

Beate Hofmann/Nikolaus Meyer

Offenheit als reziproke Bedingung des pädagogischen Arbeitsbündnisses

Eine empirische Rekonstruktion

Anhand einer Evaluation von theologischen Kursen sowie einer Studie über das Verhalten von Erwachsenenbildner/-innen untersuchten die Autoren/-innen, in welchen Maße eine offene Grundhaltung der Teilnehmenden und Lehrenden den Bildungsprozess beeinflusst.

Die Beschreibung des komplexen Wechselverhältnisses zwischen Teilnehmenden einerseits und den pädagogisch Tätigen andererseits ist seit jeher eine zentrale Frage der Erwachsenenbildung und für die professionelle Praxis in mehrfacher Weise von besonderer Bedeutung. Immerhin wird die Bewertung des subjektiven Lernerfolgs nicht selten vor dem Eindruck der Interaktion mit dem Lehrenden getroffen oder auch mit der Resonanz durch die Teilnehmenden begründet.¹ Oevermann beschreibt als Ziel professionellen pädagogischen Handelns, die Überführung der Dialektik aus spezifischer und diffuser Lehrer-Schüler-Beziehung in ein professionelles Arbeitsbündnis², was letztlich erst die Bearbeitung der individuellen Problemlage ermöglicht. Die mit diesem Arbeitsbündnis verbundene Einwirkung »auf die kognitiven Bezüge der TeilnehmerInnen« sei untrennbar mit der »Offenheit von Angeboten verknüpft.³ Dieser Teil der erwachsenenpädagogischen Lizenz liefere erst die Berechtigung, Bildungsprozesse in einer Art zu moderieren, »die ebenso gut [sic!] als Zumutung« empfunden werden könne.⁴ Der Bestimmung dieser diffusen Kategorie »Offenheit« in der professionellen Interaktion kommt also für die Berufsgruppe eine elementare Bedeutung zu, vor allem weil beide beteiligten »Gruppen« sie als Bedingung des Erfolgs definieren.

Im folgenden Artikel wird Offenheit daher als umfassende Bedingung einer als professionell verstandenen pädagogischen Arbeit mithilfe zweier unterschiedlicher theoretischer und empirischer Ausgangspunkte rekonstruiert. Zum einen werden Interviews einer Mixed-Method-Studie zu Angeboten religiöser Bildung für Erwachsene genutzt, um die Wahrnehmung von Offenheit durch Teilnehmende zu erheben (1). Der zweite Zugang skizziert Offenheit als notwendige Bedingung eines Vermittlungsraums auf Basis qualitativer Daten (2), die aus Experteninterviews und Gruppendiskussionen mit pädagogisch Tätigen gewonnen wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse beider Zugänge werden im Anschluss (3) diskutiert, sodass die wechselseitige Erwartung der Offenheit als allumfassendes Element pädagogischer Interaktion näher bestimmt werden kann.

Perspektive der Teilnehmenden

In einer Studie zur Evaluation von »Glaubenskursen« wurden 500 Teilnehmende in 30 Kursen in den Regionen Nürnberg und Dresden mit Fragebogen befragt; zudem wurden 20 Leitfadeninterviews geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Glaubenskurse sind ein zeitlich begrenztes Angebot kirchlicher Erwachsenenbildung zur Information und Auseinandersetzung über Glaubensfragen, Selbst- und Weltansichten. Neben soziografischen Fragen ging es in der Untersuchung um Teilnahmemotive, Kurserfahrungen und Wirkungen. Die Teilnehmenden an diesen Bildungsangeboten verwenden den Begriff »Offenheit« häufig und in verschiedenen Facetten, um ein wesentliches Merkmal der Kommunikationsprozesse in den von ihnen besuchten Kursen zu beschreiben. Offenheit bedeutet zum einen die offene Haltung vonseiten der Teilnehmenden, d.h. die Bereitschaft, in der Gruppe über Persönliches zu sprechen:

Jm 51: »Dass sehr schnell jeder seine Beweggründe von sich aus, also über seinen eigenen Glauben, seine Glaubenserfahrung oder eben das, was ihm fehlt und er kennenlernen will, da sehr offen geredet hat.«

Die Teilnehmenden reflektieren in den Interviews auch, was diese Offenheit ermöglicht: das Gefühl, akzeptiert zu werden und den anderen vertrauen zu können.

K 29: »Weil man auch das Gefühl hat, da werden keine großen Ansprüche auf dich gesenkt, du wirst da so als Mensch angenommen, wie du bist, und kannst auch so reden, wie dir der Schnabel gewachsen ist, also net irgendwas hoch-



Prof. Dr. Beate Hofmann ist habilitierte Praktische Theologin und arbeitet als Professorin für Diakoniewissenschaft und Diakonienmanagement an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel.



Dipl.-Päd. Nikolaus Meyer ist Doktorand am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

theologisch Gestochenes, wo du dir dann denkst, na, da wenn ich da jetzt was sag', da hockst dich bestimmt ins Fettnäpfchen rein. Sondern du kannst dann deine Meinung vernünftig äußern.«

Solch einen Schutz- und Akzeptanzraum zu gestalten ist Aufgabe der Kursleitung, aber es braucht auch die Bereitschaft der anderen Teilnehmenden, solche Prozesse zuzulassen.

In den Interviews wird auch deutlich, dass die Offenheit der Teilnehmenden nicht grenzenlos ist. Das Gespür für diese Grenze und die Möglichkeit, diese zu ziehen, wird in einigen Gesprächen im Hinblick auf bestimmte Themen und persönliche Sympathien thematisiert. Doch nicht nur diese setzen der Offenheit Grenzen. Auch berufliche Rollen können besondere Schutzräume erfordern; zudem kann z.B. in ländlichen Settings die dörfliche Überschaubarkeit begrenzend wirken, wenn nicht bewusst Akzente dagegen gesetzt werden wie die Vereinbarung von Vertraulichkeit.

Der Gegenbegriff zur Offenheit, der in den Interviews mehrfach genutzt wird, ist die Angst, etwas von sich »preiszugeben«. Menschen, die an dieser Stelle zurückhaltend und vorsichtig sind, beobachten sehr genau und »sondieren«, wie andere auf offene Aussagen reagieren und ob sie genug Vertrauen haben können, um Offenheit zu wagen. Neben der Bereitschaft der Teilnehmenden, über sich selbst zu sprechen und andere über sich selbst sprechen zu lassen, gehört zur Offenheit von Teilnehmenden auch, andere, von der eigenen Meinung abweichende Positionen auszuhalten.

Zum anderen wird Offenheit von den Teilnehmenden auch bezüglich der Kursleitenden als Kennzeichen einer prozessorientierten Kursgestaltung benannt:

Bw 103: *Eigentlich hatte ich das Gefühl, dass sie [die Kursleiter, A.d.V.] sehr offen waren und nicht wirklich Ziele hatten und dass es ihnen eigentlich gereicht hat, dass Leute neugierig sind und Fragen haben und da offen hinkommen.*

Eine weitere Facette betrifft die Kursergebnisse. Offene Prozesse lassen den Teilnehmenden die Freiheit, selbst zu entscheiden, wie ihr Weg aussehen kann:

Cw 131: *»Vielleicht ist das einfach, was mich auch in [NN] so fasziniert hat, dass das der Mittelweg war, dass es lebendig menschlich war, aber man trotzdem so gelassen wurde, wie man war. Mit allem seinem Für und Wider. Also wo kein Druck da war und du musst jetzt hier eintreten oder du musst jetzt dies. [...] Also da war viel offene Tür, viel ›Ich darf selber, selber entscheiden, wie weit ich mitgehen möchte und wie weit ich mitgehen kann.«*

Dazu gehört auch die Freiheit, ohne schlechtes Gewissen an einem Termin zu fehlen und selbst über die Teilnahme entscheiden zu können, wenn etwas nicht behagt hat oder zu nahe geht.

Offenheit heißt schließlich, sich im Kursgeschehen selbst distanzieren zu können und nicht zu einem bestimmten Verhalten gezwungen zu werden:

Mw 382: *»Dann würde ich halt sagen, es war offen, es war freundlich. Man wurde jetzt nicht irgendwie verdonnert zu irgendetwas.«*

Diese Aussagen markieren an vielen Punkten Rahmenbe-

dingungen und Regeln, die eine Kursleitung aus Sicht der Teilnehmenden setzen kann, um solche offenen Prozesse zu ermöglichen. Dazu gehören eine offene Prozessgestaltung, die Öffnung von Gesprächsräumen, in denen Nähe möglich ist, in denen Offenheit ausreichend geschützt ist und es möglich ist, auch Grenzen zu ziehen und sich zurückzuhalten. Das mag bei personbezogenen Themen besonders wichtig sein, aber die Lernforschung zeigt, dass die Möglichkeit der Anknüpfung an eigene Erfahrung bei Erwachsenen eine zentrale Bedingung für alle Lernprozesse ist.⁵

Perspektive der Professionellen

Im Rahmen eines laufenden Dissertationsvorhabens wurden berufliche Selbstbeschreibungen erwachsenenpädagogisch Tätiger erhoben.⁶ Diese beschrieben darin eine Art immateriellen Raum, der durch die Anwesenheit mindestens eines pädagogisch Tätigen und spezifischer Teilnehmenden entsteht und im Sinne Strauss' als Arena der Vermittlung beschrieben werden kann.⁷ Diesen ergebnisoffenen Prozess des Entstehens eines Raums schildern die Informanten als reziprok. Nur durch die Offenheit der Beteiligten im pädagogischen Aushandlungsprozesses werde ein gemeinsamer Raum des Handelns konstituiert und so Lernen erst möglich. Dabei verweisen die Praktiker in der Gruppendiskussion auch auf das mögliche Scheitern der gemeinsamen Interaktion:

T5w: *»Wir, wir, wir hängen in dem, was wir tun, extrem von unsern Teilnehmern ab. An deren Bereitschaft oder deren Erlebnisse. (0.2) Dennoch liegt es an uns, das rauszufinden, was tut das für denjenigen, der da is. [...] Und, äh, es gibt auch die berühmten Sandsack-Trainings. (0.1) So nenn' ich das. Unglaublich anstrengend, es kommt einfach gar nix. Man sieht den Erfolg, der Teilnehmer merkt's selber nicht (lacht), ähm, das is schon anstrengend« (GDErwachsenenbildung-03-2014-5/189-6/214).*

Für den notwendigen Aushandlungsprozess bedarf es einer offenen Haltung der erwachsenenpädagogisch Tätigen für die Interessen, Anliegen und Lernbedarfe der Teilnehmenden, denn eine zu enge Gestaltung der Interaktion führe unweigerlich zum Misslingen:

PS: *»Weil wir lernen zusammen. Eh auch ich bin in, bin ein Lernender. Ein Wanderer. Einer der die Schatten sieht. Ja? Und Disziplinprobleme hab' ich eigentlich nicht, weil die Erwachsenen entscheiden selber für sich, was sie tun wollen und was sie nicht tun wollen, ja. Un das MUSS auch so sein! Was wären wir sonst für Didaktiker« (EIERwachsenenbildung-03-2011-9/304-9/307).*

Mit Hinweis auf diese berufliche Basisposition zeigen die befragten Praktiker, dass Offenheit aber nicht alleine in der Phase der Initialisierung pädagogischer Settings relevant ist, sondern auch im weiteren Verlauf pädagogischer Handlung:

PS: *»Und ich bin dann reingegangen in diese Senioren und wollte dann im klassischen Sinne <en, en, en> Unterricht abziehen, wie ich des gelernt hatte. Als junger Mensch. Und dann ham die Senioren das sehr nett gefunden, die waren*

sehr freundlich und haben zu mir gesagt: Ne, wissen Sie, das ist sehr schön, was Sie vorbereitet haben, aber das machen wir nicht« (EiErwachsenenbildung-05-2011-2/51-2/57).

Offenheit ist aus Sicht der Erwachsenenpädagogen aber nicht alleine in der Interaktion mit Teilnehmenden relevant, sondern parallel auch eine Konstitutionsbedingung für die Neukonstruktion von Wissen. Gerade die Anerkennung von spezifischen Wissensbeständen und Relativierung des eigenen Wissensvorsprungs verweist auf die professionelle Selbstbegrenzung im Hinblick auf das Machtungleichgewicht in pädagogischen Interaktionsprozessen:

T1w: »Wir vermitteln Wissen unter anderem.«

T5w: »Tagtäglich. Wir vermiss-, wir vermitteln es, ähm, aber wir haben Leute vor uns, du hast das mal so wunderbar gesagt. Jeder, der vor uns, jetzt wir, wir sind jetzt die Profis hier in der Bütt. Aber jeder, der vor uns sitzt, ist in seinem Gebiet uns haushoch überlegen und auf Augenhöhe.«

T6w: »Oh ja.«

T2m: »Ja.«

T1w: »Ja, Fachleute.«

T5w: »Ja, und nur weil wir jetzt in diesem Bereich das Wissen haben, können wir die jetzt nicht dominieren in dem Sinne, sondern da muss uns immer klar sein, die ham ihr eigenes Wissen, das de facto da ist und wo die mindestens so gut sind wie wir. Wobei wir dort keine Ahnung von haben. Das fand ich, ähm, das war für mich ein doller, doller Satz. (0.1) Ne tolle Erkenntnis. Un für mich ist eigentlich die größte Zufriedenheit, wenn die meine Begeisterung teilen können. Un das können sie nur, wenn sie ihr Ding daraus machen und ich überrascht sein kann. Und das geht nur, wenn wir alle Teilnehmer sind« (GDErwachsenenbildung-03-2014-4/196-4/202).

Offenheit ist in der Selbstbeschreibung von erwachsenenpädagogischen Praktikern eine zentrale Kategorie und für die Realisierung eines erfolgreichen Arbeitsbündnisses bedeutsam⁸, denn sie ist konstitutiv für die Gestaltung der Bildungsangebote selbst: Zeit, Raum und Technologien werden von Offenheit als Haltung beeinflusst. Insofern ist Offenheit nicht nur für die Entstehung und Fortsetzung eines immateriellen Vermittlungsraums relevant, sondern auch für die Ermöglichung von Aneignungsprozessen.

Zusammenfassung

Der Begriff »Offenheit« beschreibt ein zentrales Merkmal von Bildungsprozessen Erwachsener und »liefert dem Professionellen die moralische Berechtigung«, in die Privatsphäre des Teilnehmenden einzugreifen.⁹ Diese Offenheit braucht Rahmenbedingungen und Regeln, die Professionelle setzen können und müssen. Dazu gehört eine Gesprächskultur, die das Kommunizieren und Anknüpfen an eigenen Erfahrungen und Perspektiven anregt, die Vertraulichkeit wahrt, Raum für Andersdenkende lässt und unterschiedliche Meinungen zulässt. Dazu gehört auch eine grundsätzliche Haltung der Professionellen, die an den Interessen und

Bedürfnissen der Teilnehmenden und dem sich entwickelnden Prozess in der Gruppe orientiert ist. Das erübrigt nicht sorgfältige didaktische Planung, vielmehr ist eine gründliche Planung und Klärung der eigenen Ziele die Voraussetzung für flexibles Agieren der Professionellen im Bildungsprozess; sie ist das Rückgrat, das die notwendige Beweglichkeit und Offenheit schafft, die die Teilnehmenden brauchen und ebenfalls einfordern, um sich auf den Prozess einzulassen, um sich zu öffnen, um auch eigene, möglicherweise sperrige Positionen zum Ausdruck zu bringen und neue Perspektiven zu erproben. Insofern kommt dieser Kategorie im erwachsenenpädagogischen Prozess aus Lehren und Lernen eine besondere Bedeutung zu, denn beide beteiligten Personengruppen sehen in Offenheit eine Voraussetzung. Diese Kategorie Offenheit kann daher als allumfassende Bedingung professionellen Handelns bezeichnet werden.

Anmerkungen

- 1 Nittel/Schütz/Tippelt 2014.
- 2 Vgl. Oevermann 1996, S. 148 f.
- 3 Nittel 2000, S. 32.
- 4 Ebd., S. 39.
- 5 Siebert 2009, S. 39.
- 6 Vgl. Nittel 2002. Die Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1994) sowie die Gruppendiskussionen (vgl. Loos/Schäffer 2012) wurden mithilfe des Kodierverfahrens der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2010) und im Sinne einer Sozialen Welt ausgewertet (vgl. Nittel 2011).
- 7 Vgl. Kraus/Meyer 2015.
- 8 Vgl. Oevermann 1996, S. 153.
- 9 Nittel 2000, S. 39.

Literatur

- Glaser, B.; Strauss, A. (2010): Grounded Theory. Bern.
- Hofmann, B. (2013): Sich im Glauben bilden. Leipzig.
- Kraus, K.; Meyer, N. (2015/i.E.): Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, C.; Kraus, K.; Schreiber-Barsch, S.; Stang, R. (Hg.): Erwachsenenbildung und Raum. Bielefeld.
- Loos, P.; Schäffer, B. (2012): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R.; Honer, A.; Maeder, C. (Hg.): Expertenwissen. Opladen.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld. Nittel, D. (2002): Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, S. 137–152.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 40–59.
- Nittel, D.; Schütz, J.; Tippelt, R. (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens.
- Oevermann, U. (1996): Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main.
- Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Augsburg, 6. Aufl.
- Strauss, A. L. (1978): A Social World Perspective. In: Studies in Symbolic Interaction. Volume 1. Greenwich.