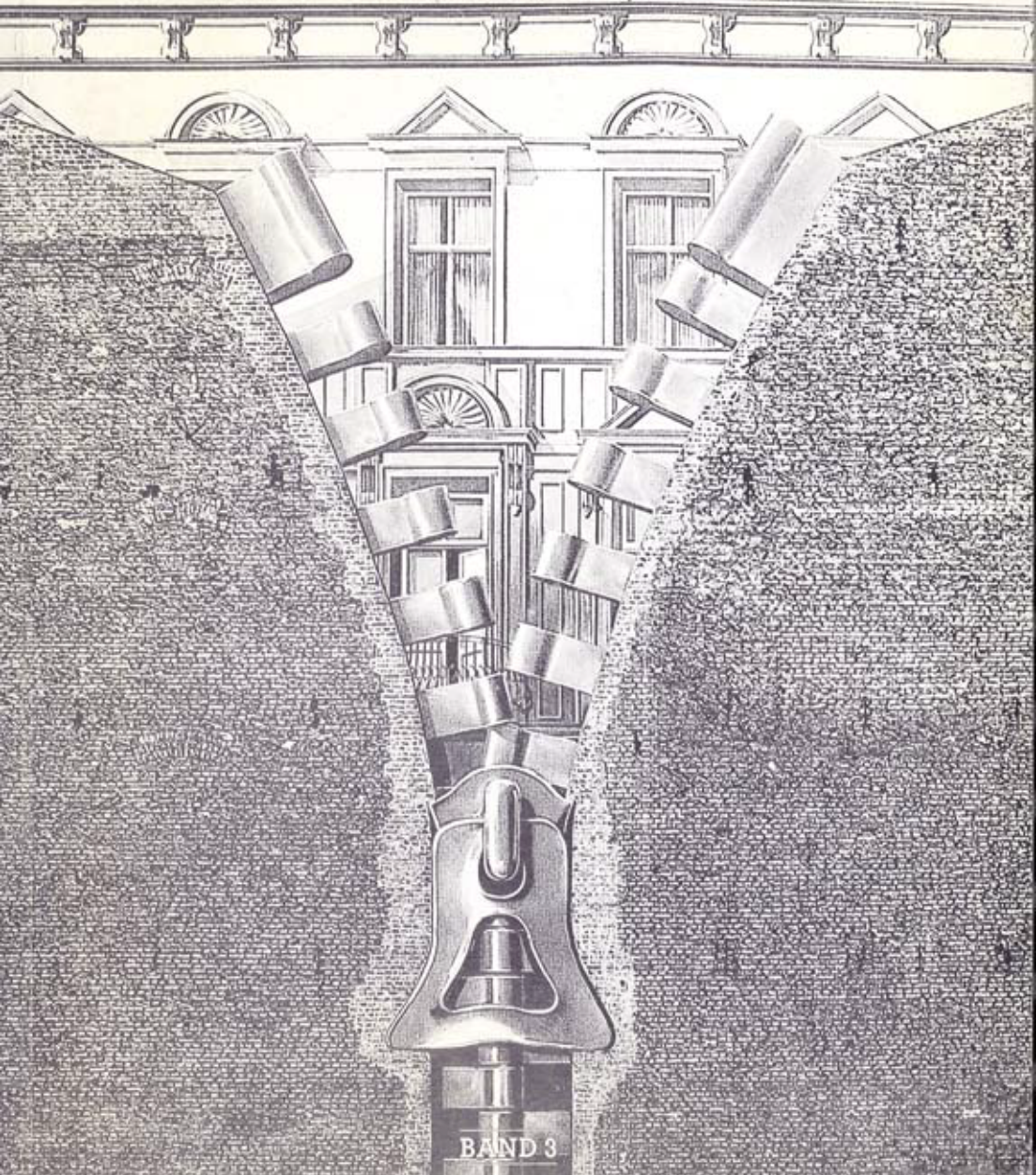
ÖFFNUNG DER UNIVERSITÄT

REFLEXIONEN – ERFAHRUNGEN – BERICHTE – TENDENZEN



BAND 3

IMPULSE

FÜR ERWACHSENENBILDUNG UND HOCHSCHULDIDAKTIK

IMPULSE

FÜR ERWACHSENENBILDUNG UND HOCHSCHULDIDAKTIK

BAND 3

ÖFFNUNG DER UNIVERSITÄT

REFLEXIONEN - ERFAHRUNGEN -
BERICHTE - TENDENZEN

WERNER LENZ - MICHAEL SCHRATZ
(HERAUSGEBER)

WIEN UND INNSBRUCK 1984

BUNDESKONFERENZ DES WISSENSCHAFTLICHEN
UND KÜNSTLERISCHEN PERSONALS

Gedruckt mit Unterstützung des
Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung

Schriftenreihe des Institutes für Erziehungswissenschaften
der Universität Innsbruck, Innrain 52, A-6o2o Innsbruck.

Herausgeber: Michael Schratz

Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals,
Schottengasse 1, A-1010 Wien.

Redaktion: Herbert Bannert

Herstellung und Gestaltung: Martina Klug und Beate Lanmüller

Umschlagentwurf: Grafik Josef Pausch, Linz

Druck: Druckerei "Studio", Josef-Hirnstrasse 7,
A-6o2o Innsbruck.

ISBN. 3-9oo481-oI-6

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung

Universitäre Weiterbildung. Begründung, Didaktik und Institutionalisierung 7

Werner Lenz, Die Universität ist offen! Aber für wen? 11

Michael Schratz, Die Öffnung der Universität. Bildungsbrücke und Herausforderung für eine permanente Weiterbildung 2o

Manfred Horvat, Wissenschaft und Lebenspraxis. Die Zusammenarbeit von Universität und Erwachsenenbildung als wechselseitige Herausforderung und Chance 28

Guido Heintel, Das Problem "Öffnung der Universität" aus der Sicht eines Mitarbeiters am Projekt "Lernbereitschaften Erwachsener in einer ländlichen Region" 40

Werner Lenz, Wissenschaftliche Weiterbildung startet zum Hindernisrennen 68

Christine Gruber, Merkmale teilnehmerorientierten didaktischen Handelns in der Lehr-/Lernsituation 74

Ursula Schneider, Das Praxisberatungsseminar: Ein Schritt in Richtung Universitas Extra Muros? 98

Michael Schiratz, Projekte und Tendenzen universitärer Erwachsenenbildung (Erfahrungen an der Universität Innsbruck) 116

Gerhild Tanew-Iliitschew, Möglichkeiten zur Weiterbildung an der Wirtschaftsuniversität Wien 127

Berhard Rathmayr, Disziplinäres Wissen und autonomes Studium. Überlegungen und Vorschläge zur Hochschuldidaktik am Beispiel der Universität Innsbruck 138

Mitarbeiter 17o

EINLEITUNG

Die "Öffnung der Universität" gehört seit einigen Jahren zum aktuellen hochschulpolitischen Gespräch. Zwei Hauptargumente, die einander keineswegs ausschließen müssen, zeichnen sich ab:

1. Es wird erwartet, daß durch das Wahrnehmen von Erfordernissen der Praxis höhere wirtschaftliche Effizienz erreicht wird. Öffnung meint in diesem Zusammenhang die Bereitschaft der Universität,ein möglichst hohes wissenschaftliches Potential für Konkurrenzfähigkeit und Wirtschaftswachstum frei zu machen.

2. Als angestrebtes Ziel wird die Demokratisierung von Wissenschaft deklariert. Diese soll mehr als bisher zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen. Außerdem soll mehr Klarheit über die Entwicklung der Forschung, des Wissensstandes und über die Konsequenzen von Erkenntnissen hergestellt werden.

Die beiden vor allem gesellschaftspolitisch zu begründenden Schwerpunkte der Diskussion sollen den Blick auf oft sehr begrenzte Wünsche, die sich mit der "Öffnung der Universität" verbinden, nicht verhindern. Solche sind z.B.:

- der Wunsch nach Anerkennung in der Praxis;
- der Versuch, der eher starren Lehr- und Lernform an der Universität zu entkommen;
- sich nicht der schwierigen Aufgabe derStudienreform zu stellen, sondern zu einem neuen Hörerklientel abzuwandern;
- alternative Ausbildungs-und Karrieremöglichkeiten zu erschließen, indem die eigene Qualität "exportiert" wird.

Es darf schließlich nicht unbeachtet bleiben, daß die Institution Universität unter starken Legitimationsdruck geraten ist. Die Wissenschaftsgläubigkeit hat sich reduziert, die allgemeine Bedeutung akademischer Bildung verringert sich, Ausgaben für wissenschaftliche Zwecke sind wegen der eingeschränkten Finanzmittel nicht mehr so einfach wie früher zu erhalten.

Eine solche Situation macht nachdenklich. Im Rahmen der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals haben sich einige Mitarbeiter aus den Universitäten im Herbst 1982 zur"Kommission für Weiterbildung und Studienreform" zusammengeschlossen. Ihr Anliegen war es, ein Gesprächsforum zu Fragen

der weiteren Entwicklung der Universität und ihren Aufgaben mit Schwerpunkt auf dem Bereich der Weiterbildung einzurichten. Die Idee war naheliegend, unsere Arbeit auch schriftlich darzustellen, um das Thema für eine Auseinandersetzung mit einer größeren Öffentlichkeit vorzubereiten. Bestärkt in der Absicht, unsere Ergebnisse zu publizieren, wurden wir durch eine Initiative des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. 1983 erschien die Informationsschrift 'Weiterbildung an der Universität', worin eine Übersicht über alle einschlägigen Aktivitäten geboten wird. Wir verstehen unsere Arbeit in gewissem Sinn als Ergänzung dazu - der Tätigkeitsbereich wird aus der Sicht von Universitätslehrern beschrieben.

Die Broschüre versammelt Beiträge unterschiedlicher Art. Artikel in traditioneller wissenschaftlicher Manier, Berichte über Projekte, Versuche zur Praxisorientierung der Lehre, konzeptive Vorschläge und grundsätzliche Erörterungen sowie Erfahrungen aus praktischer Arbeit. Hinter all dem steht das Bemühen, einen Eindruck von der möglichen Vielfalt in diesem Sektor zu geben. Außerdem soll gezeigt werden, welche attraktive Herausforderung die Tätigkeit an einer offenen Universität mit sich bringen kann.

Für unsere Arbeit war nicht nur individuelle sondern sehr viel gemeinsame Anstrengung wichtig. Die programmatischen Aussagen unserer Arbeitsgruppe stehen deshalb am Anfang - sie bilden zugleich den allgemeinen Rahmen. Mehr ins Grundsätzliche gehen die Beiträge von Lenz, Schratz und Horvat. Letzterer nimmt darüber hinaus Bezug auf das Außeninstitut der Universität Wien. Über Erfahrungen mit einem Projekt universitärer Erwachsenenbildung berichtet Heintel; Lenz erörtert im Anschluß den Bedingungsrahmen für wissenschaftliche Weiterbildung. Gruber greift didaktische Fragen auf. Die Aufsätze von Schneider, Schratz und Tanew beziehen sich auf weiterbildende, praxisorientierte Lehrveranstaltungen. Rathmayr beschließt den Band mit hochschuldidaktischen Überlegungen.

Der Bezug zur Hochschuldidaktik, zum Lehren und Lernen in der Universität unterstreicht die Botschaft unserer Arbeit: "Öffnung der Universität" geht nicht nur nach außen - sie setzt voraus, daß auch nach innen die Bereitschaft zur Veränderung besteht.

Für die organisatorische Betreuung unserer Arbeit sowie für das geduldige und sorgfältige Herstellen des Manuskripts ist Martina Klug und Beate Lanmüller zu danken. Dr. Felicitas Pflichter hat das Entstehen der Publikation durch Beratung der Herausgeber und der Redaktion unterstützt.

Wien, im April 1984

Werner Lenz Michael Schratz

Universitäre Weiterbildung
Begründung, Didaktik und Institutionalisierung

Durch UOG, AHStG und besondere Studiengesetze wird die wissenschaftliche Weiterbildung aller Absolventen der Universität gefordert. Darüberhinaus besteht aus Gründen des Wissenschaftstransfers und der Demokratisierung von Wissenschaft auch die Notwendigkeit, generelle Weiterbildungsaufgaben zu übernehmen. Kernstücke des universitären Aufgabenfeldes sind daher: Forschung - Lehre - Weiterbildung.
Diese bewußte Erweiterung steht in Zusammenhang mit der hochschulpolitischen Zielsetzung der "Öffnung der Universität". In zweierlei Hinsicht erweist sich dieses Ziel als Legitimationsproblem der bestehenden Universität:

> Wissenschaft wird nicht mehr fraglos als wichtige Antriebskraft für die positive Entwicklung der Gesellschaft anerkannt. Deshalb werden an die Wissenschaftler zunehmend kritische Fragen über Sinn und Absicht ihrer Lehre und Forschungen gerichtet.
>
> In einer Zeit wirtschaftlicher Einschränkung und budgetärer Sparmaßnahmen wird die Verteilung finanzieller und personeller Ressourcen zum Politikum. Vor der Öffentlichkeit und gegenüber den Trägern politischer Verantwortung ist der Stellenwert von Wissenschaft nicht als esoterischer Faktor, sondern als Budgetposten auszuweisen.

Diese zwei Punkte bringen Wissenschaft auf den politischen Boden. Jeder Angehörige des wissenschaftlichen Betriebes sollte Klarheit haben, daß seine Tätigkeit politische Entscheidungen voraussetzt und bedingt. Als Wissenschaftler kann man keine gesellschaftliche Exklusivität beanspruchen, sondern ist Teil des politischen Geschehens.

"Öffnung der Universität", als Legitimationsproblem verstanden, macht auf den politischen Stellenwert von Wissenschaft aufmerksam. Deshalb gibt es in Entscheidungsfragen keine -Neutralität. Die Frage, welche Aufgabe die Universität hat und für wen sie da sein soll, ist zu diskutieren und zu beantworten. Im Aufgreifen gesellschaftlicher Probleme und im besonderen Engagement für hochschulferne Bevölkerungsgruppen erschließt sich ein wichtiges, neues Aufgabengebiet.

1. Überlegungen zur **Öffnung und zu den Weiterbildungsaufgaben der Universität**

   - Die Notwendigkeit des Wissenschaftstransfers ergibt sich aus Demokratisierungsbestrebungen, aus der Veränderung der Produktionsweisen

sowie aus geänderten Qualifikationsanforderungen.

- Wissenschaftliche Forschung und Lehre sind nicht Selbstzweck, sondern sollen sich in der Praxis bewähren.
- Die Universität verliert ihre Funktion als kritische Reflexionsinstanz, wenn sie ihre Ausbildung und Forschung nicht an praktischen Erfordernissen der gesellschaftlichen Gegebenheiten orientiert.
- Die Universität ist bereits jetzt offen für verschiedene Interessengruppen; es stellt sich die Frage, ob in ihr alle gesellschaftlichen Interessengruppen angemessen vertreten sind.
- Die Öffnung der Universität für Probleme der Öffentlichkeit stellt einen Beitrag zur Selbstreflexion des universitären Aufgabenfeldes dar. Die Dienstleistungsfunktion der Universität erfordert öffentliche Diskussion.
- Da Wissenschaft entscheidend die menschlichen Lebensformen beeinflußt (das beinhaltet auch das Verhältnis zur Natur), ist das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle ein wichtiges Anliegen von Hochschulpolitik und Universitätsorganisation.
- Wenn die Universitäten die aktuellen und zu erwartenden Lebensprobleme der Menschen ernst nehmen wollen, müssen sie sich auf die Lebenswelt der Betroffenen einlassen und können nicht bloß aus Distanz beschreiben und analysieren.
- Auseinandersetzung mit den praktischen Lebensproblemen bedeutet aber auch die politische Dimension von wissenschaftlichen Aussagen wahrzunehmen und die Parteinahme nicht zu scheuen.

2. Didaktische Konsequenzen

Um diesen Überlegungen zu entsprechen, muß sich die Universität als Reflexionsinstanz begreifen. Sie kann nicht nur Dienstleistungsfunktionen (im Sinne von Beratung von Politik, Wirtschaft oder allgemein gesellschaftlich-kulturellen Belangen) erfüllen, sondern muß als autonomer Lernort auch die Interessen des Lernenden aufgreifen. Wissenschaft stellt dabei aber kein geschlossenes System dar, in dem unabhängig von äußeren Einflüssen geforscht und gelehrt wird, sondern sie steht immer im gesellschaftlichen Kräftefeld. Daraus ergeben sich folgende didaktische Grundsätze:

- Reflexives, kritisches Lernen zielt auf gesellschaftliche Relevanz ab und ist daher immer politisch.

- Prozeßorientiertes Lernen erfordert Basisdemokratie und verlagert die Entscheidungen vermehrt zum Lernenden.
- Alltagserfahrungen und berufliche Vorkenntnisse müssen ernst genommen und weiterverfolgt werden.
- Dadurch schließt sich ein strenges Vorgeben von Inhalten und Curricula aus. Lehren und Lernen erfolgt gemeinsam mit den Betroffenen. Dementsprechend soll der Selbsteinschätzung der Lernenden über ihren Erfolg mehr Raum gegeben werden. Beratung und soziale Betreuung treten dadurch in den Vordergrund.
- Die Universität wird zum Ort, der es den Lernenden ermöglicht, ihre eigenen Lernbedürfnisse, -anliegen und Veränderungswünsche zu formulieren. Das geschieht nicht nur an traditionellen Lernorten, sondern vor allem durch den lebensnahen Kontakt mit den Betroffenen (regionale/lokale Basisarbeit).
- Das setzt bei den Lehrenden voraus, daß sie ihre Erfahrungen mit selbstbestimmten Lernprozessen immer wieder reflektieren und der jeweils erforderlichen Siutation zu entsprechen versuchen.
- Stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmer erfordert eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituation der Menschen. Das benötigt die interdisziplinäre Zusammenarbeit, womit die bestehende Spezialisierung der Einzelwissenschaften in Frage gestellt wird.
- Wo traditionelle Vorgangsweisen verlassen werden, muß die Bereitschaft Konflikte auszutragen vorhanden sein. Sie gilt als eine wichtige Voraussetzung für prozeßorientiertes Lernen.

3. Institutionelle Rahmenbedingungen

Universitäre Weiterbildung ist im wesentlichen aus folgenden gesetzlichen Bestimmungen abzuleiten:

- UOG § 1 Abs.3 lit.b und § 1 Abs.2 lit.d Allgemeines Hochschul-Studiengesetz (AHStG): "Den Universitäten obliegt auf den ihnen anvertrauten Gebieten der Wissenschaften ... die Weiterbildung der Absolventen ... entsprechend den Fortschritten der Wissenschaft".
- Die Möglichkeiten der in § 18 AHStG beschriebenen Hochschulkurse und Hochschullehrgänge müssen in höherem Maße als bisher wahrgenommen werden.

- UOG § 104 bestimmt ausdrücklich, daß der Besuch von Lehrveranstaltungen und die Benützung von Universitätseinrichtungen nicht an die Inskription gebunden sind.

- Im neuen Hochschullehrerdienstrechtsgesetz sollte die Tätigkeit in der Weiterbildung von Absolventen in der Erwachsenenbildung als Dienstpflicht der Universitätslehrer anerkannt werden.

Vorschläge zur Institutionalisierung der universitären Weiterbildung:

UOG § 83 Abs. 1 und 4 als besondere Universitätseinrichtungen

Abteilung oder Arbeitsgruppe auf Institutsebene

Vorschläge für Weiterbildungsveranstaltungen können auch in den Studienkommissionen erarbeitet werden.

Besonders wichtig erscheint eine Regionalisierung von Einrichtungen, die der Weiterbildung dienen: es sollen Außenstellen errichtet werden, die zugleich der Dienstort für die in der Weiterbildung Tätigen sind. Auf diese Weise könnte eine Abkapselung der Universitäten unterbunden und die Integration in das Umland sinnvoll durchgeführt werden! Die Weiterbildungseinrichtungen - und damit Teile der Universitäten - befinden sich dann dort, wo sie gebraucht werden.

s

Das Arbeitspapier wurde von folgenden Mitgliedern der Kommission für Weiterbildung und Studienreform der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals im Juni 1983 verfaßt:

Herbert BANNERT, Guido HEINTEL, Manfred HORVAT, Werner LENZ,
Michael SCHRATZ, Gerhild TANEW-ILIITSCHEW, Norbert WOLF

Werner LENZ

DIE UNIVERSITÄT IST OFFEN! ABER FÜR WEN?

I. Zwischen Autonomie und Kontrolle

Wissenschaft steht traditionell unter dem ethischen Anspruch, der positiven Entwicklung der menschlichen Gesellschaft zu dienen. Dem Mitarbeiter im wissenschaftlichen Bereich stellt sich die Frage, wie und wo sich dieser Anspruch realisiert, wie er auch für den einzelnen sichtbar wird. Die Schwierigkeit, direkt Ergebnisse der Umsetzung nachzuweisen, das Gefühl, eigentlich gar nicht positive Veränderungen zu bewirken, führen leicht zu einer resignativen Haltung. Diese bestärkt den Wunsch, Ansprüche und Bedürfnisse "von außen" abzuwehren. Zum Anliegen wird es, unbehelligt und unbeeinflußt, in "Einsamkeit und Freiheit" wissenschaftlichen Problemen nachzugehen. Wissenschaftler mit dieser Einstellung erwarten Finanzierung durch die Öffentlichkeit, aber volle Autonomie und Bewegungsfreiheit in Forschung und Lehre - sie akzeptieren den gesellschaftlichen Rahmen nur insoweit sie ihn zu ihrer Abstützung brauchen. Rechtfertigung der eigenen Arbeit verweigern sie mit dem Hinweis auf ihre wissenschaftliche Integrität und fordern absolute Freiheit für ihr Tun. Hier verbindet sich Egozentrismus mit Naivität und produziert die Täuschung, unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext eine wissenschaftliche Existenz zu führen. Natürlich ist es für wissenschaftliche Arbeit wichtig, und dagegen soll hier nicht argumentiert werden, sie so weit wie möglich unabhängig durchzuführen. Es ist aber zu befürchten, daß die unreflektierte Vorstellung, in den bestehenden Verhältnissen in Unabhängigkeit Forschung und Lehre zu betreiben, vorhandene Abhängigkeiten (z.B. von Institutionen, Verwaltung, Bürokratie, Interessenverbänden, Finanzen usw.) übersieht.

Sind nicht gegenwärtig die Universitäten nur allzusehr in Dienst genommene Institutionen? Zu Beginn des 19. Jahrhunderts existierte ein vor allem durch deutsche Denker geprägtes Selbstverständnis der hohen Schulen: Sie dienen der Reflexion und Prüfung allen Geschehens, sie klären auf über "wahre" Sachverhalte und Zusammenhänge. Universität wurde als Reflexionsinstanz begriffen und zugleich immer, was sich heute zu verselbständigen scheint - als Institution, die auf den künftigen Beruf und damit auf die soziale Stellung vorbereitete. Meines Erachtens hat die Universität ihr

Ansehen als kritische Instanz der Reflexion stark eingebüßt. Wissenschaft ist in Dienst genommen für akademische Berufsvorbereitung, für Auftragsforschung, für die Abstützung Politischer Entscheidungen die Universität erfüllt Dienstleistungsfunktion.

Sie ist also in vielerlei Hinsicht "offen" - für diverse Forschungsanliegen, für bestimmte Adressatengruppen, als Lieferant von Argumentationen zur Entscheidungsfindung, in beratender Funktion in Politik, Wirtschaft oder allgemeinen gesellschaftlich-kulturellen Belangen. Deshalb halte ich die Universität bereits jetzt für eine "offene". Nur, für welche Zwecke, für welche Interessengruppen ist sie das?

Gesellschaftspolitisch betrachtet wurde das Bildungswesen nicht bloß aus humanen Gründen eingerichtet. Staatsräson und wirtschaftliche Gründe gäben im wesentlichen den Ausschlag und beeinflußten Aufgaben, Ziele und Durchführung der Bildungsarbeit. Die Zuweisung oder Bestätigung sozialer Positionen sowie die Übernahme herrschender gesellschaftlicher Normen gehörte und gehört zu einer wesentlichen Funktion des Bildungswesens.

Das gilt natürlich auch für die Universität: sie qualifiziert durch berufsvorbereitende Kenntnisse, sie eröffnet Chancen für die besseren Positionen in der gesellschaftlichen Hierarchie, sie sozialisiert ihre Lernenden im Sinne bestehender gesellschaftlicher Wertvorstellungen. Dies geht nicht ohne Brüche, Wechselwirkung oder Innovation vor sich - doch geht es nicht darum, diesen differenzierten Prozeß zu beschreiben. Mir ist wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Universität kein autonomes, geschlossenes System darstellt, in dem unabhängig von äußeren Einflüssen geforscht und gelehrt wird.

Universitäten haben berufsvorbereitende Funktionen: Führungskräfte und Meinungsträger werden ausgebildet, die das gesellschaftliche Geschehen mitbestimmen. Inhalt und Form der universitären Ausbildung werden durch die diversen Interessenverbände beobachtet und beeinflußt (zumindest indirekt). Erwartungen werden gegenüber wissenschaftlicher Forschung und Lehre bis hin zu den finanziellen Rahmenbedingungen geäußert, festgelegt und ihre Erfüllung überprüft.

Wissenschaft ist ja in unserer Zivilisation zu einem wichtigen Faktor geworden. Sie beeinflußt die Produktionsweisen, die Kriegführung, die Ernährung, die Regulierung der Fortpflanzung, die Formen der Kommunikation und vieles anderes mehr. Wissenschaft bestimmt direkt und indirekt die Lebensformen der Menschen. Dies bedingt, daß man die Entwicklung von Wissenschaft nicht bloß akzeptiert, sondern auch kontrollieren will. Autonomie und Kontrolle sind mithin die entscheidenden Fragen, die sich auf die Universität auswirken. Der Staat schafft einen Rahmen für wissenschaftliche Entwicklung (durch Gesetze, Finanzierung, Dienstposten usw.), die Universität bemüht sich um Selbstbestimmung, um den von ihr beanspruchten Spielraum für wissenschaftliche Entwicklung zu wahren. Dabei tritt die "Universität" nicht einheitlich auf, sondern Studenten, wissenschaftliche Mitarbeiter und Professoren haben unterschiedliche - nicht immer gruppenkonforme - Einstellungen. Insofern kann keine Rede davon sein, daß die Universität nicht offen gegenüber gesellschaftlichen Interessengruppen ist; es bestehen meiner Meinung nach zu wenig Überlegungen über Gewicht und Repräsentanz der einzelnen Gruppen und zuwenig Reflexion über universitäre Aufgaben und Ziele.
Von seiten der Universität wird die Diskussion über das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle zu sehr als Verteidigung von Privilegien geführt, weniger in Hinblick auf nötige Veränderungen für die Erfordernisse der Gegenwart. Dabei wäre es aus zwei wissenschaftsimmanenten Gründen angebracht, die Diskussion zu eröffnen:

- In der Lehre hat sich ein Verständnis von Wissenschaft ergeben, wobei Wissenschaft als erlernbarer, überprüfbarer Kanon auftritt; das Erlernen wissenschaftlicher Kenntnisse wird als Eintrittskarte für günstige soziale Positionen einschließlich entsprechender Privilegien angesehen.
- Als forschende Instanz ist Wissenschaft hauptsächlich ergebnisorientiert,viel weniger erscheint sie am Ablauf von Prozessen oder an der Kommunikation mit den Subjekten zu erkundender Sachverhalte interessiert.

In beiden Bereichen nützt Wissenschaft zuwenig den möglichen Realitätsbezug; sie nimmt die Chancen zur Selbstreflexion kaum an. Es gibt zumindest vier Ebenen, die eine Auseinandersetzung über die Zielperspektive von wissenschaftlicher Lehre und Forschung nahelegen:

- die Binnendiskussion zwischen den Universitätslehrern über Wissenschaftsbetrieb und Studienreform;
- die Rückmeldungen durch die Lernenden, die das Angebot aber eher stumm akzeptieren und in ihrem kritischen Potential nur in bescheidenem Maße gefordert werden;
- die Information durch die "Abnehmer", die ihre Wünsche kaum konstruktiv vorbringen können und deren Urteil selten gesucht wird;

- die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Problemen und Anliegen, wodurch Praxisbezug und Theorieverständnis wissenschaftlicher Arbeit auch in der politischen Dimension erscheinen.

II. Alte Bedürfnisse - neue Wünsche

Aus internationaler Sicht ist es keine Besonderheit, daß Universitäten Bildungsangebote hervorbringen, die nicht oder nicht nur auf die Studentenschaft bezogen, sondern der Öffentlichkeit zugänglich sind. Im anglo-amerikanischen Sprachraum hat eine solche Bildungsarbeit lange, kontinuierliche Tradition.

Seit einiger Zeit hat sich nun im deutschsprachigen Raum die Diskussion um das Verhältnis von Universität und Öffentlichkeit intensiviert. In der BRD führte sie schließlich sogar zur legistischen Verankerung der Weiterbildungsaufgabe der Universität (Hochschulrahmengesetz). Ein solcher gesetzlicher Auftrag besteht in Österreich zwar auch, besonders in der Verpflichtung zur Weiterbildung von Absolventen, er wird aber als notwendiger Bestandteil der Universitätsarbeit im allgemeinen nicht anerkannt.

Was die Diskussion um die "Öffnung der Universität" betrifft, so sind verschiedene Argumentationsbahnen festzustellen. Ich versuche sie im weiteren nachzuziehen, damit den Erwartungen an eine Öffnung nicht der realistische Boden entzogen wird. Denn allein das Wünschenswerte würde schnell zur Illusion gerinnen und die Hoffnungsvollen enttäuschen, die Skeptiker aber bestärken.

1. **Legitimation der Universität**

Der wissenschaftliche Bereich ist unter Rechtfertigungsdruck geraten - ideell und finanziell. Zum ersten: Wissenschaft gilt heute nicht mehr einspruchslos als wichtiger Motor gesellschaftlichen Fortschritts; es wird vielmehr schon gefragt, welche Probleme durch Wissenschaft aufgeworfen und welche Sackgassen manche Entwicklungen eröffnen. Zum zweiten: In Zeiten wirtschaftlicher Sparmaßnahmen müssen alle finanziellen Ausgaben gegenüber Öffentlichkeit und politischen Mandataren vertreten werden. Als legitimatorische Begründungsschwerpunkte der "Öffnung" gelten hauptsächlich ökonomische (Wissenschaft als Antriebskraft wirtschaftlicher Prosperität) und politische Motive (Demokratisierung von Wissenschaft).

2. Gleiche Chancen für höhere Bildung

Allen interessierten Personen soll es möglich werden, zum von ihnen bestimmten Zeitpunkt ein Hochschulstudium zu beginnen - studieren ist kein Vorrecht der Jugend. Da in Österreich der Universitätsbesuch an eine Eingangsqualifikation (Matura, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung) gebunden ist, soll der Erwerb dieser Qualifikation im Erwachsenenalter etwas Erreichbares werden. Von seiten der Universität sind für die einzelnen Disziplinen die Kriterien für Studierfähigkeit genauer zu fassen. Außerdem ist zu überlegen, wie Teile von Hochschulstudien für Interessenten ohne Ambitionen für ein Vollstudium und ohne Matura zugänglich und attraktiv zu machen sind.

3. Höhere Bildung ist kein Standesprivileg

Bisherige Reformen des höheren Bildungswesens haben, so zeigen internationale Erfahrungen, hauptsächlich wieder Angehörige der Bevölkerungsgruppen bevorzugt, die bildungsmäßig als privilegiert zu bezeichnen sind. Landbevölkerung und Arbeitern kommen diesbezügliche Reformen eigentlich kaum zugute. Eine Universität, die gerade solche Gruppen stärker ansprechen will, kann nicht bloß den Zugang öffnen: spezifische Angebote, die auch die Lebenswelt dieser Menschen tangieren, Begleitmaßnahmen wie Beratung, Betreuung, zeitlich günstige Organisation der Lernphasen, die den Arbeitsbedingungen angepaßt sind, stellen einige grundsätzliche Voraussetzungen dar. Es gilt für die Universität dasselbe wie für den Schulbereich: bildungsmäßig unterprivilegierte Personen brauchen mehr und intensivere Aufmerksamkeit, wenn sie sich auf Bildungsprozesse einlassen sollen.

4. Studienreform

Studien oder Teilstudien für (berufstätige) Erwachsene erfordern didaktische Neuplanungen. Die Auswahl der Inhalte, die methodische Darbietung, das Berücksichtigen der Vorerfahrungen der Adressaten bringen z.B. grundsätzliche Veränderungen für den Ablauf der Lehre mit sich. Gerade bei Berufstätigen ist die Zeit- und Raumorganisation gründlich zu überlegen: Abendstudium, Blockveranstaltungen, Einsatz von Fernlehrmaterialien, Wissensvermittlung durch audiovisuelle Medien .... Anregungen für die traditionellen Studiengänge und zur Reform des herkömmlichen Lehrbetriebes sind zu sammeln, zu diskutieren und für eine Studienreform aufzubereiten - das Öffnen für neue Adressaten soll die Reflexion und Veränderung des Umgangs mit dem alten Studentenklientel mit sich bringen.

5. Neustrukturierung des **Bildungswesens**

Bislang steht die Universität an der Spitze des hierarchisch geordneten Bildungswesens. Ein strenges Ausleseverfahren in Zugang und Verlauf des Studiums ist wirksam, nur wenige Graduierungen werden vergeben (Diplom-, Doktoratsstudien). Wenn sich die Universität öffnen will, ist zu überlegen, welche Formen der Qualifikation in welcher Weise bescheinigt werden können. Wird die Starrheit der Universitätsabschlüsse aufgelockert, ist es für den berufstätig Studierenden auch viel leichter, seinen individuellen Studienweg zu verfolgen. Damit verschiebt sich das Schwergewicht der Entscheidung von der Hochschule zum Adressaten. Je mehr Entscheidungen zum Lernenden verlagert werden, umso wichtiger wird für diesen die Inanspruchnahme von Beratung. Das Beratungswesen ist als integrierter Bestandteil bei einer Umstrukturierung mitzuplanen. Schließlich verlangt die Öffnung der Universität die stärkere Zusammenarbeit mit außeruniversitären Bildungsinstitutionen. In der Weiterbildung und im Vorfeld des Zugangs zur Hochschule bestehen schon verschiedene Kooperationsformen.

6. Selbstverständnis von Wissenschaft

Öffnung der Universität meint im Sinne der Interdisziplinarität die Nähe zwischen den Einzelwissenschaften zu vergrößern, weiters auch anzuerkennen, daß sich Lehre und Forschung nicht nur auf wissenschaftsimmanente Problemstellungen beziehen sondern auch Probleme und Fragen des Alltags zulassen. Damit ist verbunden, daß Wissenschaft nicht nur analysiert und registrierend Phänomene klassifiziert sondern Engagement bei Kritik und Änderung von Sachverhalten zeigt. Wo sich Wissenschaft mehr auf kommunikative Prozesse einläßt, kann sie weniger von einem festen, lehrbaren Wissensbestand ausgehen. Wissenswertes konstituiert sich dann erst in Auseinandersetzung mit den Lernenden.

III. Weiterbildungsaufgaben der Universität

Zum traditionellen Aufgabengebiet von Forschung und Lehre kommen bei der Öffnung der Universität das Vorfeld des Hochschulstudiums (also Zugangserleichterungen) sowie die Weiterbildungsaufgaben in den Blick. Diese sollen nun etwas differenzierter dargestellt werden.

Ihre Basis finden die Gedanken in der Notwendigkeit der "permanent education" und im Versuch der Universitäten, ihr Verhältnis zur Öffentlichkeit neu zu bestimmen. Über die Fortbildung von Absolventen hinausgehend - diese Aufgabe ist vom Gesetzgeber her berücksichtigt - ergeben sich verschiedene Arbeitsfelder für die Weiterbildung durch Universitäten:

1. Die Entwicklung von weiterbildenden Studiengängen:

Damit sind Aufbau- und Kurzstudien gemeint, die sich an Personen wenden, die bereits ein Hochschulstudium absolviert haben. Das Curriculum muß dabei so zusammengestellt sein, daß Berufstätigen nach ihrem Ermessen und ihren Möglichkeiten maximale Selbstbestimmung im Studienweg eingeräumt wird. In der Art eines Baukastensystems soll dem Studierenden die Wahl der jeweiligen Studieneinheit relativ freigestellt werden. Besonders soll die berufliche Vorerfahrung der Lernenden berücksichtigt sowie den Lernproblemen, die sich berufstätigen Erwachsenen stellen, begegnet werden. Soziale Betreuung und Beratung ist demgemäß zu intensivieren. Was das Zugangsproblem betrifft, so ergibt sich im Rahmen dieser Studien die Möglichkeit zu erproben, ob für die Aufnahme solcher Studien die traditionelle Eingangsqualifikation nötig ist. Hier öffnet sich ein Experimentierfeld für neue Formen des Zugangs zur Hochschule (Anrechnung von Berufserfahrung, Absolvierung von Einführungskursen, fachbezogene Prüfungen ....). Der möglichst freie Zugang soll vor allem dann gewährt sein, wenn Erwachsene nur Teile von Angeboten (einzelne Seminare) für ihre persönliche Weiterbildung nutzen wollen.

2. Angebote der traditionellen Erwachsenenbildung:

Dies umfaßt den Versuch, wissenschaftliche Erkenntnisse interessierten Erwachsenen zugänglich zu machen. Diese Angebote sollen nicht die traditionellen Einrichtungen der EB konkurrenzieren sondern beispielhaft neue Erkenntnisbereiche der Öffentlichkeit erschließen und für aktuelle Probleme Lösungen aus dem wissenschaftlichen Bereich anbieten. Besonders wird es darauf ankommen, für die Universität unkonventionelle Formen des Lehrens und Lernens zu erproben. Da für Erwachsene zumeist weniger Spezialprobleme als vielmehr Zusammenhänge und praktische Hinweise für Problemlösungen interessant sind, empfehlen sich in diesem Bereich interdisziplinäre, praxisorientierte Ansätze. Spezielle Lernbedürfnisse der Universitätsregion sind zu beachten - Angebote für Randgruppen (Häftlinge, Behinderte ....) sind möglich.

3. Erleichterung im Zugang zur Universität:

Solange als Voraussetzung für das Studium formale Eingangsqualifikationen bestehen, kann die Universität, im Sinne der Chancengerechtigkeit, Hilfen zur Erreichung der Zugangsqualifikation anbieten. Das mag in Form von Kursen, Beratung, Vermittlung

von Lerntechniken oder fachspezifischen Einführungen geschehen. Zugleich ergibt sich dabei ein wichtiges Arbeitsfeld: nämlich die Erkundung der tatsächlichen Studienanforderungen; letztere werden für Studierende ohne Matura nämlich oft rigider bestimmt als für andere.

6. Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals:

Auf ihrem Fachgebiet sind Univers.itätslehrer meist interessiert, sich fortzubilden, weil sie sonst den Anschluß an die wissenschaftliche Diskussion verlieren. Auf zwei Gebieten scheinen aber Angebote sinnvoll: Erstens Veranstaltungen, die inhaltlich über das eigene Fach hinausweisen und durch einen interdisziplinären Ansatz Einblick in die Entwicklung und Forschungsergebnisse anderer Wissenschaftsdisziplinen geben. Zweitens Veranstaltungen, die sich auf Fachdidaktik und Hochschuldidaktik beziehen - Themen auf diesen Gebieten werden auch hier, wie unter Punkt 4 erwähnt, in Übereinstimmung mit den Erwartungen der Adressaten anzubieten sein. Es wird bei solchen Seminaren weniger darauf ankommen zu belehren, als vielmehr den Universitätslehrern die Möglichkeit zu geben, ihren Berufsalltag zu reflektieren und eventuell Anregungen zu seiner Neugestaltung zu finden.

7. Weiterbildung des nichtwissenschaftlichen Personals:

Aus der Anerkennung, wie bedeutend Fortbildung ist, soll die Universität auch die Weiterbildung des eigenen Personals beachten. Dies bezieht sich zum einen auf eine verbesserte Qualifikation für den Arbeitsplatz, zum anderen aber auch auf die humane Dimension von Bildung. Wenn die Universität Weiterbildungsaufgaben übernimmt, darf sie nicht vergessen, dem eigenen Personal entsprechende Möglichkeiten einzuräumen.

B. Lehr- und Forschungstätigkeit in der Weiterbildung:

Alle weiterbildenden Aufgaben basieren auf einer gründlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Problembereich. Für die österreichische Situation besteht hier ein großer Nachholbedarf. Mit Forschungsfragen zu verbinden ist dieLehre und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Durch die vielen unmittelbaren Anliegen, die sich auf dem Weiterbildungssektor stellen, wird Forschung und Lehre stark praxisbezogene Tendenz haben. Außerdem wird wissenschaftliche Erwachsenenbildung, um den vielen Ansprüchen und Erwartungen zu genügen, interdisziplinären Charakter pflegen. Sie sollte damit Beispiel für eine Wissenschaftsdisziplin

werden, die versucht, Spezialisierung und Praxisferne zu überwinden. Damit werden Lebens- und Arbeitswelt der Menschen sowie didaktische Fragen zum zentralen Thema dieser Disziplin.

Diese acht von mir genannten Aufgaben universitärer Weiterbildung sollen eine Vorstellung davon geben, welche Arbeitsgebiete möglich sind. Bei der derzeitigen finanziellen und personellen Ausstattung werden natürlich nur kleinere Initiativen und sicherlich nicht auf allen Sektoren gleichzeitig möglich sein. An den einzelnen Universitäten kann es aber liegen, die Diskussion über erste Schritte in Gang zu bringen. Mit der Beachtung der Weiterbildungsaufgabe gewinnt das Verhältnis zur Öffentlichkeit notwendigerweise mehr Aufmerksamkeit. In einer Zeit, in der sich die Universität wieder deutlicher legitimieren muß, ergibt sich vielleicht dadurch eine Möglichkeit, die immer wieder geforderte Studienreform und damit die Zielsetzung universitärer Bildungsarbeit auch von dieser Dimension her zu bedenken.

Michael SCHRATZ

DIE ÖFFNUNG DER UNIVERSITÄT
Bildungsbrücke und Herausforderung für eine permanente Weiterbildung

Über den Ausschluß schul(system)gescheiterter Berufstätiger ist hinreichend geschrieben worden. Die daraus resultierenden Konsequenzen sind ohnehin klar und als verstärkte Förderungsmaßnahmen mit "Tiefenwirkung" skizzierbar. Ebenso gilt es alle Versuche zu unterstützen, Möglichkeiten eines zweiten Bildungsweges in inhaltlicher wie methodischer Lernerorientierung an Berufstätige zu erschließen und weiter zu forcieren. Mir geht es in diesen Skizzen um die Darstellung und Erschließung einer "Bildungsbrücke" für eine permanente Weiterbildung, deren Kernpunkt in der regionalen bzw. lokalen Basisarbeit erwachsenenbildnerischen Bemühens als Herausforderung für die Universität liegt - insbesondere an die dort Lehrenden.

Wahrnehmungssplitter als Ausgangspunkt

Schon länger, verstärkt aber in der gegenwärtigen Phase der ökonomischen (Krisen-)Situation in Österreich, zeichnet sich im Bildungsbereich eine zunehmende Polarisierung erzieherischer Einflußnahme (im weitesten Sinn) durch staatliche und wirtschaftliche Bildungsmaßnahmen ab. Dabei subsumiere ich - zugegebenermaßen vereinfachend - andere gesellschaftliche Sozialisationsinstanzen (Massenmedien, Kirchen, Vereine, Gewerkschaften, Interessensverbände, Familien ...) unter diese Machtträger. Unter den sogenannten "staatlichen Bildungsmaßnahmen" verstehe ich dabei vor allem solche, welche sich persönlichen, allgemeinbildenden Inhalten zurechnen lassen. Die "wirtschaftlichen Maßnahmen" unterstützen nach diesem Verständnis vorwiegend produktions- und profitmaximierende Zielvorstellungen im ökonomischen Bereich. Durch die in Krisenzeiten auftretende Verknappung der widmungsmäßig verfügbaren Geldmittel für die Bildung wird eine Konkurrenzierung zwischen diesen allgemeinbildenden und wirtschaftsorientierten Bildungsmaßnahmen nicht ausbleiben, die sich latent vollzieht, aber z.T. bereits manifestiert, nämlich

- in der zunehmenden Bevorzugung berufsbildender Schulzweige gegenüber allgemeinbildenden;
- in den vermehrten betrieblichen Anstrengungen, ihren Nachwuchs mit möglichst geringer "schulischer Schädigung" eigenen Aus- bzw. Weiterbildungsprogrammen einzugliedern (und das von der Produktions- bis zur Management-Etage), was sich nicht zuletzt in den Ausgaben der Privatwirtschaft für den Etat "(Weiter-)Bildung" widerspiegelt (wogegen sich Angebote in der Beamtenfortbildung oder jener für Mitarbeiter in der sogenannten freien Erwachsenenbildung geradezu bescheiden, wenn nicht lächerlich ausnehmen);
- im Versuch, schulische Einflüsse zumindest nicht stärker werden zu lassen (Diskussion im Rahmen der dualen Ausbildung);
- im Ausdürren allgemein- und persönlichkeitsbildender Angebote an den Erwachsenenbildungsinstitutionen zugunsten berufsbildender bzw. lebenspraktischer (v.a. in den Forderungen nach relativ hohen Teilnehmerzahlen am Kursbeginn);
- in den Bemühungen im Ausland, staatsunabhängige Universitäten zur effizienteren Ausnutzung von Forschungskapazitäten für wirtschaftlichen Fortschritt zu nutzen (BRD) oder Elite-Universitäten in eine Wechselwirkung mit gewinnträchtigen Abnehmerzweigen zu setzen (vgl. die Computerentwicklung in "Silicon Valley", USA, und ähnliche Bestrebungen in der BRD).

Diese Tendenzen kommen nicht von ungefähr: Staatliche Bildungsinstitutionen tragen nicht genügend der gesellschaftlichen (und damit wirtschaftlich eingeleiteten) Mobilität Rechnung, womit Eigeninitiative, reelles Denken und (betriebliche) Verläßlichkeit zu leiden hätten, was von Wirtschaftsfachleuten moniert wird. Dort liegen m.E. auch irgendwie die Ansätze von Schulkritikern, für die in der Staatsschule rationell, kollektiv, kopflastig und systematisch verfahren werde - und so sei eben das Leben nicht (vgl. auch das jüngste Präzendenzurteil für Freie Schulen in Frankfurt). Da treffen sich recht eigentümlich - wenn auch aus divergierenden Motiven - radikale Schulkritiker und konservative Wirtschaftsverbände. Beiden in der Beurteilung von "Schulung" angeführten "Parteien" geht es um einen veränderten Unterricht: Eben darum, wie man den kontraproduktiven Elementen einer staatlich verordneten Regelschule entgegenwirken könne. Und wiederum führen sie solche Diskussionen um eine neue Qualität von Lehren und Lernen aus unterschiedlichen Gründen. Sie treffen sich im Resultat einer solchen Verschulung, nicht aber in ihren Interessen, welche auf der Hand liegen: Gesellschaftsveränderung versus Produktionssteigerung bzw. Profitmaximierung auf allen Ebenen. Diese Interessensstandpunkte werden zwar der traditionellen Schule aus verschiedenen Ecken weitere

Impulse zur Reform verleihen, zumal sie ja auch aus unterschiedlichen politischen Lagern stammen und dadurch in Entscheidungsgremien "paritätisch" aufeinandertreffen, aber kaum zur "Lösung" dahinterliegender Probleme beitragen können. Was sind nun dahinterliegende Probleme?

Ich stelle sie hier nur grob dar, was klobig anmuten mag, aber für unsere Fragestellung genügen soll. Die "Meritokratisierung" unseres Bildungssystems hat (schulische) Bildung immer mehr zum Tauschwert am Arbeitsmarkt erhoben, was die Laufbahn des Jugendlichen zusehends zur Wettkampfstätte um Bildungschancen hat werden lassen. Die Wett-Leistungen wurden zunehmend nach einem standardisierten Maßstab einer Notenskala bewertet, um die Meriten über vergleichbare Ergebnisse nach einem einheitlichen Verfahren zu berechnen. Wenn Abschlüsse in der BRD inzwischen einem rigorosen Numerus Clausus für den Hochschulzugang unterworfen werden, zeigt dies nur die in Kommastellen verdeutlichte Quantifizierungsideologie eines solchen Bildungsdenkens und -wesens. Daß diese Auslese trotz aller Bemühungen um Chancengleichheit nach dem System einer sozialen Zuordnung "passiert", ist nicht mehr neu.

Mir geht es hier aber um die Probleme, welche sich hinter solchen gesellschaftsinhärenten Mechanismen und kognitiv determinierten Kulturtraditionen verbergen. Denn die aufgezeigten Interessen werden sich im "demokratischen" Kräftespiel kaum verändern, weshalb Laufbahnen weiter ähnlich verlaufen und die Verteilung von Berechtigungen weiter so erfolgen werden. Ob sich die Universität als Glied eines solchen Meritokratisierungssystems überhaupt selbst am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen kann, ist hier auch die Frage. Immerhin ist sie als eine der wenigen Institutionen (noch?) nicht so abhängig vom Druck "von oben" wie andere Bereiche des Bildungssystems. Daher gilt es besonders für sie, sich Gedanken um die anstehenden bildungspolitischen und gesellschaftsrelevanten Probleme zu machen.

Dazu gehört nicht zuletzt das Ausleuchten der eigenen Strukturen und Studiengänge im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Relevanz. Im Einklang mit der sozialtechnologischen Entwicklung und dem wirtschaftlichen Fortschritt sind sie zusehends in den Sog quantitativer Produktionsbestimmungen geraten, als ob die Absolventengeneration des "homo sozial eechnocratius" alle anstehenden Probleme zu lösen imstande sei. Diesem Quantifizierungsdenken sind vor allem jene qualitativen Züge ganzmenschlicher Entwicklung (Sozialkompetenz, Identität ...) zum Opfer gefallen, welche der Lebenswelt und Biographie des einzelnen noch gerecht werden. Dazu gehören das im sozialen Umfeld erworbene Alltagswissen genauso wie die individuellen Lerngeschichten sozialisationsbedingter Prägung. Ihre Vernachlässigung führt nicht selten zum persönlichen Leidensdruck, welcher allerdings der Optik eines solcherart funktionierenden Bildungsdenkens entgleitet und auch in den dahinterliegenden wissenschaftstheoretischen Paradigmen ausgeklammert bleibt.

Die von höherer Bildung ausgeschlossenen Schulabgänger erfahren in ihrer (betrieblichen) Weiterbildung zwar weniger Druck in praxisnäheren Arrangements, lernen dadurch selten bloßes Wissen, sondern praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, werden beim beruflichen Lernen meist sogar dafür bezahlt und sind m.E. auch eher motiviert. (Sie müßten demgemäß sogar "froh" sein, einer sowohl instrumentell als auch sozial unzureichenden Ausbildung entrinnen zu können, denn sie entwickeln in der Praxis eine oft überlegene Qualifikation in beiden Richtungen.) Aber auch diese Aus- bzw. Weiterbildungsgänge sind nicht durch eine persönliche Bildung gekennzeichnet, sondern von einer wirtschaftlich ausgerichteten Gewinnmaximierung bestimmt. Ein beruflicher Aufstieg ist unter diesen Voraussetzungen zwar bedingt möglich, aber eben nur unter diesen Vorzeichen.

Damit wird zunächst das Problem der doppelten Aufstiegsqualifikation deutlich, nämlich die der Anpassung _und des Widerspruchs. Denn nach den vorhandenen (Berufs-)Erfahrungen dürfte die bloße Anpassung kaum hinreichen, einen weiteren Aufstieg anzupeilen und durchzustehen. Wenn überdies der sogenannte Zweite Bildungsweg (etwa über die Beamtenmatura, Abendgymnasien , Berufsreifeprüfung oder Hochschullehrgänge und Fernstudienangebote) eingeschlagen wird - was vom einzelnen zum einen eine besondere Motivation und ein außerordentliches Durchhaltevermögen verlangt -gelangt man recht schnell wieder in die üblichen Mühlen des quantitativ ausgerichteten (Staats-)Systems. Die Durchhalter im Zweiten Bildungsweg haben sich dann meist auch die dazu nötigen Überlebensstrategien angeeignet, um auchweitere!Studien-)Anforderungen (fach)wissenschaftlicher Bildungsangebote zu nutzen. Sie sind zweifellos in der Regel "effizienter", aber es gibt auch welche, die ihre früheren Effizienzkriterien überdenken. Hinter einem solchen Aus- bzw. Umsteigen aus der beruflichen Ist-Situation stehen aber auch beim einzelnen Interessen einer qualitativen Veränderung, welche lediglich zu individuellen Positionsverschiebungen führen. Daß das insgesamt die Position der Schwächeren am Arbeitsplatz nur verschlechtert, ist die logische Konsequenz.

Konsequenzen

werden etwa von den sogenannten Volkshochschulen erwartet, welche aus dem ursprünglichen Anspruch um die Arbeiterbildung entstanden. Sie sind aber von den Subventionen des Staats einmal finanziell abhängig, zum anderen an die Nachfrage der Teilnehmer gebunden. Hier unterwirft sie sich einem wirtschaftlichen Marketing-Denken (als daß sie wirklich gebunden ist) und ist in dieser Hinsicht kaum veränderbar, solange der Geldgeber Quantitäten als Erfolgskriterium heranzieht. Ähnlich verhält es sich mit den Angeboten anderer Interessensverbände oder Vereine, die der jeweiligen Ideologie unterworfen sind bzw. eine untergeordnete Rolle im gesellschaftlichen Meritokratiesystem spielen. (Daß es hier auch Ausnahmen gibt, sei nicht verschwiegen. Sie lassen sich meist aber nur auf individuelle Initivativen zurückführen und stehen daher langfristig auf keinen sicheren Beinen. Daher bleiben sie als Errungenschaften von Institutionen hier auch ausgespart.)

Wenn sich damit nun auch eine " Hohe Schule" wie die Universität auseinandersetzt, stellt das nicht nur eine bildungspolitische Maßnahme dar, sondern eine gesellschaftliche Verantwortung für die Aufrechterhaltung von Lernmöglichkeiten, die nicht nur an das Kräftespiel um wirtschaftliche Rentabilität und das Verfolgen von Absatzchancen in der institutionell geprägten Marktforschung gebunden sind. Vielmehr geht es hier um die Wiedergewinnung jener grundlegenden Form des Lernens, welche (Lern-)Bedürfnisse aufgreift und nicht gleich einem vorgefertigten Curriculum im Vorlesungsbetrieb unterwirft. Letzteres lenkt ohnehin vielerorts lediglich den Blick von der Selbstbestimmung des einzelnen Menschen ab - mit auch noch so fortschrittlichen und praxisbezogenen Lernzielen. Ein solcher Standpunkt mag sich in der Zeit wachsender wirtschaftlicher Probleme und nur zögernder Planstellenerweiterung im Wissenschaftsbetrieb als Reaktion auf zunehmenden Studienzulauf geradezu mit der landläufigen Meinung spreizen. Er stellt aber das notwendige Gegengewicht auf die vielfach feststellbare Reglementierung von Studiengängen dar.

Wer und welche Instanz könnte und würde sich sonst aber um jene notwendige, inhaltlich geführte Bildungsdiskussion kümmern, die zu oft nur unter dem Eindruck von pädagogischen und politischen Anforderungen täglicher Ereignisse oder dem, was man dafür hält, begraben wird. Wer und welche Einrichtung würde sich überhaupt um das Problem der Befreiung von "unfruchtbaren" Lern- und Bildungsvoraussetzungen kümmern, welche bereits andernorts deformiert oder gar nicht entwickelt worden sind? Es ist nicht zuletzt auch die gesellschaftliche Verpflichtung von Wissenschaft, offen zu sein für diese Probleme, ihr Selbstverständnis an den grundlegenden Fragen

der individuell erlebten (aber immer kollektiv geprägten) Erschütterungen von Lebens- und Lernerfahrung zu messen, an denen sie (über die Qualifizierung ihrer Absolventen) in hohem Maß sogar selbst teilhat.

Daher ist es für die Universität nötig, sich zu öffnen - aber nicht nur für neue Zielgruppen, sondern für die Schaffung eines (Lern-)Orts, an dem der einzelne die Chance erhält nachzudenken (bzw. dazu angeregt zu werden),

- WAS lerne ich
- WOZU und
- VON WEM?
- WIE sehen meine Lernmöglichkeiten aus,
- WELCHE Lernstrategien stehen mir zur Verfügung und
- WIEWEIT sind meine Vorerfahrungen für ein Weiterlernen auszuschöpfen bzw.
- WO liegen neue Möglichkeiten dazu?

Ein Lernort, an dem eine solche Reflexion die selbstbestimmte Bildung des einzelnen fördern soll, kann und darf nicht abgehoben vom Lebens- und Erfahrungsstand der Betroffenen den (Selbst-)Erkenntnisgewinn bald wieder durch verschiedene Dogmatisierungsprozesse der dort Lehrenden gefährden. Denn leicht werden auch Veränderer von ihren eigenen (Veränderungs-)Ansprüchen verändert, wodurch selbstbestimmtes Lernen vor dem Hintergrund des jeweils Betroffenen nicht mehr möglich wird und sich wieder "verordnetes" Lernen einschleicht.

Was bedeutet das für das Thema?

Wir müssen weg vom traditionellen Angebot universitärer Lehre, wenn es um die Öffnung der Universität geht. Denn sie wird selbst allzu leicht blind und kapselt sich im Sinne einer Elfenbeinturmwissenschaft ab, womit sie echte Nachdenkprozesse im oben angesprochenen Sinn eher verbaut als daß sie sie fördert. Wir müssen dadurch zusätzlich aber auch jene Probleme bewältigen, die entstehen, wenn äußere Zwänge (starre Studiengänge, Vorlesungsbetrieb, traditionelle Prüfungen etc.) aufgeweicht werden. Man darf nicht vergessen, daß dieser äußere Rahmen innovativen Kräften dazu verholfen hat und sie nicht zuletzt auch verleitet, sich um innere Zwänge nicht kümmern zu müssen. Was passiert aber wenn man es den einzelnen Lerner überläßt, über die genannten "W"-Fragen (s.o.) nachzudenken?

Er soll plötzlich entscheiden, wenn bisher immer für und über ihn entschieden worden

ist. Er soll seinen eigenen Lernprozeß selbst steuern, wenn man sonst immer "gesteuert wird, d.h. Produktions-, Organisations- und anderen Abläufen folgen muß. Er soll seinen eigenen Lernerfolg selbst bewerten, wenn man sonst immer beurteilt bzw. bewertet wird. Er soll seinen eigenen Lernprozeß (noch dazu selbstkritisch) reflektieren, wenn man sonst nicht kritisch sein darf. Er soll lebensweltliche Erfahrungen (Gefühle, Alltagsprobleme, Leid etc.) einbringen, wenn sie sonst immer ausgeschlossen werden oder ausgeblendet bleiben müssen usw. Ich glaube, es wird klar was gemeint ist.

Wenn sich die Universität öffnet, um etwa Angebote für neue Adressatengruppen zu eröffnen oder Erleichterungen im Zugang zur Universität zu schaffen, kommt sie selbst leicht in Probleme: Die Proponenten eines solchen Bemühens können und sollen nicht einfach mit dem üblichen inhaltlichen und didaktischen Angebot neue Zielgruppen bedienen, andererseits aber auch nicht von dem Schluß ausgehen, sie könnten ihre reformträchtigen Inhalte in Form neuer Curricula vertreiben und als obligatorischen Lernstoff vermitteln. Genausowenig lassen sich Formen der Selbstorganisation und Selbstbestimmung voraussetzungslos unterlegen, die zur individuell erhofften Emanzipation führen sollen. Allzu leicht könnte gerade dadurch für die durch die Öffnung zum Universitätsstudium Hinzugekommenen eine neue Form (hoch-schulischer) Disziplinierung entstehen, die sich im Aufeinanderprallen tradierter Gewohnheiten und Erfahrungen aus dem "sozialen" Lebens- und Berufsalltag (s.o.) mit den neuen Ansprüchen einer daraus befreienden (Weiter-)Bildungsveranstaltung entspinnt.

Ausblick

stellt sich hier auch gleich die Frage, wie stark sich Institutionen dem entziehen können (und überhaupt wollen). Besteht nicht eine Art Kontingenz zwischen Umwelt und Institution, d.h. ein Durchschlagen gesellschaftlicher Steuerungsprinzipien? Wie kontrafaktisch darf und kann so ein Anspruch sein? Es wäre wohl eine große Selbstdisziplin mit entsprechender Frustrationstoleranz nötig, um solche innere Konflikte auszuhalten. Und die haben gewöhnlich gerade jene neuen Adressaten nicht, für die wir die Universität zur (Weiter-)Bildung öffnen wollen.

Ich glaube auch, daß die Wissenschaft im klassischen Sinn gar nicht in der Lage ist, sich kurzfristig auf solche Veränderungsprozesse einzulassen. Ein auf Analyse ausgerichtetes Forschungsdenken, die Segmentierung der Universität in verschiedenen Disziplinen, die örtliche Konzentration auf eine Hoch-Schule, das Verständnis

der dort Lehrenden sind nur einige Aspekte, die aufzeigen, daß das dahinterliegende Wissenschaftsparadigma sich schwer mit lebensweltorientierten Bildungsansätzen verträgt. (Weil die Struktur der Universität allein schon diese Lebenswelt zusehr parzelliert!) Daher kann es hier nicht nur um den guten Willen von einzelnen gehen, denen diese Gedanken ein Anliegen sind. Vielmehr soll deutlich werden, daß wir heute ein verändertes Wissenschaftsparadigma brauchen. Will die Wissenschaft in ihrem Bildungsanspruch vermehrt auf die Bedürfnisse der Menschen im Alltag eingehen, muß sie offen sein für die dort ablaufenden Prozesse. Sie muß sich aber auch als offenes System verstehen, um im Aufeinandertreffen mit z.T. widersprüchlichen Erfahrungen kommunikativ reagieren zu können.

Eine solche Sichtweise gilt es sich zunächst eimal anzueignen, wenn man die Universitätstore öffnen will. Und dann gilt es nachzudenken, ob ein solches Bildungsangebot nicht Brückenfunktionen auf beiden Seiten ausüben kann., Nämlich auch im Sinne eines Demokratisierungsprozesses von Wissenschaft durch die permanente Weiterbildung des Lehrenden in der Konfrontation mit den Problemen und Erfordernissen des universitären Umfelds. Daß dazu eine Menge regionaler bzw. lokaler Basisarbeit vonnöten ist, liegt auf der Hand. Dazu gibt es auch schon Erfahrungen, die in weiteren Beiträgen dieses Bandes aufgezeigt werden_

Manfred HORVAT

WISSENSCHAFT UND LEBENSPRAXIS

Die Zusammenarbeit von Universität und Erwachsenenbildung als wechselseitige Herausforderung und Chance.*

1. Einleitung

Die vorliegenden Ausführungen knüpfen an Erfahrungen im Rahmen der Durchführung neuartiger Bildungsangebote an, die das Außeninstitut der Technischen Universität Wien in Zusammenarbeit mit einer Wiener Volkshochschule erstellt hat.

Das Außeninstitut der TU Wien wurde 1979 als besondere Universitätseinrichtung errichtet. Einer besonderen Universitätseinrichtung obliegen besondere Aufgaben im Lehr- und Forschungsbetrieb. Im Falle des Außeninstitutes liegen diese Aufgaben auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Weiterbildung. Und zwar der wissenschaftlichen Weiterbildung für

- traditionelle Adressaten universitärer Bildung und Weiterbildung (Studenten, Universitätslehrer und Absolventen) und
- Adressatengruppen, die bisher keinen Zugang zu universitären Bildungsangeboten hatten.

Eine ausführliche Darstellung des gesamten Aufgabenspektrums des Außeninstitutes findet sich in (1)**. Im vorliegenden Zusammenhang sollen nur die Bestrebungen behandelt werden, zu einer Kooperation mit den Institutionen der Erwachsenenbildung zu kommen. Die vorliegenden ersten Erfahrungen und daran anschließende Überlegungen könnten Anlaß sein, die Berücksichtigung dieses Teilaspektes einer zeitgemäßen Universitätsausdehnung in der Planung der zukünftigen Entwicklung der österreichischen Universitäten und Hochschulen zu erwägen.

* Überarbeitete Fassung eines Vortrages, der am 26.2.1983 in Haus Rief, Salzburg im Rahmen des Seminars "Aktuelle Ziele naturwissenschaftlicher Kurse an Volkshochschulen" auf Einladung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen gehalten wurde.

**Siehe Literaturliste am Ende des Beitrages.

2. Aktuelle Ansätze

Nach ersten Kontakten mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen im Jahre 1980 haben sich sehr bald Gespräche mit der VHS Wien-Nord ergeben, die wegen ihres Angebotsschwerpunktes auf dem Gebiete der Technik und ihrer Lage im Industriegebiet nördlich der Donau besonders für eine Zusammenarbeit mit der Technischen Universität geeignet erschien.

Bisher wurden zwei Veranstaltungsreihen durchgeführt:

- Neue Technologien (Oktober - November 1982),
- Die Rolle der Technik in der Umwelt des Menschen (Februar - März 1983).

In beiden Fällen wurde ein Thema aufgegriffen,

- dessen Aktualität (oder "Brisanz") der Allgemeinheit bewußt ist (aus der Häufigkeit der Behandlung in den Medien oder durch eine aktuelle, regionale Betroffenheit wie im vorliegenden Fall beispielsweise Probleme der Arbeitswelt im Industriebezirk Floridsdorf sowie ein Umweltproblem: die Wasserverschmutzung);
- das durch seine Vielschichtigkeit und Komplexität den engen Rahmen eines Fachgebietes sprengt, das also eine interdisziplinäre Behandlung erfordert;
- zu dem von Seiten der Universität ein spezifischer Beitrag geleistet werden kann.

Die sechs Abende der Umweltreihe waren z.B. folgenden Themen gewidmet:

- Zur Lage der Architektur in der technisierten Umwelt,
- Verkehrsplanung in der städtischen Umwelt,
- Arbeitsplatzgestaltung gestern und heute,
- Gefährdete Umwelt: Wasser,
- Gefährdete Umwelt: Luft,
- Wechselwirkungen Mensch-Technik-Umwelt.

Es wurden also verschiedene Aspekte eines weitgefaßten Umweltbegriffes behandelt. Durch den letzten Abend sollten sowohl eine Zusammenschau als auch Perspektiven für die Zukunftsbewältigung vermittelt werden.
Insgesamt trugen 16 Referenten - großteils Universitätslehrer der TU-Wien - vor. Die Einleitung wurde jeweils durch zwei bis drei Kurzreferate gebildet. Ziele dieses Teiles waren die Vermittlung einer gewissen Basisinformation über den Stand des Wissens und die Beurteilung der Problematik aus der Sicht der Vortragenden. Nach diesem Einstieg lag das Hauptgewicht auf den Gesprächen mit den Teilnehmern. Der auf diese Art inszenierte Dialog zwischen Universität und Öffentlichkeit stellt ein wesentliches Planungselement dieser Veranstaltungen dar.
Es liegen also erste Erfahrungen mit bestimmten Veranstaltungen vor und der Zeitpunkt erscheint günstig für eine Rückschau, eine kritische Reflexion der aktuellen Motive und für Überlegungen über die Voraussetzungen eines Ausbaues der Zusammenarbeit zwischen Universität und Erwachsenenbildung.

3. Historischer Rückblick

An dieser Stelle erscheint es vorteilhaft, den Beitrag der Universitäten zur Praxis der Erwachsenenbildung im historischen Rückblick zu betrachten.

Zunächst ist hier die Universitätsausdehnungsbewegung (University Extension) in England anzuführen (2,3). In den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurden an verschiedenen britischen Universitäten Einrichtungen gegründet, deren Aufgabe es war, in volkstümlicher Form universitäre Lehrangebote für die Allgemeinheit zu erstellen (Cambridge 1873, London 1876, Oxford 1878). Eines der wesentlichen Ziele dieser Bemühungen war es, breitere Bevölkerungsschichten auf den Zugang zum Studium an der Universität vorzubereiten und einen Beitrag zur wissenschaftlichen Allgemeinbildung zu leisten.

Seit den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts wurde es üblich, an den Universitäten Abteilungen für Bildung außerhalb des eigentlichen Universitätsgebäudes einzurichten (Extra-Mural-Departements), von denen heute etwa 40 bestehen.

Neben allgemeinbildenden Angeboten, die auch der Reflexion der durch die Fortschritte der Wissenschaften entstehenden Probleme dienen, besteht heute ein zunehmender Druck in Richtung berufsfördernder Kurse bzw. Kontaktstudien (Post Experience Courses).

Eine typische Form der Angebote sind die Tutorial Classes von dreijähriger Dauer,

kleinen Gruppen, die eng mit einem Tutor der Universität zusammenarbeiten und deren Arbeit in einem Wechsel von Kontaktphasen mit Vorlesungen und Diskussionen und dem Schreiben von Hausarbeiten besteht. Daneben werden

- Blockveranstaltungen mit 2o-24 Treffen,
- Kurzkurse mit weniger als 1o Sitzungen,
- Tagesseminare,
- Sessional Classes (über Herbst- und Wintermonate),
- Sommerschulen

angeboten.

Es bestehen enge Kooperationen mit der Workers Educational Association (WEA), den Local Educational Authorities (LEA) und im Zusammenhang mit der Erstellung spezieller Angebote mit einer Vielfalt unterschiedlicher Organisationen.

Der Senat der Universität Wien hat 1893 den "Ausschuß für volkstümliche Universitätsvorträge der K.K. Universität Wien" eingesetzt (4). Damit wurde eine für den deutschen Sprachraum beispielgebende Entwicklung in Gang gesetzt. Andere Universitäten folgten dem Beispiel (Innsbruck und Graz 1898). Josef Luitpold Stern (5) kennzeichnet die Volkstümlichen Universitätskurse wie folgt: "Es tragen nur Forscher und Gelehrte vor. Die volkstümlichen Hochschulkurse stehen auf der Höhe der Universitätsvorlesungen."

Mit der Gründung des Wiener Volksheimes 19o5 und dem folgenden eigenständigen Ausbau der Einrichtungen der Erwachsenenbildung verloren die unmittelbar von den Universitäten erstellten Angebote sukzessive an Bedeutung.

Selbstverständlich hat es seit diesen Anfängen eine Vielzahl von Berührungspunkten zwischen den österreichischen Universitäten und den Institutionen der Erwachsenenbildung gegeben. Dabei handelte es sich einerseits um individuelle Aktivitäten einzelner Universitäten. Andererseits sind hier beispielsweise punktuelle Aktionen im Rahmen der universitären Öffentlichkeitsarbeit zu nennen (6,7) sowie Projekte im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang ohne Matura und im Rahmen der Entwicklung von Fernstudien in Österreich (8). Eine institutionelle Verankerung der Kooperation liegt auf Universitätsseite nur im Falle des Interuniversitären Forschungsinstitutes für Fernstudien an der Universität Klagenfurt und des Außeninstitutes der TU Wien vor. Die Universitätsausdehnungsbewegung des 19. Jahrhunderts hat sich von Öster-

reich zunächst auch nach Deutschland ausgebreitet (Jena, Leipzig und München 1896), blieb aber dort nur auf einen kleineren Wirkungsbereich beschränkt und erlosch bald nach dem 1. Weltkrieg (9).

Die Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg knüpfte an das engliche Vorbild der extramuralen Arbeit an. Der wesentliche Impuls wurde durch die "Seminarkurse in Verbindung mit Instituten und Seminaren der Universität" in Göttingen gesetzt, die 1955/56 ins Leben gerufen wurden (lo). Die Betreuung oblag zunächst einem Sekretariat. Auf Grund des Erfolges dieser Kurse erfolgte 1965 die Gründung der Zentralstelle für auswärtige Seminarkurse an der Universität Göttingen (11).

Auch an anderen Universitäten wurden nach dem Göttinger Vorbild Seminarkurse durchgeführt und zentrale Stellen zur Betreuung dieses Bereiches eingerichtet. Als Dachorganisation dieser Einrichtungen wurde 1968 der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) gegründet, der seither sowohl durch Öffentlichkeitsarbeit als auch durch einschlägige Forschung den Ausbau des gesamten Weiterbildungssektors wesentlich unterstützt und beeinflußt (12).

Im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wurde 1973 die Errichtung von "Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung" an allen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland vorgesehen. Derzeit bestehen etwa 25 derartige Einrichtungen (13). Die Beteiligung der Hochschulen an der Erwachsenenbildung wurde 1976 im Hochschulrahmengesetz auch gesetzlich verankert.

4. Aktuelle Motive für eine Zusammenarbeit

Was können gewichtigere Gründe für eine zeitgemäße Kooperation zwischen Universität und Erwachsenenbildung sein als die Besinnung auf eine bedeutende Tradition?

Stellt die heutige Situation besondere Anforderungen an die Universitäten, aus denen neue Bildungsaufgaben abzuleiten sind?

Was können spezifische Aufgaben der Universitäten auf diesem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung sein?

Es sollen hier zwei Bereiche unterschieden werden, wobei in beiden eine Beteiligung der Universitäten an der Erwachsenenbildung sinnvoll erscheint (14).

Den ersten Bereich kann mann durch den Begriff "Lebenschance" kennzeichnen. Darunter ist die Notwendigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung zur Schaffung neuer

beruflicher Kompetenzen angesichts der Verwissenschaftlichung der Arbeits- und Berufswelt und auf Grund des rasch fortschreitenden technologischen Wandels und der sich damit ändernden Qualifikationsstrukturen zu verstehen. Aus dem Konsum entsprechender Angebote sollen sich Konsequenzen für das berufliche Fortkommen ergeben.

Der zweite Bereich ist mit dem Begriff "Lebensqualität" zu charakterisieren. Wissenschaftliche Weiterbildung als Volksbildung soll helfen, die Probleme der modernen Industriegesellschaft und der immer komplizierteren technisierten Lebenswelt zu erkennen (15,16); sie soll dem Bürger auf dem Weg zu Mündigkeit Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz vermitteln und damit einen wichtigen Beitrag zur Veränderung des gesellschaftlichen Bewußtseins leisten. Die folgenden Ausführungen sollen sich ausschließlich auf diesen Bereich beziehen und mögliche Begründungen aus der Sicht der Erwachsenenbildung und der Universitäten darstellen.

Wodurch ist die heutige Situation in besonderem Maße gekennzeichnet? Einerseits ist ein außerordentlich hoher Stellenwert von Technik und Naturwissenschaften in allen Lebensbereichen festzustellen. Anderseits besteht eine gewisse Polarisierung zwischen Technikeuphorie und Technikfeindlichkeit, zwischen Wissenschaftsgläubigkeit und Fortschrittsskepsis.

Die Wissenschafts- und Technikgläubigkeit ist nicht zuletzt im Zusammenhang mit den unleugbaren Erfolgen im Rahmen des Wiederaufbaues nach dem zweiten Weltkrieg entstanden. Diese erzeugten den Glauben an die Möglichkeit unbeschränkten Wachstums. Dabei wurde technischer Fortschritt und ökonomisches Wachstum mit gesellschaftlichem Fortschritt identisch gleichgesetzt.

Als Ursachen skeptischer Haltung sind u.a. die weitgehende Unverständlichkeit des hochspezialisierten Handelns einer geschlossenen wissenschaftlichen Gemeinschaft (17), die Undurchschaubarkeit vieler komplexer, technischer Systeme und die immer stärker diskutierten unbedachten, unbeabsichtigten oder unterschätzten (Neben)-Folgen bzw. Begleiterscheinungen der technischen Entwicklung anzuführen. Dazu kommt die in diesem Zusammenhang zweifellos bedeutende Tatsache, daß der Bereich der Technik nicht oder kaum in die Schul- bzw. Allgemeinbildung integriert ist.

Seit dem vorigen Jahrhundert ist eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Technik festzustellen (18,19), durch die deren große Erfolge überhaupt erst möglich wurden. Dem naturwissenschaftlichen Modelldenken entspringt z.B. die im Rahmen von Berechnungen technischer Einzelsysteme lange Zeit unreflektiert gewählte Annahme

eines unbegrenzten Ökosystems der Erde (20), dem unbeschränkt Rohstoffe entnommen und Schadstoffe zugeführt werden können. Derartige Annahmen sind im Rahmen der Reduktion der Wirklichkeit auf ein Modell, das den Methoden der modernen Technikwissenschaften zugänglich ist, sinnvoll und notwendig. Sie erfordern aber eine subtile Erwägung möglicher Folgen innerhalb des Gesamtsystems. Unterbleibt diese, so kann eine räumliche und zeitliche Kumulation von Einzelwirkungen negative Auswirkungen von globaler Dimension zeitigen.

Die Entwicklung hat sich lange Zeit in einem optimistischen Klima mehr oder minder im Wildwuchs vollzogen. Erst allmählich zeigte sich die teilweise fatale Koppelung zwischen Fortschritt und Rückschritt. Wenn heute die Technik als Werkzeug globaler Potenz erkannt wird und auf Grund negativer Auswirkungen Skepsis und Widerstand gegenüber ihrem Problemlösungspotential auftreten, so ist dies als Reaktion verständlich und als Signal bedeutsam. Die Konsequenz aus der Analyse der gegenwärtigen Situation kann dabei sicherlich kein Abgehen von der Technik sein. Auf Grund der Komplexität der Probleme wird Technik als menschliche Basisfähigkeit für die Bewältigung der Zukunft sogar noch an Bedeutung gewinnen. Allerdings werden Anstrengungen erforderlich sein, dort, wo Mängel sichtbar wurden, zu einer nächsten, ausgereifteren Ausformung von Technik zu gelangen, die der Einbettung in ein kompliziertes Beziehungsgefüge mit dem Öko- und Soziosystem gerecht wird. Dabei wird es gelten, bewußte Entscheidungen zwischen sorgfältig erwogenen Alternativen zu treffen, wobei der Formulierung eines zeitgemäßen Verständnisses von Kosten und Nutzen besondere Bedeutung zukommen wird. In diesen Prozessen wird es unumgänglich sein, den lebensweltlichen Erfahrungsbestand möglicher Betroffener in die Planungen miteinzubeziehen. Diskussionen über Technikbewertung (21) oder über die Fragen der Steuerung der Wissenschaften (22,23,24), aber auch die wachsende Bedeutung von Bürgerinitiativen (25) zeigen, daß diese Entwicklung in Ansätzen bereits sichtbar wird.

In dieser Situation ist in einer Öffnung der Universität im Sinne eines Engagements in der Erwachsenenbildung eine mehrfache Chance zu sehen:
Zunächst werden Möglichkeiten geschaffen

- für die Auflösung der Entfremdung zwischen Wissen und Öffentlichkeit durch Förderung des Dialogs zwischen Universität und Bevölkerung,

- für den Abbau des Gefühls des Ausgeliefertseins an undurchschaubare Systemedurch sachgemäße Information und damit

- für die Förderung des Bewußtseins, sich als Betroffener eine fundierte

Meinung über aktuelle Probleme bilden zu können, Stellung beziehen zu können und an Entscheidungsprozessen qualifiziert mitwirken zu können.

Die Medien liefern heute zwar auch über Technik und Naturwissenschaften gewisse Informationen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Informationen setzt aber einen Stand wissenschaftlicher Kenntnisse voraus, der wegen seines interdisziplinären Charakters selten zuhanden ist (26). Hier erwachsen den Universitäten neue Aufgaben, aber auch neue Verantwortungen. Der erwähnte hohe Stellenwert von Technik und Naturwissenschaften bringt es mit sich, daß der elfenbeinerne Turm unversehens ins Zentrum der Gesellschaft gerückt ist (27). Aus dieser zentralen Bedeutung folgt aber notwendig die Forderung, universitäres Wissen breiten Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Die Öffnung der Universitäten kann einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung der Wissenschaften leisten - einem Prozeß, der notwendig sein wird, um ein gesamtgesellschaftliches Klima der Partizipation und Antizipation zu erzeugen, in dem alleine Lösungen für die Zukunft gefunden werden können (28).

Es ist aber auch eine wesentliche Chance für die Wissenschaft zu sehen. Die dialogische Begegnung zwischen Wissenschaft und Alltagswelt bietet für die Wissenschafter die Gelegenheit, immer wieder auf die Grenzen der Gültigkeit ihrer Modelle aufmerksam gemacht zu werden. Wenn nämlich das als wissenschaftliches Modell notwendigerweise reduzierte Bild der Wirklichkeit bisweilen mit der Wirklichkeit schlechthin verwechselt wird, "muß Wissenschaft sich, trotzaller Berufung auf Rationalität, den Vorwurf qefallen lassen, selbst irrational zu sein" (29). Welche Auswirkungen die mangelnde Reflexion der Tragweite der Verwendung vereinfachender Modelle haben kann, wird aber gegenwärtig z.B. im Zusammenhang mit den erwähnten Unendlichkeitsannahmen (Rohstoffe, Abfälle) nur allzu deutlich.

Das Gespräch zwischen Universität und Öffentlichkeit im Rahmen der universitären Erwachsenenbildung könnte einen Beitrag dazu leisten, daß die Wissenschaft aus ihrem Traum von der vollständigen Beschreibung der Wirklichkeit erwacht, und daß sie Anregungen für ihre Forschungstätigkeit gewinnt, durch die sie direkt in die realen Entwicklungsprojekte der Gesellschaft einbezogen wird (3o). Nicht zuletzt wird ein Engagement der Universitätslehrer im Bereiche der wissenschaftlichen Weiterbildung auch Impulse für die didaktische Innovation an den Universitäten mit sich bringen.

Die Begegnung mit den transdisziplinär angelegten Problemen der alltäglichen Praxis stellen für die disziplinär organisierten Universitätswissenschaften eine zukunfts-

weisende Herausforderung dar (31). Wenn Wissenschaft heute weithin als Aufbau und Vermittlung von Verfügungswissen über Natur und Gesellschaft verstanden wird (32), so könnte eine richtig verstandene Öffnung der Universität ihren älteren Sinn als Orientierungswissen in Natur und Gesellschaft wieder freilegen und eine stärkere Verankerung der "scientific community" im gesellschaftlichen Ganzen fördern.

5. Voraussetzungen

Damit die gemeinsame Arbeit von Universitäten und Institutionen der Erwachsenenbildung sich kontinuierlich entwickeln kann, müssen gewisse Voraussetzungen erfüllt sein (33,34,35). Einerseits ist die Ausbildung des Bewußtseins der Einbindung in ein integrales kooperatives Bildungssystem von Bedeutung. Andererseits sind vor allem folgende Punkte zu beachten:

1. Die Funktion der Kooperationspartner muß klar sein:

   - die Universität

     stellt ihr Lehr- und Forschungspotential zur Verfügung,

     gibt zukunftsrelvante Themen vor und formuliert sie so, daß ihre Relevanz für die Allgemeinheit durchsichtig wird;

   - die Erwachsenenbildungsinstitution

     gewährleistet die regionale Streuung und Bekanntmachung,

     gibt aus der Kenntnis der Probleme der Region Themen vor, die sich auf die konkrete Arbeits- und Lebenssituation der ansässigen Adressaten beziehen und

     kann Beratung bezüglich der erwachsenengerechten Gestaltung der Bildungsangebote geben.

2. Auch für diesen besonderen Bereich universitärer Lehre ist die Verbindung mit Forschungsaktivitäten wichtig:

   - die aktuellen Probleme einer Region werden zu Forschungsthemen der Universität mit dem Ziel, unmittelbar bedeutsame Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vermitteln;

   - die speziellen Anforderungen der Lehre für Erwachsene erfordert wissenschaftliche Fundierung:

     Begründung und Entwicklung der methodisch-didaktischen Voraussetzungen,

     Begleitung und Evaluation der Bildungsangebote bezüglich inhaltlicher und und didaktischer Zweckmäßigkeit; sozialdemografischer Aspekte (Teilnehmerstruktur, Bildungsabstinenz einzelner Bevölkerungsgruppen, etc.); Bildungsmotivation und Erwartungshaltungen unterschiedlicher Teilnehmergruppen.

Wie die bisherigen Erfahrungen im Rahmen der Tätigkeit des Außeninstitutes der TU Wien - im Einklang mit den Erkenntnissen aus der bundesdeutschen Entwicklung - zeigen, können die Universitäten den besonderen Erfordernissen der wissenschaftlichen Weiterbildung für eine größere Allgemeinheit nur durch die Schaffung entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen gerecht werden. Dabei geht es vor allem um die Gewährleistung einer Kontinuität in der Wahrnehmung folgender Aufgaben:

- Planung, Durchführung und Auswertung von Weiterbildungsangeboten in Zusammenarbeit mit Trägern der Erwachsenenbildung; insbesondere ist hier die Erstellung interdisziplinärer Angebote zu nennen, die im Rahmen der üblichen, traditionell segmentierten Fakultäten nur schwer zu Stande zu bringen sind;
- die zentrale Sammlung, Bearbeitung und Vermittlung von Erfahrungen auf diesem neuen universitären Tätigkeitsfeld;
- die Weiterbildung der Weiterbildner (36);
- die Betreuung der notwendigen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten.

Erst die ständige Bearbeitung dieser Aufgabengebiete in besonderen Universitätseinrichtungen bzw. eigenen Instituten oder Abteilungen wird es ermöglichen, daß die Chancen, die hier für die Öffentlichkeit und für die Universitäten liegen, wahrgenommen werden können.

6. Schluß

An der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis können aus einer Zusammenarbeit zwischen Universität und Erwachsenenbildung wesentliche Impulse für gesellschaftliche Lernvorgänge und für die Weiterentwicklung der Wissenschaften entstehen. Die Nutzung des Lehr- und Forschungspotentiales der Universitäten für eine größere Öffentlichkeit sollte zum Aufbau jener breitgestreuten wissenschaftlichen Kompetenz beitragen, die für eine qualifizierte Teilnahme betroffener Bürger an zeitgemäßen Entscheidungen über alternative Entwicklungsmöglichkeiten notwendig ist. Für die Universitätslehrer kann ein Engagement im Bereich der Weiterbildung neuer Adressaten u.a. Herausforderung zur Übung interdisziplinärer Zusammenarbeit, Ankoppelung ihrer Forschungstätigkeit an gesellschaftliche Bedürfnisse und nicht zuletzt Anregungen zur didaktischen Innovation im Bereich der Universitäten erbringen.

Literatur

(1) Horvat,M.: Das Außeninstitut der Technischen Universität Wien; in: Lenz,W. (Hrsg): Wissenschaftliche Weiterbildung. Hölder-Pichler-Tempsky, Wien, 1982, pp.113-119

(2) Seifert,E.: Geschichte der universitären Erwachsenenbildung; in: Pöggeler,F.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Kohlhammer, Stuttgart et al., 1975, pp.187 ff.

(3) Jones,B.: Die Rolle der Universitäten in der britischen Erwachsenenbildung; in: Krüger, W.(Hrsg.): Erwachsenenbildung in Europa. Westermann, Braunschweig, 1978, pp. 115-113

(4) Altenhuber,H.: Entwicklung, Struktur und Probleme der österreichischen Erwachsenenbildung; in: Altenhuber,H.: Situation und Trends der Erwachsenenbildung in Österreich. Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1975. pp. 12-28

(5) Stern,J.L.: Wiener Volksbildungswesen. Diederichs, Jena, 1910, p. 235

(6) Österreichische Rektorenkonferenz: Hochschule und Umland. Österr. Hochschulzeitung, 33. Jahrgang, Nr. 4, Sonderbeilage, April 1981

(7) Hüffel,C.: Die Wiener Hochschulen kommen nach Niederösterreich. Österr.Hochschulzeitung, 34. Jahrgang, Nr. 10, pp.2,10,11, Oktober 1982

(8) Horvat,M.: Universität und Erwachsenenbildung. AUE Informationsdienst Hochschule & Weiterbildung, 2/1983

(9) Raapke,H.-D.: Wissenschaftliche Weiterbildung - Die Mitarbeit der Universitäten an der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland; in: Krüger,W. (Hrsg.): Universität und Erwachsenenbildung in Europa, Westermann, Braunschweig, 1978, pp. 62-73

(10) Raapke,H.-D.u.Skowronek,H.: Seminarkurse. Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1962

(11) Asselmeyer,H. u. Klatt,R.: Seminarkurse. Göttinger Beiträge zur universitären Erwachsenenbildung, Heft 1, pp. 2-19, 1982

(12) AUE Beiträge 7: Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen. Empfehlungen des AUE. Hannover 1980

(13) AUE Beiträge 9: Zentrale Eirnichtungen/Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin, Folge 2, Hannover, 1981

(14) Lenz,W.: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung.Kohlhammer, Stuttgart et al., 1979, pp. 100 f.

(15) Lenz,W.: Grundlagen der Weiterbildung. Kohlhammer, Stuttgart et al., 1982, p.40, pp.52 ff.

(16) Speiser,W.: Wiener Volksbildung nach 1945. Österr. Bundesverlag, Wien, 1982, p. 227

(17) Mittelstraß,J.: Wissenschaft, Bildung und Region; in: ders.: Wissenschaft als Lebensform. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1982, p. 101

(18) Hausen,K.u. Rürup,R. (Hrsg.): Moderne Technikgeschichte. Kiepenheuer & Witsch Köln, 1975, pp. 68 ff.

(19) Rapp,F.: Technik und Naturwissenschaften - eine methodologische Untersuchung; in: Lenk, H.u.Moser,S. (Hrsg.): Techne-Technik-Technologie. Verlag Dokumentation, Pullach, 1973, pp. 108-132

(20) May,H.: Die Krise der technischen Rationalität. Ökologische Konzepte, Nr. 16, pp. 5-13, Herbst 1982

(21) Deutscher Bundestag, Ausschuß für Forschung und Technologie: Öffentliche Anhörung von Sachverständigen zum Thema "Verbesserung der Beratungskapazität des Deutschen Bundestages zur Bewertung technologischer Forschungsprogramme und Vorbereitung über technologiepolititsche Entscheidungen", Bonn, 23.Juni 1982

(22) van den Daele,W., Böhme,G. u. Krohn,W.: Die Finalisierung der Wissenschaft. Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 2, pp. 128-144, 1973

(23) Hübner,K., Lobkowicz,N., Lübbe,H.u.Radnitzky,G. (Hrsg.): Die politische Herausforderung der Wissenschaft. Hoffmann und Campe, Hamburg, 1976

(24) van den Daele,W., Krohn,W. u. Weingart,P. (Hrsg.): Geplante Forschung. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1979

(25) Bossel,H.: Bürgerinitiativen entwerfen die Zukunft. Fischer, Frankfurt/Main,1978

(26) Tietgens,H.: Hochschule und Volkshochschule. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Arbeitspapier 87-4.80, Frankfurt/Main, 1980, p. 35

(27) Bok,D.: Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1982

(28) Peccei, A.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Verlag Fritz Molden, Wien, 1979, pp.40 ff.

(29) Anderegg,J.: Wissenschaft und Wirklichkeit; in: ders. (Hrsg.): Wissenschaft und Wirklichkeit. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1977, p. 27

(30) Peccei,A.: a.a.O., p. 154

(31) Faulstich,P.: Erwachsenenbildung und Hochschule. Urban & Schwarzenberg, München et al., 1982, p. 117

(32) Mittelstraß,J.: a.a.O., p. 103

(33) Dikau,J.(Hrsg.): Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1982

(34) Krüger,W.: Wissenschaft, Hochschule und Weiterbildung. Westermann, Braunschweig, 1982

(35) Degen,G.R.(Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung. 4. Soester Weiterbildungsforum. Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung, Neuss, 1981

(36) Fülgraff, B.: Aufgaben- und Selbstverständnis von Kursusleitern in der universitären Erwachsenenbildung; in: Schulenberg,W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1978, pp. 359-378

Guido HEINTEL

DAS PROBLEM "ÖFFNUNG DER UNIVERSITÄT" AUS DER SICHT EINES MITARBEITERS AM PROJEKT "LERNBEREITSCHAFTEN ERWACHSENER IN EINER LÄNDLICHEN REGION" *

Inhaltsübersicht

1. Allgemeines
2. Entstehung des Projekts
3. Forschungsinteressen und Problemstellungen des Untersucherteams
4. Zur bildungspolitischen Relevanz des "Retz-Projekts"
5. Abgrenzung zu anderen Untersuchungen
6. Lernbereitschaft im Sinne von "Bildungsbereitschaft" im Verständnis dieser Untersuchung
   - A. Lernbereitschaft Erwachsener im üblichen Sprachgebrauch
   - B. Lernbereitschaft im Sinne von "Bildungsbereitschaft" im Verständnis dieser Untersuchung
   - C. Anmerkungen über das für unser Projekt erarbeitete Konstrukt "Lernbereitschaft Erwachsener"
7. Vorgangsweisen und Untersuchungsmethoden
   - 1) Vorbereitung und Durchführung der Tiefeninterviews
   - 2) Vorbereitung und Durchführung der Gruppeninterviews
   - 3) Vorbereitung und Durchführung der Fragebogenerhebung
   - 4) Institutionenerhebung
8. Praxisrelevanz des Projekts
9. Bedeutung der (bisher vorliegenden Fragebogen-) Ergebnisse des Projekts für die EB-Praxis
10. Trägerschaft des Projekts und Finanzierung
11. Schlußbemerkung

* Retz und Umgebung

Projektteam: Univ. Ass. Dr. Karl Garnitschnig, Univ. Ass. Dr. Guido Heintel, Dr. Wolfgang Knopf, Mag. Eva Lach, Univ. Doz. Dr. Wolfgang Schmidl.

1. Allgemeines

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die "Öffnung der Universität" versteht sich dieser Bericht als Beitrag zur Klärung der Frage, welche Aufgaben die Universität zu erfüllen hat und für wen sie dasein soll. Ein neuer Aufgabenbereich besteht im Aufgreifen gesellschaftlicher Probleme und im besonderen Engagement für hochschulferne Bevölkerungsgruppen. Im hier vorzustellenden Projekt wird den aktuellen und potentiellen Lebensproblemen von Menschen einer bestimmten Region nachgegangen. Vor allem Lebensproblemen jener Gruppen von Erwachsenen, die noch nie, bzw. kaum mit öffentlichen Bildungsinstitutionen, wie Erwachsenenbildungseinrichtungen, und schon gar nicht mit einer Universität in Berührung kamen. Das Hauptinteresse und Hauptanliegen des Projekts beteht darin, zu erfahren, wieweit Erwachsene einer Region in ihren konkreten Lebensbedingungen Lernmöglichkeiten sehen und - falls diese für sie gegeben erscheinen - wie es um ihre Bereitschaft, sie zu nutzen, bestellt ist.
Von universitärer Seite (seitens des Projektteams) wurden Situationen geschaffen, die es dem Individuum ermöglichten, über seine Lebenssituation nachzudenken und Veränderungswünsche zu formulieren. Die Entscheidungen, was jeweils für wichtig, wünschenswert und lernenswert angesehen wurde, lagen bei den Betroffenen. Es entwickelte sich ein gemeinsamer Lernprozeß: Das Projektteam ermöglichte den Lernenden, ihre eigenen Lernbedürfnisse, -anliegen und Veränderungswünsche zu erkennen und auszusprechen, und die Angehörigen der Universität wurden mit den wirklich existierenden gesellschaftlichen Problemen konfrontiert und auch gezwungen, sich damit auseinanderzusetzen, wobei auch Beratung und soziale Betreuung eine wichtige Rolle spielten und auch heute noch spielen. Solche gemeinsamen Lernprozesse können nicht allein an traditionellen Lernorten, wie z.B. an der Universität, vor sich gehen, sondern kann nur an Ort und Stelle durch den lebensnahen Kontakt mit den Betroffenen sichergestellt werden (regionale Basisarbeit). Soll die Universität aktuelle Lebensprobleme von Menschen ernst nehmen, muß sie sich auf die Lebenswelt dieser Menschen, grundsätzlich auf alle Alltagserfahrungen und beruflichen Vorkenntnisse einlassen. Das Arbeitsfeld der Universität verlagert sich daher in die Region, da die Anliegen, die Probleme der Betroffenen nicht aus der Distanz beschrieben und analysiert werden können. Darüber hinaus müssen diese Anliegen und Probleme seitens der Universität ernst genommen werden und weiter verfolgt werden - und dies auch im Sinn gemeinsam mit den Betroffenen zu entwickelnder Lösungsversuche.
Diesen Grundvoraussetzungen zur Entwicklung gemeinsamer Lernprozesse und Schaffung gemeinsamer Handlungsfelder fühlte und fühlt sich das Projektteam verpflichtet. Auf die Entwicklung des Projekts, auf die Durchführung und auf den heutigen Stand des Projekts wird im weiteren genauer eingegangen. Ich (G.H.) stütze mich dabei auf Be-

richte, die z.T. von uns (Projektteam) bereits veröffentlicht wurden, oder als Grundlagen für Diskussionen mit öffentlichen Stellen, regionalen Politikern und Erwachsenenbildnern aus der Region und der weiteren Umgebung, über Vorhaben und Fortgang des Projekts, dienten. Genauere Angaben von Publikationen über das Projekt folgen später.

2. Entstehung des Projekts

Im Wintersemester 1978/79 fand am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien eine Lehrveranstaltung statt, die sich mit Fragen der Mitarbeiteraus- und Fortbildung in der Erwachsenenbildung (EB) beschäftigte.

Die Tatsache der geringen Teilnahme Erwachsener an EB-Veranstaltungen entwickelte sich im Laufe des Seminars zur zentralen Frage. Bei dem Versuch, das Fernbleiben Erwachsener von EG-Institutionen zu erklären, entstanden folgende Annahmen:

Eine wichtige Qualifikation eines EB-Mitarbeiters besteht zunächst darin, Zugänge zu den Personengruppen zu finden, die EB-Einrichtungen nicht benützen, um von diesen selbst zu erfahren, wie sie ihre Lebenssituation sehen und beurteilen, welche Wünsche und Bedürfnisse sie haben. Es wurde von den Seminarteilnehmern angenommen, daß gerade jene Wünsche und Bedürfnisse den EB-Institutionen kaum bekannt sind, obwohl diese eine große Bedeutung für den Entschluß, Bildungsveranstaltungen zu besuchen, einnehmen.

Weiters stellt sich für einen Mitarbeiter der EB die Aufgabe, die oft verschütteten, aber latent vorhandenen Wünsche und Bedürfnisse von sog. "Bildungsabstinenten" erkennen zu helfen und sie bei der Klärung ihrer eigenen Lebenssituation zu unterstützen.

Die EB-Einrichtungen erheben zwar den Anspruch, auch für Bildungsfernstehende offen zu sein, und diese "dort abzuholen, wo sie stehen". Für sie als Institutionen besteht aber immer die Gefahr, den Wünschen und Bedürfnissen der bildungsfernen Adressaten nur soweit nachzukommen, soweit dies der Gewinnung von Teilnehmern für ihre Angebote dient.

Die genannten Problemfelder wurden im Seminar bearbeitet und diskutiert, konnten aber in diesem Rahmen keiner befriedigenden Lösung näher gebracht werden. So beschloß das Seminar durch Forschung im Feld selbst Antworten auf das Phänomen der Bildungsabstinenz Erwachsener zu finden.

Dabei sollten die Qualifikationen, die vorher für einen EB-Mitarbeiter als notwendig erachtet wurden, auch für das Team während des Forschungsprozesses bindend sein.

Darüber hinaus sollte durch diesen Forschungsprozeß und seine Ergebnisse eine Hilfe für EB-Institutionen bei der Planung und Durchführung des jeweiligen Programmangebots möglich werden. Aufgrund dieser Anliegen wurde ein Plan entwickelt, der als EB-Forschungsprojekt eingereicht wurde.

3. Forschungsinteressen und Problemstellungen des Untertsucherteams

Wir gingen, belehrt durch Vermutungen in der Erwachsenenbildung Tätiger, sowie einschlägiger Literaturstudien, von der globalen und heute geradezu schon banal anmutenden Annahme aus, daß Erwachsenenbildungsangebote trotz all ihrer Bemühungen adressatengerechter Gestaltung üblicherweise Fernbleibende deshalb nicht erreichen, weil deren konkrete Lebenssituation und ihre vorherrschenden Interessen einfach anders orientiert sind. Damit wurde die Untersuchung dieser "anderen Orientierungen" und der in diesen steckenden oder vielleicht auch abwesenden Bereitschaften zur wünschenswerteren Gestaltung eigener Lebensbezüge aus der Sicht der Betroffenen selbst für diese Gruppe interessant. Der Forschungsprozeß, seine Methoden, seine Forschungsinstrumente etc. sollten im Sinn der Anliegen von Handlungsforschung so gestaltet werden, daß

- "Probanden" nicht als informationsbringende "Objekte" agieren müssen, von denen sich das Team zurückzieht, nachdem es bekommen hat, was es für seine Zwecke - nämlich die der Wissenschaft und ihrer Vertreter - braucht;

- Erwachsene nicht auf einseitig vom Forscherteam festgelegte Fragestellungen zu "reagieren" genötigt sind;

- es beim Forschungsprozeß nicht bloß um eine ~~Feststellung~~ manifest bestehender Lernbereitschaft, sondern um eine gezielte ~~Anregung~~ zu deren Weiterentfaltung gehen kann;

- trotz der notwendigen Abkoppelung der Bestimmung des Begriffs "Lernbereitschaft" vom aktuellen EB-Angebot der Forschungsprozeß nicht isoliert von der in der Untersuchungsregion ansässigen EB durchgeführt wird;

- die "Probanden" nach durchgeführter Untersuchung mit den durch diese unter Umständen geweckten neuen Lernbereitschaften nicht allein gelassen werden, sondern Schritte geplant werden, welche (1) die Entdeckung individueller Veränderungswünsche als gemeinsame mit anderen Angehörigen der Region fördernd und (2) deren weitere Verfolgung gemeinsam mit der dort institutionalisierten EG anzielen.

Hinsichtlich der zu erwartenden Resultate dieses Projekts erschienen uns folgende Annahmen angemessen

1. Die Forschungsergebnisse werden hinsichtlich ihrer Informationen über die Lernbereitschaft Erwachsener, deren Determinanten und notwendig erscheinender Bedingungen ihrer Aktualisierung auf strukturell ähnlich gelagerte Regionen Österreichs (Einzugsbereiche "zentraler Orte" in Grenzgebieten und.anderen abgelegenen Regionen) in hohem Maße übertragbar sein. Darüber hinaus wird eine Reihe von Einsichten über Bedingungskonstellationen für typische Motivlagen zu gewinnen sein, die einen wertvollen Beitrag zur Erforschung der Lernbereitschaft Erwachsener in Österreich generell darstellen. Weiters wird sich aus der Konfrontation des aktuellen EB-Angebots mit erhobenen Vorstellungen verschiedener sozialer Gruppen über notwendige und wünschenswerte didaktisch-organisatorische Förderungsmaßnahmen generalisierbare Aussagen über alternative "EB-Angebote" ergeben.

2. Die Durchführung der Untersuchung selbst wird sich auf die Lernbereitschaft der Probanden fördernd auswirken, sodaß dadurch günstigere Voraussetzungen für weitere ES-Aktivitäten in dieser Region eintreten werden als vorher.

3. Dem vorliegenden Vorhaben kommt hinsichtlich seiner Zielsetzung, seines Gegenstands und der methodologischen Anlage für ähnliche Studien in anderen soziokulturellen, -ökonomischen und -ökologischen Kontexten exemplarischer Charakter zu.

4. Zur bildungspolitischen Relevanz des "Retz-Projekts"

Im Sommer 1990 erklärte der Bundesminister für Unterricht und Kunst die Absicht, einen Entwicklungsplan für die Erwachsenenbildung in Österreich gemeinsam mit den ES-Verbänden zu erarbeiten. Ein vorrangiges Ziel desselben ist die Neuentwicklung und der Ausbau der ES-Angebote, um die Teilnahme an der EB generell, vor allem aber für die daran traditionellerweise unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen zu verbessern. Weiters geht es darum, regionale Unterschiede in der Versorgung (gedacht ist hier besonders an ländliche Randzonen) auszugleichen und zugleich regionalen und sozialen Besonderheiten der Lernwünsche und -notwendigkeiten Rechnung zu tragen. Das Anliegen regionaler und sozialer Chancengleichheit in einem zukünftigen Weiterbildungssystem soll nicht zentralistisch organisiert werden. Dies widerspräche auch dem (u.a. im EB-Förderungsgesetz verankerten) Grundsatz öffentlicher Förderung bei gesellschaftlicher Trägerschaft. Vielmehr gehen die Vorstellungen in die Richtung auf Regionalpläne, die durch die Verbände kooperativ (auch mit den Betroffenen?) zu entwickeln und durchzuführen wären. Das Ministerium seinerseits plante, diesem Ziel dienende Projekte in naher Zukunft finanziell zu fördern.
Unser Projekt versteht sich in diesem bildungspolitischen Kontext vor allem als Beitrag, die Lernbereitschaft der "ES-Fernen" als Orientierungspunkt bei der zukünftigen Erstellung eines Entwicklungsplans im Auge zu behalten.

5. Abgrenzungen zu anderen Untersuchungen

Die vorher angeführten Forschungsinteressen und Problemstellungen - also die Frage, worin die "eigentlichen" Lerninteressen Erwachsener bestehen und wie man diese in Erfahrung bringen kann - beschäftigten auch bisher durchgeführte Untersuchungen zum Thema "Bildungsmotivation Erwachsener". Doch konnte auf Grund der in diesen zumeist vorliegenden Beschränkung der Probanden auf Erwachsene, die ohnehin schon ER-Veranstaltungen besuchen, diese Frage nicht befriedigend beantwortet werden. Eine andere Schwäche bisheriger Arbeiten sahen wir darin, daß sie die Tendenz zu Verallgemeinerungen hinsichtlich

- "der" Erwachsenen überhaupt (unabhängig von regionalen Besonderheiten),
- "der" Bereitschaft zum Lernen überhaupt, die zudem unseres Erachtens meist voreilig durch die Bereitschaft, bestehende EB-Angebote zu besuchen oder deren Besuch durchzuhalten, definiert wurde,
- "der" Angehörigen bestimmter sozialer Schichten aufweisen.

Gegenüber bisherigen, schwerpunktmäßig bei EB-Teilnehmern durchgeführten Untersuchungen (deren Instrumente und deren darin vorausgesetzter Begriff von Lernbereitschaft eher an Mittelschicht-Standards orientiert zu sein scheinen), soll hier versucht werden, bewußt und schwerpunktmäßig eher sog. bildungsabstinente Erwachsene zu untersuchen, sowie die Gestaltung der Untersuchungsinstrumente eher an deren Umwelt und Selbstwahrnehmung zu orientieren.
In der vorliegenden Untersuchung geht es primär um Aufklärungsprozesse über das eigene Leben und nicht um Einstellungen der Probanden zu dieser oder jener Vorstellung von Bildung.
Gegenüber bisher vorherrschend überregional angelegten Repräsentativerhebungen wird die vorliegende Studie bewußt auf eine kleine Region (Gesichtsbezirk Retz) beschränkt. Der Grund dafür liegt ganz allgemein in der Annahme, daß die Praxisrelevanz von Repräsentativerhebungen mit dem Ausmaß ihrer Konkretheit zunehmen dürfte. Gerade in einer Untersuchung zur Veränderungsbereitschaft Erwachsener scheint eine größtmögliche Situationsangemessenheit des Untersuchungsinstruments wichtig. Eine

Übertragbarkeit der so gewonnenen Ergebnisse auf strukturell ähnlich gelagerte Regionen scheint dadurch keineswegs ausgeschlossen, und das gilt in besonderer Weise hinsichtlich des in dieser Untersuchung angewendeten Verfahrens als solchem. Besonderes Augenmerk wurde auf eine gruppenspezifische Ausgestaltung der Untersuchungsinstrumente gelegt. Das geschah im Rahmen der Intensivinterviews und Gruppeninterviews durch eine besonders sorgfältige organisatorische Vorbereitung derselben, aber auch durch ein sorgfältiges Training angemessenen Gesprächsverhaltens (siehe Untersuchungsmethoden). Im Fragebogen wurde diesem Aspekt dadurch Rechnung getragen, daß zentrale Teile desselben gruppenspezifisch ausgestaltet wurden, um dadurch ein möglichst hohes Ausmaß an Konkretheit hinsichtlich erstrebter Veränderungstendenzen zu gewährleisten.

In.bisherigen Untersuchungen wurde Lernmotivation lediglich auf bestimmte Ausschnitte des Lebens, etwa EB-Angebote und deren Unterschiede betreffend bezogen. Demgegenüber wurde hier versucht, eine solche Festlegung soweit wie nur irgend möglich zu vermeiden, sodaß Veränderungsbereitschaft grundsätzlich in allen relevant erachteten Handlungsfeldern einer Person thematisiert werden konnten.

6. Lernbereitschaft im Sinne von "Bildungsbereitschaft" im Verständnis dieser Untersuchung

A. Lernbereitschaft Erwachsener im üblichen Sprachgebrauch

Lernmotivation, Bildungsmotivation, Lernbereitschaft, Bildungsabstinenz, Motivationsweckung und -förderung...., das sind Wörter, die aus den Diskussionen der ES-Praktiker in den Institutionen der Weiterbildung, aus Theorie und Forschung zum Erwachsenenlernen und aus kultur-, bildungs- und gesesllschaftspolitischen Zielsetzungen der öffentlichen Hand nicht mehr wegzudenken sind. Nun liegt auf der Hand, daß, wann immer einer dieser Begriffe verwendet wird, zwangsläufig eine Reihe von Vorstellungen - audrücklich oder stillschweigend - miteinfließen. Ohne Vollständigkeit beanspruchen zu können, darf behauptet werden, daß diese in irgendeiner Form, sicher und unausweichlich Vorstellungen zu folgenden Punkten implizieren

1. darüber, was lernenswert ist,
2. wer, welche Person oder sozialen Gruppen rechtens oder angemessenerweise darüber zu entscheiden vermag, was lernenswert ist oder wessen Vorstellungen doch als Orientierungspunkte für die Definitition desselben zu gelten haben,
3. wie diese Definitions- und Entscheidungsprozesse legitim institutionalisiert sind oder werden müßten,
4. welche Personen oder sozialen Gruppen entsprechende Lernprozesse vorrangig nötig haben und
5. wie beschaffen die auf das Lernenswerte bezogene Bereitschaft als bereits bestehende ist oder erst zu weckende Größe sein soll.

Es würde den Rahmen dieses Berichtes sprengen, wollte man diese Kriterien (auch nur exemplarisch) auf ein konkretes EB-Phänomen - sei es eher theoretischer oder praktischer Provenienz - anwenden, um ihre Angemessenheit zu erhärten. Sie wurden umso aufmerksamer im Auge behalten, als es darum ging,unsererseits klare Vor stellungen über unseren Begriff "Lernbereitschaft" zu entwickeln.

B. Lernbereitschaft im Sinne von "Bildungsbereitschaft" im Verständnis dieser Untersuchung

Was bedeutet aber nun für die vorliegende Untersuchung "Lernbereitschaft", von welchen "Vorstellungen" hinsichtlich des Lernenswerten (=Ziele) in der Erwachsenenbildung, des Subjekts diesbezüglicher Entscheidungen und deren Legitimierung betreffend geht sie aus? Welche weiteren Differenzierungen dieses Begriffs wurden angesichts der Vielfalt theoretischer Ansätze in ihr vorgenommen?
Von einer allgemeinen Lerndefinition ausgehend, wird Lernbereitschaft im Sinne von Bildungsbereitschaft zunächst formal umschrieben und die für die Untersuchung darin enthaltenen normativen Implikationen sodann schrittweise dargestellt.

"Lernen" ist, einer heute weitverbreiteten, inhaltsneutralen Definition entsprechend, ein Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird. Wenn solche Veränderungen durch angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder zeitweilige organismische Zustände wie Ermüdung oder Drogeneinfluß erklärt werden können, hätte demnach kein Lernen stattgefunden. Um diese sehr abstrakten Begriffsbestimmungen in einem ersten Schritt zu konkretisieren, wird Lernen weiters als *Veränderung* von Person-Umwelt-Bezügen und als Veränderung von Person-Selbst-Bezügen *verstanden.* Bei den "veränderten Bezügen" ist sowohl offenes Verhalten als auch dessen Voraussetzung, wie Kenntnisse, Einsichtigen und Einstellungen gemeint. "Umwelt" bedeutet sowohl die soziale wie auch die materielle Umwelt. Beim "Person-Selbst-Bezug" ist zum Beispiel an die Art gedacht, wie ein Individuum imstande ist, mit seinen Bedürfnissen umzugehen, wie es sich mit seinem Gewissen auseinandersetzt, oder auch, wieweit es dazu geneigt ist, seinen Kenntnisstand zu erweitern oder in der augenblicklichen Form festzuhalten.

Hier ist mit Nachdruck anzumerken, daß diese beiden Bezugsklassen (Person-

Umwelt-Bezug und Person-Selbst-Bezug) nicht voneinander isoliert aufzufassen sind, sondern auf vielfältige Weise systematisch zusammenhängen. Ließe man daher außer acht, daß eine bestimmte Art der Beziehung eines Menschen zu sich selbst Entsprechungen zur Weise, wie er sich zu seiner Umwelt verhält, impliziert und umgekehrt, leistete man einer Segmentierung von Lernvorgängen Vorschub, deren Folgen in offenem Widerspruch mit erklärten Zielen der Erwachsenenbildung stehen dürften.

Ein weiterer Schritt zur inhaltlichen Konkretisierung des bisher völlig wertneutral aufgetretenen Lernbegriffs - als grundsätzlich jegliche Veränderung der genannten Bezüge umfassend - erteilt diesem in der Gestalt der "Bildung" normative Qualität. Im Sinne der Autoren dieser Untersuchung ist Lernen dann als Bildung zu bezeichnen, wenn die durch es bewirkten Veränderungen die Bewertungs- und Handlungsfreiheit des Individuums in den genannten Bezügen verbessern.

"Bildungsmotivation" bedeutet demnach die Bereitschaft, ja das Bedürfnis, die Handlungsfähigkeit und den Handlungsspielraum der Person in ihren konkreten Umwelt- und Selbstbezügen auszuweiten und zu vertiefen.

Die so definierte Bildungsmotivation wird des weiteren in dieser Untersuchung nicht abstrakt-allgemein, alle Lebensbezüge übergreifend,aufgefaßt, sondern nach konkreten Lebenssituationen differenziert,-und hier nach Maßgabe dessen, was in diesen seitens der in ihnen lebenden Individuen als bedeutsam erachtet wird.

- Damit wird ein Begriff von Bildungsmotivation distanziert, der auf "Bildungsgüter" zielt, unabhängig davon, ob Erwachsene sie für sich als bedeutsam wahrnehmen können.

- Bildungsmotivation wird weiters auf folgende Lebenssituationen oder Handlungsfelder bezogen, soferne sie Bezugspunkte persönlicher Wertpräferenzen darstellen: Beruf, Familie, Schule/Ausbildung, Weiterbildung, Freizeit und Nachbarschaft, Leben in der Region. Dabei wird dem Handlungsbereich "Beruf" eine zentrale Rolle zugeteilt, weil angenommen wird, daß die Veränderungsbereitschaft auf diesem Gebiet jene auf anderen in hohem Maße bestimmt.

- Daher wird ein Begriff von Bildungsmotivation distanziert, der ausschließlich Aufklärung über das Stehen in konkreten Lebenssituationen anzielt, ohne weitere Perspektiven zu deren Veränderung miteinzubeziehen.

- Aber auch die Einschränkung von Veränderungsperspektiven auf das bloße Sehen von Veränderungsmöglichkeiten als "an sich" besserenAlternativen ist damit distanziert, da anzunehmen ist, daß diese nicht handlungsrelevant,

sondern eher zugunsten der Bestätigung eines Bewußtseins wirksam werden., dem an der Erhaltung des Gefühls seiner Überlegenheit über andere und konkrete Situationen mehr gelegen ist als an deren (und der eigenen) Veränderung.

Somit zielt der hier zugrundegelegte Begriff von Bildung auf die Fähigkeit, gesehene und als wertvoll eingeschätzte Änderungsmögichkeiten konkreter Lebenssituationen durch eigenes Handeln zu verwirklichen.

- Bildungsmotivation ist demnach die Bereitschaft, sich diese Fähigkeit anzueignen oder sie "lebenslang" zu verbessern.

Bildungsmotivation wird im vorliegenden Projekt nicht gewissermaßen isoliert von gesellschaftlichen Bezügen verstanden. Sie wird vielmehr aufgefaßt als Resultat des bisherigen Lernschicksals einer Person. Dieses besteht in der für jedes Mitglied unserer Gesellschaft unumgehbaren Notwendigkeit, sich mit dem in ihr dominierenden Bildungsbegriff auseinanderzusetzen. Letzterer manifestiert sich in den Leistungsmaßstäben unseres Bildungssystems und diesen entsprechenden Persönlichkeitsmerkmalen. Es ist anzunehmen, daß die im Lauf dieser Auseinandersetzung in Gestalt individueller Leistungsnachweise erlebten sozialen Zuweisungen von Lernfähigkeit und -bereitschaft durch die Individuen in spezifischer Weise internalisiert werden.

Genauer: Die für die individuelle Bildungsmotivation relevanten Elemente des Selbstbildes, des Selbstwertbewußtseins und der subjektiven Einschätzung von Veränderungsmöglichkeiten realer Lebenssituationen werden unterschiedlich erworben. Dabei ist von entscheidener Bedeutung, in wie großer kultureller Distanz zum dominierenden Bildungsbegriff ein Individuum zum Nachweis seiner Lern- und Leistungsfähigkeit im Bildungssystem zu Beginn und im Laufe seiner formalen Lernlaufbahn antreten konnte.

In diesem Zusammenhang ist zu sagen, daß Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Institution der Förderung des Weiterlernens Erwachsener unausweichlich konfrontiert ist mit diesem Tatbestand ungleicher Resultate individueller, ja ganze Bevölkerungsschichten betreffender Sozialisation im Zeichen des einen, gesellschaftlich vorherrschenden Bildungsbewußtseins; - und dies angesichts des demokratischen Gleichheitsanspruchs, demzufolge unterschiedliche Wertorientierungen Erwachsener zurecht fordern, in "gleicher Weise" als Ausgangspunkte für Föderungsmaßnahmen anerkannt zu werden. Daraus ergibt sich das Anregen zum Entdecken von Veränderungswünschen und -potentialen bei "bildungsabstinent" gewordenen Erwachsenen als immer vordringlichereAufgabe der Erwachsenenbildung. Ihr fühlen sich auch die zentralen Frage-

stellungen dieser Untersuchung verpflichtet.

Dem in diesem Zusammenhang denkbaren liberalistischen Argument, die Verpflichtung zur Förderung des Erwachsenenlernens ende dort, wo freiwillige Lernbereitschaft nicht gegeben sei, widersprechen die Ergebnisse der psychologischen Forschung zur Lernfähigkeit Erwachsener. Außerdem ist die anthropologische Grundannahme entgegenzuhalten, wonach menschliches Handeln immer Lernprozesse impliziert. Freilich sind dabei folgende zwei "Richtungen" des Lernens auseinanderzuhalten. Das eine Mal geschieht Lernen - in idealtypischer Vereinfachung - im Sinne "zunehmenden" Verlernens von Handlungsfähigkeit als Verengung von Handlungsspielräumen, das andere Mal in deren zunehmender Aktualisierung. Dabei ist anzunehmen, daß das individuelle Lernschicksal im oben skizzierten gesellschaftlichen Kontext in entscheidendem Ausmaß das Vorherrschen dieser oder jener Lernrichtung bedingt. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß das Individuum grundsätzlich die Möglichkeit hätte, sich diesen "Zuweisungen" oder Fremdbildern seiner Lernfähigkeit und -bereitschaft zu widersetzen, indem es - wohl kaum ohne die Ermutigung durch die Gemeinschaft mit Gleichgesinnten - an der Überzeugung seiner Lernfähigkeit auch dann festhält, wenn sie ihm "offiziell" abgesprochen wurde.

Aber nicht nur dem Bildungswesen kommt diese Bedeutung für das Erlernen von Vorstellungen über die eigene Lernfähigkeit zu, sondern allen anderen gesellschaftlichen "Institutionen", in welchen es während seines ganzen Lebens steht. Hier wird man davon ausgehen können,daß frühere Zuweisungserfahrungen Zugänge zu bestimmten "Institutionen" erschweren oder erleichtern, wodurch die Richtung, in welcher die ursprünglich im: Schulwesen erworbene Einschätzung der Lernfähigkeit erfoigte,weiter verfestigt wird. Sie fungieren demnach durchaus analog zu Strukturen "formal organiserter Sozialisationsanstalten" (Wheeler).

Die in freiheitlichen Demokratien grundsätzlich angezielten, gleichen Lernmöglichkeiten für alle würden aber auch für solche Mitglieder und soziale Gruppen unserer Gesellschaft nicht gegeben sein, deren Lernschicksal durch minimale kulturelle Distanz zum dominierenden Bildungsbewußtsein bestimmt wurde. Dies immer dann, wenn sie im Bewußtsein, das Bestimmen des Lernenswerten allein gepachtet zu haben, sich anderen Kulturen gegenüber verschließen, im Vorurteil befangen, bei deren Angehörigen für sich nichts Lernenswertes finden zu können. Gemäß den beiden "Lernrichtungen" würden auch sie sich unter diesen Umständen auf die erste der beiden zubewegen.

C. Anmerkungen über das für unser Projekt erarbeitete Konstrukt "Lernbereitschaft Erwachsener".

Dieses Konstrukt zu referieren, ist hier nicht der Ort. Um es in seiner Eigenart wenigstens kurz zu charakterisieren, seien die Kriterien genannt, an denen seine Konzeption orientiert ist. Was die inhaltliche Ausführung betrifft, beschränke ich mich auf die Darstellung der Grobstruktur zu dieser Rahmentheorie.

Kriterien, denen das der Untersuchung zugrunde gelegte theoretische Konstrukt von Lernbereitschaft genügen sollte.
Die "Kriterien" stellen Orientierungspunkte für die zu verfassende Rahmentheorie dar. Sie spezifizieren und konkretisieren jene Ansprüche, welche in den bisherigen Ausführungen zum Forschungsinteresse, zum Untersuchungsgegenstand und dessen Abgrenzung zu früher durchgeführten Arbeiten in allgemeiner Weise formuliert wurden.

Folgenden lo Kriterien soll das Konstrukt "Lernbereitschaft" gerecht werden:

a. konkrete Handlungstendenzen erklären können;
b. Lernmaßnahmen betreffende Te.ndenzen erklären können;
c. den diesbezüglichen Stand der Theoriebildung berücksichtigen;
d. subjektive Wert-,Norm-u.Bedürfnisorientierungen.inden Mittelpunkt stellen;
e. von zeit- und situationsspezifischen Gestalten letzterer ausgehen;
f. diesbezügliche Lernschicksale und die "vergangene Zukunft" einbeziehen;
g. Lernbereitschaft i.S. "beider Lernrichtungen" erklären können;
h. die wechselseitige Bedingtheit von Person-Umwelt- und Person-Selbst-Bezügen erfaßbar machen;
i. Aufklärung durch den Forschungsprozeß selbst ermöglichen;
j. die Bereitschaft zu solidarischem Lernen einbeziehen.

Grobstruktur der "Rahmentheorie"

1. "Kognitive Motivationstheorie" nach H.Heckhausen und kritische Stellungnahmen.
2. Das Konstrukt "Lernbereitschaft Erwachsener".
   a. "Innere" Determinanten von "Lernbereitschaft Erwachsener" (Faktoren der Subjektseite, habitualisiert): Wert/Norm/Bedürfnis-Bewußtsein als erster Bezugspunkt des Konstrukts "Lernbereitschaft Erwachsener".
   b. "Äußere" Determinanten von "Lernbereitschaft Erwachsener" (Faktoren der Objektseite, institutionalisiert): Zweiter Bezugspunkt des Konstrukts "Lernbereitschaft Erwachsener".
   c. Diskrepanzwahrnehmung im Zeichen "subjektiver" Zukunftserwartungen im Rahmen "objektiver" Situationsmerkmale.

d. "Lerngeschichtliche" Erfahrungen als dritter Bezugspunkt des Konstrukts "Lernbereitschaft Erwachsener" (Genese habitualisierter und prozeßhafter Faktoren der Personenseite).

e. Kognitive Zwischenprozesse als vierter Bezugspunkt des Konstrukts "Lernbereitschaft Erwachsener" (Faktoren der Subjektseite, prozeßhaft).

7. Vorgangsweisen und Untersuchungsmethoden

Um das bisher Gesagte auch in die Realität umsetzen zu können, erschienen uns folgende Verfahrensweisen als angemessen:

1. Tiefeninterviews mit Angehörigen "bildungsabstinent" geltender Bevölkerungsgruppen mit dem Ziel, noch bestehende Phantasie und noch bestehende Wünsche und Bedürfnisse bewußt zu machen und zu artikulieren. Und dies in der entschiedenen Absicht, unsere eigenen Vorstellungen und Interessen so weit als überhaupt möglich in den Hintergrund zu stellen, um alleine diejenigen unserer Partner klären zu helfen und auf diesem Wege kennenzulernen.

2. Gruppeninterviews mit den Partnern der Einzelgespräche mit dem Ziel, bei den Tiefeninterviews zur Sprache gekommene Probleme einzeiner als - zumindest teilweise - gemeinsame für die Teilnehmer erfahrbar zu machen.

3. Die Ergebnisse von 1. und 2. sollten in die Erstellung des Fragebogens miteinbezogen werden. Wir wollten durch die Fragebogenerhebung und die Weise ihrer Vorbereitung und Durchführung folgende Ansprüche der Untersuchung weitestgehend einlösen: das Lernenswerte durch die Untersuchten selbst definieren zu lassen, und Repräsentativität, das heißt Aussagen über alle in der Region vertretenen Gruppen zu bekommen.

4. Institutionenerhebung: Mit Hilfe eines halbstrukturierten Fragebogens zu den tatsächlichen Angeboten der in der Region vertretenen EB-Einrichtungen sollte ein Vergleich zwischen diesen und den über I.-3. erhobenen subjektiven Lernwünschen Erwachsener ermöglicht werden.

An dieser Stelle ist etwas nachzutragen: Zu Beginn unserer Arbeit an dieser Untersuchung widmeten wir uns nämlich einer Reihe notwendiger Vorbereitungsschritte, welche den forschungslogischen Zusammenhang des ganzen Projekts herzustellen hatten. Im besonderen sollten sie die Voraussetzungen für die systematische Einbeziehung der "subjektiven" Sicht der Betroffenen im Rahmen der einzelnen Stufen des Projekts schaffen.

Sie bestanden im wesentlichen in folgenden:

a. Von der Konstruktion eines motivationstheoretischen Bezugsrahmens für unser Projekt auf der Grundlage von Studium und Diskussion bisheriger Theorien und Forschungsergebnisse war bereits die Rede.

b. Daraus entwickelten wir Hypothesen über Zusammenhänge zwischen Lebenssituationen und Lernbereitschaft und listeten die darin enthaltenen Variablen auf (zum Beispiel Wert/Normvorstellungen, Sehen von Alternativen, Einschätzung von Realisierungschancen).

c. Auf dieser Grundlage erstellten wir einen Kategorienraster, der die Variablen im Sinne der Rahmentheorie systematisiert und möglichst klar definiert. (Letzteres zunächst zwecks einheitlicher Kategorisierung von Gesprächsäußerungen bei deren Analyse durch die Teammitglieder).

d. Für die abschließende Auswertung der Gespräche war nun noch ein Plan zu entwickeln, der die für unsere Themenstellung wichtigen Zusammenhänge zwischen Kategorien und Kategoriengruppen festgelegt.

Zu 7.1. Vorbereitung und Durchführung der Tiefeninterviews

Zurück zu den Ausführungen über die Gesprächsphase, deren Funktionen im Projekt direkt vor diesem Nachtrag bereits dargelegt worden sind. Als nächstes ist etwas zu sagen über die Auswahl unserer Partner für Einzel- und Gruppengespräche und die Begründung dieser Auswahl.

Für die Gesprächsphase wählten wir bewußt eher Angehörige unterer sozialer Gruppen aus, nämlich die folgenden sechs: in der Region berufstätige Arbeiter, Pendler, Nebenerwerbsbauern, Hausfrauen, Gewerbetreibende und Jungbauern.

Diese Gruppen sollten bei der Definition des Lernenswerten, also dessen, wofür Lernbereitschaft existiert oder noch am ehesten existiert, bevorzugt zu Wort kommen.

Unter anderem waren dafür folgende Überlegungen ausschlaggebend. Daß es Angehörigen unterer sozialer Gruppen an einem eigenständigen Wert- und Problembewußtsein mangele, erschien uns als Vorurteil, von dem das Kultur- und EB-Wesen unserer Tage unterschwellig beherrscht ist. Zu diesem Satz wäre viel zu sagen. Der gebotenen Kürze wegen sei hier nur festgehalten, daß uns diese Ansicht mit der These von der allgemeinen Lernfähigkeit im Erwachsenenalter, die heute durchwegs akzeptiert wird, unvereinbar erscheint: Sie fordert ja geradezu eigenständige Lernperspektiven in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten. Denn: Wenn man vom Erwachsenen behauptet, er wäre lernfähig, so schließt das die Bereitschaft fürs Lernen notwendigerweise ein. Letztere gibt es aber nicht ohne Wertgesichtspunkte. Und diese wiederum konkreti-

sieren sich in bestimmten soziokulturellen Kontexten. Man kann also nicht allgemeine Lernfähigkeit behaupten, ohne eigenständige Lernperspektiven zu akzeptieren.
Neben der früher schon angegebenen Funktion für den Fragebogen versprachen wir uns von Gesprächen mit den genannten Personengruppen auch Aufschlüsse über die Sichthaltigkeit der Annahme, Angehörige unterer sozialer Gruppen besäßen ein eigenständiges Wert- und Problembewußtsein und demzufolge spezielle Lernperspektiven.

Nun könnte man uns vorwerfen, wir würden mit unserem Fragebogen Angehörige mittlerer oder höher stehender sozialer Gruppen nach Kriterien statusniedrigerer untersuchen. Dem begegnetenwirdadurch, daß wir erstens in die Gesprächsphase auch der "Mittelschicht" zuzurechnende Personen (zum Beispiel Gewerbetreibende, Jungbauern und Angestellte innerhalb der oben erwähnten Gruppen) einbezogen und zweitens in der Fragebogenzusammenstellung die in bisherigen Untersuchungen zur Lernmotivation Erwachsener gängigen und eher an Mittelschichtaspekten orientierten Fragestellungen mitberücksichtigten.

Wie wir die Gespräche vorbereitet und durchgeführt haben

Unser Vorgehen bei den Gesprächen mußte also

1. ganz allgemein die freie Äußerung von Wertvorstellungen, Veränderungsmöglichkeiten etc. zu fördern in der Lage sein und

2. außerdem die speziellen Behinderungen für solche Gespräche bei Angehörigen unterer sozialer Gruppen, welche durch die soziale Distanz zu ihren Partnern zu erwarten waren, soweit wie möglich verringern.

zu 1. Anschließend an die bereits genannte Reihe von Vorbereitungsschritten erarbeiteten und übten wir zielgerechtes Gesprächsverhalten:

- wir entwickelten einen nach Lebensbereichen ausdifferenzierten, ausführlichen Leitfaden,,'

wir eigneten uns das Konzept personzentrierter Gesprächsführung an;

vor allem erprobten und übten wir verschiedene Kombinationen zwischen zwei unterschiedlichen Verhaltensweisen in den geplanten Gesprächen, die zweierlei Zwecke zu verfolgen hatten: Sie sollten einerseits unsere Partner dazu auffordern, über ihre Lebenssituationen zu berichten ("direktives", am Leitfaden orientiertes Vorgehen) und andererseits dazu anregen, zum Berichteten Stellung zu beziehen ("nondirektives", die Reflexion auf zuvor Berichtetes förderndes Vorgehen).

Diese Kombination stellte deshalb ein Problem dar, weil eine Beschreibung des Lebens in dieser Region allein (= das anzunehmende Resultat einer bloßen Befragung) unser Anliegen verfehlt hätte und ein "rein" nondirektives Vorgehen in einer Befragungssituation schlicht undurchführbar gewesen wäre. (Auf nichts kann man nicht reflektieren!)

Der nächste Schritt waren Probegespräche mit Leuten, die wir während unserer Vorbereitungszeit in der Region zufällig kennengelernt hatten.

Nach deren Auswertung unter Gesichtspunkten des Interviewerverhaltens suchten wir uns einige Wochen später neue, unbekannte Partner für Probegespräche im Untersuchungsgebiet, wobei wir diese Gespräche ohne Voranmeldung durchführen wollten. Dadurch sollte verhindert werden, daß die Leute uns in Zusammenhang mit irgendwelchen Organisationen bringen und dadurch die Gespräche möglicherweise verfälscht werden.

Um es kurz zu machen: nach einer Reihe von Rausschmissen - zum Großteil für uns durchaus verständlich (aus Platzgründen Darstellung hier unmöglich) - beschlossen wir, die Auswahl von Partnern und die Ankündigung von Vorabsprachen über Ort und Zeit für Einzelgespräche systematisch vorzubereiten. Dadurch sollte es beiden, unseren Partnern und uns, möglich sein, sich aufeinander, einzustellen und dadurch die Gesprächssituation zu entlasten.

Zu 2. Wir wählten dazu folgendes Vorgehen:

Wir suchten zu den schon genannten sechs Gruppen unter Heranziehung der Volkszählungsergebnisse für sie besonders repräsentative Gemeinden aus, besuchten die zuständigen Gemeindeämter und erhoben aus den Einwohnerkarteien unter der Mithilfe von Gemeindesekretären pro Gruppe zwanzig Namen und Adressen. Diese Personen wurden von uns angeschrieben, wobei das Team und das Projekt kurz vorgestellt und ein Zeitpunkt für einen kurzen Besuch zur Feststellung der Bereitschaft und zur Absprache von Zeit und Ort eines Einzelgesprächs mitgeteilt und Anonymität zugesichert wurde. Pro Teammitglied wurden während der Durchführung der Vorabsprachen - nach zusätzlichen Kriterien (zum Beispiel Geschlecht, Alter, Beruf) - etwa zehn Personen für ein Einzelgespräch ausgewählt. Die anderen wurden gebeten, sich für die Fragebogenerhebung zur Verfügung zu stellen. Letzteres war ziemlich häufig der Fall, weil es fast keine Absagen für die Einzelgespräche gab.

Das zuletzt Gesagte bedarf einer Erklärung: Diese ersten persönlichen Kontaktnahmen entwickelten sich häufig zu längeren Gesprächen, welche unsere Partner, unterstützt durch Familienangehörige und Nachbarn, nicht selten dazu benützten, uns sehr genau abzutasten. Sie wollten von uns ganz konkrete Auskünfte über die Gesprächsthemen, unsere Person und "was dabei aussekumman soe". Meist fingen sie spontan über ihre Lebenssituation zu erzählen an, sodaß wir Mühe hatten, mit der für die Terminabsprachen vorgesehenen Zeit auszukommen. Diese Maßnahme erwies sich dadurch zwar als viel zeitaufwendiger als geplant, sie dürfte aber ihr Ziel erreicht haben: Die Leute konnten offensichtlich ihr Mißtrauen uns und wir unser "banges Gefühl" ihnen gegenüber verringern.

Eine weitere Maßnahme, die das Ziel verfolgte, eine möglichst ungezwungene Gesprächssituation, aufrechtzuerhalten, bestand darin, das Gespräch von bedrängenden Fragen über Alternativen freizuhalten, falls sich zeigen sollte, daß ein Partner eben keine Alternativen in seinem Leben zu sehen vermochte. Statt dessen sollte das Gespräch stärker auf die Entstehungsgeschichte der gegenwärtigen Sicht der eigenen Lage gelenkt werden.

Zu 2. Vorbereitung und Durchführung der Gruppeninterviews

Die Gruppeninterviews wurden mit den Partnern der Einzelinterviews durchgeführt mit dem Ziel, wie schon erwähnt, bei den Interviews zur Sprache gekommene Probleme einzelner als - zumindest teilweise - für Teilnehmer gemeinsame erfahrbar zu machen. Um dies zu ermöglichen, wurde folgende Vorgangsweise, die auf den Erfahrungen, die bei den Einzelinterviews gemacht wurden, basierte, gewählt: Begonnen wurde mit einem

- Erfahrungsbericht des Interviews. Hier sollte der Interviewer kurz schildern, wie es ihm bei der Durchführung der Einzelinterviews ergangen ist. Dann wurde ebenfalls kurz das
- Anliegen des Projekts dargestellt und die
- Ziele des Gruppengesprächs erläutert.
  Bevor die allgemeine Diskussion beginnen konnte, schien es noch notwendig, eine
- Rollendefinition des Moderators zu geben. Dieser hatte zunächst persönliche Stellungnahmen zu vermeiden. Erst nach dem "eigentlichen Gespräch" sollte er diese von sich geben. Dies schien notwendig, um eine Präjudizierung bestimmter Äußerungen von Teilnehmern des Gruppengesprächs zu vermeiden, die dahingehend vorkommen konnten, daß Meinungen, die durch den Moderator eine positve bzw. negative Zustimmung erfahren haben, in dieser Bewertung unwidersprochen das Gruppengespräch determinieren. Das Gespräch sollte von Beginn ermöglichen, vorhandene Gemeinsamkeiten für die Teilnehmer leicht erkennbar zu machen. Deswegen wurden folgende Fragen gewählt:
  - Was haben Sie, was glauben Sie mit den anderen hier gemeinsam zu haben?
    und
  - Welche Sorgen/Befürchtungen/Wünsche/Hoffnungen/Bedürfnisse/Interessen haben Sie mit den anderen gemeinsam?

Aufgabe des Moderators war es, partielle und totale Gemeinsamkeiten zu artikulieren und bei partiellen Gemeinsamkeiten die Stellung der anderen zu erfahren.

Diese Vorgangsweise sollte in mehreren Durchgängen, beginnend mit den Sorgen, dann den Befürchtungen etc., erfüllt werden. War die Gruppe bei bestimmten Themen/Problemen engagiert und lebendig, wurde auch noch die Frage:

- Was könnte gemeinsam in dieser Angelegenheit unternommen werden?

gestellt.

Auch hier sollte der Moderator, wenn nicht alle Teilnehmer den Wunsch nach gemeinsamen Aktivitäten hatten, nachfragen, wieso dies bei den anderen nicht der Fall sei und gegebenenfalls Ursachen wie z.B. unterschiedliche Erwartungsemotionen, artikulieren helfen. Dies sollte dem gegenseitigen Verstehen für solche Unterschiede dienen. Das

- Ende des Gesprächs bildete ein allgemeines Feed-back.

Die Rolle des Moderators war zusammenfassend also dahingehend definiert, daß er

- Einzeläußerungen fördern,
- Mißveständnisse klären,
- das Gespräch durch obige Anregungen in Gang halten,
- Gemeinsamkeiten zusammenfassen und
- Neutralität gegenüber Einzeläußerungen bewahren sollte.

Die Gruppengespräche wurden im Anschluß an die Einzelinterviews nach ca. 1-2

Wochen in der Region durchgeführt.

Zu 7.3. Vorbereitung und Durchführung der Fragebogenerhebung

Der Fragebogen ist, wie im Untersuchungsplan gezeigt, als _ein Instrument im Zusammenhang mit und neben den Einzel- (= Intensiv-) und Gruppeninterviews zu sehen. Er soll wesentlich erscheinende Variablen des Konstrukts Lernbereitschaft in repräsentativer Weise erfaß- und prüfbar machen. Die für die Hypothesenbestätigung unterschiedliche Rolle von Einzel- und Gruppeninterviews auf der einen und des Fragebogens auf der anderen Seite schlug sich auch im Untersuchungsdesign nieder. Das der Untersuchung zugrundeliegende Konstrukt ist so komplex, daß eine Fragebogenerhebung allein nicht ausgereicht hätte, alle interessierenden Variablen zu erfassen.

Dabei kam es vom Konstrukt her, welches die Lernbereitschaft vorrangig als Diskrepanz zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Wert/Norm-Vorstellungen, Wünschen, Bedürfnissen und Meinungen versteht, darauf an, die häufig vernachlässigten inhaltlichen Aspekte bevorzugt zu berücksichtigen.

Demnach liegt der Schwerpunkt des Fragebogens auf Werten, Normen, Wünschen, Bedürfnissen, welche auf verschiedene alltägliche "Handlungsfelder" wie Arbeit (Beruf), Familie, Freizeit, Region, Weiterbildung, "persönlichen" und "sozialen" Bereich bezogen werden. Innerhalb dieser Handlungsfelder wiederum wurden - den Intensivinter views zufolge - typische, wertträchtige "Situationen" zusammengestellt, die von den Befragten bewertet werden sollten.

Um der gewünschten, inhaltlichen Konkretheit möglichst nahe zu kommen, wurden diese Situationen aus den Intensiv- und Gruppeninterviews unter zusätzlicher Berücksichtigung regions- und gruppenspezifischer Aspekte herausgefiltert. Aus Gründen der Durchführbarkeit der Fragebogenerhebung waren teils Kürzungen, teils Verallgemeinerungen notwendig, die nachweislich eine Fülle an Entscheidungen und insgesamt einen deutlichen Abstand zur lebendigen Vielfalt der Interview-Resultate brachten.

Zudem mußte überlegt werden, welche weiteren Variablen - allenfalls auch unabhängig vom Interviewmaterial - durch den Fragebogen zu erheben seien und welchen dabei Priorität einzuräumen sei. Der Fragebogen mußte ja auch praktikabel sein, d.h. er sollte eine für die Befragten zumutbare Dauer nicht überschreiten. Außerdem mußte aus fragebogentechnischen Gründen eine gewisse Abwechslung im Fragetyp vorgenommen werden. Bei einer einheitlichen Skalierung und Fragestellung wäre nur zu bald ein Ermüdungseffekt eingetreten und die Fehlerquote wäre gestiegen. Auch

sollte sich die Konstruktion der Fragen an Sprechmustern des Alltags orientieren. Dabei wurde auf eine durchgängige Skalierung der Fragen verzichtet, und dies zugunsten offener Fragen, Alternativfragen und Fragen mit forcierter Wahl, d.h. Aufforderungen, aus einer bestimmten Menge von Items eine bestimmte kleinere Zahl auszuwählen.

Eine Ausnahme von diesen Regeln wurde dort vorgenommen, wo es zugunsten einer adäquaten Erfassung von Variablen nicht vertretbar gewesen wäre, eine quasi testmäßige Form aufzugeben: Selbstbild, Leistungsmotiv, Origin/Pawn, Sachmotiv, Neugiermotiv, Attribuierung. Diese Fragebatterien wurden aus dem Fragebogen herausgenommen und in einem eigenen Testheft zusammengestellt.

Um den Fragebogen von den Betroffenen selbst "schreiben" zu lassen, wurden in einer ersten Phase seiner Konstruktion die aus den Intensivinterviews gewonnen Aussagen zu den verschiedenen konkreten Situationen nach Handlungsfeldern aufgelistet. Daraus ergab sich eine sehr große Anzahl von Items, die systematisiert und aufgrund von vergleichbaren Untersuchungen und theoretischer Literatur gekürzt wurden.

Zu 7.4. Institutionenerhebung

Da die Untersuchung sich nicht von den in der Region bestehenden EB-Institutionen und -Einrichtungen abheben möchte, war es nötig, das tatsächliche Angebot der Erwachsenenbildung in dieser Region zu erfassen, um auch einen Vergleich zwischen diesen Angeboten und den über Einzelinterviews, Fragebogen und Gruppengespräche erhobenen subjektiven und kollektiven Lernwünschen Erwachsener zu ermöglichen. Die Erfahrungen (Ergebnisse) aus diesem Vergleich sollen dazu dienen, gemeinsam mit den Vertretern der ansässigen ES-Institutionen mögliche, von den sog. "nicht-bildungswilligen" Menschen gewünschte Angebote zu erstellen und - falls schon vorhanden - diese verstärkt zu fördern. Weiters wurde der Personalstand, Finanzierung sowie die Art und Form der Kurse erhoben. Nicht zuletzt wurde um eine nähere Beschreibung der Teilnehmer gebeten, die nach Geschlecht, Alter, Beruf und Wohnort aufgeschlüsselt war.

Um alle Einrichtungen, die sie ihrer Meinung nach zur Erwachsenenbildung zählen und in diesem Sinne Angebote machen, zu erfassen, wurde bei einer Versammlung der Gemeindevertreter und der Vertreter der regionalen EB-Institutionen nach solchen gefragt. Die genannten wurden mit einem halbstrukturierten Fragebogen angeschrieben mit der Bitte, diesen ausgefüllt postalisch zu retournieren. Insgesamt langten 17 von 47 angeschriebenen Adressen ein, die quantitativ und qualitativ ausgewertet wurden.

B. Praxisrelevanz des Projekts

a. Aufgabenstellungen aus der Sicht des Projekts

Wie schon angeschnitten, liegt der Schwerpunkt des Projekts darin zu erklären, inwieweit Erwachsene dieser Region innerhalb ihrer konkreten Lebensbedingungen für sich selbst Lernmöglichkeiten sehen, und wie es um ihre Bereitschaft sie zu nutzen bestellt ist. Da das Projekt nicht allein auf eine Sammlung von Daten erpicht ist, sondern auch durch die angewandten Methoden sowohl klassisch empirische Zielsetzungen verfolgt,als auch im Sinne der Handlungsforschung die zu untersuchenden Personen miteinbezieht, mußten noch zusätzliche Schritte eingeplant werden. Genauer: es stellte sich die Frage, wie die durch die gewählten Methoden aufgebrochen Interessen der "Untersuchten" weiter zu verfolgen sind, da es dem Team unverantwortlich erschien, die "Untersuchten" nur als eben solche zu betrachten und sie mit ihren Problemen allein zu lassen. Bei diesen Überlegungen ergaben sich verschiedene weitere Postulate: So sollten die erhobenen Daten zur Orientierung für die Entwicklung konkreter Konsequenzen der EB-Praxis im Untersuchungsgebiet zur Anwendung gelangen.
Dieses Vorhaben sollte zudem in möglichst unmittelbarer Kooperation zwischen den Betroffenen, Mitarbeitern der in der Region bestehenden EB-Institutionen und staatlichen EB-Stellen,sowie Mitgliedern des Forschungsteams verwirklicht werden.

b. Versuche, diese Postulate einzulösen:

Zunächst wurde Kontakte zu den Mitarbeitern der regionalen EB-Institutionen aufgenommen, um das Projektteam und sein Vorhaben vorzustellen. Prof. Melichar von der Förderungsstelle für EB für Niederösterreich lud die Bürgermeister und Vertreter der EB-Institutionen der Region zu einem Treffen ein.

Das Team hatte die Möglichkeit, im Rathaus von Retz seine Anliegen und Vorhaben vor versammelten Bürgermeistern und EB-Mitarbeitern der Region vorzustellen. Diese Berichte wurden mit großem Interesse aufgenommen und diskutiert, wobei die Bereitschaft zu weiterer Zusammenarbeit bekundet wurde.

Weitere Zusammenkünfte dieser Art wurden geplant und auch durchgeführt. Im Rahmen des "Tages der NÖ-EB" im Oktober 1982 wurden Ergebnisse des Projekts sowie weitere Vorhaben der Projektmitglieder diskutiert.

Ein solches Vorhaben bestand in der Planung und Durchführung eines Seminares: "Miteinander am Wolfgangssee": ein Seminar für Arbeiter und

Bauernfamilien der Region Retz (Ende Juni-Anfang Juli 1982).

Wie schon erwähnt, war die Untersuchung nicht als reine Datenerhebung geplant, sondern als erster Schritt zur Vorbereitung künftiger EB-Aktivitäten, die an regionspezifischen Bedürfnissen orientiert sind. Es stellte sich daher für das Team die Frage, wie die durch die Untersuchung aufgebrochenen Veränderungswünsche unserer Befragten weiter verfolgt werden können.

Um diese Veränderungswünsche bzw. Anliegen der Untersuchten (wie z.8. mit Leuten zusammenkommen, die dieselben Interessen haben, Sorge um die Zukunft der Kinder in der Region, zu wenig Arbeitsplätze in der Region, mit Menschen zusammenkommen, mit denen man Probleme besprechen kann, etwas gemeinsam mit anderen unternehmen und planen) weiterhin verfolgen zu können, müssen Situationen geschaffen werden, bei denen durch genügend Zeit Bedingungen entstehen, die ein Überdenken der Lebenssituation möglich machen.

Es sollte daher die Möglichkeit gegeben werden nachzudenken:

was will ich in meinem Leben verändern

will ich das allein, oder wollen das andere auch

was können wir gemeinsam dazu tun

wie können wir gemeinsam Hindernisse aus dem Weg schaffen, um unsere gemeinsamen Anliegen zu verwirklichen.

Zu diesem Zwecke ist ein intensives und längeres Zusammensein notwendig. So wurde die Idee des Seminars "Miteinander am Wolfgangssee" mit dem Ziel geboren, die erhobenen Veränderungswünsche als gemeinsame zu entdecken und schrittweise die Realisierung derselben zu planen.

Diese Entwicklungsarbeit geschah durch verschiedene Institutionen und Personen:

- dem Untersuchungsteam
- Mitarbeiter regionaler EB-Einrichtungen
- der Förderungsstelle für EB des Landes NÖ
- dem Bundesinstitut für ER - Strobl
- und natürlich auch mit den "Betroffenen".

Das Untersuchungsteam war bestrebt,durchein erweitertes Team sicherzustellen:

- daß die Veränderungswünsche der "Betroffenen" auch nach Strobl weiter verfolgt werdeni
- zu diesem Zweck wurden regionale EB-Mitarbeiter und öffentliche Institutionen eingebunden.

Warum gerade das BIfEb (Strobl): weil es aufgrund der staatlichen Trägerschaft grundsätzlich in weltanschaulicher und politischer Hinsicht für Betroffene "neutral" erscheint und somit eher wenig Abwehr zu wecken schien; Teilnehmer haben in einer anderen Umgebung genügend Zeit, ihre Situation gemeinsam zu überdenken. Wir dachten dabei an etwa 2o Familien; Familien deswegen: für die Entwicklung späterer gemeinsamer Aktivitäten ist die Anwesenheit der ganzen Familie notwendig; familiäre Hindernisse wurden für eine Nichtteilnahme an EB-Veranstaltungen angegeben; Familien in dieser Region. haben selten Gelegenheit s gemeinsam wegzufahren.

Welche konkrete Planung war für dieses Vorhaben notwendig

1. Die schon vorher genannte Mitarbeitergewinnung: Dazu wurden Vertreter einzelner ES-Institutionen von unserem Vorhaben verständigt und zu Treffen in Retz eingeladen mit dem Ziel: unsere Anliegen vorzustellen; einen Erfahrungsaustausch vorzunehmen; Ergebnisse (Veränderungswünsche) der Untersuchung mitzuteilen und wie diese durch regionale EB-Institutionen weiter verfolgt werden können.

2. Mit den gewonnenen Mitarbeitern wurde das Seminar vorbereitet:

   a. Fragen der Teilnehmergewinnung für Strobl
   b. Planung von Strobl (Seminarablauf)
   c. Fragen der Kinderbetreuung

a. Frage der Teilnehmergewinnung:

Es wurden von uns 4oo Personen angeschrieben, mit denen Einzelgespräche geführt wurden, und die den Fragebogen beantwortet haben mit den Zielen, dem Wunsch der Befragten Rechnung zu tragen, sie von den Ergebnissen der Untersuchung zu unterrichten und das Seminar "Miteinander am Wolfgangsee" vorzustellen.

Insgesamt gab es vier Zusammenkünfte, wobei als Treffpunkt Gasthäuser von Zellerndorf, Pulkau, Schrattenthal und Retz dienten. Zu jeder dieser Veranstaltung kamen ca. 3o-5o Menschen, die uns als Interviewpartner und fleißige "Fragebogenbeantworter" zur Verfügung standen. Da diese Zusammenkünfte in regionalen Zeitungen bekannt gemacht wurden, kamen darüber hinaus auch Vertreter des öffentlichen Bereichs (Bürgermeister...) und auch Menschen aus der Region, mit denen

wir noch keinen Kontakt hatten, die aber durch "Mundpropaganda" von unserem Projekt wußten und sich dafür interessierten.
Nach unseren Vorstellungen der ersten Ergebnisse der Untersuchung und unserer weiteren Vorhaben gab es heftige Diskussionen mit dem Team und untereinander über die Situation im Gerichtsbezirk Retz.

b. Planung der ersten Tage von Strobl unter den Zielvorstellungen-

- ein konstruktives Lernklima schaffen
- gemeinsames Abklären von Veränderungswünschen und Problemen
- Situationen schaffen, bei denen durch genügend Zeit Bedingungen entstehen, die ein Überdenken der Lebenssituation möglich machen
- Lösungsmöglichkeiten dafür zu erarbeiten (kurzfristig und langfristig)
- Umsetzung und Weiterführung in der Region: was, wie, und mit wem, soll wo, und wann geschehen.

c. Fragen der Kinderbetreuung:

Es wurden dafür drei Kinderbetreuer gewonnen, mit denen unsere gegenseitigen Vorstellungen diskutiert wurden. Kinderbetreuung war wichtig, um Eltern Möglichkeit für Arbeit zu geben (Gruppen und Diskussionen), um Eltern einmal die Möglichkeit zu geben, allein sein zu können, und um Kindern untereinander die Möglichkeit zu schaffen, gemeinsam etwas zu unternehmen.
Zusammenfassend kann gesagt werden: Das Seminar "Miteinander am Wolfgangsee" wurde als Anfang einer Planung der Verfolgung gemeinsamer Interessen und einer Unterstützung dieser Interessen durch regionale Erwachsenenbildner gesehen.
Daß Strobl ein Anfang in Richtung Bewältigung gemeinsamer Probleme war, zeigt sich durch weitere Aktivitäten in der Region.

So bestehen heute und auch künftig Arbeitsgruppen in der Region, die sich mit verschiedenen Problemen beschäftigen:

- Vermarktung landwirtschaftlicher Produkte (vor allem Weinvermarktung)
- Arbeitsplätze in der Region (Arbeitsplatzerhaltung und mögliche Arbeitsplatzschaffung).
- Kommunikationstraining
- Gruppe zu Problemen in der Familie
- Frauengruppe (Probleme der Frauen in der Region).

Bei der letzten Gruppe besteht eine Zusammenarbeit mit einer regionalen EB-In-

stitution: Die Volkshochschule Retz stellt für diese Gruppe Räumlichkeiten zur Verfügung, ohne ihre Programme bzw. Inhalte vorzugeben. Der Gruppe ist es daher möglich, an diesem Ort ihre eigenen Probleme und Anliegen zu besprechen. Eine weitere sehr fruchtbare Zusammenarbeit besteht mit Ing. Karl Mitterhauser von der Bezirksbauernkammer, der bei der Planung des Seminars in Strobl, in Strobl selbst dabei gewesen ist und jetzt ein großes Engagement für die Gruppen der Weinvermarktung und der Arbeitsplätze zeigt. Da er in der Region lebt, bringt er viel an Erfahrung, die Lebenssituation der dort Lebenden betreffend, mit, aber auch seine fachliche Kenntnis (z.B. Weinvermarktung) ist für die Entwicklung einer möglichen Lösung dieses Problems von großer Wichtigkeit. Dem Projektteam erscheint es sehr wichtig, weitere so beschaffene Mitarbeiter in der Region zu finden.
Zu dieser Arbeit in der Region ist noch zu sagen, daß sie sehr zeitaufwendig ist, da sie einer intensiven Vorbereitung und Nachbereitung bedarf, sollen Probleme bewältigt werden. Diese Arbeit verlangt nämlich einen Einsatz, der eigentlich einer "Hauptbeschäftigung" gleichkommt. Die Teammitglieder entwickeln zurzeit (Sommer 1983) einen neuen Projektplan (Arbeitstitel: "Förderung motivationaler Voraussetzungen einer Regionalentwicklung von unten") zwecks Gewinnung regionaler Mitarbeiter.

Publikationen

Bisher sind folgende Publikationen erschienen:

Schmidl, W./Lach, E./Knopf, W./Heintel, G./Garnitschnig, K.: Werkstattbericht vom Projekt "Lernbereitschaft Erwachsener in einer ländlichen Region" (netz und Umgebung).-In EB in Österreich ,; 31.Jg. (198o)5, 31o-316;

dies.: No was leanan scho, oba... Stellungnahmen zur Weiterbildung.- In EB in Österreich, 32 (1981) 22f.

dies.: Lernbereitschaften Erwachsener in einer ländlichen Region (Retz und Umgebung): Theoretische Grundlegung; 1981; dafür Eb-Preis für Österreich

dies.: Ergebnisse des Projekts und Konsequenzen für die Eb; In Eb-Informationen des Landes Niederösterreich; Hrsg.: Förderungsstelle des Bundes für EB für Niederösterreich: 1982

Garnitschnig/Knopf: Regionale EB-Entwicklung von unten her: Wir wollen daheim etwas verändern! Eine praktische Folge einer wissenschaftlichen Untersuchung. EB in Österreich, 1982

9. Bedeutung der (bisher vorliegenden Fragebogen-) Ergebnisse des Projekts für die EB-Praxis

Jede Tätigkeit des Erwachsenenbildners sollte sich primär am Adressaten in dessen konkreter Lebenspraxis orientieren. Diese ist allerdings in sich sehr differenziert und daher soll von der Erfassung jener Handlungsfelder ausgegangen werden, in denen jeder Mensch normalerweise steht: Familie, Beruf, Freizeit, Soziale Umwelt, Persönlicher Bereich und regionale Gegebenheiten.

Diese Handlungsfelder sind für jeden durch Bewertungen, Normierungen und Bedürfnisse gekennzeichnet, die mehr oder weniger bewußt sind. Ihre gegenwärtige Gestalt hat sowohl eine Perspektive in die Vergangenheit - sie haben eine bestimmte Entstehungsgeschichte (Genese) - als auch eine Perspektive in die Zukunft: mehr oder weniger ausgeprägte Wünsche nach Veränderungen in den genannten Handlungsfeldern.

Die Methode ihrer Erfassung nach allen Zeitperspektiven ist die aktivierende Befragung, deren Ziel im besonderen die Bewußtmachung der latenten Werte, Normen, Bedürfnisse und der auf die Zukunft gerichteten Veränderungswünsche ist. Die Stärke der Veränderungswünsche und der Wille nach Veränderung, die mit ihnen verbundenen bestimmten Erwartungsemotionen bezüglich ihres Ausgangs und eine bestimmte Einschätzung der Einflußmöglichkeiten der eigenen Person oder Personengruppen, sind konstitutive Momente von Lernbereitschaft. Da diese von früheren Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen mitbestimmt sind, ist die Auseinandersetzung mit ihnen (und im negativen Fall ihre Bewältigung) in die Förderung von Lernbereitschaft miteinzubeziehen. Erst wenn der Veränderungswille in einem ausreichendem Maß gelernt worden ist, wird der Wille zum Erwerb von Kompetenzen, die zur Realisierung von Veränderungswünschen erforderlich sind, entstehen. Der Erwachsenenbildner soll mit dem Adressaten, ausgehend von dessen Veränderungswünschen, die zu ihrer Realisierung notwendigen Veränderungskompetenzen definieren. Dann ist zu überlegen, welche Bedingungen ihre Aneignung fördern und welche ihr im Wege stehen.

Für die Realisierung der Veränderungswünsche ist zu bedenken, welche anderen Personen oder Personengruppen entweder dabei helfen können oder notwendig eingebunden werden müssen, weil sie im Handlungskontext stehen, sodaß auch die Aneignung der dafür notwendigen Kompetenzen gemeinsam erfolgen muß.

Erwachsenenbildung sollte daher ihre lernfördernden Aktivitäten auf solche sozialstrukturell aneinander gebundene Personen oder Personengruppen ausrichten, weil erst Lernen in alltagsnahen, sozialen Kontexten die Handlungsrelevanz des Gelernten sicher-

stellt, das Gelernte vertieft und verfestigt.

Da die Bewußtwerdung der Veränderungswünsche grundsätzlich unabschließbar ist, bleibt diese immer konstitutiv für den Lernprozeß. Wollen sich Erwachsenenbildner ernsthaft an diesen Wünschen und deren Prozeßhaftigkeit orientieren, müssen sie ihrerseits offen und bereit sein jeweils zu lernen, wodurch sie Lernen fördern können.

10. Trägerschaft des Projekts und Finanzierung

Der Leiter der Förderungstelle des Bundes für Niederösterreich, Prof. Melichar, war von dem Projektvorhaben sehr angetan und sagte seine volle Unterstützung und Hilfe zu. In diesem Zusammenhang fertigte Prof. Melichar auch eine Stellungnahme zu diesem Projekt ab, in dem er die Vorgangsweise begrüßt, "über eine Überprüfung der These von der Änderbarkeit motivationaler Dispositionen im Erwachsenenalter zu einer verstärkten Teilnahme Erwachsener am Bildungsangebot zu kommen". Außerdem, meint Melichar, werden durch dieses Projekt wichtige Impulse gesetzt, was Fragen der Bildungsplanung, Bedarfs- und Bedürfnisbefriedigung und der Zugangs- und Teilnahmemotivation betreffen.

Parallel dazu führte das Team auch Gespräche mit Leuten der Abteilung für EB im Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK), nämlich mit Ministerialrat Dr. Dillinger und seinen Mitarbeitern. Auch hier waren die Rückmeldungen zu diesem Projektplan sehr positiv, aber es entstand dennoch ein Problem. Die Abteilung EB im BMUK verwies uns auf das EB-Förderungsgesetz, das besagt, daß eine öffentliche Förderung von EB-Maßnahmen nur dann geschehen kann, wenn sie von gesellschaftlichen Trägern initiiert und durchgeführt wird. Da das Projektteam an keine Institution gebunden ist und auch unabhängig vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien ist, an dem die Teilnehmer des Teams arbeiten, mußte ein öffentlich anerkannter "gesellschaftlicher Träger" für das Projekt ausfindig gemacht und gewonnen werden.

Aufgrund einer Empfehlung seitens Prof. Melichar erklärte sich die Niederösterreichische Konferenz für EB (NÖKEB) im Sommer 1979 bereit, diese Trägerschaft zu übernehmen. Diese Trägerschaft bezieht sich lediglich auf die Untersuchung in der Region. Für das Seminar in Strobl und für die derzeitigen Aktivitäten in der Region wurde die Funktion der Trägerschaft seitens der NÖKEB nicht übernommen.

Verständlicherweise war es der NÖKEB als Auftraggeber und Träger des Projekts nicht möglich, die notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen, erklärte sich aber mit einer jährlichen Unterstützung von ÖS 20.000 einverstanden. Bund und Land für sich sahen sich ebenfalls außerstande, die gesamten Geldmittel für die Durchführung des Projekts zur Verfügung zu stellen. Es wurde daher eine Vorgangsweise gewählt, die eine gemeinsame Finanzierung vorsieht: das BMUK über die Förderungsstelle des Bundes NÖ, die Kulturabteilung des Landes NÖ und die NÖKEB. Auch wurde der Finanzierungsplan für den Ablauf des gesamten Projekts seitens des Trägers, der Förderungsstelle und der Vertreter des BMUK angenommen, wobei das Problem einer schrittweisen Finanzierung auftauchte, also einer etappenweisen Auszahlung, die sich für die einzlnen Geldgeber aus finanziellen Gründen als günstiger erwiesen hatte.

Die Finanzierung der Geldmittel stand und steht vor allem unter dem Prinzip: Finanzierung der entstandenen Selbstkosten.

11. Schlußbemerkung

Eine große Schwierigkeit zeigte sich darin, daß eine solche Untersuchung sowohl einiges an Geld kostet (obwohl nur Selbstkosten), als auch sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Das oftmalige Vorstellen, Berichten der Anliegen und Vorhaben des Projektteams zwecks Erlangung der notwendigen Geldmittel, um wenigstens anfallende Selbstkosten vergütet zu bekommen, raubt viel an Zeit Energie und Kraft. Da die Teammitglieder einem Beruf nachgehen, waren sie gezwungen, ihre Freizeit für diese Forschimgs- und Weiterbildungsarbeit in der Region zu opfern. Doch konnte diese allein nicht genügen. So wurden zwei Teammitglieder sozusagen "hauptberuflich" an das Projekt gebunden, die dafür einen anderen "Job" aufgaben. Den drei Assistenten der Universität Wien bleiben weiterhin lediglich die Freizeit bzw. die weniger arbeitsaufwendige Zeit der Semesterferien für Projektarbeit zur Verfügung.

Es ist nicht verwunderlich, wenn die Forderung nach gesetzlicher Regelung für Weiterbildung als Aufgabe der Universitäten allen Teammitgliedern sehr am Herzen liegt, nicht nur um mit dem eigenen Kräftefeld besser umgehen zu können, sondern vor allem, um noch intensiver an den Anliegen und Problemen von Menschen einer bestimmten Region zu arbeiten und gemeinsam mit ihnen zu versuchen, sie zu lösen.

Werner LENZ

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG STARTET ZUM HINDERNISRENNEN

Die Sorge, wie die brisanten gesellschaftlichen Fragen unserer Zeit zu beantworten sind, wird auch an die Wissenschaft weitergegeben. Neben den bisher üblichen Formen auf Erwartungen von außen zu reagieren (wie z.B. Analysen, Gutachten, Konzepte, veränderte Bildungsangebote usw.), entwickelt sich in den letzen Jahren der Bereich praxisorientierte Wissenschaft. Damit meine ich alle Versuche von Universitätsmitgliedern, Interventionen in der gesellschaftlichen Praxis vorzunehmen.

In der wissenschaftstheoretischen Diskussion wird die gesellschaftliche Orientierung und Zwecksetzung unter dem Begriff der "Finalisierung" behandelt. Wenig ist aber darüber zuhören oder zu lesen, welche Schwierigkeiten in der praktischen Arbeitauftreten und wie damit umzugehen ist. Mein Versuch besteht nun darin, das Bedingungsfeld für wissenschaftliche Weiterbildung mit Praxisbezug zu beschreiben.

Unter wissenschaftlicher Weiterbildung ist mehr gemeint, als Vorträge anzubieten oder in Seminaren neue Erkenntnisse zu diskutieren. Mit Weiterbildung ist in diesem Zusammenhang verbunden: sich einlassen auf die Bedürfnisse und Motive der Adressaten, innehalten im Vermitteln von Wissenskatalogen und übergehen zur Behandlung von Problemen. Dabei wird es wichtig, gemeinsam mit den Lernenden Anlieoen zu definieren (im Sinne des Abgrenzens), die Ursachen von Schwierigkeiten auszumachen und gemeinsam Strategien für die Bewältigung zu überlegen. Dies wendet sich gegen Vorschläge, die meines Erachtens zu kurz greifen, wenn es heißt: für die Lernenden genügt es, wissenschaftliche Erkenntnisse angeboten zu bekommen oder für die Lehrenden sei es ausreichend, Sichtweisen von der Praxis zu haben. Beide Parteien brauchen Erfahrungen, müssen selbst erproben und ausüben, müssen in der Anwendung bemerken, wie und welche Kenntnisse des Kopfes der Hand dienen können. "Sich einlassen auf die Herausforderung der Realität" - so lautet meine Leitlinie, auch wenn das etwas journalistisch-plakativ klingt. Welche Konsequenzen mit diesem Anspruch verbunden sind, werde ich im weiteren ausführen.

I. Wenn Wissenschaft praxisorientiert arbeitet, tritt sie in ein kompliziertes Interessengeflecht, das in der jeweiligen Region besteht. Es ist im wesentlichen ein politisches, wenn man darunter alle das gesellschaftliche Kräftefeld beeinflussenden Faktoren versteht. Wissenschaft und ihre Betreiber verlieren damit den Schutzraum ihrer Aussage, sie verlieren die Unschuld interessenfreier Feststellungen. Im Spannungsfeld gesellschaftlicher Interessen sind wissenschaftliche Forschung, Analysen oder Aussagen immer für oder gegen bestehende Verhältnisse gerichtet. Es gibt keine Sicherheit für den Wissenschaftler, auch und gerade wenn er versucht, als neutrale Instanz zu wirken, in welcher Weise die Ergebnisse interpretiert, argumentiert und verwendet werden. Am wenigsten scheint es geraten, ohne deutliche Angabe der eigenen Position zu arbeiten - das liefert schutzlos dem Zugriff vorhandener Interessen aus und man wird leicht zum Spielball bestehender Machtstrukturen.

2. Weiterbildung ist nicht immer auf Institutionalisierung gerichtet und findet keineswegs immer institutionelle Voraussetzungen. Es handelt sich nämlich oft um Bildungsbedürfnisse, die von vorhandenen Bildungseinrichtungen nicht beantwortet werden wollen oder können. Zunächst ist deshalb beim Aufgreifen eines geäußerten oder erkannten Bildungsbedarfs das entsprechende Umfeld zu erkunden, auf dem dieser Bedarf sich entwickelt hat. Das bezieht sich

- auf den Adressatenkreis - ist dieser sehr klein; handelt es sich um eine bildungspolitisch vernachlässigte Gruppe; werden fachspezifische Sonderwünsche geäußert, sodaß eine aufwendige Curriculumerstellung notwendig ist ....

  auf die bestehenden Institutionen - haben sie nicht ausreichende personelle Ausstattung oder fachliche Kompetenz um selbst Programme einzurichten, besteht kein Interesse an bestimmten Bildungssektoren, haben sie keine entsprechenden Zielsetzungen, scheint es ihnen nicht opportun, sich auf bestimmten Gebieten zu engagieren, warten sie nur auf den Anstoß, um selbst initiativ zu werden ....

- auf die eigenen Interessen - dient das Vorhaben der eigenen Profilierung, will man "endlich endlich praktisch werden", sucht man Arbeitsplätze für junge Mitarbeiter, hat man ein ungenütztes Forschungsfeld entdeckt, versucht man politische Erwartungen zu erfüllen ....

Die Mühe, das komplizierte Interessens- und Motivationsgeflecht beim Arbeiten im institutionell wenig oder gar nicht geschützten Raum zu erhellen, lohnt sich, weil sie vor bösen Überraschungen von außen aber auch vor Enttäuschungen der eigenen Erwartungen bewahrt.

3. Es muß davon ausgegangen werden, daß Arbeit in der universitären Weiterbildung dauernde Neuorientierungen und damit permanente Flexibilität verlangt. Durch das Beachten der Teilnehmerinteressen entwickelt sich eine Dynamik, die spezielle Anforderungen stellt. Es gibt keinen feststehenden, gleichbleibenden Lehrplan, kein "passendes" methodisches Instrumentarium; die Interessen der Lernenden verändern und artikulieren sich im Laufe des Lernprozesses.

4. Der Erfolg der Bildungsarbeit mißt sich nicht an der Beurteilung des Prüfers über die Teilnehmer, sonderen am Urteil der Beteiligten über die Veranstaltung. Dabei kommt es insgesamt weniger auf das vermittelte Fachwissen an sondern auf die sehr differenzierte Brauchbarkeit für die Praxis und auf das Erleben der gemeinsamen Lernsituation. Das heißt, die Lernenden sind weniger an der Systematik einer Einzelwissenschaft interessiert sondern an einer Bereicherung ihrer praktischen Handlungsfähigkeit. Darüberhinaus bewerten sie aber eine Weiterbildungsveranstaltung nach der Güte der individuellen und sozialen Lernprozesse, weil sie ja auch Muster und Modelle für selbständiges Weiterlernen und soziales Verhalten für ihren Arbeitskontext suchen.

5. Besondere Bedeutung gewinnt die Aufgabe der Evaluation, die Bewertung der Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden. Sie hat als Beobachtung des Verlaufes der Veranstaltung, als laufende Rückmeldung für Veranstalter und Beteiligte sowie als Ergebniskontrolle ihren Stellenwert. Bei einer praxisorientierten Fortbildung ist außerdem die Bewertung des wissenschaftlichen Ansatzes wichtig: man kann mehr produktorientiert oder mehr prozeßorientiert vorgehen. Produktorientiert meint wissenschaftliche Ergebnisse in Form von schriftlichen Arbeiten, Experimenten, empirischen oder theoretischen Aussagen usw.; prozeßorientiert beachtet besonders den Verlauf der Kommunikation, das Entstehen sozialer Beziehungen, die Wege des Erkennens, die neuen Denk- und Reflexionserfahrungen, die eigenen Grenzen.....

6. Arbeit in der Weiterbildung geschieht vorwiegend in einem zeitmäßig festgelegten Rahmen und mit einer genauen Zwecksetzung. Damit stellt sich ein Leistungsdruck und Erfolgszwang ein, der dem herkömmlichen Universitätsbetrieb eher fremd ist. Auch lassen sich die Ergebnisse, seien sie produkt- oder prozeßorientiert,nicht einfach traditionellen Universitätsanforderungen zuordnen. Die praktische Arbeit läßt z.8. wenig Zeit für das Vorbereiten von Publikationen. Daraus ergibt sich für die Karrierebedingungen des Mittelbaues eine schwierige Situation: Die praktische Arbeit bedarf besonderer Anerkennung und Wertschätzung, um den Publikationen gleichgestellt zu werden. Dies ist zugleich Voraussetzung, daß sich junge Wissenschaftler

mit Arbeitsschwerpunkten identifizieren können und nicht auf eine Sackgasse der universitären Laufbahn abgeschoben werden.

7. Die Arbeit der Universität in der Öffentlichkeit bringt Konflikte mit den etablierten Erwachsenenbildungseinrichtungen. Sie sind konfrontiert mit neuen Methoden, mit einem veränderten Wissenschaftsverständnis, mit hohem Prestige und professioneller Kapazität. Der Wissenschaftler verläßt die ihm zugeschriebene Rolle des distanzierten Experten und versucht in Bereichen zu arbeiten, in denen er die bestehenden Institutionen in gewisser Weise konkurrenziert: er greift "Tabu-Themen" auf, beschäftigt sich mit bildungsabstinenten Gruppen und sucht Aktivitäten bei Betroffenen zu entwickeln. Durch die "Tätigkeit auf Zeit" liegt das Modell des selbstorganisierten Lernens nahe, wodurch für institutionalisierte Bildungsbemühungen eher wenig Terrain zu gewinnen bleibt. Es werden unter Umständen keine neuen Betätigigungsfelder für alte Institutionen erschlossen, sondern diese sogar abgewertet; oder aber die Mitarbeit dieser Einrichtungen ist nur möglich, wenn sie ihr Selbstverständnis und ihren Arbeitsstil ändern.

B. Thematisch orientiert sich die universitäre Weiterbildung meistens an Arbeitsgebieten, wo eine Marktlücke existiert; vor Ort wird erlebt, erfahren und gesucht, welche Bildungsbedürfnisse überhaupt vorhanden sind. Bestehen Kooperationsbeziehungen mit Personen aus regionalen Bildungseinrichtungen, kommt es zu einem komplizierten Balanceakt. Interessen der bestehenden Erwachsenenbildung, der Betroffenen und der wissenschaftlich Tätigen sind produktiv in Einklang zu bringen. Für den wissenschaftlichen Bereich ergibt sich dabei die Situation, für Bildungsmaßnahmen nur anregende Funktion übernehmen zu können, weil ansonsten die vorhandenen Kapazitäten überfordert werden. Dies macht die Einbindung regionaler Bildungsträger unumgänglich, wenn die Aktivitäten längerfristige Wirkung haben sollen.

9. Für den Universitätslehrer ergibt sich ein neues Verständnis von Lehren und Lernen. Bedeutsam wird es, selbst Erfahrungen zu machen, Probleme zu erleben, Situationen mitzuleben. Erst dann kann man im Einvernehmen mit den Betroffenen Lösungsvorschläge entwickeln oder Lehre konzipieren. Die Verallgemeinerung für Lehr- und Lernverhältnisse lautet: Als Lehrender erkunde ich zunächst, durch welche Probleme die Lernbereitschaft der Interessenten affiziert wird und versuche dann entsprechendes Fachwissen bereitzustellen. Das bedeutet, vom Buchwissen und zumindest teilweise von wissenschaftlicher Systematik abzugehen. Der wissenschaftliche Lehrer muß es dann akzeptieren, daß individuelle - spezifische Erfahrungen Orien-

tierungspunkte für die thematische Auseinandersetzung darstellen, und sein eigenes Konzept, Sachverhalte zu behandeln, zurücknehmen. Einer solchen Auffassung und solchen Erwartungen an den Universitätslehrer entspricht natürlich die herkömmliche Lehrtradition nicht. Insofern bringt Engagement für Außenbeziehungen unumgänglich Identifikationsprobleme mit der eigenen Rolle und den Zwang zur Reflexion der bisherigen Hochschulsozialisation mit sich. Die Freiheit, sich auf neue Rollenbilder einzulassen, wird wohl eher von institutionell abgesicherten Personen zu erwarten sein.

10. Die Bedingungen des Wissenschaftsbetriebes lassen wenig Zeit für außeruniversitäres Engagement. So kommt es von seiten der Universität eher zur Zurückhaltung oder Ablehnung von diesbezüglichen Projektvorhaben. Verstärkt wird diese Einstellung durch den personellen und finanziellen Aufwand, den der Einsatz in der praxisbezogenen Bildungsarbeit erfordert. Überlegt man, wie arbeitsintensiv etwa die universitäre Weiterbildung mit bildungsmäßig unterprivilegierten Gruppen vor sich geht, kann man auch den Widerstand abschätzen, der der konkreten Arbeit von seiten der Universität (Vorgesetzte und Kollegen) entgegengebracht wird - besteht doch die Angst, daß alle diese Energien für die Universität verlorengehen. Hier ist die Umwertung oder Neubewertung solcher Aktivitäten für die Öffentlichkeit noch zu leisten. Ein weiterer Bruch mit dem traditionellen Selbstverständnis bedeutet die Einsicht, daß die Universität nicht die erste Stelle in der Hierarchie des Bildungswesens einnimmt, sondern selbst dazu beitragen soll, eine Bildungseinrichtung unter anderen zu sein. Sie hat bestimmte Funktionen, aber keine Vorrangstellung. Die Kooperation mit anderen Einrichtungen setzt, wenn es sich um gleichberechtigte Partnerschaft handelt, Offenheit und Infragestellung von Zielen und Funktionen, eine gewisse Frustrationstoleranz sowie die Bereitschaft, Kritik zu ertragen und zu üben voraus. Es handelt sich nicht um die Entwicklung eines harmonischen Kooperationsmodells sondern um arbeitsfähige Einheiten mit Modellcharakter, in denen die Beziehungsverhältnisse und die Formen der Zusammenarbeit erst auszuhandeln sind.

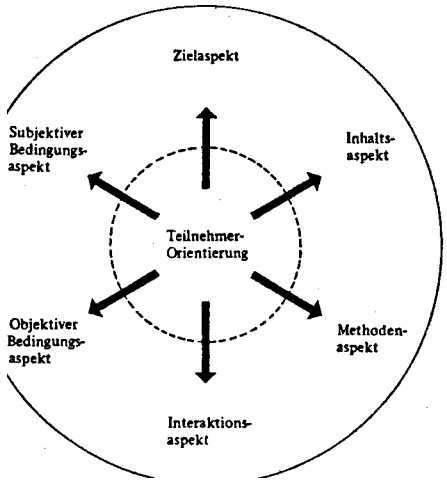
11. Soll außeruniversitäre Forschungs- und Bildungsarbeit funktionieren und nicht durch diverse Schwierigkeiten scheitern, werden institutionelle Konsequenzen notwendig. Die Einrichtung von Außeninstituten oder Kontaktstellen, über die die Verbindung zwischen Universität und Öffentlichkeit hergestellt wird, ist zu empfehlen. Innerhalb der Universität hat schon länger der Diskussionsprozeß eingesetzt, wie wenig zielführend die strikte Spezialisierung in den Einzeldisziplinen ist. Die Forschung nach fachübergreifendem Unterricht oder interdisziplinären Forschungsvorhaben wird immer wieder erhoben. Gerade für den praxisorientierten Wissenschaftsbetrieb bietet sich der Versuch an, für einen bestimmten Zeitraum problemorientierte Wissenschaftsgruppen einzusetzten. Dies vermag vielleicht nach innen das starre Gefüge von Forschung und Lehre sowie die festgeschriebene Differenzierung der Einzelwissenschaften in Bewegung zu bringen. Nach außen entsteht dadurch die Chance, konkrete Anliegen der Gesellschaft aufzugreifen und Lösungen zu finden, die ohne Überschreiten der Fachgrenzen nicht in den Blick kommen würden.

Christine GRUBER

MERKMALE TEILNEHMERORIENTIERTEN DIDAKTISCHEN HANDELNS IN DER LEHR-/LERNSITUATION

Die folgenden Ausführungen orientieren sich am didaktischen Konzept (Ansatz) der Teilnehmerorientierung. Das Konzept der Teilnehmerorientierung läßt sich von der Idee der Selbstverwirklichung des Subjekts als Kriterium leiten, d.h. für didaktische Überlegungen ist die Zielvorstellung der Förderung der Kompetenz beim Lernenden mündige Entscheidungen im beruflichen, individuellen, sozialen und politischen Bereich treffen zu können, leitend. Das Konzept der Teilnehmerorientierung (vgl. Abb. 1) spricht folgende sechs Aspekte an, die miteinander, insbesondere mit dem Zielaspekt, korrespondieren und in ihrem wechselseitigen Bezug den Akt der Orientierung prägen (vgl. Breloer 1980, 49).

Abb. 1: Modell der Teilnehmerorientierung



---- : individueller Kontext
gesellschaftlicher Kontext

Ziel dieses didaktischen Theorieansatzes ist, "den gesellschaftlichen, organisatorischen, intrapersonellen und interaktionellen Bedingungs- und Realisierungsrahmen der Erwachsenenbildung so weit wie möglich aufzuhellen" (Breloer 1980, 47). (Eine ausführlichere Darstellung findet man in Gruber 1983, 171ff)

Das teilnehmerorientierte didaktische Konzept wurde im Rahmen der Erwachsenenbildung entwickelt, jedoch ist es nicht nur für diese von Bedeutung, da es sich m.E. um einen didaktischen Ansatz handelt, der je nach pädagogischem (Selbst-) Verständnis auch in anderen Bildungsinstitutionen, z.B. Universität, umgesetzt werden kann.

Das Konzept der Teilnehmerorientierung kann sowohl die Grundlage für die Planung von Bildungsprozessen auf der Makro- als auch auf der Mikroebene darstellen. Im Rahmen dieses Beitrages erfolgt eine Einschränkung auf die Besprechung des letzten Aspektes.

Ausgehend von der Überlegung, daß ein Ziel der (Erwachsenen-) Bildung die Förderung der Autonomie, der Mündigkeit, der Subjektivität des Lernenden oder die Selbstverwirklichung des Lernenden sein soll, und diese Ziele nur durch Lernprozesse,die dies berücksichtigen, erreicht werden können, ist ein Unterricht notwendig der den Erwachsenen in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen stellt, ihn als gleichberechtigten Menschen akzeptiert und in dem das hierarchische Gefälle zwischen Lehrendem und Lernendem verringert wird, in dem alle am Handeln beteiligten Interaktionspartner gleichberechtigt sind.

Die Lehr-/Lernsituation wird verstanden als wechselseitiger Interaktions-/Kommunikationsprozeß zwischen Teilnehmern und Leiter, der von allen Beteiligten gestaltet werden soll. Ein derartiges Unterrichtskonzept schließt Eigen- und Mitverantwortlichkeit der Teilnehmer ein, d.h. die Teilnehmer haben Mitverantwortung für das, was im Kurs/Seminar geschieht, was sie lernen bzw. was sie nicht lernen. Die jeweilige Lehr-/Lernsituation ist das Produkt eines gemeinsamen Aushandlungs-, Entscheidungsprozesses. Teilnehmerorientierter Unterricht zeichnet sich durch relative Offenheit im Hinblick auf Planung, Lernziele, Inhalte und Veranstaltungsablauf aus. (Vgl. Geissler 1982, 2f). Offenheit ist nicht mit Planlosigkeit, Ziellosigkeit Grenzenlosigkeit und Unverbindlichkeit zu verwechseln. Jeder offene Unterricht hat einen festgelegten Rahmen (Thema), innerhalb dessen können sich individuelle Interessen, Ziele, Erwartungen, subjektiv wichtige Inhalte herausbilden und im Unterricht realisiert werden.

1. **Reflektives Lernen und Lehren**

Überträgt man die anthropologische Kategorie der Reflexivität als die Möglichkeit menschlichen Selbstbewußtseins auf die didaktische Ebene des Lernens, lassen sich drei Reflexionsbereiche unterscheiden (vgl. Siebert 1982, 77f):

Selbstreflexion: Sie beinhaltet die Fähigkeit, sich auf seine eigenen vernünftigen Interessen und Lernziele zu besinnen, seine Lernstile, Lerngewohnheiten, Lernbarrieren und Lernschwierigkeiten zu erkennen, seine Blockierungen, Verdrängungen und Vorurteile zu durchschauen.

Gruppenreflexion: Sie meint eine Metakommunikation über Lernprozesse in einer Gruppe unter Berücksichtigung der Beziehungs- und Inhaltsaspekte. Sie ermöglicht eine Verständigung über das sozialemotionale Lernklima, über gemeinsame Lernziele und über erfolgreiche kognitive Lernstrategien; im weiteren Sinne ist das Ziel die Diskursfähigkeit des Erwachsenen (vgl. Habermas 1971).

Problemreflexion Sie ermöglicht die Entscheidung individuell und gesellschaftlich relevanter Lernthemen, sie schließt die Problematisierung manifester Bildungsinteressen und gesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen ein.

Reflexives Lernen ist keine Lerntechnik, sondern eine Lernhaltung, die die Frage nach Sinn und Zweck des Lernens selbst einschließt, Lernstile und Lernbarrieren thematisiert und u.U. korrigiert und damit eine bloße Speicherung und rezeptive Aneignung vorgegebener Inhalte verhindert.

Reflexives Lernen kann unterstützt werden durch:

- eine Verständigung über Ziele, Inhalte und Verlauf der Bildungsveranstaltung;
- regelmäßige gemeinsame Auswertung und Kritik der Veranstaltungen;
- Zurückhaltung des Seminarleiters als Experte, der auf jede Frage sofort eine Antwort weiß;
- genügend Zeit zum Nachdenken zur Problembildung;
- Verteilung von didaktisch-methodischen Aufgaben an alle Teilnehmer;
- Selbstkontrollen durch Überprüfen der Lernfortschritte und Lernhemmungen z.B. in Lernberichten;
- ständige Vergewisserung, welche individuelle und gesellschaftliche Relevanz die Themen und Fragestellungen haben;

- Reflexionsimpulse durch Setzung von Widersprüchen und "Verfremdungen". (Vgl. Siebert u.a. 1982, 5of).

Wenn Reflexivität eine Weise menschlichen Denkens und Handelns und ein spezifisches Verhältnis zu sich und der Umwelt schlechthin ist, muß sie auch für das Lehrverhalten gelten. Sie beinhaltet dann die Vergewisserung der eigenen Identität und Rolle als Leiter. Dabei lassen sich vier Reflexionsebenen unterscheiden (vgl. Siebert 1983, 16of):

- Selbstreflexion: Was kann ich? Wo bin ich überfordert? Was will ich? Wie bin ich? Warum verhalte ich mich in Kursen so und nicht anders? Wie möchte ich sein?

  Thematische Reflexion: Wie wichtig sind meine Lehrgebiete für mich, für meine Identität Mit welchen Positionen identifiziere ich mich? Welche Relevanz haben diese Themen für andere? Welche Probleme sind zu lösen?

  Psychosoziale Reflexion: Wie reagiere ich auf bestimmte Teilnehmer? Wie wirke ich auf die Gruppe? Was erwarte ich von anderen? Wie ernst gemeint ist mein Angebot zur Mitbestimmung und zur Manöverkritik? Überfordere oder unterfordere ich Teilnehmer?

  Gesellschaftliche Reflexion: Welche Funktion erfülle ich als Leiter für die Einrichtung, den Träger, die Gesellschaft, den Staat? Wieweit stimmen meine pädagogischen Ziele mit den arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Funktionen der Bildungsveranstaltung überein? In welcher Funktion nehmen mich die Teilnehmer wahr?

Solche Reflexionen fördern nicht nur die eigene Selbstsicherheit und das didaktisch-methodische Problembewußtsein, sondern auch die Offenheit als Leiter und erweitern dadurch die Handlungsmöglichkeiten - auch der Teilnehmer - in der Lehr-/Lernsituation. Die Reflexion der Leiter ist eine Voraussetzung für teilnehmerorientiertes Lehren und für eine angemessene Selbsteinschätzung. Eine Reflexion der Lehre erfordert eine theoretische Klärung der Ziele, Bedingungen von Bildungsveranstaltungen und natürlich eine fachdidaktische Kompetenz und ist deshalb keine inhaltsneutrale Selbsterfahrung.

2. **Relativ offene Vorbereitung/Planung des Unterrichts**

Jedes organisierte unterrichtliche Handeln setzt Planung, Vorbereitung des Unterrichts voraus. Bei der Vorbereitung des Unterrichts ist zu unterscheiden zwischen Vorberei-

tung des Seminars generell und Vorbereitung im Laufe des Seminars auf den nächsten Unterrichtsblock. Jede Form von Planung soll sich nach Möglichkeit an den sechs Aspekten von Teilnehmerorientierung ausrichten bzw. das entworfene Vorhaben nach diesen sechs Aspekten hinterfragen. Wie sich jede Institution - jeder Veranstalter von Bildungsveranstaltungen - die Zeitfrage überlegen muß, steht auch jeder Leiter im Rahmen seiner Planungsüberlegungen vor dieser Aufgabe. Ausgehend von dem Globalziel "Selbstbestimmung/Selbstverwirklichung der Teilnehmer" sind die einzelnen Ziele eines Kurses, einer einzelnen Veranstaltung zu formulieren und zu hinterfragen, inwieweit sie eine Erreichung des Oberziels fördern; von daher scheiden rein funktionale Ziele aus. Die Vorformulierung der Ziele für einen Kurs ist desahlb so schwierig, weil der Leiter die Teilnehmer (meistens) nicht kennt. Jeder Lehrende muß praktisch didaktische Antizipation betreiben, weil eine Planung mit den Lernenden eher die Ausnahme darstellt. Vorabplanung ist also unumgänglich, gleichzeitig soll aber sichergestellt werden, daß die Teilnehmer Subjekte ihres Lernprozesses bleiben.

Mit dem Formulierungsprozeß der Ziele in Verbindung steht - neben der Berücksichtigung der subjektiven Teilnehmerfaktoren - die Festlegung der Inhalte eines Kurses/einer Veranstaltungseinheit. In den meisten Fällen ist ein Rahmenthema - manchmal ein Lehrplan - vorgegeben. Der Lehrende steht in beiden Fällen in unterschiedlich starkem Ausmaß vor der Aufgabe, Inhalte festzulegen bzw. auszuwählen. In der Erwachsenenbildungs- und auch Hochschuldidaktikliteratur wird immer wieder gefordert, die Inhalte an den Erfahrungen/Interessen der Teilnehmer zu orientieren. Hier stellt sich dem Lehrenden dasselbe Problem wie bei der Zielformulierung, weil er die Erfahrungen der Teilnehmer nicht kennt, sie nur erahnen kann. Für eine endgültige Bestimmung der Inhalte ergibt sich ebenfalls die Forderung nach konkreter Auseinandersetzung mit den Teilnehmern.

Mit den Zielen, Inhalten stehen die Methoden in einem didaktischen Verhältnis, d.h. keine Ebene didaktischen Handelns ist jeweil ohne die Bestimmung der jeweils anderen erfaßbar, jede Ebene stellt aber gegenüber der jeweils anderen einen eigenständigen Moment des Lehr-/Lernprozesses dar. (Vgl. Holzapfel 1982, 28f) Mit der Entscheidung für eine Methode wird gleichzeitig der Interaktionsaspekt zwischen Teilnehmern und zwischen Teilnehmer und Leiter mitkonstituiert, d.h. mit der Entscheidung für eine bestimmte Methode werden Interaktions-/Kommunikationsstrukturen in der Lerngruppe mitbestimmt.

Aufgabe unterrichtlicher Planung ist die Verbindung der SituatiorGorientierung (Teilnehmerorientierung) mit der Fachstruktur der Inhalte. Insofern Erwachsenenlernen

Anschlußlernen darstellt, gleicht die Lernplanung einer Organisationshilfe, die die Kluft zwischen dem, was der Lernende bereits weiß und dem, was er wissen soll, bevor er eine Situation/Aufgabe erfolgreich lösen kann, zu überbrücken. (Vgl. Ausubel 1974, 160) Man könnte auch sagen, Aufgabe der Unterrichtsplanung ist es, fachlogische und kognitive Strukturen, Interessen, Bedürfnisse der Teilnehmer zu verbinden, daher ist ein ausschließlich situationsorientiertes Vorgehen auch nicht möglich. Entscheidend ist eine Passung von Lernanforderungen und Teilnehmervoraussetzungen. Durch didaktische Reduktion und didaktische Rekonstruktion sind das zu Lernende und der Lerner in Beziehung zu setzen. "Didaktische Reduktion ist das greifbare Instrument, mit dem Ziele und Mittel, Sache und Situation, Bedingungen und Bedürfnisse in eine Relation zueinander gebracht werden. Hier erfährt Teilnehmerorientierung ihre Bewährungsprobe, indem nicht Wunschvorstellungen nachgegangen, sondern das zu Lernende ernstgenommen wird, indem aber auch die Uferlosigkeit des zu Lernenden auf die Maße und die beschränkten Artikulationsformen gebracht wird, die der jeweiligen Situation entsprechen. Das heißt zugleich: mit der didaktischen Reduktion, mit der Konzentration auf das jeweils Lernbare und Lernnotwendige ist es nicht getan. Es stellt sich zugleich die Aufgabe, Auswahlstruktur in Angebotsstruktur zu verwandeln, sie auf die Verarbeitungschancen zu beziehen, die nach Kenntnis der Adressaten der Planung zu erwarten sind und ein didaktisches Arrangement versuchsweise vorzugeben." (Tietgens 1980, 217f).

In der Vorbereitung ist zu überlegen, wie sie den Teilnehmern vermittelt wird, damit sie sich veranlaßt sehen, in den Planungsprozeß in der Lehr-/Lernsituation einzutreten. Dies ist z.B. möglich, indem dem Lernenden mehrere *Planungsmuster, -alternativen* (oder zumindest verschiedene Materialien) und deren Begründungen vorgestellt werden und über die die Entscheidung gemeinsam im Kurs getroffen wird.

3. Gestaltung der Anfangssituation

Das erste Zusammentreffen wirft die Frage auf, inwieweit die bisherigen Annahmen über die Teilnehmer und deren Erwartungen und Interessen tatsächlich übereinstimmen. Es ist daher notwending, mit den Teilnehmern Erwartungsgespräche zu führen. Die Interessenerhebung der Teilnehmer ist jedoch auch mit Problemen versehen, man erfährt manchmal noch nicht sehr viel über die Intensität der Interessen bzw. nur etwas über vordergründige Erwartungen. Für den Leiter ist es schwierig, mit den Interessen umzugehen, solange ihm die Information über die Gewichtung, Einordnung, subjektive Bedeutsamkeit (Verwendungsbezug) fehlt. Zum Teil können sich Teilnehmer auch überfordert fühlen, ihre Interessen zu verbalisieren, und es entstehen

eher Ängste, man soll daher die Teilnehmer nicht zu den Erwartungsgesprächen zwingen, bzw. eine günstige Art des Erwartungsgespräches sich überlegen (vgl. Kidd 1979, 182f). Diese Problemaufzeigung der Interessenerkundung soll nicht zu deren Abschaffung aufmuntern, sondern nur für die Problematik sensibilisieren. Es ist daher wichtig, sich genau zu überlegen, mit welchen Methoden man das macht. Weiters ist zu bedenken, daß die Interessenerkundung kein einmaliger Akt ist, sondern ein kontinuierlicher. In dem Ausmaß wie im Laufe der Kursentwicklung Anonymität und Angst abnehmen und Offenheit und Vertrauen in der Gruppe entstehen, wird es den Teilnehmern auch möglich sein, mehr über die subjektive Bedeutsamkeit von Zielen und Inhalten mitzuteilen.

Die Probleme der Anfangssituation beruhen nicht nur auf der Abklärung der Interessen, Erwartungen, Bedürfnisse, sondern sie beinhalten auch eine Menge emotionaler Probleme. Das Verhalten der Teilnehmer, die sich entweder nicht oder flüchtig kennen, ist geprägt von Vorsichtigkeit, Angst, Flucht-, Unsicherheits- und/oder Konflikttendenzen,die zum Teil auf früheren Erfahrungen beruhen (vgl. Brother 1967).

Die Einstiegsphase soll zwei Aufgaben erfüllen:

- "Den Abbau von Befangenheit der Teilnehmer untereinander ermöglichen durch lockere und zugleich informative Kennenlernübungen.
- Zur inhaltlichen Strukturierung des geplanten Lernens und der mitgebrachten Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen aller beitragen: (Meueler 1982,144).

Der weitere Arbeitsverlauf einer Gruppe hängt entscheidend davon ab, wie gut es gelingt, die emotionalen, sozialen und inhaltlichen Erwartungen, Probleme didaktisch und methodisch aufzufangen zu lösen. Von daher erscheint die Auswahl geeigneter Methoden für die Anfangsphase besonders wichtig. Es gibt zahlreiche methodische Gestaltungsmöglichkeiten des Kursbeginns (vgl. Schwäbisch/Siems 1984). Die bekannteste und auch sehr häufig praktizierte ist die verbale Erkundung, das Vorstellungsgespräch mit direkter Nachfrage. Die Ergiebigkeit dieser Methode ist zu bezweifeln, weil sich häufig Muster einschleichen, die zu Stereotypen und Wiederholungen werden. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, ein Gespräch in Kleingruppen oder zu zweit anzuregen, mit der Aufgabe, eine schriftliche Unterlage (Plakat) über sich und die Kurserwartungen zur Demonstration anzufertigen.

Man könnte auch mit der Vorgabe einer Vorlage nach folgendem Muster arbeiten:
Für mich würde diese Veranstaltung zufriedenstellend verlaufen, wenn ich

- neue Informationen zu folgenden Gebieten erhielte: .....
- Gelegenheit hätte, folgende Erfahrungen zur Diskussion zu stellen:.....
- folgende Fähigkeiten, Fertigkeiten erwerben würde:.....
- folgende Erfahrungen, die ich in Veranstaltungen schon einmal gemacht habe, nicht nocheinmal erlebe:.....

Die Teilnehmer können diese Fragen zuerst alleine schriftlich beantworten und anschließend ihre Antworten in einer Kleingruppe diskutieren, wobei jedoch eine Zusammenfassung der Ergebnisse in der Gesamtgruppe nicht fehlen soll.

Eine weitere Alternative wäre ein Interview des Nachbarn über Person, Kurserwartungen etc. mit anschließender gegenseitiger Vorstellung; die Auswertung soll die Frage nach den Konsequenzen aus diesen Vorschlägen, die bei den Interviews eingeholt werden, einschließen.
Eine weitere Möglichkeit ist die Vorlage eines Interessenkatalogs, die Teilnehmer geben ihre Zustimmung/Ablehnung und Wichtigkeit an. In einem gemeinsamen Gespräch steht die Begründung dieser Interessen im Vordergrund, dadurch wird oft die tatsächliche Gewichtung erst deutlich.

In der Anfangsphase gilt es nicht nur die Interessen/Erwartungen der Teilnehmer in Erfahrung zu bringen, gleichzeitig soll natürlich auch der Leiter seine Erwartungen/ Vorstellungen vom Seminar/Kurs mitteilen (bezieht sich nicht nur auf die Anfangsphase, sondern auf den Kurs/ das Seminar insgesamt).
Um den Teilnehmern verständlich zu machen, wie sich ein Dozent den Unterrichtsablauf vorstellt, schlägt Czycholl (1983, 136ff) einen Lernkontrakt vor, der eine Vereinbarung von Lern- und Arbeitsregeln (Die Lern- und Arbeitsregeln sind in Anlehnung an die Hilfsregeln der themen:zentrierten interaktionellen Methode formuliert. Vgl. Cohn 1975, 120ff) beinhaltet. (Die Lern- und Arbeitsregeln kann man nachlesen in Czycholl 1983, 138ff.)

Meueler empfiehlt, damit die Rollen- und Personenanteile aller Beteiligten klar werden, ebenfalls einen Vertrag in der Anfangssituation festzulegen. In dieser Vertragsverhandlung wird festgelegt, wo sich die Gruppe und die einzelnen Mitglieder befinden (Ausgangslage), um was es geht (Problembestimmung), was konkret herauskommen soll (Ziele), wie man die Reise beginnen will (erste Verabredung der Methoden), und daß man auftretende Spannungen und Gefühle der Frustration sowie Gruppenkonflikte nach bewährten Regeln bearbeiten wolle. (Vgl. Meueler 1982, 142).
Ein Vertragsabschluß bedeutet aber auch, daß alle am Vertrag Beteiligten Verantwortung für diesen (Inhalte, Ziele, Ergebnisse) übernehmen; der Vertrag kann mit

Einverständnis aller aufgelöst, modifiziert werden.

Weiters soll in der ersten Zusammenkunft geklärt werden, inwieweit die organisatorischen Bedingungen für alle akzeptierbar sind (Beginn, Länge der Veranstaltung, Pausenregelung), welche Sitzordnung man im Kurs wählt und wie mit Hausaufgaben und dem Fehlen von Teilnehmern umgegangen wird.

Abschließend wird es für wichtig gehalten, explizit darauf hinzuweisen, daß die Erkundigung und Veröffentlichung der Interessen, Erwartungen, Ängste, Wünsche etc. nicht nur der Organisation des Lernprozesses zu Beginn durch die Teilnehmer dient, sondern zu einem Kriterium während des gesamten Verlaufes einer Veranstaltung wird, an dem man sich orientieren, messen oder auf die man verändernd einwirken kann. Insofern zahlt sich dieser intensive Einstieg (zeitlich intensiv) für den Gesamtverlauf mehrfach aus, weil mit seiner Hilfe weitere steuernde Akte der Teilnehmer ausgeführt werden können.

4. Gemeinsame Bestimmung von Zielen, Inhalten und Ablauf

Teilnehmerorientierter Unterricht sieht eine gemeinsame Festlegung von Zielen und Inhalten, die im Kurs/Seminarvermittelt und angeeignet werden sollen, vor und ermöglicht gleichzeitig eine Berücksichtigung subjektiv bedeutsamer und/oder untergruppenspezifischer Interessen, indem nicht alle Teilnehmer dieselben Ziele erreichen und dieselben Inhalte lernen müssen. Gemeinsame Aushandlung von Lernzielen und Inhalten ist nicht als einmaliger Vorgang zu Beginn des Kurs/Seminar zu verstehen, sondern als Unterrichtsprinzip, das sich auf die gesamte Veranstaltung erstreckt. Ein Erkunden, Berücksichtigen von Teilnehmerinteressen,-wünschen, -erwartungen zu Beginn des Seminars bleibt folgenlos und inhaltsleer, wenn der laufende Unterricht keine Partizipationder Lernenden mehr ermöglicht, daher ist es.wichtig, daß die jeweils konkrete Lehr-/Lernsituation von Lernenden und vom Lehrenden gemeinsam definiert wird; d.h. was in der jeweiligen Lehrveranstaltung geschieht ist nicht durch die Planung definitiv vorbestimmt.

Teilnehmerorientierte Unterrichtsrealisierung impliziert, daß sich zwischen der Planung des Unterrichts und dem tatsächlichen Ablauf eine Differenz - bedingt durch die aktuellen Interessen, Bedürfnisse usw. der Teilnehmer - ergeben kann. Teilnehmerorientierte Unterrichtsdurchführung zeichnet sich durch die Flexibilität eines Leiters aus, von seinem intendierten Vorhaben abrücken bzw. die Interessen der Teilnehmer in den Unterricht integrieren zu können.

Zur teilnehmerorientierten Unterrichtsgestaltung zählt auch Offenheit in der Methode, d.h. die gemeinsame Bestimmung von Lernenden und Lehrenden, in welcher Art und Weise die Vermittlung/Aneignung der Lerninhalte erfolgt. Dazu zählt sowohl die Festlegung der Sozialfarmen (z.B. Gruppen-, Einzel-, Partnerarbeit, Kurz-, Vortrag, Gruppenunterricht) als auch des organisatorischen Ablaufs/Pausenregelung. Partizipativer Unterricht drückt sich nicht nur in der gemeinsamen Festlegung der Methoden, sondern in der laufenden Gestaltung, in den Methoden selbst, aus: d.h. Vortrag als einzige Unterrichtsform scheidet zugunsten von partizipativen/aktiven Methoden (z.B. Fallmethode) aus. Offenheit in der Kursgestaltung bedeutet aber auch, daß nicht alle Teilnehmer nach derselben Methoden lernen müssen, sondern eine Differenzierung der Aneignungsformen entsprechend den subjektiven Möglichkeiten, Zielen und Interessen erfolgt (z.B. Teilnehmer, die eine bestimmte Aufgabe lieber alleine als in der Gruppe lösen, sollen alleine arbeiten können oder die Arbeitsaufgaben in den Gruppen, Arbeitsunterlagen, Unterrichtsmaterialien werden je nach Interesse, Wissensstand differenziert). Gleichzeitig wird durch die selbständige Erarbeitung angeregt, daß Teilnehmer voneinander lernen, sich gegenseitig unterstützen und die dominante Stellung des Leiters als einzig kompetente Vermittlungsinstanz abgebaut wird.

5. Anknüpfen an die **(Integration der beruflichen) Erfahrungen, Interessen**

Das Anknüpfen an die Interessen der Teilnehmer fördert die Aktivität und erhöht die Lernbereitschaft, weil Teilnehmer sich häufig durch den Seminar-/Kursbesuch erwarten, eine bestimmte Sache besser erledigen zu können. Teilnehmer haben häufig bestimmte Verwendungssituationen des Gelernten vor Augen. Teilnehmer beurteilen die Inhalte nach der Brauchbarkeit und Anwendbarkeit in bestimmten Situationen für die Bewältigung dieser. Der Lehrstoff soll daher anhand dieser realen Anwendungssituationen der Besucher in einem gemeinsamen Aushandlungsprozeß festgelegt bzw. ausgewählt werden, weil möglicherweise nicht alle Praxisbeispiele im Unterricht gelöst werden können. Ein derartiges problemorientiertes exemplarisches Vorgehen verhindert rezeptives Lernen, hebt eine nur fachwissenschaftliche theoretische Vermittlung der Inhalte auf und verlangt eine interdisziplinäre Bearbeitung.

Das Anknüpfen an die Erfahrungen der Teilnehmer wird unterschiedlich ausgelegt. Die Erfahrungen können sich auf fachbezogene Erfahrungen, übergreifende berufliche und auch außerberufliche Erfahrungen beziehen als auch auf diejenigen Erfahrungen, die man im Moment miteinander (im Lehr-/Lernprozeß) macht. Die fachbezogenen Erfahrungen stellen meistens eine Entscheidungsgrundlage für die fachliche/inhaltliche Ausrichtung des Vermittlungsprozesses dar, übergreifende berufliche und außerberuf

liche Erfahrungen werden herkömmlicherweise in Bildungsveranstaltungen - außer in speziellen Veranstaltungen - nicht thematisiert. Das Problem des Anknüpfens an den Vorerfahrungen der Teilnehmer wird jedoch nicht hinreichend erfaßt, wenn man darunter nur eine Angleichung des inhaltlichen Startniveaus - der kenntnis- und fertigkeitsbezogenen Teilnehmervoraussetzungen - der Teilnehmer versteht. Anknüpfen an den Vorerfahrungen der Teilnehmer bedeutet darüberhinaus, den lebensgeschichtlichen Kontext der Lernenden als Lernbedingung, als Bedingung über die die Aneignung neuer Erfahrungen vermittelt wird, zu begreifen, und die Resultate des lebensgeschichtlichen Aneignungsprozesses gesellschaftlicher Realität als Gegenstand der Auseinandersetzung in den Lehr-/Lehrprozeß hereinzuholen.

Erfahrungen können im Unterricht erzählt, besprochen, erörtert, rekonstruiert und/oder konstruiert werden, d.h. man versucht, darstellerisch Erfahrungen zu vergegenwärtigen und zu bearbeiten (vgl.Schlutz 1982). Vorgetragene Erfahrungen können als Beleg oder als Illustration im Unterricht dienen. Erfahrung in Form eines Belegs tritt als Prüfstein für das zu Lernende auf, integriert eigenes und fremdes Wissen, ihr Auftreten spricht für Wechselseitigkeit der Kommunikation und der damit verbundenen Rollen. Erfahrung in Form der Illustration dagegen dient der einseitigen Veranschaulichung des zu Lernenden, dem Nachweis, daß es ankommt, daß der Lehrprozeß nicht ohne Beteiligung abläuft, was er in Kursen, in denen Illustration vorherrscht, aber ohne weiteres könnte. Illustrationen stützen sich auf einzelne Einfälle, der Teilnehmer kann dabei dem Lehrenden nicht die Fülle der eigenen Erfahrungen entgegensetzen. Sie verhelfen aber dazu, dem Problem oder Begriff im Bewußtsein eine Präsenz zu verschaffen, die überhaupt zu folgern, zu begreifen erlaubt und eine nachträgliche Überprüfung des Verstandenen an der eigenen Erfahrung ermöglicht. Ob ein Teilnehmerbeitrag Beleg oder Illustration ist, ist im übrigen selten empirisch feststellbar, weil sich der Beobachtung entzieht, ob ein Beispiel für den Sprecher selbst exemplarische Bedeutung hat oder wie er dessen Veröffentlichung verarbeitet.

Die Unterscheidung zwischen Illustration und Beleg kann aber bei der Planung von Veranstaltungen zu der Überlegung beitragen, welche methodischen Arrangements denn wohl eher einen gleichberechtigten Austausch von Erfahrungen zulassen. So läßt das engschrittige Lehrgespräch allenfalls Teilnehmerillustration zu, während das Sammeln von Vorerfahrungen oder eigenständige Transferüberlegungen in Gruppen- und Partnerarbeit, die Beleg- und Kontrollkraft von Teilnehmererfahrungen versammeln helfen. Erfahrungen können nicht nur verbal rekonstruiert, sondern auch durch Einsatz verschiedener Methoden (Rollenspiel, Anfertigen einer Collage) konstruiert werden.

6. Transparenz des laufenden Geschehens durch Metakommunikation

Transparenz bezieht sich sowohl auf den Inhalt, die Gestaltung des Unterrichts als auch auf die emotionale Befindlichkeit. Die Entwicklung der Durchsichtigkeit des Unterrichts verläuft parallel zur Entwicklung der Offenheit in der Gruppe. Da die meisten Teilnehmer es nicht gewohnt sind, aufgrund früherer Schulerfahrungen über Inhalte und ihr emotionales Befinden im Kurs/Seminar zu reden, haben sie eher Schwierigkeiten mit einem solchen Vorgehen. In dem Ausmaß, in dem ein Leiter einerseits dafür Verständnis, andrerseits "Modellverhalten" zeigt, wird es den Teilnehmern möglich, sich auf diese Art von Unterricht einzulassen.
Ein Lehrender hat mehrere Möglichkeiten, zur Transparenz des unterrichtlichen Geschehens beizutragen:

a. Durch Besprechung der Interessen, Erwartungen an den Kurs und des Ablaufs zu Beginn und/oder während der Veranstaltung.

b. Durch schriftliche und/oder mündliche Feed-backs während und/oder nach Ablauf einer Einzelveranstaltung.

ad a:
Teilnehmer und Leiter klären immer wieder ab, inwieweit sich ihre inhaltlichen Vorstellungen vom Lehrstoff und Veranstaltungsablauf decken. Diese Interessensab-Stimmung kann z.8. mittels eines informierenden Unterrichtseinstieges vom Lehrenden initiiert werden, der nach folgendem Muster konstruiert werden kann:

Bekanntgabe der Ziele und Inhalt des Unterrichts mündlich und/oder schriftlich

Begründung der Ziele und Inhalte, inklusive einer Information vom Leiter, welche Inhalte aus welchen Gründen gestrichen bzw. nicht in den Kurs aufgenommen werden und/oder Diskussion über deren Wichtigkeit;

Information über den geplanten Verlauf der Veranstaltung;

Verdeutlichung, daß dies ein Vorschlag bzw. Angebot ist, welches verändert, ergänzt werden kann/soll (vgl. Czycholl 1983, 144).

ad b:
Metakommunikation kann auch schriftlich oder mündlich, anonym oder nicht anonym, in Form von Einzel- oder Gruppenarbeit, während und/oder am Ende einer Kursveranstaltung durchgeführt werden.

Im folgenden werden ein paar Möglichkeiten der Reflexion des Seminars-/Kursgeschehens angeführt:

- Kurs-/Seminarbarometer: Es vermittelt einen globalen Eindruck über Lernergebnis, Lernverhalten und Befinden von Teilnehmern, in dem folgende Fragen auf einer Schätzskala (Barometerform) beantwortet werden: "Ich habe heute gelernt", "Ich habe mich heute verhalten", "Ich habe mich heute gefühlt". Eine ausführlichere Darstellung über den Einsatz des Kursbarometers findet man in Gruber 1983).

- Fragebogen: Er könnte nach folgendem Muster konstruiert werden:

		t	73T4-	5	
Wie viel Erfahrung konnte ich für mich (meine berufliche Tätigkeit) gewinnen?.	sehr viel				sehr wenig
Wie stark setzte ich mich für die Erreichung meiner Lernziele, Interessen ein?	sehr viel				sehr wenig
Wie groß war meine aktive Lernbeteiligung in der Gruppe?	sehr viel				sehr wenig
Wie fühlte ich mich in der Kursgruppe?	gelöst selbständig				gehemmt unselbständig
Wie empfand ich den Inhalt der Veranstaltung?	sehr interessant				sehr langweilig
Wie empfand ich den Ablauf der Veranstaltung?	sehr interessant				sehr langweilig

Wie war ich mit dem Leiter- Verhalten zufrieden?

Drückte sich klar und verständlich aus	ja	nein
Zeigte stoffliche Sicherheit	ja	nein
Sprach deutlich und nicht zu schnell	ja	nein
Erklärte gut sein Unterrichtsvorhaben (Ziele, Inhalte und Methoden)	ja	nein
Ging auf meine Lernziele, Interessen und Wünsche zufriedenstellend ein	ja	nein
Beteiligte die Gruppe an der Steuerung des Unterrichtsprozesses	ja	nein

Mit dem Fragebogen erhält man eine genauere Information über die Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Kurs/Seminar, weil er neben der Einschätzung des eigenen Verhaltens auch eine Beurteilung des Inhaltes, der methodischen Gestaltung und des Leiterverhaltens vorsieht.
Sowohl das Ergebnis des Kurs-/Seminarbarometers als auch der Fragebögen soll am Ende der Stunde oder spätestens in der nächsten besprochen werden. Beide Instrumente eignen sich besonders bei Teilnehmern, die nicht gewohnt sind, sich zu artikulieren, für die Initiierung eines (späteren) Gespräches über die Veranstaltung.

Die Reflexion des Teilnehmer- und Dozentenverhaltens kann auch in Form eines mündlichen Feed-backs erfolgen. Feed-back ist die ausdrückliche und beabsichtige Mitteilung der Wahrnehmung eines Verhaltens und des Erlebens eines Gruppenmitglieds (Teilnehmer - Leiter) an ein anderes (Teilnehmer - Leiter) oder an die Gesamtgruppe mit dem Ziel:

- die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit im Unterricht zu verbessern,
- soziale Vorurteile sichtbar und revidierbar zu machen,
- eine Lerngruppe als soziale Einheit erfolgreicher werden lassen,
- die soziale Fremd- und Selbstwahrnehmungsfähigkeit zu fördern.

Feed-back kann zur Lernchance für jeden einzelnen und/oder der Gesamtgruppe werden, weil dadurch Kommunikations-/Interaktionsschwierigkeiten, die entstehen, weil ein bestimmtes Verhalten nicht so wahrgenommen wird wie es beabsichtigt ist, wobei die Ursache beim Sender und/oder beim Empfänger liegen und emotionaler, verbaler und/oder anderer Art sein kann, sichtbar und überwindbar werden. Feed-back formulieren und annehmen stellt sowohl für den Geber als auch für den Empfänger meistens eine belastende Situation dar, daher empfiehlt sich sowohl eine Einhaltung von Regeln für das Geben und Ernpfangen von Feed-back (vgl. Czycholl1983, 143) als auch, daß für den Feed-back-Prozeß genügend Zeit vorgesehen wird.

Üowohl Funktion und Wert der Metakommunikation immer mehr von Teilnehmern und Leitern erkannt werden (vor allem nach Ablauf einer Veranstaltung!) sind Akklimationsschwierigkeiten zu beobachten, die mehrere Gründe haben können:

- Erwachsene Lerner haben meistens einen Sozialisationsprozeß hinter sich, durch den sie auf Metakommunikation nicht vorbereitet sind. Diskussionen über Inhalte, Ziele und Methoden stellen für sie daher häufig ein "Ge-

schwätz"dar. Sie halten Metakommunikation für überflüssiges Gerede, das verhindert, zur Sache zu kommen und die Lernziele zu erreichen und daher für eine Verschwendung der Zeit.

- Metakommunikation bringt redegewandte, selbstsichere Teilnehmer vor allem am Anfang möglicherweise in Vorteil. Angst und Ärger von Teilnehmern entwickeln sich bei Dominanz einzelner Lerngruppenmitglieder oft stärker als bei der Dominanz des Leiters.

Gegenüber diesen Bedenken läßt sich jedoch einwenden, daß

gerade die Fähigkeit der Metakommunikation eine Voraussetzung für selbständiges Lernen ist, daher ist es wichtig, daß Gelegenheiten gefunden werden, sie zu üben;

durch Metakommunikation die Dominanz von Gruppenmitgliedern thematisiert und damit eingedämmt werden kann;

die Vorstellung, alles was man sagt, bei den Teilnehmern bzw. bei dem Leiter ankommt, ein Irrtum ist. Inwieweit dieses Ankommen gelingt, hängt z.8. von der Aufnahmefähigkeit und anderen Faktoren ab. Lernziele können nicht gegen affektive Widerstände erreicht werden, auch wenn sie rational von den Lernenden akzeptiert werden. Die kognitive Struktur alleine bestimmt nicht die Aufnahmefähigkeit;

Metakommunikation der Sensibilisierung auf Gegenseitigkeit dient und sich lernfördernd auswirkt.

7. Die Beachtung der Entwicklung der Interaktions-/Kommunikationsstruktur und des Beziehungsgefüges

Ein Merkmal teilnehmerorientierter Unterrichtsgestaltung ist die Beachtung der Entwicklung der Interaktions-/Kommunikationsstrukturen in der Kurs-/Seminargruppe. Selbstbestimmtes Lernen der Teilnehmer erfordert Kommunikations-/Interaktionsformen und ein geklärtes Beziehungsgefüge, die dies ermöglichen.
Untersuchungen über die Interaktionsstruktur in Lerngruppen haben ergeben, daß mehr als die Hälfte der Zeit die Leiter für sich beanspruchen, daß sich fast alle Äußerungen von Teilnehmern an den Leiter richten und Teilnehmer untereinander eher selten in Interaktion treten (vgl. Czycholl/Gruben 1979, 350f.) Daraus kann abgeleitet werden, daß die Hauptfigur im unterrichtlichen Geschehen nach wie vor der Leiter darstellt, die Teilnehmer ihren Lernprozeß nicht selbst steuern und untereinander in

geringer Beziehung stehen.

Die Entwicklung der Interaktions-/Kommunikationsstruktur steht in engem Zusammenhang mit den Initiativen des Leiters zu Kursbeginn. Ein Lehrender steht vor zwei konkreten Problemen:

Er muß ausreichende Kommunikationsmöglichkeiten zwischen sich selbst und jedem Gruppenmitglied herstellen, wenn er seine Absicht verwirklichen will, den Lehrstoff zum selbständigen, dem einzelnen frei verfügbaren, neuen Wissensinhalt werden zu lassen.

Er muß Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Gruppenmitgliedern herstellen können, die eine konstruktive Zusammenarbeit in der Bewältigung des jeweils vorliegenden Gegenstandes ermöglichen.

Eine detaillierte Erforschung des Interaktionsgefüges in Lerngruppen Erwachsener fehlt weitestgehend noch. Die Entwicklung von Lerngruppen Erwachsener stellt einen Sonderfall von Gruppenbildung dar. Ihr faktisches Vorkommen kann man in eine fachliche, zeitliche und soziale Dimension zerlegen, d.h. als Lösung oder Lösungsversuch bestimmter Aufgaben-, Bestands- und Beziehungsprobleme verstanden werden (vgl. Gerl 1979, 520). Alle drei Dimenisonen stehen miteinander in einem engen Wechselwirkungsverhältnis. Aufgaben-, Bestands- und Beziehungsprobleme lassen sich immer nur vorläufig voneinander isolieren, für jede genaue Betrachtungsweise müssen die Interdependenzen zwischen den drei Dimensionen miteinbezogen werden.

Bei jeder Beobachtung von Lerngruppen wird man feststellen, daß eine bestimmte Themen-, Aufgabenstellung, Zielsetzung als zentrales Organisationsmoment der gemeinsamen Arbeit fungiert, die auch die Interaktionen in der Gruppe steuert. Dieser erste Eindruck stimmt sicherlich, jedoch umfaßt er nur einen Teil, denn er sieht das die Interaktion Auslösende als maßgebend und übersieht, daß dieser Ursprung oder anders im Zuge der Entwicklung dieser Aktionen durch andere Problematiken beeinträchtigt, verändert worden ist. Was Luhmann (1964) für die Entwicklung sozialer Systeme schreibt, hat auch Gültigkeit für die Entwicklung von Lerngruppen. "Menschen schließen sich wohl in den meisten Fällen aus bewußt erlebten Gründen oder gar zu bestimmten Zwecken zusammen: um Bedürfnisse zu befriedigen, Probleme zu lösen. Damit wird der Grundstein für eine formale Ideologie ihres Zusammenschlusses gelegt. Diese Gründe sind eine Sache, die Probleme, die in der Fortführung des Zusammenlebens auftreten, eine andere. Nicht alle Bedürfnisse, die nun entstehen, nicht alle sinnvollen Impulse und Chancen lassen sich unter das Dach der Gründungs-

struktur bringen, selbst dann nicht, wenn diese hin und wieder modifiziert und angepaßt wird." (Luhmann 1964, 27) Daraus kann man folgern, daß mit zunehmender Komplexität der Aufgabenstellung (sachliche Dimension) und/oder zunehmender Dauer der Interaktion (zeitliche Dimension) die soziale Dimension der Interaktion zunehmend an Eigengewicht gewinnt und Aufmerksamkeit und Anstrengungen aller Beteiligten fordert, d.h. daß Fragen, wie miteinander gesprochen wird und wer miteinander spricht, zunehmend wichtiger werden neben dem, was miteinander gesprochen wird. Durch die Bearbeitung eines Themas werden auch bestimmte Beziehungen zwischen den Beteiligten hergestellt. Diese Beziehungen können sich verändern und nehmen auf die Art und Weise der Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Problemen Einfluß. In der Mitteilung einer Information teilt man neben dem Inhalt durch Gestik, Mimik, Tonfall etc. auch nonverbal mit. Sowohl Teilnehmer als auch Leiter kommunizieren sprachlich und nicht sprachlich (=Praeverbale Kommunikation z.B. suchende Blicke, Ausdrucksbewegungen, Zustimmungen durch Kopfnicken, Ablehnung durch Kopfschütteln oder skeptischen Gesichtsausdruck, Betonungen oder Reaktionen durch Veränderung der Mimik, unbewußte Mitbewegungen usw.). Widersprechen etwa die auf nonverbalem Wege übermittelten Informationen eines Leiters oder Teilnehmers häufig oder ständig seinen verbalen Äußerungen (z.B. jemand fordert verbal zur Kritik auf, und gleichzeitig schüchtert er durch sein Verhalten ein), dann wird die Gesprächssituation notwendigerweise für den Interaktionspartner undurchsichtig. Die Position des Leiters/Teilnehmers in der Gruppe und insbesondere die Beziehung zwischen den Kursteilnehmern und dem Leiter werden problematisch.
Weiters ist zu bedenken, daß die einzelnen beteiligten Individuen z.T. relativ unabhängig von den jeweils aktuellen Interaktionsprozessen einer Lerngruppe - aufgrund ihrer mitgebrachten lebensgeschichtlichen Erlebnisse und Erfahrungen - zu bestimmten Situations- und Beziehungsdefinitionen in der Gruppe neigen. Jedes Mitglied einer Lerngruppe bringt die "persönliche Erlebnisgeschichte seiner bisherigen Gruppenerfahrungen und Objektbeziehungen in eine neue Gruppe mit ein" und "diese Vorstellungen prägen die Aktionen des einzelnen Gruppenmitglieds und seine Beziehungen zu den anderen" (Bracher 1967, 34).

Für den Leiter muß eine befriedigende Klärung der Beziehungen zwischen sich und den einzelnen Teilnehmern einen zentralen Rang in seinem pädagogischen Handeln einnehmen. Dies kann durch Analyse von Verhaltensweisen und der Kommunikation erreicht werden. Ein Leiter soll stoffliche Äußerungen (Fragen) von Teilnehmern hinterfragen: Inwieweit handelt es sich um eine spezifische Stoffschwierigkeit, oder wird diese dazu benutzt, um Kommunikationsprobleme und Bedürfnisse zu signalisieren? In welchem Umfang stellt die Äußerung des einzelnen Teilnehmers zugleich einen Teilaspekt einer größeren Zahl von Teilnehmern dar, die sich dieses Mitglieds bedienen, um ihre eigenen Kommunikations- oder Stoffschwierigkeiten zu signalisieren, ohne sich selbst dabei exponieren zu müssen? Inwieweit sind ein allgemeinstörendes Verhalten von Teilnehmern (Clownerie, ständiges Reden) und eine zunehmende Schärfe der Kritik am Stoff ein Ausdruck eines Nichtbeachtens emotionaler Vorgänge in der Gruppe?
Die Beobachtung der Kommunikation der Teilnehmer vom ersten Augenblick an ist eine Aufgabe des Leiters, der eine doppelte Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln muß: zum einen in bezug auf Fortschritte oder Hemmnisse bei der Bearbeitung eines Themas, zum anderen in bezug auf die Interaktionsstrukturen in der Lerngruppe und sozio-emotionalen Bedürfnissen der Teilnehmer. Diese Forderung deckt sich auch mit empirischen Ergebnissen, die besagen, daß die Erfüllung oder die Enttäuschung von Erwartungen der Teilnehmer an einen Kurs signifikant mit dem (selbst eingeschätzten) sachlichen Lerngewinn zusammenhängen und Lernen nur möglich ist bei einer Berücksichtigung sozio-emotionaler Bedürfnisse der Teilnehmer und umgekehrt auch Zufriedenheit nur möglich ist bei Anerkennung und Beachtung der fachbezogenen Erwartungen der Mitglieder.
Wird übersehen, daß Teilnehmer emotionale Bedürfnisse haben, dann stehen die emotionalen Widerstände dem rationalen Lernprozeß entgegen. Wie umgekehrt rationale Argumentation zur Abwehr emotionaler Lernprozesse innerhalb der Gruppe werden kann. Weiters ist zu bedenken, daß die emotionalen Bedürfnisse umso stärker werden, je rationaler und abstrakter es bei der Behandlung eines Lehrstoffes zugeht. Umgekehrt intensivieren sich die rationalen - intellektualisierenden - Tendenzen, je mehr Stoff, Inhalt und Verhalten in den emotionalen Bereich übergehen. Das Gefälle von Lust und Unlust im Lernprozeß hängt also keineswegs lediglich mit dem Lehrstoff zusammen.

Fassen wir zusammen: die Teilnehmer, die einander am Anfang nicht kennen, entwickeln einen bestimmten Umgang miteinander. Die Gruppe strukturiert sich allmählich, es kristallisieren sich Kommunikations-/Interaktions-, Beziehungsstruktur und Rollenverteilung heraus; z.B. kann die Diskussion immer nur über den Leiter laufen, immer nur von wenigen geführt werden, Zusammenfassungen werden immer von denselben Personen gegeben. Sympathie bzw. Beziehungsstruktur äußert sich z.8. in der Sitzordnung, Diskussionspartnerschaft, Aggressionen in der Diskussion, Augenkontakt, Cliquenbildung in der Pause und nach dem Kurs/Seminar usw. Je nachdem, inwieweit diese Vorgänge beachtet und im Kurs/Seminar thematisiert werden (Metakommuni-

kation), entwickeln sich unterschiedliche Gruppenstrukturen, die sich eher günstig oder ungünstig auf das Lernen auswirken. Eine günstige Gruppenstruktur ist in der Regel dadurch gekennzeichnet, daß alle Teilnehmer in der Gruppe integriert sind, daß zwischen ihnen gegenseitige Akzeptanz vorherrscht, daß engere Beziehungen zwischen einzelnen nicht zur Cliquenbildung und damit zur Abkapselung gegen die restlichen Teilnehmer führen. Eine solche Gruppe hat für die meisten Mitglieder eine hohe Attraktivität, was sich in regelmäßiger Anwesenheit bei Sitzungen und einer minimalen Abbrecherquote ausdrücken kann. Eine ungünstige Gruppenstruktur ist hingegen dadurch gekennzeichnet, daß es rivalisierende Untergruppen, die sich um "Stars" (d.s. besonders beachtete Mitglieder) gruppieren, sowie unbeachtete Teilnehmer und Außenseiter gibt. Eine solche Gruppe hat für viele Mitglieder eine geringe Attraktivität; aus den Unbeachteten und Außenseitern kann sich eine hohe Abbrecherquote rekrutieren. Diese unterschiedlichen Strukturen, die in der Realität häufig nicht so ausgeprägt auftreten, bestimmen wesentlich das jeweilige Arbeitsklima und damit auch das Lernverhalten der Teilnehmer.

B. Lernberatung und Besprechen von Lernstörungen und Lernschwierigkeiten

Teilnehmerorientierte Unterrichtsgestaltung schließt eine Besprechung von Lernstörungen und Lernschwierigkeiten im Unterricht ein. In der Literatur besteht keine Einigkeit über die Charakterisierung von Lernstörungen und Lernschwierigkeiten. In diesem Beitrag werden Störungen in Anlehnung an Breloer (vgl. Breloer 1980, 86) als jene unmittelbar sichtbaren unterrichtlichen Vorgänge verstanden, die Uneinigkeit über Inhalte, Interessen, Ziele, Methoden und/oder in den Beziehungen - also Konflikte - signalisieren. Lernstörungen sind als Störungen im Kommunikations-(Lern-)prozeß zwischen Sender und Empfänger - zwischen Leiter/Teilnehmer und Teilnehmer - zu interpretieren und können ihre Ursachen bei beiden haben und verbaler und/oder nonverbaler Natur sein. Lernstörungen bewirken, daß ein Teilnehmer nicht mehr am Lernprozeß aktiv teilnehmen kann, sie blockieren das Lernen, weil die Person mit der Störung beschäftigt ist. Von daher ist es notwendig, die Lernstörung zu artikulieren, und sie zum Thema der Interaktion zu machen. Das Verbalisieren von Lernstörungen steht im Zusammenhang mit der Gruppenentwicklung, d.h. in Situationen, in denen eher noch Unklarheit über die einzelnen Beziehungen und wenig Offenheit besteht, kommt es einerseits häufig zu Lernstörungen, andererseits ist deren Thematisierung in der Gruppe schwieriger. Vielfach ist es Aufgabe des Leiters, Teilnehmer zur Mitteilung von Lernstörungen hinzuführen und ihnen deren Bedeutung für den Lehr-/Lernprozeß vor Augen zu führen. Dies setzt jedoch beim Leiter ein Verständnis von Unterricht voraus, welche Lernstörungen als ein Problem des Unterrichts - als ein konstituierendes Element des Lernprozesses - betrachtet und nicht nach draußen verlagert. Lernstörungen können, wenn sie nicht besprochen werden, da sie den Lernprozeß - die Aufnahme von Inhalten - über eine längere Zeit hindurch verhindern können, zu Lernschwierigkeiten führen.

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn in einer konkreten Lernsituation die Unfähigkeit einzelner zu lernen gemeint ist. Die Ursachen können auf drei Ebenen gesucht werden:

- in der persönlichen Situation und Erfahrung z.B. dem fehlenden Lerntraining,
- im Inhaltlichen, sowie
- in der Interaktion zwischen Leiter/Teilnehmer und Teilnehmer.

Schidl/Lenz (1977, 32) schlagen vor, daß für die Behebung von Lernschwierigkeiten der Leiter die Funktion eines Lernberaters übernehmen soll. Wulf geht ebenfalls davon aus, daß die beratende Einflußnahme im Rahmen des Unterrichts im Zusammenhang mit den alltäglichen schulischen Lern-, Kommunikations- und Interaktionsprozessen erfolgen soll und einen wesentlichen Teil der Arbeit eines Lehrenden ausmacht (vgl. Wulf 1977,640). Die Beratung soll dadurch gekennzeichnet sein, daß der Leiter dem einzelnen bei der Diagnose und Bearbeitung seiner Lernschwierigkeiten hilft, jedoch nicht versucht, für ihn die Probleme zu lösen (Beratung soll nondirektiv erfolgen; vgl. Rogers 1972).

Folgende Problembereiche können im Rahmen einer Lernberatung relevant sein:

- Bestätigung der Lernfähigkeit Erwachsener (Zurückweisung der Adoleszenz-Maximum-Hypothese);
- Förderung des Selbstvertrauens;

Erkundung der Lernbiographie des Teilnehmers;

Hinweis auf nachzuholende Lernvoraussetzungen;

Abbau von Lernhemmungen;

Technik des Lernens bzw. der intellektuellen Arbeitsrichtung;

besondere Betreuung in der ersten Phase der Wiederaufnahme von Lernprozessen;

Durchführung von Einstufungstests, um den Besuch von Kursen zu empfehlen,

die den individuellen Vorkenntnissen der Teilnehmer entsprechen;

- Bereitstellung und Wahl entsprechender Unterrichtsmedien;
- Beobachtung der und Eingreifen in die Kommunikationsprozesse der Lerngruppe;
- Erkundung und Besprechung der Lernmotivation, der Motivation zum Kursbesuch (vgl. Lenz/Schmidl 1977, 32f).

Bei der Lernberatung ist zu überlegen, inwieweit sie in der Gruppe oder außerhalb der Gruppe stattfinden soll. Kann die Gruppe eine entlastende, helfende Funktion übernehmen, soll die Lernchance der Gruppe nicht abgegeben werden.
Bei lernungewohnten Teilnehmern empfiehlt sich eine Beratung zu Beginn des Kurses zu organisieren (z.B. über Lern- und Arbeitstechniken, Mittel). Eine Lernberatung soll auch immer die Bedeutung des gemeinsamen Lernens zum Unterschied vom Einzellernen, bzw. die Vor- und Nachteile der verschiedenen Lernarten berücksichtigen und eine Anregung zur Entwicklung von Lerngruppen geben.

9. Besprechen der Lernergebnisse im Kurs

Während Lernergebniskontrollen, Leistungsfeststellungen herkömmlicherweise meistens so angelegt sind, daß sie etwas Quantifizierbares feststellen, soll eine teilnehmerorientierte Überprüfung der Ergebnisse Auskunft darüber geben, was Teilnehmer aus dem Angebot während ihres Lernprozesses gelernt haben, welche Gefühle dazu entstanden sind, welchen Bezug das Gelernte zu ihrer Lebenssituation besitzt, wie es verwendbar ist, welche Konsequenzen es in der eigenen individuellen Entwicklung hervorgerufen hat (vgl. Breloer 1980, 90). Wenn Lernen ein für die Entwicklung von Subjektivität wichtiger Vorgang ist, kann nur das Subjekt selbst darüber Auskunft geben, was und inwiefern etwas von Bedeutung ist. Es ist daher wichtig, daß Teilnehmer Gelegenheit haben, über ihr Lernen, über ihren Lernfortschritt oder ihre Lernergebnisse nachzudenken und zu urteilen. "Wenn es ein Lernziel ist, daß der Lernende zunehmend autonom wird und beginnt, die Richtung seines eigenen Lernens selbst zu entwickeln, dann ist es sehr wichtig, daß er einen Großteil, wenn nicht die gesamte Kontrolle der Evaluation selbst bestimmt." (Kidd 1979, 187)

Information über die Lernergebnisse von den Teilnehmern kann man auf verschiedene Weise bekommen:

- Teilnehmer berichten Teilnehmern, die gefehlt haben, über das, was sie gelernt haben (gleichzeitig wird dadurch Kursbesuchern, die gefehlt haben, der inhaltliche und soziale Anschluß erleichtert).

  Gespräche oder Diskussionen in kleinen Gruppen über das Gelernte mit anschließender Kurzzusammenfassung in der Gruppe. Folgende Fragen können gestellt werden: Was habe ich gelernt, erfahren? Inwieweit hat mich das bereichert?
- Darstellen der Lernergebnisse in Form von Plakaten, Collagen, etc. mit anschließender Besprechung in der gesamten Gruppe.

Entscheidend ist eine Veröffentlichung der Lernergebnisse. Durch dieses Gespräch über die Lernergebnisse werden diese dem Teilnehmer greifbar, weiters wird eine Erweiterung, Modifizierung der Lernziele möglich. Herkömmlicherweise werden Leistungen nur in Form von Tests und Prüfungen durchgeführt, diese sind fast ausschließlich sach- und zielorientiert und schließen die subjektive Bedeutsamkeit des Gelernten (Betroffenheit) - die persönliche Auseinandersetzung mit dem Gelernten - aus. Die skizzierten Mängel können bei Prüfungen dadurch überwunden werden, daß die Betroffenen selbst Prüfungsformen, Tests entwickeln (z.8. Projektentwurf, Rollenspiel). Weiters kann man davon ausgehen, daß von der eigenen Feststellung des Lernerfolgs und der eigenen Entwicklung der Kontrolle eine hohe motivierende Kraft ausgeht.

Die Ermittlung und Diskussion der Lernergebnisse erfüllt mehrere Funktionen:

- Sie macht dem einzelnen Lerner einmal klar, worin für ihn das Lernergebnis besteht; es wird für ihn nicht nur kognitiv greifbar, sondern auch im Kontext des Lebenszusammenhanges betrachtet.

  Sie schafft für andere Teilnehmer Identifikationsmöglichkeiten oder weist auf neue Aspekte des Gelernten hin, die von den einzelnen bis jetzt noch nicht wahrgenommen wurden.

  Sie gibt dem Leiter einen Hinweis darauf, welche Deutungen die Teilnehmer dem Gelernten beimessen, inwieweit sich Deutungsmuster von Teilnehmern . und Leiter decken.

  Sie liefert Hinweise für weitere Planungen. Wenn in jeder Lehrveranstaltung Ergebnisdiskussionen abschließend oder einleitend zusammenfassend geführt werden-nicht nur durch den Leiter -,werden unterschiedliche Ergebnisse aufgeklärt, und es besteht die Möglichkeit der Änderung, ehe die Teilnehmer wegbleiben.

Wichtig ist, daß bei der Besprechung des Unterrichts nicht so sehr eine Kritik des Leiterverhaltens im Vordergrund steht, sondern die Reflexion der Ergebnisse betont wird, weil dadurch die Betroffenheit der Teilnehmer wesentlich stärker angesprochen wird.

Anstelle einer abschließenden Zusammenfassung:

Wenn Sie sich angesprochen fühlen, setzen Sie den Prozeß der Teilnehmerorientierung fort, indem Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen weitere Komponenten entwickeln, die beschriebenen Merkmale überarbeiten, einiges in Ihre Praxis umsetzen, ...

Literaturverzeichnis

Ausubel, D.P.: Psychologie des Unterrichts, Weinheim 1974

Breloer, G.: Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung, in Breloer, G. u.a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980, 8-112

Breloer, G./Dauber, H./Tretgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980

Brother, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967

Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1975

Czycholl, R./Gruber, Ch.: Aspekte der Lehr-/Lernsituation in der beruflichen Erwachsenenbildung, in Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 75/1979,344-354

Czycholl, R.: Das Problem der Durchschaubarkeit des Kursverlaufs in Müller, K.R. (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung, ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter, München 1983, 136-146

Geissler, K.H.: Mehr Mitbestimmung in der Erwachsenenbildung durch ein offenes Unterrichtskonzept, in Erwachsenenbildung in Österreich, Jg. 33/1982, 2-5

Gerl, H.: Soziale Interaktiven nLerngruppen Erwachsener, in Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979, 515-536

Gruber, Ch.: Der Kursabbruch als erwachsenenpädagogisches Problem, Dissertation Linz 1983 (erscheint 1984)

Habermas, J.: Theorie und Praxis, Sozialphilosophische Studien, Frankfurt/M. 1971

Holzapfel, G.: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen, Didaktisches Handeln am Beispiel Bildungsurlaub, München 1982

Kidd, J.R.: Wie Erwachsene lernen, Braunschweig 1979

Luhmann, N.: Funktion und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964

Meueler, E.: Erwachsene lernen, Beschreibung - Anstöße-Erfahrungen, Stuttgart 1982

Rogers, C.R.: Die nicht-direktive Beratung, München 1972

Schlutz,E.: Die Schwierigkeit, Erfahrungen zur Sprache zu bringen und der Erfahrungshunger von Pädagogen, in Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 32/1982, 213-219

Schmidl, W./Lenz, W.: Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung, Wien 1977

Schwaebisch, L./Siems, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Reinbek 1974

Siebert, H.: Aspekte einer reflexiven Didaktik, in Schlutz, E. (Hrsg.). Die Hinwendung zum Teilnehmer-Signal einer "reflexiven Wende" der Erwachsenenbildung, Bremen 1982, 74-89

Siebert, H./u.a.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung, Paderborn 1982

Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe, Bad Heilbrunn 1983

Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation, in Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 19B0, 177-235

Wulf, C.: Der Lehrer als Berater, in Hornstein, W. u.a. (Hrsg.). Die Beratung in der Erziehung, Bd.2, Frankfurt 1977, 639-674

Ursula SCHNEIDER

DAS PRAXISBERATUNGSSEMIINAR:
Ein Schritt in Richtung Universitas Extra Muros?*

"Was Du aus Dir selbst tun kannst,
tue es bis an die äußersten Grenzen
der Autodidaktik"

Henri Desroche

Zur Faszination von Praxis

"Die Universität mit ihrem Monopol für die Verleihung von Aufstiegschancen und beruflichem Status wird als Institution kaum noch von Selbstzweifeln geplagt." (Müller, 1979, 1) Solches meinte der zitierte Autor noch vor wenigen Jahren. Im Orwell'schen 1984 hingegen ist diese Institution Universität unmißverständlich aufgefordert, nicht länger nur "Supermarkt eines immer weniger lebensrelevanten Wissens" (Müller, 1979, 1) zu bleiben. Wenn sie ihn nicht selbst hervorbringt, wird der Zweifel von außen vehement an sie herangetragen. Die unbequeme Frage nach dem Sinn des eigenen Tuns stellt sich für Dozenten und Studierende gegenwärtig unter dem schmerzlichen Druck der äußeren Krise beinahe schon existentiell. Die arrogante Unterscheidung zwischen "wahrer" emanzipatorischer Bildung und bloß zuliefernder Anpassung an das im wesentlichen von ökonomischen Kräften beherrschte System (vgl. Schlaffke, 1972, 21) ist keine Frage mehr für akademische Spielwiesen, sondern harrt eines Aufbrechens der Fronten zugunsten einer Neubestimmung des Theorie-Praxis Verhältnisses.

Das eben wegen der Stagnation brüchig gewordene entdynamisierte Gemeinwesen kann sich phantasielose, gleichfalls stagnierende Wissensfabriken, in denen Lösungen von gestern für Probleme der Zukunft quasi am Fließband produziert und die Eigenkräfte der Studierenden nicht herausgefordert werden, nicht mehr leisten-und das

*Das Praxisberatungsseminar fand im SS 1982, WS 1982/63 und im SS 1983 am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft der Universität Innsbruck im Rahmen der Ausbildung von Studenten der Betriebswirtschaftslehre statt.

nicht nur finanziell. Es braucht nicht beliebig viele, sondern vielseitige Akademiker. Der Standard-Student, der in Standardlehrveranstaltungen mit Standardwissen ausgestattet wird, ist kein Garant für die Bewältigung einer ungewissen Zukunft, deren Fragestellungen wir kaum erahnen, geschweige denn Lösungsansätze dafür anbieten können.

Der Standard-Student scheint dies trotz des Konsumentenstandpunkts, den er als beschwerliche Sozialisationslast mit sich herumschleppt, auch zu ahnen. Wie sonst ließen sich der regelmäßig wiederkehrende Anspruch nach "mehr Praxisbezug" und der geradezu aufatmende Ansturm auf Lehrveranstaltungen, die solchen zu versprechen scheinen, erklären.

Praxis - ein schillernder Begriff. Er scheint Leben zu atmen, deutet Bewegung an, Intensität, Spannung. Scheint die Möglichkeit zu bieten, ganzheitlich Akteur zu sein, Erfinder oder Wiederentdecker, vor allem aber Gestalter und nicht Zuschauer. Der Gestalter mag irren - und er wird dies sogar häufig tun, doch ist er an diesem Irrtum bis in den Kern seiner Persönlichkeit beteiligt. Er lebt Wirklichkeit wo er als Zuschauer inaktiv bleiben, Herauskonstruiertes betrachten, häufig sich selbst, die erworbene Denk- und Verhaltensfähigkeit aufgeben müßte.

Doch scheint nicht nur der Mangel an Tiefe, Kontinuität, aber auch Sinnlichkeit und Konkretheit universitären Lernens (vgl. Messner 1983, 1) für die sonderbare Faszination von Praxis verantwortlich.

Immer häufiger müssen sich Studierende heute auch über die Qualität ihrer Ausbildung in Hinblick auf gesellschaftliche Integration Gedanken machen. Es dürfte mittlerweile den meisten klar geworden sein, daß die Zeiten, in denen der formelle Abschluß die Zuweisung einer herausgehobenen gesellschaftlichen Position quasi selbstverständlich im Gefolge hatte, endgültig vorbei sind.

Die Besorgnis, "falsch" ausgebildet zu werden und für das Beschäftigungssystem nicht brauchbar zu sein (Schlaffke 1972, 43), wächst zusehends, der Wettlauf um Zusatzqualifikationen, wo auch immer diese erwerbbar scheinen - gewinnt an Intensität, das Einzelkämpferklima wird zunehmend zur Belastung.

"Das postulierte Grundrecht auf Bildung droht in einen garantierten Anspruch auf Arbeitslosigkeit umzuschlagen" (vgl. Kroeber-Keneth, zit. bei Schlaffke 1972, 26). Dem ist vielleicht noch hinzuzufügen, daß die Studierenden ihre gegenwärtige 'Praxis' als Mitglieder der Organisation Hochschule in ihrer Funktion als Praxis nicht wahrzu-

nehmen oder anzuerkennen scheinen. Dabei böte diese ihre Praxis in ihrer Konsens- oder Konflikthafigkeit, Ganzheit und Geschichtlichkeit durchaus Lernansätze, die - wenn der Transfer gelingt - auch für die spätere Berufspraxis Relevanz besitzen. Meta-Kommunikation über die Situation als Student oder die Thematisierung des Hic et Nunc z.B. in Seminar-Organisationsentwicklungsprozessen finden aber kaum statt, werden auch dann nicht ohne äußere Intervention ins Rollen gebracht, wenn die Parallelität naheliegend ist: Mitbestimmung im Betrieb als "Praxis", deren Einbezug vehement gefordert wird, hat dann offensichtlich nichts mit der eigenen Mitgliedschaft bei der Österreichischen Hochschülerschaft zu tun, kontingenztheoretische Ansätze im Fachbereich Organisation werden nicht in Bezug zur eigenen - meist situationsunabhängig starren - Lernorganisation gesetzt.

Die geforderte Praxis wird also offenbar als von der eigenen aktuellen Situation verschiedene, hoffnungsvoll andere Praxis verstanden.

Jedenfalls wird Praxis in einer Situtation des doppelten Unbehagens mit der eigenen Ausbildung zum Zauberwort, das anpackendes Handeln suggeriert, wo Probleme allzulange nur verwaltet wurden. Praxisbezug wird zum didaktischen Schlüssel, der die Integration von wissenschaftlichem (meist Oberflächen-) Wissen und privatem Alltagswissen verspricht. Wie dieser Bezug allerdings herstellbar ist, welche Richtung und Qualität die Beziehung annehmen könnte, darüberdürften nur wenig konkrete Vorstellungen bestehen, und an ihrer Ausgestaltung würden sich vermutlich auch die Geister scheiden. So konsensfähig der Begriff als solcher scheint, erweist er sich bei näherem Hinsehen doch womöglich nur als Etikett: Um welche Praxis geht es, um wessen Praxis? Meinen wir die Praxis von heute, ihr Eingebettetsein im Gestern, und/oder ihre Entwicklung zum morgen?

Ist dynamische Praxis für uns als Zeugen ihrer Veränderung überhaupt greifbar ? Jedenfalls wird sofort einsichtig, daß es eine unzulässige Verkürzung bedeuten würde, sich von der Praxis definieren zu lassen, welche Probleme als "praktisch" aufzugreifen sind (vgl. auch im folg. Laske, 1977, 172). Abgesehen von der Schwierigkeit, Praxis in Form von Kontakten repräsentativ zu erfassen, wäre eine Ausbildung, die durch das Ansetzen an heutigen Problemsituationen die zukünftige Berufswirklichkeit verfehlt, letztlich "unpraktisch".

Was dagegen in Anlehnung an Laske (a.a.O.) festgehalten werden kann, ist ein Verständnis von Praxisorientierung, das die Desillusionierung.darüber beinhaltet, das Studium würde für den Beruf sofort einsetzbar, hinreichend zukunftssicher und womöglich noch nur für Führungspositionen qualifizieren.

Eine kurze Diskussion mit Studenten anläßlich eines Blockseminars ließ die Widersprüchlichkeit der Fragestellung offenkundig werden. Wo die einen Selbstverständlichkeiten aufzubrechen zu lernen verlangten, wollten die anderen, daß ihnen diese "Selbstverständlichkeiten" erst einmal selbstverständlich würden.

Wo die einen erste Ansätze zu einer Kritik versuchten, die verschüttete Möglichkeiten wieder eröffnen sollten, verlangten die anderen von Kritik, sie müsse konstruktiv sein.

Die Ambivalenz der Aufgabenstellung einer kritischen grenzüberschreitenden, aber eben doch umsetzbaren Hochschulbildung ist eine Herausforderung, die im universitären Lehrbetrieb immer wieder deutlich, wenn auch selten offen angesprochen wird.

Lernen für die Praxis ohne Anpassung an die Praxis

An curricularen Präambeln oder Deklarationen, die auf eine ausbildungsmäßige Durchdringung von Praxis abzielen, ohne die dort vorgefundenen Grenzen als Grenzen des Denkens zu akzeptieren, herrscht kein Mangel. Da ist von ständiger Wechselwirkung von Aktion und Reflexion die Rede (Faure E.,1972, 196 und 198), von der neuen Funktion der Universität, "die in der Teilnahme an kollektiven Aufgaben besteht, in der Bereitschaft, ebenso viel von der Bevölkerung zu lernen, wie von theoretischen Studien...." (Mathar M'Bow, zit.bei Hörburger 1982, 39).

Den Studenten wird bewußte Studiengestaltung empfohlen, wobei sie die Veränderung der äußeren Welt erkennen, dabei aber weder elitär verharren noch sich ihnen unbewußt anpassen sollen (vgl.Müller, 1979,3).

Wenn es aber darum geht, Konzepte vorzuschlagen, die einen Einbezug der sich laufend verändernden Praxis handlungsleitend konkretisieren, reichen die Vorschläge über organisatorische Anregungen meist nicht hinaus (auch der Aktionsforschungsansatz scheint hinsichtlich des Verhältnisses von Aktion und Forschung, Involviertsein und Distanz noch keineswegs genügend ausdifferenziert). Die Praxis beklagt zwar vehement Defizite, ist aber nicht in der Lage, längerfristig Anforderungen zu definieren. Berufsbilder verändern sich laufend, der konkrete Nachvollzug dieser Entwicklung kann aber kaum gelingen, wäre außerdem wieder nur Vergangenheitsbewältigung: "Man kann den Wind nicht in einer Tüte fangen" (Watts, 1983,75). Was allen Vorschlägen

jedoch gemeinsam ist, sind Vorstellungen von Zusammenarbeit, die von der Anregung eines Betriebspraktikums für Wirtschaftswissenschaftler über Projektstudien bis zu Ansätzen von Aktionsforschung reichen, in denen Illich's Anspruch von der Rückverlagerung der Verantwortung im Lernprozeß an den Lernenden (Illich, 1978, 130 ff) am besten verwirklicht scheint.

Einhellig sind auch alle der Ansicht, daß die universitäre Lernorganisation zu wenig Raum bietet, Qualifikationen im Verhaltensbereich zu erwerben. Die Rückmeldungen absolvierter Betriebswirte sprechen hier eine deutliche Sprache: Man hat es plötzlich "statt mit Theorien und Modellen mit Menschen zu tun und unterschätzt in der Regel die betrieblichen Strukturen in Hinsicht auf zwischenmenschliche Beziehungen" (Koch, 1975, 194).

Eng mit Verhaltensaspekten im Zusammenhang entwickelt sich auch immer stärkere Kritik am Lerntypus des outputorientierten Lernens, der "Inbesitznahme" von Wissensbeständen, deren fein säuberliche Trennung auch durch den Modebegriff der Interdisziplinarität nicht aufhebbar wird: "Verkabelung macht die einzelnen Elfenbeintürme noch nicht diskursiv" (Kappler, 1984, 24). Da dieses Wissen nicht in aktiver, selbsttätiger, eigenverantwortlicher Weise quasi in statu nascendi (wieder-)entdeckt und so in seinem ausschnitthaften Modellcharakter als vorläufig - hypothetisch erlebt wird, bietet sein Erwerb dem Lernenden keine Möglichkeit, sich in seiner Besonderheit selbst zu erfahren. Wissenschaft degeneriert zur Definitions- und Subsumtionswissenschaft (Kappler, 1984, 24) und wird in dem Maße unheimlich, als sie "Komplexität" nicht nur aufdeckt, sondern selbst erzeugt: "Wirklichkeit ist nur dann komplex, wenn man sich die unmögliche Aufgabe stellt, sie in .... lineare Zeichen zu übersetzen" (Watts, 1983, 77).

Der diesem definitorischen Teilwissen gegenüber entfremdete Student verliert bezüglich des abgelagerten Lehrstoffes mangels Rückbezuges auf die "Praxis seiner Entstehung" jeden Bezug, was sich in raschem Vergessen, fatalerweise aber auch in der Überzeugung äußert, der mit einer bestimmten Schablone herauskonstruierte Ausschnitt von Wirklichkeit sei die Wirklichkeit an sich. Damit definiert er in "weltbegrenzender, ja wahnhafter Weise die anderen, die alltäglich-praktischen, sinnlichen und ästhetischen, auch die spirituellen Bezüge zur Wirklichkeit einfach weg" (vgl. Messner, 1983, 4), was nicht nur für ihn selbst, sondern auch für die von seinem Handeln betroffene Allgemeinheit unerwünschte Konsequenzen zeitigt.

Mancherorts beginnt man, dies in der Lehre zu erkennen. So überraschte kürzlich

1o2-Prof. Clement, "theoretischer Volkswirt", anläßlich eines Vortrages mit folgender lern-hoffnungsgebenden Erkenntnis: Die Erbsünde der theoretischen Volkswirte besteht nicht darin, die Realität nicht getreu genug abzubilden, sondern vielmehr darin, daß sie - ohne es zu wollen - ihre Abbilder als Realität verkaufen. Absolventen, die heute an den Schaltstellen der Wirtschaftspolitik sitzen, handeln dort im Sinne der ihnen unbewußt vermittelten mechanistischen Modellannahmen. Sie glauben tatsächlich, daß - um einen bestimmten Output Y (z.B. weniger Arbeitslose) zu erzielen - es genüge, ein paar Prozent mehr x (z.8. Steuererleichterungen) in die große Maschinerie einzugeben, woraufhin sich der Rest quasi systemimmanent ergeben würde.

Welche Anforderungen sind also an die universitäre Lehre zu stellen?

1. Sie soll zumindest dem Prinzip nach nicht nur der Vermittlung vom Beschäftigungssystem her definierter Fähigkeiten und Fertigkeiten für ganz bestimmte Tätigkeiten dienen. Daran ist trotz des berechtigten Verwertungsinteresses der Abgänger aus zweierlei Gründen festzuhalten. Erstens, weil über die heute relevanten Fähigkeiten nur im ("theoretisch" gebliebenen) Diskurs ein Konsens gefunden werden könnte, der aufgrund der Dynamik dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten zwangsweise immer zu spät käme. Zweitens,weil damit Forschung und Lehre in ihrer möglichen Funktion als Mutationspotential für die Gesellschaft beschnitten würden. Beide sind ja immer auch Reflexion über die Veränderbarkeit von gesellschaftlicher Praxis.

2. Sie sollte weniger Aufwand dafür verwenden, die Welt auf den Begriff zu bringen als sich vielmehr auf diese Welt einzulassen, in der Probleme immer schon ganzheitlich aufgetreten sind, ohne sich um Definitionen und Disziplingrenzen zu bekümmern (Kappler, 1984, 24). Es ist daher zu fordern, daß sie den Transfer vom abstrahierenden, disziplinär-orientierten zum Einzelfall gerichteten, sich am unmittelbaren Kontext orientierenden Denken nicht mehr nur dem Zufall und/oder dem einzelnen Absolventen überläßt, sondern zu ihrem Problem erklärt. Dies umso mehr,als dieser Übergang in der Erfahrung der Absolventen nicht fließend und organisch vor sich zu gehen scheint (vgl. Müller, 1979, 8).

3. Eine solche Lehre (und Forschung, denn vom hier zu entwickelnden Konzept her sind beide nicht mehr zu trennen) sollte sich "genetisch" vollziehen (vgl. den Begriff bei Wagenschein, 1980, 85) und dies wiederum aus mehreren Gründen: Vom Individuum her gesehen, weil es nicht mehr "künstlich" motiviert zu werden braucht, wenn Wissenschaft wieder in Lebenserfahrung wurzelt und so eigenständig und engagiert entwickelt werden kann: "Nur das gehört ganz zu uns, was wir selbst

entdeckt und praktiziert haben" (Messner 1983, 2). Vom Verwertungszusammenhang des Wissens her gesehen, weil die Reflexion des Prozesses seiner Entstehung den Prozeß seiner Erstarrung, Verabsolutierung und heimlichen Einsetzung im Dienste ganz bestimmter Interessen vielleicht aufzuhalten vermag.

Schließlich scheint die gegenwärtige Hilflosigkeit, der (geistigen und ökonomischen) Krise wirkungsvoll zu begegnen, gerade nach einer Rekonstruktion der Wissensgenerierung zu verlangen, um verschüttete, perspektivisch/definitorisch zunächst nur ausgeschlossene, später aus dem Bewußtsein ausgelöschte Möglichkeiten wieder zu eröffnen.

Was sich demgegenüber jedoch an unseren Universitäten in der (Nicht-)Auseinandersetzung mit der Massenuniversität ereignet zu haben scheint, ist ein schleichender und schlechter Kompromiß:

Angesichts unbewältigter Quantitäten (an Studenten und Wissensbeständen) ist der innovativ-kritische Anspruch als lebendige Konfrontation mit gesellschaftlicher Praxis zum elitären intellektuellen Planspiel entartet. Gleichzeitig behindert jedoch dieser um des Wissenschaftsmythos willen aufrechterhaltene Anspruch die effiziente Erfüllung der berufsvorbereitenden Bildung, da instrumentelles Wissen nur halbherzig und stückweise und daher oft wesentlich wirkungsloser vermittelt wird als in manchen auf diese Aufgabenstellung spezialisierten Institutionen.

Der Versuch, eine Brücke zu schlagen- Intentionen des Praxisberatungssemirarts

Anfang 1982 übernahmen Mitarbeiter des IWP (Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft der Universität Innsbruck) die Aufgabe, im Rahmen eines zweijährigen Projektes die Möbel- und Industrie-Design-Genossenschaft m.b.H. forschend zu begleiten. Dabei haben wir von Anfang an bewußt auch Elemente von Aktionsforschung in das Projekt hineingetragen, da es u.E. unverantwortbar gewesen wäre - und zwar sowohl und insbesondere gegenüber den Betroffenen als auch gegenüber der Allgemeinheit, die das subventionierte Experiment bis heute trägt - nur um der "Reinheit der Forschung" willen, Beratung dort zurückzuhalten, wo sie u.U. von Nutzen hätte sein können.

Gemäß der von uns vertretenen Auffassung einer Durchdringung von Forschung und Lehre und in Anlehnung an die zuvor definierten Ausbildungsleitlinien war es naheliegend, im Rahmen des Projektes auch eine Ausbildungsveranstaltung zu initiieren, in deren Rahmen "Praxisbezug" stattfinden oder besser sich entwickeln können sollte.

Die Ziele der Veranstaltung haben wir für die Studenten zunächst so definiert (vgl.

im folg. Laske, Schneider u.a., 1982, 6ff): Die Veranstaltung sollte ihnen einen konkreten Anwendungsbezug ihres Wissens anhand eines nicht simulierten "wirklichen" Unternehmens und seiner konkreten Probleme bieten. Im Sinne der zuvor unterstrichenen Bedeutung von genetischem Lernen erwarteten wir von der Umsetzung "theoretischer" Erkenntnisse, die sich mit Sicherheit als sperrig und bruchhaft erweisen würde, eine Re-Konstruktion dieser Erkenntnisse, eine Umorganisation im Prozeß ihrer situativen, individuell eigenständigen und sozialen Verarbeitung. Gleichzeitig sollte der Feed Back aus dem zu beratenden Unternehmen, Handlungsfolgen in all ihrer Vielfältigkeit deutlich und die Studenten dort sensibel für menschliches Verhalten machen, wo sie bisher vielleicht nur in Kategorien einer Anpassung des Produktionsfaktors Arbeit gedacht hatten.

Eben dieser Feed Back bezüglich der vernetzten Wirkungweise von "theoretisch" erarbeiteten Problemlösungen könnte ferner eine Entmystifizierung von "Theorie" in dem Sinne leisten, daß Instrumente nicht mehr isoliert und nicht mehr unter Eigenwertgesichtspunkten, sondern in ihrer kontingenten Wirkung und bezüglich ihrer Brauchbarkeit gesehen und bewertet würden.

Da Praxisbezug nicht linear und schon gar nicht als Einbahnstraße zu denken ist, war natürlich auch die Frage nach dem Part der Praxis in dieser Lern-Partnerschaft zu stellen. Selbstverwaltete Betriebe haben häufig Probleme damit, die notwendigen Spezialistenfunktionen sofort und kompetent auszufüllen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn anläßlich des Übergangs vom falliierenden Vorunternehmen zur Produktivgenossenschaft, der gesamte frühere "Kopf" des Unternehmens weggeschnitten wird und nur die Le.S. produktiven Teilnehmer sich zur Weiterführung entschließen. Sie stehen zudem in einem häufig genug hektischen Prozeß des raschen Wiederanlaufens der Produktion von Marktleistungen, der sie zu kurzfristigem Reagieren zwingt, obwohl sie wissen, daß längerfristige Planung im Sinne einer von allen getragenen, flexiblen Auseinandersetzung mit möglichen Zukünften des Unternehmens sinnvoller wäre. Hier sollte ihnen nun das Ideenpotential der Studenten zur Verfügung stehen, eingebracht mit der Distanz der nicht direkt Involvierten und dem Engagement der an konkreter Umsetzung direkt Interessierten.

Wir waren mit den Teilnehmern übereingekommen, daß die Problemdefinition seitens der Genossenschafter erfolgen müßte, woraufhin im Seminar theoretisch denkbare Lösungsansätze erarbeitet, diskutiert und den Betroffenen vorgeschlagen würden. Außerdem sollten die Studenten möglichst selten in der Genossenschaft selbst präsent sein, sondern ihre Informationen vom ständig dort mitarbeitenden Projektmitarbeiter

bzw. aus Diskussionen mit denn Geschäftsführer der Genossenschaft beziehen. Diese Konstruktion wurde gewählt, um eine labile, sich unter äußerem Druck gerade erst formierende Organisation nicht zusätzlich zu belasten, hat sich jedoch vom Standpunkt der Ausbildung teilweise als sehr problematisch erwiesen.

Jener wichtige Aspekt von Praxis, der eines der häufigst beklagten Ausbildungsdefizite ausmacht, nämlich das alltägliche Miteinander, der Umgang und das Leben mit den "Sachentscheidungen" konnte so nicht direkt vermittelt werden: Der Praxisbezug kam aus zweiter Hand. Zwar gelang der Bezug in den Schilderungen des mehr und mehr selbst betroffenen Projektmitarbeiters und durch die wöchentliche reale Rückkoppelung lebendiger als z.8. in einer schriftlichen auf konstruierten oder weit weg liegenden Erfahrungen basierenden Fallstudie, aber er vollzog sich eben doch nicht unmittelbar wie bei wirklicher Aktionsforschung.

Auch die Selbstbeschränkung auf eine ausgesprochene Dienstleistungsfunktion, die sich mit Ausnahme einfacher, instrumentell zu lösender Aufgaben, wie etwa dem Aufbau einer Lagerkartei, selbstverständlich nicht durchhalten ließ - Problembearbeitung wirkt immer auch auf Problemdefinition zurück - erwies sich vom motivationalen Gesichtspunkt aus betrachtet als zunehmend ungünstig. Sie bleibt außerdem hinter dem zuvor erhobenen Anspruch einer nicht-verkürzenden Praxisorientierung zurück. Diese Beschränkung auf vom Partner als drückend empfundene Problembereiche erwuchs allerdings aus der Vorstellung, daß die Universität als gesellschaftliche (und von der Gesellschaft finanzierte) Institution auch Servicefunktionen wahrnehmen kann und im Rahmen der Ausbildung zum beiderseitigen Nutzen verstärkt wahrnehmen sollte. Von der Praxis als solche empfundene Probleme sollten dabei den Ausgangspunkt, nicht jedoch eine Begrenzungslinie der Sichtweise bilden.

Zusammenfassend läßt sich das konkrete Ausbildungsziel des Praxisberatungsseminars, wie folgt, umreißen:

Für von der Genossenschaft definierte Entscheidungsprobleme von unterschiedlichem Umfang und Reichweite (von der Lohnabrechnung bis zur Gestaltung des innerbetrieblichen Entwicklungsprozesses) sollten theoretisch fundierte Lösungsvorschläge erarbeitet und der Genossenschaft zur Adaptierung zur Verfügung gestellt werden. Nach Realisierung je einer bestimmten Variante hätten die Studenten, die sich mit der gewählten Konstruktion in der typischen Position von "Stäblern" befanden, Gelegenheit,die gesamthaften Auswirkungen dieser Variante zu analysieren.

Das sollte für sie "die Möglichkeit bedeuten, die Anwendungsbarrieren ihres Wissens am konkreten Beispiel erfahren zu können, diese als Herausforderung wahrzunehmen, und - soweit möglich - argumentativ zu überwinden." (Laske, Schneider, 1982, 7).

Für die Genossenschafter sollte durch die Übernahme ganz konkreter Aufgaben seitens der Studenten eine Entlastung vom Alltagsdruck erzielt werden. Gleichzeitig sollten sie in der Diskussion unterschiedlicher Lösungsvariaten, die zu erarbeiten ihnen vorläufig noch Zeit und Qualifikation fehlten, mit den entsprechenden Ansätzen so vertraut werden, daß sie sie ihren Bedürfnissen gemäß nutzen, und mit ihren Erfahrungen konfrontieren könnten.Auf diese Weise sollten sie die Möglickeit erhalten, ihre Schwellenangst vor Planungs- und Steuerungsaufgaben ("... davon verstehen wir nichts!") zu verlieren.

Der Brückenschlag ist ein Lernprozeß mit vielen Rückschlägen: Realität dies Praxisberatunkjssemirnars

Daß auch das Praxisberatungsseminar eine Organisation darstellte, die sich umso mehr erst in und an ihrem Handeln entwickeln mußte, als kaum konkrete Vorbilder existierten, haben wir wohl alle immer wieder unterschätzt.

Organisationsentwicklung braucht Zeit und Entwicklungsfreiraum. Beides haben die Rahmenbedingungen der bestehenden, partnerschaftlich zu verbindenden Institutionen - hier universitäre Lernorganisation mit Semestereinteilung und Zertifikatsjagd, dort betriebliche Leistungsorganisation unter schwierigen Startbedingungen - kaum zugelassen. Um die Schwierigkeiten deutlich zu machen, ist zunächst das Tätigkeitsfeld der Seminarteilnehmer zu umreißen. Neben kleineren Erledigungen für die Genossenschaft, wie etwa dem Ausführen von Konstruktionszeichnungen, dem Entwurf einer Lagerkartei, der Konzipierung von Kundeninformationen und der eher "stumpfsinnigen" Tätigkeit, aus alten Lieferscheinenwieder eine Kundenkartei aufzubauen (die alte hatte der Vorunternehmer verschwinden lassen), haben sich konstant neun Studenten höherer Semester mit folgenden grundsätzlichen Fragestellungen befaßt:

- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer Marktstudie bezüglich des von der Genossenschaft bearbeiteten Produktbereichs.
- Vorbereitung und Hilfestellung beim Aufbau eines Kostenrechnungssystems.
- ABC-Analyse der Produkte, um Aufschluß über deren Rentabilität für die Genossenschaft zu erhalten.

Anwendung von Kreativtechniken zur Gewinnung von Produktideen; künftige Tätigkeitsfelder für die Genossenschaft wurden einmal in Anlehnung an die vorhandenen Qualifikationen, zum anderen in Anlehnung an das verwendete Rohmaterial gesucht. Zu diesem Zweck haben die Studenten Kollegen der Technischen Fakultät, Fachrichtung Architektur, eingeladen, um mit ihnen Anwendungsmöglichkeiten zu diskutieren.

Erarbeitung von Vertriebs- und Transportvarianten für den Produktabsatz der Genossenschaft.

Versuch der Erarbeitung eines Organigramms und von Stellenbeschreibungen im Diskurs mit den Genossenschaftern.

Dabei war gerade das zuletzt genannte Beispiel notgedrungen zum Scheitern verurteilt. Solche Aufgabenstellungen lassen sich unmöglich an Berater delegieren und nur in engster Zusammenarbeit mit den Betroffenen erfüllen. Tatsächlich erschwerten jedoch die, gewählte Form der Zusammenarbeit und ihre weitere Entwicklung zu noch mehr Distanz, als ursprünglich beabsichtigt war, den Kontakt zu den Betroffenen ganz erheblich. Immerhin kommt schon der Erkenntnis, daß die am grünen Tisch entwickelten und gründlich diskutierten eigenen Vorstellungen trotz ihrer Plausibilität und Fundierung nicht über den Rand des Papiers hinausreichten, auf dem sie niedergelegt wurden, eine heilsame Lernwirkung zu. Erkauft wurde diese Wirkung allerdings stark auf Kosten der Motivation. Diesem Einwand könnte andererseits wieder entgegengehalten werden, daß Durchhaltevermögen und das Erleiden-Können von Rückschlägen unter den von Praktikern geforderten "extrafunktionalen" Qualifikationen meist an oberster Stelle rangieren, daß das Scheitern in diesem Fall also eine unverzichtbare Lernmöglichkeit darstellte.

Im folgenden sollen nun die im Seminarverlauf aufgetretenen Hauptschwierigkeiten dargestellt und sodann vor allem in ihrer Wirkung auf die Studenten behandelt werden.

Diese Schwierigkeiten betrafen folgende Bereiche:

1. die Kommunikation zwischen Lehrveranstaltung und Genossenschaft: damit im Zusammenhang den Wegfall, die Filterung und verspätete Weiterleitung von Informationen, das Steckenbleiben von Ideen in den Partnerorganisationen oder auf dem Weg zwischen ihnen, der Verzicht auf bzw. Entfall von Rückkoppelungen und damit manche Fehlleitung von Aktivitäten in Sackgassen.

2. Die Entwicklung einer 'Organisationskultur' der gegenseitigen Akzeptanz auch der je spezifischen Schwierigkeiten mit der eigenen Organisation und des 'Glaubens' an die Entwicklung einer für beide Teile sinnvollen Zusammenarbeit. Hier fühlten sich einerseits die Genossenschafter teilweise nur neugierig 'beforscht', andererseits die Studenten in manchen Phasen als unbezahlte Arbeitskräfte für unangenehme Ad-Hoc-Arbeiten mißbraucht.

3. Die zeitliche und inhaltliche Struktur der Problembearbeitung: Dabei war eine ständige Gratwanderung zu bewältigen zwischen einer gründlichen reflexiven Bearbeitung von Problemen - die sich u.U. schon von selbst erübrigt hatten - und dem Anknüpfen an aktuelle Schwierigkeiten, was wiederum zu einer mangelnden theoretischen Aufarbeitung und zum Fehlen eines Gesamtkonzeptes beitrug.

Eines der Hauptprobleme bestand wahrscheinlich im Aufbau verläßlicher, mit den Intentionen des Seminars und der Partnerorganisationen verträglicher Kommunikationsstrukturen zwischen Genossenschaft und Lehrveranstaltung: Die Konzentration auf den Kanal zum Projektmitarbeiter führte dazu, daß viele Vorschläge und Anregungen zwar in die Genossenschaft eingebracht, aber nicht als vom Beratungsseminar erarbeitet wahrgenommen wurden. Dadurch fühlten sich die Genossenschafter weniger als Partner in einem beidseitig fruchtbaren Austauschprozeß, denn als passive Lieferanten von Informationen über ihr betriebliches Leben und dessen Schwierigkeiten. Ähnlich negativ auf die wechselseitige Vertrauensbildung wirkte es sich aus, daß Diskussionen nur mit dem Geschäftsführer stattfanden, der ihre Ergebnisse großteils weder weiterleitete noch umsetzte, da er selbst unter starkem Handlungsdruck stand. Schließlich war der wöchentliche Rhythmus der Seminartreffen der zeitlichen Struktur der Ereignisse in der Genossenschaft nicht adäquat, sodaß die gegenseitigen Mitteilungen, ähnlich wie beim Briefwechsel durch die Aktualität der Tagesereignisse häufig schon überholt waren, noch ehe sie beim Partner einlangten. Dies galt auch für längerfristige angelegte konzeptionelle Fragen, da die Genossenschaft ihre Unternehmungsgrundsätze erst noch entwickeln mußte und unter dem Druck ihrer Marktziele oft recht abrupte Strukturänderungen vollzog. Für die Studenten war es beispielsweise recht demotivierend, daß sie, nachdem sie in 3-tägiger monotoner Intensivarbeit die Kundenkartei teilweise rekonstruiert hatten, mit der Eröffnung des Geschäftsführers konfrontiert wurden, die Kartei nütze ihm nichts, denn er habe vor, seine Anstrengungen nunmehr auf ein neues Marktsegment zu konzentrieren. Da diese Konzentration auf neue Bereiche de facto auch nicht erfolgte, wuchs bei den Studenten entsprechender Ärger, da sie ihre Vorarbeit an der Kartei weiterhin für

sinnvoll erachteten. Ih ähnlicher Weise wurden sie enttäuscht, als sie ein ausgefeiltes Konzept zur Vertreterbetreuung entwickelt hatten und erst nachträglich die Information erhielten, daß eigene Aktivitäten in diesem Bereich der Genossenschaft laut Vertrag mit dem (sehr inaktiven) Generalvertreter untersagt waren.

Andere Vorschläge wurden von der Geschäftsführung zwar gutgeheißen, sind aber dann im Eifer des Alltagsgeschäftes nicht weiterverfolgt worden. Die durch die Semesterferien in der Zusammenarbeit verursachte Zession hat ein Aufgreifen alter noch offener Problemstellungen durch die Studenten weitgehend verhindert - die im Seminar wahrzunehmenden Aufgabenstellungen wurden danach wieder völlig neu konzipiert.

Während die Kommunikationsprobleme sich vor allem auf die Motivation der Studenten auswirkten, was phasenweise beinahe im Trotzstandpunkt: "Wenn sie nicht wollen, sollen sie halt zugrundegehen...." kulminierte, hatte die erzwungenermaßen zerhackte Arbeitsweise auch Rückwirkungen auf den Grad der Verflechtung von Theorie und Praxis, die eindeutig zu Lasten der Theorie gingen.

Die Studenten hatten z.B. die Marktforschungsstudie sehr gewissenhaft konzipiert, einen Pretest durchgeführt, die Aussendungen der Fragebögen organisiert. Für die Genossenschaft hingegen stellte sich zu diesem Zeitpunkt gerade unabweisbar das Problem, einen plötzlichen Umsatzeinbruch durch sofortige Erschließung neuer Märkte aufzufangen. Man war daher nicht unmittelbar interessiert, die an sich notwendigen längerfristigen Überlegungen bezüglich der Motive potentieller Käuferschichten zu erforschen.

Das ständige Drängen der Genossenschafter auf Lösungen, die rasche Ergebnisse versprachen, verbunden mit der laufenden Umschichtung von Problemstellungen stand im Widerspruch zu. dem von den Studenten teilweise schon internalisierten Habitus gründlich reflektierenden theoretischen Arbeitens. Auch dies war sicherlich sinnvoll als schonend-vorbereitende Konfrontation mit Ist-Praxis, hätte aber eigentlich Anlaß zu ihrer teilweisen Überwindung bieten müssen. Anstatt sich - wie phasenweise stark geschehen - dauernd von Ad-hoc-Aufgabenstellungen überrollen zu lassen, hätten Genossenschafter und Seminarbeteiligte nach Formen und Arbeitsstilen suchen müssen, bei denen der Langfrist- bzw. der reflexive Aspekt weniger auf der Strecke geblieben wären.

Im Lauf des Seminars kristallisierte sich demgegenüber immer mehr ein Arbeitsmuster heraus, das dem Umreißen von Problemen und einem ersten raschen Wechsel auf die Konzeptebene viel Platz einräumte, eine vertiefende Beschäftigung mit der derart bisweilen vorschnell strukturierten Realität jedoch immer wieder ganz gerne 'den ungünstigen Umständen' zum Opfer fallen ließ. Dies äußerte sich darin, daß solche Aufgaben am Ende der ausgiebigen und meist sehr engagierten Gruppendiskussion dann entweder für spätere Tagesordnungen in "Evidenz gehalten" oder auf einzelne Teilnehmer zur Ausarbeitung verteilt wurden, was in der Aufbruchstimmung häufig genug ohne deren explizites Einverständnis erfolgte.

Seitens der Seminarveranstalter ist es wahrscheinlich zu wenig gelungen, auf die heuristische Kraft wissenschaftlicher Konzepte hinzuweisen. Die Lokalisierung und Interpretation der in der Genossenschaft vorgefundenen Phänomene vollzog sich teilweise allzu selbstverständlich, weil Studenten und Dozenten in denselben betriebswirtschaftlichen, aber auch soziologischen Kategorien zu denken gewohnt waren. Daher wurde die von der Theorie vermittelte Hilfestellung nicht bewußt, ebensowenig wie offenkundig wurde, wenn eine inadäquate Heuristik selbstverständlich angewandt worden war und zu unzutreffenden Situationsdefinitionen geführt hatte. Hier hat das Verhalten passiven Widerstands seitens der Praxis gegenüber den auf solchen Definitionen beruhenden Vorschlägen sicherlich als Korrektiv gewirkt, wenn es im idealtypischen Diskurs auch in Argumente übersetzt und artikuliert hätte werden müssen.

Um den Kreis zu den im ersten und zweiten Abschnitt dieses Aufsatzes formulierten Leitlinien (betriebswirtschaftlicher) Ausbildung zu schließen, kann das Praxisberatungsseminar zusammenfassend als interessanter hochschuldidaktischer Versuch gewertet werden: Die Teilnehmer hatten fast alle insoferne "freiwillig" teilgenommen, als sie kein formales Zertifikat für die Veranstaltung mehr benötigen. Ihre Bereitschaft, den 90 Minuten-Zeitrahmen oft beträchtlich zu überziehen und auch darüber hinaus noch intensiv für die Genossenschaft zu arbeiten, zeugt von beachtlichem Engagement. Dies scheint ein Beleg dafür zu sein, daß auf die immer schon vorhandenen Motivation für Probleme "von draußen" zurückgegriffen werden kann, wenn Studium und Arbeit nicht mehr getrennt werden.

Die Gestaltung der Veranstaltung lag - soweit sie nicht durch Bedingungen in der Genossenschaft determiniert war - ganz in den Händen der Teilnehmer. Sie haben diese Möglichkeit auch relativ friktionslos und verantwortlich aufgegriffen. Das Ziel der Rückverlagerung der Lernverantwortung zu den Lernenden darf also zumindest teilweise als erreicht gelten.

Ganz sicher haben alle die gemeinsame Arbeit in der Gruppe per Saldo als befriedigend erlebt. Dies lag natürlich auch an der Struktur der bevorzugt aufgegriffenen "innovativen" Aufgabenstellungen. Wahrscheinlich ist auch wegen dieses Ld.R. positiven Erlebens von Klima und Leistungsfähigkeit der Gruppe die verteilte Einzelarbeit nur marginal erfüllt worden.

Am wenigsten gelungen scheint die "theoretisch"-reflexive Aufarbeitung von Praxis. Hier ließen sich die Berater entweder vom Verarbeitungsmuster der Praktiker, d.h. Denken in Zweck-Mittel-Relationen, rasche Erfassung möglichst vieler nützlich scheinender Aspekte von Realität auf Kosten des Experimentieren. mit anderen Sichtweisen und Aspektkombinationen mitreißen oder sie verharrten auf dem eingeschliffenen Problemverarbeitungsmuster des zeit- und handlungsentlasteten gründlichen Denkens in Kausalbeziehungen über Realitätsausschnitte. Nur ansatzweise fand eine echte Konfrontation beider Vorgehensweisen statt.

Daß beim Arbeiten in der Realität menschliches Verhalten nicht hinausdefiniert werden kann, haben die Seminarteilnehmer nur indirekt in der Sperrigkeit ihres Bezuges zur Genossenschaft erfahren. Bedauerlicherweise standen die doch gravierenden Kommunikationsprobleme auch dem Ziel eines kritisch-distanzierten und differenzierten Verhältnisses zu Theorien und Modellen im Weg. Die Genossenschaft hat den Beratern im Zuge des Nicht-Aufgreifen. von deren Vorstellungen doch immer wiederdie Rückzugsmöglichkeit eröffnet, daß ihre Konzepte mit Sicherheit gegriffen hätten, wenn nur die "blinde" Praxis sie richtig eingesetzt hätte.

Beim Niederschreiben dieser Reflexion des Praxisberatungsseminars fällt mir nun allerdings auf, daß mir ein Fehler (?) unterlaufen ist, der auch in der pädagogischen (und anderer) Praxis häufig anzutreffen ist. Die Evaluation vermittelt ein unzutreffend pessimistisches Bild. Kann man wirklich nur aus Fehlern lernen? Es scheint mir notwendig, abschließend darauf hinzuweisen, daß der Versuch des forschenden Lernens ohne Zweifel ein bedeutender erster Schritt dazu war, die als Studienziel angestrebten fachübergreifenden Qualifikationen zu fördern. Daß sich neue und ungewohnte Formen von Lernorganisation nicht über Nacht und nicht problemlos entwickeln, scheint sich dabei, wie schon erwähnt, nur mit den Erfahrungen aus anderen Organisationsentwicklungsprozessen zu decken.

Immerhin hat sich die Veranstaltung - so glaube ich zumindest - so entwickelt, daß kein Teilnehmer gezwungen war, sich selbst, seine Vorerfahrungen, seine Sprach- und Verhaltensmuster quasi als Requisiten vor der Seminartür abzuliefern und gegen eine fremdbestimmte Lernrolle einzutauschen.

Konsequenzen aus dem Praxisberatungsseminar:
Die **Entstehung des Vereins UNIPRAX**

Selbst wenn die erwähnten Schwierigkeiten im Laufe der Zeit beseitigt worden wären, hatte das Praxisberatungsseminar doch den einen gravierenden Nachteil, daß über der Zusammenarbeit ein Hauch von Unverbindlichkeit lastete. Die Genossenschaftsmitglieder hatten das an sie herangetragene Beratungsangebot nur passiv akzeptiert, aber nicht selbst nachgefragt, die Studenten konnten Vorstellungen entwickeln, es aber auch bleiben lassen, hatten jedenfalls keinerlei Konsequenzen aus ihrer Beratungstätigkeit zu erwarten. Sie hatten allerdings auch keinerlei Möglichkeit, die Umsetzung ihrer Ideen in die Wege zu leiten, d.h. den Partner, argumentativ von deren Sinnhaftigkeit zu überzeugen, da sie sich ja immer der Funktion von Zwischenträgern bedienen mußten. Dieses Verurteiltsein zur letzlich doch passiven Kassandra-Rolle war nach Aussage der teilnehmenden Studenten der eigentlich schwerwiegendste Mangel der Veranstaltung und stand natürlich in enger Wechselwirkung zum eigenen Empfinden des Nicht-Verantwortlich Seins.

Aus der daraus resultierenden Resignation und ihrer Diskussion im Rahmen des Seminars heraus, entwickelte eine Gruppe von Studenten, die größtenteils personengleich mit den Teilnehmern des Praxisberatungsseminars war, selbst eine Initiative, die die beklagten Defizite beseitigen sollte. Sie gründete den Verein UNIPRAX als Beratungsorganisation mit schwerpunktmäßiger Ausbildungszielsetzung. In diesem Rahmen werden Studenten, die am Ende ihrer Ausbildung stehen, in kleinen Gruppen tätig. Sie treten dabei nicht als anonyme Universität.-Besucher sondern unter ihren Namen auf, bearbeiten ganz konkrete abgegrenzte Problemstellungen in den Unternehmen, nicht nur vom grünen Tisch aus,und verantworten ihre Tätigkeit insoferne, als die Finanzierung des Vereins über die Beiträge jener Firmen erfolgt, die sich zur Inanspruchnahme der Beratungsleistung entschlossen haben.

Nach den begeisterten Aussagen der beteiligten Studenten bietet ihnen UNIPRAX ungeahnte Lernmöglichkeiten, die den bereits im Praxisberatungsseminar angestrebten Zielsetzungen schon sehr nahe kommen. Vor allem der Zugewinn an Verhaltenssicherheit, unter dem willkommenen Schutz eines Teams von Gleichgesinnten sei ein Auffangnetz beim Übertritt in die Praxis, das den "rein theoretisch" vorgebildeten Kollegen vorenthalten bleibe, weshalb diese wohl auch den sogenannten Praxisschock erlitten. Als willkommenes Nebenprodukt sind bisher übrigens für alle im Verein

aktiven Studenten interessante Stellenangebote abgefallen, was angesichts der Arbeitsmarktlage ein nicht zu unterschätzender Vorteil ist: Sie sind nun doch im angesprochenen Wettlauf um Zusatzqualifikationen um Nasenlänge voraus, wenn eine solche elitäre Zielsetzung auch weder an der Wiege des Praxisberatungsseminars noch des Vereins UNIPRAX stand.

Nachbemerkung

Bei der Niederschrift unserer Erfahrungen mit dem Praxisberatungsseminar konnte ich mich des Eindrucks nicht erwehren, daß in die Aufsatzstruktur doch wieder jene Diskrepanz fast bruchhaft eingeflossen ist, die den bislang vorliegenden Absichtserklärungen und theoretischen Arbeiten zur als notwendig erkannten Integration von Theorie und Praxis vorzuwerfen ist: Einer pompös ausformulierten, auf abstrakter Ebene auch wohlbegründeten Zielsetzung stehen kaum konkrete Umsetzungskonzeptionen gegenüber. Im Gegenteil, die Annäherungsversuche zwischen den ungleichen Partnern vollziehen sich an der Basis, auf der Ebene organisatorischer Regelungen des Miteinander-Umgehens nur sehr zaghaft und häufig unabhängig von den umfassend formulierten Leitideen (wenn auch nicht ohne Rückwirkungen auf diese). Dazwischen scheint ein Vakuum zu liegen, das der gedanklichen Durchdringung und der dynamischen Füllung harrt. Wie die Ausführungen zum Praxisberatungsseminar zeigen, sind jedoch die Rückwirkungen der konkreten Lernorganisation auf die abstrakten Leitideen so gravierend, daß die kreative Entwicklung des Vakuums auch von unten her erfolgen muß, will man die didaktischen Grundprinzipien auf die Handlungsebene herunterbrechen. So gesehen, stellt das Praxisberatungsseminar unseren ersten, aber sicher nicht unseren letzten Schritt auf dem Wege dazu dar, eine unsere-nach wie vor aufrechten - Intentionen nicht verkürzende und dennoch ausreichend konkrete Integrationskonzeption zu entwickeln.

Literatur

Faure, Edgar, Apprendre ä PPtre, UNESCO-Fayard, 1972

Hörburger, Raimund, Die französischsprachige Internationale Genossenschaftsuniversität in: Soziologische Forschungen, Aktivierende Sozialforschung als Bildungs- und Entwicklungsprozeß, Schriftenreihe der Abtlg. Soziol.Theorie, Bildungssozioloqie und Kommunikationsforschung am Institut für Soziologie der Universität Linz, Linz, 983, 23-43; bei Hörburger zitiert: M' Bow, Direktor der UNESCO, Rede in Uppsala, Dez.1977.

Illich„ Iwan, Fortschrittsmythen, Reinbek 1978

Kappler, Ekkehard, Erkenntnisgewinn in den Wirtschaftswissenschaften, unv.Manuskript, Wuppertal 1984

Koch, Thomas, Berufserwartung-Berufsrealität, Bern 1975

Laske, Stephan, Fähigkeitsfeldorientierte Ausbildung in der Betriebswirtschaftslehre, in:Der Betriebswirt 6/77, 172-177.

Laske, Stephan, Schneider, Ursula u.a., Die MID-Genossenschaft in der Gründungsphase, Reihe Denkanstöße Nr.4, Innsbruck, 1982

Laske, Stephan, Schneider, Ursula, u.a., Von den Schwierigkeiten, Selbstverwaltung zu lernen, Reihe Denkanstöße Nr. 5, Innsbruck, 1983

Messner, Rudolf, Zur Wiederbelegung eigenständigen Lernens - Über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse, Vortragsmanuskript, Klagenfurt, SS 1983

Müller, Werner, R., Die Lern- und Beratungsorganisation, Stuttgart 1979

Schlaffke, Winfried, Akademisches Proletariat, Osnabrück, 1972

Wagenschein, Martin, Naturphänomene sehen und verstehen, hrsg.v.Berg, H., Christoph, Stuttart, 198o

Watts, Allan, Der Lauf des Wassers: Eine Einführung in den Taoismus, Bern, München, Wien, 1976

Michael SCHRATZ

PROJEKTE UND TENDENZEN UNIVERSITÄRER ERWACHSENENBILDUNG (Erfahrungen an der Universität Innsbruck)

1. Einleitung

In der Vorbereitung der Schwerpunktbildung "Erwachsenenbildung" im zweiten Studienabschnitt des Diplomstudiums in Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck sind in letzter Zeit neben den konventionellen Studienangeboten vor allem erfahrungsorientierte erprobt worden. Sie sollen insbesondere dazu dienen,

- Entscheidungshilfen für eine engere Verzahnung von Wissenschaft und Praxis sowie
- Hinweise auf die gesellschaftliche Relevanz universitärer Weiterbildungsmaßnahmen

zu erhalten. Dabei geht es nicht nur um die Gewinnung neuer Erkenntnisse hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Durchführungsmodalitäten für eine berufsrelevante Ausbildung von Erwachsenenpädagogen (bei einer ohnehin prekären Beschäftigungslage) bzw. deren Weiterqualifizierung. Vielmehr sollen auch Erfahrungen gemacht und Ergebnisse gesammelt werden, wieweit universitäre Lehr- und Forschungstätigkeit überhaupt in der Lage ist, im Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Bildungsbemühungen wirksam zu werden.

Dazu werde ich zwei größere Vorhaben aus dem Schwerpunktbereich "Erwachsenenbildung" herausgreifen, welche mir für die Problematisierung der neueren Bemühungen geeignet erscheinen, die sich unter dem Begriff "Öffnung der Universität" subsumieren lassen. Darunter sind (grob vereinfacht) jene Maßnahmen zu verstehen, welche bildungspolitisch, institutionell und curricular zu einer Neubestimmung wissenschaftlicher Lehre und Forschung beitragen. Sie liegen im vorliegenden Fall im

- Aufgreifen einer sozial bestimmten Bildungsnotlage durch kommunale Gegebenheiten (Erarbeitung eines kooperativen Konzepts zur Programmplanung und Organisationsentwicklung für eine örtliche Volkshochschule im sozial vernachlässigten Stadtrandgebieten) und
- Angebot eines institutionsübergreifenden Weiterbildungsstudiums für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung (Kontaktstudium "Erwachsenenbildung").

Dadurch werden bereits die unterschiedlichen Entstehungszusammenhänge deutlich, welche als Antwort auch ein jeweils spezifisches Eingehen auf die dahinterliegenden Problembereiche universitärer Bemühungen erkennen lassen.

Daher geht es mir bei der exemplarischen Darstellung dieser zwei Initiativen zur Öffnung der Universität nicht zuletzt darum aufzuzeigen, welche zusätzlichen Aufgaben den Universitäten zufallen, wenn sie sich von den traditionellen Angeboten und Maßnahmen wissenschaftlicher Betätigung lösen will, um ihrer bildungspolitischen Relevanz als Demokratisierungsinstanz gerecht zu werden. Für ein solches Bemühen kommen nicht nur neue Formen der Kooperation mit verschiedenen Bildungspartnern in Frage, sondern stellen sich auch hohe Ansprüche an das Selbstverständnis der dort Lehrenden und Forschenden, zumal sie ihre wissenschaftlich determinierten Ideen und Erkenntnisse dem Test der (Alltags-)Praxis durch persönlichen Einsatz unterwerfen müssen, welche dadurch auch gleich in Frage gestellt werden. Hier liegen aber auch die Chancen und Möglichkeiten für ein neues Verständnis von Wissenschaft und universitärer Lehre, das die Universität in ihrem Bildungsauftrag dem Leben näher bringt, indem neue Studiengebiete und Arbeitsformen erschlossen werden. Daß eine derartige Öffnung auch strukturelle Veränderungen im institutionellen Lehrbetrieb nötig macht und zu entsprechenden Überlegungen in der gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung herausfordern muß, sollen nicht zuletzt die im folgenden skizzierten Aktivitäten im Schwerpunktbereich "Erwachsenenbildung" der Universität Innsbruck verdeutlichen.

2. Bedürfnisorientierte Bildungsarbeit am Stadtrand

Durch die vermehrten Probleme von Erwachsenenbildungsinstitutionen, ihre Zielgruppen mit traditionellen Bildungsmaßnahmen zu erreichen, sind in letzter Zeit verstärkt Bemühungen um größere Teilnehmerorientierung in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung festzustellen. Solche Diskussionen haben sich nicht zuletzt auch am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck in einer Lehrveranstaltung zum "Marketing in der Erwachsenenbildung" ergeben, wo es darum ging, modellhafte Erfahrungen aus dem sogenannten Nonprofit Management in die örtliche Bildungsarbeit zu übertragen. Da lag es auch nicht mehr fern, aus Interessierten ein Team zu bilden, das sich vor Ort - sozusagen "von unten her" - mit den Problemen bedürfnis-

orientierter Bildungsarbeit befaßt.

Über die Kooperation mit der Förderungsstelle für Erwachsenenbildung des Bundes wurde die Einbettung dieser Bemühungen in die bundesweite "Entwicklungsplanung für ein kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung" erreicht, wodurch die Finanzierung eines größeren Vorhabens gesichert werden konnte. Aus den lokalen Gegebenheiten und den individuellen Bezugspunkten ergab sich die Eingrenzung auf einen Stadtteil (Olympisches Dorf), der in seiner Sozialstruktur und Architektur von den übrigen Teilen Innsbrucks abweicht. Die Entfernung vom Stadtkern, die vielen Hochhausbauten, die Mängel in der Infrastruktur, die hohe Bevölkerungsdichte, das negative Image, oft auftretende Beschädigungen und Kriminelle u.v.a.m. machen diesen Wohnbezirk zu einem für viele als Notnagel dienende Bleibe. Jeder, der es sich leisten kann, versucht wegzuziehen und das negativ behaftete Image der dort lebenden Bevölkerung zurückzulassen.

Damit wird auch das soziale Problemfeld deutlich, in dem das hier ausschnitthaft beschriebene Projekt einer Einmündung universitärer Lehre und Forschung in die örtliche Lebensrealität entstand. Den üblichen Lernräumen im sterilen Hochhausbau der geisteswissenschaftenlichen Fakultät steht nun ein großteils von niederen Einkommensschichten bewohnter Stadtteil mit Kindern gegenüber. Grünanlagen, die von den Kindern kaum benutzt werden dürfen, mit zuwenig Spielplätzen und ein ungenügendes Jugendzentrum treten in das Reflexionsfeld pädagogischen Handelns, wofür es noch keine vorgefertigten Handlungsmaßnahmen gibt. Das starke Verkehrsaufkommen, bewirkt durch die deutliche Trennung von Wohn- und Arbeitsbereich und die damit verursachte Pendlersituation stellen gleich auch das an der eigenen Haut spürbare Forschungsfeld dar, in dem "vor Ort" erlebt wird, wie schwer es in der Tat ist, theoretische Überlegungen teilnehmerorientierter Erwachsenenbildung in die Praxis umzusetzen.

Zunächst wird gemeinsam versucht, attraktive Angebote zu setzen, um die Bildungsarbeit der örtlichen Volkshochschule als Erwachsenenbildungseinrichtung zu unterstützen. Die kooperative Arbeit im Team (Hochschullehrer, Studenten, hauptamtliche Erwachsenenbildner, z.T. Bewohner des betreffenden Stadtteils) ermöglicht es, intensiver an die Planung und Durchführung von Veranstaltungen zu gehen, als es dem ehrenamtlichen Zweigstellenleiter, dem Direktor der örtlichen Volkshochschule, allein schon aus Zeitgründen üblicherweise gelingt. Mit weniger Erfahrungshintergrund werden die einzelnen Ablaufschritte durchlaufen und diskutiert, als dies im routinisierten Organisationsplan geschieht. Manchmal mit mehr, oft aber auch mit weniger Erfolg, jedenfalls aber mit vielen neuen Erfahrungen.

Es geht mir hier nicht darum, den erfolgsversprechenden Erkenntnissen einer solchen Bildungsarbeit über erfahrungsbezogene Studienanteile nachzugehen. Das würde die Optik zusehr auf das organisatorische bzw. didaktische Substrat solcher Erfahrungen lenken. Sie werden ohnehin ergebnismäßig in Protokollen, Berichten und Publikationen andernorts veröffentlicht. Vielmehr gilt die Inangriffnahme eines solchen Vorhabens in diesem Zusammenhang vor allem dem Bemühen, ein neues Verständnis für das Lehren, Lernen und Forschen an der Universität zu schaffen.

Bei einer solchen Feldarbeit ist - im Gegensatz zu den theoretischen Auseinandersetzungen im Seminarraum-nicht mehr in einer von den Betroffenen abgehobenen Terminologie von "Curriculum" und "Didaktik", von "Vertriebsmethoden" und "Lernplänen", von "Kennziffern" und "Richtgrößen" die Rede. Der Alltag der Bewohner im Olympischen Dorf läßt sich auch nicht in curriculare Planungsraster einfangen und als Kennziffern im Soll und Haben eines abstrakten Marketing-Denkens widerspiegeln. Dieses Problem eines Theorietransfers in die aktuelle Praxis wurde besonders während der Aktivitäten aufsuchender Bildungswerbung deutlich, als die an der Universität Lehrenden mit den Betroffenen in persönlichen Kontakt zu treten begannen. Das läßt sich etwa an einigen im Rahmen der Durchführung qualitativer Interviews gemachten Erfahrungen aufzeigen, auf welche der folgende Gesprächsausschnitt hinweist:

> '.... und sie würde, ja, nur zu einem Kurs würde sie raten, wenn .... Und wie das ist mit den Volkshochschulen und so, nein, ich traue mich dort doch nie hinein. Ich habe doch da Hemmungen, nicht, wenn ich jetzt als Alte da daherkomme.... Ja, wissen'S, Volkshochschule, da stellt man sich schon wieder irgendwas Höheres vor, unsereiner wenigstens, gel. Ich weiß ja nicht ....'

In dieser Aussage wird besonders ersichtlich, daß sich traditionelle Bildungseinrichtungen für ihre (potentiellen) Interessenten nicht einfach weiterentwickeln dürfen, indem die Programmplanung das unproblematisierte Durchlaufen eines Curriculums heraufbeschwört, dessen Evaluationsideologie im Abhaken vorgesetzter Lehrziele liegt - ohne zu fragen, ob sie für die "Adressaten" überhaupt sinnvoll sind. Was geschieht dann mit einem Menschen, der an der gegenwärtigen Lebenssituation nichts Rechtes findet, der lernen, sich ändern, neue Erfahrungen sammeln will und das in der Schule mit ihren traditionellen Curricula nicht konnte, weil sie ihm keine Anreize zu einem Lernen unter Einbezug des eigenen Lebensschicksals bot?

Der aber aufgrund der eigenen Lernbiografie gehemmt ist, sich auf das Angebot einer Erwachsenenbildungseinrichtung einzulassen. Hier bleibt der Adressat als unbekannter Einflußfaktor bei der Curriculumarbeit Mitglied einer operationalisierten Teilnehmerpopulation, der sich in seiner Identität von ausgeschriebenen Programmen eben anziehen läßt oder - wie in diesem Fall - nicht.

Solche Studienerfahrungen machen die Lernenden nicht nur mit einem für ihre (spätere Berufssituation relevanten Forschungsinstrumentarium vertraut - hier etwa mit der non-direktiven Vorgangsweise qualitativer Sozialforschung und der Auswertung offener Interviews vor dem Hintergrund eines sozial relevanten Wissenschaftsparadigmas. Zugleich wird in der Konfrontation theoretischer Modellbildung mit der praktischen Umsetzung vor Ort eindringlich erlebt, daß - im geschilderten Beispiel - Adressatenorientierung nicht nur heissen kann, die Türen des Lernorts zu öffnen und auf mögliche Teilnehmer zu warten, sondern etwa eine stärkere pädagogische Verbindung zwischen traditionellen Bildungseinrichtungen auf der einen Seite und der Lebenswelt lernungewohnter Erwachsener auf der anderen Seite zu schaffen. Dabei geht es - analog zu der als Universitätsangehörige im Forschungsfeld selbst erlebten Situation - vor allem um den Abbau der weitgehenden vorhandenen Trennung von Lernen und sozialen Handlungsfeldern des Alltags. Um Erwachsenenbildung und soziales Umfeld in eine pädagogisch konstruktive Beziehung zu setzen, bedarf es - und das ist für alle Beteiligten aus der ersten Annäherung die wichtige Erkenntnis - der Überwindung einer solchen Trennung.

Über den reflexiven Charakter dieser Auseinandersetzung mit den Studieninhalten im erfahrungsbezogenen Lernen "vor Ort" wird nicht zuletzt deutlich, daß die Verständigung über die Ziele, Inhalte und Durchführungsmodalitäten einer solchen gemeinsamen Arbeit - und das gilt auch für die im späteren Beruf -, nicht allein über theoretische Hinweise und entsprechendes Studium wissenschaftlicher Literatur erfolgen kann, sondern immer wieder (in der jeweiligen Situation) hergestellt werden muß. Dieser Prozeß der ständigen (Neu-)Konstituierung von Inhalten, welche sich aus der laufenden (Bildungs-)Arbeit ergeben, stellt gewöhnlich eine mühevolle Erfahrung und oft eine große Belastung für alle Beteiligten dar. Dafür formen die Gespräche und Aktivitäten vor Ort, wie sie hier kurz angedeutet wurden, den Forschungsprozeß entscheidend mit. Im Gegensatz zu einer theoretischen Aneignung von Kenntnissen geht es darum, die Ursachen für die Erfolge und Mißerfolge im Hinblick auf die Veränderbarkeit der eigenen Lernsituation genauer zu erfassen und auch mit den Betroffenen auszuhandeln.

Daran werden nicht zuletzt die Möglichkeiten einer gesellschaftlich relevanten Wissenschaftspraxis deutlich, welche in einem solchen Anspruch verstärkt versucht, ausgehend vom Selbstverständnis der Betroffenen und anknüpfend an ihre unmittelbare Lebenswelt, politische Handlungsfähigkeit zu fördern. Denn die Intentionen zur Demokratisierung der Gesellschaft müssen in ihren Lern- und Aufklärungsprozessen von der Situation der Betroffenen ausgehen. Und das ist zunächst einmal die eigene Lehr- und Lernsituation an der Universität, in der weiteren Folge das (spätere) Handlungsfeld in der beruflichen Praxis. Je näher diese Erfahrungsfelder zusammengeführt werden, umso konkreter können wissenschaftliche Erkenntnisse praxiswirksam werden.

3. Weiterbildendes Kontaktstudium "Erwachsenenbildung"

Im Anschluß an eine einwöchige Veranstaltung zum "Lernen mit Erwachsenen", welche sich durch internationale Referenten impulsgebend auf die Schwerpunktbildung "Erwachsenenbildung" am Institut auswirkte, entwickelte sich auch außerhalb der Universität das Interesse an einer weiterführenden Theoriereflexion. Nach eher zähen Planungsphasen, in denen jeweils auch die verschiedenen Vertreter der einzelnen Erwachsenenbildungsinstitutionen zu Wort kamen, wurde im Herbst 1982 von einem engeren Entwicklungsteam ein kooperatives Weiterbildungskonzept entwickelt. Es sollte - sozusagen als Kontaktstudium - bestehende Theoriedefizite bei haupt- und nebenamtlich in der Erwachsenenbildung Tirols Tätigen aufgreifen, in entsprechender Form beheben und über entsprechende Sozialphasen praxiswirksam begleiten.

In Zusammenarbeit mit der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung, die neben der Mitgestaltung in der Kursentwicklung auch das Projektsekretariat stellt, führt das Institut für Erziehungswissenschaften seit dem WS 1982/83 einen Modellversuch zur Weiterbildung pädagogischer Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung durch. Dieses Kontaktstudium stellt als Fortbildungsmöglichkeit in Form eines verkürzten Studiums einerseits eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand erwachsenenpädagogischer Theoriebildung dar, zum anderen wird den Teilnehmern durch die Reflexion ihrer Praxis die Möglichkeit geboten, sich für konkrete Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung weiterzubilden. Das Lernen bildet in diesem Konzept sozusagen den Katalysator im Theorie-Praxis-Bezug.

Durch das Aufgreifen der bei den Teilnehmern aus der jeweiligen Berufspraxis erwachsenen Defizite soll sichergestellt werden, daß es bei der Durchführung eines solchen weiterbildenden Studiums nicht um kurzfristige Problemlösungsverfahren gehen kann, sondern kontinuierlich an gemeinsamen Problemstellungen gearbeitet

werden muß, an deren Bewältigung jeder selbstverantwortlich mitwirken muß. Allzu-oft bauen nämlich Konzepte zur Studienentwicklung auf die Annahme, daß die Defizite des Berufsalltages durch ein von sogenannten Experten gezielt konstruiertes, unabhängig gesteuertes und einseitig kontrolliertes Verhaltenstrainingsprogramm behoben werden können. Über solche Verfahren wird ungewollt - gleichwohl wirksam die Hochschule mittels hochschuldidaktischer Maßnahmen ergänzt - und zu einem gewissen Grad weiter verschult. Im Gegensatz dazu geht es bei diesem Modell zur Weiterbildung von Erwachsenenbildnern um die Freisetzung jener Lernkapazitäten der Teilnehmer, welche bei einem Minimum an Außensteuerung ein Maximum an berufsrelevanter Kompetenzsteigerung zu erreichen verhelfen.

Zur Erreichung dieser Zielsetzungen stand die Überlegung Pate, daß plenare Phasen zur theoretischen Auseinandersetzung in der Großgruppe (mit etwa 20 Teilnehmern) mit themenorientierten Projektgruppensitzungen (mit ca. fünf Teilnehmern) wechseln, in welchen dann spezifische Interessensschwerpunkte praktisch erarbeitet werden können. Die allgemein gehaltenen Theorieinhalte der Plenarphase (Curriculumtheorie; Lernpsychologie für das Erwachsenenlernen; Programmplanung, Lerninhalte und Lernziele; Gruppenprozesse und Kommunikationsstrukturen u.a.m.) werden somit über das Kleingruppenarrangement - sozusagen in einer "geschützten" Situation - weiter diskutiert, konkretisiert und schließlich anhand von praktischen Tätigkeiten in den einzelnen Themenbereichen institutions- bzw. adressatenspezifisch umgesetzt. So erfolgt zum Beispiel nach einer Einführung in curriculare Planungselemente die konkrete Planung einer anstehenden Veranstaltung(sreihe). Und diese erfordert ein unterschiedliches Vorgehen, da es sich um ein kommunalpolitisch bedeutsames Schulungsthema für Büchereibeschäftigte handelt, die Durchführung eines Gemeinschaftsabends zur Persönlichkeitsbildung mit Bäuerinnen oder ein Multiplikatorentreffen für nebenamtliche Helfer in der Jugendbildung.

Eine solche (Projekt-)Gruppenorientierung trägt zunächst dazu bei, daß eine intensivere Auseinandersetzung über die individuell (berufs)relevanten Ausgangsvoraussetzungen stattfindet und die Betroffenheit des einzelnen Teilnehmers gewährleistet wird. Dadurch ist es auch für den Lehrenden an der Universität notwendig, sich mit den aktuellen Problemen vor Ort auseinanderzusetzen, sollen die vermittelten theoretischen Erkenntnisse im Einzelfall überhaupt praxiswirksam werden. Denn so glatt und "stimmig" fügen sich letztere meist nicht in die institutionell geprägte Erfahrungswelt der Betroffenen, wodurch sie ständig der Bewährung in der Praxis unterworfen werden.

Die dadurch erlebte Vielfalt an Varianten einer theoretischen Erkenntnis in der praktischen Umsetzung unter verschiedenen institutionellen und personellen Prämissen schafft aber auch ein flexibles Handlungsnetz für Theoretiker und Praktiker, wie es durch ein herkömmliches Vermittlungsangebot kaum erreichbar erscheint. Auch die üblicherweise institutionsintern angebotenen Fortbildungsmöglichkeiten tragen durch ihren Charakter bzw. die beschränkte Verfügbarkeit entsprechender Dozenten kaum zu einem solchen Netzwerk von Erfahrungen bei.

Wie schon die Bezeichnung "Kontakt"-Studium andeutet, birgt ein solches Weiterbildungsangebot vielfältige Kontaktmöglichkeiten. Darin treten Lehrende und Lernende an der Universität und in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Beziehung zueinander: So lernt der Hochschullehrer Mitarbeiter aus anderen Bildungsinstitutionen kennen und erlebt das Praxisfeld seines Theoriegebiets unter verschiedenen Bedingungen, während der Kursleiter im Kontakt mit der Hochschule neue Theorieimpulse erhält. Lernen findet dabei nicht nur in den Hörsälen oder in Seminaren der Universität statt, sondern institutionseigene Kursräume bilden in dazwischenliegenden Treffen die Szene für gemeinsame Projektarbeiten, wie auch Bildungshäuser bei längeren Arbeitsphasen (etwa einer Blockveranstaltung) Raum für intensive Auseinandersetzungen mit den gewählten Inhalten bieten. Daneben müssen sich Kursunterlagen und Lehrgangsmaterialien aus wissenschaftlicher Sicht auf ihre erwachsenengerechte Konzeption hin bewähren, während die Studienmaterialien aus dem universitären Lehrbereich durch die Verwendung im Kontaktstudium hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit einer praktischen Prüfung unterzogen werden.

Über diese skizzenhaften Andeutungen wird verdeutlicht, daß das Kontaktstudium die Chance beinhaltet, neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Universität und Erwachsenenbildung zu entwickeln und die Teilnehmer aus den verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen miteinander bekannt zu machen und ihre Institutionen gegenseitig in Kontakt zu bringen. Daher geht das didaktische Modell für das Kontaktstudium von den Erwartungen der Teilnehmer, ihren institutionellen Bedingungen und Erfahrungen sowie den Möglichkeiten der Universität aus. Es verfolgt das Prinzip kooperativen Lernens, um einen Weiterbildungsprozeß in Gang zu bringen, der Modellcharakter für die Bildungsarbeit in der eigenen Institution haben soll. Denn erst über die individuelle Erfahrung berufsrelevanter Inhalte wird jene Betroffenheit erreicht, welche für längerfristige Bildungswirkungen erforderlich sind. Der soziale "Filter" der Gruppe hingegen bildet in der laufenden Arbeit das Korrektiv für einseitige Sichtweisen, andererseits das "Fangnetz" für Mißerfolge und Konflikte,

welche bei einer offenen Arbeitsweise unvermeidbar sind.

Daher wird in den Diskussionsphasen genügend Zeit und Gelegenheit für die Aufarbeitung eigener Erfahrungen, Fragen und Einwände geboten, um allmählich eine möglichst "symmetrische" Kommunikationssituation herzustellen_ Um diese Ziele aber schon in den Anfangsphasen der gemeinsamen Arbeit wenigstens ansatzweise zu realisieren und die gemachten Erfahrungen zu kommunizieren, bietet sich in speziellen Reflexionsphasen die Möglichkeit der Bewertung des eigenen Fortgangs im laufenden Lernprozeß, aber auch der Kritik an dessen Ablauf und damit die Chance des veränderten Gestaltens im gemeinsamen Vorgehen. Die und der einzelne soll dadurch nicht nur eine Mitverantwortung am Gelingen der Veranstaltung übertragen bekommen, sondern auch Möglichkeiten der Evaluation zur Bewertung und Korrektur von Lernprozessen kennenlernen.

Diese Reflexionsphasen zielen darauf ab, die Teilnehmer zum Überdenken ihrer Lernsituation anzuregen und sie in einen Lernprozeß zur selbständigen Einschätzung ihrer Weiterbildungsstudienerfahrung zu führen. Dadurch sollen alle Beteiligten in die Lage versetzt werden, Aussagen über die Wirksamkeit des kooperativen Lernarrangements zu machen und es gegebenenfalls revidieren zu können. Somit hat sich etwa gezeigt, daß die gemeinsame Arbeit meist nur dort in gewünschter Weise gelingt, wo ein Klima gegenseitigen Vertrauens herrscht und unterschiedliche Kompetenzen erkannt und akzeptiert werden. Reflexive Lernerfahrungen können im Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse und Interessen, im Bewußtwerden der prozeßhaften Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und im Übertragen der über die wachsende Sensibilisierung gewonnenen Einsichten auf die eigene (Berufs-)Situation dazu beitragen, Selbstverantwortung für den Weiterbildungsprozeß zu fördern und dieses Ziel auch im eigenen Tätigkeitsbereich wirksam werden zu lassen.

4. Aasblick

Ausblicke haben wegweisende Funktion. Das gilt auch hier: Praktische Erfahrungen im Kontext der ersten größeren Bemühungen eines Universitätsinstituts, sich mit einer durch die Studiengesetzgebung rechtlich verankerten Verpflichtung um die Belange der universitären Erwachsenenbildung zu kümmern, bilden die Grundlage dafür. Dadurch soll nicht zuletzt deutlich werden, daß es den Beteiligten nicht um die lange Zeit hindurch gängige Form einer Postulatspädagogik mit normativen Zielsetzungen gehen kann. Vielmehr haben uns insbesondere diese Erfahrungen gelehrt, daß es sich in den künftigen Bemühungen um die Bewährung hochschulischer Erwachsenenbildung um eine Auseinandersetzung mit dem gegenseitigen Selbstverständnis gehen muß.

Darunter verstehe ich die Analyse von Weiterbildungsmaßnahmen seitens der Universität im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Relevanz einerseits, das Aufgreifen von Bildungsbedürfnissen "vor Ort" andererseits - und darunter ist nicht nur die raummäßige Umgebung des Hochschulortes zu verstehen. Dies setzt allerdings - wie nicht zuletzt die beiden vorgestellten Praxisberichte gezeit haben - eine Neubestimmung wissenschaftlicher Lehre und Forschung voraus. Dabei kann es allerdings nicht um das bloße Suchen und Aufbereiten von neuen Aufgabenfeldern und eine Ausweitung des wissenschaftlichen Bildungsangebotes gehen. Vielmehr sind innerhalb der Hochschule strukturelle Veränderungen nötig, welche dem Theorie-Praxis-Bezug neue Chancen eröffnen.

Dazu gehören einerseits organisatorische Maßnahmen, wie sie auch andernorts in diesem Band aufscheinen. Andererseits aber auch wissenschaftstheoretische Überlegungen, die den individuellen und gesellschaftlichen Problemstellungen gerecht werden, welche die neu erschlossenen Bildungsbedürfnisse in adäquate Lehrinhalte umsetzen lassen. Dabei soll diese Umsetzung noch einem Demokratisierungsprozeß entsprechen, welcher der bildungspolitischen Relevanz einer Öffnung der Universität Rechnung trägt.

Die Funktion erfahrungsorientierten Lernens, wie es hier skizziert wurde, liegt in seinem alltäglichen Verwertungszusammenhang, der außerdem durch die Ermöglichung der Bewältigung von entsprechenden Lebenssituationen über geeignete Emanzipationsprozesse gekennzeichnet ist. Je früher die gesellschaftlichen Bedingungen solcher lebensweltlichen Bezüge im Lernprozeß mitreflektiert werden, umso eher werden die Wirkungen in der Umsetzung spürbar. Je mehr im Lernprozeß also darauf Rücksicht genommen wird, sich mit den Ereignissen und Bedingungen der Lebenswelt der Betroffenen auseinanderzusetzen, umso eher kann eine kritische Auseinandersetzung im Hinblick auf die erwähnten Aspekte erfolgen.

Der auf diese Weise charakterisierte Lernprozeß hat damit zwei wesentliche Zielrichtungen, die beide durch reflektorische Auseinandersetzungen gekennzeichnet sind. Auf der einen Seite ist es das dadurch notwendig gewordene Auseinandersetzen mit dem eigenen Selbstverständnis im Bemühen um die Erschließung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Der kooperative Arbeitszusammenhang erleichtert die Annäherung dieser Standpunkte. Die Konsequenzen einer solchen Neubestimmung im Theorie-Praxis-Ver-

hältnis konstituieren sich aber in jeder Situation neu.

Dieses Annäherungsbemühen setzt nicht nur neue Maßstäbe in der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern enthält im Prozeß intensiver Auseinandersetzungen auch eine Menge Konflikte. Sie wurden bislang im konventionellen Betreiben von Wissenschaft aber eher vermieden (oder verdrängt), spätestens in der Umsetzung der jeweiligen Erkenntnisse aber spürbar. (Für eine Auseinandersetzung war es dadurch aber auch schon zu spät.) Hier liegt die Chance einer Öffnung der Universität, unter Anknüpfung an die alltagsweltlichen Konfliktsituationen gesellschaftlicher Bedingungen Lehr-Lern-Bezüge herzustellen, die eine Bewältigung dieser realen Konflikte erst ermöglichen. Diesen Aspekt gilt es unter der Berücksichtigung wissenschaftstheoretischer Korrekturen weiterzuverfolgen, wofür der vorgestellte Begriff reflexiven Lernens eine brauchbare (Arbeits-)Hilfe darstellt.

Gerhild TANEW-ILIITSCHEW

MÖGLICHKEITEN ZUR WEITERBILDUNG AN DER WIRTSCHAFTSUNIVERSITÄT WIEN

"Wer aufhört zu wachsen, der stirbt!'
Antoine de St. Exupery

An der Wirtschaftuniversität Wien besteht neben der Möglichkeit, verschiedene Studienrichtungen zu absolvieren, auch das Angebot, Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen. Es werden außer Vorträgen sowie Podiumsdiskussionen zu teils hochpolitischen und gesellschaftlich brisanten Fragestellungen, Konferenzen und Tagungen zu unterschiedlichen Themen,Universitätslehrgänge mit verschiedenen Spezialisierungen, Seminare vom Österreichischen Controllerinstitut, weiterbildende Kurse vom Zentrum für Berufsplanung, sowie einzelne Lehrveranstaltungen, die großteils von bereits Berufstätigen besucht werden, angeboten.

Zu den Universitätslehrgängen (vgl. Vorlesungsverzeichnis der WU Wien) zählen:

- der zweijährige Universitätslehrgang für Werbung und Verkauf
- der Universitätslehrgang für Fremdenverkehr
- der Universitätslehrgang für Ausbildung von Exportkaufleuten
- der postgraduate Managementuniversitätslehrgang für Wirtschafts- und Verwaltungsführung
- der Universitätslehrgang für Versicherungswirtschaft
- der Universitätslehrgang Projektmanagement im Export.

Ziel des Zentrums für Berufsplanung (ZBP) ist die Unterstützung von Studenten bei der berufsbezogenen Gestaltung ihres Studiums sowie beim Übergang ins Berufsleben. Dazu werden u.a. Seminare zur Berufsplanung und zur Stellenbewerbung, individuelle Beratungsgespräche, Einführungskurse aus EDV u.a. mehr angeboten.

Näher beleuchtet wird in diesem Aufsatz eine "weiterbildende" Lerhveranstaltung, die teilweise durch mich als Lehrbeauftragte und meine Arbeitsmethode für die WU Wien etwas ausgefallen ist.

Dabei handelt es sich um die "Ausgewählten Instrumente der Unternehmensführung", angeboten vom Institut für Unternehmensführung.
Ziel und Angebot der Lehrveranstaltung sind - wie teilweise die Aktivitäten des Zentrums für Berufsplanung - eine unmittelbare Vorbereitung für Absolventen der Wirtschaftsuniversität beim Übertritt ins Berufsleben bzw. der Versuch, eine Hilfestellung für bereits Berufstätige beim Arbeitsplatzwechsel zu geben,wobei im Vordergrund der Selbsterfahrungs- und -reflexionsprozeß steht.

Dazu ist es notwendig zu wissen, welche Führungsinstrumente es gibt, wie sie erarbeitet werden, wie,wann und unter welchen Rahmenbedingungen sie eingesetzt werden können, sowie welche Auswirkungen sich durch ihren Einsatz auf das Unternehmen und seine Mitarbeiter ergeben. Im Sinne der Terminologie des Institutes für Unternehmensführung werden unter Führungsinstrumenten Führungsanweisungen, Stellenbeschreibungen, Funktionsbeschreibungen sowie Funktionsdiagramme verstanden.Der Einsatzmöglichkeit der Führungsinstrumente für den Personalausschuß wird - bedingt durch das meist verstärkte und verständliche Interesse der Lehrveranstaltungsteilnehmer - vertieft nachgegangen.

Von spezieller Bedeutung dabei ist das Einfließen der Instrumente Stellenangebote bzw. Stellenanzeigen in Form von möglichen Informationen über-

- Ziele der Stelle
- Positionsbezeichnung
- Aufgaben der Stelle
- hierarchische Einordnung
- Arten der Stellenvertretung und
- Anforderungen für die Stellenwerber

und deren-Bedeutung für das Vorstellungsgespräch.

Der Simulation von Vorstellungsgesprächen in Form von Rollenspielen wird ein 3-tägiger "Block" eingeräumt.
Dabei **soll** dem Kennenlernen und der Diskussion verschiedener Methoden zur Personalauslese (z.B. Personalfragebögen, Testverfahren, graphologische Gutachten, Zeugnisse, Empfehlungen etc.) sowie der Erarbeitung "verschiedener" Lebensläufe, abgestellt auf Stellenanzeigen in Zeitungen bzw. Zeitschriften, die für den individuellen Lehrveranstaltungsbesucher von Interesse sind, Raum für Selbsterfahrung in der stressigen Vorstellungssituation gegeben werden.

Unterstützend sind für diese Vorstellungsgespräche Übungen aus dem Bereich der Gestaltpädagogik.
Die Gründe der Einbindung dieser Art von Lehrveranstaltung in die Weiterbildung liegen für mich im Einsatz einer ganzheitlichen Methode, die Sach-und Affektbildung, Kommunikation und Information synthetisch zu verbinden versucht. (Vgl. Brown, G.I.: Human Teaching for Human Learning, New York 1971, S. 11: "Beziehung zwischen Intellekt und Affekt sind unzerstörbar, symbiotisch. Traditionalle Ansätze, die beiden zu trennen, sind künstlich.)
Diese Methoden sind auf österreichischem universitären Boden zu dem nicht oft explizit angepeilten Ziel des Persönlichkeitswachstums (vgl. Perss, F.S.: Gestalttherapie Verbatim, Lafayette 1969, S.28: Wachstum ist ein Übergang von Hilfe der Umwelt zur Eigenständigkeit) nicht als konventionell anzusehen.

Eine zweite Begründung für eine weiterbildende Lehrveranstaltung liegt am Teilnehmerkreis, der sich neben Studenten der WU aus bereits Berufstätigen - Führungskräften mittlerer Führungsebene bzw. leitende Angestellten -meist Absolventen der WU bzw. der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, zusammensetzt.
Für die vorwiegend durch Mund-zu-Mund-Propaganda auf diese Lehrveranstaltungen aufmerksam Gemachten sind Führungsinstrumente und die Diskussion darum nichts Neues.
Vielmehr sind ein Defizit im Kontakt mit Vorgesetzten oder Mitarbeitern, Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz, ein bevorstehender Arbeitsplatzwechsel, möglicherweise auch ein generelles Suchen eines Weges, in dem mehr Lebensfreude, Intensität Platz hat, manchmal auch Interesse, Neugierde, was so in "Nischen" der WU stattfindet, Motive, sich einmal (manche auch öfter) das praktische Tun innerhalb einer heterogenen Gruppe im Rahmen einer universitären Veranstaltung "anzusehen"."Sehen" bedeutet für mich in unserem Kontext des "Vorstellungsspiels": "Ich bin ich bin ¡ch ...." Spannungszustände, Ängste, Gefühle, Ärger, Freude, Sympathie, Selbstkonzepte, die sich großteils im Körper manifestieren, bewußt - in der Realität des Augenblicks - wahrnehmen zu lernen ..., denn ...." durch die Bewußtheit über die reale Bedeutung jedes Augenblickes ist uns die Möglichkeit zu flexiblerem und kreativerem Verhalten gegeben". (Brown, G.I.: Bewußtheitstraining und Kreativität in Gefühl und Aktion. Brown, G.I. und Petzold, H.G. (Hrsg.), Frankfurt/Main 1978, S.41).
Gemeinsames Sehen kann zu gemeinsamern Handeln führen, wobei auch hier die Gesamtheit aller Handlungen und Handlungswirkungen in einer gegebenen Situation mehr und etwas anders sind als die Summe der Einzelhandlungen und Wirkungen. (Vgl.Perls, F.S.: Gestalttherapie in Aktion, Stuttgart 1979, Synergieprinzip und Gestalt.)

Bevor ich im Detail auf die Lehrveranstaltung und meine Arbeitsmethode näher eingehe, scheint mir ein kurzer Abriß über die Entwicklung der Gestaltpädagogik und mein Weg damit im "Führungsinstrumentkontext" zu arbeiten, angebracht.

Die Entwicklung der Gestaltpädagogik (vgl. Brown, G.I. u. Petzold, H. (Hrsg.), Gefühl und Aktion, S.9 ff) basiert auf der Grundlage gestalttherapeutischer Theorie und Praxis.

Ich möchte dabei auf drei "Richtungen" verweisen, die bisher in der Erwachsenenbildung (verschiedener Beratungsdienststellen, Vorschulprogramme, Lehrer- und Dozentenfortbildungen, Elternschulung, Altenbildung etc sowie der schulpädagogischen Ausbildung u.a. Anwendung gefunden haben:

I. das"Themenzentrierte Interakionelle System", das Ruth Cohn mit ihren Mitarbeitern im "Workshop Institute for Living Learning" entwickelte.
In dieser Methode geht es darum, sachbezogenes Lernen, das Thema, mit persönlichen Wünschen und Interessen und den Intentionen der Gruppe zu verbinden. Es soll eine Balance zwischen dem Ich, dem Wir und dem Es hergestellt werden, durch die ein Lernen aus lebendigem Erleben möglich wird. Zu diesem Zwecke werden Prinzipien und Methoden der Gestalttherapie mit Kommunikations- und Arbeitsregeln verbunden, die Ruth Cohn entwickelt hat.

2. Der zweite Ansatz ist die "Confluent Education", die George I. Brown an der University of California, Santa Barbara, konzipiert hat. Bei diesem Verfahren geht es darum, die kognitive und affektive Dimension im Prozeß des Lehrens und Lernens mit Schülern ein Klima zu schaffen, in dem jeder Verantwortung für sein eigenes Leben übernimmt. Die erlebnisaktivierenden Methoden der Gestalttherapie, ihr Konzept der "responsibility als response-ability" sind hiefür von zentraler Bedeutung.
George Brown setzt in seinem Confluent Education Programm in 3 Bereichen an: Im

- intrapersohalen (Was geschieht innerhalb des Individuums?)
- interpersonalen (Was geschieht zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Personalchef und Bewerber?)
- und im extrapersonalen Kontext (Wie sehen die Systeme außerhalb von uns aus?)

Dazuzählen die Universitätsstruktur, Arbeitsmarktpolitik, Gesellschaftspolitik, Organisation, die Religion, das Transzendentale etc.
Was sich innerhalb eines Systems abspielt, beeinflußt auch die anderen.

Ziel der Confluent Education ist neben der schon angesprochenen Integration der intellektuellenkognitiven Seite mit der emotionalen/affektiven Seite eine Integration der 3 Bereiche untereinander, sodaß ganzheitliches Leben möglich ist.

3. Die dritte Richtung ist die von Hilarion Petzold am "Fritz-Perls-Institut für Integrative Therapie" entwickelte "Integrative Agogik." Vom Konzept der Ganzheit und des Kontextes ausgehend wird versucht, ein pädagogisches Vorgehen zu entwickeln, das den Menschen in seiner Körperlichkeit, seiner Emotionalität, seinen geistigen Strebungen und seinem sozialen sozialen und ökologischen Kontext zu erreichen sucht. Bildungsarbeit wird als ein lebenslanger Prozeß verstanden, der nicht nur auf Kindes- und Jugendalter beschränkt werden darf. Die integrative Agogik hat sich deshalb besonders auf Erwachsenen- und Altenbildung gerichtet. Die theoretischen Prinzipien der Gestalttherapie: Ganzheit, Figur, Hintergrund, Kontinuität und integrationsfördernde Methoden und Techniken bilden die Grundlagen dieses Ansatzes.
Auch wenn die genannten Richtungen der Gestaltpädagogik unterschiedliche Akzente setzen, so ist ihnen doch Wesentliches gemeinsam: insbesondere ihr Anliegen, eine Humanisierung des Lehrens und Lernens für eine menschlichere Gesellschaft zu erreichen und den Menschen in seiner Ganzheit und nicht nur in Teilaspekten zu erfassen.

Meine Versuche, innerhalb einer Fragestellung über Führungsinstrumente, gestaltpädagogische Ansätze zu verwenden, sind vielleicht auf dem Hintergrund meiner achtjährigen Erfahrungen im Studien- und Lehrbetrieb der WU sowie mit Gestalt- und Körpertherapie zu verstehen.
Für mich war meine Zuwendung und mein Einlassen in Methoden der Humanistischen Psychologie mit körper- und gefühlorientierter Arbeit nach Jahren der einseitigen intellektuellen Ausrichtung, dem Studium der Rechts- und Sozialwissenschaft, dem Dasein einer Universitätsassistentin für Betriebswirtschaft an der WU Wien mit seinen Anforderungen einer Massenuniversität, den Forschungs- und Schreibkrämpfen ein Weg in eine neue Welt, in der ich mich wieder als lebendiger, kreativer Mensch nach so vielen Jahren der lähmenden Schul- und Universitätszeit kennenlernen konnte. Langsam - glaube ich - stimmt mein Denken und Handeln mit dem überein, was ich fühle.
Für mich liegt in uns, Universitätslehrern wie Studenten, ein Entwicklungspotential, aus dem wir - auch eingebettet in universitäre Strukturen - schöpfen können, aus dem wir innovativ werden können, wenn wir uns aus unserer Sattheit, Genügsamkeit und Duldung in die Unruhe sensibler Aufmerksamkeit und Veränderungsbereitschaft führen.

Das Potential der ca. 8000 Studenten, Bildungsinteressen, Ausbildungsziele, Werte, Strukturen und Machtpotentiale an der WU bzw. Interessen der Besucher von Weiterbildungsveranstaltungen, sind erst in Ansätzen theoretisch aufgearbeitet bzw. hinterfragt:

Vgl. Garbsch,M./Schlager, S., Wien 1983: Methodologische, theoretische und empirische Arbeiten für eine Studie über die Absolventen der WU Wien, 1983. Darin finden sich u.a. eine ausführliche Typologie der WU-Studenten in Inhaltsstudierer, Prestigestudierer, planlose Durchgangsstudierer, Aufwandsminimerer bzw. Genießer, Pflichterfüller, berufsbezogene Durchgangsstudierer, periphere Studierer, Organisationsstudierer bzw. Erben.

Andere Arbeiten dazu sind von Schmitz,C./Zierler, H.P.: Strukturen universitärer Sozialisten an der WU, Wien, 1983; Palla, M./Pilarz, W.: Einführungstutorium an der WU, Wien, 1981; Erkl, M.: Konzepte zur Erklärung der Schwierigkeit einer Identitätsführung von Studenten, Wien 1984.

Ein ganz geringer Prozentsatz der "Bildungsbegierigen" besucht meine Lehrveranstaltungen.

Ihre Interessen und ihr Engagement lassen sich nicht voraussagen.

Ich jedenfalls sehe meine Aufgabe als Veranstaltungsleiterin als Begleiterin zu einer Entdeckungsreise, die sich von Semester zu Semester verändert.

Studenten früherer Semester analysierten in Feldarbeit Organisationsstrukturen, sammelten Beispiele von Führungsinstrumenten,erforschten Controllingkonzepte, befragten Personal- und Unternehmensberater sowie Personalchefs über ihre Personalauslesepro-zesse bzw. die Messung der Qualifikationen von Führungskräften und sammelten eine Unmenge von Materialien (psychodiagnostische Tests etc.). Jetzt steht das Entdecken der eigenen Person, die bewußte Selbstwahrnehmung und das Sensibilisieren für die Wahrnehmung, die Gefühle sowie Körperäußerungen fremder Personen im Vordergrund. Die bisher erarbeiteten Materialien und Informationen über Führungsinstrumente, Organisation, Arbeitsmarkt- und Qualifikationsanforderungen etc. bilden den Kontext für unsere inter- und intrapersonelle Arbeit.

Aus meinem eigenen persönlichen Lernprozeß stammt die Erfahrung, daß ich in Situationen, in denen, ich mich sicher und behaglich fühle, am meisten lerne. Ich sehe deshalb meine Aufgabe in der Selbsterfahrungsarbeit der Lehrveranstaltung, in der vorsichtigen Anleitung zu "spielerischen" Übungen und teilweise - abhängig von meiner Intuition - im Schützen des Einzelnen vor Attacken der "Mitspieler".

Unterstützend - speziell für den Einstieg in das Vorstellungsspiel - erweisen sich das Einbringen meiner persönlichen Erfahrungen, Ängste, Gefühle, in Vorstellungssituationen, sowie meine Erfolge und Mißerfolge innerhalb meiner beruflichen Karriere.

Teilweise führen auch Assoziationsspiele zu Themen wie "Der Geschmack des Berufseinstiegs" oder "Arbeiten - ich will, ich will nicht" oder "Schauergeschichten zum Personalausleseprozeß" - eine Reduktion von Angst herbei.

Die Übungen stammen von meinem persönlichen Weiterbildungsprozeß und der Gestaltpädagogik.

Wesentlich beeinflußt sind sie in der jetzt vorgestellten Struktur von meiner Begegnung mit Prof. George und Judith Brown und meinem Studienaufenthalt in Santa Barbara, Californien, sowie der dort erfolgten Zusammenarbeit mit Studenten und Professoren innerhalb des Confluent-Education-Programmas im Bereiche des Organisational Development und des Creative Process.

Dabei gehen wir vom Rollenspiel "ich stelle mich vor - Gespräch zwischen Personalchef und Stellenwerber" - aus.

Das Rollenspiel wird im Laufe der verschiedenen Übungen immer wieder fortgesetzt, sodaß sich nicht die Eingangsszene laufend wiederholt.

Die Übungen sind so aufgebaut, daß die Wahrnehmung - ausgehend von einer einzelnen Komponente - alsoerweitert bzw. geübt wird. (Vgl. Perls, F.S./Hefferline, R.F./Goodman, P.: Gestalttherapie, Stuttgart 1981).

Jede Übung dauert ca. eine Stunde. Am Ende jeder Übung, wenn jeder jede Rolle gespielt hat, tauschen wir die gemachten Erfahrungen aus und besprechen offene Fragen. Danach wird im Plenum von zwei Teilnehmern eine Bewerbungsszene, anhand einer konkreten Stellenanzeige sowie mit Personalbefragungsbögen, Lebensläufen etc. durchgespielt.

Die anderen Teilnehmer beobachten und geben - je nach Übungsstadium -feed-back.

In der ersten Übung gibt ein Personalchef dem Stellenbewerber feed-back ohne Worte zu dem, was er sieht, indem er ihn spiegelt. Er drückt dies durch seine Körperhaltung (oft Unterschiede zwischen der rechten und linken Körperhälfte, Ober- und Unterkörper, etc.), Mimik, Gestik, dem Spiel seiner Hände usw. aus. Wichtig ist für beide Teilnehmer zu spüren, wie sie sich fühlen, wenn sie spiegeln bzw. gespiegelt werden bzw. welche Gefühle mit unterschiedlicher Körperhaltung verbunden sind.

Anfangs ist es für den Stellenbewerbermeist schwierig zu sprechen, ohne ein verbales feedback zu bekommen.

Die Übung ermöglicht jedoch einem Rollenpartner, sich immer auf das Sehen zu konzentrieren, das als Körperspiegel wiederzugeben, zu spüren und im feedback mitzuteilen.

Die Übung ergänzen wir - um Sehen, Vorstellung und Fühlen auseinanderzuhalten - meist durch folgende:

Stellenbewerber und Personalchef sitzen sich gegenüber und haben beispielsweise folgenden Wortwechsel:

- Ich sehe z.B.: Deinen zusammengekniffenen Mund oder, daß Du nicht atmest.
- Ich stelle mir vor z.8.: Du willst mir keine Informationen geben, Du willst Deinen Ärger nicht spüren etc.
- Ich bin z.B.: Wütend, erfreut.

Die Übungen führen die Paare einige Minuten aus, tauschen die Rollen und abschließend die Erfahrungen miteinander aus.

In der zweiten Übung erfolgt die Spiegelung mit Tönen, um das Hören zu schulen. Abwechselnd konzentrieren sich dabei Stellenwerber und Personalchef auf Rhythmus, Klang, Tonhöhe und Melodie und ahmen diese nach, ohne Worte zu benutzen. Aufgabe des Stellenbewerbers ist es, von dem zu sprechen, was für ihn im Moment ist (in der Vorstellung einer Bewerbungssituation).

Da sich die Übung für die meisten Lehrveranstaltungsteilnehmer als überaus schwierig erweist, ist es zweckmäßig, sie mit zwei zusätzlichen Beobachtern durchzuführen, um ein besseres feedback geben zu können.

Die dritte Übung ist eine Kombination der beiden ersten.

DerPersonaichefgibt das feedback ohne Worte betreffend das, was er hört und das, was er sieht. Da nicht alles auf einmal geht, sucht er aus, was ihm für das wichtigste erscheint (wobei nicht auf die Stimme vergessen werden soll).

Bei der vierten Übung gibt ein Partner dem anderen feedback mit Worten, von dem was er sieht und hört (nicht inhaltlich), ohne den anderen im Redefluß zu stören. (Z.B. sagt der Personalchef: "Dein Kopf liegt schief, Deine Stimme wird leiser etc.").

In der fünften Übung sagt ein Partner dem anderen, was er sieht, wie er die Stimme wahrnimmt und wie er auf das, was vom anderen kommt, gefühlsmäßig reagiert (personal response).

Der Personalchef sagt *z.B.* dem Stellenwerber: "Ich sehe ein Hochziehen Deines rechten Mundwinkels, Deine Stimme klingt verärgert und ich spüre bei mir etwas Angst und Neugierde"..

In der sechsten Übung fragt ein Rollenspielpartner beim anderen nach, wenn ihm etwas besonderes auffällt, z.8.: "Was fühlst Du in Deinem Hals, wenn die Stimme leiser wird". Die Übung soll die awareness fördern.

Die siebente Übung dient zum Kennenlernen der verborgenen Wünsche und Normen des Personalchefs bzw. des Stellenwerbers. Es sollen die gegenseitigen Erwartungen bzw. auch die Macht, die gegenseitig eingeräumt wird, offengelegt werden, indem sie laut formuliert werden.

So kann z.8. der Personalchef zum Stellenwerber sagen: "Um Sie einzustellen, müssen Sie eventuell Interesse für meine Karriere bekunden, mir ähnlich sehen, mich wertschätzen, mich herausfordern etc."

Auch bei dieser Übung werden die Rollen getauscht.

Bei der achten Übung "tun" Personalchef und Stellenwerber alles, was sie sich in einer realen Bewerbersituation nicht gestatten würden.

Sie versuchen das auch zu genießen und zu spüren, wieviel Energien durch teilweise persönliche Normen gebunden sind, wieviel Kreativität verloren geht und wo vielleicht unbegründete Ängste, die situationsgerechtes Agieren hindern, liegen.

So fallen sich die beiden Gesprächspartner beispielsweise ins Wort, fassen sich an den Händen, brechen das Gespräch ohne Begründung ab etc.

Die neunte Übung versucht, die besherigen zu kombinieren.

Die nächsten Übungen dienen dazu, die Energie des einzelnen zu mobilisieren und ihn in Bewegung zu bringen. Jeder in der Gruppe macht die folgenden Übungen für sich allein:

Er nimmt sich ein bißchen Zeit, um ein typisches Wort oder einen Satz zu finden, das/der ihn als Stellenbewerber beschreibt.

Danach fordere ich auf, daß jeder so steht, daß Haltung und Mimik dieses Wort bzw. diesen Satz ausdrücken und nach einigen Minuten sich entsprechend diesem Wort zu bewegen, die Bewegung bewußt wahrzunehmen und nach einigen weiteren Minuten auch die dazugehörigen Töne - ohne Worte - zu machen.

Hat jeder seinen Ausdruck gefunden, so hält die Gruppe inne und jeder soll das Gegenteil seines ersten Wortes finden. Der Ablauf wird wiederholt. Danach wechselt jeder so oft und so schnell zwischen dem ersten und dem zweiten Wort, um so seine Mitte zu finden.

Dann wird die Rolle des Personalchefs gespielt.

Die folgende Aufgabe heißt "tu anderen, was Du Dir tust" und soll gebundene Energie mobilisieren, indem sie deutlich macht, was vorher nicht deutlich war.

Die Rollenpartner überlegen sich - jeder für sich - in ca. fünf Minuten, wie sie sich während der Bewerbersitutation "schlecht machen" können und sprechen miteinander darüber. Dann macht der eine mit dem anderen, was er machen würde: Beispielsweise legt er ihm seine Hände auf den Kopf, rutscht am Sessel hin und her. Wichtig ist dabei, daß die Handlung nicht beurteilt werden, um so möglichst viel Kreativität und Spontaneität zuzulassen.

In der letzten Übung können alle Lehrveranstaltungsteilnehmer miteinander arbeiten und alles einsetzen, was sie von den Übungen gelernt haben. Darüberhinaus werden sie aufgefordert, als Personalchef einfache Fragen (Trottelfragen) an die Stellen-

werber zu richten, deren Beantwortung sie von einem Absolventen der WU erwarten.

Z.B.: "Welche Informationen werden Sie einholen, wenn Sie ein neues Produkt auf den Markt bringen wallen?/Nennen Sie drei Eigenschaften, die Sie als Person charakterisieren."

Bei dieser Übung sitzt die Gruppe im Kreis. Einer beginnt und setzt sich in die Mitte. Er ist der Stellenwerber und sucht sich einen Personalchef zum Arbeiten aus. Dieser ist der nächste Bewerber. Stop ist, wenn einer von beiden es sagt. Nach dem Stop gibt zuerst der Personalchef, dann der Stellenwerber und zuletzt die Gruppe das feedback.

Im abschließenden Rollenspiel versuchen sechs Mitarbeiter einer Werbeabteilung einen Personalausleseprozeß vorzunehmen.

Als Unterlagen sind die Stellenbeschreibungen der zu besetzenden Stelle, die Stellenanzeige in einer Tageszeitung und drei Bewerbungsschreiben mit sämtlichen Bewerbungsunterlagen vorhanden.

Aufgabe ist, einen Bewerber für die zu besetzende Stelle auszusuchen und mit diesem ein Vorstellungsgespräch zu führen.

Bevor auf die persönliche Präferenzen für einen Bewerber eingegangen wird, ergibt sich meistens eine allgemeine Diskussion über die erforderliche Qualifikation und die Eigenschaften, die die Person mitbringen muß, um in die Arbeitsgruppe zu passen, die erforderliche Aus- und Weiterbildung bzw. berufliche Vorerfahrung, Alter und Geschlecht.

Beim feed-back der Beobachter ist meist erfreulich, wieviel die Übungen der drei Tage die Wahrnehmung für Körpersprache und Stimmausdurck bei sich und anderen "schärfen" konnten, wieviel Empathie plötzlich vorhanden ist, wie differenziert schwach angedeutete Präferenzen, Ab- und Zuneigungen, Forderungen, erkannt und artikuliert werden, wieviel über den Gesprächsablauf, die Argumentationslogik, Polarisierungen innerhalb des Gruppenprozesses, angewendete Tricks und Bluffs zur Durchsetzung von Forderungen (z.B.: Dummstellen, Bulldozerspiele etc.), offensichtlich werden.

Schön ist zu sehen, wie lebhaft und engagiert die meisten Teilnehmer nach der intensiven Zusammenarbeit miteinander umgehen , wieviel Humor sich selbst gegenüber da ist, wie behutsam das feedback mit Zunahme des "Sehens", was im Augenblick ist, wird und welch großen Sprung in Richtung Eigenständigkeit so manche in der kurzen Zeit machen.

Ist ein solches Wachstum nicht auch ein Ziel von Weiterbildung?

Literaturliste

Brown, G.I: Human Teaching for Human Learning,. New York 1971

Brown, G.I. und Petzold, H.G. (Hrsg.).: Gefühl und Aktion, Frankfurt/Main 1978

Erkl, M.: Konzepte zur Erklärung der Schwierigkeiten einer Identitätsfindung von Studenten, Wien 1984

Garbsch, M./Schlager, S.•. Methodologische, theoretische und empirische Arbeiten für eine Studie über die Absolventen der WU, Wien 1983

Palls, M./Pillarz, W.: Einführungstutorium an der WU, Wien 1981

Perls, F.S.· Gestalttherapie Verbatim,Lafayette 1969

Perls, F.S./Hefferline, R.F./Goodman, P.: Gestalttherapie, Stuttgart 1981

Schmitz, C./Zierler, H.P.: Strukturen universitärer Sozialisation an der WU, Wien 1983

Bernhard RATHMAYR

DISZIPLINÄRES WISSEN UND AUTONOMES STUDIUM
Überlegungen und Vorschläge zur Hochschuldidaktik am Beispiel der Universität Innsbruck

> "Von Christian Morgenstern gibt es ein Gedicht, in dem ein Mondschaf vorkommt. Das ist so ein seltsames Tier, von dem niemand weiß, was es eigentlich ist. Ein ähnliches Gefühl habe ich, und haben vielleicht andere Kollegen auch, wenn sie das Wort 'Hochschuldidaktik' hören."
>
> (Aus der Rede des Vorsitzenden der Österreichischen Rektorenkonferenz anläßlich deren erstem Hochschuldidaktischem Symposion in Wien)

Einleitung

Die Entwicklung der hochschuldidaktischen Bestrebungen an den österreichischen Universitäten in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ist gekennzeichnet durch eine Reihe von bemerkenswerten Ansätzen zur Reform der universitären Lehre, die jeweils mit großem Engagement vorgetragen wurden, die aber, von wenigen verwirklichten Projekten in einzelnen Instituten oder Studienrichtungen einmal abgesehen, insgesamt keinen verändernden Einfluß auf die Realität der Didaktik an unseren Universitäten hatten.

Für diese Einschätzung der Lage sprechen zumindest zwei kaum von der Hand zu weisende Gegebenheiten: einerseits die Tatsache, daß die über das starke studentische Engagement der frühen siebziger Jahre und durch die Zusammenarbeit mit aufgeschlossenen Teilen der Ministerialbürokratie in das UOG übernommenen "Hoch schuldidaktischen Abteilungen" bis heute an keiner einzigen österreichischen Universität eingerichtet wurden. andererseits die Tatsache, daß didaktische Überlegungen weder auf die Konzeptionen der neuen Studienordnungen, noch auf die Gestaltung der Studienpläne irgendeinen bemerkenswerten Einfluß hatten. Ich halte diese zweite Tatsache noch für schwerwiegender als die erste: die Neuordnung der studienrechtlichen, inhaltlichen und damit materiell auch der didaktischen Gegebenheiten an den Universitäten ist ohne Rekurs auf die verschiedenen Ansätze der Wissenschaftsdidaktik, ebenso wie auf die verschiedenen wissenschaftspolitischen Forderungen, wie sie zu gleicher Zeit auf der Ebene der Studierenden, zum Teil aber auch des Mittelbaus

und der Professoren erhoben wurden, erfolgt. Die bedeutendste und einflußreichste Wissenschaftseinrichtung hat auf diese Weise bei ihrer eigenen Reorganisation wissenschaftlicher Hilfestellung beinahe gänzlich entraten, und dies zu einem Zeitabschnitt, zu dem andere Einrichtungen der Wissensvermittlung, etwa die öffentlichen Schulen, didaktische Theorie und unterrichtsmethodisches Wissen im hohem Grade innovativ verwerteten (.1).

Es ist hier nicht der Ort zu überlegen, weshalb die Universitäten sich der Entwicklung der wissenschaftlichen Didaktik sowie den Veränderungsbemühungen aus den Reihen ihrer eigenen Mitglieder so erfolgreich entzogen haben. Es muß aber dieser Tatbestand als Voraussetzung in alle weiteren Überlegungen zur hochschuldidaktischen Analyse und Veränderung unserer Universitäten eingehen, wenn man sich nicht damit zufrieden geben will, Hochschuldidaktik als eine Serie von jeweils rasch aufflammenden und ebenso rasch vergänglichen lokalen oder zentralen Initiativen zu begreifen. Das Sätzchen aus der Rede des Vorsitzenden der Rektorenkonferenz ist deshalb nicht ohne Bedacht an den Anfang dieser Überlegungen gesetzt worden: "Hochschuldidaktik" als neuer, auf Universitätsboden vordem unbekannter Begriff, eignete sich hervorragend als Aufhänger für übertriebene Hoffnungen und Ängste verschiedener Interessenträger im Bereich der Universität, an dem sich sowohl studentischer Protest festmachen konnte wie auch Ängste vor all zu weit reichenden Veränderungen.

Aus der noch kurzen, aber ereignisreichen Geschichte der Hochschuldidaktik in verschiedenen europäischen Ländern läßt sich - und das mögen die einen bedauern und die anderen begrüßen - jedenfalls entnehmen, daß eine auf die Veränderung der universitären Praxis orientierte Hochschuldidaktik mit beiden Zuschreibungen hoffnungslos überfordert ist: sie eignet sich weder als Ansatzpunkt für grundlegende Änderungen der organisatiorischen Systeme der Universität, noch kann umgekehrt die Verhinderung didaktischer Veränderung die Bewahrung gegebener Strukturen garantieren. Auch für diese These lassen sich zumindest zwei derzeit unmittelbar evidente Tatbestände als Belege anführen: einerseits erfolgte die gesetzliche Einführung der neuen Mitbestimmungsverteilung an den Universitäten (UOG 1975) völlig unabhängig von den hochschuldidaktischen Gegebenheiten; andererseits wurden die hochschuldidaktisch sehr wohl relevanten Veränderungen in den Prüfungsbestimmungen und in der Studienorganisation durch die Reform des AHStG nicht als Momente einer veränderten Didaktik, sondern als Erweiterung der Rechte der Studierenden und einer größeren Gruppe von Lehrenden im Rahmen einer gleichbleibenden Didaktik konzipiert.

*Anmerkungen unten S. 166 f.

Diese Entwicklungen und die weiterhin bestehende Unsicherheit darüber, welche Ansprüche sich nun mit Fug und Recht mit einer Hochschuldidaktik verknüpfen lassen, welche Hoffnungen ihr gegenüber angemessen, und welche Befürchtungen ihr gegenüber berechtigt sind, lassen es geraten erscheinen, an den Anfang dieser Überle gungen eine sorgfältige Begriffsbestimmung zu setzen, also gerade nicht davon auszugehen, daß jedermann ohnedies schon weiß, was unter diesem Begriff zu verstehen sei, und daß er darunter dasselbe versteht wie jemand anderer.

Diese Begriffsbestimmung erfolgt nicht in akademischer Absicht. Sie richtet sich vielmehr nach der Frage, welche Konzeption von Hochschuldidaktik unter den gegebenen Bedingungen dieser Universität ausreichende Chancen auf tatsächliche Realisierung besitzt. Darüber hinausgehende, im besten Sinn kritische und politische Ansprüche sollen dabei nicht auf der Strecke bleiben. Sie werden als kontrollierender Maßstab ihre Funktion behalten. Es wird aber, und damit ist für kritische Absicht an diesem Entwurf Tür und Tor geöffnet, an der Unterscheidung zwischen Kritik an und Veränderung von universitärer Didaktik festgehalten: was wir gegebenenfalls verändern können, ist allemal nur ein Bruchteil von dem, was wir zu kritisieren uns berechtigt fühlen.

Hochschuldidaktik: Begriffserklärung in praktischer Absicht

Zweck der Abgrenzung einer "Disziplin" Hochschuldidaktik ist es, die Anforderungen an diesen Gegenstand festzulegen und dem Praktiker (z.8. dem, der ein hochschuldidaktisches Projekt durchführen will, oder dem, der wirkungsvolle Änderungen in seinen eigenen Lehrveranstaltungen vornehmen will) Auskunft darüber zu geben, welche Zusammenhänge er unbedingt zu beachten hat und welche er, auch wenn sie noch so wichtig erscheinen, vernachlässigen kann. Gerade die letztere Funktion einer begrifflichen Abgrenzung ist für die Praxis wichtig: alles im Auge behalten kann nur der reflektierende Theoretiker; praktisches Handeln aber heißt Entscheiden, gegebene Komplexitäten zugunsten verwirklichbarer Zielhorizonte reduzieren und aus der Geschichte eigener Aktivitäten lernen.

Angesichts der sehr unterschiedlichen und einander z.T. diametral widersprechenden Konzeptionen von Hochschuldidaktik (vgl. Ulich 1974, Huber 1979, Rietz 1981) gehe ich von einer weithin unbestrittenen - weil praktischen - Zielsetzung der Hochschuldidaktik aus, die besagt, sie habe der Anlayse, der Evaluation und Veränderung der Lehre an der Hochschule zu dienen. Diese erste Bestimmung bleibt notwendig formal. Sie ist in Bezug auf die detaillierteren Inhalte dahingehendiupräzisieren, daß gefragt wird, welche anderen Bereiche der Hochschulwirklichkeit so notwendig mit der Lehre verbunden sind, daß sie durch deren Veränderung beeinflußt werden oder ihre Veränderung Voraussetzung für Veränderungen in der Lehre darstellt.

Huber (1974, S. 81) sieht als solche untrennbar mit der Lehre verbundenene- und damit den Aufgaben der Hochschuldidaktik zuzurechnende Bereiche die folgenden:

1. Erkundung der Interessen und Bedürfnisse der Studierenden
2. Lern- und sozialpsychologische Erforschung aller im Hochschulbereich geübten und neu zu entwerfenden Lern- und Arbeitsformen, der Medien und Arbeitsplätze
3. Beschreibung der beim Antritt einer Lehrveranstaltung, eines Kurses, Studiengangs oder einer Laufbahn notwendigen Voraussetzungen
4. Untersuchung der Angemessenheit, Gültigkeit und Zuverlässigkeit von Prüfungen in allen Formen
5. Aufdeckung der didaktischen Implikationen und Konsequenzen der Hochschulverfassung und der Willensbildung in ihr
6. Adaption und Verbesserung des wissenschaftlichen Instrumentariums für diese Aufgaben
7. Umsetzung der Ergebnisse in neue Entwürfe und Experimente einerseits, Beratung und Hilfe für die Lehrenden andererseits

In einer a.a.0. (Huber 1979, S. 9f) vorgeschlagenen Beschreibung wird diese immer noch sehr formale Bestimmung um die beiden wichtigen Dimensionen der Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden einerseits und um die Dimension der Ziele und Inhalte des Lernens erweitert:

"In allgemeinsten Worten formuliert, bezeichnet Hochschuldidaktik die wissenschaftliche Bemühung um die theoretische Erforschung und praktische Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse im gesamten Hochschulbereich: Ermittlung, Begründung und Weiterentwicklung ihrer Ziele und Inhalte, Entwurf, Erprobung und Auswertung von Unterrichtssequenzen und Arbeitsformen, Analyse und Beeinflussung der institutionellen Bedingungen und der persönlichen Voraussetzungen der Lehr- und Lernprozesse sind dazu die wichtigsten Tätigkeitsbereiche, die in Forschung, Entwicklung, Lehre und Beratung wahrgenommen werden."

Huber betont ferner zurecht, daß die Realisierungsbedingungen von Hochschuldidaktik sehr unterschiedlich ausfallen, je nach dem, ob sie auf der Ebene einer Gesamtstudienorganisation, einzelnerStudienordnungen oderStudienphasen, einzelner Lehrveranstaltungen oder nur Lernsituationen angesiedelt sind.

In Anlehnung an diesen Versuch einer Begriffsbestimmung und unter Zuhilfenahme einer möglichst flexiblen Interpretation der Grundelemente, die die Curriculumtheorie

für Unterricht und Lernen entwickelt hat, bestimme ich nun die vier folgenden Bereiche als die zentralen Gegenstände der Hochschuldidaktik:

- Inhalte und Ziele der Hochschulstudien
- Arbeits- und Interaktionsformen der Lernprozesse an der Hochschule
- Lernumwelt und Lernressourcen am Studienarbeitsplatz
- Evaluation des Lernerfolgs und des Lehrerfolgs

Ich erläutere diese Bereiche nun im einzelnen und mache bei dieser Gelegenheit eine Reihe von Vorschlägen zu hochschuldidaktischer Forschung, Diskussion und Veränderung.

2. Ziele und Inhalte der Hochschulstudien

Die Inhalte von Unterricht kommen im wesentlichen auf drei unterschiedliche Arten und Weisen zustande:

1. durch die Tradition der wissenschaftlichen Disziplinen
2. durch die gesellschaftlichen Erfordernisse der Ausbildung
3. durch das Lerninteresse der Teilnehmer von Lernprozessen

Es zeigt sich, daß im Bereich der Universität besonders die erste Möglichkeit realisiert wird, und - während die zweite immerhin noch vorkommt - die dritte nahezu gänzlich ausfällt. Diese Tatsache ist durch das Selbstverständnis der Universitäten begründet.

Sie fassen sich auf der Ebene der Lehre als Vermittlungsinstanzen wissenschaftlicher Disziplinen auf, deren Umfang und deren unverzichtbare Inhalte nicht den Schwankungen von momentanen Interessen und aktuellen Zeitströmungen unterliegen, sondern sich in einer langen Tradition von institutioneller Lehre und Forschung herausgebildet und gegeneinander abgegrenzt haben. Die Veränderung dieserdisziplinären Grenzen obliegt nicht dem einzelnen Wissenschafter - und schon gar nicht dem einzelnen Studierenden -, sondern sie entsteht im Prozeß der Kommunikation innerhalb einer möglichst umfassenden Wissenschaftlergemeinschaft. Als Aufgabe der Universitätgilt es, den Bestand und die wesentlichen Inhalte der einzelnen Disziplinen weiterzugeben an je neu einrückende Generationen von zukünftigen Akademikern (2).

Aus dieser Grundgegebenheit entsteht ein zentrales Problem der Hochschuldidaktik, dem derzeit nicht genügend Rechnung getragen wird. Aufgrund der zunehmenden Unterschiede zwischen den Hochschulfächern und den Schulfächern, aufgrund der Beschleunigung des kulturellen Wandels und der Veränderung der Lebensbedingungen, nicht zuletzt aufgrund des Abbaus ungebrochener Wertvermittlung durch Erziehung

schwindet die selbstverständliche Anerkennung der einzelnen Disziplinen in ihrer jeweiligen Gestalt durch die jeweils neue Generation Studierender zunehmend. Andererseits hat der Hochschulunterricht, nach wie vor aufbauend auf ein im wesentlichen traditionales Konzept der Inhaltsvermittlung, wenig Anstrengung unternommen, die Struktur seiner Disziplinen, die sich nicht mehr "von selbst" versteht, in eigenen Lernprozessen zu vermitteln und zu rechtfertigen. Ein Beleg für die Richtigkeit dieser These dürften die zahlreichen im Bereich der Universität angebotenen Lehrveranstaltungen zur "Einführung in das Fach N" sein, in denen häufig nicht eine grundlegende Legitimation von Umfang, Inhalt und Bedeutung einer Disziplin versucht wird, sondern im wesentlichen die bestehende Struktur einer Disziplin vorausgesetzt und erläutert wird. In den hochschuldidaktischen Überlegungen taucht deshalb schon sehr früh die Forderung nach solchen grundlegenden Einführungen in die Struktur wissenschaftlicher Disziplinen auf, die unter verschiedenen Bezeichnungen ("Einführungsphase", "Orientierungsphase") gefordert werden. Derartige Vorschläge sehen meistens eine ein- bis zweisemestrige Anfangsphase im Studium vor, die dem Kennenlernen und der kritischen Annäherung an die jeweilige Disziplin, der Verbesserung der Information bezüglich der eigenen Studienwahl, dem Erwerb der für den Umgang mit der universitären Organisation und Institution notwendigen Kompetenzen und der Weckung eines selbstbestimmten Studieninteresses dienen soll (vg1.z.B. Kilian/ Laatz 1971).

In Österreich wurden meines Wissens derartige Einführungsphasen kaum irgendwo realisiert, jedenfalls fanden sie in den neuen Studienordnungen bzw. Studienplänen keine Berücksichtigung. Der Grund dafür dürfte in der von den meisten Lehrenden bei der Beratung der Studienpläne festgestellten Schwierigkeit gelegensein, die Inhalte des Fachs in den vorgegebenen Stundenrahmen überhaupt unterzubringen. Zusätzliche Stunden für aufwendige Vorgänge der Einführung der Studienanfänger freizugeben, erschien unter diesen Umständen nicht tragbar. Zudem ließ der in den meisten Fächern steigende Zustrom von Neuanfängern die sehr hohen Prozentsätze von Studienabbrechern als vertretbare und gerechtfertigte Selektion erscheinen.

Meiner Einschätzung nach besteht auch in näherer Zukunft keine Möglichkeit, Einführungsphasen im beschriebenen Sinn zu verwirklichen. Eine sehr kluge Lösung für dieses Problem fanden zu Anfang des WS 83/84 die Innsbrucker Psychologiestudenten. Sie vereinbarten mit den Lehrern, die Lehrveranstaltungen erst in der 2. Semesterwoche zu beginnen und veranstalteten in der 1. Woche selbst eine "Einführungswoche". Es scheint mir aber denkbar, die Aufmerksamkeit für Probleme von Studienanfängern bei den Universitätslehrern zu vergrößern und in den ersten beiden Semestern über Veränderungen der Studienpläne der fachlichen Ausbildung Raum zu

schaffen für Orientierungslehrveranstaltungen, die den Studienanfängern helfen, einen kritischen Zugang - oder einen wohlüberlegten Abgang! - zum (vom) gewünschten Universitätsfach zu finden. Es ist von außerordentlicher Bedeutung, daß derartige Lehrveranstaltungen noch nicht von den engen Grenzen der eigenen Disziplin ausgehen, sondern offen sind zu den Nachbardisziplinen hin; sie sollten möglichst unter Einbeziehung von Vertretern verwandter Fächer stattfinden. Es ist weiter wünschenswert, daß es dabei zu einer möglichst persönlichen Begegnung zwischen Studierenden und Lehrenden kommt, da persönliche Zugänge zum Fach eben nur durch persönliche Auseinandersetzung mit dem Fach vermittelt werden können. Der Verzicht auf jedwede fachliche Arroganz und Hervorhebung der Überlegenheit von seiten der Lehrer ist dabei von besonderer Bedeutung. Die Möglichkeit, fachlich noch nicht disziplinierte Kritik zu äußern, ist in dieser Studienphase ja das entscheidende Movens des Lernprozesses.

Die von der österreichischen Hochschülerschaft veranstalteten Tutorien für Erstsemestrige erfüllen schon jetzt die Funktion, für die die Studieneingangsphasen gedacht waren. Soweit dies nicht in einzelnen Studienrichtungen bereits der Fall ist, sollten derartige Tutorien in die anrechenbaren Stunden übernommen werden (mglw. Wahlfächer oder Freifächer), damit den Studierenden die Bedeutung, die die Universität selbst diesem Typ von Lehrveranstaltungen zumißt, offenkundig wird, und damitjene Studierenden, die aus eigener Motivation bereits solche Möglichkeiten in Anspruch nehmen, nicht durch Mehrarbeit bestraft werden. Vermutlich können solche Tutorien durch die Einbeziehung thematischer Inhalte aus dem Bereich des gewählten Fachs, gerade außerhalb der bereits anlaufenden institutionellen Lernprozesse, zusätzlich an Attraktivität gewinnen.

Über diese Einführungssituation des Studienanfangs hinaus sollte die kritische Infragestellung der jeweiligen Disziplin über das gesamte Studium hinweg erhalten bleiben. Zu diesem Zweck sollten die vorhandenen Möglichkeiten (Gastvorträge, Gastsemester, Hochschulkurse) möglichst exzessiv genützt werden. Es wäre zu bedenken, daß über solche Möglichkeiten gerade kontroversielle Auffassungen, im universitätseigenen Lehrkörper nicht vertretene theoretische Schulen oder inhaltliche Schwerpunkte bzw. andere ideologische Positionen angeboten werden sollten. Bei der Auswahl wäre die möglichst weitgehende Berücksichtigung der Wünsche von Studierenden oder ihrer Vertreter anzustreben.

Um die Annäherung der universitären Lehre an die Erfordernisse der gesellschaftlichen (z.8. beruflichen) Qualifikation zu verstärken,(vgl. S.142, P.2), dürfte die

Hereinnahme praxisbezogener Themen, die von vielen Lehrenden bereits geübt wird, nicht ausreichen.

Die Anwendungssituation der an der Universität erworbenen Kompetenzen unterscheidet sich im allgemeinen so grundlegend von den an der Universität üblichen Situationen und Anforderungen, daß praxisorientierte Lernprozesse zumindest über Simulationslernen an die außeruniversitären Praxissituationen angenähert werden müssen. Im Idealfall sollte aber der direkte Kontakt mit außeruniversitärer Praxis gesucht und versucht werden.

Die Schwierigkeiten, derartige Lernstrukturen auf Unversitätsboden zu verwirklichen, haben sich nicht zuletzt bei den nun schon jahrelangen Auseinandersetzungen um die Verwirklichung der gesetzlichen Bestimmungen über das Schulpraktikum für Lehramtskandidaten gezeigt. Sie treten aber auch bei den Praxisphasen anderer Studienrichtungen auf. So ist etwa die Famulatur des Medizinstudenten oder die Gerichtspraxis des Jusstudenten aus seine.muniversitären Studium hinausverlagert und erfolgt ohne Betreuung und Reflexion durch universitäres Fachpersonal. Auch die lange und gerade von studentischer Seite mit großem Nachdruck erhobene Forderung, in die einzelnen Studienrichtungen sogenannte "Lernprojekte" einzubauen, ist, wiederum wenige Eintagsfliegen ausgenommen, auf keine Gegenliebe gestoßen. Unter Lernprojekten - auch unter dem Stichwort "Forschendes Lernen" vertreten - wurden Mischformen zwischen Inhaltsvermittlung und praktischer Tätigkeit verstanden, die einerseits die Motivation der Lernenden durch die Einsicht in die unmittelbare Verwertbarkeit des abstrakten Wissens erhöhen sollten, andererseits die Verabsolutierung des "Bücherwissens" durch die Einsicht in die Handlungszwänge, Interessenkollisionen und die Vieldeutigkeit von Praxissituationen verhindern sollten.

Derartige Initiativen scheiterten aber an ihrer Unvereinbarkeit mit der universitären Organisation. Sie verlangten flexiblere Zeitstrukturen (etwa die mehrwöchige Befassung größerer Studentengruppen mit nur einem Lernprojekt), einen flexibleren Einsatz des Betreuungspersonals und vor allem eine institutionalisierte Kooperation zwischen universitären Einrichtungen und außeruniversitären Einrichtungen, die weithin nicht etabliert ist, teilweise sogar von beiden Seiten abgelehnt wird. Auch und gerade bei diesem Problem ist also zu fragen, was unter den gegebenen Bedingungen verwirklicht werden kann. Bei derartigen Vorschlägen ist zu berücksichtigen, was für Praxisphasen im Studium allgemein zu gelten hat: Sie sollten, aus denselben Gründen, die bereits für die Eingangstutorien genannt wurden, auf das Studium anrechenbar sein, wobei selbstverständlich ein reduzierter Umrechnungsschlüssel anzuwenden ist.

Sie sollten, was die Art der Tätigkeit betrifft, möglichst weitgehend die Interessen der Studierenden berücksichtigen, da der einzelne der praktischen Tätigkeit sich umso interessierter zuwenden wird, je mehr sie seinen Wünschen entspricht, sie müssen selbstverständlich von begrenzter Dauer sein und es müssen ihnen im Bereich der Universität begleitende Lehrveranstaltungen entsprechen, in denen die Erfahrungen reflektiert werden und Hilfe zur Bewältigung der Praxissituation geleistet wird (3).

Neben der bereits erwähnten Simulation von Praxissituationen im Unterricht (Rollenspiele, Planspiele, etc.) und der Einladung von Praktikern in universitäre Lehrveranstaltungen wird sich, meiner Einschätzung nach, die von Studierenden einzeln oder in Gruppen selbständig organisierte Praxistätigkeit, der auf Seiten der Universität ein Angebot an Betreuung ehesten realisieren lassen. Da diese Möglichkeiten nicht allen Studierenden in gleicher Weise zur Verfügung stehen oder entsprechen, wäre auf jeden Fall auf den verpflichtenden Charakter solcher Praktikumsphasen zu verzichten (4). Die Einrichtung von Lernprojekten sollte, soweit in einzelnen Studienrichtungen zeitliche und personelle Möglichkeiten vorhanden sind, jedenfalls auch im Auge behalten werden. Als weitere Möglichkeit ist die Einrichtung von Zusatzausbildungen, also direkt auf potentielle Berufspraxis bezogenen Ausbildungskursen in das universitäre Lehrangebot zu empfehlen (z.8. Gruppendynamik oder therapeutische Ausbildungen für Sozialberufe; Programmieren, alternative Technologien für Techniker; Rehabilitierung für Mediziner). Gerade in diesem Bereich ist eine vermehrte Zusammenarbeit der Universität mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu empfehlen sein. Für den Bereich Sozialpädagogik, der im 2. Studienabschnitt des Studiums der Erziehungswissenschaften in Innsbruck eine Schwerpunktmöglichkeit darstellt, liegt nunmehr ein Konzept der Integration von Lerninhalten, Praxisphase, Zusatzausbildung und Studienreflexion vor.

Die verstärkte Einbeziehung der Interessen der Studierenden (vgl.S. 142, P.3) in das Lehrangebot läßt sich über deren Mitentscheidung in den Studienkommissionen nur in dem Rahmen verwirklichen, der durch die jeweilige Interpretationsbreite der Fachdisziplin und durch das vorhandene Lehrpersonal gegeben ist. Der weite Bereich der gesellschaftlichen Probleme der einzelnen Fächer, der Probleme des künftigen Berufsalltags der Studierenden, der Bereich der subjektiven Verarbeitung des Wissenschaftswissens und der universitären Interaktionsformen, die Auseinandersetzung mit Problemen, die über die Fächergrenzen hinweg die Studierenden als kritische Bürger in zunehmend problematischen Lebenswelten bewegt, dies und vieles andere mehr, würde die Universität in ihrer derzeitigen Verfassung überfordern. Dennoch sind Überlegungen anzustellen, wie die Verbindung zwischen dem Fachstudium und den sonstigen Lerninteressen der Studierenden bewerkstelligt werden kann. Zwar ist es nicht möglich, für einen so neuen und unerprobten Bereich konkrete Empfehlungen auszusprechen. Zumindest eine Denkrichtung möchte ich aber doch angeben: Man sollte, so meine ich, Vorüberlegungen zur Ergänzung der Universität durch eine Art Bildungszentrum unter der Mitverwaltung der Studierenden anstellen. Ein solches Zentrum könnte einerseits die genannten extradisziplinären Studieninteressen der Studierenden aufnehmen, andererseits könntees Funktionen übernehmen, die die Universitäten derzeit nur in sehr begrenztem Maß oder gar nicht wahrnehmen können. Ich denke dabei an postuniversitäre Fortbildungskurse, Kontaktstudien, integrierte Kurse für Berufstätige und Studierende, subkulturübergreifende Veranstaltungen (z.B. Studenten/Arbeiter), u. ä. Ein solches Zentrum könnte ferner Einrichtungen der Studienberatung und Studienhilfe mitumfassen, auch der fachlichen Lern- und Arbeitshilfe (Lerngruppen, Hilfe bei der Abfassung schriftlicher Arbeiten, usw.). In diesem Zusammenhang wäre auch zu überlegen, wieweit bereits bestehende Einrichtungen (etwa der Erwachsenenbildung, Fernstudienzentren) derartige Funktionen übernehmen können (5).

Alle diese Überlegungen zur Begründung, Weiterentwicklung und didaktischen Organisation der Inhalte universitärer Bildung können nicht ohne Reflexion über die grundlegenden Ziele angestellt werden, denen sie dienlich sein sollen. Überlegungen dieser Art werden seit der Entstehung der Hochschuldidaktik in großer Zahl angestellt (6). Sie zeichnen sich häufig durch große Allgemeinheit der Formulierung ("kritische Wissenschaft", "kooperatives Lernen", "gesellschaftliche Relevanz" etc.)aus,sodaßdieFolgen, die derartige Zielkataloge auf die Wirklichkeit der Universität hätten, kaum zu ermessen sind (7).Zudem erschweren solche vorgefaßten Ziele die Diskussion und Kommunikation unter den Betroffenen, den Hochschullehrern und den Studierenden, da sie nicht selten von den jeweiligen Parteigängern möglichst ohne Abstriche verteidigt werden und als Forderungen an eine aus Herrschaftsgründen veränderungsunwillige Institution aufgefaßt werden können. Sie begünstigen so eine Prinzipialisierung der Auseinandersetzung und verhindern die Lernprozesse, bei denen die Veränderungen im Bewußtsein der Beteiligten entstehen können, die eine wesentliche Voraussetzung für Innovationen darstellen. Wie ungleich schwieriger und langwieriger Lernprozesse dieser Art sind, hat Ina Wagner anhand einer Analyse des universitären Rollensystems und der daraus resultierenden "Problemfelder hochschuldidaktischer Innovationsprozesse" überzeugend dargestellt (Rathmayr/ Wagner 1976). Im Auftrag einer zwischen 197o und 1975 beim Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung eingerichteten "Hochschuldidaktischen Arbeitsgruppe" habe ich deshalb versucht, eine

weniger abgehobene, der Kommunikation zugänglichere Zielformulierung für universitäre Bildung vorzuschlagen, die m.E. auch eindeutiger auf die konkreten, an der Universität ablaufenden Lehr- und Studierprozesse umzulegen ist. Als zentrales Zielprinzip universitärer Bildung hätte nach dieser Auffassung die im Laufe des Studiums steigende Autonomie des Studierenden gegenüber den Studieninhalten zu gelten. Das zentrale Problem der universitären Didaktik bestünde demnach darin, daß aufgrund der disziplinären Organisation des zu vermittelnden Wissens rezeptive Lernformen bei weitem überwiegen, die durch ein sehr stark auf Gedächtniswissen begründetes Prüfungssystem noch verstärkt werden. Unter dem Primat einer steigenden fachlichen Autonomie der Studierenden wäre bei aller universitärer Lehre darauf zu achten, daß die Aneignung des Lernstoffs zunehmend über Prozesse der persönlichen Auseinandersetzung erfolgt. Die Analyse und Kritik von Lehr- und Prüfungsformen wäre darauf zu konzentrieren, wieweit Wissen als eine der persönlichen Kritik und der subjektiven Auseinandersetzung zugängliche "Konstruktion der Wirklichkeit" und nicht als fraglos zu rezipierende Abbildung der Wirklichkeit selbst vermittelt wird. Dies scheint mir vor allem für den Bereich der Grundlagentheorien der einzelnen Disziplinen von größter Bedeutung. Gerade diese sollten nicht als fixes theoretisches Ordnungswissen, sondern als historisch bedingte heuristische Zugriffe zu umfassenden Problembereichen verstanden werden, die im Vergleich miteinander mulitkausales Problemverständnis ermöglichen. Ziel der Ausbildung auf dieser Ebene wäre, daß der Studierende zum eigenständigen Umgang mit solchen Theoriesystemen ausgebildet wird, daß er immer mehr imstande ist, in den Termini einer bestimmten Theorie selbst zu denken und sie auf sein eigenes Denken zu beziehen. Dem muß immer mehr die Fähigkeit zur Bewertung der eigenen Lerntätigkeit durch das eigene Urteil entsprechen, eine Fähigkeit, die insbesondere in kleinen Seminargruppen entwickelt werden kann, in denen der Lehrer ganz bewußt darauf verzichtet, sich als letztbeurteilende Instanz zu profilieren (8).

Sehr wesentlich gefördert könnte die Studienautonomie auch dadurch werden, daß das Spektrum der Präsentationsformen studentischer Lern- und Arbeitsprodukte erweitert wird. So könnte z.B. das Vortragen von Seminararbeiten vor einem größeren Publikum stattfinden, wo der Seminarleiter nicht mehr der vorwiegende Bezugspunkt der Beurteilung ist, es könnte die Teilnahme von Studierenden bei wissenschaftlichen Tagungen angeregt werden oder etwa die traditionsreiche Form der "defensio dissertationis" wieder belebt werden. Durch die Möglichkeit, wissenschaftliche Arbeit und Stofflernen in kleinen Gruppen zu betreiben, kann die Angstschwelle vor solchen Präsentationsformen gesenkt und die persönliche Beteiligung am Lernprozeß erhöht werden. Zumindest aber sollte in der einzelnen Lehrveranstaltung immer wieder die Möglichkeit für die Präsentation der Meinung und Auseinandersetzung der Studierenden geschaffen werden. Dazu genügt freilich nicht die einfache Frage, ob jemand etwas sagen möchte. Alle Erfahrungen zeigen, daß die Aktivierung der Lernenden zu mehr Selbstvertrauen und fachlicher Autonomie, die noch dazu gegen eine weitgehend fremdkontrollierte Schulsozialisation anzukämpfen hat, einer besonders darauf abgestellten, einfühlsamen Didaktik bedarf.

3. Arbeits- und Interaktionsformen der Lernprozesse an der Hochschule

Bereits die wenigen Hinweise auf didaktische Folgen der Hereinnahme einer grundlegenden Zielrichtung "fachliche Autonomie" in das Lehr-/Lernkonzept der Hochschule zeigte, wie sehr dessen Realisierung von der Auswahl wirkungsvoller Arbeitsfarmen abhängt. Es kann als das wohl einhelligste Ergebnis neuerer Unterrichtsforschung bezeichnet werden, daß der inhaltliche Lernerfolg ganz wesentlich und unlösbar mit der Zusammensetzung der Lerngruppe, der Verteilung der Rollen in ihr, den dadurch geschaffenen oder verhinderten Kommunikationsmöglichkeiten und der Verteilung der Macht unter den Beteiligten zusammenhängt. Eine mechanistische Zuordnung verbreiteter Lehrmethoden (z.B. Vorlesung, Seminar, etc.) zu im voraus angenommenen größeren oder kleineren Erfolgschancen, wie sie in zahlreichen empirischen und spekulativen Untersuchungen, in denen z.B. die Unterlegenheit der Vorlesung gegenüber seminaristischen Lehrformen nachgewiesen werden sollte, betrieben wurde, hat sich allerdings als nicht zutreffend erwiesen. So kommt etwa Edgar Guhde in seiner Aufarbeitung einer großen Zahl von Untersuchungen zur Effektivität der Vorlesung zu dem Schluß:

"Es gibt keine für alle Studenten, Dozenten und Lernziele gleichermaßen optimale Lernmethode, keine Methode ist der anderen schlechthin, sondern nur relativ überlegen: Im allgemeinen eignet sich die Vorlesung mehr zur Wissenschaftsvermittlung, zum rezeptiven Lernen; die seminaristische Form mehr zur Entfaltung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden, kritischen Denkens und kreativen Verhaltens. Keine Methode ist für alle Lernsituationen und Fächer gleichermaßen effektiv." (Guhde 197o, S.9).

Ich vermute, daß nicht einmal diese verallgemeindernde KlassifizierungderVorlesungals universitärer Lehrform zulässig ist. Die situativen und personellen Variablen, die vom ermüdenden Kommemorieren des immer gleichen Lernstoffs bis zum mitreißenden Eröffnen neuer Problemsichten reichen können, die zentrale Frage der Anschaulichkeit und Verständlichkeit der Darlegung, der Einbeziehung des Zuhörers u.v.a.m.,dürften mindestens ebensolche Binnenunterschiede verschiedener Verwirklichungsformen einzelner Lehrformen bewirken, wie Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrformen bestehen.

Dagegen dürfte die These von Guhde insofern ihre Berechtigung haben, als etwa die Vorlesung, aber auch andere auf Universitätsboden traditionell verankerte Lehrformen immer noch in einer zu großen Zahl von unterschiedlichen Lernsituationen verwendet werden.

Die Frage der didaktisch-methodischen Form der einzelnen Lehrveranstaltung müßte viel stärker als das beim gegenwärtigen Lehrbetrieb der Fall ist von den Fähigkeiten und Wünschen der Studierenden, von der Eigenart des Lernstoffes und der Lernziele und vom Verlauf des Lernprozesses abhängig gemacht werden. Im seltensten Fall dürfte eine Form der didaktisch-methodischen Gestaltung über eine ganze Lehrveranstaltung hinweg diesen Ansprüchen genügen. Meistens wird eine flexible Gestaltung, in der informative Phasen der Gruppenarbeit, der Aufarbeitung von Texten, der Reflexion über den Lernprozeß, usw. aufeinander folgen, der fortschreitend sich verändernden Struktur des Lernprozesses angemessen sein (9). Mit der Akzeptierung von so flexiblen Anforderungen an die universitäre Didaktik ist freilich die zentrale Frage der didaktischen Ausbildung und Fortbildung der Hochschullehrer zentral gestellt. Wir stoßen damit auf ein wichtiges Gebiet der Hochschuldidaktik, auf dem in Österreich praktische Erfahrungen und Versuche völlig fehlen. L. Huber hat in einem umfassenden Beitrag zur "hochschuldidaktischen Fortbildung von Hochschullehrern" (Huber 1976) die Probleme in diesem Feld vor allem in der Rekrutierung und Selektion der Hochschullehrer, bei der "forschungsbezogene Kriterien (Quantität und Qualität von Publikationen) über solche aus Lehre, Studienreform und allgemeiner akademischer Selbstverwaltung" dominieren, gesehen. Zudem sieht er im Zusammenhang mit der enormen quantitativen Ausweitung des Lehrkörpers aufgrund der steigenden Studentenzahlen und Ausbildungserfordernisse einen sich verschärfenden Widerspruch zwischen dem Selbstbild des akademischen Lehrers, das in der Hervorbringung wissenschaftlicher Originalität und Einzigartigkeit besteht, und den praktischen Anforderungen des Hochschulunterrichts, der in der Vermittlung disziplinären Wissens besteht. Wie in zahlreichen Stellungnahmen, vor allem im Zusammenhang mit den Überlegungen und Verhandlungen zu einem neuen Dienstrecht, immer wieder betont wurde, ist diese sich vergrößernde Schere zwischen den Anforderungen von Lehre und Studentenbetreuung und den Erfordernissen wissenschaftlicher Qualifikation vor allem für den akademischen Mittelbau prekär, für den ja der Verbleib an der Universität immer noch an das Erreichen der höchsten wissenschaftlichen Qualifikation gebunden ist. Die Problematik der Entkoppelung von wissenschaftlicher Karriere und dienstrechtlichen Stellung stellt deshalb eine der wesentlichen Forderungen des akademischen Mittelbaus dar und wohl auch eine der wesentlichsten Voraussetzungen für ein verstärktes hochschuldidaktisches Engagement, das gerade auf dieser Ebene, wo die Lehrsituation noch als neue Aufgabe mit hohem Anforderungscharakter erfahren wird, besonders wünschenswert wäre. Die: Situation innerhalb der Lehrveranstaltung ist, so Huber des weiteren, in vieler Hinsicht unbefriedigend. Zu große, inkonstante Hörerzahlen, die "kontinuierliche und aufbauende Arbeit schwer machen"; wenig direkter Kontakt zu den Studierenden und damit wenig Rückmeldung darüber, wie die eigene Lehre ankommt und welchen Erfolg sie zeitigtjschließlich wenig bis kein Kontakt der Lehrenden untereinander, in dem in kollegialer Form Erfahrungen ausgetauscht, Schwierigkeiten eingestanden und gegenseitige Hilfen gegeben werden könnten. Huber zusammenfassend:

"Das Gemeinsame .... liegt darin, daß die Lehre der Hochschullehrer eine Tätigkeit weitgehend ohne feed-back ist: I. Die Möglichkeiten einer durch welche Umstände auch immer unverzerrten Erfolgs- oder Mißerfolgserfahrung sind gering. Das Prüfungssystem .... ist so angelegt, daß sich die dort zustande kommenden Ergebnisse nicht mit Sicherheit auf die Lehrtätigkeit dieses oder jenes Hochschullehrers zurückbeziehen lassen. 2. Eine Unterrichtskritik ist nicht institutionalisiert; von einer Rückmeldung durch Kommunikation mit den Studierenden oder 3. Kooperation mit Kollegen sind die Hochschullehrer weitgehend abgeschnitten. Ein solcher Mangel an feed-back .... muß aber gravierende Folgen haben: wo keine halbwegs eindeutigen Erfolgserfahrungen und sozialen Bestätigungen zu gewinnen sind, ist es schwer, sich dauerhaft zu engagieren und wo man selbst über Mißerfolge keine Klarheit bekommt, fehlen die konkreten Anstöße, etwas dazuzulernen." (S. 374). (10)

Diese wenigen Hinweise auf die Problematik der Hochschullehrer wären zu ergänzen durch die zahlreichen Studien zu den Problemen der Studierenden. Eine Aufarbeitung dieser Seite der Medaille erscheint aber im Zusammenhang dieser Überlegungen gänzlich unmöglich. Ich verweise, ohne jeden Anspruch auf Repräsentativität auf eine der wenigen österreichischen Studien zu diesem Problemkreis. "Wege und Umwege" (Gutweniger u.a. 1982), sowie auf neuere Beiträge, die sich unter anderem mit dem "neuen" Selbstverständnis von Studierenden gegenüber früheren Generationen von Studenten und den daraus resultierenden Schwierigkeiten auseinadersetzen (Liebau 1981; Krüger' u.a. 1982). Insgesamt wird davon auszugehen sein, daß die studentischen Lernansprüche in weitaus geringfügigerem Ausmaß als zu früheren Zeiten über einen - didaktischen - Kamm geschert werden können. Wenn man in Lehrveranstaltungen dieser Verschiedenheit an Orientierung überhaupt Raum läßt (11), so zeigt sich ein breites Spektrum, das von sehr direkt auf Statuserwartungen bezogenen sekundären Lernmotivationen, über unmittelbar ausbildungs- und berufsbezogene Interessen, (selbst)-aufklärersiche und gesellschaftskritische Zugänge bis zu alternativen Lebensvorstellungen reicht, um nur einige zu nennen. Derartige unterschiedliche Motivationslagen und Erwartungen finden zudem zunehmend in zusammenhängenden und gegenein-

ander nicht selten rigid abgegrenzten Lebensstilen (Subkulturen, Szenen) ihren Ausdruck, sodaß die Gesamtorganisation der Universitätsdidaktik definitiv nicht mehr von der Fiktion der als einheitlich unterstellten Studenten ausgehen kann. Wie immer maßgebliche Gremien und Einzelpersonen die unterschiedlichen Studienmotivationen und Stile einzelner Gruppen wahrnehmen, sie müssen sich darüber im klaren sein, daß die Orientierung der Gesamtdidaktik an einer Auswahl solcher Motivationen (z.B. an den mehr ausbildungsorientierten Studenten, oder - im Einzelfall - an einer besonders "progressiven" Studentenschicht) eine selektive Wirkung im Bezug auf andere Orientierungen hat. Die Universität als gesellschaftliche Einrichtung in einem demokratischen Staat müßte m.E. alles tun, um derartige faktische Selektionsprozesse zu vermeiden. Dies ist insofern eine Aufgabe der Didaktik, als sie darauf abgestellt werden muß, den Lernenden an ihrem Lebensort zu begegnen und ihnen, über eine Vielzahl unterschiedlicher didaktischer Interaktionsangebote Zugänge zu einer für sie zunächst zumindest fremden, gelegentlich aber auch suspekten Wissenswelt zu eröffnen.

Mit diesen, der Kürze halber sehr pauschalen Anmerkungen zur studentischen Lernproblematik und ihren Konsequenzen für eine liberale Auffassung von Didaktik werden die vorausgehenden Überlegungen zu den strukturellen Barrieren von Universitätslehrern gegenüber hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung nur noch prekärer, da sie einer gleichzeitig schwieriger werdenden Struktur der didaktischen Praxis gegenüberstehen. Daraus ergibt sich für eine realistische Einschätzung der derzeit vorhandenen Möglichkeiten einer hochschuldidaktischen Lehreraus- und Fortbildung die Konsequenz, daß man zunächst über bescheidene Anfänge, im wesentlichen auf freiwilliger Basis organisierter Veranstaltungen und kleiner Projekte kaum hinauskommen kann. Diese Anfänge sollten aber nicht gering geschätzt werden. Sie dienen zugleich der Entwicklung eines weithin noch fehlenden Problembewußtseins in diesem Bereich, der Erprobung von didaktischen und organisatorischen Modellen, der Spezifizierung der Widerstände und der Heranbildung eines qualifizierten Ausbildungspersonals für derartige Veranstaltungen, das, zumindest in Österreich, auch noch kaum vorhanden ist.

Der Empfehlung einiger weniger, derzeit als realisierbar, erscheinender Aus- und Fortbildungsformen soll aber dennoch eine Übersicht über mögliche und wünschenswerte Aktivitäten auf diesem Gebiet vorangehen. Ich stütze mich dabei nochmals auf den bereits mehrfach herangezogenen Beitrag von Huber (1976). (12) Huber bestimmt zunächst (S. 368f) einige Ziele für die pädagogische Qualifizierung der Hochschullehrer:

Der Hochschullehrer muß die grundsätzlichen Funktionender Hochschulausbildung und seiner eigenen Tätigkeit in ihr erkennen und in Auseinandersetzung mit ihnen seine Ziele entwickeln und vertreten können.

Er muß über die Hochschule als Institution einigermaßen Bescheid wissen, insbesondere darüber, wie bürokratische Kontrolle, universitäre Selbstverwaltung, materielle Bedingungen und akademische Traditionen die Lernprozesse der Studenten einschränken und auch auf ihn selbst, seine Lehre und sein sonstiges Verhalten zurückwirken.

Er muß die Voraussetzungen seiner Tätigkeit einschätzen können, die in der Sozialisation und gegenwärtigen Lebenssituation der Studierenden selbst liegen.

Speziell für die Lehre muß der Hochschullehrer diese Ziele und Erkenntnisse in die Planung und Durchführung von Unterricht umsetzen können. Über die hier einmal als selbstverständlich vorausgesetzte fachliche Kompetenz hinaus braucht er dafür die Fähigkeit, Fachinhalte auszuwählen, Sequenzen zu bilden und Lernsituationen zu finden bzw. zu entwerfen sowie den Unterricht vorweg und im Verlauf zu strukturieren, die jeweilige Unterrichtssituation zu erkennen, auf die Studenten einzugehen und demgemäß Arbeitsformen und Materialien angemessen einzusetzen und zu variieren.

Im Unterricht und darüberhinaus, in Arbeitsbesprechungen, Beratungsgesprächen, Prüfungssituationen usw. muß der Hochschullehrer zur Kommunikation mit den Studenten fähig und bereit sein. Es muß ihm dazu bewußt sein, wie wichtig Kommunikation auch über nicht-fachliche Probleme für den Studenten sein kann und wie sehr andererseits seine eigene Stellung und Verhaltensweise einer unbefangenen Kommunikation im Wege stehen können.

Der Hochschullehrer muß Lernerfolg und Lehrerfolg feststellen und bewerten können.

- Der Hochschullehrer muß an der Studienreform mitwirken können. Er muß in der Lage und bereit sein, über die experimentierende Fortentwicklung seiner eigenen Lehre hinaus in Kooperation mit Kollegen und Studenten an der Veränderung der überhaupt veränderbaren Rahmenordnungen, also an der Studienreform zu arbeiten.

Zur Vermittlung solcher Qualifikationen kann sich die Hochschuldidaktik einer Reihe von Grundformen bedienen, die sich schematisch beschreiben lassen, in der Praxis aber an die jeweilige Situation und die konkretenLernziele angepaßt werden müssen:

Individuelle Beratung (Konsultation) für einen Hochschullehrer mit oder ohne Beobachtung (Supervision) der jeweilioen Aktivität durch einen Experten (A)

Gegenseitige Beratung und Erfahrungsaustausch (Kolloquium) mit oder ohne gegenseitige Beobachtung (Hospitation) von Hochschullehrern, unterstützt durch Experten (B)

Lehrveranstaltung zur hochschuldidaktischen Theorie (Seminar) zur Information, Reflexion und Diskussion Über Funktionen, Ziele, Bedingungen und Methoden des Lehrens und Lernens an der Hochschule (C)

Lehrveranstaltung, die Theorie im eben genannten Sinne mit praktischen Übungen, also Training (in Lehrverhalten, Gruppendynamik, Beobachtung o.ä.) verbindet und diese auswertet (Kurs, D)

- Durch eine Gruppe von Hochschullehrern getragene, von Experten unterstützte Entwicklungsarbeit (Arbeitsgemeinschaft) in der Planung von Unterrichtseinheiten, Lehrveranstaltungen, Teilcurricula oder Studiengängen, der Entwicklung von Material für solche u.ä. (E)

- Durch eine Gruppe von Hochschullehrern getragene, von Experten unterstützte systematische Evaluation herkömmlicher oder reformierter Unterrichtseinheiten, Lehrveranstaltungen, Teilcurricula oder Studiengänge (Auswertungsgruppe, F)

Diese einfache Reihe kann im wesentlichen nach den Haupttätigkeiten

- verlaufsbegleitende Beobachtung und Beratung (A,B)
- problemorientierte Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (C,D)
- handlungs- oder aufgabenorientierte Planung und Auswertung (E,F)

aufgestellt und differenziert werden. Selbstverständlich schließt potentiell jede dieser Formen Elemente der anderen ein, lassen sich die Formen miteinander verbinden oder ineinanderüberführen, worauf gleich noch im einzelnen einzugehen ist.

Bei weiterer Differenzierung und Variation vervielfachen sich die Typen dieser Reihe

- hinsichtlich der Tätigkeiten, für die fortgebildet wird: Lehre (in ihren verschiedenen Formen), Beratung, Prüfung, Selbstverwaltung (Planung, Studienreform);
- hinsichtlich der Fächer, in denen diese Tätigkeiten stattfinden;
- hinsichtlich der fachlichen Zusammensetzung der Gruppen intra- oder interdisziplinär;
- hinsichtlich der Zusammensetzung nach Gruppenzugehörigkeit bzw. Status der Beteiligten, b es. was die Einbeziehung auch der Studenten angeht;
- hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Organisation; außer für die verlaufsbegleitenden Formen steht theoretisch die Wahl zwischen Veranstaltung Im Turnus und Kompaktveranstaltungen sowie die Wahl einer auswärtigen Tagungsstätte ("Klausur") offen;
- hinsichtlich der Verbindung untereinander: singulär oder Teil einer Sequenz;
- hinsichtlich der institutionellen Anbindung oder Verankerung: fakultative oder (etwa durch eine Lehrbefähigungsordnung) obligatorische Veranstaltung; Entwicklungsauftrag, eines Studienreformausschusses, Fachbereiches o.ä.

Die konkreten Empfehlungen unterteile ich nun in die Ebenen Beratung; Seminare und Kurse; Planungs- und Entwicklungsarbeit, da trotz aller notwendigen Vermischung der Ebenen bei der konkreten Durchführung hier wesentliche Unterschiede in der Zielsetzung und Organisation bestehen.

3.1 Beratung der Hochschullehrer

Diese Tätigkeit setzt eine zumindest minimale organisatorische Basis voraus: eine Hochschul- und Hochschulfachdidaktische Bibliothek, Ausstattungen zur mobilen Unterrichtsbeobachtung (z.B. tragbare Videoanlagen) und ein Team von mindestens zwei, wünschenswerterweiseabermehr Beratern, die auf Anforderung zur Beobachtung von Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehen, die aber auch selbst z.8. in Form von Anleitungen zur Selbstevaluation von Lehrveranstaltungen, zur Planung von Lehrveranstaltungen u.ä. entwickeln und in Einführungskursen vermitteln. Ein solches Beratungsteam könnte zunächst am Institut für Erzeihungswissenschaft eingerichtet werden mit dem Vorbehalt seiner späteren Integration in eine Hochschuldidaktische Abteilung.

Die Tätigkeit dieses Teams müßte in enger Kooperation mit den jeweiligen Studienkommissionen, den Fachvertretern und den Studierenden erfolgen. Die Beratung kann von kurzfristigen Kontakten bis zu längeren Kooperationen, die die didaktische Organisation einer ganzen Lehrveranstaltung oder eines Lehrveranstaltungszyklus, evt. auch in Zusammenarbeit mehrerer Lehrender umfassen, reichen. Als besonders wirksam kann es sich erweisen, fachnahe Lehrende, die gleichzeitig die Beratung in Anspruch nehmen, zu kleinen Gruppen zusammenzufassen, in denen Erfahrungen ausgetauscht und Anregungen weitergegeben werden können.

Aufgabe einer solchen Einrichtung wäre es auch, wichtige hochschuldidaktische Information (z.B. über Fortbildungsmöglichkeiten im In- und Ausland) an die Hochschullehrer weiterzugeben, Kontakte zu hochschuldidaktischen Initiativen an anderen österreichischen Universitäten zu knüpfen und - aus der Erfahrung bei der eigenen Beratungstätigkeit - Anregungen zu hochschuldidaktischen Innovationen im Universitätsbereich zu geben.

3.2 Seminare und Kurse

Die Empfehlungen hiezu müssen notwendigerweise exemplarisch und problematisch bleiben, da sie hochgradig vom jeweils gegebenen Interesse der Hochschullehrer abhängen, das nicht unbedingt mit dem Kriterium der Dringlichkeit übereinstimmen muß.

3.2.1 Kurse zum Studienrecht und zur Studienorganisation

Trotz aller Einrichtungen zur Studentenberatung wird ein wesentlicher Teil der Studienrechtsinformation immer noch vom angestellten Institutspersonal übermittelt. Grundlegende Rechtskenntnisse sind deshalb ebenso wie Kenntnisse im Bereich der

Studienorganisation erforderlich. Es ist dies, wegen der allgemeinen Wichtigkeit für die persönliche Studienplanung der Studierenden, die einzige Form der Fortbildung, die ich als verpflichtendes Angebot für alle Universitätslehrer empfehle. Kurse und Informationen hiezu sollten für Hochschullehrer und Studentenvertreter gemeinsam stattfinden, einerseits um ein Forum für den kommunikativen Austausch gerade auf diesem oft heiklen Gebiet zu schaffen, andererseits um die Verschiedenheit der Informationen, denen der Studierende immer noch begegnet, zu reduzieren. Für den "Mittelbau" könnte eine solche Ausbildung als Teil der im jüngsten Entwurf des Bundeskanzleramtes zu einer Reform des Dienstrechts noch unspezifiziert geforderten Voraussetzungen für die Definitivstellung verwendet werden. (13)

3.2.2 Kurse zur Vermittlung hochschuldidaktischer Techniken und Arbeitshilfen

Veranstaltungen dieser Art gelten bei Hochschuldidaktikern beispielsweise als verpönt, weil sie der bloß rezeptologischen, unkritischen und situationsspezifischen Einübung in technologische Verfahren dienen können. Soweit solche Vorbehalte für derartige Kurse gerechtfertigt sind, teile ich sie. Andererseits muß man bedenken, daß auch für die Hochschuldidaktik das gilt, was wir (vg1.o.S.152) mit Blick auf die Studierenden gefordert haben: die Hochschuldidaktik hat die Hochschullehrer bei ihren persönlichen Lernwünschen abzuholen und an diese anzuknüpfen; und es erscheint mir unzweifelhaft, daß viele Hochschullehrer gerade auf dem Gebiet der didaktischen Alltagsprobleme (anschauliche Stoffdarbietung, Einsatz von Gruppenarbeit, Abfassung und Verwendung von Lehrtexten, Aktivierungsmöglichkeiten bei Massenlehrveranstaltungen, Prüfungsvorbereitung und -durchführung, Anregung und Gestaltung von Diskussionen, Verwendung audiovisueller Medien, Einsatz und didaktische Verwertung von Unterrichtsfilmen, etc.) eigene Kompetenzmängel am deutlichsten spüren, und deshalb ihr Interesse an solcher Information und Qualifiakation groß ist. Soweit solche Kurse praxisnah und unter Berücksichtigung der jeweiligen Inhalte und Lernsituationen, ohne daß die dabei auftauchenden grundsätzlichen Probleme unterdrückt werden, durchgeführt werden, halte ich sie für notwendige Einstiegselemente der hochschuldidkatischen Fortbildung, in denen didaktische Alltagsprobleme behandelt und spezifisches Gebrauchswissen vermittelt werden kann. Kritiker solcher Veranstaltungen sollten nicht vergessen, daß kritische und reflexive Korrpetenz angesichts der alltäglichen Handlungszwänge des Didaktikers nur im Zusammenhang mit handwerklichen Kenntnissen fruchtbar werden kann.

3.2.3 Offene Arbeitstagungen mit hochschuldidaktischen Tutoren

Ein schwer zu lösendes Problem hochschuldidaktischer Fortbildungsveranstaltungen ist die starke disziplinäre Differenzierung des Lehrkörpers, die durch die gegenseitigen Fachallergien und die allen gemeinsame Pädagogikallergie (vgl. Hierdeis 1983) noch verstärkt wird. Beides hat aber seinen realen Grund: die einzelnen Fächer sind in sich so unterschiedlich, daß zwischen ihnen und schon gar zu einer übergreifenden Didaktik hin die Kommunikation enorm erschwert ist. Aus diesem Grund hat sich ein Seminartyp als sehr sinnvoll erwiesen, in dem nach einer Phase gemeinsamer Problemfindung fachlich verwandte Arbeitsgruppen (günstigerweise aus Hochschullehrern und Studierenden zusammengesetzt) gebildet werden, die über mehrere Tage unter Anleitung konkrete Problemstellungen der Lehre bearbeiten. Gerade die interdisziplinäre Zusammensetzung socher Arbeitstagungen, die Bestätigung der jeweiligen Fachkompetenz durch die Bildung selbständiger Arbeitsgruppen, das Zusammenspannen von Fach, Fachdidaktik und Didaktik und die Einbeziehung der Studierenden hat sich als wirksames Arrangement zur Herstellung einer möglichst realen Lernsituation, in die die wesentlichen Aspekte der Hochschulsituation eingehen, erwiesen.

3.2.4 Kurse zur Einübung in kommunikative und selbstreflexive Kompetenzen

1. Bartosch-Kraft-Ebbing und M. Schilling haben in einem "Thesenpapier" zum Workshop Hochschullehrerfortbildung der Bundeskonferenz die Interaktions probleme im Bereich der Universität analysiert und sind zu einer Reihe von Zielvorstellungen für hochschuldidaktisches Lernen auf dieser Ebene gekommen, die ich der Wichtigkeit halber hier wiedergeben will:

"Um Interaktionen konstruktiv und fruchtbar zu gestalten, sind möglichst klare Verhältnisse und Kommunkationsbedingungen notwendig.

Wichtig ist eine klare Zielvorstellung über Stoff und Arbeitsprozesse auf Seite des Lehrenden wie auf der Seite des Studierenden (z.8. Physik für Mediziner)

Transparenz der gegenseitigen Erwartungen und Vorstellungen. So sollte etwa der Lehrende in seiner Zielvorstellung klar und transparent für den Studenten sein, indem er z.B. Begründungen für den Inhalt und Hinweise über notwendigen Leistungsnachweis gibt, die einen adäquaten Zugang für den Studenten erleichtern. Unbekannte, unscharfe oder uneinsichtige Lerninhalte können beim Studierenden zu aversiven Raktionen und Versagensängsten führen.

Erwartungen an den Hochschullehrer könnten etwa durch auf den Universitätsbereich transponierte Erfahrungen aus der Schulzeit bestimmt werden; z.B. Abhängigkeitswünsche oder deren Gegenreaktionen, Gefühle von Unerreichbarkeit durch Omnipotenzvorstellungen vom Hochschullehrer. Öffentlich werden meist nur Formal- und Sachaspekte kommuniziert, während

Emotionales abgeschoben wird und Phantasien und einer Unzahl von Gerüchten und Vorurteilen breiten Raum läßt. Häufig wird dadurch schon vor der real stattfindenden Interaktion eine latente Kommunikationsstörung angelegt. Um dieser entgegenzuwirken, ist ein besonderer Grad an Transparenz erforderlich.

- Eine wichtige Bedingung ist das Erkennen und Annehmen der Rolle des Lehrers und der daraus folgenden Aspekte der Autorität. Das Unterspielen der Autorität durch den Lehrenden hilft genauso wenig weiter wie die Permanenz der Autoritätsabhängigkeit oder ständige Gegenbewegungen von Studentenseite.
- Von entscheidender Wichtigkeit ist das Erkennen und Berücksichtigen der Kommunikationsprozesse. Es ist notwendig, den Bedeutunsgehalt der dabei aufkommenden Gefühle zu kontrollieren und ihm den richtigen Stellenwert zu geben, um etwaigen Störungen zu begegnen. Es kommt sonst zu einer Verstrickung, die eine unkontrollierbare Dynamik auslöst und insofern destruktiv wird, als sie dem eigentlichen Ziel entgegenläuft. (Vgl.z.B.: angstbesetzte Prüfung: Ausgangssituation ist ein ängstlicher Student und ein wohlmeindender Prüfer, das Ende kann ein zerstörter (masochistisch lamentierender) Student und ein ärgerlicher (sadistisch erlebter) Prüfer sein, Vorlesungsstörungen; Desinteresse, Demotivierungen auf beiden Seiten und als Folge davon "Abspulen von Notwendigkeiten").
- Um solchen interaktiven Abläufen adäquat zu begegnen, ist demnach ein Erkennen von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen unumgänglich. Denn gerade in derartig konfliktgeladenen Interaktionen werden lebensgeschichtlich eingeschliffene und tradierte infantile Verhaltensweisen aktualisiert (vgl.H.Brück) (z.B.Angst, Trotz, Rivalität, Kränkung, Flüchten, Vermeiden). Bei Nicht-Erkennen laufen oftmals für beide Seiten unbewußte und z.T. leidvolle Interaktionsstrategien ab und dies geht auf Kosten der realen produktiven Möglichkeiten.

Es steht außer Zweifel, daß die Vermittlung von derartigen Kompetenzen zu den ganz grundlegenden Aufgaben der Hochschuldidaktik gehört. Erste Erfahrungen mit solchen Veranstaltungen haben auch gezeigt, daß Lernen auf dieser Ebene besonders schwierig und ungewohnt ist (vgl. die Berichte zum "Modellversuch Praxisberatung" in Murauer 1982). Kursteilnehmer, die nicht an gruppendynamische Trainingsformen gewohnt sind, reagieren mit Enttäuschung auf die Bevorzugung interaktiver gegenüber fachlich/didaktischen Lernzielen.Gerade bei solchen Seminaren muß deshalb den Veranstaltern das produktive Austragen von Konflikten eingeräumt werden, da sonst die entscheidenden Lernprozesse verhindert werden. Wie Walter in dem genannten Bericht hervorhebt, ist es aber auch Aufgabe der Veranstalter, in der Einladung auf den spezifischen Charakter solcher Seminare besonders hinzuweisen. Aus eigener Erfahrung halte ich die Aufarbeitung der persönlichen Lern- und Lehrbiografie in solchen Gruppen für besonders fruchtbar. Es steht ja außer Zweifel, daß das eigene Verhalten als Lehrer, die psychischen Strukturen, die dabei mobilisiert werden, die Wünsche und Emotionen, die dabei entstehen, mit der eigenen Lebensgeschichte als

Schüler, Student und Lehrer zu tun haben. Über das Erzählen und Reflektieren in Gruppen kann dieser Aspekt der eigenen Biografie wieder ins Bewußtsein gehoben und der persönlichen Bearbeitung zugänglich gemacht werden.

3.3 Planungs- und Entwicklungsarbeit

Fortbildungsarbeit durch Beratung, durch Seminare und Kurse bleibt in ihren Praxisfolgen unbestimmbar. Diese hängen von der Gunst der Situation, vom Ort und von dem Engagement des einzelnen Lehrers ab. Hochschuldidaktische Arbeit muß deshalb notwendig auch solche Aktivitäten einschließen, in denen kooperativ Konzepte zur Veränderung ausgearbeitet, erprobt und umgesetzt werden. Auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung im Pflichtschul- und AHS-Bereich hat es in der BRD und in anderen Ländern zwischen 197o und 198o umfangreiche Projekte dieser Art gegeben (vgl. Gstettner/Rathmayr 1978). Für unsere Zwecke läßt sich resumieren, daß solche Projekte umso erfolgreicher und dauerhafter praxiswirksam sind, je enger sie sich an die tatsächlichen Interessen der betroffenen Praktiker anschließen, je weniger die lokalen Einzelgegebenheiten durch zentralistische Zwecksetzungen durchkreuzt werden und zu einer je egalitäreren Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Wissenschaftlern und Praktikern es kommt. Reformen, die von Expertenteams "am grünen Tisch" entwickelt und dann über administrative und instruktive Maßnahmen auf das jeweilige Praxisfeld übertragen werden sollen ("Research-Development-Dissemination") sind zwar gegenüber zentralen bürokratischen Verwaltungsinstanzen am leichtesten zu legitimieren, stoßen aber auf viel offenen und versteckten Widerstand bei den Betroffenen. "Handlungsforschung" als neue, die Veränderung von Bewußtsein und Praxis durch kooperative Lernprozesse zwischen Forschern und Praktikern miteinschließende Forschungsstrategie bietet deshalb auch im Bereich der Hochschuldidaktik spezifische Innovationschancen (Rathmayr/Wagner 1975).
Empfehlungen können sich in diesem Bereich nicht auf konkrete Projekte beziehen (14), da sie aus vorhandenen Problemsituationen entwickelt werden müssen. Es müssen aber Finanzierungen für solche Projekte geschaffen werden. Aus der teils sehr positiven, teils aber auch problematischen Erfahrung meiner seinerzeitigen Mitarbeit in einer zentralen Begutachterkommission beim BMfWuF empfehle ich hierzu die Einrichtung dezentraler Fonds aus den hiefür vorgesehenen Mitteln des BMfWuF an den einzelnen Universitätsorten und die Schaffung von Begutachtergremien ebendort. Vorschläge für die genauere Organisation der Tätigkeit solcher Gremien habe ich an anderer Stelle (Rathmayr/Wagner 1973) bereits gemacht. Die wesentliche Aufgabe solcher Gremien wäre die Auswahl förderungsürdiger Projekte und der Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Projekten.

4. Leanumwelt und Lernressourcen am Studienarbeitsplatz

Noch langsamer als die aktiven Prozesse der Didaktik passen sich im allgemeinen deren passive Voraussetzungen (Räume, Lehrmittel, Bibliothek und deren Organisation, Anordnungen von didaktischeren Mobiliar, usw.) neuen Erfordernissen an. Zudem unterliegen diese Bereiche noch mehr, als die aktiven außerdidaktischen Bedingungen und Kriterien, die von scheinbar so banalen Dingen wie Pflegeleichtigkeit und Robustheit (u.damit z.8. auch hohemGewicht und Immobilität) bis zu so unmittelbar einsichtigen wie Sicherheit des Bestandes (z.B. einer Bibliothek) und möglichst guter Verfügbarkeit reichen.

Für diesen Bereich gilt noch mehr als für alle anderen, daß es keine vorgefertigten Lösungen gibt, von denen ohne Einbeziehung der Wünsche und Interessen der Benützer auf bessere Arbeitsbedingungen geschlossen werden kann. Derartige Konzepte sind fast immer verknüpft mit gleichzeitigen Entwicklungen von auf Serienproduktionen abgestellten Programmen der didaktischen oder einer sonstigen Industrie und enthalten einen erheblichen Anteil irreführender Werbung. Es ist ganz besonders zu bedauern, daß die räumliche Gestaltung und dieEinrichtung der Universitätsneubauten zentralistisch ohne Berücksichtigung, ja auch nur Erhebung von Benützerwünschen erfolgt ist, nach uniformen Konzepten, die nicht einmal die unterschiedlichen Nutzungsgegebenheiten bei den einzelnen Instituten berücksichtigen.
Grundsätzlich dürfte eine Einschätzung nicht zu weit gehen, die besagt, daß die derzeitigen räumlichen und sonstigen Gegebenheiten im Universitätsbereich eher konsumtive und reproduktive Lehr- und Lernformen begünstigen, die Bildung von kurzfristigen und längerfristigenLerngruppen nicht ermöglichen und die Bildung eines Netzes von freien Kommunikationsformen um den eigentlichen Lehrbetrieb herum verunmöglichen. Das völlige Fehlen von Gruppenräumen und Kommunikationsräumen und die sterile Ausstattung der Unterrichtsräume in den Neubauten ist nur ein Beleg für diese Ansicht. Es spricht für die Vitalität und das hohe Maß an Solidariatät, das an unserer Universität vorhanden ist, wenn man sieht, mit wieviel Kreativität einzelne Institute im Neubau versucht haben, dieser Situation abzuhelfen.
Es ist aber keine Frage, daß solche kleine Einzelkorrekturen die grundlegenden Mängel einer in vieler Hinsicht zu wenig benutzerfreundlichen Raum- und Arbeitssituation nicht beheben können. Die Tatsache, daß Lehrende und Studierende gern hineingehen und daß das Gefühl, dort für eine Weile zu Hause sein zu können, überhaupt entstehen darf, ist eine wichtige Voraussetzung für die Arbeitsleistung in Lehre und Studium. Ich empfehle deshalb die Beauftragung einer interdisziplinären und alle Gruppen an der Universität einbeziehenden Forschungsgruppe (jedenfalls unter Einbeziehung von Soziologen, Architekten und Pädagogen) mit der Erhebung von Lehr- und Lernbehinderungen durch räumliche und andere materielle und organisatorische Bedingungen im Bereich unserer Universität und der Erstattung von Vorschlägen zur Veränderung bzw. zur Berücksichtigung bei noch ausstehenden Neubauten. Die Finanzierung eines solchen Forschungsprojekts wäre beim BMfWuF zu beantragen.

5. Evaluation des Lern- und Lehrerfolgs

Ich habe diesem Teilaspekt einen eigenen Abschnitt vorbehalten, weil ich der Ansicht bin, daß das Berechtigungssystem innerhalb einer didaktischen Gesamtorganisation die innerhalb eines solchen Systems vorwiegenden Lehr- und Lernformen ganz wesentlich beeinflußt und prädestiniert. Darüberhinaus ist besonders für die Hochschule ein weitgehendes Fehlen des Zusammenhangs zwischen Lernevaluation (Überprüfung des Lernerfolgs der Studierenden) und Lehrevaluation (Überprüfung der Effektivität der Vermittlung des Lernstoffes) festzustellen. Die sehr hohen Ausfallsquoten (in einzelnen Fächern über 5o%) und die Versagerquoten bei einzelnen Prüfungsformen werden häufig einseitig auf eine mangelnde Lernleistung der Studierenden bezogen, ohne daß mit dieser Überlegung eine gleichzeitige Analyse der Effektivität des Lehrangebotes verbunden wird. Es ergibt sich aus dieser Einsicht einerseits die Notwendigkeit einer Ausweitung der systematischen Lehrveranstaltungskritik durch die Studierenden (15) sowie die Anbahnung einer Reihe von Maßnahmen zur Humanisierung des Prüfungswesens, zum Abbau von Prüfungsangst, zur Transparenz des Prüfungsstoffes und zum Zusammenhang zwischen Prüfungs-Lehr- und Lernformen.
Von solchen Maßnahmen halte ich die folgenden für besonders wichtig:

- möglichst präzise Angabe des Prüfungsstoffs für einzelne Lehrveranstaltung, Prüfungsteile und Prüfungen (idealerweise in Form von Texten, Skripten, Literaturlisten o.ä).
- möglichst eingehende Information der Studierenden über die Modalitäten von Prüfungen (Typen von Prüfungsfragen, Prüfungsbeispielen, schriftlichen Prüfungsthemen, etc.)
- Prüfungsvorbereitung in Form von Einübungen in die Prüfungssituation und die zu erwartenden Aufgabentypen (Probeprüfung; simulierte Prüfungsaufgaben und deren Korrektur)
- Verstärkung der Öffentlichkeit von Prüfungen
- Erhöhung der Wiederholungsmöglichkeit von Prüfungen und Prüfungsteilen
- Verlängerung bzw. Abschaffung der Prüfungsfristen
- maximale Ausweitung der freien Prüfungswahl (zumindest unter großzügiger Ausschöpfung der derzeit durch das AHStG gegebenen Möglichkeiten)
- Vergrößerung der Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Prüfungsart (mündlich, schriftlich, Einzelprüfung, Gruppenprüfung)
- Kurse, in denen Prüfer auf die spezifische Dynamik von Prüfungssituationen aufmerksam werden und ihr eigenes Prüfungsverhalten kennenlernen können

Ich bin mir darüber im klaren, daß die Prüfungsproblematik zu den am schwierigsten zu verändernden Gegebenheiten im Hochschulbereich gehört. Zugleich aber gehört sie zu den von seiten der Studierenden am meisten beanstandeten Seiten der Universitätsdidaktik. Es wäre zynisch, diese Kritik ausschließlich auf mangelnden Leistungswillen der Studierenden zurückzuführen, ebenso wie es ungerecht ist, Pauschalurteile über Prüferwillkür abzugeben. Eine große Zahl von Untersuchungen und Studien gerade dazu (16), deren Diagnosen und Vorschläge auch noch nicht ansatzweise von den Universitäten zur Kenntnis genommen wurde, weist ebenfalls auf die entscheidende Bedeutung dieses Feldes hin. Ich halte die Annahme für berechtigt, daß die Didaktik einer Disziplin nicht wesentlich besser sein kann als ihre Prüfungsmodalitäten. Eine engagierte Hochschuldidaktik darf deshalb an dieser Problematik nicht vorbeigehen.

Abschließend beziehe ich mich noch auf einen Sonderfall des Berechtigungswesens, die schriftlichen Arbeiten. In der geschichtlichen Entwicklung der Universitätsdidaktik der letzten Jahrzehnte ist eine deutliche Zunahme der Zahl der schriftlichen Arbeiten von Studierenden zu verzeichnen. Dieser Tendenz entspricht keine gleichlaufende Zunahme der Kapazität an den einzelnen Instituten, die für die Betreuung dieser Arbeiten zur Verfügung stehen. Da mit einer vermehrten personellen Ausstattung der Institute in der nächsten Zeit kaum gerechnet werden kann, halte ich es für notwendig,

- das bestehende Angebot an Betreuung im Einzelfall, soweit noch Kapazität frei ist, zu verbessern
- die Anforderungen an schriftliche Arbeiten kritisch auf eine auch vom Durchschnittsstudenten leistbare Norm hin zu überprüfen
- die Zahl der verpflichtenden schriftlichen Arbeiten auf das von der Ausbildung her erforderliche Mindestmaß zu beschränken
- andererseits Vorübungen zur Verschriftlichung (persönliche Stellungnahme, Argumentationsanalyse, Vergleich zweier kontroverser Artikel, etc.) verstärkt in den Ausbildungs- und Prüfungsalltag aufzunehmen
- hochschuldidaktische Erfahrungen in den Bereichen der Themenstellung, der verschiedenen Schreibschwierigkeiten, unterschiedlichen Betreuungsformen (Gruppe, Einzelberatung, etc.) zu sammeln.

Darüberhinaus halte ich das häufige Auseinanderfallen von Betreuungs- und Beurteilungskompetenz für problematisch. Derjenige Studierende, der unter der Beratung eines Hochschullehrers eine schriftliche Arbeit verfaßt, sollte eigentlich damit rechnen können, daß seine Arbeit auch durch diese konkrete Person - und nicht etwa durch einen anderen Hochschullehrer mit möglicherweise völlig anderen inhaltlichen oder wissenschaftstheoretischen Ansichten - beurteilt wird. Veränderungen auf diesem

Gebiet führen aber bereits über den Bereich der Hochschuldidaktik hinaus und zeigen deren innige Verschmelzung mit anderen Bereichen der Universitätswirklichkeit: sie betreffen die Aufteilung der Arbeit und Verantwortung zwischen den einzelnen Stufen von Universitätslehrern und berühren damit wohl einen der empfindlichsten Punkte der inneren Balance dieser großen Bildungsinstitutionen.

Anmerkungen zur Hochschulfiachdidaktik

Es gibt einen alten Schulstreit zwischen Hochschuldidaktik und Fachdidaktik. Vertreter der allgemeinen Hochschuldidaktik werfen nicht ungern den Fachdidaktikern vor, sie würden lediglich sehr eng auf fachliche Lernziele bezogene Orientierungen vertreten und notwendige allgemeine Gesichtspunkte und Reformen vernachlässigen; Fachdidaktiker behaupten dagegen, Pädagogen fehle schlicht der für die Beurteilung fachlicher Lernsituationen und -erfordernisse nötige "Fach"-Verstand. Beide Parteien scheinen mir in ihrer Einschätzung der jeweiligen interessensbedingten Schwachstellen des anderen recht, in den mitunter davon abgeleiteten Konsequenzen, daß man entweder Hochschuldidaktik oder Fachdidaktik betreiben müsse, aber unrecht zu haben.

Ich habe selbst beim kürzlich an der Universität Klagenfurt abgehaltenen gesamtösterreichischen Symposium über Stand und Weiterentwicklung der Fachdidaktik an einer mir völlig fachfremden Gruppe von Fachdidaktikern (Biologie!) teilgenommen und konkret erfahren, wie nützlich ein kommunikatives Zusammenwirken allgemeind! daktischer und fachdidaktischer Kompetenz sein kann:

Über diese Tagung ist im übrigen ein umfangreicher Bericht erschienen (Altrichter u. a. 1983): Er enthält die Ergebnisse einer detaillierten Erhebung über den Zustand der Fachdidaktik an den einzelnen Universitäten (nach Fächern gegliedert) sowie Vorschläge zur Organisation der Fachdidaktik.

Soweit ich mir anhand der bisher vorliegenden Unterlagen einen groben Überblick verschaffen konnte, gibt es unbeschadet der zwischen den einzelnen Fächern und Universitäten sehr unterschiedlichen Standpunkte einige überwiegende, wenn auch nicht einhellige Tendenzen:

- Fachdidaktik (FD) soll nicht von universitätsübergreifenden Zentren, sondern von an den einzelnen Studienrichtungen festgemachten Einheiten aus organisiert werden die untereinander kooperieren.
- FD soll eine deutliche Verbindung zur Schulpraxis haben. Dabei taucht in vielen Fällen die Vorstellung einer Teilzeitverpflichtung von Mittelschul-

lehrern als Fachdidaktiker an der Universität auf. Zugleich wird die Notwendigkeit einer fachlichen und allgemeindidaktischen Weiterbildung solcher Personen gesehen, mithin ein Zusammenwirken zwischen Fachdidaktik und Hochschuldidaktik betont.

Die Errichtung von fachdidaktischen Ordinariaten wird weithin skeptisch beurteilt. Einerseits wird befürchtet, daß - zumindest in Österreich - für die meisten Fächer keine ausreichend qualifizierten Bewerber zur Verfügung stehen, andererseits wird von Facdidaktikern auf der Hierarchieebene von Bundeslehrern die Bereitschaft zu engen Kooperation mit den fachlichen Universitätslehrern und mit der Schulebene eher vorausgesetzt.

Die Verbindung von fachdidaktischer Lehre und Forschung wird befürwortet.

Als eine der überwiegenden organisatorischen Vorstellungen für die Realisierung der Fachdidaktik wird die Einrichtung von FD-Abteilungen an den betreffenden Instituten vorgeschlagen.

Sr"ußbemerkung

Bei der Abfassung dieser Überlegungen und Empfehlungen habe ich mich bemüht, bei den einzelnen Fragen neben allgemeinen Einschätzungen auch konkrete Vorschläge zu m.E.machbaren Initiativen und Innovationen auszusprechen. Derartige Vorschläge bedürfen der Diskussion und des Widerspruchs von seiten derer, die sie vertreten, anregen oder verwirklichen sollen.

Die Anregung einer solchen kontroversiellen Diskussion ist mit ein wesentliches Ziel dieses Papiers. Ich würde mir wünschen, daß sie in möglichst breiter Form und ohne Schonung des Autors erfolgt.

Hochschuldidaktische Analyse und Reform ist nur zum Teil Gegenstand unparteiischer Wissenschaft und Forschung.

Sie ist ebensosehr Gegenstand kommunikativer Auseinandersetzung und - darauf richtet sich eine ungewisse Hoffnung - Einigung. Wer will, daß in einem so wichtigen und gleichzeitig so labilen Bereich unserer Universitäten Konsenssuche mit Richtung auf Veränderung von Praxis einsetzt, darf keine überfordernden Totalansprüche stellen. Es kommt auf die kleinen Schritte an, die die Bereitschaft, das persönliche Engagement und die Erfahrung der Betroffenen eben zuläßt. Auf den beiden folgenden Seiten habe ich die konkreteren Empfehlungen zu einzelnen Problembereichen noch einmal 'in Form einer Liste zusammengefaßt. Dabei habe ich bei dem Bereich "Lernumwelt" noch einige kurzfristigere Vorschläge eingefügt, da mir das ausschließliche Hoffen auf ein Forschungsprojekt doch etwas zu wenig erschien. Ich befürchte, daß diese Vorschläge weithin an den bereits vorliegenden Raumkonzepten und Raumnutzungen scheitern. Vielleicht läßt sich das eine oder andere aber doch verwirklichen.

Zusammenfassung der Empfehlungen

1. Zum Bereich: Ziele und Inhalte der Hochschulstudien

Orientierungslehrveranstaltung zur kritischen Auseinandersetzung mit der Struktur der wissenschaftlichen Disziplinen

Übernahme der von der Ö.H. veranstalteten Tutorien in das anrechenbare Studium

Nutzung vorhandener Möglichkeiten (Gastvortrag, Gastsemester, Hochschulkurse, Studienversuche, etc.) zur Erweiterung des Spektrums der Disziplinen

Simulation von Praxissituationen im Hochschulunterricht

Einbau fakultativer, anrechenbarer Praxisphasen ins Studium

Betreuung bereits vorhandener Praxisphasen (Famulatur, Gerichtsjahr) durch die Universität

Einladung von Praktikern in universitäre Lehrveranstaltungen

Lernprojekte

Berufsrelevante Zusatzausbildungen

Vorüberlegungen zur Ergänzung der Universität durch ein Bildungszentrum unter Mitverwaltung der Studierenden

Möglicher Ansatzpunkt für eine Zieldiskussion: steigende fachliche Autonomie des Studierenden

Erweiterung der Präsentationsformen studentischer Lern- und Arbeitsprodukte

2. Zum Bereich: Arbeits- und Interaktionsformen

Flexible didaktische Gestaltung der Lehrangebote

Entkoppelung von wissenschaftlicher Karriere und dienstrechtlicher Stellung beim Mittelbau

Orientierung der Gesamtdidaktik an der Gesamtheit gegebener Studienmotivationen

Hochschuldidaktische Beratungsteams

Fachnahe Innovationsgruppen

Kurse zum Studienrecht und zur Studienorganisation

Kurse zur Vermittlung hochschuldidaktischer Techniken und Arbeitshilfen

Offene Arbeitstagungen mit hochschuldidaktischen Tutoren

Kurse zur Einübung in kommunikative, und selbstreflexive Kompetenzen

Einrichtung dezentraler Fonds an den einzelnen Universitätsorten zur Finanzierung hochschuldidaktischer Entwicklungsprojekte: Schaffung von Begutachtergremien

3. Zum Bereich: Lernumwelt und Lernressourcen

Interdisziplinäres Forschungsprojekt zur Erhebung von Lehr- und Lernbehinderungen durch räumliche und andere materielle bzw. organisatorische Bedingungen

Zusätzlich kurzfristige Maßnahmen,.soweit verwirklichbar:

- Schaffung von freien Kommunikationszonen in den Neubauten
- Schaffung von Gruppenräumen zur didaktischen Differenzierung

- Flexiblere Gestaltung der kleinen und mittleren Unterrichtsräume (leicht verstellbare Möbel, Nischen, Verbesserung der Akustik, etc.) Allenfalls: Vergabe von Vorschlägen an der Technischen Fakultät

Verbesserung der Serviceeinrichtungen im Bereich der Universität: Geschäfte (z.B. Schreib- und Büroartikel, Buchhandlung: Die Tatsache, daß sich im Bereich der Universität keine einzige Buchhandlung befindet, dürfte in Innsbruck ziemlich einmalig sein), Cafes oder kleine Restaurants mit Atmosphäre (im Unterschied zu den vorhandenen Mensen bzw. dem neuen Buffet); Nutzung des Forums für solche Zwecke

Schaffung längerfristiger Studierplätze in den Bibliotheksräumen für Studierende, die Arbeiten schreiben oder an umfangreichen Themen arbeiten. Dort sollte man die Bücher liegen lassen können. Versuchsweise wäre die Einführung einer verlängerten Bibliotheksöffnung am Abend (bis 22 Uhr) unter Verantwortung der Studierenden zu empfehlen.

Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Instituten. bezüglich der Bibliotheksorganisation und der Benutzerregelungen unter dem Aspekt der Servicefunktion dieser Einrichtungen

Insgesamt: Maßnahmen zu einer freundlicheren, kommunikationsfördernden Atmosphäre (Pflanzen, Sitzecken, Farben, Variabilität der Einrichtung u.v.a.m.)

4. Zum Bereich: Evaluation des Lehr- und Lernerfolgs

Ausweitung der systematischen Lehrveranstaltungskritik durch die Studierenden

Maßnahmen zur Humanisierung des Prüfungswesens (Katalog)

Maßnahmen zum Bereich der schriftlichen Arbeiten (Katalog)

5. Zum Bereich: Hochschulfachdidaktik

Verweis auf den Tagungsbericht der Universität Klagenfurt "Fachdidaktik in der Lehrerbildung" (Trends)

Anmerkungen:

1. Zwischen den sechziger- und siebziger Jahren läßt sich ein starker reformatorischer Einfluß von der wissenschaftlichen Pädagogik - vor allem der sogenannten Curriculumforschung - auf verschiedene Bereiche des öffentlichen Schulwesens feststellen. Auf die Hochschule hat sich diese Bewegung kaum ausgewirkt. (Vgl. das Curriculumhandbuch von Frey u.a., 1975, wo der Curriculumreform auf verschiedenen Stufen des Bildungswesens ein ganzes Kapitel gewidmet wird die Universität als ebenfalls möglicher Ort curricularer Reform scheint dort nicht auf).

2. Zum Problem der wissenschaftlichen Disziplinen und ihrer Veränderung vgl. Kuhn 1976; Weingart 1972-74.

3. Zur Einführung in die Problematik von Hochschulstudium und Praxis siehe Bülow/Klüver 1976; Rührmann 1977.

4. Ich selbst mache gegenwärtig mit solchen Praktikumsgruppen im Bereich der Erziehungswissenschaft gute Erfahrungen. Es zeigt sich, daß auch inhaltlich sehr verschiedene Tätigkeiten (Schule, Kindergarten, Jugendzentren, Lehrlingsheim, Bewährungshilfe, etc.) zufriedenstellend in einer gemeinsamen Praktikumsgruppe aufgearbeitet werden können. Die Gruppe sollte nicht mehr als 5 - 7 Teilnehmer haben. Die Anrechenbarkeit wurde so gelöst, daß das Praktikum im Umfang der Teilnahme an an der Praktikumsgruppe(2 Semester zu je zwei Wochenstunden).

5. Hierdeis hat in einem eigenen Papier den notwendigen Zusammenhang zwischen Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung begründet und mögliche Kooperationen skizziert.

6. Ich erinnere hier nur exemplarisch an die einschlägigen Schriften der deutschen Bundesassistentenkonferenz, an die Schrift "Demokratische Leistungsuniversität" der österreichischen Hochschülerschaft und an den vielzitierten Artikel des deutschen Bildungsreformes H. v. Hentig (197o).

7. Zur Schwierigkeit, didaktische Verfahren von allgemeinen Zielsetzungen zu deduzieren,vgl. etwa Meyer 1972.

B. Im Bereich der sogenannten "offenen Curriculumentwicklung" gibt es umfangreiche und sehr konkrete Vorarbeiten und Entwürfe zu einer solchen Art von Lernen (Literaturhinweise bei Rathmayr 1977).

9. Zusammen mit H. J. Walter arbeite ich derzeit an einem hochschuldidaktischen Versuch, bei dem wir vor allem die Prozesse in kurzfristigen und langfristigen Lerngruppen, die didaktischen Probleme des Übergangs zwischen Kleingruppe und Plenum und die Möglichkeiten der Höreraktivierung in Großlehrveranstaltungen (ca. 100 Teilnehmer) erforschen.

10. Eine deraritge, wenig optimistische Sicht stützt sich auf zahlreiche, auch empirische Forschungsarbeiten. Bezüglich mangelnder Kontakte mit Studierenden: Gutweniger u.a. 1982; zu fehlenden Kontakten der Hochschullehrer untereinander Meyer-Althof 1974; zur psychischen Belastung u.a.: Eckstein 1972.

11. In dem (Anm.9) bereits zitierten Projekt hat sich vor allem der Unterschied zwischen eher "unizentrierten", eher "berufszentrierten" und eher "gesellschaftszentrierten" Orientierungen als interpretationskräftig erwiesen.

12. Eine Reihe weiterer Konzeptionen und Überlegungen zur Frage der Hochschullehrerfortbildung finden sich in dem Themenheft "Hochschullehrerfortbildung" der Zeitschrift für Hochschuldidaktik (Murauer 1982).

13. Darüberhinaus wäre die rasche Verbreitung neuer Rechtsvorschriften (Gesetzesnovellen, Erlässe, Beantwortung von Anfragen) erforderlich. Es könnte zur Aufgabe des beim Rektorat bzw. bei der Österreichischen Hochschülerschaft beschäftigten Juristen gemacht werden, Hinweise hierauf im Mitteilungsblatt der Universität zu publizieren.

14. In seiner Erhebung zum "Stand der Hochschuldidaktik in Österreich" kommt W. Pilarz (1982) auf ca. 25 laufende hochschuldidaktische Projekte, von denen wiederum nur ein Teil didaktische Reformen zum Gegenstand hat_

15. Für den bundesdeutschen Bereich bringen die beiden Reihen "Blickpunkt Hochschuldidaktik" und "Hochschuldidaktische Materialien" laufend Berichte über - auch umfangreiche - Projekte aus allen Fächern; für Österreich besorgt dies die ÖGHD (Öst. Gesellschaft für Hochschuldidaktik').

16. Vgl. etwa Prior 1971; Eckstein 1971; Flechsig 1974; Huber u.a. 1978; Hecht 1978.

Literaturangaben:

Bülow, M_/J. Klüver: Theorie und Praxis in Hochschulcurricula. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (Hrsg.): Hochschuldidaktische Stichworte. Hamburg 1976, 1-19. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 40).

Rührmann, J_: Zehn Jahre praxisbezogene Studienreform im Spannungsfeld von „wis- Führungsanspruch" und "gesellschaftlicher Dienstleistungsfunktion", Hamburg 1977 (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 46).

Eckstein, B.: Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression? Hamburg 1971 (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 13).

Eckstein, B.: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt 1972.

Flechsig, K.-H.: Prüfungen und Evaluation_ In IZHD (Hrsg.): Hochschuldidaktische Stichworte. Hamburg 1976, 304-336 (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 40).

Frey, K.u.a. (Hrsg.): Curriculum Handbuch. 3 Bde. München 1975.

Ghude, E.: Die Vorlesung und die seminaristischen Formen des Hochschulunterrichts. In: Ghude, E.: Bibliographie zur Hochschuldidaktik. Hamburg 1970 (=Hochschuldidaktische Materialien Nrt 17).

Gstettner, P./B. Rathmayr: Lehrerbeteiligung als Innovationsstrategie, Schulnahe Curriculumentwicklung zwischen Basisanspruch und staatlichem Planungsdilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 1976, 329-349.

Gutweniger, H.u.a.:Wege und Umwege. Studienbiografien aus Österreich. Wien 1982.

Hecht,H.: Probleme der Überprüfung von Hochschulunterricht_ In: Berendt,B.u.a.(Hrsg.): Hochschuldidaktik. Lehren und Lernen im Hochschulalltag. Salzburg 1979, 221-225.

Hentig,H_v.: Wissenschaftsdidaktik. In: v_Hentig/Huber/Müller, (Hrsq.): Wissenschaftsdidaktik (= 5.Sonderheft der Neuen Sammlung) 197o, 13ff.

Hierdeis,H.: Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik. Überlegungen zu einem Verhältnis. In: Schratz,M. (Hrsg.): Lernen mitErwachsenen. (= Impulse für Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik, Band 1), Innsbruck 1983, 7o-75.

Huber,L.: Hochschuldidaktik als Curriculumforschung. In:Ulich,D.: Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik. München 1974, 78-82.

Huber,L.. Zur hochschuldidaktischen Fortbildung von Hochschullehrern. In: Neue Sammlungen 1976, 367-387.

Huber,L.: Arbeitsschwerpunkte der Hochschuldidaktik. In: Berendt,B.u.a. (Hrsg.); Hochschuldidaktik. Lehren und Lernen im Hochschulalltag. Salzburg 1979, 9-16.

Huber,L.u.a.: Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. Band I: Einführung und Überblick, Band 2: Erfahrungen und Folgerungen. Hamburg 1978 (_ Blickpunkt Hochschuldidaktik Bde. 5o u. 5l)_

Kilian,W./W.Laatz: Reformversuch mit Studienanfängern an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Frankfurt 1969/70. In: Hochschuldidaktische Materialien Nr. 22, Hamburg 1971.

Krüger,H.J_u.a.: Studentenprobleme. Psychosoziale und institutionelle Befunde. Frankfurt 1982.

Kraft-Ebbing,I./M.Schilling: Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden als Quelle von Kommunikations- und Arbeitsstörungen. Thesenpapier zum Workshop Hochschullehrer-Fortbildung. Verv.Ms_ Wien 1983.

Kuhn,Th.: Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Fränkfurt 1973.

Liebau,E.: Studentische Erfahrung im Wandel - oder was es bedeuten könnte, heutzutage ein "neuer" Student zu sein. In: Neue Sammlung 1981, 405-431.

Meyer,H.L.: Einführung in die Curriculummethodologie. München 1972.

Meyer-Althoff,M.: Reform der fachwissenschaftlichen Inhalte des Lehrerstudiums - Projektstudium Geschichte. In: Hamburger Lehrerzeitung 1974, H.4, 78ff_

Murauer,N. (Hrsg.): Hochschullehrerfortbildung. Wien 1982 (Zeitschrift für Hochschuldidaktik Nr.4 -1982).

Pilarz,W.: Stand der Hochschuldidaktik in Österreich. Wien 1982 (=Zeitschrift für Hochschuldidaktik, H.1/1982).

Prior,H.: Leistungsmessungen und Prüfungen. In: ders.: Kritische Bibliographie zur Hochschuldidaktik. 200 Kommentierte Bücher und Aufsätze, 188-203. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 17).

Rathmayr,i3.: Gutachten zur Hochschuldidaktik im Auftrag des BMfWUF. (zus_ mit Ina Wagner), Innsbruck/Wien 1973.

Rathmayr,B./I_Wagner: Wissenschaft als Innovationshilfe. Aspekte handlungsorientierter Forschung für die hochschuldidaktische Praxis. Wien 1975.

ayr ,Bh .: lese , um sich eine Zuganq zur Curriculumforschung RathzumverschaffenWas In:könnteFreiemLanehrersrtimme, H.I (1977), 10-12.

Rieck,W. Sammelrezension zu Neuerscheinungen der Hochschuldidaktik. In: Neue Sammlung 1981, 482-489.

Ulich,D.(Hrsg.): Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik. München 1974.

Walter,H.-J_: Das Arbeitsbündnis ih der Gruppenarbeit. In: Murauer,N. (Hrsg.): Hochschullehrerforbildung.

Weingart,P.(Hrsg.): Wissenschaftssoziologie, 2 Bände, Frankfurt 1972-74_

Diese Studie entstand im Auftrag des Rektors der Universität Innsbruck.

Mitarbeiter

Herbert Bannert, Univ.-Doz.Dr.phil., Institut für Klassische Philologie, Universität Wien, Dr.Karl-Lueger-Ring 1, lolo Wien

Christine Gruber, Univ.-Ass.Mag.Dr.phil., Institut für Pädagogik und Psychologie, Abt. Berufs-und Wirtschaftspädagogik, Universität Linz, Altenbergerstr. 69, 4o4o Linz

Guido Heintel, Dr.phil., Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Wien, Garnisongasse 3-8, lo9o Wien

Manfred Horvat, ORat Dipl.-Ing., Außeninstitut der TU-Wien, Resselgasse 5/25, I o4o Wien

Werner Lenz, Univ.-Doz.Dr.phil., Institut für Fernstudien, Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 67, 9o2o Klagenfurt

Bernhard Rathmayr, Univ.-Ass.Dr.phil., Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6o2o Innsbruck

Ursula Schneider, Univ.-Ass.Dr.phil., Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft, Universität Innsbruck, Sonnburgstr. 16, 6o2o Innsbruck

Michael Schratz, Univ.-Ass.Mag.Dr.phil., Institut für Erziehungswissenschäften, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6o2o Innsbruck

Gerhild Tanew-Iliitschew, Univ.-Ass.Mag.Dr.iur.Dr. rer.oec., Institut für Unternehmensführung, Wirtschaftsuniversität Wien, Augasse 2-6, 119o Wien

Norbert Wolf, Dipl.-Ing.Dr.teclr.,Institut für Organische Chemie, TU-Graz, Rechbauerstr. 12, 8olo Graz

Neu

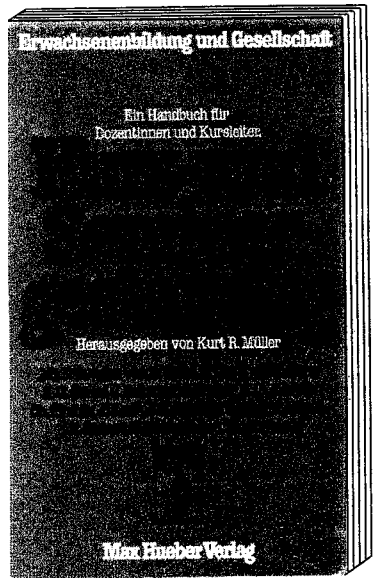
in d« Aefite frwachse+e,bv%dung unalCesellsdkrit

K. R. Müller (Hrsg.)
Kurs- und Seminargestaltung
Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter
288 Seiten, mit Abbildungen, kt.
DM 29,80 Hueber-Nr. 6936

D. Görs (Hrsg.)
Arbeiten und Lernen
Zur Praxis arbeitsbezogener Weiterbildung
176 Seiten, kt.
DM 29,80 Hueber-Nr. 6941

A. Bamme/E. Holling/ W Lempert
Berufliche Sozialisation
Ein einführender Studientext
192 Seiten, mit Abbildungen, kt.
DM 24,- Hueber-Nr. 6937

K. Dera (Hrsg.)
Lernen für die Praxis: Medien, Techniken, Methoden
208 Seiten, mit Abbildungen, kt.
DM 29,80 Hueber-Nr. 6938



K. A. Geißler
Anfangssituationen
Was man tun und besser lassen sollte
176 Seiten, mit Abbildungen, kt.
DM 24,- Hueber-Nr. 6943

Max Hueber Verlag
Max-Hueber-Straße 4
8045 Ismaning

ueber