

Gerhard Kruij

»Praxisverändernde Bildung« an der Universität

Erfahrungen mit »teilnehmerorientierten« Seminaren am Lehrstuhl für Christliche Sozialwissenschaft, Universität Würzburg

1. Vorbemerkungen¹

Die Euphorie, die mit den Versuchen »alternativer« Seminare² in der Folge der Studentenbewegung vielerorts verbunden war, ist selbst dort kaum mehr zu spüren, wo – wie im konservativen Würzburg – solche Ideen erst zeitlich versetzt Anhänger fanden. Man gewinnt den Eindruck, diese schon historisch anmutenden Anfänge seien »wie eine dunkle, peinliche Phase aus dem privaten und öffentlichen Bewußtsein verdrängt«³ worden. Auch »die mit viel Elan angetretene Hochschuldidaktik, die sich um eine Verbesserung von Lehre und Unterricht an der Hochschule bemühte, hat ihre Vorstellungen nur in geringem Maß durchsetzen können. Ihre Leitideen des forschenden Lernens, der berufsbezogenen Ausbildung, des Projektstudiums sind nur wenig umgesetzt worden, so daß heute weiterhin ... jeder Hochschullehrer, mehr oder weniger dazu begabt, in »selbstgestrickter« Form lehrt.«⁴

»Selbstgestrickt« – jedoch nicht im pejorativen Sinn – ist auch *unser* Modell eines »teilnehmerorientierten« Seminars, das seit gut zehn Jahren am Lehrstuhl für Christliche Sozialwissenschaft unter Leitung von Wilhelm Dreier entwickelt und praktisch erprobt wurde. Eine große Rolle spielten dabei Anregungen aus der Beschäftigung mit der Gruppendynamik und der Erwachsenenbildung sowie der Auseinandersetzung mit Carl R. Rogers und Paulo Freire.⁵ Nicht zuletzt steht es im Kontext des von W. Dreier vertretenen Ansatzes der »praxisverändernden Bildung«, die »über eine Bewußtseinsveränderung zur Praxisveränderung und

sodann zu den notwendigen gesellschaftlichen Reformen Anstöße gibt« und auf drei Grundpfeilern ruht: »Vermittlung kognitiver Wissensgehalte – Einbeziehung der Lerngruppe als sozialemotionales Erfahrungs- und Übungsfeld – systematische Praxisreflexion.«⁶ Gerade eine nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil induktiv ansetzende christliche Sozialethik darf nicht bei der Deklamation abstrakter Sozialprinzipien stehenbleiben, sondern muß durch die Erforschung der »Zeichen der Zeit« und deren »Deutung im Licht des Evangeliums« (Gaudium et spes 4) zu »Umkehr und Befreiung als Akt personaler Resozialisation«⁷ herausfordern. So verstanden kann Sozialethik natürlich auch an der Universität nicht nur in der Einbahnkommunikation Vorlesung oder dozentenorientierten Seminaren vermittelt werden, sondern verlangt, von den eigenen Bedürfnissen und Interessen der Studierenden auszugehen, die kognitive Ebene, die affektive Ebene und die Handlungsebene in einem didaktischen Konzept zu integrieren und die je eigenen Lernprozesse durch vielfältige Formen der »Metakommunikation« ständig zu reflektieren. Dabei müssen »Modellversuche und Experimente von Seminarveranstaltungen im Raum der außeruniversitären Jugend- und Erwachsenenbildung« ihren Niederschlag finden.⁸ W. Dreier hat dies erkannt und didaktisch umgesetzt. Er hat in diesem Sinne immer wieder entsprechende Experimente angeregt und die Ideen seiner Mitarbeiter/innen mit bewundernswerter Flexibilität und Offenheit aufgenommen.

Das Konzept »teilnehmerorientierter« Seminare soll durch den vorliegenden Beitrag so konkret und praxisnah dargestellt werden, daß es vielleicht sogar zur Nachahmung anregt, auch wenn es in einer Zeit konservativ-abgeklärten Pragmatismus allenfalls noch bei Studenten/innen »Euphorie« auszulösen vermag. Bei der Schwerpunktsetzung auf die Fragen praktischer Umsetzung muß die theoretische Auseinandersetzung mit entsprechenden Ansätzen aus der Erwachsenenbildung und der Hochschuldidaktik notwendigerweise zu kurz kommen. Meine Ausführungen beruhen auf mittlerweile zehnjährigen eigenen Erfahrungen mit dem Konzept, die ich zunächst als studentischer Teilnehmer an »Dreier-Seminaren«, dann als Mitglied des »Vorbereitungsteams« sammeln konnte, und schließlich auf den Ergebnissen eines über drei Semester hinweg von mir angebotenen hochschuldidaktischen Kolloquiums »Lernen an der Universität«, in dem derzeitige und ehemalige Mitarbeiter/innen am Lehrstuhl sowie einige interessierte Studenten/innen ihre Erfahrungen mit solchen und ähnlichen Seminaren aufarbeiteten.⁹

2. Zu unserem Verständnis von »Teilnehmerorientierung«

Die »typische Arbeitsform« in Seminaren besteht nach der Enzyklopädie Erziehungswissenschaften in »Vorträgen mit anschließender Diskussion«¹⁰, wobei die Referate als »Auftragsarbeit« verstanden werden und die Diskussionen »lehrerzentriert« ablaufen. Daß daran von studentischer Seite viel Kritik geübt wird, ist nicht nur ein subjektiver Eindruck. Nach einer groß angelegten empirischen Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme halten es 75 % der Studenten/innen für falsch, daß »sie nur wenig zur eigenständigen Problembearbeitung angeregt werden.«¹¹ »89 % der Befragten erwarten von der Hochschule, sie sollte einen Freiraum bieten, um sich persönlich entfalten zu können; nur 21 % glauben, daß dies auch verwirklicht ist oder voll zutrifft.«¹² Nach einer von uns durchgeführten Befragung sind übrigens auch Dozenten/innen mit der Praxis der Lehre unzufrieden, sehen jedoch meist keine Alternativen und suchen die Schuld eher bei den Studierenden. Die teilweise katastrophale Situation ist sicherlich ein Faktor, der die psychischen Probleme von Studenten/innen verstärkt: Von den 160 Studierenden, die 1985 die psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Würzburg aufsuchten, gaben allein 48 »Studien- und Lernprobleme« als Grund ihres Kommens an.¹³

Am prägnantesten scheint mir die Kritik an der herrschenden Praxis der Lehre in dem Büchlein von Helga Boye¹⁴ ausgedrückt. Durch den Verfremdungseffekt eines Berichts über die Gegenwart aus einer utopischen Zukunft erscheint die heutige Situation des Lehrens und Lernens an der Hochschule noch einmal in anderem Licht: »Die Lernbräuche der damaligen Zeit erschüttern uns in ihrer Kälte und Reduktion des Menschen auf Lernfähigkeit und Handeln für Verordnetes.«¹⁵ »Auf die einfachste Idee, die Lernenden ihr Lernen selbst gestalten, die Lernfelder aussuchen zu lassen, ihnen dann Lernhilfen zur Verfügung zu stellen, kam man damals nicht.«¹⁶ Viele Studenten/innen erleben tatsächlich die verbreiteten Lernformen als einen eklatanten Widerspruch zu dem für die Universität proklamierten Lernziel der »Mündigkeit«, »Selbständigkeit« und »Kritikfähigkeit«.¹⁷

Vor dem Hintergrund dieser Kritik kann »Teilnehmerorientierung«, die in der Erwachsenenbildung, nicht jedoch in der Hochschuldidaktik als allgemeines Grundprinzip ausgegeben wird,¹⁸ nicht in dem Versuch aufgehen, »ein fertiges Planungskonzept mit den Teilnehmern einer Veranstal-

tung so zu verhandeln, daß es schließlich angenommen wird.«¹⁹ Auch wäre es eine unzulässige Verkürzung, sollte sich dieses Prinzip in der Anwendung von Gruppendynamik und Metakommunikation erschöpfen oder als bloßer »Motivationstrick« eingesetzt werden.²⁰ »Teilnehmerorientierung als pädagogischer Begriff kann daher in einem bisher ungewohnten Sinn ›als‹ das Suchen der Richtung durch den Teilnehmer, als Sich-Orientieren, als genuiner Bildungsvorgang, begriffen werden, dem der institutionelle Rahmen nicht Selbstzweck, sondern allenfalls Stütze ist.«²¹

Wenn wir also »Teilnehmerorientierung« im Sinne der »Selbststeuerung« auslegen,²² bedeutet dies, weitgehende Mitwirkungsmöglichkeiten durch die Teilnehmer/innen (kurz: TN) auf vier Ebenen zu ermöglichen:

- auf der Ebene der Äußerung von Gefühlen (wie z. B. Erwartungen, Ängste, soziale Bedürfnisse) und der Bearbeitung von Beziehungsstörungen in den Arbeitsgruppen wie im Plenum mit dem Ziel eines möglichst »ganzheitlichen« Lernens;
- auf der Ebene der Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte des Seminars im Rahmen des ziemlich offen gehaltenen Gesamtthemas nach Maßgabe der Interessen der TN;
- auf der Ebene der Mitbestimmung bei eingesetzten Methoden und der Planung des Lernprozesses vom eigenen Beitrag bis zur Gestaltung des ganzen Seminars;
- schließlich auf der Ebene der Auswertung, die dann nicht mehr nur ein »Feedback« von den TN an die Seminarleitung, sondern eine Selbstvergewisserung über die abgelaufenen Prozesse (auch die inhaltlichen Ergebnisse) und damit möglichst weitgehende Mitverantwortung seitens der TN ermöglicht.²³

Das Ziel, in den Seminaren von den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten, der »Basiskompetenz«²⁴ der TN auszugehen, schließt »didaktische Antizipation«²⁵ nicht aus. Denn es gibt durchaus »Grenzen der Entstrukturierung«²⁶, die dort erreicht sind, wo das bloße Warten auf die Initiative der TN diese eher blockieren als ermutigen würde. In Anbetracht der Sozialisationsgeschichte der TN, die weitgehend von Verschulung gekennzeichnet sein dürfte, der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit und der Verantwortung für die Inhalte, deretwegen die Studenten/innen ja *auch* kommen, ist es gerade notwendig, bewußt und gezielt Strukturen zu schaffen, die die angestrebte Selbstorganisation stützen. Wie solche Strukturen für Seminare über sozial- oder geisteswissenschaftliche

Themen aussehen können, die interdisziplinär von einer Gruppe von 25–50 Studierenden bearbeitet werden, wird im folgenden gezeigt (zur Frage der Übertragbarkeit siehe 5.).

3. Die Gesamtstruktur des Seminars

Es würde zu weit führen, hier die verschiedenen Variationen der Struktur vorzustellen, die je nach Anzahl der TN und der Eigenart des Themas leicht abgewandelt werden kann. Anhand des nebenstehenden Schaubildes wird *eine* Möglichkeit aufgezeigt, die aber alle wesentlichen Elemente enthält. Wegen der notwendigen Schematisierung und der Kürze der Darstellung mag das Konzept allzu »technisch« erscheinen. In einem weiteren Abschnitt sollen deshalb die einzelnen Elemente der Seminarstruktur noch näher besprochen werden.

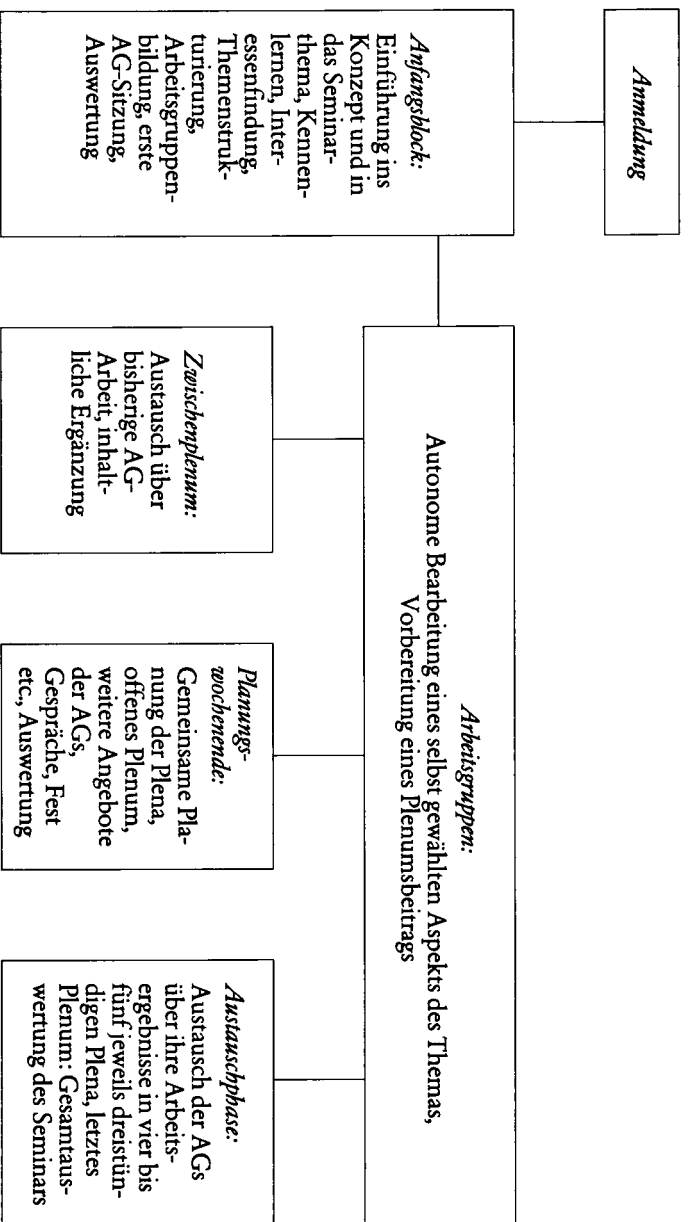
Das Seminar beginnt nach einer persönlichen Anmeldung, bei der die TN die notwendigen Informationen erhalten, mit dem sog. »Anfangsblock« – meist ein Freitag nachmittag und ein ganzer Samstag. Er dient der Erläuterung des Seminarkonzepts, dem Kennenlernen, einer ersten Einführung in das Thema, der Interessenfindung, einer vorläufigen Strukturierung des Themas, der Bildung der Arbeitsgruppen (kurz: AG) und gibt Zeit zur ersten Sitzung der AGs. Wie auch alle folgenden Arbeitsphasen wird er mit einer »Prozeßreflexion« (Auswertung) abgeschlossen.

An den Anfangsblock schließt sich die »Arbeitsgruppenphase« an, in der die TN – eventuell unterstützt durch Mitglieder des Vorbereitungsteams – selbständig die von ihnen gewählten Teilaspekte des Gesamtthemas bearbeiten und ihren Beitrag für die »Austausch-« oder »Plenumsphase« vorbereiten.

Etwa zur Halbzeit der AG-Phase kann ein »Zwischenplenum« stattfinden, das dem Kontakt der verschiedenen AGs untereinander und eventuell der Ergänzung des Themas durch einen Vortrag, einen Film, eine (öffentliche) Podiumsdiskussion etc. dient.

Vor der »Austauschphase« findet das »Planungswochenende« statt. Es hat in erster Linie die Funktion, daß alle TN die Austauschphase inhaltlich strukturieren und den zeitlichen Ablauf festlegen. Dabei können noch Anregungen eingebracht und besonders interessante Fragestellungen an einzelne AGs herangetragen werden, so daß deutlich wird, inwieweit jede AG zur Aufarbeitung des Gesamtthemas beiträgt. Darüber hinaus sollen

Schema: Die Struktur des Seminars



die AGs Beiträge anbieten, die für die Plena wegen deren engeren zeitlichen Rahmens und der »akademischen« Atmosphäre weniger geeignet sind. Schließlich ermöglicht das Wochenende genügend Freiraum zu persönlichen Gesprächen, Spielen, Spaziergängen usw.

Die kurz darauf folgende »Austauschphase« besteht in der Regel aus fünf dreistündigen Plena, in denen die AGs ihre Arbeitsergebnisse einbringen und zur Diskussion stellen. Zumindest die Hälfte der Zeit des letzten Plenums, in dem auch ohne eigenen AG-Beitrag eine Abschlusdiskussion stattfinden kann, muß für eine ausführliche Gesamtauswertung des Seminars zur Verfügung stehen, in der die TN die Qualität der inhaltlichen Ergebnisse, ihre emotionale Befindlichkeit während der Veranstaltung und ihre eigenen methodischen Entscheidungen reflektieren sowie dem Vorbereitungsteam Rückmeldung geben über dessen Seminarplanung und Interventionen während der Plena.

4. Zu den einzelnen Elementen der Struktur

4.1 Der Anfangsblock

Da die TN sich zu Beginn mit einer ungewohnten Komplexität der Lernsituation konfrontiert sehen, ist es nötig, sie zunächst eingehend mit der Seminarstruktur und den Zielen der Teilnehmerorientierung vertraut zu machen.

Gerade weil für unser Konzept, vor allem für die Arbeitsgruppenbildung und die regelmäßigen Prozeßreflexionen, gute Kommunikation unter den TN selbst notwendig ist, bekommt ein erstes Kennenlernen auf dem Anfangsblock einen besonderen Stellenwert. Wir nehmen uns dafür mindestens eine Stunde Zeit, versuchen aber, z. B. durch Erwartungsgespräche in wechselnden Kleingruppen, einen Bezug zu den nachfolgenden Schritten und zum Thema herzustellen. Auch haben wir gute Erfahrungen mit Planspielen, durch die exemplarisch konfliktive Teilaspekte des Gesamtthemas bearbeitet werden können. Diese Phase bestimmt auch entscheidend die Stimmung der TN: Zwar sollten die Kennenlernübungen keine harte Arbeitsatmosphäre vermitteln, sondern durchaus Spaß machen, jedoch dürfen die TN auch nicht durch zu hohe Erwartungen an ihren Spieleifer oder ihre Kreativität überfordert werden, da die meisten dies weder von der Schule noch von der Universität her kennen.

Eine kurze Einführung in das Thema schließt sich an, um die Ziele und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Vorbereitungsteams offenzulegen und dadurch deutlich zu machen, daß die Inhalte nicht hinter der Gruppendynamik zurückstehen sollen. Auch können die TN in Anlehnung an eine kurze inhaltliche Einführung oder im Gegensatz dazu ihre eigenen Interessen leichter formulieren.²⁷ Schließlich zeigt die Einführung exemplarisch die Vielfalt möglicher Darbietungsformen und verwendbarer Medien auf, die später ja auch von den TN genutzt werden soll. Häufig bauen wir im Rahmen der Einführung auch eine »Stöberstunde« ein, in der die TN von uns zusammengestelltes Material sichten können.

Damit möglichst alle zu Wort kommen, beginnt die Interessenfindung – eventuell nach einer kurzen Phase der Einzelarbeit – in kleinen Gruppen, die auch die eine oder andere Fragestellung schon einmal andiskutieren können. Die geäußerten, durch die Gruppe vorläufig systematisierten Interessen können dann auf Wandzeitungen gesammelt und so ins Plenum eingebracht werden.

Eine eigenständige Phase der Strukturierung dieser Interessensäußerungen ist deshalb wichtig, damit nicht Aspekte bearbeitet werden, die am Gesamtthema vorbeigehen. Deshalb wird (eventuell zuerst wieder in Kleingruppen und danach) im Plenum überlegt, was fehlt, welche Aspekte zu einem AG-Thema zusammengefaßt, welche anderen geteilt werden sollten und was wegfallen darf. Hier ist noch einmal die Möglichkeit zur »Gegensteuerung« (vgl. Anm. 27) gegeben, letztendlich entscheiden aber die TN, was sie bearbeiten wollen. Fallen dadurch wichtige Themen unter den Tisch, muß eventuell das Vorbereitungsteam selbst dazu einen eigenen Plenumsbeitrag einbringen. Dieses recht komplizierte Verfahren bietet unserer Erfahrung nach nur ein Minimum an Struktur, um den TN eine wirkliche Mitbestimmung bei der Themenzusammenstellung zu ermöglichen und ihnen ihre Mitverantwortung für die Art und den Umfang der Arbeit des Semesters bewußt zu machen. Zusätzlich haben die dabei ablaufenden Diskussionen bereits die Funktion, den bisher erreichten Überblick über das Thema zu vertiefen und vor allem aufzuzeigen, daß es berechtigterweise tatsächlich von verschiedenen Gesichtspunkten her angegangen werden kann.

Nach der Themenstrukturierung ist es nun kein Problem mehr, daß die TN AGs zu jeweils den Themen bilden, die sie besonders interessieren. Hat ein/e jede/r seine/ihre AG gefunden, ziehen die TN sich zu einer

ersten Arbeitssitzung zurück. Dabei geht es vor allem um eine Konkretisierung des AG-Themas, die Planung der nächsten Treffen der Gruppe und erster Arbeitsschritte sowie um die Wahl eines Gruppensprechers, der dem Vorbereitungsteam und den übrigen AGs als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Um den AGs den Einstieg in die thematische Arbeit zu erleichtern, bieten wir an, daß Mitglieder des Vorbereitungsteams zu dieser ersten Sitzung hinzukommen, wenn die Gruppe dies wünscht. Ein sich daran anschließendes Kurzplenum dient der Vorstellung der Pläne und Ziele der AGs, so daß einzelne TN eventuell noch die Gruppe wechseln können.

Ungefähr 45 Minuten sollten unbedingt noch für eine Prozeßreflexion zur Verfügung stehen. Sie dient vor allem dazu, eventuell aufgetretenen Ärger oder Unzufriedenheit ansprechen zu können, zu äußern, wie man/frau emotional zur Gesamtgruppe und zur eigenen AG steht, welche Erwartungen und Ängste in bezug auf die weiteren Lernprozesse vorhanden sind etc. Da dies die erste Prozeßreflexion des gerade begonnenen Seminars ist, ist es unserer Erfahrung nach nötig, zu Beginn noch einmal den Sinn solcher Auswertungen deutlich zu machen, eventuell Methoden zur Visualisierung der aktuellen Befindlichkeit anzuwenden – und vor allem nicht Phasen des Schweigens oder zurückhaltende Äußerungen mit ungeduldigem Nachfragen zuzudecken oder umgekehrt Kritik mit vehementer Selbstverteidigung zurückzuweisen. Die Auswertung lebt davon, daß Äußerungen »stehengelassen« werden können. Wenn die Atmosphäre gut war, die TN Interesse am Thema gefunden haben und die Bildung der AGs zur Zufriedenheit der meisten TN abgelaufen ist, werden Lernstörungen durchaus als gemeinsames Problem der gesamten Seminargruppe angesehen und dementsprechend offen und konstruktiv besprochen.

4.2 Die Arbeitsgruppenphase

Prinzipiell arbeiten die AGs in dieser Phase autonom und eigenverantwortlich an dem von ihnen gewählten Thema, über das sie einen eigenen AG-Beitrag für die Austauschphase vorbereiten. Jederzeit jedoch, wenn Schwierigkeiten auftreten, können Mitglieder des Vorbereitungsteams zu einer Sitzung eingeladen und um Beratung gebeten werden.²⁸ Kritische Punkte der Gruppenarbeit sind:

- der Beginn der AG-Arbeit, wo es um die Konkretion des Themas, vor allem seine realistische, am Machbaren orientierte Eingrenzung und die Einigung über einen Arbeitsplan, eventuell auch um eine Arbeitsaufteilung geht;
- die Abschlußphase, wenn die Arbeit des Semesters mit Blick auf einen AG-Beitrag zusammengefaßt und auf die Möglichkeiten eines begrenzten Zeitrahmens von 30–45 Minuten »zurechtgestutzt« werden muß;
- gleichzeitig der konstruktive Umgang mit dem bezüglich der Verwendung didaktischer Methoden aufgestauten »Kreativitätsdruck«.

Das Vorbereitungsteam spricht diese kritischen Phasen noch auf dem Anfangsblock an und bietet seine Hilfestellung an, die auch häufig – bisher jedoch nie von allen AGs – in Anspruch genommen wird.

In die Arbeitsgruppenphase fällt auch ein u. U. durchgeführtes Zwischenplenum, das neben einer inhaltlichen Ergänzung dem Gedanken- und Erfahrungsaustausch unter den AGs dient. Dazu werden z. B. Kleingruppen mit je mindestens einem/einer Vertreter/in aus jeder AG »beschickt«, die dort über ihre bisherige Arbeit und ihre weiteren Pläne berichten. Dies kann dazu führen, daß AGs engere Zusammenarbeit vereinbaren, Informationsquellen austauschen oder ihre Beiträge aufeinander abstimmen. Das Zwischenplenum kann während der sechs bis acht Wochen dauernden AG-Phase auch wesentlich dazu beitragen, daß das Bewußtsein, *gemeinsam an einem* Thema zu arbeiten, nicht verlorengeht.

4.3 Das Planungswochenende

Es beginnt in der Regel am Freitagabend mit der Sammlung der verschiedenen Angebote der Gruppen und der Erarbeitung des »Programms« des Wochenendes, das über Gruppenbeiträge hinaus die Planung der Plena und eventuell ein »offenes Plenum« vorsieht, in dem nach Bedarf wichtige Fragen, die sich aus der AG-Arbeit oder dem Wochenende selbst ergeben, ohne feste Zeitbeschränkung diskutiert werden. Mit seinen Möglichkeiten intensiver persönlicher Begegnung und reicher Gemeinschaftserfahrung hat das Wochenende große Bedeutung dafür, daß die TN in der Seminargruppe als ganzer miteinander »warm« werden.

Damit alle TN auf die Austauschphase Einfluß nehmen können, ist eine gemeinsame Planung der Plena unabdingbar. Die AGs stellen dazu ihre

Vorhaben für einen Beitrag auf einer Wandzeitung so vor, daß die übrigen TN dies kommentieren, ergänzen, hinterfragen können. Manchmal stellen AGs auch verschiedene Möglichkeiten zur Wahl. In der daran sich anschließenden Diskussion zur Zuordnung der einzelnen AGs zu den verschiedenen Plena sollten sachliche Gesichtspunkte vor der Lösung terminlicher Schwierigkeiten Vorrang haben. Ist im Anfangsblock keine sachgerechte Themenstrukturierung vorausgegangen, so wird es kaum mehr möglich sein, die verschiedenen AG-Beiträge jetzt noch in eine nicht willkürliche, sinnvolle Reihenfolge zu bringen.

In die Auswertung (vgl. 4.1), die auch zum Abschluß des Planungswochenendes stattfindet, sollte eine Reflexion der AGs über ihre bisherige Arbeit einbezogen werden. Zudem wäre es gut, wenn alle TN über ihre Ängste und Erwartungen bezüglich der nun folgenden Plenumsphase sprechen könnten.

4.4 Die Austauschphase

Im letzten Monat des Semesters kommen alle TN wieder zu vier bis fünf, jeweils dreistündigen Plena zusammen. Die Funktion der »Austausch«-phase erschöpft sich dabei jedoch keinesfalls im Austausch und der Diskussion der Arbeitsergebnisse aus den Gruppen:

- Dadurch, daß die AGs gezwungen sind, dem Plenum die wichtigsten Ergebnisse vorzustellen, legen sich die AGs selbst Rechenschaft über ihre Arbeit ab, fassen sie zusammen und stellen Bezüge zu den Themen anderer AGs und dem Gesamtthema explizit heraus.
- Da die AGs die ihnen zur Verfügung stehende Zeit im Plenum eigenverantwortlich gestalten und so selbst zu »Lehrenden« und »Seminarleitern« werden, stellt sich auch für sie als TN das Problem der Teilnehmerorientierung. Sie müssen ihre Inhalte didaktisch aufbereiten und geeignete Medien auswählen bzw. selbst erstellen. Regelmäßige Auswertungen am Ende der Plena sind immer auch ein Feedback an die jeweils betroffenen AGs und regen nachfolgende AGs dazu an, über das selten befriedigend zu lösende Problem nachzudenken, wie man/frau in relativ kurzer Zeit komplexe Inhalte interessant und verständlich darstellt und eine fruchtbare Diskussion darüber in Gang setzt und moderiert.
- Die Plena sind eine nicht zu unterschätzende Herausforderung, das im

relativ geschützten Freiraum der kleinen und vertrauten Arbeitsgruppe Gelernte und Diskutierte einer größeren Öffentlichkeit (bis zu fünfzig Personen) vorzustellen. So wird die Austauschphase auch zu einem im weitesten Sinne »politischen« Lernfeld, wo Fähigkeiten öffentlicher Diskussion und Diskussionsleitung, Umgang mit einem »Publikum«, Selbstdarstellung, Durchsetzung, Abbau von Sprechängsten etc. gelernt werden können (vgl. 5.).

- Darüber kommt aber die inhaltliche Arbeit aller am gemeinsamen Thema nicht zu kurz. Durch den Austausch und die Diskussion der Ergebnisse werden die Teilaspekte der AGs vertieft, ergänzt, relativiert, eventuell korrigiert und – wenn die Diskussionen fruchtbar sind – das Gesamthema zu einem Ergebnis geführt. Dies setzt inhaltliche Kompetenz, hohes Abstraktionsvermögen und Fähigkeit zum Denken in Zusammenhängen voraus. Auch die Mitglieder des Vorbereitungsteams haben in dieser Phase ihre inhaltliche Kompetenz bewußt zum Nutzen der TN (nicht in Konkurrenz zu ihnen!) einzubringen.

Es ist klar, daß diese inhaltlich sehr anspruchsvollen und von heftigen Diskussionen gekennzeichneten Plenumsitzungen die TN und das Vorbereitungsteam an die Grenze ihrer Konzentrationsfähigkeit bringen. In der Gesamtauswertung werden die Plena auch meist weniger gut bewertet. Sie stellen deshalb für uns immer noch die größte didaktische Herausforderung des Seminarkonzepts dar. Es fehlt die vertraute Atmosphäre der Kleingruppe; die hohen Erwartungen zu Seminarbeginn mußten der Realität entsprechend korrigiert werden; die harte inhaltliche Arbeit der Plena erweist sich als sehr anstrengend, und schließlich kommen am Ende des Semesters aus anderen Veranstaltungen weitere Belastungen auf die TN zu.

Damit die Plena möglichst gut gelingen, händigen wir den AGs einen kurzen »Leitfaden« zur Erarbeitung ihrer Beiträge aus und bieten ihnen eine Beratung an, damit sie sich nicht zu viel Stoff vornehmen und auf die didaktische Aufbereitung ausreichend Wert legen. Auch die äußere Form der Plena läßt sich verändern: Zum Beispiel können sie so stattfinden, daß alle AGs zu einer fest umrissenen, die Einzelthemen der AGs überschreitenden Fragestellung des Seminars eine Position erarbeiten und diese von einem/r Repräsentanten/in der AG auf einem Podium vertreten und mit den anderen Podiumsteilnehmern/innen diskutiert wird. Eine andere Möglichkeit besteht darin, daß eine AG das Plenum in Untergruppen aufteilt, in den Untergruppen jeweils verschiedene Einzelthemen einbringt

und die TN sich danach in neu zusammengesetzten Untergruppen, in denen jeweils mindestens ein Mitglied der alten Untergruppe vertreten ist, von diesen Beiträgen berichten und darüber diskutieren (»rotierendes Plenum«). Jedoch ist nicht alles planbar: Beispielsweise durch Überziehen festgelegter Zeiten oder endlose Diskussionen unter »Experten« entstehen immer wieder schwierige Situationen, in denen die Mitglieder des Vorbereitungsteams adäquat intervenieren müssen, was nicht immer gelingt.

Die Kurzauswertungen jeweils am Ende der einzelnen Plena haben auch die Funktion, den AGs die Anforderungen an ihre Beiträge und die Problematik der Plenumssituation bewußtzumachen. Sie führen im Idealfall zu gemeinsamem Bemühen, die Plena interessanter, weniger anstrengend und inhaltlich effektiver zu gestalten.

4.5 Die Schlußauswertung

Die am Ende jedes Seminars stattfindende, mindestens einstündige Schlußauswertung dient den TN und dem Vorbereitungsteam der Selbstvergewisserung über das vergangene Seminar, der Bearbeitung bisher unausgesprochen gebliebener Spannungen, Konflikte, Ängste und dem gemeinsamen Nachdenken über bessere Lösungen für das nachfolgende Semester (vgl. 4.1). Um von möglichst allen eine Rückmeldung zu bekommen, setzen wir oft Methoden zur Visualisierung der Bewertungen des Seminars durch die TN ein, so z. B. das »Punkten«: Auf einer großen Wandzeitung, auf der in waagerechter Achse die verschiedenen, aufeinanderfolgenden Phasen des Seminars und in der senkrechten Achse die Ebenen der Inhalte, der Gefühle und der Methoden abgetragen sind, markieren die TN durch verschiedenfarbige Klebepunkte, wie sie die jeweilige Phase von ihrer inhaltlichen Effektivität, den das Lernen begleitenden Emotionen und ihrer methodischen Ausgestaltung her bewerten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, in der vorletzten Sitzung einen Fragebogen auszugeben, der von den TN noch so rechtzeitig vor der letzten Sitzung zurückgebracht wird, daß das Vorbereitungsteam ihn bis dahin auszählen und ausgewählte Ergebnisse in der Auswertung vorstellen kann.

5. Zu einigen Problemen des Konzepts

Bei einem solchen Seminarconcept stellt sich natürlich die Frage, ob die TN tatsächlich etwas Neues hinzulernen oder ob der zeitweise Rückzug auf kleine Arbeitsgruppen und die eigene Betroffenheit einen »anti-emanzipatorischen Effekt« hat, sofern es u. U. nicht gelingt, »die kognitive Verarbeitung der Erlebnisse sowie die Aktion gegen einengende gesellschaftliche Bedingungen«²⁹ voranzutreiben. In der Tat ist es schwierig, »den im ›Schon-Raum‹ einer Lerngruppe begonnenen Veränderungsprozeß auf die politische Ebene zu transferieren.«³⁰ Da jedoch im Gesamthema ein solcher politischer Bezug (im weitesten Sinne) immer gegeben ist, das Plenum bewußt als »politisches« Lernfeld verstanden wird und zumindest ein Teil der TN diesen Anspruch auch immer wieder einzuklagen sucht, bestehen gute Chancen, daß alle auch mit ihm konfrontiert werden. Von Ausnahmen abgesehen (wenn z. B. ökologische Aktionsgruppen wie die »Organische Müllabfuhr« [OMA] aus einem Seminar hervorgehen), ist für uns nicht mehr nachprüfbar, wieviel von dem, was »gelernt« wurde, von den TN unmittelbar oder als Multiplikatoren einmal umgesetzt wird. Die laufende Thematisierung der Handlungsebene und Umsetzungsproblematik ist jedoch ein zentrales Interesse und bildet vor allem gegen Ende der Seminare einen wesentlichen Punkt der Diskussionen. Daß in der Regel nicht unmittelbar praxisbegleitend, bereits vorliegende Praxiserfahrungen reflektierend gearbeitet werden kann, entspricht den spezifischen Bedingungen studentischen Lernens und Lebens an der Universität. Ein weiterer Einwand liegt in der Befürchtung, die Lerneffektivität sei vergleichsweise zu niedrig. Auch wenn zum Abschluß des Seminars keine Lernzielkontrolle in Form von Klausuren oder mündlichen Prüfungen erfolgt (die nur einen geringen Teil der angestrebten Lerneffekte widerspiegeln könnten), ist aus den sachkompetenten (mündlichen und schriftlichen) Beiträgen der AGs ablesbar, daß dieses Bedenken meist nicht zutrifft. Auch viele TN schätzen in den Auswertungsgesprächen ihren Lernerfolg positiv ein: Sie hätten mit sehr viel mehr Spaß, Interesse und Engagement mitgearbeitet, »sehr viel mehr gelernt als in einem ›normalen‹ Seminar«, was dann sogar den größeren Zeitaufwand rechtfertige. Umgekehrt gilt auch, daß nur solche Seminare wirklich Spaß machen, die inhaltlich »etwas bringen«.³¹

Vorrangig an der Beobachtung, daß in den Plena deutlich mehr Studenten als Studentinnen das Wort ergreifen – selbst dann noch, wenn es thema-

tisch um die Benachteiligung der Frauen im »Patriarchat« geht –, wurde uns bewußt, daß unser Konzept offenbar eher teilnehmer- als teilnehmerinnenorientiert ist. Anscheinend genügt es in einem universitären Gesamtkontext, in dem Frauen eindeutig benachteiligt sind,³² nicht, einfach gleiche Bedingungen für alle zu schaffen. Zur Zeit experimentieren wir erfolgreich mit verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Situation. Zum Beispiel kann das Problem in einer Arbeitsphase während des Anfangsblocks in der Form angesprochen werden, daß Frauen und Männer sich in geschlechtsspezifischen Gruppen mit ihren bisherigen (sicher auch geschlechtsspezifischen) Lernerfahrungen an der Universität auseinandersetzen und daraus für das laufende Seminar Schlußfolgerungen ziehen. Auch Auswertungen in geschlechtlich getrennten Gruppen haben schon zu erstaunlichen Ergebnissen geführt, die ein Plenum wohl kaum erbracht hätte. Darüber hinaus ist es wichtig, dem Problem nicht nur methodisch zu entsprechen, sondern in die inhaltliche Arbeit die Kategorie »Geschlecht« einzubeziehen, indem z. B. beim Thema »Ausländer« gezielt auch nach der Lebenssituation und Zukunft der »Ausländerinnen« oder etwa bei ökologischen Themen nach dem Zusammenhang von Ausbeutung der Frau und Ausbeutung der Natur gefragt wird.

Auch ein »teilnehmer/innenorientiertes« Seminar braucht eine Leitung. Daß sich das aus studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften, dem Assistenten und dem Lehrstuhlinhaber als dem Verantwortlichen bestehende Leitungsteam lieber »Vorbereitungsteam« nennt, signalisiert, daß manche Mitglieder des Teams sicherlich damit auch Probleme haben, z. B. mit »Rollenkonflikten«³³ kämpfen. Tatsächlich ist diese »Rolle« nicht so klar definiert, wie in üblichen Seminaren. Sie wird in ein breites »Rollenpektrum«³⁴ ausgefächert. Das ändert freilich nichts daran, daß – von der Planung und Festlegung der Struktur bis hin zum Einbringen inhaltlicher Kompetenz und Interventionen in den Lernprozeß – Leitungsfunktionen wahrgenommen werden müssen und auch – offen oder verdeckt – wahrgenommen werden. Eine wichtige Funktion des Teams besteht einerseits darin, sich diese Tatsache bewußt zu machen und die dabei auftretenden, auch persönlichen Probleme mit der Leiterrolle zu bearbeiten, andererseits aber auch, die wahrgenommene Leitung immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Dies ist jedoch nicht die einzige Konfliktlinie innerhalb des heterogen zusammengesetzten Vorbereitungsteams, die es für das Seminar fruchtbar zu machen gilt; die mitarbeitenden studentischen Hilfskräfte können als

Repräsentanten/innen möglicher TN angesehen werden. Sie kennen den Lehrbetrieb aus der Sicht der Betroffenen. Sie können sich sehr gut einfühlen in ihre Kommilitonen/innen und deren Interessen schon in der Themenwahl, der Planung und Vorbereitung mit einbringen. Eher als die älteren Team-Mitglieder begeben sie sich auch selbst in außeruniversitäre Lernfelder, arbeiten in verschiedenen Initiativen sozialer Bewegungen mit und fördern so Offenheit und Aktualität der Arbeit des gesamten Teams.³⁵

Die Möglichkeit zur Arbeit im Team, dessen häufig wechselnde Mitglieder die Entwicklung des Konzepts stark geprägt haben, ist nur eine der besonders günstigen Bedingungen, unter denen am Lehrstuhl für Christliche Sozialwissenschaft Seminare durchgeführt werden können. Hinzu kommt der gute Ruf von W. Dreier, der durch Inhalte und Art seiner Vorlesungen immer wieder Studenten/innen zum Besuch auch seiner übrigen Veranstaltungen motiviert und die besondere Situation der Prüfungsordnungen, die es Studenten/innen nicht nur der Theologie, sondern auch der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie ermöglicht, »Dreier-Seminare« im Rahmen des Studiums, u. U. als Wahlpflichtfach, anrechnen zu lassen, so daß diese im Regelfall von einer interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe von 25–50 Studierenden besucht werden. Jedoch auch bei einer geringeren Zahl muß der Anspruch der Teilnehmer/innenorientierung nicht aufgegeben werden. Im Gegenteil: Mit entsprechend flexibler Kombination wesentlicher Elemente der Seminarstruktur läßt sich die Beteiligung der TN an der Seminarorganisation sogar noch steigern.

Wir haben keine eigenen Erfahrungen bezüglich einer möglichen Übertragbarkeit unseres Konzepts auf naturwissenschaftliche Fächer. C. R. Rogers berichtet vom gelungenen Versuch einer teilnehmerorientierten »ungewöhnlichen Universitätsvorlesung« im Fach Neurobiologie.³⁶ Warum können nicht Themenbereiche wie »Kulturgeographie«, »Thermische Eigenschaften von Festkörpern«, »Physiologie des Menschen« etc. von Studenten an selbst gewählten Einzelaspekten in Gruppen exemplarisch erarbeitet werden, anstatt ihnen von Dozenten/innen, mehr oder meist weniger gut aufgearbeitet und vorstrukturiert, zum Lernkonsum angeboten zu werden? Alle, die selbst erfahren haben, welche Effektivitätssteigerungen – vom größeren Spaß am Lernen einmal abgesehen – im Vergleich zu herkömmlichen Vorlesungen und Seminaren durch autonomes Lernen³⁷ in Prüfungsvorbereitungsgruppen gerade auch im naturwissenschaftlichen Bereich möglich sind, werden sich dies vorstellen können.

Auch unsere eigenen Erfahrungen mit Arbeitsgruppen, die im Rahmen unserer grundsätzlich interdisziplinär angelegten Seminare naturwissenschaftliche Aspekte des Themas bearbeiteten, bestätigen, daß das Konzept nicht auf geistes- oder sozialwissenschaftliche Fragestellungen beschränkt werden muß. Natürlich kann man nicht der Vielfalt universitärer Veranstaltungen in unterschiedlichen Phasen des Studienganges dasselbe Konzept überstülpen, aber selbst im Grundstudium, bei Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten, sprachpraktischen Übungen oder physikalischen Praktika könnte sehr viel mehr als bisher – und mit vertretbarem Zeitaufwand – auf die inhaltlichen Interessen und die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Studierenden eingegangen werden. Teilnehmer/innenorientierung hat zur Folge, daß der Bezug zur Praxis und die gesellschaftliche Dimension von Wissenschaft in den Seminaren selbst zum Thema gemacht wird. Dies mag bei all denen auf Widerstand stoßen, die um eines ungestörten Wissenschaftsbetriebs willen solche Aspekte möglichst auszuklammern versuchen. Aber die Krise unserer Gesellschaft – nicht nur in Hinsicht auf die Umweltzerstörung – macht deutlich, welche Gefahren heraufbeschworen werden, wenn nicht die Wissenschaften selbst den Verwertungszusammenhang ihrer Erkenntnisse mitreflektieren und ihre Forschungstätigkeit an ethischen Kriterien ausrichten. Gerade um der Freiheit der Wissenschaft willen müssen Wissenschaftler selbst Mitverantwortung für das übernehmen, was sie und andere mit ihren Ergebnissen tun, was u. a. auch die Kritik des Absolutheitsanspruchs von Wissenschaft und ihrer Methoden einschließt. Unserem Eindruck nach gibt es in dieser Hinsicht nicht nur in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern bedrohliche Defizite, die sicherlich durch mehr Teilnehmerorientierung leichter aufgedeckt und bearbeitet werden können als in der weithin herrschenden Praxis der Lehre und des Lernens an der Universität.

6. Schlußbemerkung

Eine Bildungsarbeit, die die Fähigkeit weckt »zu kritischem Nachdenken über unsere Gesellschaft und über die in ihr geltenden Werte sowie die Bereitschaft, diesen Werten abzusagen, wenn sie nicht mehr dazu beitragen, allen Menschen zu ihrem Recht zu verhelfen« (De justitia in mundo 52),³⁸ braucht »eine nicht geringe Portion Mut, Risiko- und Konfliktbe-

reitschaft«. »Denn jede auf Veränderung etablierter Macht- und Herrschaftsansprüche gerichtete Aktivität fordert deren institutionalisierte Sanktionsmacht heraus.«³⁹ Dies gilt trotz der vergleichsweise großen Freiräume von Forschung und Lehre prinzipiell auch für die Universität, deren Möglichkeiten zu »praxisverändernder Bildung« nicht überschätzt werden dürfen. Auch sie betrifft die Analyse der römischen Bischofssynode 1971: »Schule und Massenmedien stehen nun einmal im Bann des etablierten ›Systems‹ und können daher nur einen Menschen formen, wie dieses ›System‹ ihn braucht, einen Menschen nach dessen Bild, keinen neuen Menschen, sondern nur eine Reproduktion des herkömmlichen Typs« (De justitia in mundo 51). Wer die Lehre an der Universität als Erwachsenenbildung nach dem Prinzip der Teilnehmer/innenorientierung begreift und betreibt, tut gut daran, die Grenzen nicht unrealistisch zu verdrängen, die darin gegeben sind, daß Sein und Bewußtsein und damit auch gesellschaftliche Reformen und Bildung tatsächlich in einem dialektischen Verhältnis stehen, das zu keiner Seite hin aufgehoben werden kann.

1. Für die kritische Durchsicht des Manuskripts und wertvolle Anregungen danke ich Volker Waiz und meiner Frau Rosemarie Griebel-Kruip. Besonderen Dank schulde ich Wilhelm Dreier und seinen ehemaligen und derzeitigen Mitarbeitern/innen, die das Konzept entwickelt haben, und den Mitgliedern eines »Hochschuldidaktischen Kolloquiums«, von deren Erfahrungen und theoretischen Auseinandersetzungen auch diese Ausführungen profitieren.

2. Konkrete Berichte über solche Seminare z. B.: J. A. Schüle/W. Fitzen, Ein Beispiel für den Versuch einer »alternativen« Lehrveranstaltung: das Blockseminar »Werbung«, in: K. Horn (Hg.), Kritik der Hochschuldidaktik, Frankfurt a. M. 1978, 193–208; H. Dauber, Entschultes Lernen an der Hochschule? Ansatzpunkte in der Lehrerbildung, in: ders./E. Verne (Hg.), Freiheit zum Lernen: Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung: Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten, Reinbek bei Hamburg 1976, 84–126; D. v. Oppen (Hg.), Lehrfreiheit und Selbstbestimmung. Bericht von einer neuen Seminarform, Berlin 1969; H. Prior, Formen des Hochschulunterrichts (Blickpunkt Hochschuldidaktik 2), Hamburg 1969; B. Berendt u. a., Hochschuldidaktik. Lehren und Lernen im Hochschulalltag, Salzburg 1979. Ein äußerst beeindruckendes Beispiel einer auf solche »alternative Seminare«

zurückgehenden, aber erheblich weiterentwickelten, vor allem die ablaufenden gruppendynamischen Prozesse ständig mitreflektierenden Seminarform stellt H. Brück, Seminar der Gefühle. Lernen als Abenteuer einer Gruppe, Reinbek bei Hamburg 1986, vor.

3. H. J. Krüger, Seminar Krise – Krisenseminare. Ein Bericht und praktische Konsequenzen, in: Horn (Hg.), a. a. O., 150–192, hier 153.

4. T. Bargel, Studium: hohe Schule – hohe Hürden, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik. 1945 bis heute, München 1985, 162–178, hier 165. Wie wenig sich tatsächlich verändert hat, ist auch daraus ersichtlich, daß die kleine Veröffentlichung von B. Eckstein, Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt a. M. 1972, leider immer noch aktuell ist.

5. Vgl. die in diesem Band angeführten einschlägigen Dissertationen von Schülern/innen W. Dreiers.

6. W. Dreier, Gesellschaftliche Reformen über praxisverändernde Bildung. Eine Problemskizze, Münster 1977, 15.

7. Zu diesem Verständnis von Sozialethik vgl. W. Dreier, Sozialethik (Leitfaden Theologie 9), Düsseldorf 1983, vor allem 7–37.

8. Vgl. W. Dreier, Christliche Sozialwissenschaft, in: Studium Katholische Theologie, hg. von der Kommission »Curricula in Theologie« des Westdeutschen Fakultätentages durch E. Feifel, Zürich/Einsiedeln/Köln 1980, 141–154, hier 153.

9. Die Ergebnisse dieses hochschuldidaktischen Kolloquiums sind unter dem Titel »Anders lernen an der UNI. Analyse bestehender, Konzept und Praxis neuer Hochschulrealität« veröffentlicht und können über den *Lehrstuhl für Christliche Sozialwissenschaft, Am Studentenhaus 1, 8700 Würzburg* bezogen werden.

10. W. Rieck/U. P. Ritter, Lernsituationen in der Hochschulausbildung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft X (Ausbildung in der Hochschule, hg. von L. Huber), Stuttgart 1983, 367–400, hier 377.

11. H. J. Krüger u. a., Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme, Frankfurt a. M./New York 1986, 53f.

12. Ebd., 52.

13. Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Würzburg (Hg.), Sechster Tätigkeitsbericht der Psychotherapeutischen Beratungsstelle, Würzburg 1985, 13.

14. H. Boye, Die Kinder des Elfenbeinturms. Zum Verfall der Studienmotivation durch Studium, Weinheim/Basel 1982. Zur Kritik an der üblichen Seminarform vgl. auch: H. Seifert, Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik, Neuwied/Berlin 1969, 114ff.

15. Boye, a. a. O., 101.

16. Ebd., 24.

17. Vgl. ebd., 46.

18. H. Tietgens, Vorbemerkungen, in: G. Breloer/H. Dauber/H. Tietgens, Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980, 1–11, hier 1. Zwar wird auch in der Hochschuldidaktik die Notwendigkeit der »Förderung intrinsisch motivierten Lernens« anerkannt, die dadurch geforderte »Beteiligung der Studenten an der Auswahl der Gegenstände und Themen des Lernprozesses« kann jedoch noch nicht als »Teilnehmerorientierung« in unserem Sinn bezeichnet werden (R. Schulmeister, Pädago-

gisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft X, 331–354, hier 338).

19. G. Breloer, Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Breloer/Dauber/Tietgens, a. a. O., 12–112, hier 37.

20. Ebd., 12 u. 32.

21. Ebd., 50f.

22. Vgl. T. Kionka, Lernen als selbstgesteuerter Prozeß, Würzburg, Diplomarbeit in Pädagogik, 1983; H. Dauber, Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung, in: Breloer/Dauber/Tietgens, a. a. O., 113–176.

23. Vgl. G. Breloers Kriterien der Teilnehmerorientierung (a. a. O., 58) und seine sechs Merkmale der Offenheit des Unterrichts (ebd., 80).

24. W. Dreier, Basisgemeinde – Basiswerte – Basiskompetenz, in: E. Klinger/R. Zerfaß (Hg.), Die Basisgemeinden. Ein Schritt auf dem Weg zur Kirche des Konzils, Würzburg 1984, 111–116. M. Gronemeyer spricht in diesem Zusammenhang davon, die Wiederherstellung von Lern- und Veränderungsbereitschaft erfordere »ein Stück gerichtete Unzufriedenheit«, »Bruchstücke von Kompetenz« und »Reste von Sozialität und Betätigungs- und Beteiligungsfreude« (M. Gronemeyer, *Lebenlernen unter dem Zwang der Krise?*, in: R. Gronemeyer u. a. (Hg.), *Anders leben – Überleben*, Frankfurt a. M. 1978, 113–148, hier 138).

25. Vgl. H. Tietgens, Teilnehmerorientierung als Antizipation, in: Breloer/Dauber/Tietgens, a. a. O., 177–230: »Didaktische Antizipation kann . . . nicht einfach durch didaktische Partizipation abgelöst werden« (179).

26. Krüger, a. a. O., 163. Dies zeigt sich besonders deutlich bei den teilweise üblich gewordenen »Erwartungsgesprächen« zu Beginn der Seminare, die deshalb zum »Ritual« werden, weil sie erstens selbst unstrukturiert sind, was eine Dominanz weniger Meinungsführer hervorrufen kann, weil sie zweitens den TN nicht die nötige Zeit geben, die eigenen Interessen überhaupt zu entdecken und zu formulieren, und weil drittens den TN nicht deutlich gemacht wird, auf welchem Weg (vermittels welcher Struktur) ihre Interessen im Seminar berücksichtigt werden können (vgl. Tietgens, *Teilnehmerorientierung*, 194f).

27. Deshalb kann mit der Einführung natürlich auch manipuliert werden. Es ist darauf zu achten, daß möglichst viele Themenaspekte angeschnitten werden, um die Auswahl durch die TN nicht zu sehr zu beeinflussen. Falls gegen eine bevorstehende zu einseitige Themenauswahl durch die TN »gegengesteuert« werden soll, ist diese Absicht transparent zu machen. Zur »Gegensteuerung« vgl. Tietgens, *Teilnehmerorientierung*, 219.

28. Dabei ist es möglich, die AGs dazu anzuregen, über ihre bisherigen Erfahrungen mit Gruppenarbeit zu sprechen und Erwartungen und Ängste in bezug darauf zu thematisieren. Durch Kooperationsspiele oder eine Besprechung der TZI-Regeln (z. B. nach R. C. Cohn, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart, 1980, 115ff) können die Mitglieder der AGs füreinander und für eventuell problematische Gruppenprozesse sensibilisiert werden. Man wird allgemein jedoch etwas zurückhaltend sein müssen, will man die AGs mit gruppodynamischen Techniken vertraut machen, denn sie werden die meiste Zeit eigenverantwortlich ohne sachkundige, psychologisch geschulte Begleitung arbeiten.

29. G. Scholz, Selbsterfahrungsgruppen – eine hochschuldidaktische Neuerung?, in: Horn (Hg.), a. a. O., 222–240, hier 234; vgl. Tietgens, Vorbemerkungen, 4.
30. Dreier, Gesellschaftliche Reformen, 26.
31. Vgl. Tietgens, Teilnehmerorientierung, 230: »Wer Erwachsenenbildung betreibt, ist nur Treuhänder seiner Adressaten und Teilnehmer, wenn er auch der Sachwalter des zu lernen Vereinbarten ist.«
32. Vgl. K. Jakubowski, Frauen und Mädchen an allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen, in: Emanzipation in der Krise? Materialien zur Lebenslage der Frauen, hg. vom Arbeitskreis Frauenfrage des IMSE, Frankfurt a. M. 1985, 165–174; Krüger u. a., a. a. O., 147–151; U. Bock/A. Braszeit/Ch. Schmerl (Hg.), Frauen an den Universitäten. Zur Situation von Studentinnen in der männlichen Wissenschaftshierarchie, Frankfurt a. M. 1983.
33. J. A. Schüle, Über einige Probleme, die man als Lehrender haben kann, in: Horn (Hg.), a. a. O., 209–221.
34. Vgl. Tietgens, Teilnehmerorientierung, 224.
35. Vgl. die entsprechenden Anforderungen an Seminarleiter nach: Dauber, Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung, 168.
36. C. R. Rogers, Freiheit und Engagement, München 1984, 56ff.
37. Vgl. K. Weltner, Autonomes Lernen. Theorie und Praxis der Unterstützung selbstge-regelten Lernens in Hochschule und Schule, Stuttgart 1978.
38. In: Texte zur Katholischen Soziallehre. Die sozialen Rundschreiben der Päpste und andere kirchliche Dokumente, hg. von der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) Deutschlands, Kevelaer 1976, 525–547.
39. Dreier, Gesellschaftliche Reformen, 29.