

Seitter, Wolfgang

Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 918-937

urn:nbn:de:0111-opus-38673

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Organisationstheorie und Bildungsinstitutionen

<i>Wolfgang Schönig</i> Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung	815
<i>Christine Schaefers</i> Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen	835
<i>Harm Kuper</i> Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation	856
<i>Thomas Kurtz</i> Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen	879
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher?	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer	918

<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse	938
 <i>Diskussion</i>	
<i>Hartmut von Hentig</i> Humanistische Bildung (Zu Manfred Fuhrmann: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.)	959
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Ernst Peter Fischer: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte	973
<i>Horst Rumpf</i> Marga Bayerwaltes: Große Pause! Nachdenken über Schule	000
<i>Theodor Schulze</i> Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe	000
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	986

Content

Topic: Organization Theory and Educational Institutions

<i>Wolfgang Schönig</i> The School's Organizational Culture as a Key Concept of School Development	815
<i>Christine Schaefers</i> Sociological Neo-Institutionalism. An organization-theoretical perspective applied to the analysis of and research on school organization	835
<i>Harm Kuper</i> Decision-Structures in Schools. A differential analysis of school organization	856
<i>Thomas Kurtz</i> Further Education Between Occupation and Company. On The Relationship between the individual, the organization, and knowledge	879
 <i>Articles</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Socialization“ – Fundamental Concept or Anachronistic Metaphor?	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Adult educational ethnography or the approximation of adult education to its participants	918
<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> “Bringing Boys Back In”. Social inequality between the sexes in the educational system to the disadvantage of boys as illustrated by graduation from secondary schools	938

Discussion

Hartmut von Hentig

Liberal Education (On Manfred Fuhrmann's book
„Latein und Europa“) 959

Book Reviews 973

New Books 986

Wolfgang Seitter

Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer¹

Zusammenfassung: Der Aufsatz beschäftigt sich mit dem in der Erwachsenenbildung besonders virulenten Passungsproblem von Adressat und Teilnehmer. Er geht dabei von der These aus, dass aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme die Erwachsenenbildung eine historisch kontinuierliche, jedoch wenig explizierte Affinität zu ethnographischen Methoden aufweist. Diese These wird an drei historischen Beispielen belegt, die einerseits drei unterschiedliche Formen von Ethnographie darstellen (Adressaten-, Unterrichts- und Organisationsethnographie) und die sich andererseits im Spannungsfeld von praxiswirksamer Veränderungsabsicht und theoretischem Erkenntnisinteresse bewegen. Möglichkeiten einer stärkeren Akzentuierung ethnographischer Methoden werden schließlich am Beispiel des erziehungswissenschaftlichen Praktikums erörtert.

1. Die Teilnehmerfrage in der Erwachsenenbildung

Seit den Anfängen moderner Erwachsenenbildung bewegt die Frage nach den Teilnehmern die erwachsenenpädagogischen Protagonisten. Wer sind sie, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, warum kommen sie in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, warum kommen sie nicht, warum bleiben sie weg, was wollen sie dort lernen, was nehmen sie mit in ihren Alltag, warum kommen sie erneut – Fragen, so einfach sie klingen, so schwer sind sie zu beantworten.

Doch nicht nur die Erwachsenenbildungspraxis, auch die Erwachsenenbildungsforschung hat sich mit ihrer zunehmenden Institutionalisierung seit Beginn des 20. Jahrhunderts vornehmlich mit den Teilnehmern beschäftigt. Dabei hat sie ganz unterschiedliche Ansätze entwickelt, die sowohl in ihrer methodischen Ausrichtung als auch in ihrer inhaltlichen Reichweite erheblich voneinander abweichen: so die sozialstatistische Teilnehmerforschung, die bildungssoziologische Adressatenforschung, die Zielgruppenforschung, die Biografie-, Milieu- oder Interaktionsforschung (vgl. Born 1991; Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 101ff.; Barz 2000). Sie alle fokussieren den Teilnehmer in einer spezifischen Perspektive und einem entsprechend abgestimmten Methodeninstrumentarium: nämlich als Person mit einem Bündel von statistisch auswertbaren Merkmalen, mit bestimmten didaktisch aufzugreifenden Bil-

¹ Leicht veränderte Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Philipps-Universität Marburg am 16.1.2002.

dungsvorstellungen und Lernbedürfnissen, mit sozialen Benachteiligungen und Defiziten, die als Lernanlässe umformuliert werden, mit einer individuellen Lerngeschichte und spezifischen Aneignungsweisen von Lernangeboten, mit milieugeprägten Lebensstilen und Wertpräferenzen, mit kursbezogenen Präsentations- und Inszenierungsformen.

Es lassen sich nun ganz unterschiedliche Gründe für den hohen Stellenwert und die Bedeutung anführen, die die Teilnehmerfrage in ihren verschiedenen Verästelungen für die Erwachsenenbildung hat. Neben den legitimatorisch-evaluativen Anforderungen, denen sich die Erwachsenenbildung ausgesetzt sieht, resultiert die Teilnehmerfrage vor allem aus dem unhintergehbaren Problem der Antizipation und Passung eines Angebotes für einen nur bedingt bekannten Personenkreis, aus der Konfrontation einer notwendigerweise abstrahierenden Adressatenkonstruktion mit der Präsenz je konkreter Teilnehmer und ihren je eigenen Lernvorstellungen, Lernvergangenheiten und Lernweisen, aus der Deckungsungleichheit von potenziellen und real vorhandenen Teilnehmern, kurz aus der unüberbrückbaren Differenz von Adressat und Teilnehmer. Erwachsenenbildung hat es – zugespitzt formuliert – immer mit antizipierten, abstrakten, konstruierten Teilnehmern zu tun, die erst durch ihre reale Anwesenheit innerhalb einer Veranstaltung ihre je spezifische Konkretion erfahren, um dann in einen erneuten Schritt der Angebotsplanung einer möglichen Erweiterung oder Differenzierung zu unterliegen.

Dieser Dreischritt von Adressatenkonstruktion, Teilnehmererfahrung und Adressatendifferenzierung ist konstitutiv für die Erwachsenenbildung – wie generell für jede Bildungspraxis. Was diesem Dreischritt in der Erwachsenenbildung allerdings seine besondere Schärfe verleiht, ist die säkulare Tradition der Freiwilligkeit, welche die Teilnahme gerade in der Erwachsenenbildung bisher ausgezeichnet hat – eine Freiwilligkeit, die die Teilnehmerschaft tendenziell als eine prekäre, instabile, flüchtige, okkasionelle, abbruchgefährdete ausweist. In der Erwachsenenbildung fungiert dieser – tatsächliche oder nur unterstellte – *bildungsbezogene Beteiligungswille von Erwachsenen aus freien Stücken heraus* als funktionales Äquivalent von Schulpflicht, die die obligatorische, gesetzlich vorgeschriebene Anwesenheit von Personen eines definierten Alters in der Institution Schule meint. Inwieweit es gerade unter dem Imperativ des lebenslangen Lernens auch für Erwachsene heute zunehmend eine Weiterbildungspflicht gibt, soll hier nicht weiter vertieft werden. In historischer Perspektive hat sich die Erwachsenenbildung jedenfalls in Abgrenzung von Schule als das ‚Andere von Schule‘ stilisiert und diese Abgrenzung mit dem Theorem der Freiwilligkeit der Teilnahme begründet. Die damit mögliche – und faktisch auch immer stattfindende – Abstimmung ‚mit den Füßen‘ macht gerade die Erwachsenenbildung besonders sensibel und anfällig für das Passungsproblem von Adressat und Teilnehmer.

Verschärft wird dieses Problem noch dadurch, dass neben der grundsätzlichen Differenz von Adressat und Teilnehmer in der Praxis der Erwachsenenbildung zumeist auch noch ein soziales Gefälle überwunden werden muss. D.h. Erwachsenenbildung wird in aller Regel *von* einer bestimmten Gruppe *für* eine bestimmte Gruppe veranstaltet, von Bürgern für Arbeiter, von Städtern für die ländliche Bevölkerung, von Männern für Frauen. In historischer Perspektive kann man die Geschichte der Erwachsenenbildung geradezu lesen als die zunehmende Inkludierung von vormals ausgegrenzten Bevölkerungsteilen in das Angebotsspektrum der Erwachsenenbildung hinein mit einer entsprechenden sozialen Differenz von Anbietern und Nachfragern.

Welches sind nun die Lösungswege, die die Erwachsenenbildung aus diesem doppelten Dilemma der inhaltlichen und sozialen Passung heraus beschrritten hat? Es lassen sich m.E. mindestens vier Versuche kennzeichnen:

Ein erster Lösungsansatz besteht in dem Versuch, die doppelte Differenz dadurch zu überbrücken, dass Bildungsangebote von Betroffenen für Betroffene geplant und durchgeführt werden, dass eine quasi-natürliche Übereinstimmung von Motivlagen und Denkstrukturen zwischen Professionellen und Teilnehmern hergestellt wird. Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner fungieren in dieser Perspektive als Sprachrohr einer bestimmten sozialen Gruppierung, der sie selbst angehören und von der sie eine intime innere Kenntnis besitzen (oder zumindest zu besitzen beanspruchen). Diese Form einer bewegungsorientierten Erwachsenenbildung findet sich in der Arbeiter-, Frauen- und Alternativbewegung sowohl historisch als auch gegenwärtig (vgl. Becher/Dinter 1991).

Ein zweiter Lösungsversuch, den die Erwachsenenbildung beschrritten hat, liegt in der mehr oder weniger radikalen Beteiligung von Teilnehmern bei der Ausgestaltung und Umsetzung der Kursinhalte. Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip kann dabei allerdings ganz unterschiedliches meinen: den bloßen Ausgang einer Veranstaltung von den Alltagserfahrungen der Anwesenden, die inhaltliche Zusammenstellung des Lehrplans aus den existenziellen Fragen der Teilnehmerschaft heraus oder die Möglichkeit didaktischer Selbstauswahl (vgl. Tietgens 1983).

Eine dritte Form der Lösung liegt in der zunehmend systematisierten Inanspruchnahme sozialwissenschaftlicher Methoden, im Gleichklang von institutionalisierter Sozialforschung und erwachsenenpädagogischer Teilnehmerbeforschung: durch Befragungen, Gruppendiskussionen und Intensivinterviews, durch qualifikationsorientierte Situations- und Verwendungsanalysen, durch lebensweltbezogene Zielgruppenbeschreibungen, durch die Rekonstruktion milieuspezifischer Bildungsbedarfe, durch den zunehmend verfeinerten Einsatz von Instrumenten der Bedarfserhebung (vgl. kritisch Dräger/Günther 1995, 1997).

Eine letzte, allerdings wenig explizierte Form der Lösung ist der Einsatz ethnographischer Methoden. Erwachsenenbildung hatte und hat – so meine These – gerade aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme und der dadurch verschärften Problematik der Adressatenkonstruktion immer schon eine Affinität zu ethnographischen Methoden, obwohl diese Affinität selten *expressis verbis* oder gar systematisch formuliert wurde. Ethnographische Methoden sind in der Geschichte und Gegenwart der Erwachsenenbildung immer wieder genutzt worden, allerdings mit ganz unterschiedlichen Formen des Feldbezugs und der erkenntnisleitenden Interessen. Ethnographie meint dabei nicht den Versuch, die sozial- oder milieuspezifischen Lebens- und Denkweisen von Adressaten und Teilnehmern über mehr oder weniger ausgefeilte Befragungstechniken oder Bedarfsanalysen zu bestimmen. Vielmehr geht es ihr darum, durch die leibgebundene Anwesenheit in einer als fremd betrachteten Welt, durch die flexible, methodenplurale, kontextbezogene und opportunistische Präsenz im Feld etwas über die selbstverständlich vorausgesetzten und situativ verwendeten Praktiken zur Erzeugung sozialer Phänomene zu erfahren (vgl. Lüders 2000).

Ich möchte im Folgenden die These von der Affinität der Erwachsenenbildung zu ethnographischen Methoden in drei Schritten entfalten: Zunächst möchte ich die Praxis erwachsenenpädagogischer Ethnographie anhand von drei historischen Beispielen erläutern, die alle drei zwischen 1910 und 1933 angesiedelt sind: die Settlementbewegung des Pfarrers Friedrich Siegmund-Schultze als ethnographischer Annäherungsversuch von Erwachsenenbildung und Arbeiterschaft, die Unterrichtsbeobachtungen des Volksbildners Eduard Weitsch im Rahmen der Heimvolkshochschule Dreißigacker sowie die Organisationsporträts des Freizeitpädagogen Fritz Klatt über das von ihm geführte Volkshochschul- und Freizeithaus Prerow. Bei den drei Beispielen handelt es sich also um die Praxis erwachsenenpädagogischer Ethnographie im Kontext der sozialen Frage, der Volkshochschulfrage und der Freizeitfrage (2).

In einem zweiten Schritt möchte ich dann zwei Unterscheidungen aufgreifen, die in den historischen Beispielen bereits angelegt sind: einerseits die Unterscheidung von Adressatenethnographie, Unterrichtsethnographie und Organisationsethnographie, andererseits die Differenz von praktischer Veränderungsabsicht und theoretischem Erkenntnisinteresse – eine Differenz, die auf zwei unterschiedliche Formen ethnographischer Praxis verweist (3).

In einem dritten Schritt möchte ich schließlich nach der Bedeutung ethnographischer Methoden in der Erwachsenenbildung, genauer im Studium der Erwachsenenbildung fragen und zeigen, wie Praktika – sofern sie im Spannungsfeld von Berufsorientierung und ethnographischer Orientierung angelegt sind – selbst schon eine zentrale Paradoxie professionellen Handelns vorwegnehmen (4).

2. Soziale Frage – Volkshochschulfrage – Freizeitfrage: Ethnographische Erwachsenenbildung im historischen Kontext

2.1 Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost: Erwachsenenbildung und Arbeiterschaft

Die Settlementbewegung um 1900 war Teil der vielfältigen Volksbildungsbestrebungen, die darauf abzielten, die soziale und bildungsbezogene Kluft zwischen der bürgerlichen Welt und der Arbeiterschaft zu überbrücken. Hintergrund dieser Bestrebungen war die so genannte soziale Frage, die sich mit dem Aufkommen der organisierten und damit politisierten Arbeiterschichten im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zunehmend verschärfte und die die Vertreter der bürgerlichen Sozialreform zu einem ganzen Bündel sozialpolitischer und volksbildungsbezogener Maßnahmen veranlasste. Neben diesen Maßnahmen der sozialen und kulturellen Daseinsvorsorge versuchte die bürgerliche Sozialreform darüber hinaus, ihren wissensbezogenen Kenntnisstand über die Arbeiterschaft zu vertiefen und so eine Lücke auszufüllen, die aus der bisherigen sozialen Distanz mit ihrer klischeehaften Vorurteilsstruktur resultierte. Dabei bediente sie sich zunehmend sozialwissenschaftlicher Methoden, wie sie insbesondere im Verein für Socialpolitik entwickelt wurden, aber auch Verfahren, die eine persönliche, unmittelbare und längerfristige Berührung mit dem Arbeitermilieu ermöglichten.² Eine Form einer derartigen Kontaktnahme war die Settlementbewegung, die – ohne sich selbst so zu verstehen – als genuine Verkörperung eines ethnographischen Ansatzes gelten kann – ein Aspekt, auf den unlängst Rolf Lindner (1997a) hingewiesen hat.

Ein Settlement ist nach der berühmten Definition von Werner Picht „eine Niederlassung Gebildeter in einer armen Nachbarschaft, die den doppelten Zweck verfolgen, die dortigen Lebensverhältnisse aus eigener Anschauung kennen zu lernen und zu helfen, wo Hilfe Not tut“ (Picht 1913, S.1). Diese Gleichzeitigkeit von Erkenntnisinteresse *und* Veränderungsimpuls durch die dauerhafte persönliche Anwesenheit in einer fremden Umgebung verleiht dem Settlement sein besonderes Gepräge. Es sucht den Kulturkontakt zwischen ‚Hoch‘ und ‚Niedrig‘, ‚Besitzenden‘ und ‚Besitzlosen‘, ‚Gebildeten‘ und ‚Ungebildeten‘ mit dem Ziel, das soziale und bildungsbezogene Gefälle zu überwinden, wobei die eigene Kultur als überlegene Norm betrachtet wird.³

2 Zu den verschiedenen Instrumenten arbeiterbezogener historischer Sozialforschung – wie Enqueten, Arbeitermemoiren, Studien zum Arbeiterbewusstsein und gewerkschaftliche Kontrollerhebungen – vgl. Kern (1982, S. 87ff.).

3 Die Missionierungsabsicht in den ‚dunklen‘ Vierteln der Großstadt zeigt im übrigen eine Korrespondenz zwischen dem kolonialen Diskurs über den ‚Wilden‘ und der binnenkolonialen Rede über die armen und arbeitenden Klassen. „Entdeckungsreisenden gleich, be-

In England und Amerika kam es bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts zur Errichtung derartiger Settlements, wobei die Gründung von Toynbee-Hall in einem Londoner Armendistrikt im Jahre 1884 den Beginn der Settlementbewegung markiert. In Deutschland wurde die Settlementbewegung insbesondere durch Friedrich Siegmund-Schultze bekannt, der im Oktober 1911 als Pfarrer mit seiner Frau und einer Schwester nach Berlin-Friedrichshain zog, „um dort der umwohnenden armen Bevölkerung Freundschaft und Hilfe anzubieten und im Verkehr mit Arbeitern und Berliner Jungens zu lernen“ (Rundschreiben 1911, zit. nach Lindner 1997c, S. 85). Weitere Mitarbeiter des Projektes wurden Studenten, die im Umfeld der Deutschen christlichen Studenten-Vereinigung rekrutiert wurden und die – neben dem Praktikum in sozialer Erfahrung – auch durch wissenschaftliche Übungen auf sozialem und theologischem Gebiet ausgebildet wurden. Zielperspektive der Unternehmung war die Gemeinschaft von Siedlern und Nachbarn, welche als Keimzelle die angestrebte Volksgemeinschaft vorwegnehmen sollte.⁴

Die Soziale Arbeitsgemeinschaft (SAG) umfasste bereits im Frühjahr 1914 ein ganzes Spektrum von Einrichtungen und Aktivitäten (vgl. Lindner 1997c; Hetscher/Steigerwald 1997): zwei Knabenklubs, ein Knabenturnklub, Unterhaltungsabende für Männer, einen Turn- und Kegelklub, Stenografie- und Englischkurse, eine Frauenkolonie mit Mädchenarbeit sowie die Kaffeeklappe als Anlauf- und Treffpunkt für Arbeiter und Arbeitslose. Gerade Letztere war für die Erziehungsarbeit der SAG von großer Bedeutung, da sie in besonders markanter Weise einen Brückenkopf in die umgebende Kneipenkultur darstellte, die Gelegenheit der ersten zwanglosen Berührung mit der erwachsenen Arbeiterschaft schuf und eine regelmäßige persönliche Kontaktnahme der Mitarbeiterschaft mit der Bevölkerung garantierte. Als Ort der Kommunikation und Geselligkeit wurde die Kaffeeklappe zum Kristallisationspunkt der Erwachsenenarbeit und Erwachsenenbildung der SAG. Neben der Weihnachtsfeier fanden dort der Männerunterhaltungsabend und der Kegelabend statt, die Stenografie- und Englischkurse wurden dort abgehalten, die Schreibstube, Arbeitsvermittlung und Rechtsauskunft dorthin verlagert und zeitweise sogar eine Volksküche betrieben. Der Gründung vorausgegangen waren umfängliche ethnographische Studien seitens der Studentenschaft, die einerseits durch systematische Kneipenbesuche ‚Kartenskizzen‘ über die gastronomischen Lokaltypen und die soziale Zusammensetzung des

gaben sich die Emissäre bürgerlicher Kultur in die Dickichte der Städte, um Außenposten der Zivilisation zu errichten“ (Lindner 1997b, S. 10).

- 4 Auch die offizielle Bezeichnung ‚Soziale Arbeitsgemeinschaft‘, die im übrigen auf Paul Natorp, einem der akademischen Lehrer Siegmund-Schultzes zurückgeht, verweist auf diesen Zusammenhang einer durch das Settlement vorweggenommenen Neugründung des Volkes, einer ethisch inspirierten Volksgemeinschaft.

jeweiligen Publikums anfertigten, andererseits die zahllosen jungen, meist arbeitslosen Arbeiter des Viertels beobachteten.

Die Verbindung von Ethnographie, sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung war typisch für die Arbeitsweise der SAG. Die Kombination dieser drei Elemente verschaffte ihr nicht nur in der ‚Nachbarschaft‘ des Arbeiterviertels einen relativen Erfolg, sondern zog auch viele junge Menschen bürgerlicher Herkunft in ihren Bann. Durch diese Bindungskraft avancierte das expansive Unternehmen SAG zur ersten großen integrierten Sozial- und Erwachsenenbildungseinrichtung im lokalen Raum, durch das ein Großteil der in den 1920er-Jahren aktiven Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner durchgeschleust wurde (vgl. Veraguth 1976, S. 76ff.).⁵

2.2 Heimvolkshochschule Dreißigacker: Erwachsenenbildung und Unterrichtsmethode

Neben der Settlementbewegung war ein weiterer Zweig der vielfältigen Volkshochschulbestrebungen der Jahrhundertwende die Volkshochschulbewegung, die im Gefolge der gesellschaftlichen Neuorientierung nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg an Intensität und Bedeutung gewann. Die Volkshochschule der 1920er-Jahre als einer neuen Institution der systematisierten Wissensvermittlung für Erwachsene war Teil und Ausdruck der verschiedenen miteinander konkurrierenden sozialen Kräfte innerhalb der Weimarer Republik und dementsprechend offen für die unterschiedlichsten Trägergruppen.⁶ Innerhalb der Volkshochschulbewegung hatten die Heimvolkshochschulen ein besonderes Gewicht: durch ihre Kombination von Unterricht, Arbeit und gemeinsamem Leben über einen längeren Zeitraum hinweg galten sie als bevorzugte Stätten intensiver Bildung, sie nahmen eine Multiplikatorenfunktion wahr im Sinne der Herausbildung und Stärkung gesellschaftlicher Eliten mit sozialer Prägung, sie selbst waren Laboratorien und Experimentierfelder für die Anwendung und Ausarbeitung der neuen Methode der Arbeitsgemeinschaft.

Eine in diesem Sinne besonders bekannte ‚Experimentiersozietas‘ war die Heimvolkshochschule Dreißigacker, die sich unter ihrem langjährigen Leiter Eduard Weitsch weit über den Thüringischen Raum hinaus als „Schule ohne

5 Es ist insofern auch nicht zufällig, dass gerade die Protagonisten der Neuen Richtung wie Robert von Erdberg und Werner Picht die Settlementbewegung als ein wesentliches Element von Erwachsenenbildung begriffen.

6 So gab es liberale, konfessionelle, sozialistische, kommunistische, nationale und völkische Volkshochschulen mit ihren jeweiligen Trägergruppen.

Katheders“ (Weitsch 1952) profilierte (vgl. Ciupke/Jelich 1997). Weitsch's Hauptaugenmerk lag in der Ausarbeitung und Erprobung einer empiriegesättigten Methode für den Unterricht Erwachsener mit dem Ziel, die Professionalisierung der Erwachsenenbildung durch methodische Fundierung voranzutreiben. Zentrale Elemente seiner Arbeit waren die Zusammenstellung des Lehrplans aus den sog. Notfragen seiner Schüler, die Beförderung selbstständigen Denkens durch die Einübung von Kritik und Gegenkritik sowie der Einsatz unterschiedlicher Methoden wie geschlossener Vortrag, vordenkender Vortrag und Rundgespräch. Neben den Variationen seiner konkreten Unterrichtsgestaltung war Weitsch besonders um die systematische Reflexion seines Unterrichts durch entsprechende Unterrichtsbeobachtungen bestrebt. Diese gesteigerte Reflexionsbereitschaft lag zum einen an der Beteiligung eines zweiten, neben Weitsch fest angestellten Lehrers in Dreißigacker, dessen Beteiligung für Weitsch zu einer Unterrichtsentslastung und damit zu einer partiellen Freistellung für Beobachtungsaufgaben führte. Andererseits lag die Dreißigackerer Reflexionskultur auch an dem Einsatz mehrerer Assistenten, die Weitsch für eine systematisierte Hospitations-, Beobachtungs- und Reflexionspraxis nutzte. So waren beispielsweise Mitte der 1920er-Jahre neben Weitsch noch drei weitere Assistenten im Heim tätig, „die eben ihr Studium vollendet hatten [...]. Wir vier hospitierten acht oder zehn Wochen lang untereinander in jeder Stunde, also jeder bei jedem, oder alle jeweils bei einem, der gerade unterrichtete. Wir hatten es uns zur Regel gemacht, uns alle Fehler und alle methodischen Gelungenheiten des jeweiligen Opfers scharf zu notieren. Wir kamen dreimal in der Woche in der Citadelle (mein Arbeitszimmer) zu einer Konferenz von je zwei bis drei Stunden zusammen, in der wir den so angefallenen methodischen Stoff gründlich durchsprachen“ (Weitsch 1952, S. 59f.). Nicht zuletzt stellte die Eigenart der Heimvolkshochschule selbst eine unverzichtbare Voraussetzung für die Ausarbeitung einer „Technik des Volkshochschulunterrichts“ (Weitsch 1926) dar, da Weitsch in den Viermonatskursen seines Heimes vielfältige Möglichkeiten hatte, seine Schüler nicht nur innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu beobachten, sondern sie auch immer wieder mit den Ergebnissen seiner Beobachtungen zu konfrontieren. Insgesamt kann die Arbeit Eduard Weitschs als der Versuch angesehen werden, aus der jahrelangen minutiösen Beobachtungspraxis von Unterricht innerhalb der Rahmenbedingungen einer Heimvolkshochschule heraus eine allgemeine Methodenlehre für den Unterricht mit Erwachsenen zu erstellen und so die Grundlagen für eine professionelle Erwachsenenbildungsarbeit zu legen (vgl. Seitter 1997).

2.3 *Freizeitheim Prerow: Erwachsenenbildung und Freizeitorganisation*

Eine weitere Variante volksbildnerischer Bestrebungen der 1920er-Jahre bestand in der zunehmenden pädagogisch-kulturellen Betreuung von Freizeit. Die Ausdehnung volksbildnerischer Angebotsformen in die Freizeit hinein war eine Folge der Einführung des Achtstundentages und der damit verbundenen ‚Freizeit‘ für breite Bevölkerungsschichten, die von der Erwachsenenbildung als eine pädagogische Betreuungs- und Strukturierungsaufgabe wahrgenommen wurde. Ein besonders markanter Versuch freizeitpädagogischer Gestaltung stellte das Volkshochschul- und Freizeitheim Prerow dar, das von dem Künstler, Freizeitpädagogen und Erwachsenenbildner Fritz Klatt zusammen mit seiner Frau Edith seit 1921 auf dem Darß an der Ostsee aufgebaut wurde und das sich in den 1920er und 1930er-Jahren zu einem der bedeutendsten Orte freizeitpädagogischer Gesellung und Reflexion entwickelte (vgl. Nahrstedt 1991, 1993; Ciupke 1996).

Klatt sah seine Prerower Arbeit vor allem als den Versuch an, dem modernen Menschen unter den Bedingungen des ‚Maschinenzeitalters‘ eine sinnvolle Form der Freizeitbetätigung zu ermöglichen und ihn – unbelastet von dem industriell vorgegebenen Zeittakt – zu einem natürlichen Zeitrhythmus zurückfinden zu lassen. Neben der Integration der unterschiedlichsten Elemente wie Gemeinschaftsleben, Beteiligung an der Hausarbeit, konzentrierte geistige Arbeit, Erholung und musisch-künstlerische Betätigung arbeitete Klatt vor allem an der richtigen Ausbalancierung und Zuordnung dieser Elemente und damit zusammenhängend an der richtigen Zeitstruktur der Kurse. Klatt beobachtete schon frühzeitig die Verlaufskurven seiner Kurse unter Gesichtspunkten wie Atmosphäre, Konzentrationsfähigkeit, Spannung oder Lustlosigkeit, um eine möglichst gesetzmäßige Beziehung zwischen Zeitdauer und Wirkung herauszufinden. Dem Problem des Wechsels zwischen ‚Aufschwung‘ und ‚Abflauung‘, zwischen intensiver Arbeit und lustloser Beteiligung versuchte er durch sog. ‚Umschaltungsstrategien‘ zu begegnen: durch die Hinzuziehung einer neuen Lehrkraft, durch Ausflüge, Theaterspiel und Themenwechsel oder durch die Anregung zu schriftlichen Aufzeichnungen (vgl. Klatt 1926).

Als ‚freier und unabhängiger Bildungsunternehmer‘, dessen Heim sich neben Eigenvermögen und Spenden vor allem über die Kursgebühren der Teilnehmer finanzierte, stand Klatt – weit mehr als viele andere Erwachsenenbildner seiner Zeit – vor dem Problem, eine intensive Werbung für seine Arbeit betreiben zu müssen. So verfasste er in zahllosen Anzeigen, Werbebrochüren und Jahresberichten kleinere und größere Organisationsporträts, die in der Kombination von Zeit-, Raum- und Inhaltsbeschreibung die Attraktivität seines Freizeitangebotes unter Beweis stellen sollten. Insbesondere die

von ihm herausgegebenen Jahresberichte können als fein gesponnene ethnographische Beschreibungen interpretiert werden, in denen Teilnehmersagen, Dozentendarstellungen und eigene Berichte einander abwechseln und in denen der rhythmisierte Jahresverlauf der Kurse eingebettet wird in die räumlich-geographische Landschaftsbeschreibung. So finden sich etwa im Jahresbericht von 1929 unter dem Titel „Begegnungen und Gestaltungen rund ums Jahr“ folgende Kapitelüberschriften: „Der Strand und der Wald und das Heim“, „Meeresraum und Weite“, „Die Sommerkurse des Prerower Heims“, „Das Bild der einzelnen Kurse“ sowie „Winterarbeit außerhalb des Heims“. Suggestiven ethnographischen Kollagen gleich, werden Bilder gemalt vom Heim und seiner räumlichen Umgebung, vom zeitlichen und inhaltlichen Verlauf eines Jahres, von der Teilnehmerschaft und den Dozenten, die in unterschiedlichsten Formen selbst zu Wort kommen. Zugespitzt formuliert sucht Klatt mit der Beteiligung von Teilnehmern und Dozenten beim Abfassen der Berichte das Problem der ethnographischen Authentizität zu bearbeiten und nimmt damit bereits ein methodologisches Problem vorweg, das in der gegenwärtigen Methodenliteratur unter dem Stichwort ‚Krise der Repräsentation‘ stark diskutiert wird (vgl. Berg/Fuchs 1995). Noch pointierter: Die unterschiedlichen Textsorten werden bei Klatt als Möglichkeit wahrgenommen, dass „die Aussage des einen [...] durch die des anderen bestätigt, verstärkt oder abgeschwächt“ wird (Klatt 1930, S. 3). Sozialwissenschaftlich reformuliert spricht Klatt hier das Problem der Triangulation an, die er als Form der Annäherung an Wahrheit, als Verifikation von Wirklichkeitsausagen begreift. In einer derartigen Perspektive lässt sich Fritz Klatt nicht nur als einen innovativen Freizeitpädagogen interpretieren, sondern als einen ethnographisch versierten Schreiber, der seine Kenntnisse auch zur Darstellung und Vermarktung seines freizeitpädagogischen Angebotes einzusetzen verstand.

3. Zwischen Veränderungsabsicht und Erkenntnisinteresse. Erwachsenenpädagogische Ethnographien im Spannungsfeld von Adressaten-, Unterrichts- und Organisationsbezug

Betrachtet man die drei hier vorgelegten historischen Miniaturen unter dem Gesichtspunkt, was für eine Art von Ethnographie sich in ihnen dokumentiert, so lassen sich zwei basale Unterscheidungen treffen, die sich zum einen auf die Inhaltsperspektive (was), zum anderen auf die Fragehaltung (wie) beziehen.

3.1 Zur Differenz von Adressaten-, Unterrichts- und Organisations-ethnographie

Der Inhaltsbezug betrifft die Frage, mit welcher inhaltlichen Perspektivierung die Ethnographie durchgeführt wird: hier lässt sich mit Blick auf die vorliegenden Beispiele eine dreifache Unterscheidung treffen, nämlich die Unterscheidung zwischen Adressaten-, Unterrichts- und Organisationsethnographie. Oder anders formuliert: die drei Beispiele lassen sich verstehen als Ausdruck ganz unterschiedlicher Problematiken, die mit und durch die jeweilige ethnographische Praxis bearbeitet werden und die sich mithilfe dreier Leitfragen verdeutlichen lassen:

- Wer sind die Arbeiter als die potenziellen Teilnehmer von Bildungsmaßnahmen?
- Wie funktioniert die Arbeitsgemeinschaft als neuer Methode der Erwachsenenbildung?
- Wie ist eine freizeitpädagogische Einrichtung organisierbar und vermarktbar?

Entscheidendes Kriterium einer Frageperspektive, die in Richtung Adressatenethnographie geht, ist das Kriterium der *Erreichbarkeit/Ansprechbarkeit*. Die Settlementbewegung wurde angetrieben von dem Bestreben, sich mit der Arbeiterschaft als Zielgruppe, die man erreichen wollte, bislang aber nicht erreichen konnte, vertraut zu machen. Die Adressatenethnographie richtet daher ihr vordringliches Interesse auf das soziale Umfeld, die Lebenswelt, das Milieu. Sie agiert im Vorfeld von Bildungsarbeit, indem sie versucht, mit der Lebenswelt ihrer potenziellen Teilnehmer einen unmittelbaren Kontakt herzustellen und damit – zumindest zeitweise – die eigene Lebenswelt zu verlassen. Der zukünftige Teilnehmer wird betrachtet als der Fremde, dessen Lebenswelt, Alltagsstrukturen und Denkhorizonte es zu erforschen gilt. Beispiele dieser Art finden sich nicht nur in der Settlementbewegung der Jahrhundertwende, sondern auch in der zielgruppenbezogenen Aktionsforschung der 1970er-Jahre oder in der Erforschung gegenwärtiger Arbeitspraktiken von regionalen Weiterbildungsverbänden.

Für eine unterrichtsethnographische Blickperspektive, die im Sinne Eduard Weitschs danach fragt, wie die Arbeitsgemeinschaft als neue Methode der Erwachsenenbildung funktioniert, ist dagegen das *Kriterium der Angemessenheit/Methodisierbarkeit* von entscheidender Bedeutung. Die Unterrichtsethnographie richtet ihr vordringliches Interesse danach, wie Kursleiter und Teilnehmer oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Unterricht miteinander umgehen, wie sie sich aufeinander beziehen, was sie in Zeiten außerhalb

des Unterrichts tun oder welche Spannungskurven sich in Unterrichtsgruppen längerer Dauer aufzeigen lassen. Der Teilnehmer im Unterricht bzw. der Unterricht allgemein wird als das Fremde betrachtet, dessen Struktur und Verlauf erforscht werden soll. Eine derartige unterrichtsethnographische Teilnehmerforschung findet sich nicht nur in den Unterrichtsbeobachtungen der Heimvolkshochschule Dreißigacker, sondern auch in der Begleitforschung zu Modellprojekten des Bildungsurlaubs in den 1970er-Jahren oder gegenwärtig bei Umschulungsmaßnahmen mit Langzeitarbeitslosen. Es ist nicht zufällig, dass gerade die intensive Erwachsenenbildung: die Heimvolkshochschule, der Bildungsurlaub oder Umschulungsmaßnahmen bevorzugte Orte unterrichtsethnographischer Studien darstellen, da die dauerhafte Anwesenheit von Teilnehmern an einem Ort über die pure Anwesenheit innerhalb einer zwei-stündigen Unterrichtssequenz hinaus vielfältige Möglichkeiten bietet, sowohl das Unterrichtsgeschehen als auch das darauf – mehr oder weniger direkt – bezogene Geschehen während der Pausen, bei Küchenaufenthalten oder bei Kneipenbesuchen am Abend in die Beobachtungen mit einzubeziehen.

Für eine Frageperspektive, die sich für die Organisierbarkeit und Vermarktbarkeit von Bildungseinrichtungen interessiert, steht schließlich das *Kriterium der Knappheit/Wirtschaftlichkeit* im Vordergrund. Die Organisationsethnographie fragt daher nach dem Organisationsgeflecht, in das das Lerngeschehen eingebettet ist, nach den ökologischen Beziehungen, die die Organisation unterhält, oder nach den monetären Optionen, über die sich die Organisation finanzieren kann. Sie fokussiert Organisation als unbekannt-Größe, als das Fremde, dessen Regelwerk und sinnhaftes Handeln erforscht werden soll. Eine derartige organisationsethnographische Blickperspektive findet sich nicht nur bei den mehr oder weniger frei finanzierten Bildungseinrichtungen der 1920er-Jahre wie dem Freizeitheim Prerow, sondern gerade auch gegenwärtig im Kontext der Debatten über Organisationsentwicklung, effizienzorientiertem Management und servicebezogener Kundenorientierung.

Insgesamt bilden der Teilnehmer im Vorfeld einer Veranstaltung (Adressat), der Teilnehmer im Rahmen einer Veranstaltung (Unterricht) und der Teilnehmer im Hinblick auf die organisatorische Einbettung eines Lernarrangements (Organisation) drei unterschiedliche Bezugspunkte ethnographischer Erwachsenenbildung. Interessanterweise korrelieren diese drei Perspektiven mit ganz unterschiedlichen Typen erwachsenenpädagogischer Professioneller: in einer eher historischen Perspektive der sozial-religiöse Missionar, der methodenversierte Unterrichtsexperimentator und der freizeitbezogene Unternehmer, in einer eher gegenwartsbezogenen Perspektive der politisch orientierte Aktionsforscher, der polyvalente Lernarrangeur und der effizienzverpflichtete Organisationsberater.

3.2 *Ethnographie zwischen praktischem Veränderungswillen und theoretischer Erkenntnis*

Neben der inhaltsbezogenen Unterscheidung von Adressaten-, Unterrichts- und Organisationsethnographie lässt sich noch eine weitere grundlegende Unterscheidung treffen, die sich auf die Art und Weise bezieht, mit welcher Haltung oder Absicht die Ethnographie durchgeführt wird: die Differenz von praktischem Veränderungsinteresse und theoretischem Erkenntnisinteresse.

Ethnographie als Mittel zur gezielten Intervention im Feld war bei allen drei historischen Beispielen mehr oder weniger präsent. Die Veränderungsabsicht bezog sich auf klassenversöhnende Missionierung und soziale Vergemeinschaftung, auf die Arbeitsgemeinschaft als die dem Erwachsenenalter entsprechende und bevorzugt einzusetzende Vermittlungsmethode, auf das Freizeithem als institutionellem Lösungsversuch einer als prekär betrachteten Freizeit im Maschinenzeitalter. Es wäre allerdings falsch, nur bei den Erwachsenenbildungspraktikern ein derartiges Veränderungsinteresse – und damit ein Interesse an praxiswirksamer Ethnographie – festzumachen. Auch die Erwachsenenbildungsforschung hatte und hat in ihrer Politik-, Entwicklungs- und Anwendungsorientierung sehr häufig einen praktisch-interventionistischen Veränderungswillen gezeigt, so etwa – an prominenter Stelle – die Aktionsforschung, die mit ihrer emanzipatorischen, teilhabeorientierten Perspektive der Aufhebung von Bildungsbenachteiligung nicht nur inhaltlich einen geradezu missionarischen Impetus entwickelte, sondern deren Veränderungsabsicht auch methodisch konsequenzenreich wurde: durch die Art und Weise, wie sie die Beforschten auch als Subjekte eines gemeinsamen Forschungsprozesses wahrnahm, durch die gemeinsame Aushandlung von Situationsbeschreibungen und -diagnosen, durch kommunikative Validierungen und Rückspiegelungen zwischen Forschern und Beforschten (vgl. etwa Mader/Weymann 1979).

Neben diesem *mainstream* ethnographischer Erwachsenenbildung gab und gibt es auch die Tradition, Ethnographie zuerst und vor allem als Mittel der Erkenntnisgewinnung ohne praktische Veränderungsabsichten zu verstehen. Diese Tradition ist allerdings weniger ausgeprägt und findet sich daher nur in rudimentärer, abgebrochener, unsteter Form: so etwa im Versuch von Alfred Mann in den 1920er-Jahren, durch die wortgetreue Protokollierung von Unterrichtsstunden einen Datenpool aufzubauen, mit dessen Hilfe eine empiriegesättigte und vorurteilsfreie Durchdringung des Unterrichtsgeschehens möglich werden sollte (vgl. Mann 1924), oder in den vereinzelt Versuchen der Gegenwart, Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilnehmend zu beobachten (vgl. Nittel 1986) oder die inszenatorischen Praktiken von (Bildungs-)Einrichtungen zu rekonstruieren (vgl. Seitter 1999).

Insgesamt zeigt die Erwachsenenbildung eine deutliche Priorität für eine veränderungsbezogene ethnographische Arbeit. Sie teilt diese Priorität mit der Pädagogik generell, die – wie die Erwachsenenbildung – ethnographische Methoden vorzugsweise als routinisierte professionelle Abkürzungsstrategien zur Optimierung planerischen oder unterrichtlichen Handelns einsetzt (vgl. Zinnecker 2000a; Lindner 2000). Die Erwachsenenbildung hat daher – wie die Pädagogik – einen deutlichen Nachholbedarf hinsichtlich einer ethnographischen Forschung, die nicht vorschnell ihr Erkenntnisinteresse (etwa: wie funktioniert Unterricht) zugunsten einer didaktischen Optimierungsperspektive aus der Sicht von pädagogischen Professionellen (etwa: wie kann Unterricht besser gestaltet werden) aufgibt. Diese Differenz beider Perspektiven spiegelt sich im Übrigen auch in der begrifflichen Differenz von *ethnographischer Erwachsenenbildung* und *erwachsenenpädagogischer Ethnographie*.⁷

4. Zur Bedeutung ethnographischer Methoden im Studium der Erwachsenenbildung

Eingangs wurde die These formuliert, dass die Erwachsenenbildung immer schon eine ausgeprägte Affinität zu ethnographischen Methoden gehabt hat, ohne diese Affinität jemals in eine explizite oder gar systematisierte Tradition überführt zu haben. Jürgen Zinnecker (1995) hat ein ähnliches Phänomen in Bezug auf Schule beschrieben und für eine stärkere Hinwendung zu bzw. Aufnahme von ethnographischen Methoden im Bereich von Schule und Schulforschung plädiert. In analoger Weise möchte ich im Bereich der Erwachsenenbildung für eine stärkere Akzentuierung ethnographischer Methoden eintreten und dies an einem Beispiel verdeutlichen, das weder in der Praxis noch in der Forschung, sondern im Studium der Erwachsenenbildung verortet ist.

7 Bei einer noch genaueren Betrachtung ließe sich diese bipolare Gegenüberstellung in eine dreigliedrige Figur überführen: eine praxiswirksame ethnographische Erwachsenenbildung als professionelle Abkürzungsstrategie, eine praxisbezogene erwachsenenpädagogische Ethnographie als reflexive Distanzierungsmöglichkeit zum eigenen Feld sowie eine praxisferne (erziehungs-)wissenschaftliche Ethnographie als Ausdruck der fortgeschrittenen Verwissenschaftlichung des Denkens über das Lernen im Erwachsenenalter. Vgl. dazu auch die Differenzierung in populäre, pädagogische und wissenschaftliche Ethnographie bei Zinnecker (2000b).

4.1 *Das erziehungswissenschaftliche Praktikum zwischen Berufsfeldkunde und Ethnographie*

Wenn man nach der möglichen Bedeutung ethnographischer Methoden im Studium der Erwachsenenbildung fragt, so gibt es einen spezifischen Ort, an dem diese Bedeutung in besonderer Weise prägnant wird: das Praktikum.

Praktika sind diejenigen zeitlichen Phasen, an denen das Studium nicht innerhalb, sondern außerhalb der Universität absolviert wird, wo das Studium gewissermaßen selbst aus der Universität in die Praxis geht. Als vordringlicher Zweck von Praktika – seien es betriebswirtschaftliche Praktika, medizinische Famulaturen oder pädagogische Praktika – wird immer wieder die Berufsfeldorientierung genannt – und zwar in einem mehrfachen Sinne: erstens als Möglichkeit der berufsfeldbezogenen Informationsbeschaffung über Einrichtungen als zukünftige Arbeitgeber, zweitens als anwendungsbezogener Testfall und Erprobungsraum der im Studium erworbenen theoretischen und praktischen Kenntnisse sowie drittens schließlich als Klärung und Differenzierung der eigenen Berufsvorstellungen in Auseinandersetzung mit dem jeweiligen institutionellen Rahmen- und Bedingungsgefüge professionellen Handelns.

Neben dieser Sichtweise des Praktikums als einer berufsbezogenen Anwendungs-, Klärungs- und Entscheidungssituation können Praktika auch als privilegierte Orte zur Anwendung ethnographischer Methoden verstanden werden (vgl. Friebertshäuser 2001). In dieser Perspektive ist die Erwachsenenbildungspraxis nicht eine Welt, in der es sich im Hinblick auf eine zukünftige Berufswahl zu erproben und zu entscheiden gilt, sondern eine Welt, die in ihrer Fremdartigkeit, in den kaum explizierten Selbstverständlichkeiten ihres Handlungsvollzugs, in den Routinen und Praktiken ihrer Selbsterzeugung zunächst erst einmal verstanden werden muss. Das Praktikum ließe sich in dieser Hinsicht begreifen als ein ethnographisches Projekt, als ein Hineingehen in eine fremde Welt, die es zu ergründen und zu analysieren gilt – und zwar durchaus so, wie es die ethnographische Methodenliteratur hinsichtlich der zeitlichen Abfolge des ethnographischen Forschungsprozesses beschreibt, als „Phase der Problemdefinition, der Kontaktaufnahme, des Feldeinstiegs, der Etablierung einer Feldrolle und ihre Aufrechterhaltung, des Erhebens und Protokollierens von Daten, des Ausstiegs aus dem Feld und schließlich der Auswertung, der theoretischen Verarbeitung und Veröffentlichung der Ergebnisse“ (Lüders 2000, S. 386; vgl. dazu auch Wolff 2000). Das Praktikum ließe sich so verstehen als ein Ort der Einübung in und Kultivierung von sinnlicher Wahrnehmung, als ein Ort der systematischen Datenerzeugung, Datenbearbeitung und Datendarstellung, als ein Ort der Erkenntnisgenerierung mithilfe ethnographischer Methoden.

4.2 Geschichte und Gegenwart: die Marburger Tradition der erziehungswissenschaftlichen Praktikums

In den drei eingangs erwähnten historischen Beispielen waren nicht zufällig Studierende und Auszubildende an z.T. zentraler Stelle involviert. Denn sie dokumentieren, wie sehr ethnographische Vorgehensweisen bei innovativen Projekten der Erwachsenenbildungspraxis mit studentischen Ausbildungserfordernissen verzahnt sein können. So ist dieser Zusammenhang im Settlementprojekt von Friedrich Siegmund-Schultze vor dem Ersten Weltkrieg offenkundig, da das ganze Vorhaben von der Kontinuität studentischer Mitarbeit abhing (vgl. Lindner 1997a). Eduard Weitsch, Adolf Reichwein oder Fritz Klatt haben in den 1920er-Jahren Studierende immer wieder genutzt, um neue Lehrverfahren auszuprobieren und diese mittels intensiver teilnehmender Beobachtung zu dokumentieren (vgl. Seitter 1996). In den 1950er-Jahren hat die heute kaum noch bekannte studentische Deisfelder Gruppe um Kurt Gerhard Fischer versucht, ethnographische Dorfuntersuchungen anzufertigen bei gleichzeitiger Mitarbeit der Studierenden im Dorf und auf den Bauernhöfen (vgl. Fischer 1954).

Doch nicht nur in historischer Perspektive, auch gegenwärtig gibt es Versuche, Praktika bzw. die studentische Ausbildung generell im Sinne ethnographischer Feldforschung zu akzentuieren. So lässt sich beispielsweise das Marburger erziehungswissenschaftliche Praktikum in diese Tradition stellen oder präziser formuliert: in seiner Struktur ist potenziell eine derartige Akzentuierung des Ins-Feld-Gehens, der Erkundung, des Rappports und Reports angelegt. Der praktikumsbezogene Pflichtbereich realisiert sich nämlich als verbindliche Abfolge gestufter, aufeinander bezogener und miteinander verzahnter Phasen, die eine derartige Fokussierung geradezu nahe legen⁸: die *Institutionenkunde* als eine vorbereitete Erkundung pädagogischer Einrichtungen vor Ort, die *Praktikumsvorbereitung* als felderschließende Zugangsphase, die *Praktikumsbegleitung* als feldbezogene Reflexions- und Analysephase, die *Praktikumsnachbereitung* als materialbezogene Auswertungsphase sowie der *Praktikumsbericht* als abschließender ethnographischer Report.⁹ Eine derartige Akzentuierung stellt das Praktikum in eine Spannung zwischen berufspraktischer Feldorientierung und ethnographischer Erkenntnisgewinnung. Sie beabsichtigt und fördert die Gleichzeitigkeit zweier unterschiedlicher Logiken, die nicht bzw. nur partiell ineinander überführbar sind und die die

8 Zur Struktur des Marburger Praktikums vgl. die Angaben in <http://www.uni-marburg.de/erziehungswissenschaften/erzieh.htm>

9 Diese Praktikumsberichte sind selbst wiederum der Forschung zugänglich, insofern sie in einem umfangreichen Praktikumsarchiv, das gegenwärtig knapp 2000 Berichte umfasst, dokumentiert und einsehbar sind.

Studierenden als zukünftige Professionelle vor das Problem stellt, divergente Ansprüche gleichzeitig – bzw. phasenverschoben – zu bedienen und zu bearbeiten.¹⁰

4.3 *Die paradoxe Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz als professionelle Kunst*

Die Spannung zwischen Berufsfeldbezug und Ethnographie, zwischen Optimierungsabsicht und Erkenntnisinteresse, zwischen Veränderung und Analyse, zwischen Handlung und Handlungsentlastung, zwischen Nähe und Distanz ist eine Spannung, die nicht nur das Praktikum betrifft, sondern die eine typische professionelle Paradoxie darstellt. Diese Paradoxie liegt in dem Umstand begründet, dass erzieherische Praxis gleichzeitig als etwas Bewältigbares *und* als etwas Unverfügbares erlebt wird, dass Handlungsnotwendigkeit und deren argumentative Begründung ständig herausgefordert und irritiert wird durch die Unverfügbarkeit der pädagogischen Praxis selbst. Die professionelle Kunst liegt deshalb gerade darin, Ungewissheit, Ambivalenz, Nicht-Verfügbarkeit und Nicht-Technologisierbarkeit der eigenen Praxis auszuhalten und konstruktiv zu wenden.¹¹

Die Kultivierung des distanzierten ethnographischen Blicks könnte für den pädagogischen Professionellen eine Form darstellen, mit dieser Paradoxie produktiv(er) umzugehen. Die pädagogische Praxis sucht – sofern sie nicht zu purem Aktionismus verkommt, sondern sich als reflexionsorientiertes Handeln versteht – selbst immer schon Formen der künstlichen Verfremdung, der Selbstdistanzierung, der Handlungsentlastung durch Supervision, Fortbildung oder Beratung. Auch der fremde – künstlich naive – Blick auf den Vollzug der eigenen alltäglichen Arbeit könnte das Formenspektrum der professionellen Distanzierungsfähigkeit erweitern. *Eine* Möglichkeit, eine derartige Form der distanzierten (Selbst-)Beobachtung auch arbeitsteilig durchzuführen, bestünde für die pädagogischen Professionellen darin, Praktikanten mit einer solchen Beobachtungsaufgabe zu betrauen und sich ihre Ergebnisse kommunizieren zu lassen. Studentische Praktikantinnen und Praktikanten wären so für die Praxis selbst ein Spiegelbild, in dem die routinisierten Selbstverständlichkeiten, aber auch die Brüche, Ambivalenzen und Unsicherheiten des eigenen Tuns sichtbar und damit bearbeitbar würden.

10 Zur – nur spärlich ausgeprägten – Diskussion um Aufgaben und Funktionen erziehungswissenschaftlicher Praktika generell vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000; Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001; zum Praktikum aus der Sicht von Studierenden vgl. Egloff 2001.

11 Zu den Paradoxien pädagogischen Handelns vgl. etwa Nittel 2000, S. 80ff.

Literatur

- Barz, H. (2000): *Weiterbildung und soziale Milieus*. Neuwied: Luchterhand.
- Becher, M./Dinter, I. (1991): *Neuer Arbeitsplatz Weiterbildung. Selbstorganisierte Projekte in der Berliner Weiterbildung*. Berlin: Freie Universität.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1995): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Born, A. (1991): *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ciupke, P. (1996): *Die Kultivierung des Hörens und des Sprechens – Fritz Klatt und das Volkshochschulheim auf dem Darß*. In: Ders./Jelich, F.-J. (Hrsg.): *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik*. Essen: Klartext, S. 155-172.
- Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.) (1997): *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit*. Essen: Klartext.
- Derrida, J. (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dräger, H./Günther, U. (1995): *Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik*. In: Derichs-Kunsmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*. Frankfurt: DIE, S. 143-152.
- Dräger, H./Günther, U. (1997): *Die Emanzipation der Methodik von der Didaktik*. In: Derichs-Kunsmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt: DIE, S. 116-129.
- Egloff, B. (2001): *Das Praktikum aus der Sicht von Studierenden – Diplom-Pädagogik und Humanmedizin im Kontext der Deutungsmuster Studium, Beruf, Biografie und Lebenswelt*. Frankfurt (unveröffentlichte Dissertation).
- Fischer, K.G. (1954): *Dorfuntersuchungen für ländliche Bildungsarbeit. Ein Rechenschaftsbericht*. In: *Lebendiges Wort. Arbeits- und Mitteilungsblätter der ‚Deisfelder Gruppe‘* 3, H. 2-4, S. 1-62.
- Friebertshäuser, B. (2001): *Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft?* In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H.G. (Hrsg.): *Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf*. Neuwied: Luchterhand, S. 181-204.
- Hetscher, E./Steigerwald, N. (1997): *Die Kaffeeklappe der SAG*. In: Lindner, R. (Hrsg.): *‚Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land‘. Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik*. Berlin: Akademie Verlag, S. 179-192.
- Homfeldt, H.G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2000): *Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld*. Trier: Weyand.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kern, H. (1982): *Empirische Sozialforschung. Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien*. München: Beck.
- Klatt, F. (1926): *Das Volkshochschulheim auf dem Darß*. In: *Freie Volksbildung* 1, S. 268-278.
- Klatt, F. (1930): *Begegnungen und Gestaltungen rund ums Jahr. Jahresbericht 1929*. Potsdam: Alfred Protte.
- Lindner, R. (Hrsg.) (1997a): *‚Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land‘. Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik*. Berlin: Akademie Verlag.

- Lindner, R. (1997b): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.) (1997a): ‚Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land‘. Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Berlin: Akademie Verlag, S. 9-11.
- Lindner, R. (1997c): Die Anfänge der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost. In: Lindner, R. (Hrsg.): ‚Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land‘. Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Berlin: Akademie Verlag, S. 81-94.
- Lindner, W. (Hrsg.) (2000): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, Ch. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E.V./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 384-401.
- Mader, W./Weymann, A. (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Bergbücherei Schneider, S. 346-376.
- Mann, A. (1924): Aufzeichnungen des Verlaufes von Volkshochschulstunden. In: Blätter der Volks-Hochschule Breslau 2, H.9, S. 41-56.
- Nahrstedt, W. (1991): Zum Verhältnis von Pädagogik und Marketing – Fritz Klatt als Freizeitpädagoge. In: Pädagogik und Schulalltag 46, S. 143-155.
- Nahrstedt, W. (1993): Fritz Klatt. Zur Entwicklung von Freizeitwissenschaft und Freizeitpädagogik in der Weimarer Republik. In: Freizeitpädagogik 15, S. 153-162.
- Nittel, D. (1986): Wie sich schulische Lehr-Lernformen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung niederschlagen können – ethnographische Skizzen aus einem Buchführungskurs. In: Ebert, G./Hester, W./Richter, K.G. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bd.1: Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt: PAS, DVV, S. 202-222.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Picht, W. (1913): Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung. Ein Beitrag zur Geschichte der sozialen Bewegung in England. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H.G. (Hrsg.) (2001): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied: Luchterhand.
- Seitter, W. (1996): Die Kunst der gemeinsamen Leitung von Lehrgängen. Zur pädagogischen Zusammenarbeit von Fritz Klatt und Adolf Reichwein im Volkshochschul- und Freizeitheim Prerow. In: Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 173-185.
- Seitter, W. (1997): Dreißigacker als pädagogische Experimentiersozietas. Eduard Weitschs Beitrag zur Methodendiskussion und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen: Klartext, S. 85-102.
- Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen: Leske + Budrich.
- Tietgens, H. (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt: PAS, DVV.
- Veraguth, H.P. (1976): Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik. Die protestantische Erwachsenenbildungsarbeit in und außerhalb der freien Volksbildung in Deutschland von 1919 bis 1948. Stuttgart: Klett.
- Weitsch, E. (1926): Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. In: Freie Volksbildung 1, S. 279-300.

- Weitsch, E. (1952): Dreißigacker. Die Schule ohne Katheder. Hamburg: Eberhard Stichtnote.
- Wolff, S. (2000): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U./Kardorff, E.V./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 334-349.
- Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I./Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 21-38.
- Zinnecker, J. (2000a): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 381-400.
- Zinnecker, J. (2000b): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 667-690.

Abstract: *The article deals with the problem of bridging the gap between addressed and actually present participants which is of special importance in the field of adult education. It is based on the theses that in a historical point of view and enforced by its non-compulsory character adult education has a continuous but rarely explicated affinity to ethnographical methods. This theses is pointed out by three historical examples which on the one hand represent three different types of ethnography (participant, teaching and organisational ethnography) and which on the other hand range between practice-oriented intention of change and theory-inspired interest of knowledge. Possibilities of a stronger emphasis on ethnographical methods are finally discussed by focussing on practical studies in education.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Wilhelm-Röpke-Str. 6b, 35039 Marburg.