

NORBERT REICHLING



Von Sachen und Menschen „Passungsverhält- nisse revisited“

Dr. Norbert Reichling ist
Sozialwissenschaftler und
pädagogischer Mitarbeiter
beim Bildungswerk der
Humanistischen Union
(Essen)

Der Begriff der „Passung“ hat in heutigen Ohren einen technischen Klang, läßt an die Verbindung normierter Teile denken. Tatsächlich aber signalisierte das Nachdenken über die Voraussetzungen, unter denen Bildungsangebote wahrgenommen werden, in den 70er und 80er Jahren eine neue Reflexionsstufe im beruflichen Handeln der WeiterbildnerInnen, die – auch für die politische Erwachsenenbildung der Jahrtausendwende – nicht gering zu achten ist.

Die im Rahmen von Weiterbildung entstehenden Relationen zwischen Personen, Themen, Institutionen, aber auch Bedarfen und dem Berufsethos der Professionellen (seien sie nun planend oder lehrend tätig), die Frage, wie sich diese Dimensionen von Bildungsprozessen finden und ergänzen, reiben und stören, sind also das Thema. Kein ganz neues Problem, aber in der ersten Hälfte des Jahrhun-

E „Ein altes
Problem mit
neuen Zuspit-
zungen: das
,Austarieren‘
zwischen den
verschiedenen
Logiken der
Beteiligten“



derts stachen etwaige Inkongruenzen weniger hervor: Eine unangefochtene Hierarchie der Wissensformen legte das „Ausgießen“ von Wissenschaft als Lernarrangement nahe, und politische Bildungsaktivitäten spielten sich vor allem im Windschatten sozialer Bewegungen, etwa sozialistischer oder konfessioneller Arbeiterorganisationen ab, womit einige Grundsatzfragen wie die nach dem Ziel von Bewegung und Bildung als geklärt gelten konnten.

„Nebenwirkungen“

Das System der (politischen) Weiterbildung hat zwar manchen Systematisierungsversuch hinter sich, aber dennoch an Übersichtlichkeit verloren: Der ehemals als „naïv“ vorausgesetzte Teilnehmer ist abgelöst durch Spezialisten, die etwas über Nachbargebiete wissen wollen, und Erwartungen haben sich diversifiziert. Wissenschaftliche Weltbilder sind angekränkelt, Ironie, Wissensskepsis und Metakommunikation auf allen Seiten anzutreffen (vgl. Ciupke 1994). Zwar kennt die von gesellschaftlichen Gruppen getragene politische Bildung noch Milieubindungen, aber auch sie steht zunehmend vor dem Problem auseinanderstrebender Imperative – und reagiert darauf (vgl. Reichling 1999).

Wo liegen gesellschaftliche und politische Erwartungen an politische Erwachsenenbildung? Es geht in der Regel um Folgebereitschaft gegenüber dem politischen System, um Engagement für zivilgesellschaftliche Strukturen und die Bearbeitung „politischer Verhaltensstörungen“, wie sie etwa jugendliche Gewaltbereitschaft anzeigt – besonders dann, wenn die politische Integration und Partizipation (etwa nach der deutschen Einigung) unter ein für kritisch gehaltenes Maß zu sinken droht.

Neben solche inhalts- und funktionsbezogene Interessen sind auch in der politischen Weiterbildung bei den Teilnehmenden, kann man den wenigen empirischen Studien (z.B. Flaig u.a. 1993, Vester/Bremer 1998) glauben, kommunikative Motive getreten. Seit soziale Segregation der Milieus wieder ein Problem politischer Kultur zu werden droht, wird der seit 1919 er-

hobene Anspruch, zur „Arbeitsgemeinschaft aller Volkskreise“ (K. Haenisch) beizutragen, zur präpolitischen Norm. Ein Recht auf diese temporären „kleinen Öffentlichkeiten“ der Erwachsenenbildung, auf Gelegenheit zur Orientierung und Urteilsbildung und die damit verbundenen „Begegnungen“ ist damit nicht nur demokratietheoretisch, sondern auch soziologisch begründet.

Balancieren, relationieren, moderieren

In einem Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen arbeitet jede Erwachsenenbildung. Politische Bildung aber bewegt sich mit der Mehrzahl ihrer Aktivitäten auf der kontroversen, eindeutiger Resultate weniger

„Das Problem der Passung ernstzunehmen, erledigt manche programmatische Scheinkontroverse“

gewissen Seite potentieller Lernarrangements. Ihre Lernziele werden in der Regel strittiger sein als in anderen Bereichen, problembezogene Angebote häufiger als systematisch-instruierende. Dem tragen diskursive, teilnehmer- und biographieorientierte Konzepte, eine Erweiterung des Methodenrepertoires um Gruppen- und Partnerarbeit, mediale Einschübe und Lernumgebungen für Einzelarbeit, Zeitbudgets für Erfahrungsaustausch und Perspektivenwechsel Rechnung.

Wenn Institutionen und Professionelle dieses Problem der Passung zwischen den Perspektiven aller Beteiligten als eine Aufgabe von Übersetzungen und gemeinsamen Suchbewegungen ernstnehmen, könnten sich rituelle Debatten über „Orthodoxie“ und „subjektivistische Gegenstands-Entgrenzung“ als obsolet erweisen (und die Boten konstruktivistischer und anderer Nachrichten vor dem Geköpftwerden bewahrt sein).

Die Geltungsansprüche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben sich mit dem gesunkenen öffentlichen Finanzierungsanteil verstärkt. Unverändert aber bleibt das „Austarieren“ zwischen den verschiedenen Logiken der Beteiligten in erster Linie Aufgabe der Professionellen, sind sie doch kontinuierlich in die Arbeit am organisierten Lernen verwickelt. Der demokratische Anspruch öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung verlangt es, das Bewußtsein von Arbeitsbedingungen, „unreinen“ Interessenlagen und des Kontrakts der Anwesenden zu verallgemeinern.

Auch offene Didaktik kennt ein „Recht der Sache“

Für bloße Anpassung an Mentalitäten und Gruppenborniertheiten ist damit nicht plädiert: Das Bemühen um Gegensteuerung, die Rolle des „advocatus diaboli“ gegen vorschnelle Urteile gehört ebenso notwendig zur Funktion von Planenden und Lehrenden. Das kann vieles bedeuten: den disziplinären oder historischen Kontext eines Themas zu umreißen, eine nicht repräsentierte Perspektive selber oder medial einzubringen, an Vereinbarungen über Spielregeln und Fragestellungen zu erinnern.

So ergibt sich: Auf allen didaktischen Ebenen – gehe es um Institutionsprofile oder Marketing, um Zeitformen, Lernsetting oder Chancen des Anschlußlernens, auch völlig unabhängig von Bildungsbegriffen, anthropologischen Prämissen, Gesellschaftstheorien und politischen Axiomen – haben die eine jeweilige Themenkompetenz begleitenden Anforderungen zugenommen: an Selbstreflexion, her-

meneutischer Aufmerksamkeit, Prozeßqualifikationen und Lernbegleitung.

Zu prüfen wäre, ob sich politische Erwachsenenbildung nicht noch stärker Fragen der metakognitiven Kompetenz, der Arbeit an Lerntechniken und „Aneignungsbewußtsein“ zuwenden sollte.

Ende der Bewahr-Andragogik

Das patriarchalische Familienmodell ist abgelöst durch die „Verhandlungsfamilie“; wieviel mehr Anspruch haben politische interessierte Erwachsene auf umfassende didaktische Partizipation! Die hier skizzierte, normativer Überfrachtungen entledigte „Dienstleistung“ bleibt ein kaum standardisierbares Produkt, weil sie der Kontingenz politischen Lernens ebenso Raum einräumen will wie ihrer Planung. Souveräne Abwechslung geplanter Inszenierungen mit situativer Kommunikation, die Anerkennung eines oft unübersichtlich verflochtenen Motivbündels zeichnet aber – gerade in der politischen Erwachsenenbildung – diejenigen aus, die „Verständigung“ als Voraussetzung eines Arbeitsbündnisses mit den Teilnehmenden anzubahnen vermögen.

LITERATUR

Ciupke, Paul: Unbestimmtheitsrelationen – politische Erwachsenenbildung zwischen suchenden Subjekten, instabilen Werten und unübersichtlichen Strukturen, in: Außerschulische Bildung, Heft 2/1994

Flaig, Berthold Bodo u.a.: Alltagsästhetik und politische Kultur, Bonn 1993

Reichling, Norbert: Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung, in: Wolfgang Beer u.a. (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999

Vester, Michael / Bremer, Helmut: Arbeitermilieus und Bildungsurlaub, in: Franz-Josef Jelich/Günter Schneider (Hrsg.), Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche, Essen 1999