Existenzbedingungen wie Lohnabhängige, Angestellten- oder eher Arbeitermentalität?

Diesem allem entsprechend hatte der Anfangsblitz, wie schon erwähnt, eine breite Palette von Gefühlen, Erwartungen, Einstellungen zu den anderen und zum Arbeitsprozess gezeigt, spiegelten auch die Erfahrungen aus Universität und Schule Urteils- und Zuordnungsschwierigkeiten wider. Gleichsam eine Suche nach sich selbst und nach dem Sinn des Studiums wie des zukünftigen Berufes. Suche, die einige als solche artikulieren konnten; die sich bei anderen nur aus dem Urteilsjargon „... ist doch Scheiße, wenn das so läuft!“ ergab.

Wir hatten also nach der spontanen Erörterung der Tabelle durch die Studenten eine Fülle von Material, an dem es sich lohnte zu arbeiten. Aber es waren keine Gewichtungen sichtbar – es sei denn die durchgängige Zerrissenheit –, die eine inhaltliche Priorität angezeigt und von da auch einen methodischen Aufhänger geboten hätten. Wir beschlossen darum in der Pause, Mini-Rollenspiele vorzuschlagen, und zwar das Interview eines – auf alles ausweichend antwortenden – Politikers; der Vortrag eines Wissenschaftlers, der klarmachen will, dass es nie einfache Verursachungen, nie

eindeutige Folgen gebe; das Antwortverhalten eines Prüflings bei offenen Fragen! Wir hofften, von da den Zusammenhang von gesellschaftlich verursachter Sanktion (Bewertung, Zuteilung von Rechten) und Angst- und Vermeidungsverhalten zu veranschaulichen.

Aber es kam nicht zu den Rollenspielen.

Nach der Pause griff ein Teilnehmer Diskussionsstil und Beteiligungsverhalten auf und äußerte seinen Unmut.

Aus einer Kontroverse in der Sitzung hatten sich, zentriert um G. und E., Fronten gebildet. An den beiden Kontrahenten festgemacht, ging es, den Äußerungen nach, um Schweigen versus Zuviel-Reden; Greifbar-Sein und Greifen-Lassen versus Glatt-Sein und Entwischen; Nähe versus Ferne; sich Isolieren, Distanzieren versus Sich-Zuwenden und Beteiligen, innerlich und äußerlich.

Außer in Gesprächen und Diskussionen manifestierte sich der Konflikt an der »Bettenwahl«.

Im »Herrenzimmer« hatte E. sich, obwohl noch ein Bett woanders frei war, ein hinter der Zwischenwand liegendes, nicht einsehbares Bett gewählt, was als Affront empfunden wurde. Die Diskussion ging zwischen den Positionen hin und her. Vermittlungsversuche von F., Äußerungen von Unverständnis durch B. blieben erfolglos. Fragend-bekräftigende Wiederholungen von Äußerungen im Stil non-direktiver Gesprächsführung durch die Leiter bewirkten zwar Innehalten und Gewährwerden für einen kurzen Moment. Die Argumente sind aber rasch verbraucht. Die Diskussion um das Beziehungsproblem Nähe-Ferne, um Miteinander-Gegeneinander-Vereinzelt dreht sich im Kreis.

Wir beschließen daraufhin »Spielen«, um den Wünschen und Ängsten, die akut waren, über spielerische Erfahrungen zum Bewusstsein zu verhelfen. Die in Erwägung gezogenen Spiele wurden mit Erläuterungen dessen, was sie bewirken können und möglichst sollen, vorgestellt.

Fast immer haben wir alternativ zwei oder mehrere Spiele zur Auswahl gestellt. Wir sind, da es um Ausbildung geht, der Meinung, dass gesagt werden muss, was die Spiele bewirken sollen/können, ferner, dass die Teilnehmer sich alle darauf einlassen können sollten. Dies ist umso eher möglich, je weniger sie sich

völlig Unbekanntem unterziehen müssen, sie also mit abwägen können. Selbst bei unterschiedlicher Neigung zu der einen oder anderen Übung fällt es dann leicht, einen Konsens herbeizuführen, sei es auch mit Hilfe von Ermunterungen durch die Leiter.

Gespielt wurde: Aus dem Kreis Aufeinander-Zugehen. Das Ergebnis (Positions-Soziogramm in Bezug auf Mitte und Außenbereich) wird von den Teilnehmern kommentiert; sie äußern ihre Befindlichkeiten beim Voranschreiten und beim Augenöffnen. Das u.E. wesentliche Lernergebnis formuliert überraschend W.: „Das Wir-Gefühl kommt wohl durch Miteinander-was-Machen“.

Wir wollten die Erkenntnis und Erfahrung „Wir-Gefühl kommt durch gemeinsame Aktivität“ verstärken und spielten darum ebenfalls »In den Kreis einbrechen«. Das Spiel war äußerlich gekennzeichnet dadurch, dass der Kreis der einander Unterhakenden immer dichter wurde, dass die »Einbrecher« viel Energie und Geschick aufwenden mussten, dass aber alle in den Kreis gelangen konnten, wenn auch nicht immer beim ersten Versuch.

Dem Spiel folgten sehr ausführliche Äußerungen der Teilnehmer über ihre Gefühle und Assoziationen in den verschiedenen Spielphasen und in ihren verschiedenen Rollen als Einbrecher und Abwehrender.

Drei Schwerpunkte ließen sich an den Äußerungen ausmachen:

- das Vorherrschen von Angst- und Brutalitätserlebnissen sowie Erschöpfungen und dagegen gesetzt geradezu einer Sehnsucht nach Sanftheit, Milde, Gewaltlosigkeit, Zärtlichkeit;
- das erschrockene Befremden über die Striktheit, mit der die durch die Autorität benannten Reglements eingehalten wurden;
- die Unterschiede des Erlebens. Von der Mehrzahl wurden Brutalität und Erschöpfung empfunden; von einem Studenten und den Leitern dagegen erfrischender Kräfteinsatz, Energie bzw. sportlich faire Härte.

Die Anfangsgesprächsrunde am Nachmittag erbrachte im Wesentlichen zweierlei:

- die Konfliktpartner des Raumes, in dem E. logierte, hatten ihr Problem wieder diskutiert;

- das Spiel »Einbrechen« und die Äußerung danach wurden als Analysieren der Person erlebt und es bestand ein Bedürfnis, dieses Erlebnis zu diskutieren. „Wie fühlt Ihr Euch, wenn Ihr analysiert werdet?“ war die – im Übrigen als Projektion formulierte – Ausgangsfrage eines Studenten.

Zusammenfassend ergab die Diskussion darüber ein mehr ahnendes Ergebnis, dass das, was im Spiel emotional und intellektuell greifbar wurde, was als Analyse verstanden und erlebt worden war, »aufbauend« sei. Aber Ängste mischten sich hinein, man mochte an das Aufbauende nicht so recht glauben. Dominierend wurde wieder, anhand der o.g. Zimmerkonstellation, die Frage, wie nah wollen wir uns kommen, wieviel Distanz ist ratsam; untereinander und in Bezug auf die Autoritäten, auch in Bezug auf »Ausbildungsinhalte«. In dieser Konstellation, die erneut zeigte, dass Weiterdiskutieren nicht vorwärts bringt, wenn die Argumente erschöpft sind, die Fronten verhärtet, beschließen wir, das Augenkontaktspiel vorzuschlagen. Der Vorschlag wird nach Erörterung von Ängsten, Wünschen und Erfahrungen akzeptiert. Das Spiel füllte mit Nachbereitung den gesamten Nachmittag. Nach dem Spiel sitzen manche im Zweiergespräch, einige schreiben Arbeitstagebuch. Einige sind völlig erschöpft. Alle äußern allerdings, dass sie dennoch angeregt und einander näher seien.

Es wird Dank ausgesprochen, durch Aufeinander-Eingehen-Müssen erfahren zu haben, dass man es überhaupt könne.

A1.2.2 Zwischenbemerkungen: Umgang mit Zeit und Spielbeteiligung der Leiter

Wir begannen die Nachmittagssitzung mit gemeinsamem Kaffeetrinken, bei dem Geplauder überwechselte in Sitzung; bisweilen nach einer wahrnehmbaren Zäsur (Anfangsworte oder Wegräumen); bisweilen ganz fließend. Der Arbeitsbeginn im engeren Sinne pendelte dadurch um ca. 15 Minuten, in ein oder zwei Ausnahmefällen (einmal Geburtstag) mehr, einmal, beim »Kuchenspiel«, signifikant mehr.

Wir sind der Meinung, dass Unpünktlichkeit beim Arbeitsbeginn (auch früheres Weggehen) an der Universität Ausdruck von Entfremdung, hier zerstückelter Arbeitszeiten und -inhalte durch un-

umgängliche Setzung von außen sind. Die Zerstückelung herrscht nicht nur in der Separiertheit der Inhaltsbereiche voneinander, auch in der rigiden Trennung von Arbeit und Privatsphäre. (Geradezu Symbol dafür sind »moderne« Unterrichtsgebäude und die traurigen Versuche, sie durch Inschriften zu beleben, weil die räumlichen Verhältnisse Kommunikation verhindern, die über den Unterricht hinausgeht.)

Es galt also, da die Zeitenregelung ja immer ein Problem war, an der der Kampf um die Selbstbestimmung als nicht entfremdeter Arbeit sich austobte, weder die Rigidität und Zerstückelung der Studienbedingungen zu wiederholen, noch »Zeiten-Anarchismus« als Gegenmittel einreißen zu lassen.

Das Kaffeetrinken wurde ritualisierter Ausdruck der Möglichkeit, Verbindung und Balance herzustellen; gleichzeitig als etwas, um dessen Gelingen man sich täglich neu bemühen muss. Höhepunkt dieses Integrationsversuches von Arbeit und Freizeit, Intellekt und Oralität, Berufsmensch und Privatmensch war das »Kuchen-Feedback«. Aus einer mehr hingeworfenen Bemerkung, für jeden das Stück Kuchen zu kaufen, das zu ihm passe, wurde Ernst. Ein »Kuchenteam« ging die Gruppenmitglieder anhand von Selbst- und Fremdwahrnehmungsäußerungen, biografischen Schilderungen, Feedbacks u.a. durch und kaufte – mit viel Energie sämtliche Bäckereien und Konditoreien abklappernd – das seines Erachtens jeweils Passende bzw. Charakteristische.

Wir nahmen die Verzögerung des Arbeitsbeginns, die anfänglich Unmut hochbrachte, hin, als die Empathie sichtbar wurde, mit der die Kuchenstücke ausgesucht worden waren, um Arbeit und Freizeit geistvoll und heiter zu verbinden. Die Spielbeteiligung der Leiter war Grundsatz. U.E. sind Beziehungskonstellationen in Lerngruppen fast alle auch über den (die) Lehrenden vermittelt. Mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Akzenten zwar; aber fast immer gilt es, an den Kommunikationsproblemen zwischen den Studenten auch die zu bzw. mit den Leitern zu lösen; vor allem, wenn einer davon Prüfer ist.

Wir beteiligten uns nicht an Spielen, die wertendes Feedback erforderten, wie z.B. direkte Soziogramme; gegebenenfalls nur als Passive (wählbar, aber nicht wählend).

Die Angst vor Blickkontakt, die sich bis dahin gezeigt hatte, war Angst gewesen, »durchleuchtet« zu werden. Wahrnehmungen ausgesetzt zu sein, welche die Intimsphäre durchbrechen, die Pokermaske wegreißen, bloßstellen. In der Nachbereitung eines Blickkontaktspiels zeigten sich Überraschung zum einen über die Vielfalt und Differenziertheit, auch über die Umrissenheit dessen, was man hatte wahrnehmen können; zum anderen darüber, dass Gefühle von Vertrauen gegenüber anderen Teilnehmern wie Leitern sich einzustellen begannen. Damit verbunden wurde die Einsicht, dass man Sicherheit und Klarheit (und dies bezog sich vor allem auf die Leiter) erst gewinnen könne, wenn man es wage, sich auf den anderen einzulassen. Die Frage, ob man zu (lehrenden) Autoritäten Vertrauen haben könne und sollte – generell und im besonderen Fall zu uns – geriet zum Mittelpunkt der Nachbereitung des Blickkontakt-Spiels.

Im Zusammenhang mit einem politisch verstandenen Ziel »Solidarisierungsfähigkeit« tauchte hier das Rollenproblem als Autoritätsproblem auf eine spezifische Weise auf. »Feindbild-Lehrer« wäre eine Formulierung, auf die es sich verkürzt bringen ließe. Systemkritik, Institutionenkritik, Kritik der Lehrerrolle suggerieren es ja nur zu leicht und verhindern, dass die Studenten sich überhaupt mit der Lehrerrolle identifizieren können. Wer will schon Gefahr laufen, das Wild zu werden, das von der Meute Schüler gehetzt wird; wer will sich schon zum verlängerten Arm von Bürokratie machen?

An diesem Problemkreis herauszuarbeiten, dass es gleiche Interessenlagen von Schülern und Lehrern, Studenten und Professoren, gleiche Aktivitätsziele gibt, Solidarität vonnöten ist, das hielten wir und halten wir gerade in den »Blaufs« prinzipiell für dringlich. Gleichwohl für ebenso schwierig, weil da neben der gesellschaftskritischen und rollentheoretischen Ebene die der persönlichen Beziehung ist; in unserem Fall des Vertrauens zu uns bzw. unsere Vertrauenswürdigkeit.

„Sicherheit und Klarheit gewinnt man erst, wenn man es wagt, sich einzulassen“. Hierfür galt es, »beweisende Spiele« zu finden.

Die Teilnehmer entschieden sich für »Führen-Lassen«. Es war freigestellt, wer sich von solchem Leiter »blind« durchs Haus führen lassen wollte und es war freigestellt, ob man es überhaupt tat. Es machte auch in der Tat ein Teilnehmer von unserem Angebot

keinen Gebrauch; einige ließen sich auch von beiden Leitern führen.

A1.2.3 Zweiter Tag: Vertrauen und Solidarität im Spiegel pädagogischen Gelingens und gebrauchswertorientierten Lernens

Es war höchst unterschiedlich, was sich während der Gänge durchs Haus an Vertrauen in den Führenden, an wechselseitiger Einfühlung, Aktivität und Passivität, Angst und Sicherheit zeigte. Fast allen, die geführt wurden, fiel die »Hingabe« an die Führung schwer. Es gab starke Körperreaktionen; veränderte Atmung, Schweißausbrüche, Bewegungshemmungen bis -unfähigkeit. Allein die Tatsache, von den Leitern mit relativ dichtem Körperkontakt geführt zu werden, bedeutete das Erleben eines Tabu-Durchbrechens.

Da die Leiter als Führer gewählt worden waren, hatten sie eine besondere Leistung der Empathie zu erbringen, nämlich nach Gangart und phantasierter Gegend, die man schilderte oder nach jeweils realistischer Beschreibung der Räume dem Geführten den Lernerfolg zu vermitteln, der für ihn bezüglich Führen und Geführtwerden angemessen schien.

Wir können nachträglich beide nur sagen, dass dies – so pathetisch oder aufgeblasen es klingen mag – eine der Stunden war, in denen pädagogische Aktivität künstlerischer Kreativität gleichkam.

Warum wir die einzelnen jeweils so führten, wie wir es taten, können wir leider nur mit Mühe begründen. Allenfalls könnten wir das beschreiben, was wir – auch körperlich – gespürt haben und worauf wir reagierten, in einer Mischung aus Emotionalem und Theoretischem. Wir waren nach dem Spiel außerordentlich erschöpft.

Jeder Teilnehmer war maximal zweimal ca. fünf Minuten vom Spiel beansprucht. Während andere geführt wurden, hatte er also Zeit für sich. Wir hatten das bedacht und für gut befunden, weil es eine Möglichkeit der Lockerung, der Entspannung, der Distanz und der Reflexion bot. Wir hatten aber keine Zielrichtung und auch keine methodischen Hilfen für die Nutzung der individuell spielfreien Zeit geboten. Nachträglich stellte sich dieses »Sich-selberüberlassen« als fragwürdig heraus. Insbesondere, weil uns in der Nachbereitung des Augenkontaktspiels ein gravierender Fehler

unterlaufen war. Wir hatten nicht genügend darauf bestanden bzw. methodisch dafür gesorgt, dass die Gemeinsamkeit der Erfahrung herausgearbeitet werden konnte. Es blieb zu sehr im individuellen Erleben; insbesondere wurde das Erleben der Leiter nicht öffentlich gemacht. Dadurch war Spekulationen und Phantasien Tür und Tor geöffnet, und es gab – natürlich privatissime – Gespräche darüber. Sie kulminierten während des »Führungs-Spiels« zum Konflikt, den man mit den Formeln „den (einen) Leiter für sich allein haben zu wollen“ (Eifersucht), nicht „austauschbar sein wollen“ (Identitätsdefizit) apostrophieren kann.

Der Konflikt wurde von den Teilnehmern thematisiert und dann bearbeitet, wenngleich, wie der weitere Verlauf zeigt, nicht abschließend. Vorläufiges Ergebnis war zweierlei: Wir verweigerten das von den Teilnehmern im Sinne von Notengebung (Bewertung) erwünschte Feedback darüber, wie wir sie während des Führens erlebt hätten und gaben stattdessen objektive Verlaufsschilderungen und solche unserer eigenen Befindlichkeit. Vor dem Kaffeetrinken legten wir jedoch jedem Teilnehmer eine andere, selbstgepflückte Blume auf den Teller, als Symbol dafür, dass wir für alle in ebenso gleicher wie je nach Individualität verschiedener Weise da wären.

A1.2.4 Dritter und vierter Tag: Stoff-Fülle aus Diskrepanzen – Vom Privatistischen zum Beruflichen

Die ersten zwei Tage waren vor allem durch Erleben in Zusammenhang mit den Spielen und durch das Artikulieren der Erlebnisse geprägt. Für Nähe und Vertrauen sowie Miteinander war eine erste Basis gelegt, es war greifbar geworden, dass man Nähe und Miteinander wollte und auch herstellen konnte, ohne dabei Individualität aufgeben zu müssen. Gleichwohl war noch lebendig eine Art Diskrepanz zwischen dem Bild (Vorurteil) von der Leiterin und dem, was man selber erlebte sowie dem Wunsch, den Leiter als Gleichen unter den Studenten zu sehen und der Realität, dass er Leiter war; der besonderen Rolle der Frauen; dem Verhältnis von Wissenschaft und wissenschaftlichen Methoden der Erkenntnis einerseits, sinnlicher und emotionaler Wahrnehmung vor allem anderer Menschen andererseits; der Diskrepanz von grundgelegtem Vertrauen zu den Leitern und Misstrauen (was passiert in den Leitersitzungen?); ersten Erfahrungen von Gruppengesamtheit und Gemeinsamkeit und neuen Konflikten zwischen einzelnen Teilnehmern oder dem

Erkennen von Außenseiter- und Sonderpositionen. Dies alles wurde in Blitzen und Rundgesprächen, letztere meist im Anschluss an Blitze oder Spiele, artikuliert, aber nicht durchdiskutiert. Es wurde nicht allen in gleichem Maße bewusst und interessant, ja dringlich. Der Weg wäre die Bearbeitung dieser schwelenden Diskrepanzen gewesen. Die Gruppe fand aber mangels einheitlichen Bewusstseins das Wie nicht von sich aus, und es drohten wieder die Kreisgesprächssituationen (die Argumentationen drehen sich im Kreis) von anfangs. Weitere Spiele schienen uns aber auch fehl am Platze, weil die Probleme zu divergent waren. Distanz durch Rekapitulation des roten bisherigen Fadens und dadurch Verknüpfung des bis dahin individuell Erlebten und Erkannten mit dem Gemeinsamen, Generellen, schien angemessen. Wir schlugen daher, auch im Hinblick auf das avisierte Plenum, eine Zwischenbilanz vor. Helfende Fragen sollten sein:

Was stellt sich Ihnen als Verlaufsfaden dar; wie sieht Ihre individuelle Wahrnehmung von sich selber im bisherigen Verlauf aus; wie sehen Sie die Gruppe im bisherigen Verlauf, ihre Stellung in der Gruppe, zur Gruppe; wo und wodurch haben Sie an sich, an anderen, an der Gruppe Veränderungen wahrgenommen, wodurch scheinen sie hervorgebracht?

Assoziationen aus anderen Lebensbereichen, die bei einer solchen Zwischenbilanz auftauchen, sollten festgehalten werden. Darstellungsformen: Schriftlich/mündlich in Berichtsform, künstlerische Darstellung, alles erlaubt, alleine oder mit einem/mehreren anderen. Wichtig war, Rückbezüge auf das anfängliche Raster zu versuchen und dabei die folgenden Kategorien zu beachten:

Harmonie, Gleichgewichtetheit versus Getrenntsein; Gemeinsamkeit versus Alleinsein und Zerrissenheit; Kooperation versus Isolation; Feinfühligkeit, Sanftheit versus Gewalt; Kraft, Energie versus Lethargie, Apathie; Misstrauen versus Vertrauen; Geborgenheit versus Verlorensein, Zurückweisung, Verlassenheit; Wärme versus Kälte; Miteinander versus Gegeneinander; Individualität, Persönlichkeit versus Austauschbarkeit, Ursprünglichkeit; Sicherheit versus Orientierungslosigkeit und Entscheidungsschwierigkeiten; Oberflächlichkeit versus Tiefe, Gründlichkeit; Aushalten, Standhalten versus Flüchten; Verdrängen versus Hervorholen, Bewusstmachen; Zulassen versus Verbieten; Zuwendung versus Gleichgültigkeit, Abwendung.

Es waren dies die Gegensatzpaare, die sich durch alle bisherigen Äußerungen der Teilnehmer, vor allem im Hinblick auf Ottomeyer und auf die Spiele gezogen hatten.

Was als eine maximale Halbtagsbilanz – ohne uns Leiter – gedacht war, geriet zu einem ganztägigen Feedback-Geben. Wir bekamen das bis gegen Ende nicht mit. Auf die Bitten der Studenten, man sei noch nicht soweit, ob nicht zeitliche Zugaben gemacht werden könnten, gingen wir zunächst ein. Wir wollten auf Rigorosität verzichten, weil wir Gründlichkeit erhofften im Abklären und Ausgären.

Gegen Spätnachmittag erst äußerten wir unseren Unmut bei immer erneutem Quasi-Weggeschickt-Werden und erfuhren, dass Feedback ohne uns praktiziert werde und werden solle (!!). Da entspann sich durch die Äußerung der Leiterin über Empfindungen von Kränkung und Vor-den-Kopf-Gestoßen-Sein (betrachte man den bisherigen Verlauf), was da noch an Konflikthaftigkeit zwischen den Teilnehmern und der Leiterin schwebte. Es kam aber zur Sprache erst anderntags; und zwar durch das Feedback eines Studenten an die Leiterin, dem sich die anderen anschlossen. Da es kein Feedback-Spiel war, vielmehr die Äußerungen zur Person und Rollenträgerin direkte Fragen und Bitten um Klärung enthielten, bestand die Antwort in einem Statement zum Selbstverständnis und zum Versuch der Handhabung der Professorenrolle nach dem persönlichen Stil bzw. der Individualität. Die Thematisierung und Erörterung des Problemknäuels »Person und Rolle« der Leiterin ebnete den Weg zur Erörterung von »Person und Rolle« des Leiters. Auch dies aufgerollt durch einen Studenten. Die Bearbeitung des Autoritäten-Problems war damit noch nicht abgeschlossen. Einzelschwierigkeiten kamen noch fortlaufend zur Sprache. Was am zweiten Tag noch als offene Diskrepanz da war, war nun kräftig angegangen. Dadurch wurde gleichzeitig das Nähe-Ferne-Syndrom und das von »Wissenschaft-Emotionalität« ein Stück weiter bearbeitet. So wurden die unten geschilderte Arbeit an den Feedbacks (Präzisierungen) sowie die Einzelhilfe, überhaupt die Stufe der Rollenspiele möglich.

Den beiden Gesprächsrunden über die Autoritäten und mit den Autoritäten war nach dem Anfangsblitz ein Nachholen der Zwischenbilanz vorausgegangen. Oder besser: Wir skizzierten alle zusammen die Funktion, den Inhalt und Aufbau der Bilanz und

baten, die individuelle und gruppenspezifische Konkretion alleine vorzunehmen und die Ergebnisse bei Gelegenheit mitzuteilen. Ausgang für die Zwischenbilanz sollte der Titel (das Thema) des Seminars sein: Interaktion und Kommunikation.

Kommunikation und Interaktion als bewusste, selbstbestimmte, zielgerichtete verlangen die generelle Fähigkeit, sich zuzuwenden, sich einzulassen, zupacken und festhalten zu können. Aber es sind auch spezielle Techniken des Weitergebens zu beherrschen.

Was wir derart als charakteristisch für Kommunikation und Interaktion (in Universität und Schule) halten, trifft u.E. für jegliche Kommunikation zu. Es macht aber vor allem den Kern des Bildungsprozesses nach seiner formalen und materialen, inhaltlichen und methodischen Seite aus. Ohne Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit von Lehrenden wie Lernenden (natürlich auch nicht ohne institutionelle Rahmenbedingungen) kann Bildung nicht zustande kommen. Wenn wir also die Ausbildung auch auf der Verhaltensebene betreiben, dann müssen wir fragen, welche der benannten Fähigkeiten generell und individuell beeinträchtigt ist und welche Techniken fehlen. Generell – so unsere bisherige Erfahrung und die Aussagen der empirischen, gesellschaftskritischen Sozialpsychologie – sind wohl beeinträchtigt die Autonomie in Bezug auf Emotionen und Intellekt, Gefühle und Gedanken; Selbstbeobachtung und Selbsterfahrung sowie Fremdwahrnehmung, Empathie und Frustrationstoleranz.

Die Gelegenheit zur Mitteilung der Zwischenbilanz bot sich im Anschluss an die Berichte, die die Teilnehmer den Leitern über ihre wechselseitigen Feedbacks gaben. Die Bitte der Leiter um Nach-Information war während der Person- und Rollen-Gespräche geäußert und von den Studenten als notwendig erkannt worden.

Nach dem Referieren der Ergebnisse wurde der Arbeitsauftrag erteilt, dass jeder für sich notiere, was von dem, das ihm gesagt war, für Kommunikation und Interaktion in der Universität bedeutsam wäre; was dagegen auf Verhaltenstechniken ziele, die spezielle Relevanz für die Schule hätten.

Außerdem sollte notiert werden, welche Äußerungen unpräzise, unkonkret, an der Oberfläche blieben und daher keinen Aussagewert hätten außer dem Erbringen positiver und negativer Gestimmtheit (Beispiel: dufter Typ). Ziel des Arbeitsauftrages war es, das

Privatistisch-Individualistische von dem zu sondern, was bedeutungsvoll für berufliche Kompetenzen ist und für Kommunikation in Universität und Schule eine andere Bedeutung hat als beispielsweise für die in der Familie. Außerdem sollte mit dem Hinweis auf Konkretion Pointierung für echte Lernhilfe erfolgen.

Was sich derart herauschälen würde im Bedenken der erhaltenen Feedbacks sollte im Sinne der Spalte vier unseres o.a. Rasters die neue Materialebene sein, an der weiterzuarbeiten wäre. Neu durch Rollenspiele als Übung für einzelne wie alle.

Es ergaben sich, jeweils festgemacht am Verhalten einzelner Teilnehmer, die (möglichen und realen) Wirkungen von Intellektualität, Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, Koketterie und Bluffen, Abblocken, Individualismus und Eigenbrötlerei. »Möglich« bedeutete Ausdehnung auf anderswo erlebte Wirkungen und sozialpsychologisch denkbare Wirkungen, z.B. beim Komplex »Intellektualität«: was heißt das, wie äußert sich das konkret, wie beim Teilnehmer P.

Welches waren Reaktionen in der Gruppe, welches können Reaktionen sein? Wie lässt sich die Intellektualitätsfeindlichkeit sozialpsychologisch erklären, speziell auch in der deutschen Geschichte, nicht nur individuell.

A1.2.5 Erneute Zwischenüberlegung: Zur Funktion von »Feedback Geben-Können« und zum Komplex der Konkurrenz der Gruppen

Feedback dient unserem Verständnis nach der Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung zwecks Entwicklung der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit.

Damit die emotionale Erträglichkeit des Feedbacks gesichert bleibt und in der bzw. den je subjektiven Äußerungen das Objektive zum Ausdruck kommen bzw. erkannt werden kann, müssen Vorbedingungen erfüllt sein.

- (1) Es muss ein Mindestmaß an Übung in objektiver Selbst- und Fremdwahrnehmung stattgefunden haben: Sonst sind Projektionen, Stereotypen, (biologischen) Vorurteilen Tor und Tür geöffnet.
- (2) Die Teilnehmer müssen sich und andere wenigstens im Ansatz konturiert wahrnehmen können. Identität und Selbstbewusstsein dürfen nicht böhmische Dörfer sein. Anderenfalls

hat das Feedback keinen Spiegelungseffekt, entstehen mangels Konfrontation und Abwägen mit dem Bild, das man selber von sich hat, keine Lerneffekte.

- (3) Die Teilnehmer müssen bereits Erfahrungen gesammelt haben im Sich-Aufeinander-Einlassen, und zwar emotional wie kognitiv und praktisch durch gemeinsame Aktivitäten. Dadurch sollte eine Basis von Vertrauen gelegt sein. Wo die fehlt, erzeugen die Feedbacks allenfalls Bestätigungen von negativen oder positiven Vorurteilen in Bezug auf Sympathie und Antipathie; wird die emotionale Erträglichkeit vermindert.
- (4) Es muss einsichtig sein, dass Feedback sich nicht auf die Person schlechthin und ihre Gesamtheit bezieht, sondern lediglich auf die Wirkung ganz bestimmter, konkreter Äußerungen und Verhaltensweisen in bestimmaren Situationen. Andernfalls entstehen Noten, Sympathie- und Antipathiebekundungen bzw. -vergaben, die lediglich »Gestimmtheiten« in Bezug auf andere öffentlich machen, nicht aber der Verbesserung zielgerichteter Kommunikation dienen. Außerdem liegt die Gefahr seelischer Belastungen dort, wo diffuse Äußerungen getan werden.

- Feedback im Sinne von „wie finde ich dich, findest du mich“, „was möchte ich von dir, möchtest du von mir“ hat, wenn überhaupt, nur den Effekt, dass Vermutungen und Phantasien bestätigt oder widerlegt werden. Selbstverständlich stehen diese offener Kommunikation und gemeinsamer Arbeit im Wege. Feedback sozusagen als zentrales Arbeits- oder Trainingsthema ist aber nicht das adäquate Mittel zur Beseitigung. Ohne die aufgelisteten Vorbedingungen und ohne deren Ausrichtung auf Lernprozesse, die auf Kompetenzen gerichtet sind, scheint uns Feedback gefährlich und eher aufklärungsfeindlich zu sein. Ineffizient erscheint es uns zusätzlich deshalb, weil viel zu viel Zeit und Kraft in die Beseitigung der Abwehr investiert werden muss.
- Dass immer zwischen den Gruppen Konkurrenz bestand und bestehen wird, soll hier nicht von der Seite der Ursachen angegangen werden. Was da über primäre (z.B. Geschwisterrivalität) und schulische, evtl. auch berufliche Sozialisation entstanden ist, wird neu hervorgerufen durch Determinanten, die wir nicht ändern können. Auch gibt es

nun einmal am Institut juristisch-faktische Statusunterschiede. Was wir ändern können, ist die Durchsichtigkeit. Die Studenten knüpfen an die »Blaufs« besonders starke Hoffnungen, etwas für sich und ihren Beruf Relevantes zu lernen. Dadurch entsteht einerseits so etwas wie Lernhabgier. „Ist der Koffer auch voll genug, wenn ich zurückreise? Habe ich alles, was möglich ist, mitbekommen? Ist mir nichts vorenthalten worden?“ Auch von daher das Schielen auf das, was die anderen tun, der Wunsch zu kopieren (in unserer Gruppe das Feedback). Natürlich schlagen auch Schulerfahrungen durch: Wie weit ist die Parallelklasse; wer beurteilt am Jahresende den Erfolg; wer stellt das Zeugnis aus?

Durchsichtigkeit zur Entwicklung von Vertrauen, von Abbau der Konkurrenzängste kann u.E. nur durch möglichst frühzeitigen und wiederholten Informationsaustausch in Plenen entstehen. Diese müssen obligatorisch werden und dürfen nicht mehr vom Konsens der Gruppen oder dem Ausgang entsprechenden Gruppengerangs abhängig gemacht werden. Dieses fördert nur die Konkurrenz, verspielt die Chance, Erfahrung über die eigene Gruppe hinaus zu produzieren.

Im beschriebenen Riezlern-Blauf blieb das Mittelplenum, hinter dem die Leiter nicht einhellig und voll und ermutigend standen, hinsichtlich der Konkurrenzabbaus wirkungslos. Dies zeigte sich darin, in welchem Maße das Schlussplenum durch Konkurrenzprobleme geprägt war. Die Einsicht in die Notwendigkeit des oder der Informations-Mittelplenens dürfte im Übrigen umso leichter fallen, je prägnanter in der Gruppenarbeit die kognitiv-reflexiven Phasen gelingen.

A1.2.6 Fünfter Tag: Neu-Bedenken von Erfahrung und Arbeit an Leitbildern

Nach einem arbeitsfreien Tag begann die Gruppenarbeit ohne G. Er war von seiner Freundin besucht worden und musste sie, die seit dem Besuch eines gruppodynamischen Seminars an akuten seelischen Störungen litt, nach Hause begleiten. Der Anfangsblitz kreiste um die Gefühle, die das Fehlen eines Gruppenmitglieds bewirkte, aber auch um das, was man während des Besuches von G.'s Freundin und im stützenden Gespräch mit ihr und G. erlebt hatte. An den Blitz schlossen sich ein Rundgespräch über Gruppendyna-

mik sowie vergleichende Äußerungen gruppenspezifisch Erfahrener mit der Arbeit in Riezlern an. Hervorgehoben wurde die Offenheit des Vorgehens (Ziel und roter Faden) in Riezlern, das Fehlen von Zwang und Druck, das Akzeptieren von Zurückhaltung in dem Sinne, dass lediglich Hilfsangebote zum Sich-Öffnen gegeben wurden; aber nicht, wie in skurrilen Unterrichtssituationen, der Wert einer Stunde von der gleichmäßigen Beteiligung aller abhängig gemacht wurde, also keine Tendenz zur Gleichmacherei bestand. Positiv im Vergleich auch: Es gibt kein „in den Sumpf Stoßen und dann Zurufen, man müsse sich schon selber rausziehen“.

Das Gespräch über die Gruppendynamik leitete über in Äußerungen über das, was man an Selbst-Bewusstheit und Selbststeuerung sowie bewusstem Erleben anstrebte. Es rundete sich und wurde von der Bitte abgelöst, man möge sich den Präzisierungen des Feedbacks zuwenden. Es war nämlich am Berichtsnachmittag über die Feedbacks noch beschlossen worden, dass die verwaschenen, ungenauen Floskeln, die keinen Lernimpetus vermittelten, präzisiert werden sollten.

Dies geschah in Rundgesprächen. Dabei tauchten nochmals die alten Kommunikationsprobleme auf, die sich an dem hinter der Trennwand Schlafenden festmachten. Jetzt zwischen ihm und F. zugespitzt als Sich-Öffnen, auf Andere-Eingehen-Können, In-Außen-seiter-Positionen-Gelangen.

Wieder entstand eine Situation, in der Diskutieren sich als wirkungslos erwies. Einzelfallhilfe für den, der sich isoliert hatte und nun darunter litt wie Hilfe für die Gruppe, die die Isolation nicht ertrug, schienen erforderlich. Wir schlugen ein Spiel vor:

E. sitzt vor der halbkreisförmigen Gruppe, aber sehr distanziert auf herausgehobener Sitzgelegenheit. Er kann Bitten der Übrigen erfüllen oder ablehnen.

Die letzte an ihn gegebene Bitte lautet, einen Tannenzapfen zu holen und jedem der dreizehn Gruppenmitglieder mit einer verbalen Zuwendung eine Schuppe zu überreichen; den Rest aber für sich zu behalten.

Er verteilt so, dass ihm nichts übrigbleibt. Da stehen die anderen auf und geben ihm von ihren großen Stücken reichlich zurück!

Dem Spiel folgten nach den üblichen Befindlichkeits- und Wahrnehmungsäußerungen und kurzer Pause zwei weitere, die auf E. bezogen waren. Mit seinem »Kontrahenten« F. beschreibt er gemeinsam den großen Schrank im Jägerzimmer. Jeder hat aufzugrei-

fen, was der andere vor ihm an Beschreibung und Assoziation geäußert hat.

In einem dritten Spiel zwischen E. und dem Leiter (als Kind) wird eine double-bind-Verhalten zwischen Vater und Sohn in Szene gesetzt.

Die beiden letzten Spiele wurden kaum bzw. sehr vorsichtig und zurückhaltend von den Teilnehmern und Teamern kommentiert. Die Sitzung klang aus mit langem Schweigen, das dann in eine Schlussaktivität gemeinsamen Malens mündete.

Das Bild zeigte verschlungene Pfade mit unterschiedlichen Plätzen, die zu Ruhe und Aktivität luden, unterschiedliche Wetterlagen sowie Menschen auf einem langen Marsch in vielerlei Haltungen.

Ein zweiter Fall von Einzel- und Sonderhilfe war B. Im Anschluss an die Präzisierungen und die Spiele für E. brachte er selber seine Schwierigkeiten ein, festgemacht an einem außergewöhnlichen Schlafbedürfnis, das sich in Riezlern zeigte.

B. war dadurch aufgefallen, dass er ständig äußerte, er vermisse Statements von Freude, kumpelhaftem Auf-die-Schulter-Schlagen, jemand, der ihm fröhlich unter die Arme greife; ferner durch einen Konflikt mit dem Leiter und durch betont geäußerte Intellekt- und Wissenschaftsfeindlichkeit.

B. war als Nachzügler zur Gruppe gestoßen und hatte darum nicht am Vorstellungs- und Bekanntmachungsspiel des ersten Tages teilgenommen. Hierauf wird noch einmal verwiesen und B. erhält die Gelegenheit, von sich zu erzählen. Er breitet seine Vita regelrecht aus. Immer wieder wird Unentschlossenheit, Wechseln und Scheitern sichtbar. Er wusste und weiß nur, was er nicht will. Uns Leitern erscheint er als jemand, bei dem ernsthaft zu erwägen ist, ob er nicht vom Studium und vom Lehrerberuf abgeraten bekommen müsste. Vor der Hand bewegte uns aber seine in der Gruppe akute Neigung zur Resignation, zum Sich-Zurückziehen und erschöpftem Schlafen. Die Vita legt nahe, dass beim Übergang auf eine weiterführende Schule ein Schlüsselerlebnis lag. Die Leiter planen nach langem Hin und Her als Versuchsballon eine Theatersequenz: Eine Grundschullehrerin besucht ein Ehepaar, um diesem – während der betroffene Sohn hinausgeschickt wird – davon abzuraten, das Kind auf das Gymnasium zu schicken. Nicht wegen mangelnder Begabung, aber allerlei Umstände und etwas nachhinkernder Entwicklung wegen. Die Eltern geben nach.

So, wie gespielt, war es nicht. Aber das Spiel befördert: Identifikation mit dem Vater, der immer nur wusste, was der Sohn nicht sollte. Auf diese Weise verdrängte der Sohn, was er wollte, nämlich das Gegenteil dessen, was dem Vater als Karriere vor Augen stand, was dieser aber nur indirekt artikulieren konnte, nämlich mit „das nicht!“.

Spaziergangsgespräche zeigen, dass B. längst Versuche unternommen hat, eine andere als akademische, vorzugsweise eine handwerkliche Ausbildung zu wählen, dass aber Unentschlossenheit der praktischen Verwirklichung im Wege stand.

Er will nun in den Semesterferien erneut nach Praktikanten- oder Ausbildungsplätzen Ausschau halten und auch den Konflikt mit den Eltern wagen.

A1.2.7 Sechster und Siebter Tag: Berufsbezogene Einzel- und Gruppenübungen

Es folgte eine Übergangsphase mit kleineren Übungen (Theaterspots, z.B. Hamburger Fischfrau; ordinär, fluchend, grob; sowie unsinnige Rede), alles für W., und ein langes Rundgespräch mit M., der mitteilt, dass er trotz einer Drohung des Therapeuten, dass er »fliege«, eine Therapie-Sitzung habe ausfallen lassen, um bis zum Ende zu bleiben.

Hieran schließen sich, wie zu Anfang des Seminars angekündigt, Rollenspiele zu Schulsituationen mit Übungsaufgaben an, die von den Studenten gewünscht wurden:

- Aufmerksamkeit fesseln durch Ausstrahlung, nicht durch Inhalt;
- mit auffallenden Schülern (Behinderte, solche mit Ticks, Aggressive, Störer) umgehen;
- ablehnende, sich verweigernde Schüler zur Mitarbeit bewegen;
- Eingriffen und Korrekturen durch Schulrat oder Direktor bei Hospitationen standhalten;
- chaotische Klassensituationen beruhigen.

Die Spiele hatten zum Ziel, den Realitätsgehalt und die Angemessenheit spezifischer Verhaltens- bzw. Kommunikationsängste in

einer realitätsähnlichen, wenngleich simulierten Situation am eigenen Befinden und Verhalten auszuloten.

Die Gruppensitzungen schließen mit einem schriftlichen/mündlichen Rückblick auf die Ziele und Verfahrens- bzw. Vorgehensweisen des Seminars und das, was individuell gelernt wurde.

A1.3 Vier Sitzungen zur Nachbereitung

A1.3.1 Grundsätzliches

Unsere Entscheidung, die Studenten zu Nachbereitungssitzungen einzuladen, resultierte aus dem Subjektbezug wie daraus, dass es sich um ein didaktisches Forschungsprojekt handelte. Der hier wiedergegebene Bericht stellt ja nur unsere, der Leiter Erfahrungen dar; nur unsere Sichtweise mit einer Reihe von generellen Überlegungen. Ein Transferwert für spätere Seminar-Praxis war ohne das Urteil der Studenten noch nicht voll erreicht. Andererseits sollten diese lernen, rückblickend individuelle und kollektive Lernerfahrungen zu unterscheiden.

Die vier Nachbereitungssitzungen (geplant waren höchstens zwei) waren auf verschiedenen Ebenen angesiedelt.

Die Arbeit „am“ Bericht

Hier ging es darum, unterschiedliche Sichtweisen und Erlebnisse der Teilnehmer in Bezug auf das Ziel zu reflektieren. Aber auch, „sich im Papier wiederfinden zu können“. Dies war allerdings ein zentrales Problem wegen der Spanne zwischen dem Abstraktionsniveau im Bericht und der sinnlich-konkreten Ebene des Erlebten.

Diskussionen „über“ den Bericht

Das waren insbesondere solche nach dem Sinn und Zweck (Kontrollinstrument oder Gebrauchswert). Gegen Ende des Walsertals hatten alle Teilnehmer das gemeinsam Gelernte und Erfahrene mit einem Ausblick auf zu Leistendes in Frankfurt formuliert. Hier nun schien der Bericht Rechenschaft zu verlangen, und das produziert bekanntlich Ängste und Abwehr. Ängste auch darüber, was „wir“ denn mit den Teilnehmerrückmeldungen anfangen, wie auswerten

(evtl. vermarkten?) und welche Absichten in Blickrichtung auf die Gruppe damit verfolgt würden.

Emotionalität statt Arbeit

Von den Studenten war gewünscht, aber nicht artikuliert worden, zunächst nicht an der „Sache“ zu arbeiten, sondern sich „formlos“ (= zwanglos = Abwesenheit von Arbeit = Anwesenheit von Emotionalität) zu treffen, zu plaudern (was hast du in der Zwischenzeit, nach dem Walsertal gemacht; was erlebt; wie geht es dir jetzt, wo hast du Schwierigkeiten), gemeinsam zu essen, „Emotionalitäten auszutauschen“ und auszuleben.

Nach einem anfänglichen Blockieren seitens der Studenten formulierten sie ihre Wünsche in Form von Vorwürfen an uns. Sie hielten uns Kälte und Unpersönlichkeit vor. Angst, ausgebeutet zu werden, benutzt zu werden, paarte sich in den Vorwürfen mit dem Bedürfnis, „wie im Walsertal“ weiterzuarbeiten. Dieses Bedürfnis wurde die ganze Nachbereitungsphase über immer erneut artikuliert und stellt somit eine vierte Ebene der Diskussion dar.

Dem stellten wir die Auffassung entgegen:

Arbeit und Freizeit – Arbeit und Emotionalität – Arbeit und Beziehungen – Intellektualität und Emotionalität – Intellektualität und Freizeit zu trennen, das bedeute, die schlechte Wirklichkeit der Gesellschaft zu verdoppeln. Unsere Überzeugung sei, dass es notwendig wäre, die Zerstückelungen und Zerrissenheiten der Lebenswelten zu minimieren, wenn nicht gar zu überwinden. Sonst werde zusätzlich Entfremdung hergestellt. Im Walsertal hätten wir ja gerade versucht, Perspektiven gegen Spaltungen aufzuzeigen.

Über einen philosophischen Text (als Lesezeichen für die Studenten produziert) versuchten wir eine Sitzung später, unsere Auffassung pointiert zu untermauern:

„Gesetzt, wir hätten als Menschen produziert:

Jeder von uns hätte in seiner Produktion sich selbst und den anderen doppelt bejaht.

Ich hätte

1. *In meiner Produktion meine Individualität, ihre Eigentümlichkeit vergegenständlicht und daher sowohl während der Tätigkeit eine individuelle Lebensäußerung genossen, als im An-*

schauen des Gegenstandes die individuelle Freude, meine Persönlichkeit als Gegenständliche, sinnlich anschauliche und darum über allen Zweifeln erhabene Macht zu wissen.

2. *In deinem Genusse oder deinem Gebrauch meines Produktes hätte ich unmittelbar den Genuß, sowohl des Bewußtseins, in meiner Arbeit ein menschliches Bedürfnis befriedigt, also das menschliche Wesen vergegenständlicht und daher dem Bedürfnis eines anderen menschlichen Wesens seinen entsprechenden Gegenstand verschafft zu haben.*
3. *Für dich der Mittler zwischen dir und der Gattung gewesen zu sein, also von dir selbst als eine Ergänzung deines eigenen Wesens und als ein notwendiger Teil deiner selbst gewußt und empfunden zu werden, also sowohl in deinem Denken wie in deiner Liebe mich bestätigt zu wissen.*
4. *In meiner individuellen Lebensäußerung geschaffen zu haben, also in meiner individuellen Tätigkeit unmittelbar mein wahres Wesen, mein menschliches, mein Gemeinwesen bestätigt und verwirklicht zu haben.*

Unsere Produktionen wären ebensoviele Spiegel, woraus unser Wesen sich entgegenleuchtet. Dies Verhältnis wird dabei wechselseitig, von deiner Seite geschehe, was von meiner Seite geschieht“ (Marx/Engels 1977, 462 f.).

Die meisten Studenten hatten bis zum Schluss Schwierigkeiten zu „begreifen“, dass ihre Emotionalität, die auszuleben sie so vehement und ausschließlich wünschten, auch über ihre Arbeit (im Grund erst über diese) befriedigt werden könnte.

Wir schildern im Folgenden, welche Anmerkungen zum Bericht gemacht wurden. Wir kommentieren diese aber auch, und zwar mit Hilfe der Kriterien „Ziele unserer Arbeit“, „Adäquanz der Methoden“, „Objektivität der Diagnosen“ und „Transfer des Erlernten“.

A1.3.2 Einzelkomplexe

Themenkomplex: Kennenlernen (Sitzungen in Frankfurt)

Die Teilnehmer bestätigen, dass sie sich umrissener kennengelernt hätten, als das sonst üblich ist. Sie stießen sich aber an dem im Bericht benutzten Begriff „greifbar“. Damit assoziierten sie „fest-

haben“ (festnageln). Dagegen war es ihnen wichtig, noch eine Reserve behalten zu können.

Deshalb wurde ein Kennenlernen bzw. eine Selbstdarstellung über Symbole (d.h. umgedrehte Namen, Tiere etc.) abgelehnt. Diese seien interpretierbar und man selbst habe keinen Einfluss darauf. Die Gefahr der Entstehung von Vorurteilen, Phantasien etc. sei zu groß, und sie würden u.U. ein Bild von Personen beschreiben, das nur schwer verrückbar sei und zugleich im Umgang mit der betreffenden Person zu Schwierigkeiten oder Behinderungen führen könnte. Der Abend wurde als anstrengend bezeichnet. Dies deshalb, weil fremde Personen anwesend waren und die Art und Weise des Kennenlernens vorgegeben bzw. vorgeschlagen wurde. Entlastend dagegen habe das Atmosphärische gewirkt: Zweiergespräche, der Garten, in den man sich zurückziehen konnte, die Art und Weise, wie auch eine Professorin befragt werden konnte.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer stellen insofern eine Bestätigung unserer methodischen Entscheidungen zum Kennenlernen dar.

Themenkomplex: Ziele des „Blaufs“

Hier kam, obwohl in Riezlern immer wieder angesprochen, doch noch Zieldiffusität zum Ausdruck. Sie ist bestimmt durch Erwartungen, Voreinstellungen, Vorurteile, durch vage Formulierungen im 1. Plenum (Frankfurt) und ungenügende Vermittlung des allgemeinen Ausbildungsziels mit denen des „Blaufs“. Wir denken deshalb daran, einen kleinen Reader über Zielprobleme zum allgemeinverbindlichen Kanon zu machen. Vor der Aussage, Zieldiffusität verhindere gemeinsame Arbeit, erscheint das logisch und zwingend.

Themenkomplex: Diagnose und Lehrerrolle

Jemandem „abratens oder ihn beraten“ als Resultat von Diagnose wird „dem Pädagogen“ generell und uns streitig gemacht. Es wird als Manipulation, als unrechtmäßige Beeinflussung etikettiert. Unsere Erwägungen, B. vom Lehrerstudium abzuraten, hatten geschockt; zumal im „Blauf“ nichts darüber verlautet wurde und erst jetzt im Bericht unsere Gedanken offengelegt wurden.

In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, dass die gesamten Ausführungen zu methodischen Schritten von den Studenten nicht

begriffen wurden. Es war im Walsertal zwar immer wieder begründet worden, warum welche Schritte getan wurden. Das Wesen der Methode, nämlich der Implikationszusammenhang von Zielen, Ausgangsdeterminanten (Befundmaterial) und Verlaufsformen, war jedoch nicht gesondert und systematisch thematisiert worden. Diese wesentliche Wissenslücke der Studenten hat den Ausbildungswert des „Blauf“ ebenso gemindert wie sie die Ängste vor dem „Durchleuchtet-Werden“ und „Beurteilt-Werden“ (Diagnose) lebendig bleiben ließ.

Alle sonstigen Anmerkungen der Studenten, die sich auf „Methoden“ bezogen, waren mehr oder minder stark geprägt davon, dass die Gedanken um Rechtmäßigkeit im Sinne von richtig, angemessen, rollenadäquat und darum erlaubt kreisten. Sie beinhalteten letztlich Angst vor der Lehrerrolle, artikuliert als generelle Kritik an der Möglichkeit, Kompetenz zu realisieren. Hier zeigte sich ein deutliches Bemühen der Studenten, die Erfahrungen des Walsertals auf ihre zukünftige Berufstätigkeit zu transferieren. Dies gilt auch für das fast akribische Interesse, mit dem die Studenten weitere Erläuterungen zu den Ursachen und Folgen unserer „Fehler“ erbaten.

Themenkomplex: Wert der Spiele

Die Teilnehmer machten darauf aufmerksam, dass diese nicht überinterpretiert werden sollten. Nach Bekanntgabe eines Spiels, dessen Funktion und Zweck werde durchaus nicht immer die in der Literatur so viel gepriesene Authentizität (vgl. Vopel u.a. 1976) gewahrt. Vielmehr erfolge vorher eine Analyse der Auswirkungen auf die eigene Identität und das Selbstwertgefühl, und damit unterliege das eigene Verhalten einer Zensur; das Spiel verliere an Kraft, Spielwert und Spontaneität.

Wenn beim Nähe-Distanz-Spiel beispielsweise die Teilnehmer vorher überlegten, wie weit sie in den Kreis hineingehen wollten, dann würden sie möglicherweise nicht ihr wahres Bedürfnis in Bezug auf die Gruppeninterpretation bzw. Zusammenarbeit definieren.

Es reicht unserer Auffassung nach nicht aus, bei einer bloßen Sichtung des äußeren Scheins von Spielergebnissen stehenzubleiben. Aussagen wie:

- „Ich freue mich über meine Position in der Gruppe“,

- „Ich habe Angst, mit geschlossenen Augen zu gehen“,
- „Ich bin erschrocken, so weit außen zu stehen“,

helfen zwar, Betroffenheit zu artikulieren, aber immer sind sie Ergebnis einer vorweggenommenen Entscheidung. Erst von hier kann das Wechselspiel oder die Einheit von Emotionalität und Verhalten erschlossen werden. Und von dieser Ebene ist der Schritt der Vermittlung oder des Erkennens des Zieles vermutlich einfacher und tiefer zu erreichen. Wichtig ist allerdings, stärker als bisher auf die Frage einzugehen, wie unbewusst oder bewusst vor Beginn des Spiels eine Entscheidung über das Verhalten im Spiel getroffen worden ist. Dies setzt natürlich ein Vertrauensverhältnis voraus. Insofern sind gerade die Anfangsspiele, wo die Basis noch nicht gegeben ist, behutsam auszuwerten.

Themenkomplex: Feedback

Während von uns im Bericht Generelles zum Feedback gesagt wurde und als Ursache für den Feedback-Tag die Konkurrenzsituation genannt wird, ergänzen die Teilnehmer diesen Sachverhalt aus ihrer Sicht:

- Die Beziehungsprobleme zwischen den Leitern als Rollenträgern und Personen einerseits, den Teilnehmern andererseits, waren nicht wirklich geklärt worden, u.a. aus Angst vor Bloßstellung.
- Gruppen-Kohäsion sollte hergestellt werden, um möglicherweise auftauchende Konflikte besser durchstehen zu können.
- Die Aufgabenstellung, den roten Faden via Ottomeyer zu entwickeln, sei einfach eine Überforderung gewesen.
- Die Schwierigkeiten, in den ersten Tagen die eigene Position in der Gruppe festzulegen, sollte nun mittels Feedback im Eilverfahren überwunden werden (verweist auch auf die Schwäche des Nähe-Distanz-Spiels).
- Die Unfähigkeit, sich selbst wahrzunehmen, zu beurteilen, sich seiner im wahrsten Sinne bewusst zu sein, brauche nicht angegangen zu werden, wenn Beurteilung und Notenvergabe durch andere Kompensation schaffe. Wir hatten Notenvergabe verweigert. Im Feedback-Spiel hatte die Gruppe sie sich auf andere Weise ertrotzt.

- Der Rhythmus der Vorgehensweise erinnerte an Frankfurt: Gemeinsam-Alleine-Gemeinsam. Das erzeugte Spannungen und aktualisierte Rollenprobleme.
- Es gab Meinungsmacher in der Gruppe (oder einen).
- Die Gruppe hatte den Eindruck gehabt, „die Küken sollten flügge sein“. Aber die „Küken“ fühlten sich noch nicht flügge und mussten sich deshalb für den rauen Alltag an der Frankfurter Universität ein behagliches Nest bauen. Dazu sollte das Feedback dienen.

Themenkomplex: Gruppendynamik

In allen bisherigen Punkten wurde ersichtlich, dass die Studenten von Fragen der Gruppendynamik besonders angesprochen waren und sich dazu auch direkt äußerten. Inhaltlich ist über das, was diesbezüglich in der Nachbereitungsphase erörtert wurde, alles gesagt. Wir fügen nur einen kommentierten Absatz hinzu:

In unserer Gruppe hatten drei Studenten Erfahrungen mit gruppendynamischen Trainings; einer befand sich in psychoanalytischer Therapie; einer, der Gruppendynamik erfahren hatte, hatte gerade erst erlebt, wie seine Freundin nach einem gruppendynamischen Seminar zusammengebrochen war. Aus diesem Erfahrungsspektrum erklärt sich, dass die Studenten ihre Ängste und Interessen bezüglich der Gruppendynamik nicht nur artikulieren konnten, sondern auch immer wieder thematisierten. Wir sollten aber bedenken, dass so gut wie alle Studenten Voreinstellungen bzw. Vorurteile der Gruppendynamik gegenüber (oder dem gegenüber, was sie dafür hielten) haben. Sei es aus Erzählungen, sei es aus Kontakten zu Personen, die entsprechende Erfahrungen gemacht haben.

Der Zusammenhang von Angst, Autoritätsbefangenheit und Lernbehinderung ist vermittelt über Erfahrungen im Umgang mit Autoritäten und Angst, die Lehrerrolle übernehmen zu müssen.

Die zweite Ebene ist gekennzeichnet durch Voreinstellungen und Vorurteile den „Gruppendynamikern“ und der „Gruppendynamik“ gegenüber.

Die dritte Ebene ist gekennzeichnet durch Ängste gegenüber dem Erwerb von veränderten Umgangsformen, gegenüber der Revision von Urteilen und den Schlussfolgerungen daraus.

Die zweite Ebene überlagert und verstärkt die erste. Kann man die zweite Ebene der Angst durch entsprechende Distanz zur Gruppendynamik (womit wir nicht nur die Gruppentrainings- und Therapiearbeit meinen) und Thematisierung der Methoden mildern, dann ist ein wesentlicher Teil der Lernbehinderungen (Absorption von Energie) beseitigt. Es bleibt dann das Spannungsgefüge zwischen erster und dritter Ebene, der Kern unserer Blauf-Arbeit, auf den wir uns dann aber voll konzentrieren können.

Themenkomplex: Lernkontrolle/Transfer

Wir haben gesagt, dass die Nachbereitungssitzungen sich so darstellen, als ob die Hälfte der Studenten nicht begreifen konnte, was den Zusammenhang von Emotionalität und Arbeit ausmacht und wieso unser Anliegen, den Bericht mit ihnen zu diskutieren, Beziehung zu ihnen und nicht Beziehungslosigkeit ausdrückte.

Obwohl die Studenten in der ersten Nachbereitungssitzung eine lebhaft Diskussion untereinander und mit uns geführt und sich dann alle entschlossen hatten, mit uns am Bericht zu arbeiten, wurden uns in der vierten Sitzung nochmals massive Vorwürfe gemacht. 'Autorität', 'abgeblockt', 'durchgezogen', 'als Lieferant und Versuchskaninchen benutzt', waren Vokabeln aus bekanntem (und abgegriffenem) Wortschatz. Sie überraschten uns gleichwohl, da die Teilnehmer zur Nachbereitung fast vollzählig erschienen. Auch, weil beschlossen worden war, dass in der Schlussitzung gemeinsam gegessen und gespielt werden sollte und weil die übrigen Sitzungen (alle in Privatwohnungen) gerade nicht von Arbeitsdruck oder -tempo gekennzeichnet waren. Schlimm war für uns die Charakterisierung des Lesezeichens als 'Honigbrot oder Köder'. Zweifellos lag in den Vorwürfen viel Projektion:

- der Kontakt nach den Ferien war trotz der besten Vorsätze der Studenten nun durch uns zustande gekommen;
- keiner hatte, bevor unser Bericht im Oktober (!) eintraf, das „Blauf“ auf irgendeine Weise nachbereitet gehabt - nur wir hatten das getan;
- die Gruppe zeigte keinen Zusammenhalt als Ganze, vielmehr Untergruppierungen und Vereinzelung;
- zur Schlussitzung hatte nur eine Teilnehmerin etwas zu Essen vorbereitet, keiner hatte die Leiterin (entgegen der

Wir konnten dies alles in der Schlussitzung diskutieren. Diejenigen, für die sich aus dem „Blauf“ ein Arbeitszusammenhang ergeben hatte, arbeiteten auch hieran weiter. Da war also Transfer, d.h. Übertragung, Fortsetzung von in Gang gekommenen Lernprozessen zu konstatieren. Freilich erst nach vier zusätzlichen Sitzungen.

Um so intensiver müssen wir danach fragen, was im „Blauf“ selber anders gemacht werden muss, damit Lernergebnisse, wie sie unsere Gruppe im „Blauf“ beispielsweise im Schlussplenum differenziert und subtil, verbal und pantomimisch artikulieren konnte, sich in neuen Aufgaben bewähren. Solche Aufgaben betreffen, der Zielstellung entsprechend, die folgenden Ebenen oder Bereiche:

- (1) An erster Stelle geht es um den Komplex Lehrtätigkeit, Lehrerrolle und damit verwoben das Verhältnis zu Autoritäten, insbesondere zu uns. Das „Blauf“ hatte im persönlichen Erleben Befähigung zu Kooperation und Vertrauen erbracht. Der Bericht nun wirkte wie eine Art unpersönliches Zeugnis. Lehrer urteilen also, reflektieren, auch über Personen. Mit diesem Faktum nicht abweisend, militant oder verdrängend umzugehen, es vielmehr zu akzeptieren und sich am Reflexions- und Urteilsprozess zu beteiligen, Lehrerrolle bei sich selber und bei uns zu akzeptieren und zugleich offener, anders als üblich zu handhaben, verlangte der Bericht unausweichlich. Wenn die Studenten sich dagegen nach dem „Blauf“ so massiv wehrten, war dann die Rolle und Aufgabe von Lehrern deutlich genug bearbeitet worden und war offen artikuliert, dass man sich in der Studienwahl gegebenenfalls umorientieren könne und müsse?
- (2) Unsere Gedanken kreisen ferner um Distanz, Reflexion, „Auf den Begriff bringen“. Sie zielen darauf, Erfahrung und Selbsterfahrung nicht nur als individuelle zu machen, sondern sie zugleich zu generalisieren und zu entideologisieren. Was hier an gesellschaftspolitischer und sozialpsychologischer Erkenntnis und Sensibilität intendiert ist, zielt auf einen langfristigen Transfer. Wenn Studenten nach Semestern berichten, dass und wie sie z.B. Unterricht, Gerichtsverhandlungen, Kündigungen, Arztbesuche, Krankenhausaufenthalte mit Kriterien reflektieren, die im „Blauf“ gewonnen wurden, dann belegt das solchen Transfer.

- (3) Schließlich ist noch die Ebene der Spanne zwischen Einzelarbeit und Kooperation, Individualität und Kollektivität, Gruppen- und Einzelleistungen zu bedenken.

Hier haben wir in unserer Gruppe im „Blauf“ trotz allem „Neuen“ noch nicht genügend „Lernbalance“ geboten. Dies erklärt für uns auch die Projektionen in der nachbereitenden Schlussitzung: Aufgrund der Studienbedingungen und der gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt ist der Wunsch nach Aufhebung der Vereinzelung verständlich. Und damit auch die Hoffnung, die Gruppe möge, obwohl relativ groß, heterogen und erst seit zehn Tagen bekannt, als Ganzes zusammen weiterarbeiten. Dies war aber ein ganz unrealistischer Wunsch. Nicht nur wegen der Größe und Heterogenität (z.B. Semesterzahl) der Gruppe, sondern auch – und hier liegt, was wir nicht genügend trainiert haben – weil Zuwendung und Kooperation sowie aktive Gruppengemeinsamkeit nur dann in Gang kommen, wenn jeder Einzelne einzeln den je notwendigen Schritt tun kann.

Exkurs: Beschreibung der Interaktionsspiele

1. Auf die Mitte zugehen

Die Teilnehmer stellen sich in einen Kreis, sodass die Abstände zwischen ihnen ca. einen Meter breit sind. Sie schließen die Augen und gehen dann, auf ein ausgemachtes Zeichen hin, mit von ihnen selbst bestimmter Schrittschnelligkeit nach vorne, d.h. auf die Mitte des Kreises zu. Sie bleiben stehen, sobald sie Körperkontakt zu einem anderen Teilnehmer spüren. Wenn alle stehen, werden die Augen wieder geöffnet. Nachdem jeder seiner Position gewahr geworden ist und auch die Gruppengesamtkonstellation in den Blick genommen hat, setzen sich alle auf ihre Plätze zurück. Das Spiel wird besprochen.

2. Einbrechen

Die Teilnehmer stellen sich so in einem Kreis auf, dass ihre Schultern sich berühren. Einer der Teilnehmer (der Reihe nach jeder einmal) steht außerhalb des Kreises. Er muss versuchen, in die Mitte des Kreises zu gelangen, ohne Gewalt (ohne Foul) anzuwenden. Diejenigen, die den Kreis bilden, bemühen sich, den Außenstehen-

den nicht hineinzulassen. Das einzige Mittel, das ihnen hierzu zu Verfügung steht, ist, näher aneinander heranzurücken oder Lücken, die durch Beinespreizen entstanden sind, wieder zu schließen. Weder dürfen sie einander noch den Außenstehenden anfassen.

3. Augenkontakt

Die Teilnehmer sitzen sich paarweise, einen Innen- und Außenkreis bildend, gegenüber. Die Paare schauen einander etwa eine halbe Minute in die Augen. Danach tauschen sie etwa eine Minute lang ihre Wahrnehmungen aus, wobei sie sich bemühen, so offen wie möglich, aber auch so taktvoll und zurückhaltend zu sein, wie es ihnen nötig erscheint. Nach dem Zyklus werden die Partner gewechselt. Das Spiel ist zu Ende, wenn jeder mit jedem Augenkontakt hatte. In der Nachbesprechung des Spiels äußert sich jeder darüber, welches das Besondere der Erfahrung hinsichtlich der Ausbalancierung von Nähe und Distanz, Innen- und Außenwahrnehmung gewesen ist.

4. Führen-Lassen

Führen-Lassen ist ein Spiel, das besondere Variationsmöglichkeiten bietet. In dem beschriebenen Seminar fand es so statt, dass jeder Teilnehmer fünf Minuten lang durch einen von ihm gewählten Gruppenleiter durchs Haus geführt wurde. Der Geführte hielt während dieser Zeit die Augen geschlossen. Er bekam entweder die Partien des Hauses beschrieben, durch die der Weg führte; auch durften Gegenstände ertastet werden; oder die Leiter schilderten den Weg durch das Haus als Landschafts- oder Städtebeschreibung. Den Teilnehmern war die Wahl freigestellt, welche Art von Wegbeschreibung sie wünschten. Nach dem Spiel äußerten sich die Teilnehmer reihum über ihre Eindrücke und Empfindungen.

5. Blitz

Beim Blitz handelt es sich um eine knappe, pointierte Aussage möglichst jeden einzelnen Teilnehmers, sei es zur aktuellen Situation, zu einem akuten Verfahrensproblem, zu einer Sachfrage oder zur eigenen Befindlichkeit.

Durchgängig galt in unserer Arbeit die Regel: möglichst jeder; möglichst knapp und pointiert; möglichst in rascher Folge hintereinander; wer sich nicht äußern möchte, hat dies zu sagen, damit nicht unnütz gewartet wird.

Im übrigen haben wir „Blitze“ ebenso zu spontanen Äußerungen genutzt wie zu vorbereiteten und durchdachten. So z.B. zu Beginn der Vormittags-Sitzung, wenn es um das Lernergebnis des Vortages und weitere Verfahrenswünsche ging. –

A1.4 Kommentierender Rückblick: Gruppendynamik – pädagogisches Feld – Lehrverantwortung

A1.4.1 Gruppendynamik und pädagogisches Feld

Da wir nicht nur in unseren Blockseminaren, von denen her wir die Arbeitsorientierte Exemplarik entwickelten, Elemente der Gruppendynamik benutzt haben, sondern grundsätzlich der Auffassung sind, pädagogische Praxis komme ohne die Erkenntnisse der Gruppenforschung nicht mehr aus, wollen wir hier erläutern, worauf wir zurückgreifen, wo wir uns aber strikt abgrenzen und welche Veränderungen wir auch vornehmen, wenn wir Verfahren aus der Gruppendynamik entlehnen. Zumal die Vorstellungen über Gruppendynamik von Psycho-Orgien bis Psycho-Terror, von sexueller Enthemmung bis zum Erlernen raffinierter Management-Führungsstile reichen.

Der Begriff geht auf die schon vor rund sechzig Jahren von dem Sozialwissenschaftler Lewin entwickelte dynamische Gruppenlehre zurück, ist aber nicht exakt definiert.

„Er bezeichnet zum einen ein Teilgebiet der Sozialpsychologie, das sich mit den psychologisch erfaßbaren dynamischen Kräften und den wechselseitigen Einflüssen vor allem zwischen den Mitgliedern einer überschaubaren Gruppe (Familie, Arbeitsteam, Schulklasse, Verein) beschäftigt (Gruppenpsychologie), zum anderen auch die hier wirkenden Kräfte und Prozesse selbst, daneben werden als Gruppendynamik auch die verschiedenen Methoden und Techniken im pädagogischen (Gruppenpädagogik) und therapeutischen (Gruppentherapie) Rahmen bezeichnet“ (Brockhaus 1979).

Was es mit den Kräften und Einflüssen sozialer und psychischer Natur auf sich hat und worum es dabei in der gruppendedynamischen

Auf die Pädagogik angewandt, wäre das Feld der je spezifische pädagogische Arbeitszusammenhang in seiner institutionellen Organisiertheit und Verflochtenheit. Dabei gibt es Mehrfachbeziehungen zu anderen Feldern des gesellschaftlichen Ganzen.

Zur Struktur eines pädagogischen Feldes gehören:

- Aufbau und Organisation der Institution und/oder ihre Teilelemente;
- die Beziehung der Institutionen bzw. der Teilelemente einer Institution zu anderen Institutionen;
- Aufbau, Organisation und Funktion der überwachenden Behörden;
- Anzahl, Alter, Entwicklungsstand, Vorbildung, soziale Herkunft, Norm- und Wertorientierung, Motiviertheit, Lebens- bzw. Arbeitserfahrung der Lernenden;
- Anzahl, Alter, Aus- und Weiterbildung, soziale Herkunft, Wert- und Normorientierung, Motiviertheit, Berufs- und Lebenserfahrung der Lehrenden;
- Arbeitsrichtlinien (Pläne, Curricula, Verfahrensempfehlungen, rechtliche Vorschriften);
- die zur Verfügung stehenden materiellen Mittel (Lehrmittel und Lernmittel, Gebäude u.ä.);
- die zur Verfügung stehende Zeitspanne und deren Gliederung.

Die Gesamtstruktur wird determiniert von den Zielen, an denen die Bildungsinstitutionen sich aufgrund der gesellschaftspolitischen, weltanschaulichen, religiösen Grundorientierung ihrer Träger einerseits und ihrer Zuordnung zu Wissenschaft und Kunst, Wirtschaft, Sozialwesen, Gesundheitswesen usw. andererseits ergeben. Dabei gibt es offene und deklarierte Funktionen und versteckte, verschleiende und aufdeckende Legitimationen. Trotz aller vorstellbaren Autonomie oder Abgeschlossenheit ist das pädagogische Feld – wie immer man es aus dem gesellschaftlichen Ganzen heraus segmentiert – kein in sich geschlossenes System, sondern vielfältig mit dem gesellschaftlichen Gesamtsystem vermittelt.

Auf jeden Fall ergibt sich die Entwicklungsbewegung, d.h. die Dynamik des Feldes, auf die es uns ankommt, aus dem Kampf oder aus Konflikten um Interessen, die bezüglich des Feldes auf Veränderungen gerichtet sind oder Widerstand leisten.

Die Interessen resultieren aus Zielvorstellungen gesellschaftlicher wie individueller Natur.

Zu den dynamischen Merkmalen oder Prozess-Merkmalen des pädagogischen Feldes gehören:

- das Lehren und Lernen (als die personenbezogene pädagogische Ausformung dessen, was allgemein Tätigkeit oder Arbeit ist);
- das Innovieren und Verwalten (als die institutionenbezogene pädagogische Ausformung des Prozess-Merkmals Arbeit);
- die Sozialisation;
- die Kommunikation bzw. die Verkehrsformen.

Kommunikation bezeichnet die bewussten und unbewussten, beabsichtigten (spontanen), die gerichteten und ungerichteten Verbindungen, die sich zwischen Wahrnehmung, Gefühlen, Gedanken oder Handlungen von Menschen ergeben oder die hergestellt werden. Soweit dieses in Verbindung-Treten bzw. In-Beziehung-Treten unter dem Aspekt zwischenmenschlich beobachtbaren, geregelten und in seiner Bedeutung bestimmten wie bestimmbareren Austausches betrachtet wird, sprechen wir von Verkehrsformen.

Sozialisation bezeichnet den Prozess der bewussten und der unbewussten Übernahme von Normen und Werten der Gruppen, Schicht und Klasse, denen ein Mensch angehört. Zuförderst also der Familie. Sozialisation erfolgt im Prozess des Inbeziehung-Tretens des Kindes mit dem außer ihm Seienden, wobei diese Beziehung über andere Menschen, vorab die als Mutter fungierende Person, vermittelt wird. Das Vehikel dieser Vermittlung ist die Kommunikation, unbewusste Gefühlsregungen eingeschlossen. Deren sozialisierende Funktion reicht bis in die vorgeburtliche Phase.

Ob die Prozesse im pädagogischen Feld eindeutig zielbestimmt, geplant, gesteuert; unter gleichberechtigter Mitwirkung der Beteiligten oder „von oben“ verordnet; rückwärts gerichtet oder innovativ; kontinuierlich oder ungleichmäßig; konfliktreich oder -arm

verlaufen; von Konflikten bedroht oder durch sie befördert werden: das alles hängt davon ab, über welche Möglichkeiten des Urteilens und Entscheidens, der Selbstreflexion und der Sensibilität in der Handhabung der zwischenmenschlichen Verkehrsformen diejenigen verfügen, die im pädagogischen Feld zu handeln haben. Im sozialen Feld gibt es also keine „zwischenmenschlichen“ Ereignisse oder Situationen, die im naturwissenschaftlichen Sinne objektiv bzw. Tatsachen sind. Das, was als Faktum angesehen wird, stellt sich je nach der Sichtweise, das heißt auch nach den Interessen der Beteiligten, unterschiedlich dar. Dies gilt besonders für die Wahrnehmung von Verhaltensweisen oder Handlungen von Personen. Wie man etwas wahrnimmt, das heißt, welche Ursachen bzw. Gründe und welche Absichten man „sieht“, ist immer abhängig von den Bedürfnissen und Erwartungen, die man bewusst oder unbewusst in einer Situation hat; anders ausgedrückt: es ist abhängig von der Interpretation der Situation. Dabei spielen vorausgegangene Erfahrungen in ähnlichen Situationen und/oder mit den gleichen Personen oder solchen, an die man ähnliche Erwartungen hatte, eine Rolle.

Dies zeigt, dass institutionelle Bedingungen (z.B. die Schulorganisation oder eine Konferenzordnung) ebenso bedeutsam sind wie die individuelle Erziehungsgeschichte der Beteiligten und das, was darin an Möglichkeiten der Identifizierung wie der Distanzierung, insgesamt an sozialer Handlungsfähigkeit grundgelegt wurde. Wenn wir von Handlungsfähigkeit sprechen, meinen wir nicht irgendeine blind spontane Reaktionsfähigkeit, sondern die aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz resultierende, die auch Sofort-Reaktionen einen anderen Charakter gibt, als es bei mangelnder Kompetenzentwicklung der Fall ist.

Nun ist zusätzlich zu bedenken, dass die gesellschaftlich relevanten Normen der Relation von Produktionsverhältnis zu Produktivkräften unterliegen, sodass die Verkehrsformen nach Erscheinung und Gerichtetheit widersprüchlich sind und sich auch vielfältige Diskrepanzen zwischen praktizierter und herrschender Moral ergeben. Von besonderer Bedeutung ist dabei einerseits der Grad des egalitären Anspruchs einer Gesellschaft an sich selbst und andererseits der Grad der aus der ökonomischen Verfasstheit, insbesondere der aus der Warenform resultierenden faktischen Ungleichheiten auch im Verfügen über Verkehrsformen. Je größer die Diskrepanzen, desto konfliktträchtiger werden potenziell die gesellschaftlichen

Beziehungen der Menschen, der Gruppen, Schichten und Klassen zueinander.

Zur Entschärfung solchen Konfliktpotenzials entstand die Gruppendynamik. Und zwar als angewandte Kleingruppenforschung im Rahmen der Bemühungen um Human-Relations in den Betrieben; das heißt um eine Verbesserung des psychosozialen und gesundheitlichen Befindens und der menschlichen Beziehungen zwecks Produktivitätssteigerung; aber bei Wahrung des demokratischen Anspruchs an die Verkehrsformen.

Es ist unmittelbar einleuchtend, dass ein tendenziell sanktionsfreier oder sanktionsgemildeter Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und Gefühlen wie mit denen anderer; ferner Aufklärung über die Entstehungsbedingungen von Bedürfnissen ebenso wie über deren Ausdruck in Verkehrsformen sowie deren reflektierte und flexible Handhabung die zwischenmenschlichen Konflikte mindert und die Ergiebigkeit des Miteinander generell steigert. Insofern waren die Hoffnungen, die Anfang der sechziger Jahre in die Gruppendynamik als ein wirksames pädagogisches Instrument zur Flankierung demokratischer Erziehung gesetzt wurden, begründet. Wir vertreten die Auffassung, dass eine auf Mündigkeit bzw. auf die o.a. dreifache Kompetenzentfaltung gerichtete Bildung auf die Erkenntnisse der Gruppendynamik nicht verzichten kann. Da sie ihre Wirkung wie jedes didaktische Mittel im Rahmen der Dialektiken zwischen Ziel, Inhalt und Verfahren entwickelt, muss sie didaktisch auch aus diesem Kontext beurteilt werden.

Wo Verfahrenselemente zum unumgänglichen und unumstößlichen Konstitutionsprinzip erhoben werden, verselbständigen sie sich, treten sie gleichzeitig an die Stelle der Lernziele und Lerngegenstände und laufen damit der Aufklärung zuwider. Für die Gruppendynamik gilt diese Gefahr in sehr hohem Maße. Die Kritik aus dem Umfeld der dialektischen Gesellschaftstheorie läuft darum – u.E. zu Recht – darauf hinaus, die Gruppendynamik verdoppele die schlechte Wirklichkeit (vgl. Bachmann 1981).

Wir haben das am Prinzip des Feedback gezeigt. Wir wollen hier auf die beiden anderen konstituierenden Prinzipien der Gruppendynamik eingehen, nämlich den Phasenverlauf und das Hier und Jetzt.

Die klassische Phaseneinteilung nach Lewin gliedert sich in „Unfreezing“, „Changing“ und „Refreezing“. Später wurde sie unter-

gliedert, und es hat sich daraus das verbreitete vierphasige Ablaufmodell von „Forming - Storming - Norming - Performing“ ergeben. Im Forming „formiert“ sich aus einem mehr oder weniger diffusen, mehr oder weniger angstvollen und zurückhaltenden, vorsichtigen Orientierungsverhalten eine Ausrichtung auf Aufgabe, Regeln und Beziehungen. Im Storming wird die Zurückhaltung aufgegeben. Die Ansichten prallen aufeinander. Es entstehen vielfältige Konflikte der Gruppenmitglieder untereinander und einzelner und/oder der Gruppe mit dem Gruppenleiter. Meistens wird diese Phase als Widerstandsphase gedeutet. Ihr folgt eine Phase sinkender und verschwindender Aggression bei steigender Offenheit, gegenseitiger Unterstützung und Kooperation und der Entwicklung des Gruppen-Wir-Gefühls. Die letzte Phase könne daraufhin ganz im Sinne der Aufgabenlösung, im Sinne effektiver Arbeit stehen.

Die o.a. Phasen lassen sich in der Tat in allen Arbeitsprozessen mit Gruppen beobachten. Aus dem Implikationszusammenhang von Ziel, Inhalt und Methode heraus gedacht, ist aber zu bedenken:

- (1) Die vierte Phase verlängert sich nicht unendlich. Es gibt Wellenbewegungen des Verlaufs, und es können in einer sehr gefestigten, kooperativen, produktiven Gruppe tiefgreifende neue Konfliktphasen entstehen, die zu Vereinzelungen, zu Angstabwehrverhalten und „Leistungsrückgang“ führen.
- (2) Für den Lernprozess ist weniger das „Dass“ einer Phase als deren Verursachungsgefüge, der Zusammenhang zwischen Ursache und Erscheinungsform und zwischen diesem und den Lernzielen von Bedeutung. Denn nur aus solchen Zusammenhängen heraus ergibt sich die Möglichkeit zu solchen methodischen Entscheidungen, die zielbezogen strukturieren, damit der Prozess nicht als mehr oder minder selbstgesteuerter treibt. Nach dem Motto „you can't push the river“ ist Treiben-Lassen die weithin übliche Praxis. Der Einsatz von Interaktionsspielen ändert daran im Prinzip nichts, zumal deren Repertoire nach dem Formalismus der angeführten Phaseneinteilung entworfen und gegliedert ist.

Der weitgehende Verzicht auf dezidierte, pädagogisch begründete Steuerung hängt mit einem Lernbegriff zusammen, der dem Kontext der Humanistischen Psychologie und ihrer Therapieeinrichtungen entstammt und mit individueller Erfahrung, behavioristischem Verhaltenstraining und der ten-

denziellen Verabsolutierung des Individuellen zum Maß aller Dinge zusammenhängt.

- (3) Die Kriterien des Phasenverlaufs sind die Polgruppen Vereinzeltheit, Abwehr und Misstrauen einerseits; Miteinander, Offenheit und Zugewandtheit andererseits.

Die Verschiebung von der einen zur anderen Polgruppe bildet die Mittelphase oder Hauptphase, nämlich die Bearbeitung von Abwehr und Misstrauen. Das Lernergebnis resultiert damit aus dem Vergleich der ersten und zweiten Phase: Es ist nichts weiter als die Erfahrung der Möglichkeit, soziales Miteinander zu entwickeln. Das Gemeinsamkeit stiftende Moment ist die Norm, die schließlich anerkannt wird, unter der Voraussetzung, dass sie nicht aufgezwungen wird.

Die politische Tragweite eines am gruppenspezifischen Phasenmodell orientierten und aus ihm inhaltlich gespeisten Lernens wird noch deutlicher, wenn man sich z.B. Rogers Bewertung der Erfahrung vor Augen hält und von ihr aus das zentrale Prinzip der Gruppendynamik, nämlich das „Hier und Jetzt“ betrachtet. Für Rogers ist die Erfahrung

„die höchste Autorität. Der Prüfstein für Gültigkeit ist meine eigene Erfahrung. Keine Idee eines anderen und keine meiner eigenen Ideen ist so maßgeblich wie meine Erfahrung. Ich muss immer wieder zur Erfahrung zurückkehren, um der Wahrheit, wie sie sich in mir als Prozeß des Werdens darstellt, ein Stück näherzukommen“ (zit. nach Schwäbisch/Siems 1974,9).

Wenn – ohne Rücksicht auf philosophische Terminologie – Erfahrung das ist, was, aus Umgang mit etwas oder Umgang mit Menschen resultierend, das Verhältnis zur Welt bestimmt, dann muss nach dem Übertragungseffekt von gruppenspezifisch phasenorientiertem Lernen im „Hier und Jetzt“ gefragt werden. Erfahrung im Verständnis der Gruppendynamik meint in Entgegensetzung zu Theorie und zu wissenschaftlicher Erkenntnis etwas, das aus der unmittelbaren, konkreten Situation des „Hier und Jetzt“, den hier und jetzt fassbaren sinnlichen Wahrnehmungen und Gefühlen stammt. Das „Hier und Jetzt“ gibt also den Lerngegenstand ab, und zwar in seiner kommunizierten Erscheinungsform. Die darin eingeschlossene Gefahr der Abkappung von Geschichte als individuelle wie kollektive Vergangenheit und Zukunft sowie die Exkommunizierung wissenschaftlicher Rückbezüge (mit Ausnahme mehr oder minder praktizistischer Verhaltensregeln aus der Verhal-

tenstheorie) ist zentraler Gegenstand der Kritik an der Gruppendynamik. Diese Kritik lässt sich, zugespitzt, dahingehend formulieren, dass Gruppendynamik aufgrund der sie konstituierenden Verfahrensprinzipien der Gefahr nicht entrinnen könne, behavioristische Zurichtung auf einerseits frühkapitalistische Verhaltensweisen der Durchsetzung der Eigeninteressen und andererseits des spätkapitalistischen lebenswürdigen Scheins des „Seid-Nett-Zueinander“ zu betreiben. Aufklärung könne nicht stattfinden. Das Erlernte reiche gerade aus, angenehmere Umgangsformen zu entwickeln und im Privatbereich „Beziehungsprobleme“ zu diskutieren, wenn nicht überhaupt erst „Beziehungsknatsch“ produziert werde.

Die „Backhome-Problematik“ wird als Indiz für die Schwierigkeiten der Übertragung gruppenspezifischer Erfahrungen in den Alltag angeführt; mehr noch, es wird bezweifelt, ob eine solche Übertragung überhaupt möglich sei.

Das gruppenspezifische Training findet unter fast klinisch sterilen Anordnungsbedingungen statt und ähnelt so einem Experiment, in dem bis auf zwei oder ganz wenige alle anderen Determinanten (hier des Lebenszusammenhangs) „ceteris paribus“, d.h. gleichbleibend und ohne Einfluss gesetzt werden. Dies macht einen Teil der Übertragungsprobleme aus. Ferner zeigt sich, dass die Teilnehmer Schwierigkeiten haben zu artikulieren, was stattfand und was sie gelernt haben. Von da erklären sich die genannten Fantasien über das, was Gruppendynamik sei (vgl. Fengler 1981). Der Grad der Sprachlosigkeit ist unterschiedlich groß, je nach dem Charakter und dem Ziel einer Gruppe. Er ist bei Organisations- oder Management-Trainings oder beruflich orientierten Sensitivity-Trainings zur Verfeinerung der Kommunikationsfähigkeit geringer als bei Encounter-Gruppen, die weitgehend auf emotionale „Begegnung“ und innerpsychische Prozesse gerichtet sind. Als Hilfsmittel der Konkretisierung und Veranschaulichung; zur Vereinheitlichung der Wahrnehmung; zur Intensivierung der Zuwendung; zur Verschärfung der Wahrnehmungsfähigkeit durch Konzentration auf Nahes und Weniges; zur Steigerung der Motivation durch Betroffenheit; zur Übung von assoziativen und interpretativen Verfahren: aus all diesen Gründen ist aus methodischer Sicht gegen ein zeitweiliges „Hier und Jetzt“ nichts einzuwenden; im Gegenteil. Zum Dogma erhoben, aktualisiert es dagegen alle genannten Gefahren der Gruppendynamik.

Dies gilt vor allem für solche Arten von Gruppendynamik, die auf der Grenze zwischen Therapie- und Lerngruppen stehen und die wir mit Erlebnistherapien bezeichnen. Zu ihnen rechnen wir die Encounter-Gruppen, die Selbsterfahrungsgruppen und die nicht eigentlich im therapeutischen Sinne arbeitenden, sondern Persönlichkeitsentfaltung und -wachstum verkaufenden Veranstaltungen mit therapeutischem Etikett: z.B. Psychodrama-Gruppen, Bio-Energetik-Gruppen. In ihnen ist die Gefahr besonders groß, dass das „Hier und Jetzt“ ideologisch überhöht wird zur raum-zeitlichen Einheit der Vergangenheit und Zukunft, von Erfahrung in Zeit und Ewigkeit, Welt und Kosmos.

Aus der Mystik, aus den Berichten von Menschen, die dem Bannkreis des Todes entgangen sind und aus anderen Grenzerlebnissen (z.B. unter Drogen) wissen wir von der sogenannten Lebensbilderschau, bei der in Bruchteilen von Sekunden ganze Lebensabschnitte vorüberziehen und sich mit Gegenwärtigem und mit Visionen von Zukünftigem verbinden können.

Das Erleben zeitlicher, räumlicher oder raum-zeitlicher Einheiten kann in bestimmten therapeutischen Fällen im klinischen Sinne ebenso angezeigt sein wie es ein Bildungsziel genereller Relevanz ist. Als solches ist es aber kulturspezifisch und gesellschaftspolitisch kontextgebunden. Es gehört in jedem Falle entweder in die Therapie im strengen Sinne oder in Bereiche der Pädagogik, denen es um mehr und anderes geht als um die kommunikationsbezogene Seite der Kompetenz in Kleingruppenprozessen oder um individuelle Erweiterung des Verkehrsformen-Repertoires.

Wenn wir die Gruppendynamik im Verlaufe ihrer Geschichte zwischen „Human Relations“ und Psycho-Markt betrachten, zeichnet sich allerdings die Frage ab, ob ihren Gefahren überhaupt zu entrinnen ist.

Wohl kaum, so unsere Auffassung, wenn sie als Konzept oder als methodisches Prinzip gehandhabt wird. Wo dies nicht geschieht, wo lediglich Forschungsergebnisse und Verfahrenselemente im Zusammenhang gänzlich anders begründeten Unterrichts verwendet werden, sind lernbefördernde Wirkungen zu verzeichnen. Nur handelt es sich dann nicht mehr um Gruppendynamik!

Neben der Handlungsorientierung gilt die Teilnehmerorientierung als Inbegriff eines demokratischen, sozial-integrativen und subjektorientierten Unterrichts. So stößt man häufig auf eine wertende Entgegensetzung von Teilnehmerorientierung und Lehrerorientierung. Auf die hinter solcher Entgegensetzung liegende Sicht des pädagogischen Prozesses und der Aufgaben von Lehrenden möchten wir näher eingehen. Der Abwertung der Lehrtätigkeit entsprechen solche Begriffe, die inzwischen als Ersatz für Lehrer oder Lehrender Mode geworden sind, z.B. Facilitator, Moderator oder Trainer.

Unter Lehrerorientierung werden alle Verfahren verstanden, bei denen der Lehrende „in Aktion“ tritt. Ihnen haftet aus der Sicht von Teilnehmerorientierung grundsätzlich der Verdacht des Autoritären, Undemokratischen, Unterdrückerischen an. Die Lernenden seien zu wenig oder gar nicht beteiligt; sei es bei der Auswahl der Inhalte, sei es durch verbale oder andere Aktivitäten während des Unterrichtsprozesses. Dies begünstige das Durchsetzen heimlicher Normen, die Dominanz der Inhalte und damit die Indifferenz gegenüber den psychischen und sozialen Aspekten. Auch die verschiedenen Arten der Angstabwehr, insbesondere der Bluff im universitären Lernen, werden der Lehrerzentriertheit zugeschrieben.

Als schülerzentrierte bzw. teilnehmerorientierte Verfahren bzw. Unterrichtsprozesse, Lernsituationen (oder welche Begriffe auch immer verwandt werden) gelten vor allem der Gruppenunterricht, die Partnerarbeit und von den Teilnehmern organisierte Projekte. Dabei ist interessant, dass all diese Einzelverfahren bzw. Organisationsformen des Unterrichts ausschließlich positiv beurteilt werden, während die Lehrerzentriertheit sowohl negativ als auch extrem positiv gesehen wird. Ritter/Rieck (1980) z.B., die außer den o.a. negativen Kommentierungen noch eine Reihe anderer geben, räumen für den Hochschulsektor gleichzeitig Flexibilität, Orientierung, Überschaubarkeit, Gründlichkeit, Systematik, Spannung, Abwechslungsreichtum, Beteiligung der Lernenden und beeindruckende Lernerfahrungen als Vorzüge lehrerzentrierten Lernens ein.

Faktisch kämen die positiven Möglichkeiten der Lehrerzentrierung aber nicht zur Entfaltung, zeichne sich diese vielmehr durch didaktische Armut aus. Schließlich gelte generell,

„daß in lehrerzentrierten Lernsituationen die Entfaltungsebene der Lehrerindividualität die Wissenschaften oder das Lehrerverhalten sind und nicht die private Person des Lehrenden. Er repräsentiert gewissermaßen die jeweilige Wissenschaftsdisziplin und die ihr eigentümlichen Denk- und Arbeitsweisen; damit erweisen sich lehrerzentrierte Lernsituationen als vor allem stoffzentriert“ (Ritter/Rieck 1980,12).

Indem lehrerzentrierter Unterricht sowohl extrem positiv als auch extrem negativ beurteilt wird, bestätigen sich die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen über die Wirksamkeit von Unterrichtsverfahren, insbesondere Organisationsformen des Unterrichts und Aktionsformen des Lehrens: Es lassen sich empirisch keine Wertigkeiten für Verfahren, keine speziellen Effizienzzuordnungen feststellen.

Soweit es die Hochschuldidaktik betrifft, so lässt sich sagen, dass die Ablehnung der Lehrerzentriertheit aus einer falschen Schlussfolgerung resultiert: Das quantitative Überwiegen einer Qualität (didaktisch verarmter Vorlesungsstil) wird zum allgemeinen Qualitätsgesetz der Lehrerzentriertheit, ja des hervortretenden Unterrichtsengagements des Lehrenden überhaupt gewendet. Ein Schluss, der weder logisch noch empirisch zu erhärten ist.

Bedeutsamer scheint uns aber ein anderer Aspekt zu sein, der nicht nur für die Hochschuldidaktik zutrifft. Wir finden ihn durchgängig in der Literatur zum Thema Lehrerflucht wieder, in der Antipädagogik und – soweit unsere Erfahrungen reichen – im Bewusstsein vieler angehender Lehrer. Wir meinen die rigorose Spaltung nach Berufsmensch und Privatmensch und die Überbetonung des Privaten. Dieses spiegelt die Zerrissenheiten der Lebenswirklichkeit der Menschen in unserer Gesellschaft und analog dazu ihres Bewusstseins. Die Entfremdung ist so beherrschend, dass nur noch im Privaten Entfaltung, Glück, Zufriedenheit, Sinnerfüllung gesehen werden kann. Das Berufliche wird zum sinnentleerten oder nur noch sehr partiell sinnhaften, eher beschneidenden und unterdrückenden Teil des Lebens. Das nur noch aus Einzelem, Punktuellm, aus der Oberflächenerscheinung sich konstituierende Bewusstsein hat mit der Erkenntnis des Ganzen weithin auch die Perspektiven

für anderes denn parzelliertes Leben verloren. Die Suche, vielleicht sogar die Sehnsucht nach einer Lehrertätigkeit, die reale Möglichkeiten allseitiger Kompetenzentfaltung zu fassen bekäme, äußert sich nur mehr in Angst vor Verkrüppelungen in einer Tätigkeit als Vollzugsbeamter. Die Sehnsucht nach der Einheit von Person und Rolle als der Aufhebung von deren Spaltung und falscher Entgegensetzung wird nun, dem entfremdeten Bewusstsein entsprechend, in dem zum Ganzen und Wesentlichen aufgeblähten Teilelement des Privaten gesucht, das auch im Unterricht zu wirken habe.

Dieser Verfestigung entfremdeten Bewusstseins wie entfremdeten Lebens kommt die Ideologie des „Lernens in Freiheit“ und der „Schüler- bzw. Teilnehmerorientierung“ entgegen. Der zum Moderator bzw. Facilitator gewandelte Lehrer ist scheinbar der mehr oder minder private Lernerleichterer beim Aneignen eines Stoffpensums, für das er, der Lehrer, nicht oder zumindest nicht alleine verantwortlich ist. Genauso wenig wie für den Erfolg der Ausbildung. Aus dem Konflikt der Loyalität gegenüber Interessengruppen, gegenüber der Allgemeinheit, dem Staat und den Lernenden sowie individuell vertretenen gesellschaftspolitischen oder weltanschaulichen Auffassungen ist er damit weitgehend heraus. Seine Entfaltungsebenen sind die der (lern)technischen/lernpsychologischen Beratung und der persönlichen Begegnung z.B. in tendenziell therapeutisch ausgerichteten Gruppen.

Die Forderung nach Teilnehmerorientierung als Entgegensetzung zur Lehrerzentriertheit ist demnach unserer Auffassung zufolge Ausdruck einer Verblendung, welche die schlechte Wirklichkeit überwinden will, indem sie sie verdoppelt.

Um diese Wirkung einer im Grunde schülerfeindlichen Einstellung voll zu erkennen, muss man sich die zeitliche und inhaltliche Parallelität des didaktischen Trends „Soziales Lernen“ und des im wesentlichen von der Humanistischen Psychologie gespeisten Psychobooms vor Augen halten. Das heißt, die rigorose Ablehnung der Lehrerzentriertheit muss im Kontext der Rolle gesehen werden, welche der Gruppenleiter bzw. Trainer in der Gruppendynamik, in der Gruppentherapie (humanistisch-psychologischer Richtung) und der von diesen beeinflussten Gruppenpädagogik hat. Die Trainer *„sind diejenigen Personen, die gegen Honorar, aufgebracht in den meisten Fällen von den Teilnehmern, Richtung und Umfang der Lernprozesse bestimmen.“* ... *„Machtposition des Trainers und*

Folgebereitschaft des Teilnehmers sind zentrale Daten der Interaktionsstruktur eines gruppen-dynamischen Seminars, deren konkrete Ausprägung mit davon abhängt, in welcher unterschiedlichen Formen Wünsche, Hoffnungen, Erwartungen auf die Figur des Trainers projiziert werden“ (Giere 1981,158/159).

Weil es sich um einen zweiseitigen Geschäftsvertrag handelt, nämlich zwischen Teilnehmern und Trainer und zwischen diesem und einer veranstaltenden Institution, erwarten die Teilnehmer bestmögliche Bedienung und ist der Trainer, schon um seines Ansehens und damit der Kontinuität seiner Vertragsbasis willen, bestrebt, so rasch und so intensiv wie möglich zu bewerkstelligen, dass möglichst alle sich wohlfühlen. Die drei wesentlichen Möglichkeiten für den Trainer, unangefochten und hinsichtlich des Erfolges außerhalb der Verantwortung zu bleiben, sind:

- (1) Verwischung der Konturen von Person und Rolle, d.h. Vernebelung dieser Dualität überhaupt, sowohl der damit verbundenen Konflikte, Leiden und Begrenzungen wie der wechselseitigen Impulse und der Erweiterung von Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten. Dies entweder durch Schaffung einer Gruppenatmosphäre familiär oder kumpelhaft getönter Zuneigung und Gleichheit, wodurch die Rolle des Trainers verschwindet; oder durch Hochstilisierung der Rolle zum unanfechtbaren therapeutischen oder pädagogischen Fachmann oder zum Showmaster im permanenten Arrangement von Spielen.
- (2) Verweigerung von Beziehungen bzw. Aufzwingen von Beziehung durch Manipulation: Hierunter fällt die inhaltliche Füllung des Gruppenprozesses durch Spiele, die der Ersatz für Lerngegenstände werden. Der Trainer kann sich auf diese Weise doppelt heraushalten. Weder werden die Teilnehmer dazu kommen, sich auf irgend eine Weise an ihm abzuarbeiten, noch braucht er sich, wie z.B. in der Schule der Lehrer, auf Stoff einzulassen und die mit dessen Auswahl und didaktischer Aufbereitung verbundenen Konflikte, die entstehen, wenn er die Leitfrage bzw. den Implikationszusammenhang ernst nimmt. Wo der Trainer sich als Therapeut gibt oder als (Spiele)moderator, bleibt den Teilnehmern zudem gar nichts anderes übrig, als diese Art von Beziehung – häufig ohne dass sie es gewahr werden – einzugehen oder ausgeschlossen zu bleiben.

-
- (3) Erhebung von Freiheit und Selbstverantwortlichkeit des Subjekts zum Glaubenssatz. Was die bürgerliche Philosophie der Freiheit wie die arbeitsorientierte Anthropologie z.B. von Marx als menschliche Möglichkeit und als konkrete Utopie vor Augen führen, zu deren Realisierung es der Lernprozesse bedarf, wird in der Humanistischen Psychologie unter Rückzug und Beschränkung auf die Innerlichkeit, die Privatheit und das Ghetto der Gruppe zum Faktum hochstilisiert. Wer Probleme habe, sei selber schuld, wenn er sie sich nicht löse! Damit ist der Trainer entbunden; gewinnt der Teilnehmer den Glauben an seine Autonomie.

Die Macht des Trainers resultiert also zum einen aus dem Vertragscharakter seiner Tätigkeit. Er selber ist gezwungen, sich, bewusst oder unbewusst, dem Prinzip der Erfolgsmaximierung zu unterwerfen. Die Teilnehmer, da sie relativ hoch bezahlen, sind nur zu leicht zur Gefolgschaft bereit, um wenigstens die Illusion der Preiswürdigkeit davonzutragen. Die andere Wurzel der Macht liegt in der Undurchschaubarkeit der Methoden, insofern es sich um Verfahren handelt, mit deren Umgang die Teilnehmer keine oder nur unzulängliche Erfahrung haben. Auch fehlen die Zuordnungs- und Deutungsmuster für die verbalen und averbalen Äußerungen der Teilnehmer, sodass die Interpretationen des Trainers zunächst die einzige Orientierung sind.

Es muss demnach die Frage gestellt werden, was an der Lehrerfeindlichkeit, wozu der Ruf nach Teilnehmerorientierung nur zu oft gerät, Übertragung oder auch Projektion vom Trainer auf den Lehrer ist. Welche Herausforderung dagegen, so muss man sich vor Augen halten, geht von einem Lehrer aus, dem es gelingt, Lernprozesse und Aufklärung in Gang zu setzen, und der aufgrund glücklicher Umstände, guter Ausbildung und kraftvoller Persönlichkeitsstruktur halbwegs dem Entfremdungsmechanismus entrinnen kann, mit denen der Trainer sich, ideologisierend, arrangiert?

Das folgende Beispiel ist entnommen aus: Blankertz, Herwig: Theorien und Modell der Didaktik. München 1975. 9. Auflage. Seite 96-98.

„Das Unterrichtsbeispiel heiße »Tuberkulose«. Wir erinnern uns daran, daß die lerntheoretische Didaktik den von den Bildungstheoretikern geltend gemachten Satz aufnimmt, demzufolge nur von den Zielen her die Zweckmäßigkeit didaktischer Maßnahmen zu beurteilen ist. Wird nun der mit Tuberkulose gemeinte Sachverhalt analysiert, ergeben sich mannigfache Aspekte. Es ist leicht einzusehen, inwiefern das Thema medizinische, biologische, gesellschaftliche, historische, psychologische und literarische Gesichtspunkte enthält. Sie können aber keinesfalls alle in die besondere Zielsetzung einer Unterrichtseinheit eingehen. Um unterrichtsmethodische Erwägungen überhaupt beginnen zu können, müßte der dominierende Aspekt bekannt sein, müßte Klarheit darüber bestehen, von welcher Fragestellung aus das Ziel des Unterrichts und seine Intention bestimmt sein sollen. Für die Unterrichtspraxis wird ein Teil der gesuchten Antwort durch Schulart, Unterrichtsfach und lehrplanmäßigen Zusammenhang vorgegeben sein. Davon können wir jedoch absehen, einerseits, weil es in der Analyse gerade auch darauf ankommt, die verdeckten Vorentscheidungen bewußt zu machen, andererseits, weil solche Vorgaben eben nur einen Teil der Antwort enthalten. Wir befragen also die angedeuteten Aspekte des Themas "Tuberkulose" nach ihren möglichen Unterrichtszielen und isolieren sie, um das Problem deutlich hervortreten zu lassen, obschon wir wissen, daß nachher doch mehrere dieser Gesichtspunkte in eine Unterrichtseinheit eingehen können:

- a) Eine medizinische Betrachtung des Themas hätte ihr Ziel in den Kriterien, die das Erkennen der Krankheit ermöglichen und die aus der Einsicht in die Ursache der Krankheit die Behandlungsmaßnahmen ableitbar machen. Indem man diese Intention formuliert, zeigt sich sogleich ein anderer Aspekt, nämlich der biologisch-bakteriologische, aufgrund dessen erst an die medizinische Fragestellung herangegangen werden kann.
- b) Solch biologisch-bakteriologische Betrachtung müßte Art und Verhalten des Krankheitserregers und dessen physiologische Wirkung auf den menschlichen Organismus zum Gegenstand

machen. Obschon das eine Voraussetzung für den medizinischen Aspekt ist, liegt doch eine völlig getrennte Fragestellung vor.

- c) Noch deutlicher tritt der Unterschied entgegen, wenn das Thema als Politikum genommen wird. Tuberkulose hat bestimmte Voraussetzungen im gesellschaftlichen Leben, und als Volksseuche betrifft sie nicht nur das erkrankte Individuum. Als Thema des politischen Unterrichts würde das Ziel darin bestehen, Einsicht in die relative Ohnmacht des einzelnen und die daraus resultierende öffentliche Verantwortung zu geben. In diesem Falle hätte Tuberkulose keinen biologischen und nur einen sehr allgemein vorausgesetzten medizinischen Aspekt; der Schwerpunkt läge vielmehr im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, für welches die konkrete Antwort angesichts einer solchen Krankheit ein Exempel ist, das über sich selbst hinausweist.
- d) Demgegenüber verliert das Thema seinen politisch-gesellschaftlichen Bezug, sobald es im Rahmen einer Gesundheitslehre auftritt. Hier wäre das Unterrichtsziel zu suchen bei den Ansteckungsmöglichkeiten, den daraus zu folgernden Schutzmaßnahmen des einzelnen gegen Infektion sowie den ersten Anzeichen der Krankheit, die das rechtzeitige Aufsuchen des Arztes bewirken sollen. Der medizinische Aspekt spielt gewiß hinein, doch kann er sich nicht selbständig machen. Der Gesundheitslehre-Unterricht wird nicht zu einer differenzierten Behandlung der Heilverfahren vorstoßen wollen, sondern muß seine Aufgabe im hygienischen Bereich finden.
- e) Nun wird man Tuberkulose unter keinem Aspekt bedenken können, ohne den Namen Robert Kochs zu nennen. Aber die Geschichte der Krankheit ist von so großer Bedeutung, daß das Historische geradezu eine eigene Fragestellung verdient, d.h., Tuberkulose könnte Thema im Geschichtsunterricht sein. Freilich ergeben sich auch hier verschiedene Akzentuierungsmöglichkeiten, je nachdem, wo das Ziel gesucht wird. Die Etappen im Kampf gegen die Seuche könnten auf ein Verständnis der modernen Bakteriologie und der wissenschaftlichen Eindämmung von Infektionskrankheiten zielen. Andererseits könnte auch der ethische oder religiöse Bereich gemeint sein, in dem nach dem Sinn des Übels in der Welt

und nach moralischen Anstrengungen gefragt wird, die Krankheiten auszulösen vermögen.

- f) Damit aber zeigt sich eine weitere inhaltliche Möglichkeit. Tuberkulose ist ein körperliches Übel, aber die Umstände ihres Verlaufs lassen die möglichen psychischen Wirkungen von Krankheit überhaupt deutlich hervortreten. Eine Interpretation von Thomas Manns "Zauberberg" im literarischen Unterricht beispielsweise könnte daran nicht vorbeigehen. Aber die Intentionen eines solchen Unterrichts würden nur wenig gemein mit dem haben, was in den vorhergehenden Punkten aufgeführt wurde.

Als Ergebnis halten wir fest, daß ein einzelnes und im Wortlaut identisches Thema verschiedene Möglichkeiten für inhaltliche Akzentuierung und damit auch für Unterrichtsziele bietet.“

Ambiguitäts- toleranz	Fähigkeit, Mehr- und Doppeldeutigkeiten sowie Entgegensetzungen oder Widersprüche auszuhalten.
Ambivalenz- toleranz	Fähigkeit, emotionale Doppelwertigkeiten, Zweispältigkeiten und Zerrissenheiten auszuhalten. Zentrales Ziel von Subjektbildung ist auf der Erkenntnisebene, dass Ambiguität und Ambivalenz Teil des Lebens sind, deren Negativwirkung durch Selbstkompetenz “abgefedert” werden kann. Auf der Ebene der Fachkompetenz (insbesondere methodisch) und der Sozialkompetenz gilt es, Wege der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu finden, um lähmende Wirkungen von Ambiguität und Ambivalenzen zu umgehen oder zu überwinden.
Arbeit	Jegliche, auch spielerische Tätigkeit, jedoch stets im Sinne der Gestaltung der bloß vegetativen Erscheinungsform von Leben. In diesem weiten anthropologischen Verständnis ist Arbeit eine erziehungswissenschaftliche Grundkategorie und zugleich Medium wie Ziel von Subjektbildung. Im gesellschaftlich arbeitsteiligen Verständnis umfasst unser Arbeitsbegriff Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit und private Reproduktionsarbeit. Arbeit ist sinnerfüllte Tätigkeit, insofern in ihr und durch sie menschliche Potenziale entäußert, angeeignet und entfaltet, so dass sich Identität bildet. Aus der Sicht von Subjektbildung als Entfaltung des Humanvermögens in der Dialektik von Mensch und Natur sowie Individuum und Gesellschaft ist

die mögliche Berufsförmigkeit k von Arbeit ein Aspekt von Fachdidaktiken. Das anthropologisch weite Arbeitsverständnis schließlich schützt davor, den Arbeitsbegriff in Berufs- oder Erwerbsarbeit aufgehen zu lassen und so aufgrund gesellschafts-politischer Krisen wie z.B. solcher von Erwerbsarbeitsvernichtung pädagogisch für verzichtbar zu halten.

Arbeits-
orientiert

siehe Arbeit

Aufgaben
(im Rahmen
von
Erziehung und
Unterricht)

Angebote, den Bestand an Kenntnissen, Fertigkeiten, Techniken zu erweitern, ihn ühend zu erproben und/oder zu festigen sowie zu vertiefen. Die Aufgabe ist ebenso Anreiz und Perspektive für Neues wie Vorübung der Übertragung von Gelerntem auf andere Bereiche (Transfer). Sie vermittelt zwischen den Unterrichtszielen der verschiedenen Ebenen, dem jeweiligen Entwicklungsstand des Lernenden und den Transferfeldern. Die Aufgabe kann, wo sie vom Lehrenden gestellt wird, ebenso Hilfe zur Selbstbestimmung sein, wie sie formalistische Kontrollfunktion haben kann. Das letztere ist zweifellos die vorherrschende Erfahrung, die in der Schule mit Aufgaben gemacht wird: reiner Tauschwert; nämlich Grundlage für Prüfung und Benotung oder bloßes Disziplinierungsmittel. Der Tauschwertcharakter von Aufgaben widerspricht dem pädagogischen Sinn.

Bildung

Bildung ist, statisch betrachtet, eine komplexe Einheit entfalteter Bewusstseins- und Verkehrsformen. Dynamisch gedacht ist sie die Entwicklung und Entfaltung des Subjektes.

Wir verstehen unter Bildung – die immer Subjektbildung ist – eine Implikation. Sie umfasst ein mehrfaches von Drei-Einheiten: Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz; Entfaltung der Kultur des Denkens, Fühlens und Wollens; Handlungs-, Gestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit, die aus dem Bewusstsein der Gattungsmäßigkeit, der Geschichtlichkeit und Sozialität sowie der Individualität ebenso erwächst wie aus Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Verarbeitungsfähigkeit, Besetzungsfähigkeit und Reflexivität. Bildung ist bezogen auf technische Erfordernisse. Hierunter verstehen wir die herstellende und kritische Effizienz in allen Lebensbereichen, in Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und Reproduktionsarbeit. Bildung ist auch bezogen auf historische Erfordernisse, insofern gesellschaftliche Entscheidungen aus zeitlichen Kausalbezügen heraus und unter Folgenabschätzung gefordert sind. Schließlich bezieht sie sich auf ästhetische Belange, worunter wir die wertende Formgebung unserer geistigen und seelischen Kräfte (d.h. die Kultur des Denkens, Fühlens und Wollens), des menschlichen Miteinanders wie der uns umgebenden Welt verstehen.

Blitzlicht Kurze Statements zur Situation und/oder Befindlichkeit reihum.

Dialektische Beziehung Beziehung von mindestens zwei Elementen, die verschieden, getrennt und entgegengesetzt, dennoch über eine dritte Kategorie miteinander als Einheit identifizierbar sind, d.h. die im statischen oder dynamischen Sinne als Einheit erfasst werden können. Im weitesten Sinne kann es sich um ein Beziehungsgeflecht handeln, in dem die Elemente selber

Didaktik

Beziehungen sind, miteinander identifizierbar aber entgegengesetzt, voneinander abhängig wie einander ausschließend.

Im engeren Sinne: Theorie und Praxis der Auswahl und Aufbereitung der Lehr-/Lern-Gegenstände (Inhalte). Demgegenüber gibt es noch eine weitere Auffassung. Sie versteht Didaktik als Theorie des Lehrens und Lernens, genauer des Zusammenspiels von Lehrakten und Lernverläufen einschließlich der Lernmotivation. Im weiteren Sinne sind Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Evaluierung eingeschlossen, folglich auch alle Methoden- und Medienfragen. Die Didaktik (im weiteren Sinne) wird von uns als professioneller Kern pädagogischer Tätigkeit angesehen, die Ziele, Lern- oder Erkenntnisgegenstände, Methoden und Rahmenbedingungen, Entwicklungsstand und Interessen der Lernenden sowie gesellschaftliche Belange aufeinander zu beziehen hat. In diesem Faktorengefüge hat Didaktik optimierend wahrzunehmen, auszulegen, zu entscheiden und zu gestalten.

Wir treffen keine Unterscheidung nach Didaktik und Methodik, weil wir das aufgrund des Implikationszusammenhangs von Zielen, Inhalten und Verfahren für unangemessen halten. Auch wenn wir an vielen Stellen dem inzwischen gängigen Sprachgebrauch folgen und Lehr- und Lerntheorie synonym zu Didaktik verwenden, so entspricht das nicht ganz unserer Auffassung von pädagogischer Professionalität.

Der Lernbegriff wird in vielen wissenschaftlichen Disziplinen benutzt, und zwar sehr unterschiedlich. Die besondere Rolle der me-

-
- thodischen Leitfrage, des Unterrichtsgegenstandes und der Faktoroptimierung als pädagogisch-professionelle Prozesse kann u.E. besser mit dem Didaktik-Begriff eingefangen werden.
- Didaktischer Implikationszusammenhang (DIZ) Dialektisches Gefüge von Relationen zwischen Zielen, Inhalten (Unterrichtsgegenständen, Stoffen) und Verfahren. Der Didaktische Implikationszusammenhang kann als statischer nur insofern gesehen werden, als er nach abgeschlossener Unterrichtsplanung Vorab-Modell eines Prozesses ist. Real ist der didaktische Implikationszusammenhang Unterricht. Das heißt, er ist ein permanenter Prozess der Herausbildung von Relationen. Seine äußere Erscheinungsform ist der Kommunikations- und Interaktionsprozess des institutionalisierten Lehr-/Lernprozesses im System von Organisationsformen und Verfahren, die zusammengefasst als Methode bezeichnet werden.
- Entfremdung *Umgangssprachliche Version:* sich fremd (geworden) sein, sich oder etwas nicht (mehr) kennen, nicht mehr damit vertraut sein, seiner selbst nicht mehr zur autonomen Gestaltung habhaft werden, fremdgesteuert sein, nicht mehr aufeinander bezogen sein. Die pädagogischen Bemühungen richten sich dann darauf, Entfremdung als Störung des Miteinanders von Menschen zu beseitigen bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen. *Gesellschaftswissenschaftliche Version:* Historisch-gesellschaftliche Gesamtsituation, in der die Beziehungen zwischen Menschen als Verhältnisse zwischen geldwerten Sachen bzw. Dingen erscheinen. Arbeit ist dann lediglich eine Ware und die durch Arbeit der

	Menschen hervorgebrachten Artefakte, gesellschaftlichen Verhältnisse und Wissensbestände treten den Menschen als etwas gegenüber, das nicht ihr Eigenes ist, z.B. als sogenannter Sachzwang. Aus der gesellschaftswissenschaftlichen Definition heraus besehen steht Bildung im Dienste der Aufhebung von Entfremdung.
Erfahrung	Sowohl das mit unserer Physis, mit den Sinnen Erlebte, das unserer Vorstellung Inhalt wie Bestimmtheit gibt, als auch das schlussfolgernde Fazit daraus.
Erkenntnisleitendes Interesse	Gesellschafts-, besser arbeitsbezogene Verwertung(sabsicht) der wissenschaftlichen Arbeit.
Exemplarik	Didaktisches Leitprinzip für die Auswahl und Aufbereitung von Lerngegenständen unter Bedingungen von Komplexität und hohem psycho-sozialen wie kognitiven Integrationsbedarf. Die Exemplarik zielt auf das Erkennen bzw. Entfalten von Kontenpunkten/Verdichtungen vom Typ der Implikation. Sie verschränkt die individuellen Lernbedürfnisse und die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen bzw. den Psychodynamischen und den Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang. Die Exemplarik hat nichts mit Beispielen zu tun, wohl dagegen mit Muster. Das einzelne, ein Lernziel, ein Thema, ein Stoffgebiet entfaltet seine bildende Wirkung, wenn erkannt werden kann, womit es zu einem Ganzen gehört. Dessen Muster ist geprägt durch die Konstitutionslogik, welche die Beziehung der Teile zueinander strukturiert. Worauf es ankommt, das ist, dieses Muster des Ganzen von seinen Teilen aus zu erschließen.

Das Exemplarische ist darum kein sogenannter Lerngegenstand, sondern ein Erkenntnisprinzip. Es realisiert sich durch Wahrnehmung, Auslegung und Zuordnen von Wesen und Erscheinung, Ganzen und Teilen, Strukturen und Prozessen zur Konstitutionslogik zur Einheit von Ganzem und Teilen.

Als Auslegungs-Instrument gehandhabt, ist die Exemplarik Prinzip im Sinne der leitenden Idee und strukturierenden Kraft. Sie vermittelt zwischen dem Potenzial der gattungsspezifischen menschlichen Wesenskräfte und Wesensglieder (Denken, Fühlen, Wollen) einerseits und dem Material des Gesellschaftlichen und des Psychodynamischen Implikationszusammenhangs.

Gesellschaftliche Bewusstseinsformen

Die Formung des Sinnestätigkeit (die, wie Sprachvergleiche zeigen, längst nicht in allen Kulturbereichen gleich ist), der Emotionen, des Willens und des Denkens und die Ergebnisse ihres Gebrauchs, d.h. Wissens- und Wertsysteme. Gesellschaftliche Bewusstseinsformen drücken sich in epochen-, kultur- und schichtspezifischen Erlebnisformen und Gefühlsmustern, Denkweisen, Normen und Wertungen, in Staats- und Rechtsauffassungen, weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen, in wissenschaftlichen Theorien und im Gesamt des verfügbaren Handlungswissens aus, aber auch in Vorurteilen und Illusionen.

Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang (GIZ)

Hermeneutisches und heuristisches Instrument zur systematischen Analyse, Planung und Entscheidung über Zusammenhänge in interpersonalen, psychisch und gesellschaftlich vermittelten Prozessen.

Der GIZ dient der Kontrolle der gesellschaft-

	lich empirischen Relevanz von Unterrichtsgegenständen und entsprechender Ausdifferenzierung bezüglich Strukturen, Prozessen und Relationen.
Handlungsfähigkeit	Die aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz resultierende Gestaltungs- und Durchführungsfähigkeit.
Implikation/Implikationszusammenhang	Einbeziehung einer Sache in eine andere bzw. Gefüge wechselseitiger Einbezüge. Empirisches Phänomen (u.a. neurobiologischer Prozesse) wie erkenntnistheoretisches Modell vor allem beim Aufschlüsseln von Komplexitäten. Exemplarik stellt auf das Erkennen und Nutzen von Implikationen im Lehr-/Lernprozess ab.
Individueller Lebenszusammenhang	Beinhaltet die Beziehung zwischen einzelnen Lebensbereichen, d.h. zwischen den Bereichen der Produktions- und der Reproduktionssphäre, denen ein Mensch angehört und in denen sich sein Leben durch seine Tätigkeit verwirklicht. Die biographischen-prozessualen, institutionell-organisatorischen bzw. institutionell-funktionalen Bereichsrelationen nennen wir auch Lebensbezüge.
Kommunikation	Prozess der bewussten und unbewussten, beabsichtigten und unbeabsichtigten, jedenfalls aber erkennbaren zwischenmenschlichen Übermittlung von Informationen. Sie betreffen Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken und Handlungen und haben mit der Mitteilungs- gleichzeitig Verständigungsfunktion. Damit dies zustande kommt, bedarf es eines gemeinsamen Bezugssystems an Realität und deren möglicher Deutung sowie gemeinsamer Zeichen bzw. Symbole der Verständigung, insbesondere der Sprache.

Zuständig und befugt sein, weil entsprechend qualifiziert (also nicht lediglich juristisch befugt). Sieht man Kompetenz als Befähigung zur freien Verfügung über Kräfte, Kenntnisse, Erfahrungen, Werte, Fertigkeiten, dann wird sie als Mündigkeit begreifbar, als Autonomie und Emanzipation, die aus Bildung und Qualifikation resultieren. Wir interpretieren Kompetenz dreifach:

- als Selbstkompetenz, d.h. als Fähigkeit, in Bezug auf sich selbst urteils- und handlungsfähig zu sein;
- als Fachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können (Methodik immer einbezogen);
- als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für soziale, gesellschaftliche und politische Fragen urteils- und handlungsfähig sein zu können.

Konfrontation Beginn jeder Lernphase, bei der die bis dahin erworbene Konkreszenz auf der Seite der Lernenden dem Angebot, diese Konkreszenz zu verändern (Seite der Unterrichtsplanung), gegenüber gestellt wird.

Konkreszenz Stand der Entwicklung und Entfaltung der menschlichen Potenziale. Zusammenwachsen zu einer je spezifischen, individuellen Einheit von Kompetenz (mit Kenntnissen, Haltungen und Können).

Konstitutionslogik Rationalitäten- bzw. Sinnsystem der Konfiguration gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen (Vergesellschaftung). Im Einzelnen gehören dazu die Reproduktionslogik und die ihr zugeordneten Rationalitäten der

	Produktion, des Zugangs, der Befriedigung, der Waren, der Verteilung.
Lebenskräfte, Lebensbedürfnisse	siehe Psychodynamischer Implikationszusammenhang
Lernen	Verknüpfung von Informationen mit vorhandenem Wissen, Denk-, Wert- und Gefühlsmustern. Aus arbeitsorientiert-dialektischer Sicht verlaufen institutionalisierte und bewusste Lernprozesse zugleich als entfaltendes Wachstum wie als Reorganisation des Wissens und Könnens, Denkens, Fühlens und Wollens. Lernen im Sinne der Subjektbildung entwickelt und entfaltet bzw. reorganisiert die Kompetenzstruktur.
Lerngegenstand	Daten, Fakten, Theorien, Symbolsysteme; kurz alles, woran sich die Reorganisation der Kompetenz festmacht und was als Bestand des Wissens und Könnens nachprüfbar werden soll.
Methode	Verfahren der Verlaufsgestaltung von Unterricht (s.a. Didaktik). Das Zusammenspiel von Formen und Verläufen, das insgesamt die Methode ausmacht und das wir auch das finale System von Operationen nennen, umfasst: • die Strukturierung des 'Stoffes' • das Sequenzieren des zeitlichen Verlaufs (Verlaufsgliederung) • die Organisationsform des Unterrichts • die Aktionsformen des Lehrens (und Beurteilens) • die Verfahren des Lernens.

Primäre (und sekundäre) Produktionsformen	Alle „Einrichtungen“ der Wirtschaft, wie Fischerei, Land- und Forstwirtschaft, Industrie und des Handwerks, Handel, Banken, Versicherungen, Güter- und Nachrichtenverkehr sowie alle anderen Zweige des Dienstleistungsgewerbes sowie Verwaltungs- und Verbandswesen, Bildungswesen, Rechtswesen, Kirchen.
Psychodynamischer Implikationszusammenhang (der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse)	Gefüge von somato-psychischen und psychosozialen Bedürfnissen und Potenzialen in Bezug auf die Makro-, Meso- und Mikro-Ebenen sozialer Beziehungen bzw. sozialer Lebens- und damit Arbeitsprozesse. Der Psychodynamische Implikationszusammenhang fungiert als Struktur- und Funktionssystem der individuellen und zugleich gesellschaftlichen (d.h. der subjektbezogenen) Sinn- und Identitätsbildung.
Profession	Komplexes System von Tätigkeiten, die gesellschaftlichen Aufgabencharakter haben und zu deren Ausführung besondere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erworben und auch öffentlich ausgewiesen werden müssen. Kennzeichen von professionalisierter Tätigkeit sind u.a. wissenschaftliche Rückbezüge und selbstständige Problemlösung.
Psychodynamik	Energie, die sich in der ganzheitlichen Wirkungskraft des Denkens, Fühlens und Wollens äußert und deren Bewegtheit kennzeichnet. Sie ist auf die Befriedigung der Lebensbedürfnisse gerichtet und sie sucht im Rahmen des kulturell Möglichen nach den günstigsten Kombinationen der Befriedigungsmodalitäten. (Nicht zu verwechseln mit dem psychoanalytischen Begriff des dynamischen Unbewussten.)

Psycho- dynamischer Implikations- zusammen- hang	Das ihn bewegende menschliche Sinnessystem vermittelt zwischen Physis und Emotionen sowie Außenwelt mit Strukturen, Prozessen und Werten. Zur psychodynamischen Bewegungsseite der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse zählen: Erhaltung/Bewahrung–Entwicklung/Entfaltung Regulation–Freiheit Versorgtwerden–Produktion/Gestaltung Ausdruck/Benennung–Erkenntnis/Reflexion Autonomie–Gemeinschaft Verortung–Wechsel/Orientierung
Referenz- rahmen	Modelle, um Lehr-/Lerngegenstände auf ihre gesellschaftspraktische, fachliche und psychodynamische Relevanz hin zu überprüfen und entsprechend dieser Relevanz auszudifferenzieren und im Didaktischen Implikationszusammenhang zu modellieren.
Reorgani- sation	Neues In-Beziehung-Setzen von Elementen des Wissens und Könnens, der Denk- und Urteilmuster sowie der Wertungen in Bildungsprozessen.
Sozialisation	Prozess der bewussten und der unbewussten Übernahme von Denk-, Urteils-, Fühlens- und Handlungsmustern, von Normen, Werten und Stilen der Gruppen, Schicht und Klasse, denen ein Mensch angehört.
Störungen (im Unterricht)	Psychodynamisch verursachtes Signal einer inneren Bewegung der Lernenden, welche nach der individuell angemessenen Einmündung des Lehrangebotes in das eigene Denken, Fühlen und Wollen sucht.

ihn umgebende Welt und die Geschichte gestaltenden wie sich selbst durch Arbeit entfaltenden Menschen. Dieser ist einmalig und einzigartig und mit ganz individuellen Potenzialen ausgestattet, wie er zugleich Teil und Geprägter der Gemeinschaft(en), Gruppe(n), Gesellschaft ist, in denen er lebt. Subjekt ist und wird er durch tätiges und bewusstes In-Beziehung-Treten zur äußeren, ihn umgebenden Welt, wodurch zugleich seine innere Welt sich als individuelle entwickelt. In der Subjektbildung vrschränken sich die Wahrnehmung von Aussengeschehnissen und deren innerseelische Verarbeitung. Die daraus resultierende Identität hat den Charakter reflexiven Bewußtseins und gestaltender Handlungsfähigkeit.

System Geordnetes Ganzes von Strukturen, Objekten und Prozessen (also im Kontext der AOEX kein systemtheoretisches Verständnis).

Theorie Ein nach ausgewählten logischen Regeln systematisch geordnetes Aussagegefüge über Objekte und Objektbereiche als Teil eines Ganzen. Dabei muss der Zusammenhang von Erscheinung und Wesen, Strukturen und Prozessen, Entstehungsbedingungen und Veränderungen, Normen und Gesetzen, Ursachen und Wirkungen zur Erkenntnis gelangen.

Topik Lehre über Ursachen, Arten und Wirkungen fester Klischees, traditionsgemäßer Denk- und Ausdrucksschemata sprachlicher und nichtsprachlicher Art einzelner sozialer Klassen, Schichten und Gruppen.

Unterricht	Jeder nach Regeln organisierte, institutionalisierte und ausdrücklich auf Ziele gerichteter Lehr-/Lernprozess.
Verblendung	Wahrnehmungsstruktur der Betrachter, bei der die Ursachen und Gesetzmäßigkeiten der objektiven Zusammenhänge verschleiert bleiben.
Verdichtung	Für den weiteren Lernprozess ausschlaggebende Erkenntnis am Ende der ersten Entfaltungsphase des Unterrichts. Die Verdichtung vereint objektiv das Wesentliche des bis dahin Erörterten mit dem emotional zentralen Lernbedürfnis der Lernenden. Für den Lehr-/Lernprozess handelt es sich bei der Verdichtung um Schlüsselbegriffe oder -erkenntnisse im wahrsten Sinne des Wortes.
Vergesellschaftung	In Anlehnung an Negt/Kluge die Konfiguration gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse als Formgebung der Auseinandersetzung der Menschen mit der Natur mittels Arbeit; im einzelnen durch Arbeitsteilung, Normen, Werte, Wissensformen, Organisationsformen und Institutionalisierungen individueller und kollektiver Lebensprozesse, also durch den Prozess der Zivilisation. Arbeit im anthropologisch weiten Verständnis ist zugleich Mittel der Vergesellschaftung wie ihre eigene Organisationsform von der Vielfalt gesellschaftlicher Verhältnisse (d.h. z.B. von Produktionskräften, ökonomischen Strukturen, von herrschenden Wertsystemen) abhängt. Menschliches Leben ist bei in die Psychosomatik hinein Ausdruck und Ergebnis von Vergesellschaftung.
Verkehrsformen	Handlungsformen, mit denen Menschen kommunikativ und intersubjektiv in Verbin-

dung-/in Beziehung treten bzw. arbeiten. Zu den Verkehrsformen gehört vor allem die Sprache. Es sind dazu aber auch alle anderen Verhaltensweisen und Aktivitäten zu rechnen, mit denen sich Beziehungen zur Natur, zu anderen Menschen und zu Objekten realisieren (z.B. Arbeitsmethoden).

- Achtenhagen, Frank (1975): Allgemeindidaktische Modelle als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen. In: Frey, Karl 1975, S. 453-457.
- Achtenhagen, Frank (1975): Die Bedeutung von Curriculumanalysen für die Curriculumreform. In: Frey, Karl 1975, S. 176-185.
- Adl-Amini, Bijan (Hrsg.) (1993): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung: Bilanz und Perspektiven. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Adl-Amini, Bijan (2002): Veränderung und Sinn. Darmstadt: Syllabus.
- Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hrsg.) (1980a): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim [u.a.]: Juventa. (3. Auflage 1991.)
- Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hrsg.) (1980b): Seminar: Unterrichtsvorbereitung. IPN – Arbeitsberichte 38. Kiel.
- Adler, Rolf H.; Herrmann, Jörg M.; Köhle, Karl u.a. (Hrsg.) (2003): Uexküll – Psychosomatische Medizin. Modelle ärztlichen Denkens und Handelns. 6. Auflage. München [u.a.]: Urban & Fischer.
- Adorno, Theodor W. (1968): Der autoritäre Charakter. Band 1: Studien über Autorität und Vorurteil. De Munter: Amsterdam.
- Adorno, Theodor W. (1975a): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1975b): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Theodor W. 1975a, S.70-87.
- Adorno, Theodor W. (1979): Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1980): Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max (2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 14 Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ahrens, Stephan; Schneider, Wolfgang (2002): Lehrbuch der Psychotherapie und Psychosomatischen Medizin. Stuttgart [u.a.]: Schattauer.
- Anacker, Ulrich (1974): Subjekt. In: Krings, Hermann; Baumgartner, Hans-Michael; Wild, Christoph (Hrsg.) Handbuch Philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe. Band 5. München: Kösel.
- Anderson, John R. (2001): Kognitive Psychologie. 3. Auflage. Heidelberg: Spektrum.
- Apel, Karl-Otto; Kettner, Matthias (1996): Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (2003): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. 2. Auflage. München [u.a.]: Piper.
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

-
- Arnold, Rolf (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann, S. 253-307.
- Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 17. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bachelard, Gaston (1987): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bachmann, Claus Henning (Hrsg.) (1981): Kritik der Gruppendynamik. Grenzen und Möglichkeiten sozialen Lernens. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bayertz, Kurt (Hrsg.) (1998): Solidarität. Begriff und Problem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hans-Jürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek: Rowohlt.
- Beier, Christel (1977): Zum Verhältnis von Gesellschaftstheorie und Erkenntnistheorie. Untersuchungen zum Totalitätsbegriff in der kritischen Theorie Adornos. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Belardi, Nando; Zuschlag, Ch. (1977): Arbeiterbewußtsein und Arbeiterbildung. Ansatzpunkte für exemplarische Bildungsarbeit. 2. Auflage. Gießen: Focus.
- Bell, Daniel (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus. (Erstausgabe 1972.)
- Bender, Walter (1991): Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Berg, Hans Christoph (1993): Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor (Hrsg.) (1997): Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas: (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 19. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bernstein, Basil (1980): Studien zur sprachlichen Sozialisation: Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. Düsseldorf: Schwann.

-
- Bilden, Helga (1977): Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Bingham, Charles; Sidorkin, Alexander M. (Hrsg.) (2004): No Education without relation. New York [u.a.]: Lang.
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modell der Didaktik. München: Juventa. (14. Auflage 2000. Weinheim [u.a.]: Juventa.)
- Bloch, Ernst (1999): Naturrecht und Menschliche Würde. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Block, Rainer; Klemm, Klaus (1997): Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: Eine Bilanz. Reinbek: Rowohlt.
- Bloom, Benjamin (Hrsg.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York.
- Böhme, Gernot (1986): Philosophieren mit Kant. Zur Rekonstruktion der Kantischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, Günther (1976): Die philosophischen Grundlagen des Bildungsbegriffs. Eine Propädeutik. Saarbrücken: Universitäts- u. Schulbuchverlag.
- Bowlby, John (1986): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bonne, Lothar (1980): Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in der Didaktik. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Booz, Allen & Hamilton (1995): Zukunft Multimedia. Grundlagen, Märkte und Perspektiven in Deutschland. Frankfurt am Main: Institut für Medienentwicklung und Kommunikation (IMK).
- Born, Wolfgang; Otto, Günther (1978): Didaktische Trends. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bourdieu, Pierre (1994): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1995): Sozialer Raum und »Klassen«. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2003): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 15. Druck. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, Anna Katharina; Meier, Michaela (2004): Wie Gehirne laufen lernen oder: "Früh übt sich, wer ein Meister werden will!". Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung "Neuropädagogik". In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 4, 2004, S. 507-521. Weinheim: Beltz.
- Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung (1967): Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig: Westermann. (16. Auflage 1982.)

-
- Brock, Adolf; Müller, H. D.; Negt, Oskar (1978): *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*. Reinbek: Rowohlt.
- Broziewski, Achim; Eberle Thomas Samuel; Maeder, Christoph (Hrsg.) (2001): *Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionengesellschaft*. Konstanz: UVK-Verl.-Gesellschaft.
- Bucci, Wilma (2004): Kognitionswissenschaften und Psychoanalyse: Neue Perspektiven zur Multiple-Code-Theorie. In: Giampieri-Deutsch, Patrizia (Hrsg.) 2004a, S. 95-113.
- Buck, Günther (1967): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer. (3. und erw. Auflage 1989. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.)
- Bürger, Peter (1968): *Das Verschwinden des Subjekts. Eine Geschichte der Subjektivität von Montaigne bis Barthes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) und Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): *Expertise – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn.
- Busch, Hans-Joachim (2001): *Subjektivität in der spätmodernen Gesellschaft. Konzeptuelle Schwierigkeiten und Möglichkeiten psychoanalytisch-sozialpsychologischer Zeitdiagnose*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Castells, Manuel (2001/2002): *Das Informationszeitalter. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft* (Band 1); *Die Macht der Identität* (Band 2); *Jahrtausendwende* (Band 3). Opladen: Leske + Budrich.
- Claußen, Bernhard (Hrsg.) (1979): *Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft*. München [u.a.]: Reinhardt.
- Ciampi, Luc (1998): *Affektlogik: Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung; ein Beitrag zur Schizophrenieforschung*. 5., um ein Vorw. erw. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Copei, Friedrich (1969): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß* (Hrsg. Hans Sprenger). 9. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Crebbin, Wendy (2004): *Quality Teaching and Learning. Challenging Orthodoxies*. New York [u.a.]: Lang.
- Daheim, Hansjürgen (1970): *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. 2. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- De Cecco, John Paul (1969): *The Psychology of Language, Thought and Instruction*. London.
- Dedering, Heinz (2004): *Arbeitsorientierte Bildung. Studien zu einem neuen Reformprojekt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Derbolav, Josef (1957): Das "Exemplarische" im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens. Düsseldorf: Schwann.
- Derbolav, Josef (1960a): Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Didaktik in der Lehrerbildung. 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 17-45.
- Derbolav, Josef (1960b): Das Exemplarische als didaktisches Prinzip. In: Unsere Volksschule 1960/61, S. 95-97.
- Derbolav, Josef (1963): Prinzipien einer kategorialen Didaktik. In: Gerner, Berthold (1963), S. 140-151.
- Deutscher Bildungsrat (1968): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4. Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1990): Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Schlußbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages. In: Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. Nr. 20/90, Bonn.
- DGB-Bildungswerk Hessen e.V. (1989): Gründe für eine neue Bildungspolitik. Von der Defensive zur Offensive. In: Die Politik mit der Weiterbildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag, S. 81-106.
- Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2000): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Dietrich, Stephan (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGel. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dilthey, Wilhelm (1993): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dilts, Robert; Bandler, Richard; Grinder, John u.a. (1994): Strukturen subjektiver Erfahrung. Ihre Erforschung und Veränderung durch NLP. 5. Auflage. Paderborn: Junfermann.
- Donnenberg, Otmar (Hrsg.) (1999): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Döring, Klaus Wolf (1977): Lehrerverhalten. Zur Professionalisierung des erzieherischen Verhaltens. Weinheim: Beltz.
- Drerup, Heiner (1987): Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Durkheim, Emile (1999): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dybel, Pawel; Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.) (2004): Der Begriff des Subjekts in der modernen und postmodernen Philosophie. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

-
- Eberlein, Undine (2000): Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Eckert, Manfred; Rützel, Josef (Hrsg.) (1994): Strukturorientierte Didaktiken. Konzepte – Formen – Lernortbezug. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Edelstein, Wolfgang; Grözinger, Karl E.; Gruehn, Sabine u.a. (2001): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen; vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang; Keller, Monika (Hrsg.) (1982): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ellinor, Linda; Gerard, Glenna (2000): Der Dialog im Unternehmen. Inspiration, Kreativität, Verantwortung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, Erik H. (1984): Kindheit und Gesellschaft. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Esser, Albert (1972): Interesse: In: Krings, Hermann; Baumgartner, Hans-Michael; Wild, Christoph (Hrsg.): Handbuch Philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 3. München: Kösel.
- Etzoni, Amitai (1979): Elemente einer Makrosoziologie. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Königstein/ Ts.: Verlagsgruppe Athenäum, S.147-176.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Diesterweg [u.a.].
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter; Wiesner, Gisela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann.
- Faust-Siehl, Gabriele (1987): Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fest, Joachim (1991): Der zerstörte Traum: Vom Ende des utopischen Zeitalters. 3. Auflage. Berlin: Siedler.
- Feuerstein, Thomas (1973): Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluß an Habermas. München: Kösel.
- Feyerabend, Paul (1998): Erkenntnis für freie Menschen. Veränd. Ausg., [6. Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feyerabend, Paul (2003): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

-
- Fietkau, Hans-Joachim; Görlitz, Dietmar (Hrsg.) (1981): Umwelt und Alltag in der Psychologie. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Fischer, Martin; Rauner, Felix (Hrsg.) (2002): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Bildung und Arbeitswelt. Band 6. Baden-Baden: Nomos.
- Flehsig, Karl-Heinz (1969): Die technologische Wendung in der Didaktik. Konstanzer Universitätsreden 23. Konstanz.
- Flehsig, Karl-Heinz (1976): Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Issing, Ludwig J. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Weinheim: Beltz.
- Fleischmann, Gerd; Esser, Josef (Hrsg.) (1989): Technikentwicklung als sozialer Prozeß. Bedingungen, Ziele und Folgen der Technikgestaltung und Formen der Technikbewertung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Flitner, Wilhelm (1930): Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre. In: Nohl, Hermann; Pallat, Ludwig (1930): Handbuch der Pädagogik. 3. Bd. Berlin u. Leipzig, S. 59-118.
- Florey, Ernst; Breidbach, Olaf (Hrsg.) (1993): Das Gehirn – Organ der Seele. Zur Ideengeschichte der Neurobiologie. Berlin: Akademie-Verlag.
- Floßdorf, Bernhard (1978): Kreativität. Bruchstücke einer Soziologie des Subjekts. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Forneck, Hermann-Josef (1992): Moderne und Bildung: modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Frank, Manfred (2002): Selbstgefühl. Eine historisch-semantische Erkundung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Anna (1973): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Hamburg: Verlag 0 [Null].
- Freud, Anna (1964) (zuerst 1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. München: Kindler. (16. Auflage 2000. Frankfurt am Main: Fischer.)
- Freud, Sigmund (1975): Psychologie des Unbewußten, Bd. 3 der Studienausgabe. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer. (9. korrigierte Auflage 2001.)
- Frey, Karl (Hrsg.) (1975): Curriculum – Handbuch. 3 Bde. München [u.a.]: Piper.
- Fritz, Jürgen (1993): Methoden des sozialen Lernens. 3. erg. Auflage. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Fromm, Erich (1954): Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie. Zürich: Diana-Verlag. (5. Auflage 1995. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.)
- Fromm, Erich (1970): Marx Beitrag zur Wissenschaft vom Menschen. In: Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main, S. 145-161.

-
- Fromm, Erich (1988): *Das Menschenbild bei Marx*. Frankfurt am Main: [u.a.]: Ullstein.
- Galbraith, James K. (1952): *American Capitalism. The Concept of Countervailing Power*. Boston.
- Gamm, Hans-Jochen (1970): *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*. München: List.
- Gamm, Hans-Jochen (1972): *Das Elend der spätbürgerlichen Erziehung*. München: List.
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1998): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. 1. Auflage, [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geißler, Harald (1980): Vorbereitende Skizzen zu einer prozeß- und kriterienorientierten Unterrichtsplanung und ihrer praxisorientierten Vermittlung durch ein Unterrichtsplanungsraster. In: Adl-Amini/Künzli 1980b, S. 28-57.
- Geißler Karlheinz A. (2000): *Schlußsituationen: die Suche nach dem guten Ende*. 3. neu ausgest. Auflage Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Geißler, Karlheinz A. (2002): *Anfangssituationen: was man tun und besser lassen sollte*. 9. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Gerdsmeier, Gerhard: Problembereiche kaufmännischer Unterricht und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid; Speier, Hans-Dieter (Hrsg.) 1999, S. 243-302.
- Gerner, Berthold (Hrsg.) (1963): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (5. unveränd. Auflage 1972.)
- Geulen, Dieter (1989): *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giampieri-Deutsch, Patrizia (Hrsg.) (2004a): *Psychoanalyse im Dialog der Wissenschaften. Band 2: Anglo-amerikanische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giampieri-Deutsch, Patrizia (2004b): Auswirkungen der Kooperation zwischen der analytischen Philosophie des Geistes und der Psychoanalyse auf die empirische psychoanalytische Forschung. In: Giampieri-Deutsch, Patrizia (Hrsg.) 2004a, S. 80-91.
- Giere, Walter (1981): Der Trainer und die Macht. In: Bachmann, Claus Henning 1981, S. 157-182.
- Gieseke, Wiltrud. (1982): Ein Votum für den Neubeginn einer didaktischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung. In: Otto, Volker u.a. (Hrsg.) (1982): *Realismus und Reflexion*. München: Hueber-Holzmann.
- Glasl, Friedrich (2002): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. 7. erg. und überarb. Auflage. Bern: Haupt; Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Goffmann, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

-
- Golas, Heinz G. (Hrsg.) (1973): Didaktik der Wirtschaftslehre. Situation, Diskussion, Revision. München: Kösel.
- Gold, Andreas (1995): Gedächtnisleistungen im höheren Erwachsenenalter. Der Einfluß von Vorwissen und Aufgabenkomplexität. Bern [u.a.]: Huber.
- Götz, Klaus; Häfner, Peter (2002): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. 6. Auflage. Weinheim [u.a.]: Deutscher Studienverlag.
- Grubauer, Franz; Ritsert, J.; Scherr, A.; Vogel, M. R. (1992): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Grüner, G. (Hrsg.) (1975): Curriculumproblematik der Berufsschule. Zur Entwicklungsgeschichte der Lehrpläne gewerblicher Berufsschulen. Stuttgart: Holland & Josenhans.
- Habermas, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1989): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Neuauflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1991): Theorie des Kommunikativen Handelns. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1993): Theorie und Praxis. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2000): Technik und Wissenschaft als Ideologie. 1. Auflage, 17. Druck. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2001): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2003): Erkenntnis und Interesse. Sonderausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haefner, Klaus (1985): Die neue Bildungskrise. Lernen im Computerzeitalter. Reinbek: Rowohlt.
- Hagner, Michael; Rheinberger, Hans-Jörg; Wahrig-Schmidt, Bettina (1994): Objekte – Differenzen – Konjunkturen: Experimentalsysteme im historischen Kontext. Berlin: Akademie-Verlag.
- Hansen, Frank-Peter (2000): Geschichte der Logik des 19. Jahrhunderts. Eine kritische Einführung in die Anfänge der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hansmann, Otto (1988): Kritik der sogenannten "theoretischen Äquivalente" von "Bildung". In: Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.) 1988, S. 21-54.
- Hansmann, Otto (1992): Moralität und Sittlichkeit. Neuzeitliche Teleologie als Vermittlungsansatz und als Chance zur Selbstaufklärung aufgeklärter Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildung-

stheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 19. Jg 1968, Nr. 3, S. 193-216.
- Harvey, Oswald J; Hunt, David; Schroder, Harold M. (1961): Conceptual systems and personality organization. New York. John Wiley & Son.
- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Havemann, Robert (1990): Dialektik ohne Dogma? Aufsätze, Dokumente und die vollständige Vorlesungsreihe zu naturwissenschaftlichen Aspekten philosophischer Probleme. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, Jg. 54, Heft 9, 1962, S. 407-427.
- Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht. Analyse und Planung. 10. unveränd. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Heinemann, Uwe (1996): Neurobiologie. Neurobiologische Grundlagen des emotionalen Verhaltens. In: Uexküll, Thure von 1996, S. 120-135.
- Heinemann, Uwe (2003): Neurobiologie. Neurobiologische Grundlagen des emotionalen Verhaltens. In: Adler, Rolf H.; Herrmann, Jörg M.; Köhle, Karl u.a. (Hrsg.) 2003, S. 115-133.
- Helfferrich, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heller, Agnes (1976): Theorie der Bedürfnisse bei Marx. Berlin: VSA-Verlag. (2. unveränd. Auflage 1980.)
- Heller, Agnes (1978): Philosophie des linken Radikalismus. Hamburg: VSA-Verlag
- Heller, Agnes (1981): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heller, Agnes (1981): Theorie der Gefühle. Ungek. Studienausgabe. Hamburg: VSA-Verlag
- Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Unge-wissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilers-wist: Velbrück Wissenschaft.
- Hermann, Ulrich (2004): Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens: Auf dem Weg zu einer "Neurodidaktik"? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 4, 2004, S. 471-474. Weinheim: Beltz.
- Hesse, Hans Albrecht (1972): Berufe im Wandel: ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. 2. überarb. Auflage. Stuttgart: Enke.
- Hesse, Hans Albrecht (1998): Experte, Laie, Dilettant. Über Nutzen und Grenzen von Fachwissen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

-
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (1995): Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe. Gemeinschaftskunde (Kursstrukturplan). Ausgabe 1995. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1998): Rahmenplan Berufsschule, Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, Kauffrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel. Gem. 219. Verordnung über Rahmenpläne des Hessischen Kultusministers vom 29. Mai 1998. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (1998): Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe. Wirtschaftswissenschaften (Kursstrukturplan). Ausgabe 1998. Wiesbaden.
- Heuer, Ulrike; Botzat, Tajana; Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. (Neueste Auflage 1995. Vaduz/Liechtenstein: Topos-Verlag.)
- Heymann, Hans Werner (1975): Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvariablen, insbesondere zwischen Lernmethoden und Lerninhalten. In: Frey, Karl 1975, S. 69-76.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1973): Konstruktive Didaktik. Düsseldorf: Schwann.
- Hof, Christiane (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenschaftlichen Grundlagen des Unterrichtens. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hoff, Ernst Hartmut; Lempert, Wolfgang; Lappe, Lothar (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern [u.a.]: Huber.
- Hoffmann, Dietrich (1991): Die Transformation des Bildungsbegriffs in der Epoche der Bildungsreform. In: Hoffmann, Dietrich; Heid, Helmut (Hrsg.) (1991): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Honneth, Axel; Jaeggi, Urs (Hrsg.) (1980): Arbeit, Handlung, Normativität. Theorien des Historischen Materialismus 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max (1992): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1995): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. (Erstausgabe 1944). Frankfurt am Main: Fischer.
- Horn, Eberhard (1982): Vergleichende Sinnesphysiologie. Jena: Fischer.

- Horn, H. A. (1970): Methode, Methodik. In: Horney, Walter u.a. (Hrsg.) (1970): Pädagogisches Lexikon, Band 2, Sp. 367-370. Gütersloh: Bertelsmann.
- Horn, Klaus (Hrsg.) (1973): Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Repressive Entsublimierung oder politische Praxis. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huisinga, Richard (1983): Technischer Wandel, sozialer Wandel – eine Herausforderung an die Erwachsenenbildung. In: May, Hans-Peter u.a. (1983): Technologieentwicklung und berufliche Weiterbildung – Konsequenzen für die Volkshochschule. (Schriften des Hessischen Volkshochschulverbandes). Frankfurt am Main, S.11-34.
- Huisinga, Richard (1985): Technikfolgenbewertung. Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Huisinga, Richard (1986): Informationsgesellschaft morgen: Welche Konsequenzen ergeben sich für Erziehung und Bildung. In: Vorläufe. Zeitschrift für Aufsätze, Entwürfe und Vorträge. Frankfurt am Main 1986, Nr.2.
- Huisinga, Richard (1990): Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Huisinga, Richard (1990a): Neue Berufe ohne neue Lernkonzepte? Curriculare Aspekte subjektbezogener Umsetzung der Neuordnung für kaufmännische Berufe am Beispiel Warenwirtschaftssystem. In: Dikau, Joachim; Ehrke, Michael (1990): Neue kaufmännische Berufe – Neues pädagogisches Handeln. Fachtagung Wirtschaft der Hochschultage Berufliche Bildung 1988. ANSTÖSSE Band 6. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag, S. 41-48.
- Huisinga, Richard (1994): Von der halbierten Rationalität des Methodenbooms in der betrieblichen Erstausbildung. In: Fischer, Andreas; Hartmann, Günter (Hrsg.): In Bewegung – Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Bielefeld. AUE.
- Huisinga, Richard (1996a): Bildung und Zivilisation. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Huisinga, Richard (1996b): Theorien und gesellschaftliche Praxis technischer Entwicklung – Soziale Verschränkungen in modernen Technisierungsprozessen. Amsterdam und Berlin: G+B Verlag Fakultas.
- Huisinga, Richard (2002): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch: "Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase im Hinblick auf eine Modernisierung der beruflichen Bildung". Siegen und Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, S. 37-57.
- Huisinga, Richard (2004): Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Berufseinstiegs – Zur versäumten Professionalisierung eines Berufsstandes. In Busian, Anne; Drees, Gerhard; Lang, Martin (Hrsg.) (2004): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum: projekt verlag, S. 37-57.

- Huisinga, Richard; Buchmann, Ulrike (Hrsg.) (2003): Curriculum und Qualifikation: Zur Regorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. ANSTÖSSE Band 15. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München: Vahlen.
- Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (2002): Qualifikationsbedarf, Personalentwicklung und Bildungsplanung – Studien. Unter Mitarbeit von Born, Volker; Kretschmar, Stefan und Loisele, Janka. ANSTÖSSE Band 14. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (2004): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als Qualitätssicherung? In: ZBW, Heft 3, 2004.
- Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid; Speier, Hans-Dieter (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Hund, Wulf D. (1976): Ware – Nachricht und Informationsfetisch. Zur Theorie der gesellschaftlichen Kommunikation. Neuwied: Luchterhand.
- Israel, Joachim (1979): Der Begriff Dialektik. Erkenntnistheorie, Sprache und dialektische Gesellschaftswissenschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Israel, Joachim (1981): Die sozialen Beziehungen. Grundelemente der Sozialwissenschaft. Ein Leitfad. Reinbek: Rowohlt.
- Janshen, Doris (1981): Rationalisierung im Alltag der Industriegesellschaft. Frankfurt am Main. [u.a.]: Campus.
- Jappe, Gemma (1971): Über Wort und Sprache in der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jenewein, Klaus; Knauth, Peter; Röben, Peter; Zülch, Gert (2004): Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Bildung und Arbeitswelt. Band 9. Baden-Baden: Nomos.
- Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Insel-Verlag. (Neueste Auflage 2003. Frankfurt am Main: Suhrkamp.)
- Jones, Daniel T.; Womack, James P.; Roos, Daniel (1991): Die Zweite Revolution in der Automobilindustrie. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Kade, Sylvia (1983): Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, Arnim (Hrsg.) (2003): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München: Wolters Kluwer.
- Kernberg, Otto F. (1988): Innere Welt und äußere Realität. München [u.a.]: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Keupp, Heiner (Hrsg.) (1998): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

-
- Kincheloe, Joe L.; Steinberg, Shirley R. (Hrsg.) (2004): *Multiple Intelligences Reconsidered. Studies in the Postmodern Theory of Education*. New York [u.a.]: Lang.
- Kitcher, Patricia (2004): Die Metapsychologie der Moralphysikologie: Freud und die analytische Philosophie des Geistes. In: Giampieri-Deutsch, Patrizia (Hrsg.) 2004a, S. 47-66.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 50, H. 10, 1958, S. 450-471; wieder abgedruckt in: *Auswahl*, Reihe A, Heft 1, 6. Auflage, Hannover 1964, S. 5-34.
- Klafki, Wolfgang (1963): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz. (3./4. durchges. und erg. Auflage 1964.)
- Klafki, Wolfgang (1967): Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: *Rundgespräch*, Jg. 1967, H. 3/4, S. 131-140.
- Klafki, Wolfgang (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1976): Replik auf Peter Mencks "Anmerkungen zum Begriff der Didaktik". In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 Jg., Heft 5, 1976, S. 803-810.
- Klafki, Wolfgang (1976): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22. Jg., Heft 1, 1976, S. 77-94.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim [u.a.]: Beltz. (5. unveränd. Auflage 1996.)
- Klauser, Fritz (1998): *Identitätsdynamik von Wirtschaftslehrerinnen und Wirtschaftslehrern in den neuen Bundesländern. Eine Studie zur beruflichen Sozialisation im gesellschaftlichen Umbruchprozeß*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Klein, Hans-Dieter (2004): Zur philosophischen Modellierung metapsychologischer Begriffe. In: Giampieri-Deutsch, Patrizia (Hrsg.) 2004a, S. 67-79.
- Klein, Klaus; Oettinger, Ulrich (2000): *Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, Melanie; Riviere, Joan. (1974): *Seelische Urkonflikte – Liebe, Haß, Schuldgefühle*. München: Kindler.
- Klingberg, Lothar (o. J.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Frankfurt am Main. (7. Auflage 1989. Berlin: Volk u. Wissen.)
- Koch, Dieter E. (2000): "Führung" als didaktische Professionalität. Dissertation. Magdeburg.
- Koch, Joachim (1988): *Abschied von der Realität. Das illusionistische Zeitalter*. Reinbek: Rowohlt.

- Kochan, Detlef C. (Hrsg.) (1972): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. 2. unveränd. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kohut, Heinz (1997): Narzißmus: Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Köhle, Karl (2003): Kommunikation. In: Adler, Rolf H.; Herrmann, Jörg M; Köhle, Karl u.a. (Hrsg.) 2003, S. 43-63.
- König, Ernst; Riedel, Harald (1979): Systemtheoretische Didaktik. 4. überarb. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Koring, Bernhard (1992): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Koring, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.) 1996, S. 320-339.
- Korsch, Karl (1993): Marxismus und Philosophie. 6. Auflage. Frankfurt am Main [u.a.]: Europäische Verlagsanstalt.
- Kösel, Edmund (2002): Die Modellierung von Lernwelten. Band I. Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen. 4. umgearb. Auflage. Bahlingen a. K.: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- Kosik, Karel (1986): Die Dialektik des Konkreten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraft, Susanne (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 30. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krämer, Hans (1995): Integrative Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kramp, Wolfgang (1964): Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Auswahl, Reihe A, Heft 1, 6. Aufl., Hannover 1964, S. 35-67.
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Krathwohl, D. R.; Bloom, B.S.; Massia, B.B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York.
- Krause, Rainer (2002): Zur Onto- und Phylogenese des Affektsystems und ihrer Beziehungen zu psychischen Störungen. *Psyche* 1983; 37: 1016-43.
- Krause, Rainer (2003): Emotion als Mittler zwischen Individuum und Umwelt. In: Adler, Rolf H.; Herrmann, Jörg M; Köhle, Karl u.a. (Hrsg.) 2003, S. 267-277.
- Kubicek, Herbert u.a. (Hrsg.) (1998): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998. Heidelberg: Deckers Verlag.
- Kuhn, Tomas S. (1978): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

-
- Kuhn, Tomas S. (1981): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (1. Auflage 1973.)
- Kultusminister Konferenz: Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder (Beschluss vom 23./24. Mai 2002).
- Kunze, Dorothea (2003): Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. Köln: GwG-Verlag.
- Lantermann, Ernst Dieter (1980): Interaktionen – Person, Situation und Handlung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Laplanche, Jean; Pontalis, J.-B. (2002): Das Vokabular der Psychoanalyse. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latzer, Michael (1997): Mediamatik – Die Konvergenz von Telekommunikation, Computer und Rundfunk. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Laucken, Uwe (1974): Naive Verhaltenstheorie. Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesehen wird. Stuttgart: Klett.
- Lauer, Hans Erhard (1977): Die zwölf Sinne des Menschen. Umriss einer neuen, vollständigen und systematischen Sinneslehre auf Grundlage der Geistesforschung Rudolf Steiners. Schaffhausen: Novalis.
- Leithäuser, Thomas; Volmberg, Birgit (1979): Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leithäuser, Thomas u.a. (1987): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lehmkuhl, Kerstin (2002): Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg: VSA-Verlag.
- Lemmermöhle, Doris; Jahreis, Dirk (Hrsg.) (2003) Professionalisierung der Lehrerbildung: Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Weinheim: Juventa.
- Lempert, Wolfgang (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenz, Gerhard (Hrsg.); Mertens, Wolfgang; Lang, Hans-Jürgen: (1991): Die Seele im Unternehmen. Psychoanalytische Aspekte von Führung und Organisation im Unternehmen. Berlin [u.a.]: Springer.
- Lenz, Werner (1989): Emanzipatorische Erwachsenenbildung. Bildung für Arbeit und Demokratie. Versammelte Aufsätze. München: Profil-Verlag.
- Lenzen, Dieter (1973): Didaktik und Kommunikation. Frankfurt am Main. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.

-
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1975): Curriculumentwicklung für die Kollegstufe. Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, Dieter (1980): Pädagogik und Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lenzen, Dieter; Meyer, Hilbert L. (1975): Das didaktische Strukturgitter – Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. In: Lenzen, Dieter 1975, S. 185-251.
- Lewin, Kurt (1975): Field Theory in Social Science. Selected theoretical papers. Westport, Conn: Greenwood Pr.
- Lichtenberg, Joseph D.; Lachmann, Frank M.; Fosshage, James L. (2000): Das Selbst und die motivationalen Systeme. Zu einer Theorie psychoanalytischer Technik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Lipsmeier, Antonius (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München: Juventa.
- Lisop, Ingrid (1976): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wissenschaft und Praxis. In: Lisop, Ingrid; Markert, Werner; Seubert, Rolf 1976, S. 3-64.
- Lisop, Ingrid (1985): Sozio-kulturelle Entmündigung in der Freizeitgesellschaft. Analyse und Perspektiven der Abwehr. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Lisop, Ingrid (1989): Technikkompetenz. Gesellschaftspraktische und wissenschaftssystematische Dimensionen. In: Fleischmann, Gerd; Esser Josef (Hrsg.) 1989, S. 29-42.
- Lisop, Ingrid (1990a): Neue Berufe ohne neue Lernkonzepte? Von der objektzentrierten zur subjektzentrierten Sicht. In: Dikau, Joachim; Ehrke, Michael (1990): Neue kaufmännische Berufe – Neues pädagogisches Handeln. Fachtagung Wirtschaft der Hochschultage Berufliche Bildung 1988. ANSTÖSSE Band 6. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag, S. 25-39.
- Lisop, Ingrid (1990b): Technischer Wandel und Bildung. In: Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Zwischenbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Nr. 1/90, Bonn, S. 325-340.
- Lisop, Ingrid (1994): Apparatefetischismus. In: Schlosser, Horst Dieter (Hrsg.): Gesellschaft Macht Technik. Vorlesungen zur Technikgenese als sozialer Prozeß. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag, S.65-75.
- Lisop, Ingrid (1994): Strukturorientierung als Verzahnung von Aneignungsprozessen und 'Objektstruktur' – (Konfrontation mit der Arbeitsorientierten Exemplarik). In: Eckert, Manfred; Rützel, Josef (Hrsg.) 1994, S. 55-71.
- Lisop, Ingrid (1998): Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. ANSTÖSSE Band 13. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.

- Lisop, Ingrid (2003): Entwicklung zum oder Enteignung vom Denken. In: Fischer, Andreas (Hrsg.) (2003): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag, S. 225-235.
- Lisop, Ingrid (2003): Studententext: Die Charakteristika der Arbeitsorientierten Exemplarik (AOEX) im Überblick. In: Fischer, Andreas (Hrsg.) 2003, S. 237-258.
- Lisop, Ingrid; Greb, Ulrike; Schüßler, Ingeborg (unter Mitarbeit von Güting, Damaris; Burow, Rosemarie (1995): Humanisierung des Arbeitsplatzes Schule. Sekundäranalytische und empirische Studie im Auftrag der GEW Südhessen. Darmstadt.
- Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (1984): Arbeitsorientierte Exemplarik. Neue Wege für Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft. Wetzlar.
- Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (1994): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (2000): Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: Lipsmeier, Antonius; Pätzold, Günter (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Steiner
- Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (2004): Ein neuer Weg der Sicherung des dualen Prinzips. Der neue Bachelor-Studiengang "Sozialversicherung". In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/2004. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-52.
- Lisop, Ingrid; Markert, Werner; Seubert, Rolf (1976): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Kronberg: Scriptor.
- Locher-Ernst, Louis (1970): Raum und Gegenraum. Einführung in die neuere Geometrie. 2. durchges. Auflage. Dornach (Schweiz): Philosoph.-Anthroposoph.-Verlag
- Lohmer, Mathias (Hrsg.) (2000): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lorenzer, Alfred (1973): Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüders, Christian; Kade, Jochen; Hornstein, Walter (1998): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 207-215.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1999): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lukács, Georg (1987): Die Eigenart des Ästhetischen. 2 Bände. 2. Auflage. Berlin [u.a.]: Aufbau-Verlag.

-
- Lukács, Georg; Heller, Agnes; Fehér, Ferenc (1975): Individuum und Praxis – Positionen der Budapester Schule. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1962): Der eindimensionale Mensch. Neuwied: Luchterhand. (4. Auflage 2004 München: Dt. Taschenbuch-Verlag.)
- Markert, Werner (1973): Erwachsenenbildung als Ideologie. München: Liszt.
- Markert, Werner (Hrsg.) (1998): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 15. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marotzki, Winfried; Süner, Heinz (Hrsg.) (1992): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marx, Karl (1968): Frühschriften. Stuttgart: Köhler.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1977): Werke. Ergänzungsband. Erster Teil. Berlin.
- Matjan, Gregor (1998): Auseinandersetzung mit der Zukunft. Politische Kultur und Lebensstile in pluralistischen Gesellschaften. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Menck, Peter (1974): Methode. In: Wulf, Christoph (Hrsg.) 1974, S. 412 ff.
- Menck, Peter (1975): Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Menck, Peter (1976): Anmerkungen zum Begriff der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22. Jg., Nr. 5, 1976, S. 793-801.
- Mentzos, Stavros (1996): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erw. Neuausgabe. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 1/1974, S. 36-43.
- Mertens, Dieter (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Dezember 1988, S. 33-46.
- Mertens, Wolfgang (Hrsg.) (1993): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Metz-Göckel, Sigrid (1975): Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Meueler, Erhard (1998): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. 2. in der Ausstattung veränd. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer, Hilbert L. (2003): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12. Auflage, Nachdr. Berlin: Cornelsen Scriptor.

-
- Möller, Bernhard u. Christine (1966): Perspektiven der didaktischen Forschung. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1977): Erziehung und Emanzipation – polemische Skizzen. 7. Auflage. München: Juventa. (1. Auflage 1968.)
- Mollenhauer, Klaus (1984): Theorien zum Erziehungsprozeß. 4. Auflage. München: Juventa.
- Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.
- Mumford, Lewis (1977): Mythos der Maschine. Frankfurt am Main: Fischer.
- Münch, Richard (1992): Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. (7. Auflage 1981.)
- Negt, Oskar (2002): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Erw. Neuauflage. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander (1981): Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Newe, Heinrich (1963): Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit. 3. Auflage. Kiel: Hirt.
- Nieser, Bruno (1992): Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Noer, David M. (1998): Die vier Lerntypen. Reaktionen auf Veränderungen im Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nohl, Herman (1930): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und die pädagogische Theorie. In: Nohl/Pallat (Hrsg.) (1930): Handbuch der Pädagogik, Band 1. Berlin und Leipzig. (Frankfurt am Main: Klostermann, 11. Auflage 2002.)
- Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – ein Schritt der Reformgestaltung. Interview in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, Frau Edelgard Bulmahn. In: ZBW, Heft 1, 2004, S. 7-12.
- OECD (1990): Public Management Developments: Survey. Paris.

-
- OECD (1996): *Gouvernance in Transition. Public Managements Reforms in OECD Countries*. Paris.
- Oevermann, Ulrich (1968): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4: Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.) 1996, S. 70-182.
- Ogger, Günter (1992): Nieten in Nadelstreifen. Deutschlands Manager im Zwielicht. München: Droemer Knaur.
- Olberg, von, Hans-Joachim (2004): Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, H. 1, 2004, S. 119-131.
- Opahle, P. (1932): Methode. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 2 Bände. Freiburg: Herder, S. 374-376.
- Orban, Peter (1973): Sozialisation. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.
- Otto, Gunter (1995): Medien der Erziehung und des Unterrichts. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 4. Bd., S. 74-107. Stuttgart: Klett.
- Ottomeyer, Klaus (1977): Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Reinbek: Rowohlt. (Neueste Auflage 2004. Münster: Lit.)
- Paffrath, Fritz Hartmut (1992): Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Pätzold, Günter (Hrsg.) (1992): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Pätzold, Günter; Klusmeyer, Jens (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung: eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.
- Pérez, Isabel (2003): Selbstorganisation. Phantasien und Realität in der Management und Bildungsliteratur. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Perls, Frederik S. (2002): Gestalt-Therapie in Aktion. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Petzold, Hilarion G.; Brown G.J. (Hrsg.) (1977): Gestalt – Pädagogik – Konzepte der integrativen Erziehung. München.
- Peukert, Helmut (1983): Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 29, 1983, Heft 2, S. 195-217.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Philberth, Bernhard (1987): Der Dreieine. Anfang und Sein. Die Struktur der Schöpfung. 7. Auflage. Stein am Rhein: Christina Verlag.

-
- Picht, Georg (1969): Mut zur Utopie. Die großen Zukunftsaufgaben. München: Piper.
- Piezzi, Daniela (2002): Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung. Paderborn: Eusl-Verlag.
- Pitcher, Patricia (1998): Das Führungsdrama. Künstler, Handwerker und Technokraten im Management. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Plötzner, Rolf (1998): Flexibilität im Problemlösen und Lernen – Konstruktion, Anwendung und Koordination von Repräsentationssystemen. Lengerich [u.a.]: (Psychologia Universalis, Neue Reihe, Bd 16).
- Pongratz, Gerhard (1987): Unterricht mit Erwachsenen. Zur situationsorientierten Weiterbildung in Wirtschaft und Beruf. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Pongratz, Gerhard (1992): Didaktik im Unternehmen. In: Geißler, Harald: Neue Qualitäten betrieblichen Lernens. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 31-36.
- Preiß, Peter (1999): Integration und Elaboration als Leitgedanken curriculärer Anordnung von Lernfeldern. In: Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid; Speier, Hans-Dieter (Hrsg.) 1999, S. 217-242.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, Michael (1996): Außer Kontrolle – Die Medienmacht des Leo Kirch. Erw., aktualisiert und überarb. Ausgabe. Zürich: Unionsverlag.
- Rammert, Werner (1982): Technik und Gesellschaft. Ein Überblick über die öffentliche und sozialwissenschaftliche Technikdiskussion. In: Technik und Gesellschaft Jahrbuch 1. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus, S.13-47.
- Rammert, Werner; Bechmann, Gotthard (Hrsg.) (1989): Technik und Gesellschaft – Jahrbuch 5: Computer, Medien, Gesellschaft. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Reimer, Christian; Rüger, Ulrich (2003): Psychodynamische Psychotherapien. Lehrbuch der tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapien. Berlin [u.a.]: Springer.
- Richter, Horst-Eberhard (2002): Das Ende der Egomanie. Die Krise des westlichen Bewusstseins. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Rieber-Hunscha, Inge (2004): Das Beenden der Psychotherapie. Trennung in der Abschlussphase. Stuttgart: Schattauer.
- Riegel, Klaus Friedrich (1981): Psychologie, mon amour. Ein Gegentext. München: Urban & Schwarzenberg
- Riehm, Ulrich; Wingert, Bernd (1995): Multimedia. Mythen, Chancen und Herausforderungen. Mannheim: Bollmann-Verlag.
- Ritsert, Jürgen (1997): Kleines Lehrbuch der Didaktik. Darmstadt: Primus.
- Ritter, Ulrich Peter; Rieck, Wolf (1980): Lehr-/Lernsituationen im Hochschulunterricht. Typen und Erfahrungsebenen. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

-
- Robinson, Saul B. (1981): Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Unveränd. Nachdruck der 5. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Rogers, Carl Ransom (1988): Lernen in Freiheit. Lizenzausgabe, ungekürzt. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Ropohl, Günter (1989): An den Grenzen der Ingenieurethik. In: *Universitas*, 44. Jg., 1989, Nr. 6, S. 560-568.
- Ropohl, Günter (1991): Technologische Aufklärung. Beiträge zur Technikphilosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rorty, Richard (2003): Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie. Sonderausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue, vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50, Heft 4, 2004, S. 496-506. Weinheim: Beltz.
- Roth, Heinrich (1966) (1971): Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsammung und Bestimmung. Band II: Entwicklung und Erziehung. Berlin.
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett.
- Roth, Heinrich (1987): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 10. Auflage. Hannover [u.a.]: Schroedel.
- Roth, Leo (1977): Effektivität von Unterrichtsmethoden. 2. bearb.u. erw. Auflage. Hannover [u.a.]: Schroedel.
- Roudinesco, Elisabeth; Plon, Michael (2004): Wörterbuch der Psychoanalyse. Namen, Länder, Werke, Begriffe. Wien [u.a.]: Springer.
- Rückriem, Norbert (1977): Lehrerverhaltenstraining – Wege zur Selbstausbildung. Ravensburg: Maier.
- Rudolf, Gerd (2004): Strukturbezogene Psychotherapie. Leitfaden zur psychodynamischen Therapie struktureller Störungen. Stuttgart: Schattauer.
- Rumpf, Horst (1979): Inoffizielle Weltversion – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Jg., Nr. 2, 1979.
- Rustemeyer, Dirk (2001): Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral. Hamburg: Meiner.

-
- Sachsse, Hans (1972): Technik und Verantwortung. Probleme der Ethik im technischen Zeitalter. Freiburg: Rombach.
- Sandkühler, Hans Jörg (1991): Die Wirklichkeit des Wissens. Geschichtliche Einführung in die Epistemologie und Theorie der Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schelten, Andreas (1987): Grundlagen der Arbeitspädagogik. Stuttgart: Steiner (3. neubearb. und erw. Auflage 1995).
- Scheuerl, Hans (1969): Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. 3. unveränd. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Scheurle, Hans Jürgen (1984): Die Gesamtsinnesorganisation. Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung in der Sinneslehre. Phänomenologische und erkenntnistheoretische Grundlagen der allgemeinen Sinnesphysiologie. 2. neubearb. Auflage. Stuttgart [u.a.]: Thieme.
- Schiersmann, Christiane; Remmele, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung: Quem-Report, Heft 75, Berlin.
- Schiller, Friedrich (1955): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. In: Friedrich Schiller (1955): Werke in 3 Bänden. 2. Band. Leipzig, S. 509 ff.
- Schlömerkemper, Jörg (2003): Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule. 95. Jg., 2003, Heft 1.
- Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1982): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer reflexiven Wende in der Erwachsenenbildung? Bremen: Univ.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1993): Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schreiber, Werner (1977): Interaktionismus und Handlungstheorie. Studien zu einem wissenschaftstheoretischen Paradigma und seiner erziehungswissenschaftlichen Relevanz. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schulmeister, Rolf (1997): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München: Oldenbourg.
- Schulz, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg. (3. erw. Auflage 1981.)
- Schulze, Gerhard (2000): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 8. Aufl., Studienausgabe. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Schüßler, Ingeborg (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 21. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff

-
- Schütz, Alfred (1982): *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred; Endreß, Martin; Renn, Joachim (Hrsg.) (2004): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (1932). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schütze, Thomas (1993): *Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schwäbisch, Lutz; Siems, Martin (1974): *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining*. Reinbek: Rowohlt. (29. Auflage 2003.)
- Seel, Norbert M. (2000): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München [u.a.]: Reinhardt (UTB).
- Seiler, Thomas Bernhard (1973): Kognitive Strukturen und kognitive Persönlichkeitstheorien. In: Seiler, Thomas Bernhard (Hrsg.): *Kognitive Strukturiertheit – Theorien, Analysen, Befunde*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer. (Schriften des Instituts für Psychologie im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin), S. 9.
- Seiler, Thomas Bernhard (1978): Überlegungen zu einer kognitionstheoretischen Fundierung des Konstrukts der kognitiven Komplexität. In: Mandl, Heinz; Huber, Günter L. (Hrsg.): *Kognitive Komplexität – Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 327-340.
- Senge, Peter M. (2001): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 8. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Serres, Michael (Hrsg.) (2002): *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Siebert, Horst (2004): *Theorien für die Bildungspraxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Singer, Wolf (2002): *Der Beobachter im Gehirn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singer, Wolf (2003): *Ein neues Weltbild? Gespräche über Hirnforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Speidel, Hubert; Fenner, Elisabeth (2002): Psychoanalytische Krankheitskonzepte. In: Ahrens, Stephan; Schneider, Wolfgang 2002, S. 57-72.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Spengler, Ernst (2001): *Psychotherapie und das Bild vom Menschen. Ontologie, Erkenntnistheorie und wissenschaftliche "Objektivität"*. Einsiedeln (Schweiz): Daimon.
- Spranger, Eduard (1996): *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. (Erstveröffentlichung 1914). Tübingen: Niemeier.
- Srubar, Ilja. (1979): *Die Ebene der Lebens – Welt im Aufbau der Marx'schen Theorie. Konstruktion sozialer Lebens – Welten bei Marx*

- (II). In: Waldenfels, Bernhard; Broekman, Jan M.; Pazanin, Ante 1979, S. 95-127.
- Steiner, Rudolf (1980): Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. 7. Auflage. Dornach: Steiner.
- Steiner, Rudolf (1994): Zur Sinneslehre. Acht Vorträge ausgew. und hrsg. von Christoph Lindenberg. 4. Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Stielow, Reimar (1981): Körper, Sinnlichkeit, Sinn, Menschen- und Weltbilder als Strukturelemente einer Theorie der ästhetischen Erziehung. Königstein/Ts.: Forum Academicum.
- Stengel, Barbara S. (2004): Knowing is Response-able Relation. In: Bingham, Charles; Sidorkin, Alexander M. (Hrsg.) 2004, S. 139-152.
- Stenzel, Arnold (1960): Stufen des Exemplarischen. In: Bildung und Erziehung, 13.Jg., Heft 3, 1960, S. 129-141.
- Stoll, Clifford (1998): Die Wüste Internet. Geisterfahrten auf der Datenautobahn. Frankfurt am Main: Fischer. (Limitierte Sonderausgabe 2002: Fischer Taschenbuch-Verlag.)
- Straub, Jürgen; Renn, Joachim (Hg.) (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Sünker, Heinz; Timmermann, Dieter; Kolbe, Fritz-Ulrich (1994): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Leitvorstellungen didaktischen Handelns. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 3. Bd., S. 80-93. Stuttgart: Klett.
- Terhart, Ewald (2000a): Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 3. erg. Auflage. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000b): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Thomas, Alexander (Hrsg.) (2003): Psychologie interkulturellen Handelns. 2. unveränd. Auflage. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Thumm, Johann Georg Michael (1993): Unternehmensberatung als Bildungsprozeß. Frankfurt am Main: Universität, Dissertation.
- Thußbas, Claudia (2001): Wissenstransfer: Der Einfluß von Inhalt und Vorwissen auf analoges Problemlösen. Köln: Kölner-Studien-Verlag.
- Trescher, Hans-Georg (1979): Sozialisation und beschädigte Subjektivität. Frankfurt am Main: Fachbuchh. für Psychologie.
- Tübinger Beschlüsse (1952): In: Bildung und Erziehung, 5. Jg., 1952, S. 58-61.
- Tyson, Phyllis; Tyson, Robert L. (2001): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. 2. Auflage. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.

- Uexküll, Thure von (1996): Psychosomatische Medizin. München: Urban & Schwarzenberg.
- Uexküll, Thure von; Wesiak, Wolfgang (1996): Wissenschaftstheorie: ein Bio-Psycho-Soziales Modell. In: Uexküll, Thure von 1996, S. 13-52.
- Uexküll, Thure von; Wesiak, Wolfgang (2003): Integrierte Medizin als Gesamtkonzept der Heilkunde: ein bio-psycho-soziales Modell. In: Adler, Rolf H.; Herrmann, Jörg M; Köhle, Karl u.a. (Hrsg.) 2003, Seite 3-42
- Uhle, Reinhard (1993): Bildung in Moderne-Theorien. Eine Einführung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Uhlemann, Katja (1998): Transfereffekte bei Trainings kognitiver Fähigkeiten. Dresden.
- Verweyst, Markus (2000): Das Begehren der Anerkennung. Subjekttheoretische Positionen bei Heidegger, Sartre, Freud und Lacan. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Vogel, Alfred (1979): Artikulation des Unterrichts. Verlaufsstrukturen und didaktische Funktionen. 6. Auflage. Ravensburg: Maier.
- Vogel, Martin Rudolf (1983): Gesellschaftliche Subjektivitätsformen. Historische Voraussetzungen und theoretische Konzepte. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Vopel, Klaus W. (1976): Lebendiges Lernen und Lehren. Heft 1-7, Interaktionsspiele. 2. Auflage. Hamburg.
- Wagenschein, Martin (1959): Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens. In: Die Deutsche Schule, 51. Jg., Heft 9, 1959, S. 393-404; erneut in: Gerner, B. (1963), S. 1-18.
- Waldenfels, Bernhard (1977): Möglichkeiten einer offenen Dialektik. In: Waldenfels, Bernhard; Broekman, Jan M.; Pazanin, Ante 1977a, S. 143-158.
- Waldenfels, Bernhard; Broekman, Jan M.; Pazanin, Ante (1977 ff.): Phänomenologie und Marxismus. Bd. 1: Konzepte und Methoden, 1977a. Bd. 2: Praktische Philosophie, 1977b. Bd. 3: Sozialphilosophie, 1978. Bd. 4: Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, 1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2003): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. unveränd. Auflage. Bern [u.a.]: Huber.
- Watzlawick, Paul; Weakland, John H.; Fisch, Richard (2003): Lösungen: zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. 6. unveränd. Auflage. Bern [u.a.]: Huber.
- Weber, Max (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Hrsg. v. Johannes Winkelmann. Tübingen: Mohr. (Neueste Auflage 2002.)
- Weibler, Jürgen (2001): Personalführung. Unter Mitarbeit von Deeg, Jürgen und Rapsch, Anke. München: Vahlen.

- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen [erstellt im Auftr. der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz)]. 2. unveränd. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Weizenbaum, Joseph (2003): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weniger, Erich (1952): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim: Beltz.
- Wesiack, Wolfgang; Schüller, Gerhard (2003): Psychoanalyse und psychoanalytisch orientierte Therapieverfahren. In: Adler, Rolf H.; Herrmann, Jörg M.; Köhle, Karl u.a. (Hrsg.) 2003, Seite 457-466.
- Weltbank (Hrsg.) (1999): Jahresbericht 1999. Washington DC.
- Wiest, Heike (2000): Wirtschaftsdidaktik, Medienpädagogik und Wirtschaftsjournalismus: Probleme und Perspektiven der Vermittlung ökonomischer Themen. Berlin: Logos-Verlag.
- Witzenmann, Herbert (1983): Strukturphänomenologie. Vorbewußtes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitsenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept im Anschluß an die Erkenntniswissenschaft Rudolf Steiners. Dornach (Schweiz): Spicker.
- Witzenmann, Herbert (1989): Sinn und Sein. Der gemeinsame Ursprung von Gehalt und Bewegung. Zur Phänomenologie des Denkblicks. Ein Beitrag zur Erschließung seiner menschenkundlichen Bedeutung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Worm, Hermann (1972): Zur Dialektik von Affekt-, Sozial- und Ich-Bildung: Pestalozzi und Freud. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wulf, Christoph (1983): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. München: Juventa.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1974): Wörterbuch der Erziehung. München [u.a.]: Piper. (7. Auflage 1989.)
- Zabeck, Jürgen (1984): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg: esprint.
- Zedler, Peter; König, Eckard (Hrsg.) (1989): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zöller, Michael (Hrsg.) (1997): Informationsgesellschaft – Von der organisierten Geborgenheit zur unerwarteten Selbständigkeit. Köln: Bachem-Verlag.

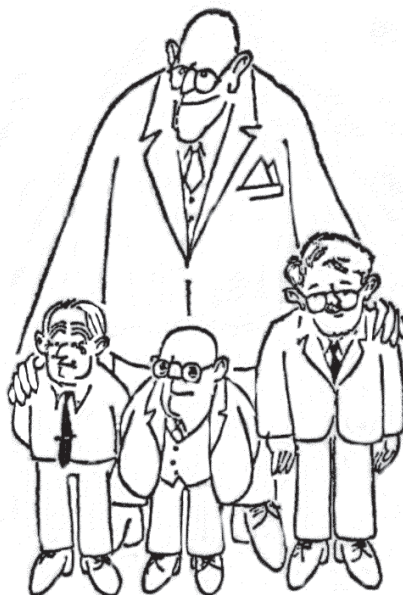
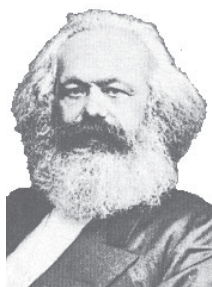
<http://www.akkreditierungsrat.de/akkreditierte-studiengänge.htm>

<http://www.bmbf.de/veranstaltungen/wissgess.htm>

<http://www.hvbg.de/bga> (Stichwort: Fachhochschulausbildung)

<http://www.san-ev.de>

<http://www.standards.nctm.org>



Verlag der
Gesellschaft zur Förderung
arbeitsorientierter Forschung und Bildung
Am Eschbachtal 50
60437 Frankfurt am Main
Mail: gafb.mbh@t-online.de

ISBN 3-925070-68-0