

Mader, Wilhelm; Kühnel, Hella

Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 261-271. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Mader, Wilhelm; Kühnel, Hella: Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 261-271 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232098 - DOI: 10.25656/01:23209*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232098>

<https://doi.org/10.25656/01:23209>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant 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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KUNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familiärer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung*

Zielsetzung und Struktur der Arbeit

Im Gegensatz zum schulischen Lernen sind der institutionalisierten Erwachsenenbildung kaum fest umschriebene und wiederholt unter ähnlichen Bedingungen antretende Adressaten zugewiesen. Überwiegend ist Erwachsenenbildung auf Freiwilligkeit und Freizeit von erwachsenen Lernern angewiesen. Erwachsenenbildung hat daher ihr Verhältnis zu den potentiellen Teilnehmern nach ausgewiesenen Kriterien immer wieder neu zu bestimmen.

Erwachsene entscheiden sich (oder werden gezwungen) für die Wiederaufnahme organisierten Lernens in der Regel durch neue Herausforderungen des Arbeitsplatzes, des familiären Lebens oder der Freizeitsituation. Die in und durch Erwachsenenbildung vermittelte Bildung ist eng mit solchen unmittelbaren Problem- und Verwertungszusammenhängen verflochten.

Diese Bedingungsbeziehungen führen oft zu ständigen und notwendig kurzfristigen Wechseln der Inhalte und Organisationsformen von Erwachsenenbildung aufgrund neuer gesellschaftlicher Herausforderungen und durch sie neu ins Blickfeld kommender Adressaten. Man denke etwa an arbeitslose Jugendliche und Erwachsene, auf deren Situation sich Erwachsenenbildung schnell einstellen mußte. Oder man denke an die große Gruppe von Erwachsenen, die durch Verkehrsunfälle geschädigt sind und im Rahmen beruflicher Rehabilitation unter neuen Bedingungen in die Arbeitswelt zurückfinden mußten.

Die Frage der Struktur der Interaktion zwischen institutionalisierter Erwachsenenbildung und ihren Adressaten (= Zielgruppen/potentielle Teilnehmer) stand im Mittelpunkt der Arbeit dieser Gruppe auf dem Kongreß der DGfE.

Um diese Frage möglichst praxisnah und vielschichtig bearbeiten zu können, wurden zunächst vier Praxisprojekte vorgestellt, die unter *unterschiedlichen* institutionellen Bedingungen von Erwachsenenbildung gleichzeitig *mehrere* Adressatenbezüge aus *einem* gesellschaftlichen Problem und in *einem* organisatorischen Rahmen verwirklichten. Es handelte sich um vier Projekte, die eine Arbeit mit und für behinderte Menschen in die Erwachsenenbildung einbezogen hatten.

Erst nach der Darstellung dieser Praxisprojekte, die durch das Aufgreifen der Probleme behinderter Menschen durchaus ungewohnte Perspektiven für die Erwachsenenbildung eröffnete, wurden theoretische Kriterien zur Bestimmung und Entwicklung von Adressatenbezügen vorgetragen. Diese theoretischen Kriterien wurden im weiteren Verlauf der

* Arbeitsgruppenleiter: WILHELM MADER

Protokollant: HELLA KÜHNEL

Referenten: HERMANN FROHNHÖFER, MANFRED HAMBITZER, FRANZ PÖGGELE, ERIKA SCHUCHARDT, KLAUS SENZKY, GUSTI STEINER, HAGEN STIEPER und HANS TIETGENS.

Gruppenarbeit auf ihre Brauchbarkeit am Beispiel der vier Praxisprojekte und auf ihre Übertragbarkeit für andere Bereiche von Erwachsenenbildung diskutiert.

Zu kritisierende Praxis und zu überprüfende Theorie waren so Gegenstand und Ziel der Arbeit.

Die Praxisprojekte

Zur Darstellung der Praxisprojekte waren von den Referenten umfangreiche schriftliche Materialien bereitgestellt worden, die Interessierten sicher zur Verfügung gestellt werden können. Hier geht es nur um eine Kurzcharakteristik.

1. Projekt: Integrationsmodell – Behinderte/Nichtbehinderte – an der Volkshochschule Hannover

Ausgehend von der Tatsache, daß die Stadt Hannover zwar über eine Volkshochschule und über ein voll ausgebautes System separater sonderpädagogischer Einrichtungen verfügt und auch ein Freizeitangebot für Behinderte zu erstellen versucht, jedoch bis heute kein Integrationsmodell schuf oder plant, in dem sich Behinderte und Nichtbehinderte begegnen, um miteinander und voneinander lernen zu können, sollte dieses Projekt die gesellschaftsbedingte Separation von Behinderten aufheben und eine Integration von Behinderten und Nichtbehinderten durch Innovation im Weiterbildungsbereich eröffnen und erreichen.

Zu diesem Zweck mußten *gemeinsame* Lern- und Handlungsfelder angeboten werden, in denen Behinderte und Nichtbehinderte Einstellungs- und Verhaltensänderungen erfahren, erproben und lernen konnten.

Der didaktische Ansatz orientierte sich formal am vorgegebenen Bildungssystem und umfaßte schließlich im Wintersemester 1975/76 in etwa 35 Kursangeboten mit ca. 550 Teilnehmern – das entspricht 5% des Gesamtkursangebotes und der Hörerzahl des VHS – vom Elementar- bis zum Quartiärbereich alle Lebensalter (Elementarbereich: Eltern-Kinder-Seminare/Sekundarbereich: Offene Arbeit mit Heranwachsenden/Quartiärbereich: Eltern-Familien-Seminare und Fort- und Weiterbildungs-Seminare).

Obwohl die Zielsetzung der Integration sich unmittelbar an Empfehlungen des Bildungsrates von 1973 orientierte, stieß die Realisierung auf erhebliche Finanzierungs- und Kooperationsprobleme, insofern einerseits die einbezogenen Institutionen und Ressorts selbst separierende Funktion haben und andererseits die herrschende Weiterbildungspraxis am Bürokratiemodell orientiert ist, demzufolge die formale Organisation der pädagogischen Funktion übergeordnet ist. (Zum Beispiel Finanzierungsprobleme bei Eltern-Kinder-Seminaren, Teilnehmer-Mindestkurszahlen laut EBG, Abbau baulicher Barrieren nach dem Vorleistungsprinzip.) Zur Überwindung solcher Konflikte wurde die *INTEGRATIONSRUNDE* an der VHS als Zusammenschluß aller ca. 20 Träger der Behindertenarbeit in Hannover gegründet.

Entstehungs- und Verlaufsprozeß des Integrationsmodells an der VHS veranschaulichen unsere These von dem „prozessualen Charakter“ der Zielgruppenarbeit (ZGA):

So startete unsere Arbeit in einem 1. Schritt mit einem speziellen Angebot für ‚Eltern behinderter Kinder‘ als sogenanntes Elternbildungsseminar; es blieb bei der Separation, die Eltern behinderter Kinder besprachen untereinander ihre Probleme, aber isoliert von

anderen und losgelöst von der Erziehungspraxis. Daraufhin wurden in einem 2. Schritt Seminare gemeinsam für Eltern mit ihren behinderten Kindern als sogenannte ‚Eltern-Kinder-Seminare‘ angeboten. Wohl ließen sich Erziehungsverhaltensänderungen bei den Betroffenen, nicht aber gesellschaftliche Einstellungsänderungen erreichen. Demzufolge wagten wir in einem 3. Schritt Eltern-Kinder-Seminare gemeinsam für ‚behinderte und nichtbehinderte Kinder und deren Eltern‘. Neben der Infragestellung des eigenen Erziehverhaltens war jetzt ein Abbau von gesellschaftsbedingten Vorurteilen der Eltern über die Unbefangenheit der Kinder zu beobachten, erste Solidarität bahnte sich an, Freizeitkontakte wurden aufgebaut. Heute zeigt sich in einem 4. Schritt die Tendenz zur Ablösung vom VHS-Integrations-Kurs, da sich eine Anbindung an die bestehenden politischen und kirchlichen Gemeinden vollzieht. Die Einstellungsänderungen der Behinderten als neues Selbstbewußtsein, der Nichtbehinderten als bewußte Aufgeschlossenheit, haben den Eingliederungsprozeß eröffnet, Integrationsansätze in die Gesellschaft zeichnen sich ab.

Daraus folgt, ZGA ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck des Abbaus unfreiwilliger Lernbarrieren (durch Ansatz am subjektiven Einzelfall) zur Ermöglichung von Chancengerechtigkeit. Darin liegt auch die pädagogische Begründung der ZGAF. Im Vollzug des Prozesses von ZGA aber erweist sich jene in ihrer innovierenden Funktion (z. B. Schaffung von Integrationsangeboten) und mündet dann letztendlich wieder ein in das durch sie sich verändernde (Weiterbildungs-)System. Darin liegt die politische Begründung von ZGA, die bestehende Kluft zwischen Verfassungsrecht und -wirklichkeit zu überwinden. ZGA, politisch und pädagogisch begründet, legitimiert sich also nur solange, bis die geforderte Integration durch Einstellungs- und Verhaltensänderung vollzogen und gesetzlich gewährleistet ist.

Dazu bedarf es noch langfristig qualifizierter Öffentlichkeitsarbeit. Darum gehören einerseits Information mittels Massenmedien, andererseits vorrangig Information als Aktion in die Systematik dieses Projektes und zur Dynamik des Kursangebotes. Hier sei beispielhaft das Sozialtraining auf der Hannover-Infra-Messe '75 genannt, das täglich ca. 2000 Messebesucher zur INTER-AKTION mit Behinderten herausforderte.

2. Projekt: Die Abteilung „Problemverarbeitung, Sonderpädagogik, Rehabilitation für Behinderte“ am Bildungszentrum der Stadt Nürnberg

Im Nürnberger Projekt ging es und geht es primär um Problemverarbeitung. Ausgehend von der Tatsache, daß der Behinderte mit dem Eintritt seiner Behinderung in eine bestimmte Desorientierung gerät, geht es um *Vorbereitung* auf neue Interaktionszusammenhänge durch *Verarbeitung* dieser Konfliktsituation.

Problemverarbeitung heißt nicht nur Gespräch und Diskussion, sondern auch handwerkliche Arbeit in speziellen Förderkursen, die auf die besondere einzelne Behinderung abgestimmt ist. Zentrales Anliegen ist, den Behinderten aus der mit seiner Behinderung verbundenen Desorientierung herauszuführen. Diese Arbeit ist besonders dort zu leisten, wo die Behinderung ein unmittelbares Eintreten in Interaktion mit Nichtbehinderten nicht möglich macht: bei spastisch Gelähmten, Mongoloiden.

Die Behindertenabteilung umfaßt daher Arbeit für und mit Schwerbehinderten. Die Kurse wurden auch bei 4 Teilnehmern durchgeführt. Es werden z. B. Gesprächskreise für behinderte Frauen und Männer getrennt angeboten, da sich herausgestellt hat, daß solche getrennten Kurse Vorstufen einer umfassenderen Interaktion sein können, wenn z. B.

sexuelle Probleme in den getrennten Kursen zur Sprache gebracht werden können, in gemischten aber nicht. Ähnliches gilt für Gesprächskreise älterer und jüngerer behinderter Menschen.

In Nürnberg ist die Zusammenarbeit mit Verbänden, Vereinen, Krankenhäuser intensiv. So werden z. B. in Zusammenarbeit mit einem Krankenhaus Gesprächskreise mit Leuten durchgeführt, die 3 × wöchentlich an die künstliche Niere angeschlossen werden müssen.

Gehörlose und Sehbehinderte erfordern spezielle Bedingungen einer Erwachsenenbildungsarbeit. Solche speziellen Bedingungen sollen in der Nürnberger Abteilung geschaffen werden.

Insgesamt erreicht das Kursangebot der Nürnberger Abteilung inzwischen etwa vierhundert Teilnehmer. Dabei entfällt der überwiegende Teil auf spezielle Förderkurse für Schwerbehinderte (ca. 60%).

3. Projekt: Bewältigung der Umwelt

Auch im Frankfurter Projekt wurde Behinderung als gesellschaftliches Phänomen begriffen, das sowohl für Behinderte wie für Nichtbehinderte Probleme aufwirft. Die Ausgangsfrage lautete: wo tauchen Behinderte auf, wo tauchen sie nicht auf? Behinderte fehlen beispielsweise in der Kneipe, im Kaufhaus, in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die Arbeit begann mit entsprechend konkreten Fragen. So z. B.: „Wie soll der Behinderte lernen, sich im Kaufhaus zurechtzufinden?“

Das besondere Problem dieser Fragestellungen bestand darin, daß der Behinderte in der Umwelt, die er bewältigen soll, nicht vorkommt, daher defizitäre Lernerfahren hat und so auch nicht zur Veränderung dieser Umwelt beitragen kann.

Diese Erkenntnis führte dahin, daß eine Lerngruppe, die etwas erreichen will, ganz konkret im Konfliktfeld arbeiten muß, um die Schwierigkeiten, die dort auftauchen, zu bewältigen. Auf diesem Hintergrund sind gezielte Aktionen z.B. zur Überprüfung baulicher Zugänglichkeit öffentlicher Gebäude für Behinderte zu verstehen. (Die Arbeitsgruppe in Duisburg machte gleich zu Anfang ihrer Arbeit selbst eine entsprechende illustrierende Erfahrung. GUSTI STEINER, der an einen Rollstuhl gebunden ist und das Frankfurter Projekt der Arbeitsgruppe vorstellen sollte, konnte nicht in den für die Arbeitsgruppe 17 vorgesehenen Raum im 3. Stock der Gesamthochschule kommen, da in *keinen* Aufzug des entsprechenden Gebäudes ein Rollstuhl hineinpaßte.)

Das im Projekt vorherrschende „Aktionslernen“ geriet mit der Zeit in zunehmenden Konflikt mit dem Bildungs-Selbstverständnis der Frankfurter Volkshochschule. Volkshochschulen können wohl „Aktionswissen“ vermitteln, nicht aber als Träger von Aktionen in Erscheinung treten. Trotzdem erscheint der organisatorische Rahmen von Erwachsenenbildungseinrichtungen wie der einer Volkshochschule noch die beste Möglichkeit, um Ansätze und Experimente ähnlich dem Frankfurter Projekt zu verfolgen. Allerdings zeigen solche Ansätze auch die Notwendigkeit, die Institutionen zu ändern.

4. Projekt: Jugendarbeit mit Lernbehinderten im Club 86, Ludwigshafen

Das Ludwigshafener Projekt entstand 1970 aus sogenannten Schulentagen für Lernbehinderte von fünf Sonderschulen. Mittlerweile haben sich auch ehemalige Hauptschüler dem Club 86 (86 wegen der Zahl der Mitglieder bei der Namenssuche) angeschlossen, teils

weil sie mit Clubmitgliedern befreundet waren, teils auch, weil sie merkten, daß man mit diesen Sonderschülern eine gute Gruppe bilden kann. Heute wird der Club auch immer wieder von anderen Jugendorganisationen eingeladen. So zeigt sich, daß er den Lernbehinderten einen Raum der Geborgenheit und Entfaltung bietet, aber auch die Möglichkeit der Integration mit anderen Jugendlichen und die Verbesserung des Selbstwertgefühles.

Dieses Projekt stellt durch die gewählte Arbeitsform des *Clubs* eine Besonderheit dar und verbindet den Vorteil langfristiger Arbeit mit der Möglichkeit, flexibel auf die Bedürfnisse und Lernsituationen der Jugendlichen einzugehen. Durch möglichst viel Selbstverwaltung und Mitbestimmung – auch bei der Aufnahme neuer Mitglieder – und durch die Übernahme anfallender Aufgaben werden Eigeninitiative und Mitverantwortung gefördert.

Die Arbeit des Club 86 ist vielfältig und betont die kommunikativen Aspekte: von Tanzveranstaltungen, gemeinsamen Sport und Ferienfreizeiten bis zur Bildungsarbeit über Alltagsprobleme, etwa den Umgang mit Geld, Alkohol, das Verhältnis zur Polizei u. ä.

Daneben hat sich seit 1974 ein neuer Club für Geistigbehinderte entwickelt, bei dem Mitglieder des Club 86 als Helfer mitwirken. Da inzwischen einige der ersten Clubmitglieder Familien gegründet haben, entstehen nun aus der bisherigen Arbeit Familienkreise. So erwächst gleichzeitig aus der unmittelbar nachschulischen Arbeit eine Erwachsenenbildung.

Damit wird deutlich, wie diese Clubarbeit einzelnen Menschen und Gruppen über lange Zeit durch mehrere Entwicklungsphasen hindurch Hilfen anbieten kann.

Die Theoriebeiträge

Auch die schriftlich vorgelegten Statements werden hier nur in einer kurzen Zusammenfassung referiert. Im Rahmen dieser Beiträge trug FRANZ PÖGGELER zunächst einige Überlegungen zu einer Defizitanalyse im Bereich der Weiterbildung auf dem Hintergrund allgemeiner Funktionsbestimmungen des Bildungssystems im Gesellschaftssystem der BRD vor. KLAUS SENSKY stellte einen speziellen Aspekt institutioneller Organisation von Adressatenbezügen aus systemtheoretischer Sicht dar. Um die Arbeit in der Gruppe dann aber nicht durch Theorievorgaben zu erdrücken, war HANS TIETGENS bereit, seinen Theoriebeitrag in den weiteren Verlauf der Diskussion einzuflechten. Er ist hier der Einfachheit halber auch zusammengefaßt vorangestellt.

1. FRANZ PÖGGELER

Es handelt sich um Abstraktionen, wenn in Weiterbildungseinrichtungen von *dem* Adressaten oder *dem* Teilnehmer gesprochen wird. Es ist notwendig zu sehen, in welcher Situation sich der Einzelne befindet und welche sozialen Merkmale er mitbringt. Da auch in der Weiterbildung, Werbung und Lernplanung einseitig auf gesellschaftlichen und beruflichen Aufstieg angelegt sind und der „Normalteilnehmer“ in der Weiterbildung aufstiegsbewußt und mittelschichtorientiert ist, wird Bildungsarbeit mit Rand- und Sondergruppen erschwert oder verhindert.

Diesem Normaltyp eines Teilnehmers können andere Adressaten gegenübergestellt werden: Arbeiter, Rentner, Gastarbeiter, Obdachlose, Rücksiedler aus Polen etc. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung haben daher allen Grund, ihr Partnerverhalten gründlich zu revidieren. Eine Basis dieser Selbstkritik bietet eine kritisierte Vorstellung von „Normalität“, die auch für Weiterbildung einen gefährlichen Konformismus enthält.

Bei der Ausarbeitung spezifischer Angebote für spezifische Gruppen stellt sich allerdings die Frage, ob dadurch nicht eine Gettoisierung erreicht wird. Diese Gettoisierung kann verhindert werden, wenn in einem ersten Schritt eine Randgruppe sich in ihrer sozialen Situation zunächst selbst verortet und solidarisiert, um dann in einem weiteren Schritt eine Integration mit anderen Gruppen vorzunehmen.

Als Beispiele für die Vernachlässigung von Adressaten im Weiterbildungssystem muß darauf hingewiesen werden, daß in Einrichtungen etwa mit Sinnesschädigungen (Hör- und Sehschwächen) der Teilnehmer kaum gerechnet wird. Weiter läßt das eher auf *Lebensvorbereitung* programmierte Bildungssystem eine *lebensbegleitende* und *-vollendete* Bildung kaum zu. Der Blick für die Vielfalt möglicher Adressatengruppen muß bei den Planern von Weiterbildungsangeboten geschärft werden, da gerade die Defizite der Zielgruppenarbeit dort am offensichtlichsten sind, wo die Motivation zur Weiterbildung am geringsten und die Schwierigkeiten am größten sind.

Einrichtungen und Träger der Erwachsenenbildung sollten daher ein zu liberales Adressatenverhalten aufgeben, das dadurch gekennzeichnet ist, sich nur mit denen zu beschäftigen, die aufgrund traditioneller Werbung kommen. Eine demokratische Erwachsenenbildung ist sozialpolitisch verpflichtet, möglichst allen gesellschaftlichen Gruppen ein adäquates Angebot zu machen.

So könnte etwa als Pendant zur *Sonderpädagogik* ein Bereich *Sonderandragik* im Weiterbildungssystem eingerichtet werden.

Das Mißverständnis, das in der Formel von den „Adressaten“ liegen könnte und das Aktivität den Institutionen und Passivität den Teilnehmern zuschreibt, ist auszuräumen. Es muß ein Weg von der Adressaten- zur Partnerrolle gefunden werden, was letztlich eine angemessene Beiteiligung der einzelnen Gruppen an der Gesamtverantwortung für das Gelingen des Lern- und Weiterbildungsprozesses bedeutet.

2. KLAUS SENZKY

Der systemtheoretische Ansatz geht weniger von einem Gegensatz „Abstrahieren vs. Konkretisieren“, sondern von dem Gegensatz „Generalisieren vs. Spezifizieren“ aus. Generalisierungen in diesem Sinn sind z. B. „Arbeiter“, „Lohnabhängige“, „Frauen“, „ältere Menschen“. Sie sind makroorganisatorisch zwar plausibel, erweisen sich aber für das hauptamtlich disponierende Personal einer Weiterbildungseinrichtung im Zuge der mikroorganisatorischen Umsetzung als zu grob.

Adressatenbezogene Aufgabenstellungen können organisatorisch erst durch *Reduktion* erschlossen werden. Die Reduktion läßt sich als Auswahlvorgang beschreiben, der nicht wie die Klassifikation im Bürokratiemodell Gleiches und Ähnliches, sondern Verschiedenes, aber Äquivalentes nach Maßgabe eines gewählten Bezugsgesichtspunktes zur Einheit des Handelns bringt. Das Faktum des Behindertseins ist ein solcher spezifischer Bezugsgesichtspunkt, der den Blick für das freigibt, was zwischen den trennscharfen Grenzziehungen der Klassifikation liegt und sich gewissermaßen quer durch diese hindurchzieht. Behindert zu sein ist auch, aber nicht allein, eine Frage generalisie-

render Kriterien, wie etwa der des Alters, des Geschlechtes, der Vorbildung oder der sozialen Schichtzugehörigkeit. Eine Kritik an der herrschenden Weiterbildungspraxis ist auf diesem Hintergrund insofern möglich, als Weiterbildung im Sinne klassischer Organisation vorrangig auf generalisierende Kriterien zugeschnitten ist, und es ihr deshalb schwerfällt, spezifisches wahrzunehmen. Dem Muster generalisierender Klassifikation folgend, begünstigt das Bürokratiemodell eine Innenorientierung der Organisation und vernachlässigt in der Folge das gesellschaftliche Umfeld. Besonders drastisch deutlich wird dies etwa bei gescheiterten Versuchen, Maßnahmen für Eltern und behinderte Kinder gemeinsam zu finanzieren, da Maßnahmen für Eltern als Erwachsene in anderen Ressorts verwaltet werden als Kinder, also die Innenorientierung in einer Finanzierungsunmöglichkeit durchschlägt.

Adressatenbezogene Aufgabenstellungen bedürfen einer formalen Organisation, die der elementaren Ordnung nicht zuwiderläuft, sondern deren Möglichkeiten zu nutzen sucht. Die beiden Gestaltungsweisen fungieren organisatorisch als *funktionale Äquivalente*, die flankierend wie gegensteuernd helfen, dem Rechnung zu tragen, was Situation und Interaktion erfordern. Diese Auffassung verändert die herkömmliche Einschätzung des Verhältnisses von Fremd- und Selbstorganisation. Beide erscheinen nicht, wie im Bürokratiemodell, als unüberbrückbarer Gegensatz, sondern können als komplementäre so begriffen werden, daß sie sich wechselseitig stützen.

Eine institutionelle Organisation, die dieser Zielsetzung folgt, orientiert ihr Handeln nicht am Zweck-Mittel-Schema, sondern trifft ihre Entscheidungen fallweise nach Maßgabe der Kategorien von ‚Sinn‘ und ‚Grenze‘. Eine der Voraussetzungen hierfür ist, daß in der Arbeit einer Weiterbildungseinrichtung die Formen den Funktionen folgen und nicht umgekehrt. In der Alltagspraxis hat die Ablauforganisation mithin einen Vorrang gegenüber der Aufbauorganisation. Gerade bei spezifizierten Aufgabenstellungen ist es häufig notwendig, institutionell verfestigte Organisationsstrukturen nach funktionalen Gesichtspunkten aufzulockern, damit Zuständigkeit und Verantwortung nicht beziehungslos auseinanderklaffen. Erst dann können individuelle Bedürfnisse der elementaren Ordnung (etwa familiäre Vertrautheit oder freundliche Verbundenheit) in der formalen Organisation berücksichtigt werden.

Adressatenbezogene Aufgabenstellungen brauchen, um erfüllt werden zu können, eine Spezifikation der organisatorischen Funktionen und Strukturen. Die ‚Spezifikation‘ ist wie die Reduktion als ein Auswahlvorgang zu verstehen, nur richtet sie die Aufmerksamkeit nicht wie diese auf die Umwelt, sondern auf das Geschehen innerhalb einer Einrichtung. Der gemeinsame Bezugsgesichtspunkt ist die gesellschaftliche Wirklichkeit, deren Komplexität für beide Bereiche (Umwelt und Einrichtung) zum Problem wird. Sie ist einerseits als Umweltkomplexität zu reduzieren, um dem institutionellen Handeln überhaupt zugänglich werden zu können – andererseits hat die Institution selber gleichzeitig danach zu streben, ihre Eigenkomplexität zu nutzen und damit das Potential ihrer Handlungschancen zu steigern, indem sie bewußt hält, daß es mehr Möglichkeiten gibt als die eine, die durch die institutionelle Struktur determiniert zu sein scheint.

Der systemtheoretische Ansatz institutioneller Organisation zielt darauf ab, diese anderen Möglichkeiten aufzufinden und zu nutzen. Der Äquivalenzfunktionalismus (verschiedene Ursachen können die gleiche Wirkung haben und umgekehrt) tritt an die Stelle des bürokratischen Kausalmechanismus (jede Wirkung hat nur die eine, stets gleiche Ursache und umgekehrt). Damit wird die gängige Alternative gegenstandslos, die darin besteht, entweder auf formalen Vorgehensweisen zu bestehen und nur diese gelten zu lassen oder aber ausschließlich einen informellen Angang zu bevorzugen. Bei einer

Spezifikation ergeben sich organisatorische Lösungen sowohl in der einen als auch in der anderen Richtung. Konkrete Einzelaufgaben werden beispielsweise danach unterschieden, ob sie vorrangig operativen oder innovativen Charakter haben.

Das Verhältnis unter den Mitarbeitern in einer Weiterbildungseinrichtung, das im bürokratischen Konzept vorrangig durch disziplinäre instrumentierte Verantwortung geprägt ist, verlangt im systemtheoretischen Konzept ein überdurchschnittliches Maß an Vertrauen unter den Mitarbeitern und in die Urteilsfähigkeit der Mitarbeiter. Wichtigkeit bekommt die Kategorie Vertrauen durch die Tatsache, daß es in der Weiterbildungspraxis *nicht* möglich ist, die Wirklichkeit, in der gehandelt wird, restfrei zu bestimmen (eine Annahme des Bürokratiemodells). Der Kategorie Vertrauen entspricht das Verwaltungsprinzip der Delegation. Im durch Delegation geschaffenen Freiraum kann der einzelne Mitarbeiter neue Zielgruppen erschließen und mit ihnen eigenständige Arbeit leisten.

Auch die alternative Möglichkeit, daß in den Weiterbildungseinrichtungen ein Dienstleistungsbetrieb, der Materialien für spezifische Bedürfnisse und Ziele der sich selbst artikulierenden Gruppen bereitstellt, gesehen wird, muß diskutiert werden.

3. HANS TIETGENS

Angesichts des Themas erscheint eine begriffliche Präzisierung angebracht. Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung signalisieren eine Planungstendenz, die sowohl makrodidaktisch – institutionell bedingt und auf Veranstaltungsplanung bezogen – als auch mikrodidaktisch – lernprozeßorientiert, fallspezifisch – verstanden werden kann. Wenn sich die Planung auf Zielgruppen richtet, kann dies auf verschiedene Weise geschehen und es kann Verschiedenes damit angezielt werden. Zielgruppenarbeit ist antizipatorisch möglich. Sie ist dann eine Angelegenheit der didaktischen Planung. Oder sie entsteht kooperativ, indem die Betroffenen von vornherein aktiv in die Planung einbezogen sind. Die Zielgruppe wird dann gewöhnlich genauer definiert und enger umrissen sein.

Wie ist es bei der Zielgruppe Behinderte? Sie dürfte erwachsenenpädagogisch kaum sinnvoll definierbar und abgrenzbar sein. Für eine optimale Ansprechbarkeit scheint eine Differenzierung erforderlich. Es zeigt sich hier ein generelles Problem der Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung. Sie ist weitgehend an ablesbaren sozialbiographischen Daten orientiert. Diese sind nicht ohne weiteres erwachsenenpädagogisch relevant. Für die Planung in der Erwachsenenbildung wäre es vermutlich wirksamer, von den Erfahrungshorizonten und Lebensperspektiven ausgehen zu können. Gruppenspezifische Deutungsmuster geben mehr Anhaltspunkte für Zielgruppenarbeit als leicht operationalisierbare Daten.

Für Erwachsenenbildung mit Behinderten bedeutet dies, sich Fragen zu stellen wie: Welche Rollen spielen Grad, Art und vor allem Herkunft der Behinderung für die eigenen Ansätze? Zu diesen möglichen unterschiedlichen Voraussetzungen sollten auch die unterschiedlichen Zielsetzungen in Beziehung gesetzt werden, die aufgrund der Berichte für Erwachsenenbildung mit Behinderten aufscheinen: Problemverarbeitung, Integration, Bewältigung der Umwelt etc.

Ein allenthalben bei Zielgruppenarbeit auftretendes Problem erhält in der Arbeit mit Behinderten besonderes Gewicht: Bei Berichten, gerade auch wenn sie sehr eindrucksvoll sind, ist immer zu fragen, inwieweit sind die Vorhaben, von denen berichtet wird, situations- und nicht zuletzt personengebunden und inwieweit sind sie übertragbar auf die

alltägliche Situation der Erwachsenenbildung. Eine solche Frage ohne Illusionen zu beantworten, kann zum Teil auch die Diskrepanzen erklären, die oft zwischen Theorie und Praxis, zwischen Intentionen und Wirklichkeit festzustellen sind.

Tendenzen der Diskussion

Das für weite Strecken der Diskussion leitende und bearbeitete Problem, das sowohl in den Praxisprojekten wie in den Theoriebeiträgen skizziert war, läßt sich so formulieren:

Zielgruppenarbeit verlangt einerseits eine organisatorische und institutionelle Vorgabe, die eine institutionelle Definition der Lebenssituation der Betroffenen enthält; andererseits will Zielgruppenarbeit die Zielgruppe in ihrer eigenen Problemebene erreichen und sich auf die Definitionen der Situation durch die Betroffenen selbst beziehen.

Kurz: Die institutionelle Vorgabe ist nicht die Problemebene der Zielgruppe; die Problemebene der Zielgruppe führt aus sich nicht zu einer Bildungsarbeit (sonst wäre sie schon vorhanden). Die organisatorische und interaktionelle Vermittlung von Fremd- und Selbstbestimmung erwies sich als ein Kernproblem der Gestaltung von Adressaten-bezügen in der Erwachsenenbildung.

Folgende Unterscheidungen wurden als Lösungshilfen zur Bearbeitung dieses Problems angeboten:

1. Es gibt Leute, die eine Gruppe als Zielgruppe ihrer Arbeit definieren (Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung). Sie bedienen sich objektiver Daten zur Beschreibung dieser Gruppe. Das Faktum des Gebundenseins an einen Rollstuhl ist ein solches objektives Datum (nicht aber das „Faktum“ Behinderung).

2. Es gibt eine Gruppe, die sich in ihrer sozialen Situation ähnlich deutet und bestimmt. Sie sagen z. B. „wir werden behindert“ (und nicht: „wir sind behindert“). Es ist berechtigt, von einer Gruppe zu sprechen, insofern Menschen auf im übrigen durchaus unterschiedliche Lebensbedingungen gleiche Deutungsmuster anwenden.

3. Es gibt eine Betroffenheit der unter 1. genannten Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, die sie motiviert, die unter 2. genannte Gruppe in eine *Lernsituation* hineinbringen zu wollen, in der sie aus sich heraus nicht ist. Diese Betroffenheit der Nichtbetroffenen über die Betroffenen ist der konstitutive Anlaß einer *Lernsituation*. Diese Betroffenheit muß keineswegs identisch sein mit der Selbstdefinition der Betroffenen. Zu den institutionellen Vorgaben gehört es dann zu klären, wie diese Betroffenheit hinsichtlich des Interesses der Zielgruppe zu formulieren ist, wie also ein Interesse am Interesse der Betroffenen definiert werden kann.

4. In einer so konstituierten Lernsituation prallen die durch die Erwachsenenbildner und ihre Institutionen für die *Lernsituation* gemachten Definitionen auf die von den Teilnehmern selbst für ihre Lebenssituation gemachten Definitionen. Austausch und Interaktion dieser Definitionen stellen eine grundlegende Ebene des Lernens dar. Die Frage des Zusammenhangs von *Lernsituation* und Lebenssituation gehört zu einer der wichtigsten Fragen mikrodidaktischer Überlegungen.

Da es das Interesse von Weiterbildungseinrichtungen ist, Lernen zu initiieren und zu organisieren, müssen diese vier in eine Zielgruppenbestimmung und -entwicklung eingehenden Perspektiven auf dieses Ziel hin verhandlungsfähig gemacht werden. Es geht um die „Reziprozität der Perspektiven“ (MOLLENHAUER). Wichtig erschien, daß diese interaktiv zu erstellende Reziprozität der Perspektiven *nicht* ersetzbar ist durch ein wie auch immer gewonnenes Wissen über Bewußtseinshorizonte, affektive Zustände oder motivationale Dynamiken der potentiellen Teilnehmer auf seiten der Institution oder des Erwachsenenbildners. Hier sind Grenzen der Motivationsforschung, insofern sie meint, Lernen auf eine bessere Basis zu stellen.

Eine entscheidende Konsequenz dieser theoretischen Überlegungen war, daß es nicht mehr möglich ist, eine Zielgruppe in einer Institution für eine Bildungsmaßnahme fest und zureichend zu umschreiben – gleich in welchem Genauigkeitsgrad. Es zeigte sich demgegenüber, daß Adressatenbezüge nur für einen geringen Teil als Vorgabe der Institution von außen aufzubauen sind, daß dann aber eine Entwicklung und Differenzierung von nicht mehr einfach antizipierbaren und verwaltbaren Adressatenbezügen *im* Lernprozeß einer Lerngruppe stattfinden und von der Organisation zugelassen werden muß.

Adressatenbezüge sind so nicht nur *vor* einer Bildungsmaßnahme zu erstellen, sondern vor allem in ihr. Der Zielgruppenbegriff ist so in gewisser Weise prozessualisiert und dynamisiert. Am Beispiel der Praxisprojekte lassen sich die theoretischen Überlegungen noch einmal verdeutlichen. Alle vier weisen ähnliche Entstehungsstrategien auf, die sicher nicht nur zufällig sind, sondern Hinweise zur Zielgruppenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen überhaupt geben.

Jedes Projekt begann mit relativ informellen Kontakten zwischen einzelnen Behinderten und einem in der Erwachsenenbildung Engagierten. Aus diesen informellen Kontakten entwickelte sich langsam eine flexible Organisationsform. Im Nürnberger Projekt wurde daraus im Laufe der Jahre eine eigene Abteilung des Bildungszentrums mit einem hauptamtlich verantwortlichen Mitarbeiter. Im organisatorischen Rahmen einer solchen Abteilung werden nicht nur einmal gewonnene Zielgruppen betreut, sondern auch neue definiert und vorhandene wieder aufgegeben.

Jedes Projekt entwickelte sich aus einem leitenden Bezugspunkt, der stichwortartig so benannt werden kann: In Hannover und Ludwigshafen ist mit den Stichworten „Integration“ und „Kommunikation“ signalisiert, daß am Anfang die durch Schulen noch geförderte Separation von Behinderungsarten besondere Aufmerksamkeit fand.

In Nürnberg wird mit dem Stichwort „Problemverarbeitung“ signalisiert, daß am Anfang die individuelle Bewältigung einer durch die Behinderung entstandenen Problemsituation stand.

In Frankfurt ist mit dem Stichwort „Konfliktfähigkeit“ signalisiert, daß das Fehlen von angemessenen Umweltbedingungen für Behinderte (z. B. bauliche Bedingungen) aktiv zu demonstrativer Auseinandersetzung mit dieser Umwelt herausfordert.

In der letzten Phase der Gruppenarbeit schoben sich immer stärker Fragen der Mikrodidaktik der Erwachsenenbildung unter der Rücksicht einer Verbesserung von Adressatenbezügen in den Vordergrund. Darin lag insofern eine gewisse Stringenz, als zuvor eine Verständigung darüber stattgefunden hatte, daß eine Erwachsenenbildungseinrichtung zwar als Vorgabe eine Zielgruppenbestimmung zur organisatorischen Durchführung einer Bildungsmaßnahme zu machen hat und daß in dieser Vorgabe auch eine Fremdbestimmung der Zielgruppe liegt, daß aber die in dieser Vorgabe stattfindende

Definition der Situation (W. I. THOMAS) wieder um der „Reziprozität der Perspektiven“ willen zurückgenommen werden müsse.

Diese Forderung aber ist nur in konkreten, schon laufenden Bildungsmaßnahmen – nicht vor ihnen – möglich. Das heißt: Wie diese Verhandlung der Vorgegebenheiten geschehen soll, ist eine Frage der mikrodidaktischen Struktur.

Mikrodidaktik hätte u. a. folgende Dilemmata zu lösen oder zumindest auszuhalten: der Adressat wird zunächst in einer Vorgabe definiert, um dann wieder von dieser Fremddefinition befreit zu werden. Der Umgang im mikrodidaktischen Bereich mit diesen Fremddefinitionen wurde kontrovers und eher im Sinne einer Offenlegung des Problems diskutiert. Eine wirkliche Bearbeitung steht noch aus.

Deutlich besteht eine entscheidende Schwierigkeit darin, daß Zielgruppenarbeit *nicht* auf eine für Lernen ausreichende Selbstbestimmung und Interessenartikulation bei den Adressaten zurückgreifen kann. Die Möglichkeit einer partnerschaftlich gleichwertigen und gleichmächtigen Verhandlung von Interessen ist so nicht die Basis, sondern bestenfalls Ziel einer zielgruppenorientierten Arbeit.

Es standen sich schließlich folgende Auffassungen gegenüber: Verstärkte Zielgruppenarbeit stellt eine notwendige und weiterführende Perspektive für die Verbesserung von Adressatenbezügen in der Erwachsenenbildung dar. Zielgruppenarbeit hat nur den Sinn, Lernbarrieren am Beginn eines Lernprozesses abzubauen, sie darf aber nicht zur Ausgliederung und Verselbständigung von Gruppen führen.

Weiterarbeit

Die Auffassung, daß an den in dieser Arbeitsgruppe umschriebenen Problemen weitergearbeitet werden solle, war einhellig. Deutlich gab es jedoch auch zwei Arbeitsrichtungen: Spezielle Verbesserung der Erwachsenenbildungsarbeit mit behinderten Menschen erfordert andere Detailarbeit als die allgemeinere Fragestellung von verbesserten Adressatenbezügen. Die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE wird beide Aspekte verfolgen.