

Dohmen, Günther

Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene

Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 2, S. 125-145



Quellenangabe/ Reference:

Dohmen, Günther: Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene - In:
Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 2, S. 125-145 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296734 - DOI:
10.25656/01:29673

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296734>

<https://doi.org/10.25656/01:29673>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
18. Jahrgang / Heft 2 / 1990

Thema:

Funktionaler Analphabetismus

Verantwortlicher Herausgeber:
Prof. Dr. Gunther Eigler

Gunther Eigler: Funktionaler Analphabetismus: Einführung	98
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg	101
Ulrike Tymister: Arbeiten mit Analphabeten in Volkshochschulen	113
Günther Dohmen: Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene	125
Günther Eigler: Funktionaler Analphabetismus — auch ein psychologisch-erziehungswissenschaftliches Problem	146

Allgemeiner Teil

Wolfgang Geise: Die Betreuung des Praktikanten im Betrieb. Eine Untersuchung zum Aufgabenbereich des Betreuungslehrers	161
---	-----

Berichte und Mitteilungen	187
----------------------------------	-----

Buchbesprechungen	189
--------------------------	-----

Günther Dohmen

Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene

Considering a New Elementary Education for Adults

In diesem Beitrag wird das Problem des „funktionalen Analphabetismus“ auf zwei größere Zusammenhänge zurückbezogen:

1. *auf eine aktuelle Krise der Elementarbildung in der modernen Gesellschaft und*
 2. *auf einen weiteren pädagogischen Herausforderungs- und Traditionshorizont.*
- Aus diesen Zusammenhängen wird eine „neue Elementarbildung für Erwachsene“ zu begründen und zu profilieren versucht.*

This article puts the problem of „functional illiteracy“ into two larger contexts: It shows the connection 1) with an actual crisis of elementary education in modern societies and 2) with a general educational challenge and tradition. From the background of these contexts the author tries to conceptualize a „new elementary education for adults“

1. Anlässe zum Nachdenken über eine neue Elementarbildung

1.1. Die aktuelle Situation

Die Situation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland zeigt in jüngster Zeit eine besondere Problemzuspitzung, die auch zu einer neuen Herausforderung für die Erziehungswissenschaft wird:

1. Die Bundesrepublik Deutschland sieht sich in unerwarteter Weise mit dem Problem des Analphabetismus konfrontiert. Die Zahl der Erwachsenen, die bei uns nicht lesen und schreiben können, ist wesentlich größer als man bei unserem entwickelten Schul- und Ausbildungswesen erwarten würde.

Das besonders Gravierende ist dabei aber ein wachsender „funktionaler Analphabetismus“: Eine nicht ausreichende Beherrschung der Kulturtechniken, die man braucht, um am Leben in unserer Welt verstehend und angemessen handelnd teilnehmen zu können, wird auch in der Bundesrepublik für immer mehr Menschen zum drängenden Problem.

Dabei ist es gar nicht das entscheidende Kriterium, ob jemand Buchstaben lesen und schreiben kann, sondern ob er das, was die Schriftsprache an Inhalten und an Verständnis vermittelt, aufnehmen und verstehen kann. Wenn dieser geistige Zugang zu den wichtigsten transportierten Inhalten verschlossen bleibt, dann bleiben auch angelernte Lese- und Schreibkenntnisse funktions- und sinnlos —

und dann verliert sich oft auch diese einmal erworbene technische Fertigkeit allmählich wieder.

D.h. aber: Der Analphabetismus im engeren Sinn muß im Zusammenhang eines weiteren „funktionalen Analphabetismus“ — und damit einer vielen Bürgerinnen und Bürgern in der Bundesrepublik fehlenden elementaren Grundbildung (als Voraussetzung für einen verstehenden Umgang mit dem, was in den sog. Printmedien vermittelt wird), — gesehen werden.

2. Die Entwicklungstrends zu immer mehr Spezialisierung, Abstraktion, Komplexität, Informationsfülle und damit auch zu immer mehr Unübersichtlichkeit und Verständnisschwierigkeit werden stärker — und dementsprechend wächst auch die Zahl derer, die von dieser Entwicklung überfordert und abgehängt werden.

Etwa 20 Prozent der Erwachsenen in der Bundesrepublik bleiben heute schon am Fuße der Chancen-, Wohlstands- und Bildungspyramide zurück.

3. Immer mehr Menschen aus dieser Gruppe können nicht in die offenen Arbeitsplätze vermittelt werden, weil ihnen die dafür nötigen Grundqualifikationen fehlen und weil sie auch nicht die nötigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme an beruflichen Weiterbildungs- oder Umschulungsmaßnahmen mitbringen.
4. Die Situation dieser Problemgruppe hat sich politisch verschärft durch ihre Anfälligkeit für rechtsradikale Parolen und Parteien.¹
5. Auch unter den sog. „Gebildeten“ wächst die Zahl derer, die den Überblick über das Ganze und den Durchblick in den Bereichen, für die sie nicht Experten sind, verlieren.

1.2. Die Anforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Das scheinbar isolierte Sonderproblem des Analphabetismus steht (ähnlich wie das Problem der Langzeitarbeitslosigkeit) in einem größeren bildungspolitischen Problemzusammenhang: Der wachsende funktionale Analphabetismus ist ein deutliches Symptom für eine tiefere und umfassendere Bildungskrise, die eine große Herausforderung für die Erziehungswissenschaft, besonders aber für die Erwachsenenbildung darstellt.

Als Antwort auf diese Herausforderung wird heute der Ruf nach einer neuen Elementarbildung für Erwachsene laut:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft fordert neue Bildungsansätze für die Bildungsbenachteiligten.²

Die Landesregierung von Baden-Württemberg fordert im Bundesrat für bildungsschwache Jugendliche neue Berufsbildungsansätze unterhalb der Ebene der bisherigen Ausbildungsordnungen³. Der Deutsche Volkshochschul-Verband entwickelt ein Modellprojekt zur Förderung von Basisqualifikationen in der Erwachsenenbildung etc⁴.

Durch eine neue Elementarbildung sollen vor allem die bildungsschwächeren Bürgerinnen und Bürger instand gesetzt werden, die komplexen Probleme der modernen Welt soweit in ihren Grundzügen zu verstehen, daß sie als Wählerinnen und Wähler verständig und urteilsfähig bei den komplizierten demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen mitdenken und mitbestimmen können.

Aber auch die besser gebildeten Bürgerinnen und Bürger suchen mehr Klarheit, Ordnung, Übersichtlichkeit und Integration in der täglichen Informationsflut und sie fragen zunehmend kritischer nach Strukturen und Zusammenhang der wachsenden Informationsproduktion — und nach dem Sinn des wachsenden Weiterbildungsmarktes.

Eine neue auf diese Anliegen bezogene Elementarbildung für Erwachsene müßte demnach helfen,

- die verwirrende Fülle der Informationen und Eindrücke auf fundamentale Grundstrukturen der Erfahrungswelt und auf typische menschliche Grunderfahrungen zurückzubeziehen und
- dabei das Spezialisierte, Komplizierte, Differenzierte auf seine einfacheren, ursprünglichen Entstehungssituationen zurückzuführen.

Eine solche Elementarbildung müßte im doppelten Sinne vereinfachen: Indem sie

- das Komplexe reduziert auf einfache Grundlagen, Grundstrukturen, Grundmuster und
- (dadurch) das Schwierige leichter verstehbar macht.

Im Begriff der Elementarisierung steckt neben dem Rückgang auf einfache Grundmuster und einfachere Ursprünge auch der Anspruch einer Konzentration auf das Wesentliche, d.h. einer Vereinfachung durch „Entrümpelung“ der Wissensstofffülle von allem Unwichtigen.

Hier kommt dann allerdings das schwierige Problem der Wertungskriterien für das, was jeweils „wesentlich“ oder „unwichtig“ ist, ins Spiel.

Pädagogische Traditionszusammenhänge

2.1. Bildung für das „einfache Volk“

Seit es pädagogische Bemühungen und Reflexionen gibt, ist auch das Problem bekannt, daß eine größere Gruppe von Menschen von den für sie gedachten Bildungsbemühungen nicht erfaßt wird, bzw. auf die gut gemeinten Bildungsmaßnahmen nicht anspricht.

Es gab auch immer wieder besondere Bemühungen, die „Armen“, das „einfache Volk“, die „unteren Stände“, die „Arbeiter“ usw.⁵ in besonders „volksnah“, „lebenspraktischer“, „leicht verständlicher“ Weise anzusprechen, um ihnen wenigstens eine elementare Grundbildung zu vermitteln.

Das wurde nicht nur in besonderen „Schulen für die einfachen Stände“, „Volksschulen“ etc. versucht. Es wurden dafür auch besondere Lernmaterialien und Periodika entwickelt⁶.

Diese Elementarbildungsbestrebungen sind vor allem wichtig geworden im Zusammenhang der Aufklärung⁷, die grundsätzlich den Geist aller Menschen aufhellen wollte — zunächst im Rahmen der gegebenen Standesgrenzen, dann aber auch in allgemeiner Hinsicht.

Die Tradition der sog. „volkstümlichen Bildung“ beruhte z.T. auf der Überzeugung, daß auch in einfachen Lebensbereichen und Lebenserfahrungen die „geistigen Mächte“ und Wesenszusammenhänge des Lebens und der Gesellschaft erschlossen werden können⁸.

In der Erwachsenenbildung bestimmte diese Elementarbildungstradition zu Beginn unseres Jahrhunderts z.B. die Arbeit der „Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung“ und der „Arbeiterbildungsvereine“.

2.2. Pestalozzi

Jedem Pädagogen fällt bei diesen Bemühungen um eine Elementarbildung vor allem Heinrich Pestalozzi ein.

Pestalozzi wollte eine Vereinfachung des Volksunterrichts, besonders der sog. Armenbildung. Sein besonderer Ansatz war es dabei, dem Gang der Natur folgend zurückzugehen auf wenige elementare Urakte des menschlichen Geistes, durch die wir die Welt aufnehmen, unsere Eindrücke ordnen und einen strukturierten Verständniszusammenhang aufbauen⁹.

Ein solcher elementarer Urakt des menschlichen Geistes war für Pestalozzi z.B. das Zählen, d.h. Einheit zu Einheit hinzuzufügen oder wieder wegzunehmen. Von da aus machte er dann das Multiplizieren und Dividieren als Verkürzungsmittel dieses Uraktes des Zählens verständlich.

Ebenso wollte Pestalozzi die menschliche Anschauungskraft entwickeln aus der Erfahrung einer Urform wie des Quadrats und dem Verstehen und Auffassen anderer Figuren durch ihre vergleichende Rückbeziehung auf eine solche elementare Ausmessungsform.

Pestalozzi versuchte auch die menschliche Sprache aus dem Urakt des Namengebens abzuleiten. Und er suchte das Namengeben als strukturierendes Reagieren des menschlichen Geistes (mit Hilfe von nachgeahmten Tönen der Natur) auf wesentliche Eindrücke der Umwelt zu erfassen. Die Weiterentwicklung der Sprache läßt sich dann nach Pestalozzi als Ausdifferenzieren von Namen z.B. für das Sichbewegen (Gehen, Laufen, Rennen, Springen, Bummeln etc.) verständlich machen. Auch die Leibesübungen werden von ihm entwickelt als „Freiübungen“ auf der Grundlage der Urbewegungen: Werfen, Ziehen, Stoßen, Drehen, Schwingen, Schlagen, Springen, Tragen, die dann bis zur Enticklung entsprechender beruflicher Handlungsvollzüge (i.S. einer polytechnischen Grundbildung) führen sollten.

Pestalozzi versucht sogar die individuelle Weltsicht in ihrer Begrenztheit verstehbar zu machen, indem er auf ihre elementare Bedingtheit durch

einen perspektivischen Standort (in standesgebundenen Lebenskreisen und Individuallagen) zurückging. D.h. er versuchte eine schwierige erkenntnistheoretische Einsicht aus einer elementaren menschlichen Grunderfahrung abzuleiten.

Die inhaltlichen Ansätze dieser Pestalozzischen Elementarbildung mögen problematisch sein. Die formalen Aspekte zielten darauf ab, allen Menschen die Chance zu geben, ihre Anlagen frei zu entwickeln, damit sich der Mensch harmonisch im ganzen bildet.

Pestalozzis pädagogischer Grundansatz ist es dabei, die natürliche Entwicklung durch menschliche Kunst zu unterstützen. Er fragte sich immer wieder: Was tut die Natur zur Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und was muß die Kunst der Menschenbildung zu diesem Wirken der Natur noch hinzufügen?

Das Prinzip der elementaren Kräftebildung übertrug Pestalozzi auch auf die Entwicklung religiöser und sittlicher Anlagen der Menschen: Es gibt für ihn so etwas wie einen im Menschen angelegten göttlichen Funken (den er auch Gottesebenbildlichkeit des Menschen oder Gewissen nennt), der durch den Liebesgeist der Wohnstube und die Erweckung des Altruismus (der „Gemeinkraft“) gefördert werden muß, damit die Gesellschaft nicht an der Selbstsucht ihrer Bürger/Bürgerinnen verdirbt. Das von Pestalozzi m.E. nicht überzeugend gelöste Problem ist die integrierte inhaltlich-formale Elementarbildung, auf die es ihm ja besonders ankam.

Das Elementare ist für Pestalozzi offenbar etwas Ursprüngliches, etwas Einfaches, etwas Fundamentales, etwas Wesentliches, das dem Vielfältigen, Differenzierten, Gekünstelten, Entfremdeten zugrunde liegt.

Das Zurück zum Elementaren steht bei ihm unverkennbar in einem gewissen Zusammenhang mit Rousseaus „Zurück zur Natur“.

Was Pestalozzi an Vorstellungen zur „Elementarbildung“ vor allem in der 1801 erschienenen Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ entwickelt hat, haben später vor allem Stephani, Dinter, Harnisch und Diesterweg sowie Süvern und Sluymmer als Verbindung einer formalen und inhaltlichen Elementarbildung umzusetzen versucht. Dies wurde dann eine wesentliche Grundlage für die deutsche Volksschulbildung¹⁰.

2.3. Die Suche nach dem Elementaren

Das Suchen nach elementaren Bildungsansätzen bezog sich in der jüngsten Geschichte der Pädagogik nicht nur auf das sog. einfache Volk mit unterentwickelten Bildungsmotivationen und Bildungsfähigkeiten.

Es zeigt sich auch allgemeiner in den verschiedensten Ansätzen zur „didaktischen Reduktion“ auf die „Grundlagen einer allgemeinen Bildung“, auf das „Exemplarische“, auf ein „cor-curriculum“ usw., durch

die eine sonst verwirrende Vielfalt von wenigen elementaren Grundformen bzw. Urfragen her durchschaut und erschlossen werden soll.

Im Grunde gehört z.B. der Versuch Goethes, die Vielfalt der Pflanzen in der Botanik von einer sog. „Urpflanze“ her in ihrer elementaren Grundstruktur zu verstehen ebenso in diesen Zusammenhang wie der Versuch von Karl Jaspers, die Weltgeschichte von grundlegenden „Achsenzeiten“ her übersichtlicher und von ihren wesentlichen Grundlagen her besser verständlich zu machen.

Wolfgang Klafki hat 1959 „Das pädagogische Problem des Elementaren“ auf dem Hintergrund eines umfassenden pädagogischen Traditionszusammenhangs neu profiliert. Er versuchte diesen Reflexionszusammenhang in eine neue „Theorie der kategorialen Bildung“ einzubringen¹¹.

Unabhängig von diesem problemreichen Theorieansatz hat die historische Analyse Klafkis bewußt gemacht, wie sehr Idee und Problem einer Elementarbildung das pädagogische Denken immer schon bewegt haben. Dabei zeigt auch diese historische Vergewisserung, daß (ähnlich wie bei Pestalozzi) das pädagogische Anliegen einer vereinfachenden Elementarisierung das Denken und Suchen der Pädagogen bestimmt, daß es aber wenig überzeugende inhaltliche Fassungen dessen gibt, was im einzelnen die Gegenstände einer sog. Elementarbildung sein könnten.

Immer wieder — seit Platon — suchen Pädagogen nach den Grundideen, den Urphänomenen, Grundmustern, Schlüsselerlebnissen, Ursprungssituationen, Modellfällen bzw. nach dem Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen, Einfachen, Fundamentalen, Klassischen etc., um die verwirrende Vielfalt der Erscheinungen, Informationen, Erfahrungen auf übersichtliche Grundstrukturen zurückzuführen und von daher besser überschaubar und verstehbar zu machen.

Im schulischen Bereich wurden diese Elementarisierungstendenzen wesentlich von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen über die Stufen der geistigen Entwicklung des Kindes und seiner Verstehensfähigkeit bestimmt. Man versuchte das Komplizierte durch Vereinfachung an die noch nicht voll entwickelte geistige Fähigkeit der Kinder anzupassen.

In unserem Zusammenhang geht es aber um die Bedeutung dieser Elementarbildung im Bereich der Erwachsenenbildung, d.h. bei geistig voll entwickelten Menschen.

Wo gibt es konkrete pädagogische Ansätze zu einer allgemeinen (über die sog. Elementarschulbildung für Kinder hinausführenden) Elementarbildung? Welche fruchtbaren Anregungen gibt es dabei für die Erwachsenenbildung? Was ergibt sich aus dem bisherigen historisch-pädagogischen Reflexionszusammenhang zur elementaren Bildung als Anstoß für die Lösung der eingangs skizzierten akuten Probleme der Erwachsenenbildung heute?

2.4. Spranger

Am klarsten hat, wenn ich recht sehe, Eduard Spranger „die Fruchtbarkeit des Elementaren“ gerade für die Erwachsenenbildung herausgearbeitet¹².

Spranger geht davon aus, daß der menschliche Geist in der Welt „einfacher Grundrisse bedarf, um sich in ihr zurechtzufinden“, daß das Elementare sich vielleicht aber „in seiner reinsten Gestalt erst am Ende des Bemühens um Klarheit“ erschließt und daß es daher in der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielt (*Spranger* 1952, S. 87). Spranger weist hin

- auf „einfachste Urgedanken“ (z.B. das Säen und Ernten),
- auf „ursprüngliche“ technische Erfindungen wie das Rad, das Pendel, die Feder usw.
- auf „Urformen“ der Krafterzeugung, Bewegungslenkung und Antriebsübertragung.
- auf „Grundformen des Eingreifens in Naturverläufe“ wie das Kochen und Schmelzen, das Spinnen und Weben, Nageln, Kleben, Glätten, Schneiden, Sägen usw. (*Spranger* 1952, S. 88),
- auf die „allereinfachsten Verhältnisse des freien Marktes: Angebot und Nachfrage“ (*Spranger* 1952, S. 90),
- auf die Rückführung des Getriebes der Machtverflechtung und der Statuskämpfe „auf einfachste Linien“ und
- auf das fruchtbar-elementare Prinzip der Erhaltung der Energie (*Spranger* 1952, S. 91 und 92).

Spranger will an diesen Beispielen zeigen, wie „das Verstehen von . . . Gebilden des Geistes und der Kultur auf einfache Grundschemata zurückzuführen ist“ (*Spranger* 1952, S. 90).

Und er sah auch bereits das Problem, das heute wieder aktuell geworden ist:

„Wir werden uns umso mehr darum bemühen müssen, als sich ein einfaches Gemüt in dem Wirrsal unserer schichtenreichen und vielfach erkrankten Kultur nicht mehr zurechtfindet“ (*Spranger* 1952, S. 91).

Es geht Spranger dabei — ähnlich wie Wilhelm Flitner — um eine Reduktion der Wissens- und Informationsfülle durch ihre Rückbeziehung auf fundierende Urphänomene und Urgedanken.

2.5. Bollnow

Otto Friedrich Bollnow hat diesen Rückgang auf das Einfach-Fundamentale für die sittliche Bildung exemplifiziert in seiner „Einfachen Sittlichkeit“¹³.

Er macht darauf aufmerksam, daß unter dem hohen Ehtos „eine andere einfachere Schicht der sittlichen Erscheinungen liegt“, die alle Erscheinungen des hohen Ethos trägt: „die schlichte Pflichterfüllung, die Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit, die Anständigkeit des Verhaltens in

allen Lebenslagen, das Mitleid und die Hilfsbereitschaft gegenüber den in Not geratenen Mitmenschen usw.“ (Bollnow 1957, S. 22).

Das gemeinsame an diesen Ansätzen bei Pestalozzi, Spranger und Bollnow (ebenso wie in den anderen Varianten bei Friedrich Schleiermacher, Peter Petersen, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Otto Frick, Richard Seyfert, Friedrich Muth u.a.) ist die Überzeugung, daß die verwirrende Vielfalt einzelner Erscheinungen auf eine überschaubare Zahl von typischen Grundformen, elementaren Grundlagen, ursprünglichen Grundprinzipien zurückzuführen ist und daß sich daraus eine immer notwendiger werdende „Elementarbildung“ entwickeln läßt.

2.6. Nipkow

Im Bereich der Religionspädagogik hat Karl Ernst Nipkow das Elementarisierungsproblem am konsequentesten aufgearbeitet¹⁴.

Er zeigt Möglichkeiten eines Rückgangs

- auf elementare (konstitutive) Grundstrukturen,
- auf elementare (exemplarische) menschliche Grunderfahrungen,
- auf elementare (historisch-biographische) Anfänge, Ursprünge und
- auf elementare (lebensrelevante) Wahrheiten.

Nipkows didaktischer Ansatz zu einem elementarbildenden Religionsunterricht verschränkt dabei in besonderer Weise die Elementarisierung bezogen auf den Gegenstandsbereich (Konzentration auf die Essenz, den Kern der christlichen Botschaft) mit der Elementarisierung bezogen auf menschliche Bildungsprozesse (betroffenmachende Erfahrungen elementarer religiöser Wahrheiten).

2.7. Schlüsselqualifikationen

Als ein aktuelles Beispiel für einen entsprechenden Neuansatz im mehr formal-bildenden Bereich kann wohl auch der Versuch von Dieter Mertens angesehen werden, sog. „Schlüsselqualifikationen“ auszumachen und zu vermitteln, die nicht nur „im begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten“ stehen, sondern „für eine große Zahl von Positionen und Funktionen“ und „für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ geeignet sein sollen (Mertens 1977, S. 111).

In der angelsächsischen Literatur wird entsprechend von „generic skills“¹⁵ gesprochen, der Deutsche Wissenschaftsrat spricht von „multifunktionalen Fähigkeiten“¹⁶.

In unserem Zusammenhang ist es wichtig, daß bei den modernen Bemühungen um die Erfassung und Entwicklung von menschlichen Schlüsselqualifikationen immer auch sog. „Basisqualifikationen“ bzw.

„Grundqualifikationen“ oder „Grundkompetenzen“ gesucht werden. D.h. aber wieder, daß etwas Ursprüngliches, Grundlegendes hinter der ausdifferenzierten Vielfalt ausgemacht werden soll.

Dies kann im Bereich der Kräftebildung bzw. Kompetenzentwicklung geschehen

- durch ein Zurückführen vielfältiger Einzelfähigkeiten auf wenige Urfähigkeiten — von denen aus dann auch allen Einzelanforderungen durch flexible Transferleistung entsprochen werden kann — oder
- durch das Ausgehen von normativ gesetzten, für besonders fundamental bzw. besonders wesentlich gehaltenen Grundfähigkeiten des Menschen — wie z.B. einer grundlegenden „sozial-kommunikativen Kompetenz“.

2.8. Integrative Elementarisierung?

Elementarbildungsansätze können also im einzelnen jeweils mehr formal oder mehr material oder mehr integrativ verstanden werden.

In der aktuellen Diskussion scheinen Elementarbildungsansätze z.T. auch mit Ansätzen zu einer „ganzheitlichen Bildung“ zusammenzuhängen:

So wie spezielle Fähigkeiten und Kenntnisse des Menschen mehr auf spezielle Anforderungen seiner Umwelt bezogen sind, so werden elementarere Urfähigkeiten und Grundkenntnisse eher bezogen auf Anforderungen des „ungeteilten Lebens“, in denen ein integratives Verstehen „ganzheitlicher“ Wirkungszusammenhänge notwendig wird¹⁷. Je umfassender die Informationen werden, die in unseren elektronischen Datensystemen gespeichert werden, desto wichtiger wird es, daß wir elementare Grundformen, Strukturen, Urbilder, Fundamentalkategorien, „tiefer liegende gemeinsame Nenner“ (Mertens 1989, S. 37) haben, die uns die Ordnung, Zusammenschau, Synthese, Vernetzung und Steuerung der disparaten Einzelinformationen ermöglichen bzw. erleichtern.

Wie sollen wir sonst dem Anspruch des menschlichen Geistes auf rationale Vergewisserung und vernunftbezogene Verantwortung gerecht werden?

Sicher kann heute kein einzelner mehr alles durchschauen. Die Erkenntnis der Zusammenhänge des Ganzen kann nur noch in der offenen erkenntnissuchenden und erkenntnisprüfenden Kommunikation, im „herrschaftsfreien Diskurs“, in der kritischen demokratischen Meinungsbildung zu erringen versucht werden.

Aber diese übergreifende Kommunikation scheint heute immer schwieriger zu werden, — nicht zuletzt deshalb, weil die verschiedenen „Fachidioten“ sich nicht mehr verstehen, aneinander vorbeireden und selbst keine ihr eigenes Gebiet übergreifenden Grundlagen mehr für das Verständnis der anderen Gebiete, Denkrichtungen, Deutungsmuster etc. haben.

Von daher gesehen wird die neue Elementarbildung also auch als Voraussetzung für die kommunikative Verständigung über das Ganze immer wichtiger.

3. Beispiele und Probleme

3.1. Demokratische Elementarbildung

Die größte Sorge gilt in diesem Zusammenhang der Demokratie, die davon lebt, daß ihre Bürgerinnen und Bürger sich verständigen und das Ganze verantwortlich mittragen können.

Wenn wir davon ausgehen, daß in unserer arbeitsteiligen Gesellschaft der gesellschaftliche Wissensvorrat „eine besonders deutliche ungleiche Verteilung aufweist“, daß aber auch „in einer solchen Gesellschaft — erst recht wenn sie einigermaßen demokratisch werden oder bleiben will — manches Wissen jeder Mensch besitzen muß und manches jedermann verstehen muß“, (Luckmann 1989, S. 28) dann ist das eine dringende Herausforderung für eine neue Elementarbildung.

Wie sollen die Bürgerinnen und Bürger in einem demokratischen Gemeinwesen verantwortlich mitdenken und votieren, wenn sie die schnell wechselnden tagespolitischen Nachrichten nicht auf einige wesentliche Grundfunktionen der Gesellschaft und der Politik zurückbeziehen und von daher durchschauen und interpretieren gelernt haben?

In diesem Zusammenhang wird eine politische Elementarbildung notwendig.

Von einigen elementaren menschlichen Grundbedürfnissen ausgehend müssen die wichtigsten Grundfunktionen einer politischen Ordnung des Gemeinwesens — und das demokratische Bemühen um ihre funktionsgerechte Ausgestaltung — für jedermann plausibel gemacht werden, z.B.:

- das Bedürfnis nach persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung und seine Garantierung durch verbindliche Grundrechte und eine liberale Verfassung
- das Bedürfnis nach sozialer Solidarität und seine Befriedigung durch eine entsprechende soziale Ordnung und Kultur
- das Bedürfnis nach angemessener Versorgung mit Nahrung, Kleidung, Wohnung und ihre Bereitstellung durch eine funktionierende Wirtschaftsordnung
- das Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit gegenüber willkürlicher Gewalt gegen die eigene Person, Familie, Lebenswelt durch eine verbindliche öffentliche Ordnung
- das Bedürfnis nach Gerechtigkeit und ihre Gewährleistung durch eine unparteiische, unabhängige Rechtsprechung und eine entsprechende Rechtsordnung

- das Bedürfnis nach Arbeit, beruflicher Bewährung und angemessener Vergütung und die Notwendigkeit einer demokratischen Arbeitsgesetzgebung, Tarifordnung usw.
- das Bedürfnis nach Hilfe in Not, Krankheit, Alter und die Gewährleistung durch entsprechende sozialstaatliche und gesundheitspolitische Regelungen
- das Bedürfnis nach offener freier Information und guten Bildungs- und Weiterbildungschancen und seine Sicherung durch eine öffentliche Medien- und Presseordnung und Bildungspolitik¹⁸.

Auch hier geht es wieder darum, die verwirrende Vielfalt und Informationsflut durch Rückbeziehung auf einige elementare Grundfunktionen der Politik besser durchschaubar, verstehbar und kommunizierbar zu machen.

Dabei stellt sich allerdings auch die Frage, ob nicht über eine solche kognitive Verstehenshilfe hinaus auch elementarere Erfahrungssituationen geschaffen werden müssen, in denen die nötigen sozialen Verhaltensweisen in einfachen Grundformen praktisch erfahren und geübt werden können — so wie Peter Petersen, Hugo Gaudig, Friedrich Muth und andere die komplizierte Umwelt in elementaren Formen pädagogisch erfahrbar und verstehbar zu machen versucht haben.

3.2. Ansätze bei Alltag und Lebenswelt

Auch die modernen Ansätze zu einer sog. „Alltagspädagogik“¹⁹ bzw. „Lebensweltpädagogik“²⁰ können im Zusammenhang einer Elementarisierung der Erwachsenenbildung wichtig werden.

Dabei geht es darum, aus den vertrauten Alltagserfahrungen und in der überschaubaren eigenen Lebenswelt Grundformen, Grundstrukturen und Grundeinsichten zu erschließen, die dann die komplexeren Zusammenhänge der größeren Gesellschaft verständlich machen helfen. Auch die vielfältigen Probleme der modernen Ökologie und Ökonomie, der Chemie und des Giftmülls, der Überdüngung und des Flußsterbens, des Autobooms und der öffentlichen Verkehrsmittel oder des Verhältnisses zu Technik und Technikfolgen, zur Klimaveränderung und sogar zur Gentechnologie lassen sich in der eigenen Lebenswelt faßbar machen.

Alltag und Lebenswelt werden als der überschaubare Raum erschlossen, in dem die elementaren Grundverhältnisse des Menschen zur Natur begegnen können und verstehbar werden, z.B.

- Selbstbehauptung/Überlebenssicherung des Menschen gegen Gefahren und Unbilden der Natur
- Nutzung der Naturkräfte für die eigene Lebensqualität und Bequemlichkeit oder
- rücksichtslose Ausbeutung und Zerstörung der natürlichen Grundlagen des eigenen Lebens.

3.3. *Wissenschaftliche Elementarisierung?*

Die Tatsache, daß eine immer weitergehende Spezialisierung der wissenschaftlichen Forschung und der akademischen Lehre es für den einzelnen Wissenschaftler immer schwieriger bzw. unmöglicher macht, die Fülle in der auseinanderstrebenden „Universitas“ noch zu überschauen und noch zu verstehen — geschweige denn sie noch verständlich und verantwortlich mitzusteuern²¹ —, macht heute auch im Hochschulbereich ernsthafte Bemühungen um eine neue Elementarbildung notwendig. Dabei wird in neuer Weise das aufgegriffen werden müssen, was früher einmal als „studium generale“ entwickelt worden war.

- Wenn wir in wissenschaftlichen Analysen aus der verwirrenden Vielfalt der Einzelercheinungen das „Idealtypische“ herausdestillieren,
- wenn wir mehrere Neuansätze als Spielarten eines grundlegenden „Paradigmenwechsels“ erkennen,
- wenn wir verschiedene Einzelaussagen auf elementare „Deutungsmustertypen“ zurückführen,
- wenn wir allgemein menschliche Verhaltensweisen als „typisch“ charakterisieren usw.,

dann versuchen wir dabei doch wohl immer auch — bewußt oder unbewußt — die Vielfalt im Hinblick auf ihre ursprünglichen bzw. elementaren Grundlagen, Urformen, Prototypen etc. zu strukturieren und dadurch das Komplizierte zu vereinfachen, um uns in der Fülle auf das Wesentliche zu konzentrieren und dadurch das Verwirrende besser verstehbar zu machen.

In diesem Elementarisierungs- und Erschließungszusammenhang wären z.B. auch Versuche wichtig, die die jeden Laien verwirrende Vielfalt der verschiedenen Erziehungstheorien und Erziehungsfunktionen durch Rückbeziehung auf einige elementare pädagogische Grundfunktionen

- wie z.B. „Bildung“ als möglichst zweckfreie Entwicklung menschlicher Anlagen und „Sozialisation“ als möglichst reibungslose Einpassung der Menschen in die bestehende Gesellschaft besser überschaubar und verstehbar zu machen²².

Solange allerdings Wissenschaftler durch ihre Veröffentlichungen vorwiegend ihren Fachkollegen imponieren wollen und müssen, wird es auch jene umständlich-aufgeblasene Darstellungsweise geben, die mehr die Belesenheit des Autors zeigt als der Klarstellung eines Sachverhaltes oder Problemzusammenhangs für die Leser dient²³.

Steckt nicht im Grunde in jeder menschlichen Erkenntnisbemühung gegenüber der Vielfalt der Erscheinungen, Informationen usw. auch ein solcher reduktionistischer Elementarisierungsansatz? Heißt nicht Erkennen — auch wissenschaftliches Erkenntnisbemühen — ein Chaos von Eindrücken durch Rückbeziehung auf fundamentale Grundformen und elementare Erklärungsschemata zu strukturieren und dadurch besser verstehbar zu machen?

3.4. Das „Ursprüngliche“

Ein besonders wichtiger methodischer Ansatz für die neue Elementarbildung ist die genetisch-exemplarische Komplexitätsreduktion, d.h. die Rückbeziehung der ausdifferenzierten Phänomenkomplexe auf ihren elementaren Ursprung, auf ihre einfache Entstehungssituation — etwa in dem Sinne wie es Martin Wagenschein als „ursprüngliches Verstehen“²⁴ oder wie es Heinrich Roth als Auflösung des Gegenstandes in seinen „Werdensprozeß“ entwickelt hat²⁵.

Wenn Wagenschein etwa die Gravitation verständlich zu machen versucht, indem er mit der ursprünglichen Frage konfrontiert: Warum fällt der Stein eigentlich? Und wenn er dann die Antwortversuche Eulers, Keplers, Bacons und Newtons nachvollziehen läßt, oder wenn er den „Instinkt“ der Tiere verständlich zu machen versucht aus der Beobachtung eines Katers, der auch wenn er sein Häufchen auf einen nackten Steinfußboden gesetzt hat, hinterher rund um das Häufchen den Steinfußboden kratzt (*Wagenschein* 1965, S. 282 und 482), dann geht es auch hier darum, hinter der Vielfalt der Phänomene einfache elementare Grunderfahrungen zu erschließen und für die Erkenntnis grundlegender Prinzipien fruchtbar zu machen.

Dabei wird das Elementare wesentlich als das Ursprüngliche angesehen. Die Entstehungssituation ist einfacher und unmittelbarer verstehbar als das ausdifferenzierte Ergebnis. Deshalb wird das „ursprüngliche Verstehen“ zum Schlüssel für das Verstehen der Komplexität.

4. Was kann „Elementarisierung“ im Erwachsenenbildungsbereich heute sinnvollerweise heißen?

4.1. Rückgang auf Einzelelemente?

Das Elementare könnte auf das einfache Element in einer aus vielen Elementen bestehenden Ganzheit bezogen sein. Dann wäre Elementarbildung eine analytische Bemühung, die komplexen Ganzheiten aufzulösen in ihre einfachen Elemente — ein Ansatz, dessen didaktische Problematik wir beim Lesen- und Schreibenlernen aus den Buchstaben, aus (sinnleeren) Einzelelementen kennen. Dies scheint uns nicht der „eigentliche“ Weg zu einer neuen Elementarbildung zu sein.

4.2. Fundamentalistische Ideologien?

Das Elementare erscheint immer wieder als das Ursprüngliche, das Grundlegende, das Natürliche, das Wesentliche, auch als das noch nicht Bearbeitete, noch nicht Gezähmte, noch nicht Ausdifferenzierte, noch nicht Gebrochene, noch nicht Spezialisierte, noch nicht Verkünstelte, noch nicht Entfremdete, noch Unverborgene.

In diesen Vorstellungen stecken möglicherweise fundamentalistische Ideologien.

Wir haben bei Pestalozzi die Analogie zu Rousseaus „Zurück zur Natur“ gesehen, und man kann immer wieder in den verschiedenen Elementarbildungsansätzen den Glauben antreffen, das Elementare als das Ursprüngliche sei zugleich immer auch das Bessere, Klarere und Wesentlichere.

Das „Elementare“ ist nicht nur mit der Vorstellung einer natürlichen Ursprünglichkeit verbunden. An Begriffen wie „elementare Kraft“, „elementares Bedürfnis“ etc. hängt z.T. auch die Vorstellung vom Starken, Ungebrochenen, Lebendigen. Und diese Grundvorstellungen hängen wohl auch z.T. zusammen mit vitalistischen Deutungsmustern.

Es gibt eine pädagogische Sehnsucht, die das „disparate Geschwätz“ hinter sich lassen will, um sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Hinter dem Hochgestochenen, Überkandidelten soll das bewegende einfache Anliegen, das vitale Grundmotiv, der fundamentale Grundansatz gefunden werden.

Und das Elementare wird dabei als das Einheitlichere, Geschlossener, Wirkungsmächtigere gegenüber dem Abgeleiteten, Differenzierten, Gekünstelten, Verfeinerten, Komplexen angesehen.

Die Nähe einer neuen Elementarbildung zu vitalistisch-lebensphilosophischen Grundkonzeptionen bedarf wohl noch einer differenzierteren Auseinandersetzung.

Gegenüber dem gläubigen Rückbezug auf die „Natur“ oder „das Leben“ als normative Fundamente einer neuen Elementarbildung ist eine ideologiekritische Sensibilität notwendig.

Ralf Dahrendorf hat gerade vor jenem „neuen Fundamentalismus“ gewarnt, der die Komplexität des modernen Lebens durch eine ideologische Rückbindung an fundamentale Prinzipien oder Heilslehren zu verdrängen versucht. Dahrendorf zieht aus dem aktuellen „Scheitern“ von Sozialismus und Kommunismus im Ostblock die Lehre: „Reine und einfach erscheinende Systeme funktionieren nicht“. Und er warnt davor, die gescheiterten Fundamentalismen einzutauschen gegen „einen anderen simplen Ansatz, den Fundamentalismus in einer seiner zahllosen Varianten“. „Wir müssen einsehen, daß unsere Probleme nicht einfach sind, daß unsere Antworten unvollkommen bleiben werden, und daß unsere Freiheit letztlich davon abhängt, daß wir die Komplexität der Welt, in der wir leben, anerkennen“ (Dahrendorf 1989, S. 4).

Die Komplexität anerkennen und sie trotzdem besser durchschaubar und verstehbar machen, das ist die schwierige Aufgabe einer „neuen Elementarbildung“. Entscheidend ist es dabei, daß niemals eine Fundamentalkategorie oder ein Grundprinzip als Schlüssel für das Verstehen des komplexen Ganzen verabsolutiert wird, sondern daß mehrere (aber zahlenmäßig begrenzte und klar unterscheidbare)

idealtypische Grundformen bzw. Denkansätze (in ihrer wechselseitigen Verschränkung und Relativierung) als Hilfen für ein approximatives Ordnen und Verstehen der Komplexität entwickelt werden.

Aber resignativ die Komplexität in ihrer Unbegreiflichkeit und Unplanbarkeit auf die eigenen Fahnen zu schreiben — dies wäre selbst eine neue Ideologisierung und es hieße in der Praxis, 20% der erwachsenen Bürgerinnen und Bürger unseres Landes bildungsmäßig und damit auch als „mündige Staatsbürger“ abzuschreiben.

4.3. *Psychische Elementarbildung?*

Bei vielen „Bildungsinvaliden“ fehlt die Basis für Weiterbildung im doppelten Sinne: Sie haben keine elementaren kognitiven und sprachlichen Grundmuster, auf die sie die verschiedenen Informationen zurückbeziehen können, und es fehlt ihnen das psychische Fundament positiver Lernerfahrungen und einer daraus resultierenden Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre persönliche Lernfähigkeit.

Die psychisch-motivationale Elementarbildung ist ein Problem, das in jüngster Zeit vor allem im Zusammenhang mit Alphabetisierungs- und Nachqualifizierungsmaßnahmen besonders bewußt geworden ist²⁶.

Negative Lernerfahrungen, gescheiterte Bildungslaufbahnen und damit meist zusammenhängend auch mißlungene Berufskarrieren und fehlende Anerkennung zerstören das Selbstvertrauen, das eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist. Gehäufte Mißerfolgs-, Ohnmachts- und Ausgrenzungserfahrungen, z.T. bis hin zu Stigmatisierungen, führen zu blockierenden negativen Selbsteinschätzungen und zu Vermeidungs- und Ausweichstrategien, z.T. geradezu zu lähmenden Phobien gegenüber Lernanforderungen (*Fuchs-Brüninghoff* 1986, S. 163-167).

Wenn dagegen behutsam eine neue psychische Basis für Lernen bzw. Weiterbildung aufgebaut werden soll, dann wird ein integrierter Doppelansatz nötig sein:

1. Es müssen neue, andere, einfachere, nicht-schulische, praxisnähere, lebensweltbezogen-elementarere Lernmöglichkeiten (im täglichen Lebensvollzug) entwickelt werden und
2. es muß durch Erfolg und Bestätigung in diesem neuen vom Odium der Schule, Pauker und Noten entlasteten elementaren Alltagslernen allmählich ein neues Selbstvertrauen und eine neue Lernmotivation entwickelt und gefördert werden.

Auch bei dieser psychischen Fundierung der Weiterbildung durchdringen sich formale und inhaltliche Elementarisierungsansätze: Die im Alltagslernen entwickelten elementaren Grundmuster für die Wahrnehmung, Ordnung und Deutung der eigenen Umwelt und ihrer Anforderungen und die im Lebenszusammenhang entwickelten elementaren Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, der vergleichen-

den Identifizierung ähnlicher Erfahrungen etc. bedingen einander und sie begründen miteinander eine neue elementare Verstehens- und Mitwirkungskompetenz.

Dabei kommt der Entwicklung einer elementaren Sprachkompetenz eine ganz besondere Bedeutung zu (*Schlutz* 1988). In diesem Zusammenhang müßte dann wohl auch das Verhältnis von sog. elaboriertem und sog. restringiertem Sprachcode (*Bernstein*) neu reflektiert werden.

In der US-amerikanischen Praxis der „Basic-Education“ gibt es bereits viele erfolgreiche Beispiele

- für die lernende Erkundung der eigenen Umgebung und ihrer Möglichkeiten,
- für die lernende elementarsprachliche Durchdringung der unmittelbaren Arbeits-, Geld-, Konsum- und Verkehrswelt,
- für das nachahmende Mitmachen elementarer Tätigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen,
- für die gemeinsam handelnd-lernende Projektarbeit im eigenen Stadtteil und
- für die dadurch positiv veränderte Selbsteinschätzung und Lernmotivation als elementare psychische Stabilisierung der Lerner.

Diese psychische Elementarbildung mit ihrer Tendenz zur Stabilisierung von Selbstvertrauen und Lernmotivation muß allerdings in einem Spannungsverhältnis zu wissenssoziologischen Relativierungsaspekten gesehen werden, die auf eine notwendige Destruktion von primitiver Selbstgewißheit abzielen. Denn Elementarbildung darf auch hier nicht zur naiven Selbstüberschätzung auf der Basis „schrecklicher Vereinfachungen“ und ideologischer „Komplexitätsreduktionen“ und zu einer Arroganz der Halbbildung führen.

Es geht primär nicht um didaktische Reduktions- und Verkürzungsansätze, sondern darum, die elementaren Grundlagen und Grundstrukturen in der komplexen Lebenswelt zu erkennen und vermitteln.

Nicht so sehr im Sinne Diltheys „im Leben über dem Leben zu stehen“, ist das Ziel, sondern eher sich durch die lebendige Vielfalt hindurch der „darunter“-liegenden elementaren Grundmuster zu vergewissern — und dabei zugleich ein neues motivationales Fundament für das lebenslange Weiterlernen zu gewinnen.

4.4. Ansätze zu einer auf Struktur- und Deutungsmuster bezogenen neuen Elementarbildung

Was der deutsche Begriff der „Bildung“ ursprünglich bezeichnet, hat wenig mit dem zu tun, was in Schulen und Hochschulen vermittelt wird und geprüft werden kann. „Bildung“ bezieht sich weniger auf die Fülle des Wissens als auf die Tiefe des Lebensgrunds (im menschlichen Innern und in der begegnenden Welt), aus dem die wesentlichen und maßgebenden Bilder und Bildungen entstehen²⁷.

Hans Aebli hat kürzlich eine elementare „Weisheit“ skizziert, für die „Tiefe“ Einsicht in grundlegende Kräfte und Mechanismen bedeutet (Aebli 1989, S. 612) und die „in der Vielzahl der Verhaltensvorschriften und ihrer notwendigen Oberflächlichkeit die wesentlichen Werte und ihre tieferen Zusammenhänge“ sieht (Aebli 1989, S. 613).

„Je tiefer... die Einsicht in menschliche, gesellschaftliche und physikalische Prozesse ist, desto grundlegender und allgemeiner sind die Zusammenhänge und desto einfacher und ökonomischer die Erklärungs- und Wirkungsprinzipien, die wir in ihnen sehen“ (Aebli 1989, S. 611).

„Der weise Mensch sieht in der Vielzahl... die einfachen und wesentlichen Prinzipien“ (Aebli 1989, S. 613).

Die Suche nach einfachen wesentlichen Strukturen, Mustern, Werten und Prinzipien hinter der oberflächlichen Vielfalt der Erscheinungen und Anforderungen kann wohl auch zusammengebracht werden mit Einsichten der modernen Neurophysiologie in die Entwicklung einfacher Lernvorgänge aus der Konstruktion neuronaler Netzwerke, die Muster erkennen können: „Man kann den Menschen mithin auch als eine Art mustererkennendes System betrachten, das sich im Laufe einer langen Evolution entwickelt hat“ (Alkon 1989, S. 66).

Auf dieser Grundlage des Erkennens von einfachen Grundmustern wurde auch versucht mit Computerprogrammen menschliches Gedächtnis und menschliches Lernen zu simulieren. Lernen wird dabei als die Fähigkeit „Muster zu lernen, also sie zu speichern und später wieder zu erkennen“ angesehen und der Schlüssel dazu sind sog. „Musterrepräsentationen“, mittels deren vielfältige Inhalte aufgenommen, geordnet, im Gedächtnis gespeichert und reproduziert werden können (Alkon 1989, S. 75).

Dieser Ansatz berührt sich in einer anderen erkenntnistheoretischen Dimension auch mit dem „Deutungsmusteransatz“, wie ihn besonders Hans Tietgens und die Arbeit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands in jüngster Zeit stärker in das Bewußtsein der deutschen Erwachsenenbildung gebracht haben (Tietgens 1987).

Wenn wir in einem elementaren Sinne fragen, was eigentlich durch Lernen verändert werden kann, d.h. welche nachweisbaren Veränderungen sich tatsächlich in Lernprozessen vollziehen, dann sind es ganz besonders die Gesichtspunkte, die Interpretationen, die Einschätzungen, die Deutungen des Lernalters, die sich durch eine besondere Verarbeitung von Informationen, Wahrnehmungen, Erfahrungen verändern.

Die Strukturierungs- und Deutungsmuster, auf die neue Eindrücke zurückbezogen werden, verändern sich vor allem durch neue Erfahrungen, die mit den vertrauten Auffassungs- und Deutungsmustern nicht zusammenpassen. Lernen kann dann jeweils als Bemühen um eine neue „Passung“ zwischen Erfahrungen, Strukturmustern und Deutungsmustern verstanden werden.

Jedenfalls scheint Lernen ohne wenigstens einige elementare Auffassungs-, Struktur- und Deutungsmuster, auf die die neuen Erfahrungen jeweils bezogen werden können, nicht erfolgreich möglich zu sein. Insofern kann die Hilfe zur Entwicklung einiger grundlegender Struktur- und Deutungsmuster ein wesentlicher Ansatz zur Überwindung von Lernabstinenz und Lernversagen sein.

Die Tatsache, daß elementare Muster zu ideologischen Simplifizierungen entarten können, rechtfertigt es m.E. nicht, die Entwicklung solcher Muster selbst in Frage zu stellen. Denn sie sind wohl eine wesentliche Grundlage der neuen Elementarbildung — und jener einfachen Lebenstüchtigkeit und Lebensweisheit, zu der auch schulversehrte und bisher weiterbildungsresistente Erwachsene finden können.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, daß Erich E. Geißler — bezogen auf die Bildungsarbeit mit alten Menschen eine curriculare Strategie skizziert hat, bei der er die Vermittlung von Mustern, typischen Fällen, Exempla etc. in den Mittelpunkt curricularer Inhaltsauswahl stellt, weil die bei lernenden Menschen vor einer unvorhersehbaren Zukunft notwendigen Transferleistungen nur über wiederzuerkennende Grundmuster bzw. identische Elemente zustande kommen (*Geißler* 1988, S. 147).

Vielleicht kann dieser Bezug auf „Muster“ als Strukturmuster der Lebenswelt und als Deutungsmuster der Menschen eine erste Grundlage werden für die Entwicklung der notwendigen neuen „Elementarbildung für Erwachsene“?

5. Zusammenfassung

Der zunehmende funktionale Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland kann uns auf eine umfassendere Elementarbildungskrise in unserem Land aufmerksam machen. Dies ist eine pädagogische Herausforderung, mit der sich in der Praxis z.Zt. besonders die Erwachsenenbildung konfrontiert sieht.

Diese Elementarbildungskrise weist aber auch — in neuer zeitgeschichtlicher Zuspitzung — auf ein altes unbewältigtes Grundproblem der Pädagogik und Erziehungswissenschaft hin.

Die Erziehungswissenschaft hat heute allen Grund, sich diesem Problem erneut zu stellen — und sie steht damit in einem verpflichtenden pädagogischen Traditionszusammenhang.

Anmerkungen

¹ Vgl. dazu Kurt H. BIEDENKOPF: Augen zu und durch? Republikaner: Die Volksparteien reagieren hilflos. In: *Die Zeit*, Nr. 28 v. 7.7.1989, S. 36.

² Z.B. in der Rede des Bundesbildungsministers Jürgen MÖLLEMANN zur Eröffnung der DIDACTA am 27.2.1989 in Stuttgart und in der Rede des

parlamentarischen Staatssekretärs beim BMBW Dr. Norbert LAMMERT in der Sitzung des Deutschen Bundestags vom 22.6.1989 zum Berufsbildungsbericht 1989.

- ³ Bericht in der Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung 22/89 vom 22.6.1989: Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher.
- ⁴ PAS-Projekt: Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung — Vermittlung an Teilnehmer und Qualifizierung der Mitarbeiter, Frankfurt/M. 1989.
- ⁵ Vgl. Hans TIETGENS, Monika VÖLKER: Industriearbeiter und Erwachsenenbildung. Ein Literaturbericht. PAS-Arbeitspapier 59-6.75.
- ⁶ So hat z.B. der Pastor Hermann Werner Dietrich BRÄSS im Jahre 1786 die Wolfenbütteler „Zeitung für Städte, Flecken und Dörfer“ bewußt auf den unvollkommenen Bildungsstand der „einfachen Leute“ abgestellt — mit einfacher Ausdrucksweise und Erläuterung der jeweils verwendeten Begriffe. Heinrich ZSCHOKKE hat in ähnlich elementarer Weise die Aufklärung für das Volk in seinem „Aufrichtigen wohlerfahrenen Schweizer Boten“ versucht.
Vgl. Bundesverband deutscher Zeitungsverleger/Deutsches Zeitungsmuseum: Der Weg zur freien Presse in Deutschland, Meersburg 1988.
- ⁷ Eine besondere Rolle spielen im Zusammenhang der Aufklärung auch die „Zeitungs-Collegs“ des 18. Jahrhunderts — z.B. in Göttingen.
- ⁸ Richard SEYFERT: Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volkshochschule, Dresden 1931.
- ⁹ Eduard SPRANGER: Pestalozzis Denkformen, Heidelberg 1959, hat den im folgenden skizzierten Grundansatz m.E. besonders deutlich herausgearbeitet.
- ¹⁰ Hermann WEIMER: Geschichte der Pädagogik. 18. Auflage von Walter Schöler, Berlin 1976, S. 178-219.
- ¹¹ Wolfgang KLAFFKI: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959.
- ¹² Eduard SPRANGER: Die Fruchtbarkeit des Elementaren. In: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1952, S. 87-92.
- ¹³ Friedrich BOLLNOW: Einfache Sittlichkeit, Göttingen 1957.
- ¹⁴ Karl Ernst NIPKOW: Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts. In: Günter BIEMER/Doris KNAB (Hrsg.): Lehrplanarbeit im Prozeß, Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg; Basel; Wien 1982, S. 73-95.
Karl Ernst NIPKOW: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 8/86, S. 600-608.
Karl Ernst NIPKOW: Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh 1988, Kap. 4, S. 185-232.
- ¹⁵ A. SMITH, W. J. KAWULA et al.: Generic Skills in the Reasoning and Interpersonal Domains, Regina, Saskatchewan 1974.
- ¹⁶ Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Differenzierung des Studienangebots, 1978, S. 17.
- ¹⁷ Vgl. Ortfried SCHÄFFTER: Ganzheit und die Hoffnung auf Vollständigkeit. Erwachsenenbildung zwischen Funktionalität und Selbstverwirklichung. In: Ganzheitliche Bildung an der VHS? Bericht der 26. Konferenz des Arbeitskreises der hauptberuflich geleiteten mittelstädt. Volkshochschulen. PAS 3-81-88 Frankfurt/M. 1988, S. 5-35.
- ¹⁸ Ausführlicher dargestellt in: Günther DOHMEN: Neuer Stellenwert der politischen Weiterbildung? In: Materialien zur politischen Bildung 1/1987, S. 22/23.
- ¹⁹ Vgl. Hermann J. FORNECK: Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1987.
Detlef KNOPF: Alltagsorientierung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Bensheim 1978.

- Wilfried RUNKE: Alltagswissen und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1976.
- Hans THIERSCH: Der mißverständliche Alltag, Neue Praxis Literaturrundschau 5/6, 1981.
- ²⁰ Vgl. Gernot BÖHME, Michael v. ENGELHARDT: Zur Kritik des Lebensweltbegriffs. In: G. BÖHME, M. v. ENGELHARDT: Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt/M. 1979.
- Alfred SCHÜTZ; Thomas LUCKMANN: Strukturen der Lebenswelt, Frankfurt/M. 1979.
- ²¹ Vgl. Eberhard LÄMMERT: Wissen ist Ohnmacht. Die deutsche Hochschule bestraft die Lehre und fördert die nutzlose Ansammlung von Informationen. In: Die Zeit Nr. 29 vom 14.7.1989.
- ²² Vgl. Joachim KADE: Bildung oder Qualifikation? In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1983, S. 859-876.
- ²³ Vgl. dazu im einzelnen: Günther DOHMEN: Neue Herausforderungen an Wissenschaft und Weiterbildung. (Dohmen 1990, S. 9-23)
- ²⁴ Martin WAGENSCHHEIN: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965.
- ²⁵ Heinrich ROTH: Zum pädagogischen Problem der Methode. Die Sammlung 1949, S. 102.
- ²⁶ Vgl. dazu den Beitrag von Elisabeth FUCHS-BRÜNINGHOFF in diesem Heft sowie:
 Elisabeth FUCHS-BRÜNINGHOFF, Wolfgang KREFT: Alphabetisierung und Elementarbildung. In: Informationen. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, Heft 6, PAS Frankfurt/M. 1988.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlungen zur Planung und Durchführung abschlußbezogener Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung für besondere Adressatengruppen, Berlin 1989.
- Eine Modellversuchsreihe „Nachqualifizierung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung bezieht sich auf Erwachsene, die den Anschluß an normale Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht schaffen. Aufgrund der Erfahrungen mit diesen — meist arbeitslosen — Benachteiligten empfiehlt das BIBB neben einer Verbesserung der organisatorisch-finanziellen Rahmenbedingungen und mehr Praxisnähe auch besondere Hilfen zur psychischen Fundierung und Stützung des Lernens dieser Benachteiligten.
- ²⁷ Vgl. dazu im einzelnen: Günther DOHMEN: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 2 Bde. Weinheim 1964/1965.

Literatur

- AEBLI, H.: Weisheit: auch ein Ordnen des Tuns? ZfPäd. 56, 1989, S. 605-620.
- ALKON, D.L.: Gedächtnisspuren in Nervensystemen und künstliche neuronale Netze. Spektrum der Wissenschaft 9, 1989, S. 66-75.
- BOLLNOW, O.F.: Einfache Sittlichkeit. Göttingen 1957.
- DAHRENDORF, R.: Der Schmerz des Übergangs. DIE ZEIT Nr. 33 v. 11.8.1989, S. 4
- DOHMEN, G.: Neuer Stellenwert der politischen Weiterbildung? In: Materialien zur politischen Bildung 1, 1987, S. 22/23.
- DOHMEN, G.: Was ist Bildung? In: BOEHM, L., SCHÖNBECK, Ch. (Hrsg.): Technik und Bildung. (VDI) Düsseldorf 1989, S. 13-33.
- DOHMEN, G.: Neue Herausforderungen an Wissenschaft und Weiterbildung. AUE-Beiträge Nr. 23: Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung für die neunziger Jahre, Hannover 1990, S. 9-23.

- FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. (Hrsg.): Elementarbildung, Beratung, Fortbildung. DVV/PAS Frankfurt/M. 1989.
- GEISSLER, E. (unter Mitarbeit von Heinz Werner Woltersheim): Altern — pädagogische Aspekte. In: Altern als Chance und Herausforderung. Kommissionsbericht im Auftrag der baden-württembergischen Landesregierung. Stuttgart 1988, S. 133-152.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959.
- LUCKMANN, Th.: Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In: REBEL, K.H. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim 1989, S. 28-35.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: SIEBERT, H.: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Westermann TB, Braunschweig 1977, S. 99-121.
- MERTENS, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: Literatur- und Forschungsdokumentation 1/1989.
- NIPKOW, K.E.: Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts. In: BIEMER, G., KNAB, D. (Hrsg.): Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform. Freiburg, Basel, Wien 1982, S. 73-95.
- NIPKOW, K.E.: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 8/1986, S. 600-608.
- NIPKOW, K.E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Gütersloh 1988, Kap. 4, S. 185-232.
- ROTH, H.: Zum pädagogischen Problem der Methode. Die Sammlung 1949, S. 102.
- SPRANGER, E.: Die Fruchtbarkeit des Elementaren. In: SPRANGER, E.: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1952.
- SPRANGER, E.: Pestalozzis Denkformen. Heidelberg 1959.
- SCHLUTZ, E.: Spracherwerb als lebenslange Allgemeinbildung. In: Federlesen. Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung Nr. 3, PAS Frankfurt/M. 1988, S. 23-28.
- SEYFERT, R.: Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule. Dresden 1931.
- TIETGENS, H. u.a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der PAS, FBE, PAS Frankfurt/M. 1987.
- WAGENSCHN, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart 1965.

Anschrift des Autors:

Günther Dohmen, Institut für Erziehungswissenschaft II
Universität, Am Holzmark 7, 7400 Tübingen 1.