



# Burg Fürsteneck

30 Jahre Hessische Heimvolkshochschule

30 Jahre Heimvolkshochschule Fürsteneck

**I**m Grunde sind es doch die Verbindungen mit Menschen, die dem Leben seinen Wert geben.

Wilhelm von Humboldt

# Burg Fürsteneck

1953  
—  
1983

30 Jahre  
Hessische Heimvolkshochschule e. V.

# Inhalt

Heinrich Beck	
Eine Burg mit Geschichte und mit Zukunft . . . . .	7
Richard Brachmann	
Suche nach Perspektiven . . . . .	9
Hans Wilhelm Mechau	
Junge Erwachsene in der heutigen Zeit . . . . .	13
Martin Bruns	
Junge Erwachsene in der Heimvolkshochschule . . . . .	17
Martin Müller	
Die gegenwärtige Situation der Heimvolkshochschulen . . . . .	21
Günter Schmuck	
Der Fürstenecker Hauptlehrgang . . . . .	29
Barbara Glameyer	
Altschülerin sein heißt : Lernen wollen . . . . .	43
Bernhard S. T. Wolf	
Fürsteneck als musisch-kulturelles Zentrum . . . . .	45
Wolfgang Metzler	
Für eine Pädagogik des Schöpferischen . . . . .	51
Manfred Ernst	
Pädagogik in Krisenzeiten . . . . .	62
Der Gründerkreis . . . . .	68
Der Trägerverein 1983; Der Vorstand 1983 . . . . .	69
Verzeichnis der Mitarbeiter seit 1953 . . . . .	70

Herausgegeben zum 30-jährigen Bestehen der Heimvolkshochschule Fürsteneck vom Vorstand des Trägervereins

Redaktion und Gesamtgestaltung : Richard Brachmann, Kassel

Verantwortlich für den Inhalt : Günter Schmuck, Fürsteneck

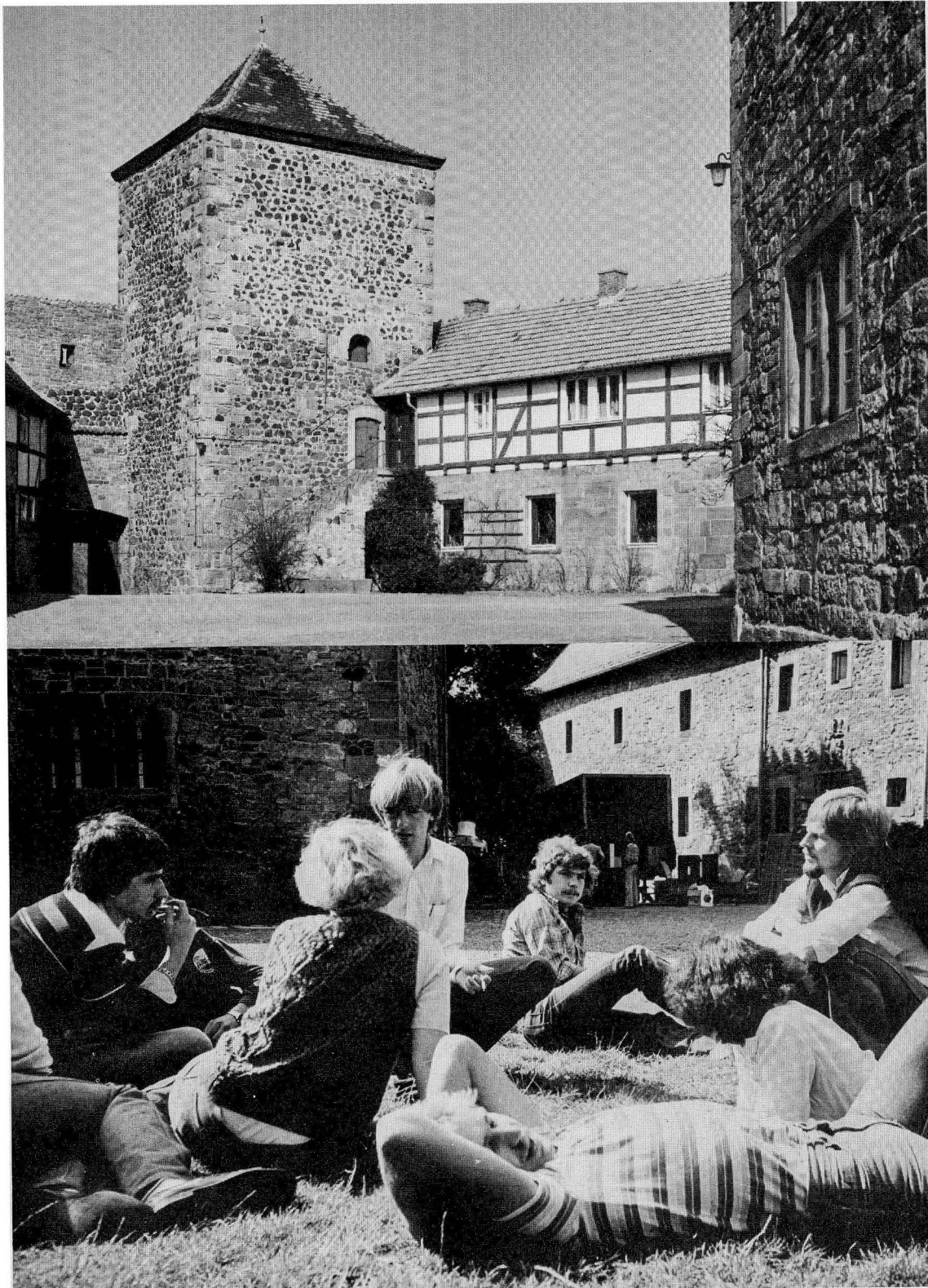
Fotos : Uschi Hilkes, Stefan Klonk, Winfried Reckers, Christian Spreter

Druck : Rüdiger Heinelt, Druckerei + Satzbetrieb, Nüsttal-Hofaschenbach

HEINRICH BECK

# Eine Burg mit Geschichte und mit Zukunft

## 30 Jahre Heimvolkshochschularbeit in Fürsteneck



Die Burg Fürsteneck kann in diesem Jahr auf 30 Jahre Jugend- und Erwachsenenbildung zurückblicken.

Die Gründer von Fürsteneck sind noch im Zusammenhang mit der deutschen Jugendbewegung zu sehen, die insbesondere nach dem ersten Weltkrieg mit ihrer Manifestation auf dem Hohen Meissner der Jugendbewegung Impulse verliehen hat.

Hermann Schafft, Mitbegründer und erster Vorsitzender des Trägervereins, schrieb zur Aufgabe von Fürsteneck: „Wir brauchen Heimvolkshochschulen als Stätten der Jugend- und Volksbildung, welche verbindend und zusammenführend wirken. Wir sollten Heimstätten echter Toleranz schaffen.“ Seine Nachfolgerin im Amt als Vorsitzende, Johanna Spangenberg, sah die Heimvolkshochschule so: „In pädagogischer Sicht sind Heimvolkshochschulen die wesentlichste Form der Erwachsenenbildung, weil sie eine intensivere Wirkkraft entfalten und nachhaltigere Anstöße der geistig-seelischen Reifung bieten können als Volkshochschulen allgemein, z. B. Abendvolkshochschulen.“

Alle Verantwortlichen waren sich von Anfang an darüber im klaren: eine bloße Bildungsanstalt zur Vermittlung von Wissen sollte Fürsteneck nicht sein. Hier sollte nicht nur Verstandesbildung betrieben werden, sondern Menschenbildung; eine Bildung, die den ganzen Menschen umfaßt, die gemütsbildende Werte ebenso einbezieht wie das abstrakte Wissen.

Fürsteneck ist dieser Aufgabe bis heute treu geblieben, trotz mancher Verkennung. Rationales Denken und kreatives Tun erleben hier eine glückliche Verbindung durch die Vielfalt der Veranstaltungen der Heimvolkshochschule selbst oder durch jene, die sich unser Haus als Stätte der Begegnung und Sammlung ausgewählt haben.

Fürsteneck ist keine Einrichtung eines Verbandes, einer Kirche oder Gewerkschaft. Zum Trägerverein gehören gesellschaftlich relevante Gruppen, Institutionen und Körperschaften, die evangelischen Landeskirchen in Hessen und die katholischen Bistümer Limburg und Fulda.

Die pluralistisch geprägte Struktur des Trägervereins, die Vielfalt der Positionen und Meinungen haben nicht daran gehindert, eine nach geistigen Prinzipien ausgeprägte Lebenshaltung zur Basis der pädagogischen Tätigkeit zu machen.

Fürsteneck hat sich in den drei Jahrzehnten seines Wirkens in seinen sozialen und gesellschaftlichen Vorstellungen, seinem Menschenbild und den Zielen einer freien Erwachsenenbildung kontinuierlich an christlichen Wertmaßstäben orientiert.

Es hat darüber Diskussionen gegeben, die zur Standortgewinnung beigetragen haben. Heute läßt sich sagen: Fürsteneck hat nicht nur seinen Platz als Heimvolkshochschule in Hessen behaupten können, sondern seit Jahren bundesweite Anerkennung als Jugend- und Erwachsenenbildungsstätte gefunden und immer wieder Bestätigung in seiner Arbeit erfahren.

Fürsteneck hat den Mut zur Eigenart. Es steht an der Nahtstelle der hessisch-thüringischen Rhön, unweit der widernatürlichen Grenze, die Deutschland teilt.

In dieser Burg treffen sich die Menschen aus dem ganzen deutschen Sprachraum, und oft sind Gäste aus den europäischen Nachbarländern dabei.

In unserer schnellebigen unruhigen Gegenwart sind 30 Jahre für eine Heimvolkshochschule eine lange Zeit, ein Stück Geschichte. Fürsteneck ist verwurzelt, hat Tradition, ist dennoch nicht verkrustet, nicht veraltet.

So stehen wir am Beginn eines neuen Jahrzehnts, zugleich auch vor einer neuen Entwicklungsphase, in der es gilt, auf dem Boden der gefundenen Anerkennung die ganzheitliche Menschenbildung, wie sie besonders in den Hauptlehrgängen angestrebt und vollzogen wird, fortzuentwickeln. Hierbei ist zu beachten, daß die Zielvorstellungen der pädagogischen Arbeit sich unverändert an den jeweils sozialen und gesellschaftspolitischen Gegebenheiten orientieren und lebensnah bleiben.

**H**eben wir einzig und allein auf den Menschen nur als Leistungsprodukt ab, dann machen wir aus ihm ein unselbständiges Teil, ein Rädchen in der Maschinerie des Ganzen, das zwar sein „Soll“ erfüllt (wenn es gut geht), aber im kritischen Moment der Bewährung versagt, weil er als Person versagt.

Die Folgerungen einer solchen Achtung der Person auch für das politische Leben und die politische Erziehung liegen auf der Hand. Gerade die demokratische Staats- und Lebensform setzt den wählenden Menschen, also die frei entscheidende Person, und nicht ein Allerwelts-individuum voraus, das jeder 'Parole' ohne eigene Stellungnahme nachläuft, nur weil sie mit der entsprechenden Lautstärke auf es eindringt.

Wenn wir so der Würde und der Achtung der Person das Wort reden, so darf nie vergessen werden, daß die Freiheit der menschlichen Person ein geradezu zwielichtiges Geschenk Gottes an uns ist: denn mit dieser Würde und mit dieser Freiheit verbindet sich notwendigerweise das ungeheure Wagnis, daß der Mensch seine Freiheit mißbraucht und damit seine Person verletzt und entehrt. Aus diesem Grunde ist eine jede Erziehung nur dann vollkommen und ganz, wenn sie mit diesem Wagnis rechnet und wenn sie auch eine religiöse Bindung anerkennt, aus der allein die Würde bewahrt werden kann.

Karl Holzamer

RICHARD BRACHMANN

## Suche nach Perspektiven

### Junge Erwachsene zwischen Resignation und Hoffnung

Das Besondere an der Heimvolkshochschule Fürsteneck als einem geistigen Zentrum der Erwachsenenbildung in Hessen bestand seit je und besteht heute nicht nur in ihrer geographischen Lage — abseits lärmender Alltagsbetriebsamkeit in der Stille einer Landschaft, die zu Denkpausen und Besinnung geradezu einlädt —, sondern auch in der Differenziertheit ihrer Trägerschaft. Seit Gründung der Bildungsstätte strömen und wirken aus dem Kreis der Träger vielgestaltige Kräfte konstruktiv zusammen. Die Zusammensetzung des Trägervereins kann rückblickend und aus der Erfahrung der Gegenwart heraus nur als Glücksfall bezeichnet werden. Infolge des Engagements der Träger steht die Burg Fürsteneck auf einem verlässlichen geistigen Fundament. Insbesondere im Vorstand manifestierte sich immer neu — und zwar repräsentativ für die Trägerschaft — der Wille, der Schule Wege in die Zukunft zu bahnen und ihre eigenständige Position zu stärken. In kontinuierlichen, fruchtbaren Diskussionen ging es darum, die Zeichen der Zeit zu erkennen, Inhalt und Ziel der pädagogischen Aufgabe zu bestimmen, zukunftsorientierte Konzepte zu formulieren oder auch nur darum, die Richtung aufzuzeigen, in der Erwachsenenbildung in Fürsteneck stattfinden soll.

Seit mehr als 2 Jahren steht das Thema der veränderten Situation junger Erwachsener „auf der Tagesordnung“ des Vorstands, drehten sich die Gespräche häufig um Jugendarbeitslosigkeit, die reduzierten Zukunftsperspektiven junger Menschen, ihre Schwierigkeiten der Lebensorientierung, ihre Negativ-Erfahrungen mit der etablierten Erwachsenengeneration. Und es ging ferner um die Gründe kommunikativer Störungen und Zerstörungen, deren Auswirkungen sich in verschiedenen Symptomen, nicht zuletzt in deutlichen Angststrukturen, zeigen. Dieses Thema wurde vom Vorstand der Heimvolkshochschule Fürsteneck als Herausforderung begriffen, wobei auch die Frage mitschwang, ob unsere Gesellschaft sich nicht an bestimmte Zustände — so auch an die wenig aussichtsreiche Situation vieler junger Menschen — zu gewöhnen im Begriff ist wie an Naturkatastrophen.

Es war naheliegend, anlässlich des 30-jährigen Jubiläums von Fürsteneck dieses Thema im Zusammenhang mit der Arbeit der Heimvolkshochschule und ihren Bildungs- und speziellen Lebenshilfeangeboten aufzugreifen. Dies sollte nicht nur als Reflex der heutigen Situation gewertet werden, sondern auch als Versuch, die Diskussion voranzutreiben, wobei ein Diskurs verschiedener Positionen — der gesellschaftspolitischen, pädagogischen und theologischen — zu suchen die Absicht war. Daß die Heimvolkshochschule Fürsteneck sich in diese Diskussion unmittelbar einbezogen fühlt, ergibt sich nicht zuletzt aus der Empirie der Hauptlehrgänge, in denen sich in den letzten Jahren manche inneren und äußeren Notstände junger Erwachsener enthüllten. Über die hier offenkundig gewordene Problematik ist konstruktives Nachdenken gefordert in einer Zeit, in der restaurative Trends das Bild der heutigen Gesellschaft und Bildungspolitik vermehrt kennzeichnen, Trends, die — so ist zu vermuten — nicht aus der Krise heraus, sondern tiefer in sie hineinführen und damit Zukunft verstellen. Professor Gottfried Buttler, Rektor der evangelischen Fachhochschule Darmstadt, hat jüngst festgestellt: „Es ist, trotz gegenläufigen Bewußtseins, nicht selbstverständlich, daß pädagogische Einrichtungen Zukunft eröffnen. Wir wissen, daß wir darüber nachdenken müssen, wie wir in ihnen auch an der Vermauerung und Verschließung der Zukunft mitarbeiten.“ Dieses Problem ist auch in Fürsteneck erkannt worden. Das pädagogische Team hat sich deshalb in der Arbeit mit jungen Erwachsenen gezielt darum bemüht, solche Verschließungen zu verhindern und da, wo sie eingetreten sind, Öffnungen nach vorn zu ermöglichen.

Zur Gesamtproblematik sollen hier einige erklärende Aspekte über mögliche Gründe und Hintergründe der schwierigen Situation, in der sich eine nicht geringe Zahl junger Erwachsener befindet, angefügt werden. Ulrich Beer hat konstatiert: „Jahrhundertlang wurde die nachwachsende Generation in ihrer Lebensentfaltung durch die Vormacht, ja Übermacht der Erwachsenen behindert. Sie verkörperten die Kultur und die Tradition, die an die Jugend weiterzugeben war und die Normen und Werte enthielt, nach denen sich ihr Verhalten zu richten hatte. Die Normen waren nicht an der Zukunft, sondern an der Vergangenheit orientiert.“

Inzwischen, das heißt, in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg, hat eine Umgewichtung stattgefunden. An die Stelle des „Wertekatalogs“ vergangener Zeiten ist das Primat des Materiellen getreten, das Denken in Wohlstands-Kategorien, sowie Gewinn und Einkommen als Leistungs- und Erfolgsmaßstab. Normen, die vielen jungen Menschen umso unattraktiver erscheinen, als sie — vorzüglich in Zeiten rezessiver Wirtschaftsentwicklung, sinkender ökonomischer Wachstumsaussichten und steigender Arbeitslosigkeit — für sie keinen realen Stellenwert besitzen.

Die Tendenz der Abwendung einer wachsenden Zahl nachdenklicher junger Menschen von den gültigen Normen und Zielen der heutigen Gesellschaft sowie die Suche nach anderen alternativen Lebensformen und Wertigkeiten einerseits, aber auch die Mitte- und Ziellosigkeit sowie Resignation vieler Jugendlicher ohne Berufs- und Lebensperspektiven andererseits, sind Kennzeichen einer Welt, in der es für junge Menschen zu wenig existentielle Angebote gibt, Kennzeichen einer Gesellschaft, die vergessen hat, die nachwachsende Generation in ihren Leistungskategorien und Zukunftsplanungen genügend zu berücksichtigen.

Im Zusammenhang mit der Definition des Menschen als einer „zeitbindenden Klasse von Lebewesen“ (M. Kending) kommt es in der Wirkung auf junge Menschen nicht darauf an, was die etablierten Erwachsenen erreicht haben, was sie sind, sondern was sie tun. Von dieser Warte aus betrachtet haben alle jene, die die Nachkriegsentwicklung in der Bundesrepublik und in der westlichen Welt maßgebend bestimmt und getragen haben, den Sinn des Lebens und der Welt und Zeit in grundlegender Weise verändert, ja sogar verzerrt. Thomas M. Weiß (Professor an der Universität von Wyoming, Laramie) stellt dazu fest: „Wir haben den Sinn für den richtigen Erwerb verloren, weil wir nicht mehr auswählen, was zu besitzen lohnt. Besitzdenken sollte in Dauer und im Geistigen wurzeln, nicht in aufgeblähter Wirtschaft. Wir haben alles menschliche Streben vergeistigt, aber wir haben die Ziele unserer wenigen produktiven Geister mit dem Streben nach materiellem Gewinn verquickt. In unserem oberflächlichen Streben nach einem illusionären Wohlstand haben wir unsere Welt über die Maßen geschädigt. Es gibt nur einen höheren Wert — den individuellen Geist des Menschen. Vielleicht ist er die einzige Rechtfertigung unserer Existenz. Ohne Zweifel ist er die einzige Kraft, die uns befähigt hat, von den Bäumen zu klettern und eine menschliche Gesellschaft zu gründen.“

Vor diesem Hintergrund hat sich die aktuelle Existenz- und Sinnkrise entwickelt, von der junge Erwachsene in unserer Zeit zunehmend beeinflusst und bedroht sind. Die Vorgaben der älteren Generation funktionieren nicht mehr, ihre Lebensphilosophie versagt.

Vor diesem Hintergrund hat jedoch auch Neuorientierung begonnen. Sie findet in mutmachenden Ansätzen unter anderem auf der Ebene der Heimvolkshochschulen statt. Diese können zweifellos eine zentrale korrektive Funktion wahrnehmen. Die Bildung junger Erwachsener in den Heimvolkshochschulen unterscheidet sich insofern von einer Pädagogik, die auf Anpassung bedacht und auf die Festschreibung gegebener gesellschaftlich-ökonomischer und bildungspolitischer Strukturen ausgerichtet ist. Bildungsarbeit mit jungen Erwachsenen, wie sie in Fürsteneck verstanden wird, hat etwas zu tun mit Vorstellungen, wie sie Alexander Mitscherlich dialektisch formuliert hat (Ideen zur Sozialpsychologie): „Sie muß in die Gesellschaft einüben und gegen sie immunisieren, wo diese zwingen will, Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen statt kritischer Einsicht.“ Die notwendige Neuorientierung und gesellschaftliche Integrierung kann jedoch nur greifen, wenn der junge Mensch

in die Lage versetzt wird, sich aus seiner Isolation und aus seiner Resignation zu befreien, wenn er befähigt wird, die Welt und den Menschen nicht als Bedrohung, sondern als Aktivposten zu betrachten. Dafür bestehen die besten Chancen in der Gruppe, in der Einbindung in eine Gemeinschaft. Deshalb haben die Hauptlehrgänge mit ihrer achtwöchigen Dauer eine persönlichkeits-stabilisierende Funktion und — wie zahlreiche Altschüler bestätigen — grundlegende positive Auswirkungen auf die gesamte menschliche Existenz, insbesondere im Hinblick auf die Bewältigung kritischer Lebenssituationen und Lebenskrisen.

Bewährung im menschlichen und beruflichen Umfeld hat für viele junge Erwachsene in der Fürstenecker Lehrgangsgemeinschaft mit der Einübung kommunikativer und kreativer Fähigkeiten begonnen. Begonnen auch mit der Erkenntnis, daß lebenswertes Leben nicht allein von materiellen Umständen abhängt, in denen sich ein Mensch befindet, sondern entscheidend auch von dem Wert der ihn umgebenden Menschen, dem Kontakt zum anderen.

Jeder braucht Menschen, die offen sind, so daß er i h r e n Selbstwert spüren kann. Er braucht Menschen, die ihn von Anfang an als Person achten. Lebenswertes Leben besteht im Zusammenwirken, im Miteinander trotz aller Andersartigkeit der Individuen, im kooperativen Verhältnis zu den Menschen. Gerade letzteres ist von besonderer Bedeutung. Kooperative Atmosphäre ist eine Atmosphäre des Dazugehörens. Für den einzelnen ist kaum etwas so wichtig wie das Gefühl des Beteiligtseins. Nur im Menschen, der zugehörig ist, wächst Verantwortung und Mündigkeit. Darin liegt eine entscheidende Chance. Niemand ist zum Ertragen eines fixierten Zustandes verdammt, er kann sich vielmehr durch positive Erfahrungen mit anderen über sein Selbst hinaus entfalten. Mit Recht hat Karen Horney gesagt: „Der Mensch hat die Möglichkeit und den Wunsch, seine Gaben zu entwickeln und zu einem wahren Menschen zu werden. Ich glaube, daß seine Gaben verkümmern, wenn sein Verhältnis zu anderen und zu sich selbst immer wieder gestört wird. Aber ich glaube auch, der Mensch kann sich ändern, solange er lebt.“

An dieser Stelle liegt der Ansatz erfolgreicher und ermutigender Bildungsarbeit mit jungen Erwachsenen, so wie sie in Fürsteneck zu leisten versucht wird. Diese Bildungsarbeit respektiert die Persönlichkeit jedes Menschen, mag er noch so unangepaßt und unentfaltet sein oder von unseren Normvorstellungen abweichen. Diese Bildungsarbeit erkennt auch die unscheinbarste und an Durchschnittsmaßstäben gemessen unbedeutendste Leistung an, die der junge Mensch in die Gemeinschaft einbringt; sie stützt alle jene, die in der Gesellschaft mit ihren Leistungsansprüchen ihren Platz noch nicht

**G**erade in Krisenzeiten ist es für die Schwachen besonders gefährlich, daß Interessenkonflikte vertuscht werden. Konflikte, die nicht selten im dunkeln bleiben, wenn sie 'die da unten' und 'die da oben' gegenüberstellen, wobei 'die da oben' nicht nur die Mächtigen des Geldes und der Privatwirtschaft, sondern auch die Träger der Staats- oder der Gewerkschaftsmacht sein können.

Denn besonders von den Schwachen wird in Krisenzeiten verlangt, daß sie sich friedlich verhalten, daß sie sich zufriedengeben. Den inneren gerechten Frieden anstreben, das heißt, gerade in schwieriger Wirtschaftslage die Schwäche der Schwachen nicht ausnutzen, sei es nur, indem man das sogenannte freie Spiel der Kräfte walten läßt.

Alfred Grosser

gefunden haben und noch auf der Suche sind; sie ermutigt diejenigen, die es — vielleicht erstmals — wagen, sich anderen anzuvertrauen, und sie fördert die Unmittelbarkeit des Miteinanders. Im Sinne teilnehmenden Umgangs kommt es — weitergedacht — auf das an, was Hartmut von Hentig zutreffend so formuliert hat:

„Es müssen Gelegenheiten zu notwendigem, begründetem Handeln gefunden oder geschaffen werden;  
wichtig ist teilhaben lassen; am Ernstfall zu lernen;  
Forderungen, Zumutung, Übung, Gewohnheit, Vorbild sind als bewährte pädagogische Grundeinsichten wieder bewußt zu machen;  
starke, bleibende Beziehungen, Verlaß müssen ermöglicht werden;  
schließlich müssen wieder Ziele und Perspektiven sichtbar werden, die Freude auf das Morgen. Es muß wieder Hoffnung geben!“

**D**as Ich lebt von den Gedanken, die von anderen Menschen zu ihm kommen. Ohne Kommunikation verkümmert das Ich, der Mensch verliert die Fähigkeit zu handeln, zu wagen und zu schaffen. Wahrlich glücklich zu preisen ist der Mensch, der — was in unserer autoritären Kultur nicht allzu oft vorkommt — die Gelegenheit gehabt hat, Menschen zu begegnen, die sich ihm als hilfreich erwiesen haben. Es ist zweifelhaft, ob ein Ich anders als in Beziehung zu anderen bestehen kann. Sobald man erkennt, daß man sich gegenseitig braucht, ändert sich das menschliche Verhalten. Dann sieht man in anderen Menschen nicht Objekte der Ausbeutung, sondern Bausteine für das eigene Ich. Man wird ein Mensch, der Liebe geben kann, und kommt dadurch näher an den eigenen Kraftquell heran.

Earl C. Kelley

HANS WILHELM MECHAU

## Junge Erwachsene in der heutigen Zeit

### Herausforderung an die Bildungsarbeit der Heimvolkshochschulen

Bereits die Gründung unserer Heimvolkshochschulen war eine Antwort auf die Herausforderung in Krisenzeiten. Nach dem 1. Weltkrieg wurden die Heimvolkshochschulen Hermannsburg und der Lindenhof in Bethel gegründet, und nach dem 2. Weltkrieg zwischen 1947 und 1958 folgten die übrigen Heimvolkshochschulen unseres Arbeitsbereiches.

Nach Krisenzeiten hat der Wandel im gesellschaftlichen und persönlichen Bereich die Heimvolkshochschulen immer wieder neu herausgefordert. Stärker als jemals zuvor ist die menschliche Lebenswelt von dauerndem Wandel bestimmt. Vor allem das Tempo der Veränderungen hat gegenüber früher deutlich zugenommen. In dieser Situation sind die geistigen, seelischen, psychischen und praktischen Anforderungen an die Menschen aller Berufsgruppen und Lebensalter enorm gestiegen. Einmal erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten sind oft schon nach wenigen Jahren überholt und müssen korrigiert oder erweitert werden. Der Wandel auf dem Arbeitsmarkt zwingt manchen zum Berufswechsel, und die Arbeitslosigkeit greift auch auf Berufsgruppen über, die bisher aufgrund von solider Schulbildung nicht betroffen waren.

Hinzu kommt, daß die notwendigen Neuorientierungen nicht nur schneller, sondern grundsätzlicher gefordert werden. Für manchen Menschen stehen bewährte Handlungsmuster und überlieferte Werte in Frage.

#### GRUNDSÄTZE IN DER BILDUNGSARBEIT

Heimvolkshochschularbeit geht nicht von einem festgefügt Lernprogramm aus, sondern von den Bedürfnissen der Erwachsenen. Diese Bedürfnisse spiegeln die Probleme der heutigen Zeit wider. Einmal gilt es sich auf veränderte Verhältnisse einzustellen, zum anderen ist zu fragen, wie die eigenen Bedingungen und Vorstellungen eingebracht werden können, mit anderen Worten: Wo ist Anpassung von Nöten, wo eigene Lebensgestaltung, wo gilt es Schritt zu halten, wo muß verantwortlich einem verhängnisvollen Trend entgegengesteuert werden und schließlich, wo kann nach gewissenhafter, kritischer Information Verweigerung geboten sein.

Auch in früheren Zeiten hat der Mensch lebenslang gelernt, sofern er neue Erfahrungen gesammelt und für sein Handeln und Denken fruchtbar gemacht hat. Aber je grundlegender die Neuorientierungen werden, desto wichtiger wird neben dem „organisierten“ Lernen das beiläufige Lernen im Gespräch. Die Heimvolkshochschulen bieten für diese besondere Situation gute Voraussetzungen, da die Teilnehmer nicht nur in einer Lerngemeinschaft mit den Lehrenden, sondern darüber hinaus unter einem Dach auch in der Freizeit zusammenleben. Wer dann als Gesprächspartner bereit ist, muß einen langen Atem haben. Wo Erkenntnisse reifen sollen, bedarf es der Zeit. Darum darf eine Heimvolkshochschule nicht unter Leistungs- und Zeitdruck stehen. Sie muß dem Nichtprogrammierten Raum geben können und lernen, daß hinter Fragen, die scheinbar nicht „zur Sache gehören“, unter Umständen gerade in dem Augenblick elementare Bedürfnisse nach Klarheit und Orientierung stehen. Lernen bedeutet also nicht nur das Erlernen von Fakten, sondern zugleich die Einübung von Verhaltensweisen, das Gelten und Geltenlassen des Gesprächspartners, Achtung vor anderen Glaubens- und Wertvorstellungen. So gibt das Gespräch mit jungen Erwachsenen in der Bildungsarbeit der Heimvolkshochschulen immer wieder überraschende Aufschlüsse und drängt den Mitarbeiter in einen Lernprozeß.



Hierbei ist folgendes zu beachten:

1. Die jungen Erwachsenen sind keine Einheitsbewegung. Sie reagieren auf veränderte Lebensbedingungen vielgestaltig, wobei die Sozialisation in Familie und Berufswelt, aber auch die Zugehörigkeit zu politischen und religiösen Verbänden sowie Vereinen und Gruppen eine Rolle spielt. Phantasivolle Initiative oder abwartende Skepsis, selbstbewußtes Auftreten oder Angst, gewaltloser oder aggressiver Widerstand prägen das Bild. So vielgestaltig mag dann auch eine Gruppe sein, die sich freiwillig über einen mehrwöchigen Zeitraum oder für ein paar Tage unter dem Dach der Heimvolkshochschule zu einer Lerngemeinschaft zusammenfindet.

2. Junge Erwachsene haben hohe Erwartungen an das Miteinander in Familie, Ehe und Gesellschaft, auf der Suche nach alternativen Formen des Zusammenlebens. Manchmal bringt die sogenannte oder wirkliche Aufklärung über das Zusammenleben der Geschlechter in Freundschaft und Ehe, der Kolleginnen und Kollegen im Betrieb und der Staatsbürger einen Erwartungshorizont mit sich, vor dem die Wirklichkeit mit ihren Widersprüchen nicht verstanden wird, weil Erwartung und Realität weit auseinanderklaffen. Die Wirklichkeit sehen und unter Umständen nicht so handeln können, wie man es gelernt hat, bringt Belastungen. Wie gehen wir mit den Widersprüchlichkeiten in uns selbst und in dieser Welt um? Manchmal möchte man sich und die Generation junger Erwachsener an das Wort von Stanislaw Lem erinnern: „Was hinkt, das geht“. Andererseits hat die junge Generation oftmals ein höheres Maß an Sensibilität für die lebensbedrohenden Probleme von Frieden und Rüstung, Umwelt und Verschmutzung, Arbeit und Arbeitslosigkeit. Den Älteren wird vorgeworfen, daß sie nicht genug und vor allen Dingen nicht schnell genug handeln. An dieser Stelle möchte ich ein Wort von Bischof Hempel einfügen, das er in Dresden 1982 in der Kreuzkirche vor vielen jungen Erwachsenen gesagt hat, als in der DDR die Jugend gegen die beiden Nein's der DDR-Regierung zu Wehrersatzdienst und zu Reservisten, die nicht mehr mit Waffen dienen wollten, protestierte. Er zitierte Dietrich Bonhoeffer und forderte, in kritischen Situationen dreierlei für verantwortliches, ethisches Handeln zu bedenken:

1. Die Wirklichkeit unvoreingenommen zu beobachten,
2. Auf Andersdenkende zu hören,
3. Die Folgen im voraus bis zu Ende zu denken.

Das halte ich für so wichtig, daß ich es gleich noch einmal sage. Wenn Christen in kritischen Phasen ihres Pilgerwesens überlegen, wie sie verantwortlich handeln können, dann rät Bonhoeffer dreierlei: „Handelt nicht aus Prinzipien, sondern beobachtet unvoreingenommen die Wirklichkeit immer wieder neu. Hört nicht nur auf eure Freunde und Gesinnungsgenossen, sondern hört auch auf Andersdenkende, und verlaßt euch nicht nur auf die Reinheit eurer Motive, sondern bedenkt auch die Folgen. Und wenn dies alles euch geläutert hat, wenn ihr also wißt, was ihr eigentlich tut, dann müßt ihr tun. Vorher rate ich ab.“

#### DEN DIALOG EINÜBEN

Diese Rede ist so ausführlich zitiert, um zu einem weiteren Aspekt überzuleiten, zum Gespräch zwischen den Generationen. Die oben zitierte Ansprache wurde von der jungen Generation nicht zuletzt deswegen aufmerksam gehört, weil hier ein Älterer und „Etablierter“ die jungen Erwachsenen verstehen wollte und gleichzeitig seine persönliche Einstellung nicht verschwieg. Die Heimvolkshochschulen haben die Chance, die junge Generation in diesen Dialog einzuüben, der im Alltag oft mißlingt, weil die Gesprächspartner aus unterschiedlichen Grunderfahrungen aneinander vorbeireden oder nicht zuhören können. Während die einen das durch Arbeit und Fleiß Erreichte sichern wollen, sehen die anderen, daß Produktivität ihre Grenzen hat. Experten konstatieren eine beunruhigende Entfremdung von tragenden Werten der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft.

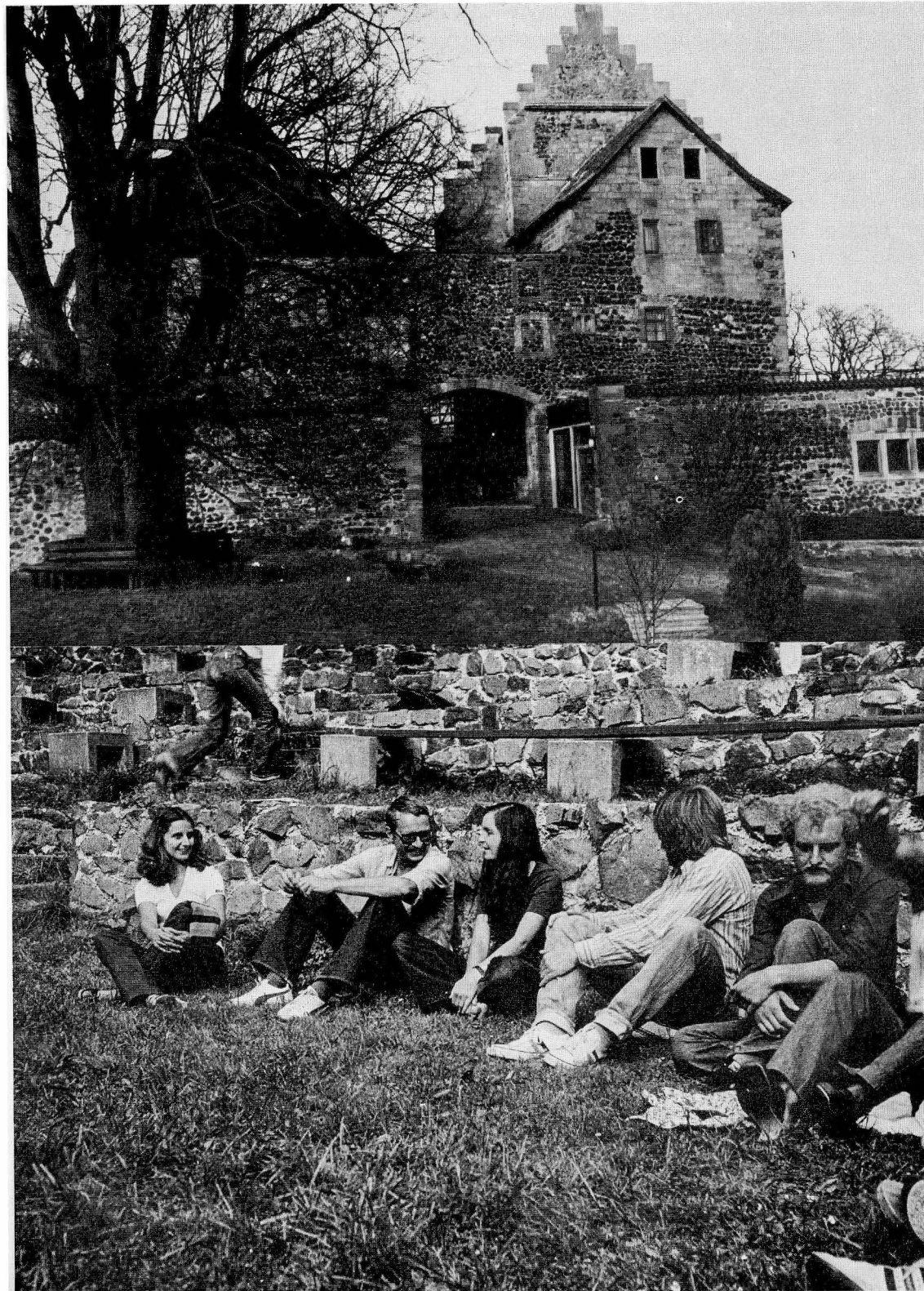
Diese Beobachtung betrifft die Abkehr von Werten wie Arbeit und Leistung, aber auch den Bindungsverlust. Ich möchte statt Abkehr von unterschiedlichem Stellenwert im Wertekatalog sprechen. Der Bericht der Enquête-Kommission „Jugendprotest im demokratischen Staat“ sagt zu der Bewertung: „Dieser Wertewandel führt weg von einem Denken, das Wohlstand, Verdienst, Lebensstandard, ... zu den hervorragenden Bezugspunkten der Lebensgestaltung macht. Statt dessen genießen Selbstverwirklichung, Gemeinschaft, Kreativität und Mitbestimmung höhere Beachtung. Teilweise werden dabei auf neue Weise alte Werte wiederentdeckt und verwirklicht“ (Drucksache 9/2390 S. 15). In einer Heimvolkshochschule besteht die Chance und Aufgabe, den Wunsch nach Selbstverwirklichung in den sozialen Kontext einzubinden, die dialogische Existenz des Menschen zu verstehen. „Der Mensch wird am Du zum Ich“ sagt Martin Buber, zu dieser dialogischen Existenz gehört auch der Dialog zwischen den Generationen. Damit wird einer Tendenz zum Rückzug ins Private und der Skepsis in die Gestaltung und Problemkraft der Politik entgegengesteuert.

#### VORURTEILE UND MIßVERSTÄNDNISSE ABBAUEN

Das Gespräch mit der jungen Generation wird in der Öffentlichkeit vielfach beschworen, de facto ist es häufig ein Gespräch über die Jugend, und dann werden Probleme der Erwachsenen auf die Jugend projiziert und Defizite verallgemeinert. Die Jugend der 80iger Jahre trifft unvorbereitet auf eine ökonomische, politische und kulturelle Krise, die sie verarbeiten und überwinden soll. In vielen Familien und ebenso von den außerfamiliären Erziehern wurden die existentiellen Lebensfragen ausgespart. Solange die ältere Generation im Rückblick auf ihre eigene Jugend die junge Generation beurteilt und nicht sieht, daß sie selber in der Zeit des Wohlstandes existentielle Lebensfragen den Jüngeren häufig schuldig geblieben ist, wird es bei einem Gespräch über die junge Generation bleiben. Hier sind die Heimvolkshochschulen mit ihrer Bildungsarbeit gefordert, damit jüngere und ältere Menschen ihre Vorurteile und Mißverständnisse abbauen. Es gilt, daß die Älteren und Jungen einander nicht mit Klischees behaften. Max Frisch hat in seinem Tagebuch (1962) diese Situation ausgesprochen: „Eben darin besteht ja die Liebe, daß sie uns in der Schwebe des Lebendigen hält, in der Bereitschaft, einem Menschen zu folgen, in allen seinen möglichen Entfaltungen. Das ist das Erregende, daß wir mit den Menschen, die wir lieben, nicht fertig werden, weil wir sie lieben.“

In seinem Sein bestätigt will der Mensch durch den Menschen werden und will im Sein des anderen eine Gegenwart haben. Die menschliche Person bedarf der Bestätigung, weil der Mensch als Mensch ihrer bedarf. Das Tier braucht nicht bestätigt zu werden, denn es ist, was es ist, unfraglich. Anders der Mensch: aus dem Gattungsreich der Natur ins Wagnis der einsamen Kategorie geschickt, von einem mitgeborenen Chaos umwittert, schaut er heimlich und scheu nach einem Ja des Seindürfens aus, das ihm nur von menschlicher Person zu menschlicher Person werden kann; einander reichen die Menschen das Himmelsbrot des Selbstseins.

Martin Buber



MARTIN BRUNS

# Junge Erwachsene in der Heimvolkshochschule

## Herausforderung an die Theologie

### DIE FRAGE NACH DEM SINN DES LEBENS

In unseren langen Kursen für junge Erwachsene – Fürsteneck nennt sie Hauptlehrgänge – wird immer wieder deutlich und unüberhörbar nach dem Sinn des Lebens gefragt. Junge Menschen haben ganz offensichtlich ein elementares Bedürfnis, nicht nur auf die Frage nach dem Sinn ihres eigenen Lebens eine Antwort zu finden, sondern darüber hinaus zu einer umgreifenden Weltdeutung zu kommen. Hier sehe ich die Theologie besonders herausgefordert und will darum dieser Frage nachgehen. Sie bezieht sich im übrigen nicht nur auf die private Existenz des jungen Menschen, sondern umgreift auch seine gesellschaftliche und politische.

Zunächst möchte ich mich der Frage zuwenden, auf welchem Hintergrund das vehemente Fragen nach dem Sinn des Lebens zu sehen ist.

Für uns Menschen ist das Fragen lebensnotwendig; denn wir möchten unsere Angst und Unsicherheit durch Orientierung bannen und suchen nach Geborgenheit und Sicherheit in unserer unsicheren Welt. Nun aber gibt es Phasen, in denen das Fragen ganz besonders intensiv wird. Der Erwachsene hat diese Zeit hinter sich. Er hat durch Erfahrungen und Beobachtungen, vielfache Begegnungen mit anderen Menschen Fragen beantwortet bekommen – wenn auch längst nicht alle –. Er hat sich schließlich sein Bild von der Welt zurechtgezimmert und sich in ihr eingerichtet.

Ganz anders der junge Mensch. Er beginnt, seinen eigenen Weg zu suchen, heute mit zunehmender Unsicherheit. Er erlebt unsere Welt voller Rätsel und tut sich schwer, sich zurechtzufinden. Er entwickelt ein besonderes Gerechtigkeitsgefühl und tritt nicht selten mit herausfordernden moralischen Ansprüchen auf. Hinter ungewöhnlichem, ja manchmal vielleicht rücksichtslosem und arrogantem Verhalten verbirgt sich oft eine große Unsicherheit. Auf die Ablösung von bisherigen Bezugspersonen folgen neue Bindungen, die aber häufig noch brüchig und kurzlebig sind. So stellen sich Gefühle der Vereinsamung und Verlorenheit ein. Der junge Mensch wird sich schließlich selbst zum Problem. Um solche Situationen ausschalten zu können, suchen junge Menschen nach Orientierung, nach Bestätigungen, die Halt geben, nach Erfahrungen, die weiterführen und Zuversicht zum Leben vermitteln können. – So wird für mich das unerbittliche Fragen junger Menschen nach dem Sinn des Lebens verständlich. Noch ein weiteres kommt hinzu:

Unsere Gesellschaft kommt dem Fragebedürfnis junger Erwachsener kaum entgegen. Ihr liegt daran, die mühsam errungenen Antworten festzuhalten und gerade nicht in Frage stellen zu lassen. So empfinden junge Menschen die gesellschaftliche Situation als verschlossen und erstarrt. Der junge Erwachsene sucht die persönliche Begegnung mit Menschen und stößt dabei auf Bestimmungen, Gesetze und Bürokratie, auf verfestigte Strukturen. Hinzu kommt, daß gerade diese Gesellschaft, die der junge Erwachsene schnell als fremd, unmenschlich und unbarmherzig erlebt, ausgerechnet in eine gesellschaftliche und politische Situation geführt hat, die die Sinnfrage geradezu provoziert. Die Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen nimmt zu, Ausbildungsplätze sind nicht genügend vorhanden, Umweltbelastungen scheinen nicht wirksam genug eingeschränkt zu werden und Bemühungen um Abrüstung und Friedenssicherung ziehen sich hin. Dies bedrückt unzählige und insbesondere junge Menschen, die das Leben vor sich haben und ihre Zukunft lebenswert gestalten möchten. Da bleibt es nicht aus, daß die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens, ja nach dem Sinn des

Weltganzen sich mit zunehmender Dringlichkeit stellt. Vielerorts wird von „Sinnkrise“ gesprochen. Man fordert zu ihrer Behebung eine Orientierung, die dem menschlichen Bedürfnis nach umfassender Geborgenheit Rechnung trägt.

Für mich nun trägt der christliche Glaube solchem menschlichen Bedürfnis nach Geborgenheit Rechnung und verhilft zu einer Orientierung, die meinem Leben erneut Sinn zu geben vermag. Im folgenden will ich dies ausführen.

#### CHRISTLICHER GLAUBE VERSUCHT EINE ANTWORT

Ich beginne mit einer Beobachtung bzw. Erfahrung. Während meiner 12jährigen Tätigkeit als Pfarrer in einer Kirchengemeinde am Stadtrand von Celle begegnete ich immer wieder Menschen, die in ausgesprochen schwierigen Situationen ihres Lebens verzweifelt nach dem Sinn fragten und eine Antwort brauchten, um weiterleben zu können. Um ihr Leben nun erneut als sinnvoll erleben zu können, benötigten sie entweder einen Menschen, der sich ihnen bewußt zuwendete und nicht von ihrer Seite ging, oder sie suchten Menschen, die auf ihre Zuwendung warteten und hofften.

Damit bin ich schon bei der entscheidenden Aussage des Evangeliums: Gott begegnet mir in dem, der sich mir freundlich zuwendet als jemand, der es gut mit mir meint. Zugleich fordert er mich und meine Bereitschaft zur Zuwendung heraus in dem, der auf Hilfe und Zuwendung angewiesen ist. Zunächst gilt: „Du bist mit all deinen Fragen und Zweifeln, mit dem, was dich umtreibt und dich schier verzweifeln läßt, von Gott angenommen und bejaht.“

Diese Zusage gilt es erfahrbar zu machen. Gerade hier bieten sich für die Heimvolkshochschulen großartige Möglichkeiten. An einer vor wenigen Wochen erlebten Situation möchte ich dies deutlich machen. Ein Wochenseminar mit jungen Landfrauen ging in unserem Haus in Loccum zu Ende. Das Thema hatte gelautet: „Ja zu mir selbst — offen für andere!“ In der abschließenden Gesprächsrunde dieses Seminars überlegten die Landfrauen, was sie in diesen Tagen erlebt hatten. Eine der Landfrauen äußerte folgendes: „Ich muß sagen, was mir besonders gut getan hat: Ich konnte ganz offen sprechen. Ich konnte deutlich sagen, was mich umtreibt und erlebte, wie die Gruppe mich angenommen hat.“ Und sie fügte fragend hinzu: „Habe ich hier nicht Christsein erlebt?“

So bedürfen Glaubenserfahrungen heute für viele Menschen in besonderer Weise der sozialen Erfahrung. Welche Chance also tut sich hier gerade für Heimvolkshochschulen auf, in der die Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen über eine geraume Zeit hin miteinander leben und lernen. Und eben in einer Gruppe, mit der man längere Zeit lebt, sich offen äußern zu können und dann angenommen zu werden, das macht Glaube erfahrbar, das macht Mut zum Leben und verleiht dem eigenen Leben erneut Sinn.

Ein weiteres kommt hinzu: Wenn ich mich in der Gruppe als angenommen erfahre und darin ein Zeichen göttlicher Zuwendung und Annahme erkennen kann, wird es mir leichter, Zweifel an mir selbst, Schwächen, Angst und Versäumnisse vor den anderen zuzugeben. Solches Verhalten aber verbindet untereinander und schafft Gemeinschaft. In unseren langen Kursen treffen nicht selten Menschen aufeinander, die in gleicher Weise nach dem Sinn des Lebens fragen. Das allein verbindet sie ein Stück weit und vermittelt ihnen ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Begegnen sie dann in unseren Häusern Mitarbeitern, die nicht mit schnellen Antworten bei der Hand sind, sondern zunächst sehr deutlich hin-hören, nachfragen und wiedererzählen lassen, so können junge Menschen in der Gruppe ein Stück Offenheit und Geborgenheit erfahren, die wiederum für sie zu einem Zeichen umfassender Geborgenheit werden kann, wie Gott sie schenkt.

Gerade eine Heimvolkshochschule, in der man längere Zeit miteinander lebt und lernt, bietet die großartige Möglichkeit, solches Verhalten einzuüben, den anderen spüren zu lassen, daß er von Gott angenommen ist, so wie er ist, daß jeder Mensch von Gott wertgeschätzt ist, ungeachtet seiner Begabung und Leistung.

Damit deute ich bereits eine Orientierung an, die menschliches Handeln in gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen als sinnvoll und notwendig erscheinen läßt. Nach biblischer und christlicher Überzeugung gewinnen wir Menschen unseren Wert und unsere Würde nicht aus uns selbst. Beides wird uns vielmehr von Gott verliehen. Oder mit einem Wort von Helmut Thielicke gesprochen: „Gott liebt uns nicht, weil wir so wertvoll sind. Sondern wir sind so wertvoll, weil Gott uns liebt.“ Solch christliches Bekenntnis hat gesellschaftliche und politische Konsequenzen. Es bedeutet beispielsweise, daß von nun an kein Mensch mehr allein nach seiner Leistungskraft oder nach seinem gesellschaftlichen Nutzen, nach seiner Rassen- oder Klassenzugehörigkeit beurteilt werden darf. Wir ahnen vielleicht, welche Konsequenzen das nach sich zieht, und welcher Schutz des Menschen darin beschlossen ist.

Damit ist jungen Erwachsenen kein detailliertes politisches Programm an die Hand gegeben, wohl aber deutlich die Richtung gewiesen, in der sich christliches Handeln zu vollziehen hat und worin sich erneut menschlichem Leben Sinn erschließt.

#### IN DER GRUPPE GEBORGEN

Von daher ergibt sich für uns in allen sogenannten Langen Kursen die Notwendigkeit, die verschiedenen Gruppen nach bestimmten Aufgaben aus dem gesellschaftlichen und politischen Bereich suchen zu lassen. Ich denke an ein Behindertenprojekt, an ein gemeinsames Arbeiten und Feiern mit behinderten Jugendlichen aus dem Nachbarort Rehburg. Ich erinnere mich an die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative gegen die Erweiterung einer Giftmülldeponie in unserem Landkreis Nienburg. Und nicht zuletzt führte uns die Friedensproblematik zu bestimmten Aktionen in der Öffentlichkeit.

In einer Gruppe sich angenommen erfahren, Geborgenheit in ihr erleben, am Gruppenleben kreativ beteiligt sein, das Gemeinschaftsleben ein Stück weit mit gestalten können und sich darüber hinaus einer gemeinsamen Aufgabe verpflichtet oder durch sie herausgefordert fühlen, das vermag uns Menschen erneut im Leben Sinn entdecken lassen. Ja, solche sozialen Erfahrungen können den Weg zum Glauben ebnen oder Christen in ihrem Glauben bestärken.

Wir Christen als Mitarbeiter in den verschiedenen Heimvolkshochschulen sind herausgefordert, junge Menschen mit ihren radikalen Fragen ernstzunehmen, sie nicht durch schnelle Antworten auf trügerische Weise abzusättigen, sondern ihnen mit glaubwürdigen Antworten zu begegnen und gemeinsam danach zu suchen. Solche Antworten müssen der Wirklichkeit des Menschen und der Gesellschaft, in der wir leben, unbedingt Rechnung tragen. Das heißt, sie müssen unsere Unvollkommenheit in Rechnung stellen, Hoffnung und Ratlosigkeit erkennen lassen, Glaube und Zweifel, Sinn und Unsinn, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Leistung und Versagen, Schuld und Rechtfertigung einschließen. Nur wenn ich hier ganz ehrlich bin, werden junge Menschen zu dieser Welt und ihrem Leben in aller Gebrochenheit Ja sagen und sie als sinnvoll begreifen können.

Wenn uns dies auch nur ansatzweise gelingt, werden wir sie dafür gewinnen können, an der Veränderung unserer Welt zu einer besseren hin mit Geduld und Ausdauer mitzuarbeiten.

Eine richtig, d. h. nicht gesetzlich verstandene christliche Lebensauffassung sieht den Menschen als ein Wesen, das auf der Basis grundsätzlichen Angenommenseins zu freier und verantwortlicher Kooperation mit seinesgleichen berufen ist. Der christliche Glaube vertritt ein Verständnis gemeinsamer menschlicher Lebensgestaltung, das genau jene Werterfahrungen einschließt, die der Mensch machen muß, wenn er seine entwicklungsbedingten Verhaltensschwierigkeiten bewältigen soll.

Reiner Preul



MARTIN MÜLLER

# Die gegenwärtige Situation der Heimvolkshochschulen

## Bildungspolitische Perspektiven – Realität und Notwendigkeiten

### I. ERZIEHUNG ZUM LEBEN UND FÜR DIE GEMEINSCHAFT

Fritz Laack definiert im Handbuch für Erwachsenenbildung 1968:

„Die Heimvolkshochschulen sind freiwillig besuchte öffentliche Einrichtungen von Gruppen und Verbänden im nicht staatlichen Raum der Gesellschaft für Jugendliche und erwachsene Menschen, die in längeren, von einem Lehrerteam geleiteten Kurs eine vertiefte Allgemeinbildung in einer Wohn-, Arbeits- und Lebensgemeinschaft erarbeiten, um individuelle und soziale Lebenshilfe zu geben.“ Diese Definition stimmt auch 1983 noch trotz der Dynamik und Beweglichkeit der Heimvolkshochschulen gerade in den letzten 20 Jahren. Man wird hinzufügen müssen, daß in dem Angebot regional, vor allem in Niedersachsen, Maßnahmen für den Zweiten Bildungsweg Platz gefunden haben. In dem genannten nicht staatlichen Raum wuchsen bildungspolitisch relevante Bewegungen, denen sich nach 1945 in allen Ländern der Bundesrepublik der jeweilige Gesetzgeber kaum entziehen konnte. Er gab diesem quartären Bildungsbereich einen gewissen öffentlichen Lebens- und Arbeitsraum.

Vielleicht ist die bildungspolitische Bedeutung der Heimvolkshochschulen zum ersten Mal offenkundig geworden, als D. Georg Haccius 1918 noch vor Beendigung des ersten Weltkrieges in Hermannsburg seine Absicht bekanntgab, eine „Bildungsstätte für die ländliche Jugend“ zu errichten, obwohl er in Deutschland nicht als erster eine Heimvolkshochschule gründete.

Wer sich mit der Konzeption Haccius' näher befaßt, spürt, daß dies schon ein Schritt von besonderer pädagogischer und bildungspolitischer Bedeutung war.

Dies wird deutlich, wenn man die Grundsätze des von Haccius entwickelten Konzeptes in Beziehung setzt zur politischen und gesellschaftspolitischen Situation in der Übergangsphase zweier historischer Epochen. Haccius hatte eine Schule gewollt, in der die „Erziehung zum Leben und für die Gemeinschaft“ das globale Lernziel darstellte. Ihm lag daran, mündige Staatsbürger zu erziehen, demokratisches Verhalten einzuüben und, soweit nötig, kompensatorische Bildung anzubieten und darüber hinaus einen Kompetenzaustausch unter den Teilnehmern auszulösen. Verantwortlich glaubte er dies nur auf der Folie eines festen Standortes, für ihn im christlichen Glauben, tun zu können. Die von Laack genannte Arbeits- und Lebensgemeinschaft, in der individuelle und soziale Lebenshilfe geboten wird, wurde' Konzept eines neuen Bildungsbereiches.

In seiner „Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik“ erklärt Hans Peter Veraguth dazu: „Das unter dem Einfluß von Grundtvig stehende Verständnis der Heimvolkshochschule Hermannsburg bei Georg Haccius hat sich besonders in der Hermannsburger Schule, zum Teil auch in den übrigen Schulen dieser Gruppe im Unterschied zu anderen konservativen ländlichen Heimvolkshochschulen immer durch einen starken freiheitlichen und realistischen Geist ausgezeichnet. Während die meisten konservativen Volksbildner gegen die Demokratie polemisierten, gehören die Heranbildung der ländlichen Bevölkerung zur Selbstverwaltung im Staat, die berufliche Fortbildung und die Ausbildung zur Laienarbeit im Kampf gegen die Pastorenkirche und den allmächtigen Landrat zu den wichtigen Forderungen in dem 1918 veröffentlichten Programm.“ Wenn man bei Haccius liest: „...daß sie sich (die Lehrgangsteilnehmer) frei aussprechen lernen und die Befangenheit überwinden, damit sie nicht stumm bleiben, wenn sie angefochten werden und sonderlich und öffentlich ihre Meinung

sagen können und ihren Mund auch auf tun können für die Sache der Stummen“, könnte man das für eine zentrale Aussage der Diskussion über die Forderungen an die Erwachsenenbildung halten, die heute nach sechseinhalb Jahrzehnten geführt wird.

## II. NEUORIENTIERUNG UNTER ÖKONOMISCH-RATIONALEM ASPEKT

Die Entwicklung der Heimvolkshochschulen kann nicht losgelöst betrachtet werden von der allgemeinen bildungspolitischen Situation. So lassen sich die Schritte der letzten ein bis zwei Jahrzehnte erklären, die die Heimvolkshochschulen getan haben. Einige dieser Entwicklungsschritte möchte ich nachzeichnen, um zu verdeutlichen, wie sowohl Innovation, aber auch Anpassung die bildungspolitische Realität der Heimvolkshochschulen kennzeichnen.

### 1. QUALIFIKATIONEN AUF DEM WEG DER WISSENSVERMITTLUNG

Zu allen Zeiten hat Bildung der Vermittlung von Wissen, der Erlernung von Normen und der Einübung von Fähigkeiten gedient. Sie ist damit zwangsläufig an den Wissensstand, an die Normenkataloge, an die ethische Grundhaltung und an den Entwicklungsstand der jeweiligen Gesellschaft gebunden, in der sie vermittelt wird. Weil diese Grundelemente einer ständigen Entfaltung unterliegen, ist die Veränderung ein bestimmendes Element der Interpretation von Bildung. Bewußtsein von Bildung folgt mit einer gewissen Phasenverzögerung der Entwicklung der sozioökonomischen Gesamtsituation. Dies erklärt, daß das Bildungsverständnis gegenwärtig noch weitgehend der sich entwickelnden Industriegesellschaft verhaftet ist.

In unserer Bildungsgeschichte war Bildung oder gar höhere Bildung besonderen Gruppen der Gesellschaft vorbehalten, während Ausbildung sich mehr auf die ökonomisch verwertbaren Fertigkeiten bezog. Die unglückselige Trennung zwischen Bildung und Ausbildung hat sicherlich hier eine ihrer Wurzeln. Sie hat auch in den Heimvolkshochschulen Platz gegriffen, obwohl diese für sich immer die Idee ganzheitlicher Bildung in Anspruch nahmen und dafür auch besondere Voraussetzungen anzubieten hatten.

In den frühen 60iger Jahren geriet in die Landschaft der Ausbildung etwas Bewegung insofern, als das neunte Schuljahr eingeführt wurde und die Ausbildungsgänge ganz allgemein differenzierter, länger und theoretischer wurden, eine Entwicklung, die leider immer noch nicht abgeschlossen ist. In diesem im Grundsatz materiellen Bildungsverständnis erschien Qualifikation als ein neues Modell von Fortschritt und Wachstum. Der Begriff erfuhr verstärkte Anwendung auf Berufsausbildungsleistung, rückte in die Nähe eines Statussymbols, für das bei der Arbeitsplatzsuche allerorts bis heute ein entsprechendes Honorar gezahlt wird. Der „Konkurrenzkampf um die letzten Leistungspunkte“ als Sprungbrett für die Numerus-clausus-Hürde kennzeichnet eine Art Abschlußstation auf diesem Wege. Die Jahre, in denen für die berufliche Qualifikation erheblich mehr Zeit als bis dahin üblich aufgewendet wurde, konnten natürlich nicht ohne Rückwirkung auf die Erwachsenenbildung bleiben, so wenig wie auch der Andrang junger Leute an den Hochschulen.

Als Lernschule stießen die Heimvolkshochschulen anfangs zaghaft, dann gezielter in den Bereich zertifikatsbestimmter Angebote vor. In ihnen artikulierten sich zeitparallel Bedürfnisse nach dem, was dann später der Zweite Bildungsweg genannt wurde und einen erheblichen Anteil am Angebotsprofil der Erwachsenenbildung ausmachte. An eben dieser Stelle entdeckten die Heimvolkshochschulen einen „pädagogisch-diakonischen“ Auftrag. Sie kümmerten sich vor allem um den Personenkreis, der aus sozialschwachen und schwierigen Verhältnissen stammte. Der diakonische Ansatz legitimierte besonders die Form der internatsgebundenen Erwachsenenbildung, am Trend des Qualifikationsstrebens mit gutem Gewissen teilzuhaben. Sie wird sich fragen lassen müssen, ob das nicht um den Preis des Propriums der Zweckfreiheit geschehen sei.

Gerade die ökonomischen Interessen, die mit der realistischen Wende auch die Erwachsenenbildung nicht unverschont ließen, führten langfristig zur Überlebenskrise der Idee der Heimvolkshochschule. Der kritischen Anfrage in dieser Sache kann sie jedoch entgegensetzen, daß sie sich stark gemacht hat für die „Sache der Stummen“, und, daß dies ein bildungspolitisch wichtiges und überzeugendes Anliegen sei. Die Heimvolkshochschule habe immer dort zugegriffen, wo besondere Notstände ihr Aufgaben vor die Füße legte, und sie argumentiert damit sicher auch zurecht. Auf das Dilemma dieser Spannung sei jedoch hingewiesen.

Inzwischen hat die Einsicht Platz gegriffen, daß sich kompensatorische und komplementäre Erwachsenenbildung zu sehr an den Bildungserfordernissen der Erwerbsgesellschaft orientiere und schon von daher wichtige Komponenten einer Gesamtschau des Menschen vernachlässigt habe. Diese Einsicht muß sich in den Konsequenzen für die Heimvolkshochschule von morgen niederschlagen.

### 2. DER ANSATZ EMANZIPATORISCHER BILDUNG

Der Gedanke, „zum Leben und zur Gemeinschaft erziehen“, wie ihn Haccius vom dänischen Vorbild (Grundtvig) übernahm, hatte als bildungspolitisches Ziel den mündigen Menschen vor Augen. Wir müssen heute wohl davon ausgehen, daß der neuere emanzipatorische Ansatz der Pädagogik der vergangenen eineinhalb Jahrzehnte zwar nicht gescheitert, aber doch sehr verkürzt und verzerrt zum Tragen gekommen ist.

Die vielfältigen Versuche sogenannter emanzipatorischer Bildung, die auch in der Erwachsenenbildung und dort in den Heimvolkshochschulen unternommen wurden und werden, haben durchaus nicht zu einer allgemeinen Steigerung von Wertigkeit geführt, sondern sie waren unter dem Aspekt der Befreiung allzuhäufig leistungsorientiert oder ideologisiert.

Die Welle, die aus der allgemeinen emanzipatorischen Pädagogik in die Erwachsenenbildung herüberschwappte, könnte dadurch in den Heimvolkshochschulen in ihrem Impuls wirksam gemacht werden, daß nicht eindimensional Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung als Lernziele gesetzt werden, sondern daß der Mensch als Lernender in den verschiedenen Phasen seines Lebens und seiner Lebensaufgaben und -erfordernisse stärker zum Gegenstand ganzzeitlicher Reflexion gemacht wird, in der die anthropologischen Hilfswissenschaften ihre unterstützende Rolle bekommen. Das, was wir einmal sehr einfach Lebenshilfe nannten, ist trotz der Verwissenschaftlichung der pädagogischen Sprache so wichtig wie eh und je und stellt die Heimvolkshochschulen in einer Zeit allgemeiner Desorientierung neu vor die gleichbleibende alte Aufgabe.

### 3. ÜBERLAGERUNG DURCH METHODISCHE ANSPRÜCHE

Ein weiterer Trend der 70iger Jahre war zunächst methodischer Art. Er galt der Curriculumplanung mit ihrer detaillierten Lernzielsystematik.

Ganz sicher hat diese Entwicklung u.a. zur stärkeren Disziplin in der pädagogischen Anstrengung geführt. Sie hat dem Lernenden deutlichere Lernschritte angeboten und deren Kontrollmöglichkeit vor Augen geführt. Sie gab stets die Möglichkeit, einen schnellen Überblick über den jeweiligen Ort auf dem pädagogischen Wege zu finden. Sie vereinheitlichte Lernvorgänge und machte sie vergleichbarer. Sie schien dem erwachsenengemäßen Lernen besonders angemessen zu sein und fand deshalb schnellen Eingang in die Pädagogik der Heimvolkshochschule.

Es waren wohl diese und andere positiv erscheinenden Elemente der Lernzieldidaktik, die die Erwachsenenbildung veranlaßten, sie auch in ihre pädagogischen Überlegungen und Planungen einzuführen. Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, so eben auch in den Heimvolkshochschulen, wurden „Lernveranstaltungen“ mit je abfragbaren Zielen, Unterzielen, Hierarchisierungen und systematischer Leistungskontrolle. Mit ihnen zog ein wesentlich logistisch technisches Buchhalten in die Erwachsenenbildung ein, das ihr eigentlich im Tiefsten widersprach. Ich halte diesen Weg für schäd-

lich, weil er der Schule durch die Tyrannei einer einseitig zweckrational ausgerichteten, an Lernziele fixierten Didaktik nichts Gutes zugefügt hat.

Ein sinnvolles Lernen mit Erwachsenen kann nicht durchgehend so organisiert sein, daß seine Ergebnisse auf einer Skala meßbar sind. Ohne den Reiz des Unerwarteten und die Kraft des Unverfügbaren verkümmern Lehren und Lernen zur reinen Wissensvermittlung. Die Lerninhalte erhalten ihren Glanz nur noch durch die Lernziele, denen sie untergeordnet sind, als hätten sie kein Eigenleben. So verblissen dann Inhalte wie etwa Emanzipation als Erziehungsbeispiel, weil kaum etwas schlechter operationalisierbar ist als eben Emanzipation.

Der Sinn des Lebens eröffnet sich dem Menschen nur in der Polarität von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit. Solche Polarität gehört zu den Geheimnissen des Lebens (Martin Rock). Man kann sie aber nicht lernziel Didaktisch auflösen wie ein logistisches Problem, sondern man erfährt sich in sie hineingestellt, um sie anzunehmen, zu bejahen und bestehen zu lassen. Die Verdrängung von Unverfügbarem löst nicht die Sinnkrise, sondern verstärkt sie.

#### 4. DIE SOZIALPÄDAGOGISIERUNG DER ERWACHSENENBILDUNG

Weil wir aus dem sich häufenden Auftreten von Normen und Leistungsverweigerung im tiefsten ahnen, daß menschliche Deformationen der Preis einer quantitativen Weltanschauung sind, haben wir in den vergangenen Jahren ein unverhältnismäßig stark gewachsenes Angebot an Studiengängen für diplomierte Pädagogen, Soziologen, Psychologen, selbst Theologen erfahren. Ein Ergebnis ist unter anderem die Sozialpädagogisierung der Bildungsgesellschaft, die sehr stark in der Erwachsenenbildung Platz gegriffen hat. Der hohe Anteil der Sozialwissenschaften in den Ausbildungsgängen der pädagogischen Mitarbeiter unserer Schulen und der Programmgestaltung für die Erwachsenenbildung führt diesen Wissenschaftszweig aus einer Hilfsrolle unvermerkt in die gestaltende Mitte erwachsenenbildnerischer Bemühungen. Dies gilt vor allem für die Sozialpsychologie. Es entwickelte sich auf diesem Weg ein anderes Selbst- und Teilnehmerverständnis. Die Teilnehmer werden zur Klientel (in römischer Zeit einmal rechtlose Abhängige von Grundbesitzern) und wir Pädagogen zu Leuten, die Teilnehmerdefizite aufspüren, bewußtmachen und dann heilen. Der „Freud'sche Fehler“, das Bild des Menschen von seiner Krankheit, also vom Defizit her zu zeichnen (was unter bestimmten Umständen freilich hilfreich sein kann) darf nicht der Fehler der Erwachsenenbildung werden. Sie, speziell die internatsgebundene, darf auch der Versuchung nicht weiter unterliegen, einen therapeutischen Auftrag erfüllen zu wollen. Die handlich aufbereiteten sozialpsychologischen und gruppendynamischen Ansätze sind verführerisch und deshalb gefährlich, wenn sie jedermann nach eigenem Ermessen handhabt. Mitarbeiter an Heimvolkshochschulen sind keine Therapeuten und sollen es nicht sein. In unsere Häuser kommt nämlich der „normale“ Erwachsene, dessen Fähigkeiten möglicherweise nur an einer anderen Stelle liegen, als wir vermuten. Seine verdeckten Kompetenzen ernst zu nehmen und zum Austausch zu führen, scheint mir unserem Auftrag am ehesten zu entsprechen, weil dadurch Selbstvertrauen und Gewißheit des jeweils eigenen Stils entstehen können.

Die Tendenz zum Abbau von Hoffnung kennzeichnet in erregender Weise unsere gegenwärtige demokratische Ordnung mit ihrem liberalen ökonomischen Prinzip der freien Marktwirtschaft. Sie rechtfertigt einseitige Überforderungen und Leistungserwartungen, sowie Vernachlässigungen menschlicher Möglichkeiten. Sie produziert „seelische und soziale Analphabeten“ (Ingmar Bergmann: Szenen einer Ehe).

Als Antwort auf die Umstände, die das allgemeine Bildungswesen stark in Mitleidenschaft gezogen haben, auf die Lebens- und Lernsituationen, die vielfach wenig Hoffnung beinhalten, auf die Einschätzung des Menschen als einem von Defiziten bestimmten sehe ich für die Heimvolkshochschulen u.a. eine Reihe von Aufgaben, die ihnen für morgen als Notwendigkeit gestellt sind.

Die Einlinigkeit nur quantifizierender Orientierung zwingt zu einer grundsätzlichen Neuorientierung. Gerade die ökonomische Interessiertheit, die hinter der realistischen Wende stand, führt langfristig in eine Krise hinein, sowohl der Bildung als auch des Menschen überhaupt, weil die Grunderfahrung seines Lebens nicht eine ökonomisch-rationale ist, sondern eine persönlich und zwischenmenschlich emotionale.

#### III. NOTWENDIGKEITEN

In allen Bundesländern haben Heimvolkshochschulen als Faktor im Bildungswesen politische Anerkennung durch Landesgesetze gefunden, nach denen sie von Land zu Land unterschiedlich gefördert werden. Im Rahmen dieser Gesetze erhalten sie finanzielle Zuwendungen der öffentlichen Hand für die Arbeit. Die Vergabekriterien sollen hier nicht diskutiert werden. Sicher ist es wünschenswert, Heimvolkshochschulen so auszustatten, daß sie ohne Verbiegungen ihre Aufgabe in großer Unabhängigkeit nachgehen können, aber die bildungspolitische Kompetenz wird davon nicht abhängig zu machen sein. Diese müssen die Einrichtungen selber schaffen, indem sie auf die Herausforderungen der Gegenwart ein eigenes Antwortprofil entwickeln, das zwar ihrem jeweiligen weltanschaulichen Selbstverständnis verpflichtet ist, aber innere Abhängigkeiten von Gruppeninteressen vermeidet und Freiräume erhält.

#### NACH DER REALISTISCHEN WENDE

Als Heimvolkshochschulen der 80iger Jahre können und sollen wir nicht zurück zu den Anfängen nach 1945 wollen. Erkenntnisse aus der Zeit während und nach der realistischen Wende werden uns hoffentlich nicht verlorengehen, sondern uns anregen, wenn wir uns fragen, welche Wege wir gehen wollen, um einen bildungspolitischen Beitrag für die kommende Zeit anbieten zu können. Einen sehe ich darin, daß wir uns immer wieder neu echtem demokratischem Grundverständnis verpflichtet fühlen.

„Soll die Arbeit der Heimvolkshochschulen bildungspolitisch auf die Verwirklichung einer menschlichen Lebensordnung zugeschnitten sein, dann bedarf es eines Bewußtseins von Lebensqualität, das sich nicht allein an den Kriterien wirtschaftlichen Wohlstandes orientiert.“ Diese These Diekau's könnte eine andere Richtung für die Erwachsenenbildung andeuten, wenn man daran denkt, daß sich uns heute z. B. die Frage stellt, ob mit „Aufschwung“ und „Sicherheit“ denn wirklich nur der Fortbestand des scheinbar bisher Bewährten gemeint ist.

Wir sollten ein langsames Umdenken mit einzuleiten uns bemühen: vom Maßnehmen an der Quantität hin zu dem an der Qualität, vom Sog nach Selbstverwirklichung hin zur Freude an der Solidarität, von der Vorstellung der Autonomie des Ichs hin zur Abhängigkeit im Dialog.

„Wir werden die Aufgabe haben, eine Empfindsamkeit zu wecken, die die Zukunft vor der Gegenwart in Schutz nimmt und die Rechte der noch nicht Geborenen vor der Begehrlichkeit der hier und heute Lebenden und ihren Besitzansprüchen“ (Lieselotte Falk).

#### DIE HEIMVOLKSHOCHSCHULE ALS BESONDERER LERNORT

Horst Siebert sagt 1972 in seiner „Erwachsenenbildung“: „Erfolg und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung erweisen sich an dem Handeln der Teilnehmer außerhalb und nach den Veranstaltungen.“ In der Heimvolkshochschule als besonderem Lernort muß im Gegensatz zur schulischen Bildung statt des durch Lernzielprogramme festgezurrten Rahmens der Beteiligung am Unterrichtsgeschehen das Nichtprogrammierte seine Rolle spielen dürfen im Gegensatz zur Arbeits- und Freizeitwelt, die durch ständige Maximierung der Produktion oder durch Übersättigung am materiellen Konsum und durch die technische Rationalisierung der meisten Lebensbereiche einen jener Faktoren ausmachen, die die Sinnfrage bzw. die Sinnklage des heutigen Menschen auslösen. Der Mensch kommt mit

seiner Wirklichkeit immer dann nicht zurecht, wenn er nicht erkennt, daß der von ihm aufgebaute Kosmos der Kultur nur zu einem Teil aus eigener Leistung und zu einem anderen aus der Unverfügbarkeit der Gegebenheiten erwächst. Eben diese Unverfügbarkeit, auch die der Person, muß in der Heimvolkshochschule ihren Schutzraum haben, der ihr sonst in der apparatehaft ausgestatteten Alltagswelt verweigert wird.

Das Programm der Bildungsabläufe muß so gestaltet werden, daß die Teilnehmer gerade die Fähigkeiten entwickeln und ausüben können, die sonst nicht gefragt sind. Vergessene Gaben sollen zurückgerufen werden. Die Polarität von Selbstmachenkönnen (Verfügbarkeit) und Geschenk bekommen (Unverfügbarkeit), von Tun und Annehmen soll als eines der Geheimnisse des Lebens, als sinnstiftend entdeckt werden.

Um der Heimvolkshochschule eine bildungspolitische Rolle von Bedeutung zu erhalten, muß sie darüber hinaus für den Teilnehmer gewährleisten, daß er nicht als „Sozialpatient“, als „Bildungsferner“, nicht als „Therapie- oder Belehrungsbedürftiger“ verstanden wird, der für eine Weile eine sozialpsychologische Versorgung erlebt. Er soll hingegen mit einer aktiv bejahenden Einschätzung des Menschen rechnen können, die das Augenfällige durchschaut und ihn versteht mit seiner unendlichen Fülle von Möglichkeiten, durch die er die Welt mit schöpferischer Kraft gestalten und erhalten kann.

#### ERFAHRUNG ALS BILDUNGSGUT

In einem seiner Aufsätze schreibt Hans Wilhelm Tölke: „Wir müssen die Lernprozesse des menschlichen Lebens genauer differenzieren:

- Im Kindheit- und Jugendalter ist das Lernen mehr gemäß, das auf die Eroberung der Außenwelt gerichtet ist, und dessen Motor die Neugier ist.
- Die Lerneinstellung des Erwachsenen hat demgegenüber eine starke Beziehung zur eigenen Erfahrungswelt.
- Wo sich Erwachsenenbildung nicht als ein Additiv zum übrigen Bildungssystem versteht, sondern als ein integrierender Bestandteil, versucht sie, die Einheit von Leben und Lernen wieder herzustellen.  
Erfahrung ist gefragtes Bildungsgut.
- Erst in der zeitlichen Folge von Lernen und Anwenden, Erfahren, Reflexion und Wiederanwenden werden erwachsenengemäße Lernrhythmen entwickelt, die den Erfolg insgesamt steigern.“

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, daß die Erwachsenenbildung das Abenteuer des Bildungsprozesses als Gegensatz zur modernen Industriearbeit verstehen kann. Der Anonyme soll zur Person werden können. Die weiter oben genannte Unverfügbarkeit soll ihren Raum finden. Die eigene Erfahrung muß soviel Bedeutung haben, daß es sich lohnt, sie einzubringen.

#### ENTLASTUNG DER PERSON

Überlastung und Isolierung des gegenwärtigen Menschen rufen nach einem mutmachenden Gegengewicht.

In seinem Kapitel über die allgemeine Seelenkunde sagte Rosenstock Hussey, unsere Seele sei ausgedehnt zwischen den Tragpfeilern Mut und Furcht, durch diese beiden würde die Welt wie durch zwei Einfallstore in uns aufgenommen und zwischen ihnen liege das Feld, auf dem die Reifung stattfindet oder ausbleibt.

Ich möchte bei dem Bild bleiben: Wenn Mut (Hoffnung) und Furcht die Grenzformen unseres seelischen Erlebens sind, und wenn es darauf ankommt, der Hoffnung das Feld zu behalten, dann wird ganz deutlich, was es bedeutet, wenn Menschen sich in einer Gemeinschaft aufeinander verlassen können, sich also auch voneinander in der Gemeinschaft abhängig machen: nämlich daß sie die Seite von Mut und Hoffnung stärken.

Wenn diese Überlegungen richtig sind, müssen wir in unseren Häusern darüber sprechen, daß es sinnvoll ist, aufzuhören, voneinander unabhängig sein zu wollen, das Bild also einer falsch verstandenen Emanzipation weiter zu verfolgen. Diese hieße dann nämlich in Wirklichkeit nicht, sich selbst „aus der Hand winden“, sondern „aus der Hand entlassen werden“.

Im Akt des Vertrauens zum Anderen fühlt sich mein seelisches Erleben eines Teiles seiner Lebensaufgabe ledig gesprochen, entlastet, emanzipiert, weil andere mittragen. Diese Entlastung aus Freundschaft und Gemeinschaft, wie wir sie auch in Familien erleben können, ist dann das Gegengewicht zur Leidensaufgabe und zur Leidensarbeit, der wir täglich unterliegen. Eine Gemeinschaft, die aus der Gesamthaftung aller erwächst (Solidarität), lindert den Überdruck der weltlichen, politischen, gesellschaftlichen Belastung für jeden.

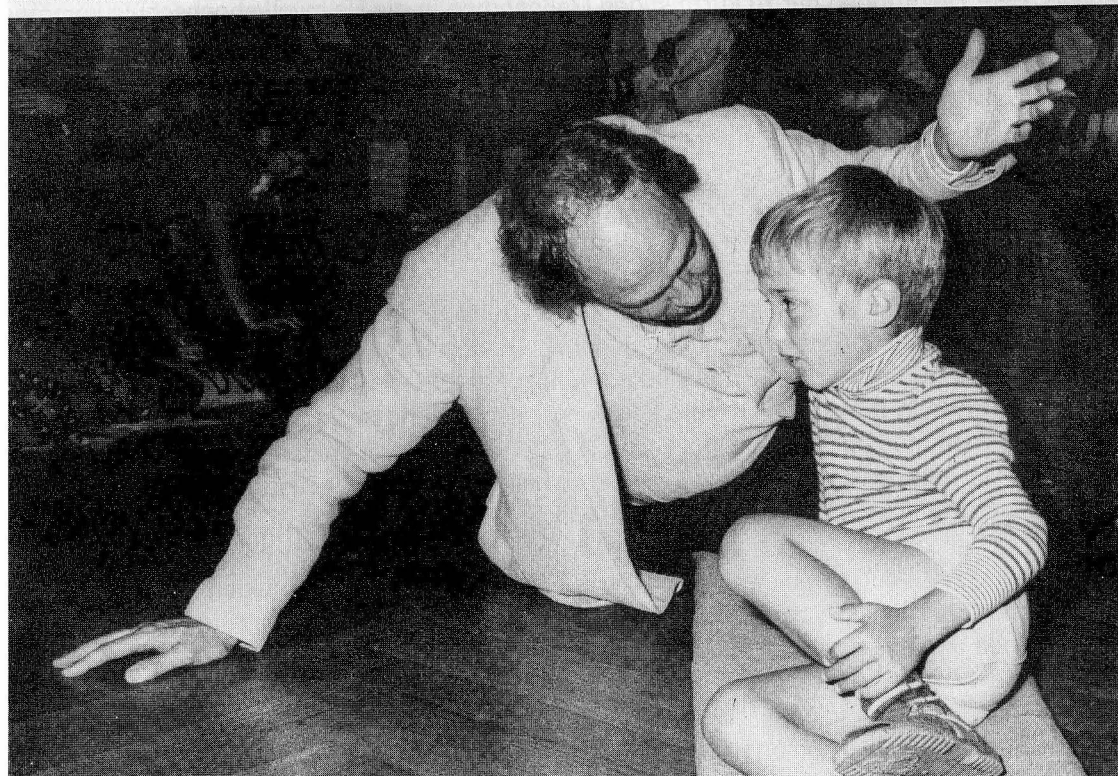
Vielleicht leben wir heute zwischen Furcht und Hoffnung intensiver als je. Die Überlastung des Einzelnen und das Wegbrechen bisheriger Verantwortungsträger und ihrer Werte zwingen geradezu, in unseren Häusern eine Erziehung zur Gemeinschaft viel zentraler zu wollen als die Emanzipation von ihr.  
**LEBENSWELTORIENTIERTER ANSATZ**

Die längerfristige Wiederaufnahme von Lernprozessen ohne das Ziel eines Zertifikates entspricht traditionell dem Verständnis der Heimvolkshochschulen. Die Teilnahme war zu früheren Zeiten allerdings überwiegend auf Töchter und Söhne selbständiger Berufsgruppen aus Landwirtschaft, Handwerk und Gewerbe beschränkt. Für sie war ein weiterführender Lehrgang mit einem Zertifikat weniger bedeutsam. Durch die Flexibilität familienstrukturierter Betriebe war die zeitweilige Freistellung des Einzelnen leichter zu erreichen. Heute ist die Unterbrechung des Arbeitsprozesses für mehrere Monate in dieser Zielgruppe schwerer zu organisieren. Fast aussichtslos ist es auch aus einem öffentlichen Beschäftigungssystem für eine längere Frist auszuschneiden, und dann noch damit rechnen zu können, den Arbeitsplatz nach der Frist wiederzubekommen. Es werden also auch in Zukunft, vorläufig jedenfalls, viele Zielgruppen nur zu kurzfristigen Maßnahmen in die Heimvolkshochschule kommen können.

Solange es nicht eine zertifikatsfreie Parallele zur seit langem geübten beruflichen Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz gibt, sollte die Heimvolkshochschule aber den Versuch auf jeden Fall aufnehmen, Lehrgänge von mehrmonatiger Dauer, die vor allem der Persönlichkeitsbildung dienen, denen anzubieten, die sich durch ihre besondere Lebenssituation in sehr unterschiedlich verurteilten Warteständen befinden (nach Schulabschlüssen, nach Rückkehr von der Bundeswehr, im Wartestand vor dem Studium, vor Wiedereintritt in das Berufsleben, in Zeiten der Arbeitslosigkeit usw.). Diese Lehrgänge hätten durch einen lebensweltorientierten Ansatz mit einem mehrdimensionalen Lernverständnis zur Folge, daß die bisher weithin vorherrschende Orientierung an wissenschaftlichen oder schulischen Fachdisziplinen aufgegeben werden könnte.

Probleme und Erfahrungen des Alltags sind notwendig komplexerer Natur als einzelne dieser Disziplinen. Entsprechend müssen die Inhalte erfahrungsorientiert und nachprüfbar sein. Solche langfristigen Lehrgänge müßten kulturelle, politische und berufsorientierte Weiterbildung zu einer Einheit verknüpfen. Der lebensweltorientierte Ansatz würde helfen, den Blick für Zusammenhänge zu öffnen und dem aufsteigenden Sinnverlust entgegenzuwirken. Solche Lehrgänge würden im Prinzip wieder der Grundvorstellung jener nahe kommen, die am Anfang der Heimvolkshochschulbewegung standen und seinerzeit den Teilnehmern eine Hilfe zur Selbstvergewisserung gaben.

Um Staat und Öffentlichkeit von der Notwendigkeit und vom Sinn solcher Lehrgänge zu überzeugen und von ihnen einen Förderungsmodus ähnlich dem des Arbeitsförderungsgesetzes zu erwirken, wird es großer Anstrengung bedürfen. Nach allem, was ich sehe, ist aber nur Heimvolkshochschulen die Chance gegeben, ein solches Bildungsangebot zu machen, das vielleicht später nicht nur in Zeiten der Arbeitslosigkeit Bedeutung hat, sondern der Arbeitszeitverkürzung ein adäquates Gewicht gegenüberstellt.



GÜNTER SCHMUCK

# Der Fürstenecker Hauptlehrgang

Beispiel für eine perspektiv-orientierte Bildung junger Erwachsener?

„Es handelt sich ... auf jeden Fall um eine 'bewegte' Schule, eine Schule, die niemals zu einer endgültigen Form finden wird und darf. Was man von ihr aufzeichnen kann, sind immer nur mehr oder weniger lang belichtete Momentaufnahmen.“  
(Theodor F. Kläßen)

Dieses Resümee Kläßen's im Ergebnis seiner Suche nach einer Schule als Lebensstätte für Kinder am Beispiel der Singlegate Primary School in London ist gleichermaßen Imperativ für Fürsteneck. Vielleicht ist es deshalb verständlich, wenn meine Auseinandersetzung mit dem Hauptlehrgang subjektiv, zwischen den Zeilen fragend, fragmentarisch ist. Als Beteiligter bin ich befangen, und doch hoffe ich, daß meine „Momentaufnahmen“ dazu auffordern können, das etwas näher zu begreifen und zu lösen, wovon ich ausgehe: den pädagogischen Alltag.

Ich meine, daß Fürsteneck für junge Erwachsene eine Lebensstätte ist, ohne mit gefälligen Antworten in der Hinterhand eine Diskussion abschneiden zu wollen. Meine Erfahrung ist die: Die Teilnehmer an den Hauptlehrgängen geraten in eine perspektiv-orientierte Bildungssituation, die in raumzeitlicher Einbindung ihre persönliche Entfaltung ermöglicht. Persönlichkeitsentwicklung als „Menschwerdungs“-Prozeß geschieht über die ganzheitliche Aneignung von Weltausschnitten: geschichtlichen Prozessen in Natur und Gesellschaft, Ideen, Bekenntnissen. Vertiefende Aneignung von Wirklichkeit geht durch die Menschen hindurch, prägt sie und weckt in ihnen das Bedürfnis, ihre persönliche und umgebende Lebenswelt zu gestalten, in ihr Sinn durch handelndes Eingreifen zu stiften.

Vor diesem Hintergrund ist es nur gut, daß noch niemand versucht hat, mit einer globalen Theorie die pädagogische Situation Fürsteneck zu überstülpen und einzuebnen. Lebendige Bildungsprozesse dürfen nicht in unvollkommene Gedankenschemata eingepreßt werden, und nur solch ein Vorgehen ist gerechtfertigt, in dem die Theorie ernsthaft fragt: Was kann ich von der Praxis lernen?, und in dem die Praxis sich ungeniert von der Theorie erhellen läßt. Der Hauptlehrgang sollte in diesem Sinne eines von beispielhaften Feldern für das Gespräch über Erwachsenenbildung in der heutigen Zeit sein.

## DRAMATURGIE OHNE EFFEKTHASCHERE!

Der Startschuß für den Hauptlehrgang ist gegeben. Die Pädagogen beschäftigen sich für eine Woche in einer vorbereitenden Teamsitzung mit Erfahrungen, Ungeklärtheiten, Notwendigkeiten und Möglichkeiten des pädagogischen Handelns im Kurs. Und rundherum wird in allen Bereichen des Hauses von den Kolleginnen und Kollegen aus Hauswirtschaft und Verwaltung überlegt, organisiert, repariert, geordnet, nachgefragt, kritisiert, geplant. Es wird sich in den kommenden Wochen etwas unwiederholbar Einzigartiges ereignen, und wenn alles gut geht, wird eine Gruppe von circa 25 jungen Leuten aus Hessen, sowie anderen Teilen der Bundesrepublik Deutschland und dem westeuropäischen Ausland gemeinsam mit den Mitarbeitern der Burg lebensbedeutsame Fragen und Aufgaben in den Mittelpunkt der Situation rücken.

Der Hauptlehrgang hat seine eigene Dramaturgie. Er ist ein Gewächs aus reformpädagogischen Ideen und Traditionen der Heimvolkshochschulbewegung, neueren bildungstheoretischen Einflüssen, Erfahrungen und Entdeckungen. Er ist verwurzelt in den Menschen, die ihn als Verein tragen bzw. im Hause arbeiten oder die bereits Teilnehmer waren und nun „Altschüler“ sind; er ist letztlich für alle Beteiligten ein Reisebus ins Abenteuer.

Diese Gedankenskizze ist in wesentlichen Teilen aus Gesprächen mit den Kolleginnen und Kollegen im pädagogischen Team entstanden. Die inhaltlichen Schwerpunkte ihrer Projekte haben sie selbst zusammengefaßt. Sylvia Meyer, Teilnehmerin des 58. Hauptlehrgangs und pädagogische Mitarbeiterin im 59. Hauptlehrgang, hat meine Ausführungen standpunktbezogen (als Teilnehmerin und Pädagogin) überarbeitet, korrigiert und ergänzt.



Hauptlehrgang, das ist eine Situation voller sorgfältiger Planungen und notwendiger Spontaneitäten, ein Prozeß, in dem in pädagogischer Absicht gelenkt und zugleich selbsttätig gehandelt wird. Weil wir wissen, daß erstens das problemhaltige Leben junger Menschen, ihre Fragen an die eigene- und Umwelt mit allen ihren Tatbeständen, Verflechtungen, Verwilderungen entscheidender Ausgangspunkt für „menschwürdige“ Bewährung in der Welt, Sinnggebung und Gestaltungswillen, inneren Halt und geistige Sicherheit ist, und weil wir zweitens Erfahrung damit haben, daß nur sich entwickelnde Inhalte bildsam sind, ist der Hauptlehrgang nach einer entsprechenden Konzeption ausgerichtet.

Eine weitere Erkenntnis bestimmt den dramaturgischen Aufbau des Kurses: Beziehungen zu Bildungsvorhaben sind stets durch das Verhältnis zu anderen Menschen, hier den übrigen Teilnehmern und Mitarbeitern, geprägt und werden kommunikativ ausgelebt. Und umgekehrt werden die Verhältnisse zu anderen Menschen stets über Aufgaben, Vorhaben, das „gemeinsame Dritte“ inganggesetzt. In dieser Einheit verquickt bei einem Bildungsvorgang das Bedürfnis nach Beherrschung der Sache mit dem Bedürfnis nach reifenden zwischenmenschlichen Beziehungen, nach Kooperation. Wir machen uns diese Kenntnis zu eigen und verdrängen systematisch passive und rein verbale

## 59. Hauptlehrgang: Kursschwerpunkte als Verlaufsskizze

1	2	3	4	5	6	7
Einführung	Kommunikation u. Kooperation	Biografie	Werkstattprojekte	Projektauswertung	Theater	Schlußauswertung
Kennenlernen; Wahrnehmen der Situation (Burg, Landschaft, Gruppe) „Sich ein Stück zusammenfinden“ und Bewußtsein über die gemeinsamen Aufgaben gewinnen	Zusammenleben und -Arbeiten in der Gruppe Gemeinsame Grunderfahrungen machen Kommunikationsstrukturen untersuchen Bedingungen für kooperatives Verhalten suchen und in gemeinschaftlichen Aufgaben erfahren	Wo komme ich her? An welchen Schnittpunkten in meinem Leben wurde ich maßgeblich beeinflusst? (in Elternhaus, Schule, Freundschaft, Arbeit) Wo stehe ich jetzt? Wo will ich hin? Vergleichen von ähnlich Erlebtem in der Kleingruppe; Unterschiedliche Lebenserfahrungen wahrnehmen und begründen	— Töpfern — Weben — Video — Theater Kreativitäts- und Fantasieentwicklung durch Gestalten Zielgerichtetes Handeln auf ein gemeinsames Produkt hin Gruppenprozesse in gemeinschaftlicher Arbeit entwickeln Werkstatt und gesellschaftliche Arbeit im Vergleich Werkstatt als Möglichkeit, sich kulturelles Erbe aus-schnitthaft anzueignen (gesellschaftliche Bezüge)	Arbeit im gesellschaftlichen Zusammenhang eigener „Begriff“ von Arbeit Persönliche Perspektivenentwicklung und Reflexion der eigenen Arbeitstätigkeit Lebensplanung	Verarbeitung der bisherigen Gedanken und Tätigkeiten in der Gesamtgruppe; Übersetzung gemeinsamer lebensbedeut-samer Probleme in ein Projekt der Gesamtgruppe Erschließung eines neuen kreativen Erfahrungsbereiches; Sprache, Körperausdruck, Beziehungen und Emotionen werden in spielerische Handlungsformen integriert Aufführung des Lehrgangsspiels	Verarbeitung und Reflexion der konzentriert-gebündelten Anforderungen in der Rollen--- Spiel--- (und) In-sgesam-theaterarbeit Auffangen von Leeregefühlen und Schaffung von notwendigem Bewußtsein über das Geleistete Überleitung zu Alltagsbezügen und konzentrierte Suche nach neuen Formen, den Alltag individuell und in Kooperation mit anderen sinnvoll zu bewältigen

Lernformen aus der Praxis zugunsten des Prinzips, über Erfahrung und Handeln entdeckend zu lernen. Die „Attraktivität“ des Hauptlehrgangs kommt daher nicht von ungefähr: Bildung wird mit dem Leben verbunden, als integraler Bestandteil davon begriffen. Das ist Voraussetzung für „Spaß an Bildung“ und überführt Effekthascherei, die durch Entertainments Bewußtsein abstumpft und durch Aufgabenüberflutung den Blick für das Wesentliche, also Lebensbedeutsame vernebelt, ins Absurde. Derartige Bildungssituationen wären höchst defizitär und würden unbeabsichtigt pädagogische Hilfslosigkeit offenlegen.

### BILDUNG MUSS AUF LEBEN GERICHTET SEIN

Wenn die Lebenswelt der Teilnehmer Ausgangspunkt und Ziel der Bildungsbemühungen sein soll, müssen die Bildungsschwerpunkte entsprechend gerichtet sein und bisherige Erfahrungen, gegenwärtige Lebensvollzüge und zukünftige Orientierungen der Teilnehmer umfassen. Es geht darum, zentrale Nahtstellen, „typische“ Weichenstellungen in ihrem individuellen und gemeinsamen Leben aufzugreifen, um daran die Aufgabe zu entfalten, ohne persönlichkeits-spezifische Entwicklungen in verallgemeinernde Schubladen zu stecken.

Welches Konzept wir ausgehend von den Erfahrungen mit den Hauptlehrgängen der letzten Jahre und in Kooperation mit den Teilnehmern und „Altschülern“ entwickelt haben, soll die nebenstehende Übersicht verdeutlichen.

Der Überblick weist darauf hin: eine Grundorientierung über Burg und Landschaft, „Reglements“ (die zu begründen sind) und Bewegungsspielräume, Arbeitsvorhaben und Tages-/Wochenplanung sowie die Aufdeckung von Kommunikations- und Entscheidungszusammenhängen (unter Einbeziehung bereits gemeinsam gemachter Erfahrungen) erleichtern die persönliche Einordnung in die Situation und die Zuordnung zu einem Projekt und einer Arbeitsgemeinschaft. Einführung in die Inhalte, Gespräche über individuelle Neigungen, auch darüber, daß Entscheidungen begründet getroffen werden können und wie dies erreicht werden kann, verhelfen zur aufmerksameren Wahrnehmung eigener Interessen.

In der „Biografie“-Phase aktualisieren die Teilnehmer ihre eigene Lebensgeschichte und -situation. Sie erfassen strukturelle Lebensumstände und verfolgen bisherige Entwicklungen unter dem Aspekt des Aufbaus von Identität. Das Gefühl persönlicher „Gespaltenheit“ durch gegensätzliches Rollenverhalten in verschiedenen Handlungsfeldern des Alltags wird mit der Frage verbunden, wie Identität erfüllt werden kann, die das Handeln etwa in Familie und Freundschaft, Arbeit und Wohnen nicht als vollkommen unabhängig voneinander erscheinen läßt. Es geht darum, die Ausrichtung des eigenen Handelns in Balance, zur Übereinstimmung zu bringen, Identität dadurch zu entwickeln, daß zum eigenen Leben ein integriertes Verhältnis hergestellt wird. Probleme liegen z.B. im Zusammenhang von unerklärlichen und unkontrollierbaren Emotionen, die Handeln steuern und den Einzelnen unverhofft in Situationen hineintreiben, die eigentlich nicht gewollt sind. Sie liegen in der Spannung von Durchschaubarkeit und Undurchschaubarkeit verschiedener Lebenszüge, von bereits „erfochtener“ und noch nicht angeeigneter Kompetenz.

Arbeit wird als zentraler Begriff entfaltet und zum Schnittpunkt für Perspektivedenken. Arbeit hat das bisherige Leben in wesentlichen Teilen beeinflusst (z.B. Ausrichtung schulischer Lernprozesse), Arbeit bestimmt Persönlichkeit, deren Entwicklung oder Nicht-Entwicklung (z.B. subjektive Folgen von Arbeitslosigkeit), ob jemand das will oder nicht. Vom Arbeitsbegriff aus können soziale und persönliche Zukunftsaussichten und -vorstellungen systematisch vermittelt und untersucht werden. Die Projekte werden deshalb zur Drehscheibe des weiteren Kursablaufs:

# Inhaltliche Schwerpunkte der Projekte

## Weben

Einführung in die Grundlagen des Webens; Materialkunde; Erarbeitung eines Webbildes; Gestaltung eines Entwurfes; Auseinandersetzung mit seinen kreativen Fähigkeiten; Umsetzung der Bildvorlage in die Praxis; Kettberechnung; Funktion eines Webstuhls; Bespannen eines Webstuhls; Erlernen verschiedener Verbindungstechniken, die für die Umsetzung erforderlich sind.

Entstehung der ersten Webgeräte und deren Entwicklung zum Webstuhl; Auseinandersetzung mit der Geschichte des Webens und Spinnens im Zeitalter der Industrialisierung;

Besuch einer Handweberei und einer Webfabrik; Auseinandersetzung mit dort vorgefundenen Arbeitsbedingungen im Zusammenhang mit den erarbeiteten Kenntnissen über Entwicklung von Technik und Arbeit; Gespräche mit den dort Tätigen über ihre Einstellung zur Arbeit und zu den Arbeitsbedingungen;

Reflexion über Fragen der eigenen Vorstellungen von Arbeit. Bin ich offen für eine Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und eventuell gegebenen Bedingungen in der Realität, mit Widersprüchen? Welchen Stellenwert hat Arbeit in Bezug auf mein gesamtes Leben?

Wie habe ich die Projektgruppe erlebt? Mit welchen Schwierigkeiten bin ich konfrontiert worden? Ergaben sich neue oder andere Beziehungen zu der Gruppe bzw. einzelnen Gruppenmitgliedern? Welche Rolle hatte ich in der Gruppe?

Wie gehe ich mit Anforderungen bzw. Überforderungen, mit Kritik, Offenheit um? Welche Verantwortung hat der einzelne gegenüber der Gruppe?

## Gestalten mit Ton

Kennenlernen des Materials und Vertrautwerden mit den Eigenschaften des Werkstoffes Ton; Vermittlung von keramischen Techniken wie Arbeiten aus der Kugel, Aufbauen mit Tonwülsten und Tonstegen, Relief, Modellieren einer kleinen Plastik; Oberflächengestaltung unterschiedlicher Art wie Auflegen und Aufsetzen von Tonelementen, Ritzen, Stempeln, Polieren, Glasurauftrag und Bemalen mit Engobe;

Besuch eines Keramik-Museums, einer Töpferei mit Tonaufbereitungsbetrieb und einer Tongrube; Gespräche mit Auszubildenden und anderen Mitarbeitern über Motivation und Bezug zu Ausbildung und konkreter Arbeitstätigkeit, zur Arbeitsplatzsituation und zum Betriebsklima; Kennenlernen des gesamten Gewinnungs-, Aufbereitungs- und Verarbeitungsprozesses des Tons; Auswertungsgespräch über das Verhältnis der Teilnehmer zu handwerklich-industrieller Arbeit in ihrem konkreten Zusammenhang; Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von kreativ-schöpferischer Tätigkeit in der Werkstatt und gesellschaftlich notwendiger Arbeit zur Schaffung nützlicher Produkte; Stellenwert von Prozeß und Produkt in diesem Zusammenhang.

In welcher Weise spielen Gruppenbeziehungen in das keramische Arbeiten hinein? Entwicklung eines Gemeinschaftsreliefs und Auseinandersetzung mit den Reaktionen und Interpretationen Unbeteiligter auf die – als sehr persönlich empfundenen – Darstellungen; Umgang mit und Gespräch über das eigene Verhältnis zu kontinuierlicher Werkstattarbeit im Zusammenhang von Lust – Unlustgefühlen, Motivations- und Durchhalteproblemen;

Gespräch und Diskussion über Perspektiven der Teilnehmer in beruflicher Hinsicht: welche Bedingungen und Voraussetzungen soll mein Beruf erfüllen, und welche Anforderungen werden an mich gestellt?

# Inhaltliche Schwerpunkte der Projekte

## Video

Vermittlung technischer Grundkenntnisse; Individuelle visuelle Wahrnehmung und filmische Wahrnehmungsformen; Einsatz filmischer Gestaltungsmittel zur Umsetzung meiner eigenen Subjektivität; Filmen und Reflektieren kurzer Spielszenen; Erarbeitung einer Filmgeschichte auf dem Hintergrund der eigenen Lebenssituation; Gliederung der Handlung in filmische Einheiten (Einstellungen, Szenen, Sequenzen); Realisation des Films (Filmen der Einstellungen, Ausleuchten, Tonaufnahmen, Sichten des Rohmaterials, Schneiden, Vertonen) unter Berücksichtigung der vorher erarbeiteten Gestaltungsmittel.

Gespräch mit einem freien Mitarbeiter des Hessischen Rundfunks und Besuch des Fernsehstudios in Kassel: Auseinandersetzung mit Reportern und Redakteuren über Arbeitsplatzstrukturen, Arbeitsprozesse, Subjektivität und Manipulationsmöglichkeiten; Gesellschaftspolitische Relevanz des Mediums Film und der Rundfunkanstalten; Gliederung und Aufbau einer Rundfunkanstalt; Kreativität und Routine im Arbeitsprozeß, Information über neue Kommunikationstechnologien (Kabelfernsehen, Videotext, etc. . .).

Gespräche über Teamarbeit:

Berücksichtigung von Einzelinteressen und -bedürfnissen; gleichberechtigter Zugang jedes Einzelnen als Voraussetzung zur Herstellung einer gemeinsamen Arbeitsebene. Daraus wachsende Kompromißbereitschaft und -fähigkeit der Teilnehmer für ein gemeinschaftlich sich entwickelndes Ziel.

Erkennen filmischer Manipulationsmöglichkeiten bewirkt ein bewußteres Sehen; Wie kann ich mit meiner Person der subjektiven Wirklichkeit des Films/Fernsehens entgegenreten? Bergen neue Informationstechnologien neue Chancen oder Gefahren für die menschliche Kommunikation? Wie werden sie meinen Alltag verändern?

## Theater

Grundformen des darstellenden Spiels; Ausdrucksformen im sprachlichen, gestischen, mimischen Bereich; Grundübungen zur Erweiterung der Selbsterfahrung; Gruppenspiele; Experimente und Spieletüden; Improvisationen; selbsterarbeitete Spielsequenzen über lebensbedeutsame Erfahrungen (z. B. Situation beim Arbeitsamt);

Besuch eines „alternativen“ und „städtischen“ Theaters: Auseinandersetzung mit den Schauspielern, Dramaturgen über ihre Arbeit und ihr subjektives Verhältnis dazu; Untersuchung der Struktur von Theater als Institution (ansatzweise); Bezug zur eigenen Vorstellung von Arbeit unter den Aspekten der schöpferischen Arbeit, Routine, Abhängigkeiten, Neigungen, Arbeitsplatzsituation u.a.m.

Klärung von Beziehungen in der Gruppe in Bezug auf die gemeinsame Aufgabe; Herstellung neuer Gruppenbeziehungen; mehr Offenheit, Hilfe, sensible Kritik; meine Rolle in der Gruppe, Forderungen an andere und Verantwortung gegenüber anderen;

Auseinandersetzung mit den eigenen Rollen: Was bin ich noch und nicht mehr? Rollenkonflikte; Übersetzung auf Alltags-Rollen: Meine persönlichen Widersprüche im Handeln in verschiedenen Lebensbereichen; meine Übereinstimmungen, Identität in verschiedenen Lebenszusammenhängen; Anforderungen, die ich eingehen muß, will oder nicht mehr kann/will.

Das große Theaterprojekt in der Schlußphase des Hauptlehrgangs führt bisherige Teilprozesse zusammen und darüber hinaus: Die Integration von musischer, sozialer, berufsorientierter und politischer Bildung ist Voraussetzung für ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Sie birgt die Tendenz in sich, Aneignung nicht isoliert auf „Kopf o d e r Herz o d e r Hand“ zu richten, sondern „Kopf u n d Herz u n d Hand“ als Einheit zu begreifen, Persönlichkeitsentwicklung also nicht unter dem Druck einseitiger, schmalspuriger gesellschaftlicher Anforderungsstrukturen zu verkürzen. Die Teilnehmer haben in den Projekten subjektiv erfahren, wie kompliziert und anstrengend es ist, mit sich selbst in Eins zu gelangen; sie haben aber auch subjektiv erfahren, welcher biografische Fortschritt auf diese Weise in die Wege geleitet werden kann. Sie sind neugierig, gespannt darauf, sich als gesamte Gruppe in einem Projekt Theater individuell und gemeinschaftlich zu bewähren. Theater ist Experiment, Erprobung, spontan, zielgerichtet, ein spielerisches Wagnis. Ich nehme Rollen an, die mir fremd sind oder finde mich wie in einem Spiegel wieder; ich lerne zu sprechen, mich gestisch und mimisch auszudrücken; ich lerne, mit mir ganzheitlich umzugehen. Für zehn bis zwölf Tage wird die Burg „aus den Mauern gehoben“: Da werden Ideen ausdiskutiert, Szenen erarbeitet, Bühnenbild und Kostüme entworfen, es wird gespielt.

Die Anforderung ist groß: die Entscheidung der Gruppe, am bevorstehenden Gästesonntag mit seinen circa 300 Zuschauern eine lebensbedeutsame Aussage „über den Bühnenrand zu bringen“, verlangt ein Höchstmaß an Kooperation, unmittelbarer Verantwortlichkeit sich selbst und anderen gegenüber; denn Unzuverlässigkeit wirft merkbar zurück. Ja, Hilfe muß ich erwarten dürfen, und ich werde sie auch erfahren; denn mit der gemeinsamen Entscheidung zur Aufführung wurde zugleich der Wille zur gegenseitigen Unterstützung ausgedrückt.

Und diese Entscheidung verlangt weiterhin ein Höchstmaß an Auseinandersetzung mit Spielinhalten als Inhalten des eigenen Lebensverhältnisses.

Wie kaum woanders lassen sich beim Spielen sehr schnell individuell entwicklungsgemäße Anforderungen formulieren, und wie kaum woanders ist Bildung so unmittelbar sinnlich wahrnehmbar: Ich entdecke wieder das Kind in mir, erinnere frühe Erlebnisse und Fähigkeiten zurück, spüre und erfahre, daß ich weder so steif, unscheinbar, sprachlos, ausdruckslos noch so fantasielos bin, wie ich annahm. Ich lerne konzentriert, mich, meine Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten einzuschätzen und in produktives Handeln umzusetzen, so daß mit Hilfe gezielter Anleitung das geplante Ergebnis zustande kommt. Und deshalb auch wird die Notwendigkeit angemessener „Führung“ positiv bewertet, weil sie kontrolliert und situationsentsprechend beeinflusst werden kann.

Theater als Bildungsprozeß ist sehr ernsthaft und kraftzehrend. Wenn jedoch das Spiel „steht“, die Generalprobe ein „Reinfall“ und die Aufführung gelungen war, ist der Applaus der Zuschauer mehr als wohlgemeinte Anerkennung von geleisteter Lehrgangsarbeit. Er ist der Ausgangspunkt für die neue Kraft, sich im Leben angemessener darzustellen als bisher, mit seinen persönlichen Wünschen, Interessen, Hoffnungen, Fähigkeiten, Widersprüchen.

#### WIR WOLLEN KEINE PÄDAGOGISCHE INSEL SEIN!

Für viele junge Menschen hebt Fürsteneck sich wohlthuend von Lebenserfahrungen „draußen“ ab: „Endlich kann ich mal etwas machen, was ich wirklich will!“ Hinter dieser Aussage steckt nicht einfach eine Flucht vor erdrückend empfundenen Alltagsritualen, auch nicht eine dadurch vermittelte Sehnsucht nach Freiräumen und Harmonie ohne Auseinandersetzungsbereitschaft. Die Teilnehmer haben ein grundsätzliches Interesse an aktiver, sinnvoller Lebensgestaltung. Nicht selten jedoch stoßen sie in ihren Lebenszusammenhängen auf Ablehnung statt Unterstützung. Mißtrauen statt Aufgeschlossenheit. Wohl insbesondere deshalb sind sie vom Fürstenecker Gesamt„arrangement“ beeindruckt:

1. Da ist die alte Burg mit ihren soliden Mauern, in denen man sich sehr schnell geborgen, zuhause fühlen kann.
2. Projekte und Arbeitsgemeinschaften, intensive Gesprächskreise zu Themen der Eltern- und Freundschaftsbeziehungen, der Arbeits-, Wohn- und politischen Welt sowie ein vielgestaltiges Gruppenleben in der Freizeit bieten ungewohnte, anregende Möglichkeiten zur Auseinandersetzung.
3. Die Vielfalt der Methoden trägt dazu bei, daß Fähigkeiten und Fertigkeiten im Verlauf der Erarbeitung von konkreten Bildungsvorhaben nicht einseitig bevorzugt werden.
4. Über die gemeinsamen Tätigkeiten entwickeln die Teilnehmer positive soziale Bezüge untereinander. Sie gewinnen ein offeneres Verhältnis zu den Pädagogen und können sich von angstbesetzten Autoritätsvorstellungen ein Stück weit befreien. Sie haben Begegnungen. Die Teilnehmer entfalten eine eigene, aufgabengerichtete Wirklichkeit. Sie wollen ihre Handlungsfähigkeit erweitern und neu erworbene Kompetenzen für ihr Alltagsleben nutzbar machen.

## Beispiel eines Wochenplans aus dem 59. Hauptlehrgang

2. Woche

24. - 30. 1. 1983

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
7.45	(ab 7.00 Uhr)	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis	
8.00	Mitarbeiterbegleitung	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück	bis 10.00 Frühstück
9.00	(jeder Teilnehmer mit einem Mitarbeiter des Hauses; Kennenlernen der Arbeits- und Lebenszusammenhänge in der Burg)	Singen; anschließend Tagesgespräche	Singen; anschließend Tagesgespräche	Singen; anschließend Tagesgespräche	Singen; anschließend Tagesgespräche	Singen; anschließend Tagesgespräche	
10.00		Arbeit am Thema: Kommunikation & Kooperation	Arbeit am Thema; Fortsetzung	Plenum: Auswertung der thematischen Arbeitseinheit	Werkstattprojekte: - Weben - Töpfern - Theater - Video	Wochenendgestaltung „Rhönfahrt“	10.30 Morgenandacht in der Hauskapelle
12.30	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen		Mittagessen
14.30	Auswertung der Mitarbeiterbegleitung	Kaffee	14.00 Sport	Kaffee	Kaffee		Kaffee
16.15	16.00 Kaffee mit Mitarbeitern 17.00 Einteilung in die Werkstätten	Arbeit am Thema; Fortsetzung	16.00 Kaffee frei ab 17.00 Kochen (eine Gruppe kocht für alle ein Überraschungessen)	Grundübungen zur Sensibilisierung und Erweiterung der Selbsterfahrung	Arbeit am Thema „Biografie“ (Kleingruppen)		frei
18.30	Abendessen	Abendessen		Abendessen	Abendessen	Abendessen	Abendessen
20.00	frei	Arbeitsgemeinschaften (klassische Musik, Bätiken, Nähen, Foto, Gitarre, Spielebau)	gemeinsames Essen	frei	frei	gemütliche Runde im „Torbau“	Tanzen



Das geschieht über ein strukturiertes Herangehen an die gemeinsamen Aufgabenstellungen. Die Teilnehmer eignen sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten an, die Pädagogen unterstützen sie dabei, soweit es notwendig ist und helfen ihnen bei der Realisierung der Vorhaben. Sie übernehmen eine „pädagogische Führung“. Diese Anleitungsfunktion müssen sie in jeder Situation nach Inhalt und Umfang mit „pädagogischem Takt“ angemessen bestimmen, weil die Teilnehmer weitestgehend selbsttätig an die Aufgabe herantreten sollen. Über Selbsttätigkeit wächst Selbständigkeit und verantwortungsbewußte Mündigkeit.

Für einen Bildungsprozeß, in dem sich Teilnehmer und Pädagogen als Lebens- und Lerngemeinschaft verstehen wollen, ist gegenseitiges Vertrauen unerlässlich. Nur so kann der Einzelne ermutigt werden, Initiative zu ergreifen; und nur so kann er davor geschützt werden, auf Mißerfolgsergebnisse defensiv zu reagieren.

Erweiterte Handlungsfähigkeit gewinnen die Teilnehmer, wenn sie persönliche Perspektiven entwickeln und reale Möglichkeiten auskundschaften, wie sie diese Perspektiven verwirklichen können. In diesem Sinne werden im Hauptlehrgang kurz-, mittel- und langfristige Perspektiven entworfen. Die Auseinandersetzung mit den Lebenserfahrungen und -vorstellungen der übrigen Teilnehmer und der Pädagogen, aber auch die Konfrontation mit präsenter Perspektivlosigkeit mündet in die brennende Frage nach einem sinnvollen Leben ein: An welchen Leitbildern soll ich mich orientieren? Wie kann ich meinen Zukunftsentwurf realisieren? Wer hilft mir dabei, mit wem soll ich mich auf dem Weg zusammmentun?

Wir meinen, daß diese Bildung mit Inselepädagogik nichts gemein hat. Und wenn wir die Chance der Heimvolkshochschule bejahen, Nähe und Distanz im Blickwinkel der Persönlichkeitsentwicklung fantasievoll und schöpferisch zu nutzen, dann hat das unseres Erachtens mit Abkapselung von der Welt nichts im Sinn.

Ich möchte diesen Aspekt der pädagogischen Situation verdeutlichen:

Wenn ich etwa im alltäglichen Lebensvollzug zu einer situativ nicht kontrollierbaren Schwierigkeit Distanz schaffe, dann bedeutet dies nichts anderes als eine hochzweckmäßige Schutzreaktion auf eine Störung in meiner Entwicklung: Ich fühle mich bedroht, ausgeliefert und handlungsunfähig. Diese subjektiv erfahrene Bedrohung zwingt mich einerseits, nach neuen Wegen der Problembewältigung zu suchen; andererseits erhöht sich meine Bereitschaft, vor der „Gefahr“ zu flüchten, das Problem zu meiden und zu verdrängen, wenn mir keine erfolgversprechende Aktivität einfällt.

Ich bin überfordert.

Ein Teilnehmer, der mit einem für ihn wichtigen, ungelösten Problem nach Fürsteneck gekommen ist, kann hier unter Umständen eine vorausgegangene Problem-Distanz überwinden und sich nun, mit dem Beistand der Gruppe und durch sie ermuntert, erneut auf die Schwierigkeit konzentrieren. Dieses Sich-Einlassen führt zu einer erweiterten Kompetenz der Problemverarbeitung.

Die Teilnehmer verfügen über ähnliche Vor-Erlebnisse und -Erfahrungen, weil sie in einer Welt leben. Nicht zufällig werden deshalb eine Reihe von Schwierigkeiten als gemeinsame erkannt. Mit dieser Voraussetzung können Sachverhalte und Beziehungen, die bisher unverständlich waren, gefühlsmäßig belasteten, und zu denen die Teilnehmer keine positive Verhaltensmöglichkeit gefunden hatten, von einem günstigen Standort aus in neuer Nähe untersucht werden:

Daraufhin, ob und unter welchen Bedingungen Aussicht auf erfolgreicherem Umgang mit dem jeweiligen Problem besteht und wie eine weitere Auseinandersetzung damit initiiert werden kann.

Die Aufarbeitung von Schwierigkeiten aus der Lebenswelt der Teilnehmer, denen gegenüber sie sich überfordert fühlen, relativiert dauerhafte Frustrationen. Eine Frustration ist die ungewollte „Ausbeute“ eines Prozesses, in dem ein Mensch ein Ziel nicht erreichen kann, weil er auf Hindernisse stößt. Solche Hemmnisse sind entweder tatsächlich unüberbrückbar (z.B. fehlende Arbeitsplätze) oder werden auf diese Weise empfunden. Permanente Mißerfolgserlebnisse (z.B. ständige Bewerbungsabsagen)

müssen sich beeinträchtigend auf die Entwicklung der Persönlichkeit auswirken: Unlust, Resignation, eine Ist-mir-alles-egal-Haltung, Aggressivität, Handlungsunfähigkeit usw. charakterisieren den persönlichen Verlauf. Die Flexibilität, nach realen Wegen zur Aufhebung des subjektiven Leidens zu suchen, wird eingeschränkt und schließlich völlig abgetötet. Die persönliche Lebenssituation wird von Ohnmachtsempfinden beherrscht. Junge Menschen, die „Null-Bock“ und „No Future“ manifestieren, spielen akzentuiert auf die Konsequenzen von lebensbedeutsamen Frustrationen an: gravierende psychische Probleme bis hin zum Identitätsverlust.

Der Aufbau von persönlicher Kompetenz zur Lösung von Alltagsherausforderungen ist fest in das pädagogische Geschehen verwoben. Die Aussichtslosigkeit, im Hauptlehrgang rundum Schiffbruch zu erleiden und die gezielte Herbeiführung von Bildungssituationen, in denen erfolgreiche Problembewältigung gelernt wird, fördern und festigen in der Regel die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer. Darin steckt der pädagogische Sinn unseres Tuns.

Überforderung verweist auf ihren Gegenpart: Unterforderung. Sie ist ebenfalls mögliches Phänomen in der praktischen Arbeit. Teilnehmern, die in zentralen Verkettungen ihres Lebens, in Arbeit und Freizeit oder in Eltern- und Freundschaftsbeziehungen unterfordert sind, fehlt oft die Motivation zur aktiven Beteiligung. Ihre Erfahrung des permanenten Nicht- bzw. Unterangebots an Herausforderungen wirkt sich in ein verständliches Abwehrverhalten aus: „Was soll hier schon groß passieren!“ und: „Kenn' ich bereits alles!“ Auch in diesem Zusammenhang kann der Fürstenecker „Alltag“ unvermuteten Anreiz bieten, isolierende Erfahrungen über Bord zu werfen. Eine pointierte Anforderung beflügelt zur engagierten Einlassung: Warten geht in Suchen über, und der Gewinn aus einem gelungenen Bildungsprozeß verwächst mit dem Bedürfnis, diese Erfahrung auf alltägliche Handlungsfelder umzumünzen.

Problembewältigung im Alltag als individuelles Konfliktvermögen erfordert Toleranz. Bedürfnisse werden nur in konkreten Lebensvollzügen befriedigt, und es ist einsichtig, mit welchen Hemmschuh und Verkrampfungen das verbunden sein kann: Wie viele Bedürfnisse lassen sich denn schon im Handumdrehen realisieren! Und wie viele mehr können unter bestimmten Bedingungen überhaupt nicht befriedigt werden! Ich meine Bedürfnisse, die mit einer sinnvollen Persönlichkeitsentwicklung einhergehen und nicht solche, die unter widrigen Lebensumständen und/oder aufgrund manipulativer Eingriffe, etwa durch die Werbe- und Konsumindustrie, lediglich Ersatzfunktionen als Überlebens-Vehikel darstellen.

Zwischen Bedürfnissen, die im Rahmen eingengter Lebensverhältnisse (z.B. strukturelle Arbeitslosigkeit) nur schwer realisierbar sind und einem wirklichkeitsfernen, spontan-lustbetonten Umgang mit Bedürfnissen bewegt sich eine breite Palette von Qualitätsansprüchen, die nur mit hinreichender Geduld, Toleranz reguliert werden können. Es handelt sich z.B. um soziale und kulturelle Bedürfnisse in Verbindung mit Familie und Partnerschaft, Arbeit, Wohnen, Freizeit, Politik, die unter „normal-durchschnittlichen“ Lebensbedingungen teilweise verwirklicht sind. Wenn ich die gebotene Toleranz nicht aufbringe, unfähig bin, in der Zeit zu planen, laufe ich Gefahr, mein gesamtes Leben auf solche Bereiche auszurichten und schließlich einzuschränken, von denen ich unmittelbare Bedürfnisbefriedigung erwarte. Ich betrüge mich selbst und katapultiere mich in der Konsequenz aus der Wirklichkeit hinaus, wenn auch häufig durch abträgliche äußere Faktoren mitverantwortet.

Zur Lebensbewältigungs-Kompetenz gehört also auch die Entfaltung von Bedürfnis-Toleranz. Ich benötige die Fähigkeit, Barrieren Stück für Stück beiseite zu räumen, mir Erfüllung mit langem Atem zu „erstreiten“.

Wenn ich mein Handeln in diese Richtung organisiere, schlägt, lax formuliert, eine realistische Bedürfnisperspektive manchen „Frust“ in die Flucht. Um ein notwendiges Maß zur Realität zu finden, benötige ich allerdings *e r s t e n s* die Einsicht in Strukturen meiner Lebensumstände, damit auch Wissen darüber, daß eine Reihe von hinderlichen Faktoren in meiner Umwelt angesiedelt sind. Ich schütze

mich davor, jeden Mißerfolg mit dem eigenen Unvermögen zu erklären; denn so würde auf Dauer mein Selbstbewußtsein zerstört. *Z w e i t e n s* muß ich die Bereitschaft entwickeln, mich zu verändern und verkrustete Verhaltens- und Handlungsmuster zu überwinden. Damit immunisiere ich mich zugleich gegen ein Verhalten, mit dem ich nur äußeren Gegebenheiten, anderen Leuten usw. die „Schuld“ zuschreibe. Auf diesem Wege wird Persönlichkeitsentwicklung zunehmend gesichert.

#### „JEDER WIRD GEBRAUCHT“ – GRUPPENLEBEN IM HAUPTLEHRGANG

„Wir freuen uns auf Dich, auf ... Deine Aufgeschlossenheit gegenüber Dir zunächst fremden Menschen, ... Dein Bemühen für ein Zusammenleben, -Lernen und -Arbeiten“ (aus unserem Anschreiben an die Hauptlehrgangsteilnehmer).

Wir hoffen, daß in den acht Wochen Zusammensein der Grundsatz: „Jeder ist wichtig, jeder wird gebraucht!“ das Leben unter einem Dach prägen wird. Wir wollen lernen, anstatt der Aussage: „Mit Dir kann ich nichts anfangen!“ zu fragen: „Was können wir miteinander tun?“ und vor allem, Ansätze gelungenen gemeinschaftlichen Wirkens mit der emotionalen Bereitschaft zu verknüpfen, sich „um ein größeres gemeinsames Werk“ zu sammeln (Kretschmann, Haase) und daran kooperative Verhaltensweisen und gegenseitige Sympathie zu entwickeln.

Darin unterscheidet sich die Lehrgangsgruppe wesentlich von alltäglichen zwischenmenschlichen Beziehungen, die häufig dadurch gekennzeichnet sind, daß ich jene Menschen meide, welche mich zur Überprüfung meines Verhaltens auffordern und solchen Menschen meine Aufwartung mache, die mir unkritisch gegenüber treten (vielleicht, weil sie kein Interesse an mir haben). Ein Gespräch verflacht so zum unpersönlichen Gerede: es bestätigt nur das Bestehende, das ohnehin nicht in Frage gestellt war. Statt einer Ich-Du-Beziehung im Dialog, in der die Freuden, Nöte und Aufgaben des gemeinsamen Lebens thematisiert werden, verliert sich die Kommunikation in einer erstarrenden Ich-Es-Beziehung (Buber), die „bewußtlose(s)“ Routine und Ritual, Isolation verfestigt und nicht über eine oberflächliche Berührung hinausreicht.

Der Hauptlehrgang bietet keine Chance, sich seine Bezugsgruppe nach dem Kriterium der Schein-Bestätigung zu wählen, und viele junge Menschen sind gerade deshalb zur Teilnahme motiviert. Sie ahnen oder wissen, daß Sozialerfahrungen in einem Raum bereichert werden können, der zum Ausprobieren einlädt. „Inkognito“, mithin frei vom Ballast alltäglicher Lebensverstocktheiten, können die Teilnehmer Selbstwertgefühl, Identität aufbauen. Kritische Selbstbeobachtungen und -einschätzungen sowie die vorurteilsfreihere Sicht von Handlungsweisen anderer bilden Angelpunkte für das Gedeihen einer „gesunden“ inneren Balance, von Selbstsicherheit. Allein die Art und Weise der gegenseitigen Vermittlung von Wahrnehmungen löst bereits Befangenheiten auf und befreit den Einzelnen zum Sich-Einlassen auf die Eindrücke und Entdeckungen anderer.

Der Zugang zur Gruppe ergibt sich über die verschiedenen Tätigkeiten, und mindestens muß eine Ebene gemeinsamer Übereinkünfte, des solidarischen Arrangierens untereinander gefunden werden. Ellenbogentaktik mit Durchstehvermögen, Verbohrtheiten und Blockaden, Selbstisolation müssen aus dem zwischenmenschlichen Verkehr gezogen werden, damit die Gruppe zusammenwachsen und an den Vorhaben reifen kann. Ein Gruppenrelief, ein Film, ein Theaterstück, ein Fest usw. entstehen durch gemeinsam getragene Entscheidungen unter der Bedingung ständiger Absprachen und uneigennütziger Hilfe. Wer mir also etwa während der Mahlzeiten bis heute noch nicht „aufgefallen“ war, muß als Filmer, Spieler, Töpfer, Weber usw. meine Beachtung finden und wird schließlich wegen seines Engagements, Ideenreichtums, seiner besonderen Talente, seines stützenden Gruppenbewußtseins, seiner sich notwendig ausdrückenden besonderen Individualität von mir in neuem Licht gesehen. Wer mit mir eine Woche lang in der „Biografie“-Gruppe zusammengearbeitet und in einer entstehenden Vertrauenssituation über lebensbedeutsame Erfahrungen aus Elternhaus, Schule, Arbeitswelt usw. berichtet, „erzählt“ hat, wird mir verständlich. Ich kann ihn nicht mehr länger „übergehen“.



Gruppenleben verändert das überkommene Bildungsverständnis. Wo die Zukunft nicht mehr allein als Versprechung für leistungsbetontes Vorwärtskommen die Motivation der Teilnehmer „regelt“, wo das Hier – und – Jetzt gehaltvoller Sozialbeziehungen mitregieren darf, wo der Umgang mit der Zeit nicht mehr nach Profitgesichtspunkten organisiert und der Augenblick gleichberechtigt genossen wird, wird der Grundstein dafür gelegt, daß die Bildungssituation eine Lebenssituation ist. Der Teilnehmer darf sich Zeit lassen, abschweifen, suchen, sich auf kurvenreichen Wegen orientieren. Bildungsprozesse brauchen Zeit, wenn die Situation in sich ein Recht auf Befriedigung haben und der Teilnehmer nicht außer sich sein soll (vgl. Holzapfel 1982). Bildung wird dann zum Abenteuer.

#### ÜBER DIE SCHWIERIGKEIT, KONKRETE BILDUNGS- „ERGEBNISSE“ NACHZUWEISEN

Ich habe mich auf den Prozeß eingelassen, mich an meinen Schreibtisch gesetzt und irgendwo in den Hauptlehrgang eingeblendet; wie ein Puzzle fügten sich die Blitzlichter zusammen. Ich höre damit auf, womit ich begonnen habe: mit einer kurzen Momentaufnahme; denn wenn ich zusammenfassen sollte, was die Teilnehmer aus acht Wochen Hauptlehrgang mit in ihren Alltag hinübernehmen, wäre ich restlos überfordert. Unsere Bildung ist nicht in Rastern darstellbar, und unsere Bildungserfolge sind erst recht nicht als Ergebniskatalog „abhakbar“.

Zuerst denke ich an Teilnehmer, die Rückschläge erlitten haben, die einmal Vorgenommenes nicht einlösen konnten, weil die Weiche falsch gestellt war oder sie das richtige Gleis nicht bemerkt haben. Diese Situation ist nicht selten; aber es vermittelt Hoffnung und Vertrauen in die Arbeit, wenn Teilnehmer aus einer Position der Zurückgeworfenheit ein weiteres Mal nach Fürsteneck kommen, erneut Anstoß, Hilfe suchen und sich dann selbst ein Stück ermutigt wieder in die Auseinandersetzung, die ihnen niemand abnehmen kann, entlassen.

Bildungserfolge aus dem Hauptlehrgang kehren in Situationen zukunftsgerichteter Lebenswegentscheidungen als „Wiederaufblendungen“ zurück; sie begleiten das persönliche Alltagsleben und beeinflussen es.

Eine ehemalige Teilnehmerin besucht uns zu einem Aufbautreffen. Wir reden miteinander, und etwas bricht wieder auf, lebt fort: nämlich die Unruhe, nicht in Bequemlichkeit und Behäbigkeit zurückzufallen; der rastlose Wille, Gelebtes, Erfahrenes, Angeeignetes zu nutzen. Darin liegt der eigentliche Bildungserfolg.

So ungeheuer wichtig es ist, mit konkreten Schritten den Alltag zu bestehen, eine bislang nicht möglich erscheinende Aussprache mit den Eltern zu initiieren, erneut auf Arbeitsplatzsuche zu gehen, sich an einer Qualifikations- oder Umschulungsmaßnahme zu beteiligen, mit einer Gruppe „draußen“ ein Projekt (z.B. einen landwirtschaftlichen Betrieb) aufzubauen, sich aufmerksamer ökologischen Fragen und dem Friedensproblem zuzuwenden, – im Kern geht es darum: daß eine einmal begonnene Suche immerwährender Lebensantrieb bleibt, und daß die Suche nach geeigneten Handlungsmöglichkeiten im persönlichen und gesellschafts-politischen Leben von Sinn geprägt ist, daß Standpunkt bezogen werden kann. Dazu sind innerer Halt und geistige Sicherheit nötig.

Die erfahrenen Möglichkeiten der eigenen Verhaltensänderung, der Entscheidungsfindung, des Zugehens auf andere und Zusammenseins mit ihnen, der Perspektivenbildung, des Veränderung herbeiführenden Handelns verschwinden nach dem Hauptlehrgang nicht spurlos aus dem (Er)Leben der Teilnehmer. Diejenigen, die Fürsteneck in sich suchen, haben ein gewachsenes Bedürfnis nach Menschen, nach Austausch, nach Auseinandersetzung, nach Aneignung, nach Leben.

Für viele Altschüler ist dieses Bedürfnis inzwischen mit ihrem Alltag unabdingbar verwachsen.

## GENERATIONSFOLGE

„Unverständlich sind uns die Jungen,  
wird von den Alten beständig gesungen;  
meinerseits möcht ich's damit halten:  
'Unverständlich sind mit die Alten!'  
Dieses Am-Ruder-bleiben wollen  
in allen Stücken und allen Rollen,  
dieses Sich-unentbehrlich-vermeinen  
samt ihrer 'Augen-stillem-Weinen'  
als wäre der Welt ein Weh getan —  
Ach, ich kann es nicht verstahn!  
Ob unsre Jungen in ihrem Erdreisten  
wirklich was Besseres schaffen und leisten,  
ob dem Parnasse sie nähergekommen  
oder bloß einen Maulwurfshügel  
erklommen,

ob sie mit anderen Neusittenverfechtern  
die Menschheit bessern oder  
verschlechtern,  
ob sie Frieden sä'n oder Sturm entfachen,  
ob sie Himmel oder Hölle machen —  
Eins läßt sie stehen auf siegreichem  
Grunde:  
Sie haben den Tag, sie haben die Stunde;  
der Mohr kann gehn, neu Spiel hebt an,  
Sie beherrschen die Szene, sie sind dran.“

Theodor Fontane



BARBARA GLAMEYER

## Altschülerin sein heißt: Lernen wollen

Es war der 50. Hauptlehrgang, an dem ich zusammen mit 29 anderen „Schülern“ in der Heimvolkshochschule Fürsteneck 1978 erfolgreich teilgenommen hatte. Ich bekam sogar eine Bestätigung meiner Teilnahme an diesem intensiven Studienseminar mit dem Thema: Mein Alltag — Baustein meines Lebens.

Ich hatte viel gelernt bei theoretischen Überlegungen, bei Übungen zur Entspannung, Sammlung und Meditation, bei der Sensibilisierung und Erweiterung der Selbsterfahrung, im kreativen Bereich beim Weben, Werken, bildnerischen Gestalten, Tanzen, Singen und Musizieren.

Doch was war ich nun? Eine Altschülerin? Heute weiß ich, daß nicht allein die Teilnahme an einem Hauptlehrgang mich zu einer Altschülerin werden ließ, sondern die Verbundenheit mit denen, die mir in Fürsteneck begegnen, mit denen, die ich auch in ihrem Alltag erlebe und mit denen, die ich nur in der Ferne brieflich erreichen kann, in Holland, Italien, Frankreich, Österreich, Dänemark, Finnland, Griechenland und in Australien.

(Alt-)Schülerin sein, heißt: Lernen wollen. Deshalb bleiben alle, die sich als Altschüler fühlen, lernwillig.

Altschüler haben die Chance, immer noch ernsthaft untereinander zu reden, neue Impulse zu geben und zu empfangen. Im Gespräch, in den gemeinsamen Überlegungen und im kreativen Bereich werden Möglichkeiten eröffnet, an sich selbst zu arbeiten und aufzubauen auf das, was uns einmal dazu bewegt hat, in einem Hauptlehrgang mitzumachen.

Dreißig Jahre lang hat es nun immer wieder neue Altschüler gegeben, und es stellt sich die Frage, was die Lehrgangsteilnehmer der letzten Kurse mit denen der ersten verbindet. Eine ganze Generation mit all ihren unterschiedlichen Problemen und Erfahrungen liegt dazwischen. Doch wenn auch die Themen methodisch verschieden und unter anderer pädagogischer Führung behandelt wurden, so lag doch durchgängig von damals bis heute der Schwerpunkt sowohl im intellektuellen als auch im musischen Bereich. Die Inhalte sind die gleichen geblieben, wenn auch die konkreten Themen sich auf die jeweilige Gegenwart richten. Noch immer wollen wir weiterarbeiten an den Fragen der Ethik, Mitmenschlichkeit, Partnerschaft und an den Problemen des Zusammenlebens.

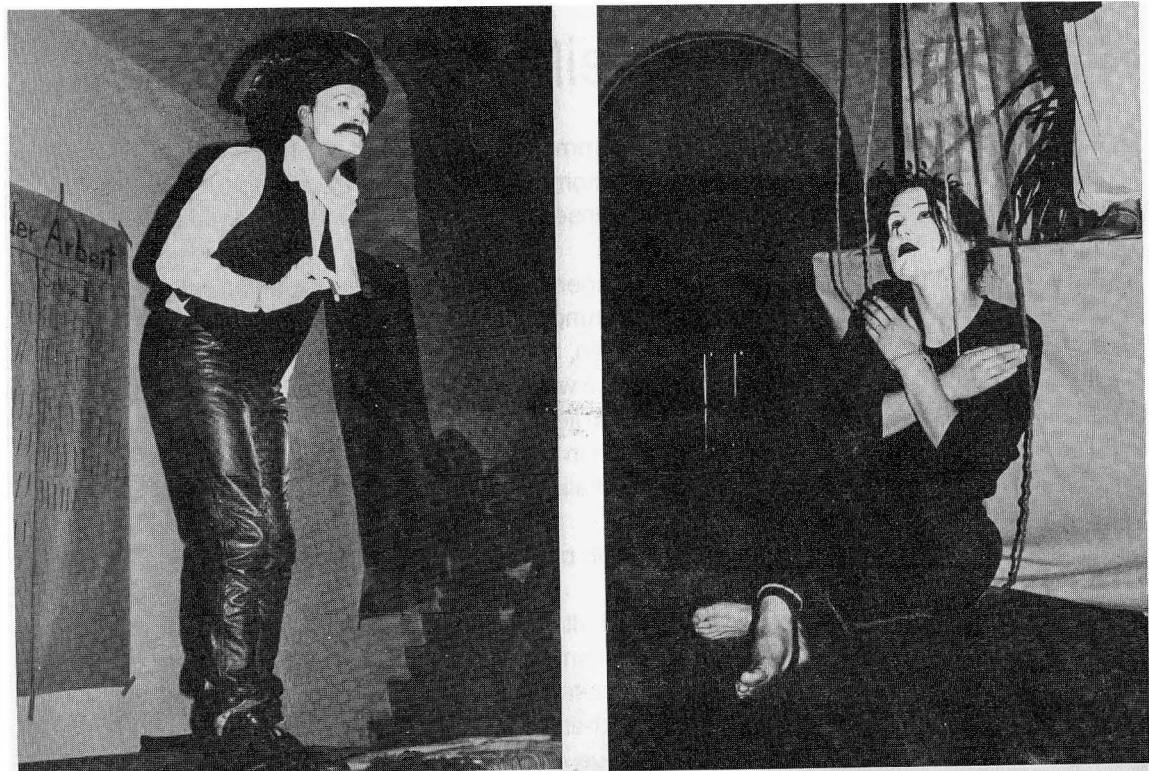
Das Leben auf der Burg gibt uns die Möglichkeit, angstfrei aufeinander einzugehen, im Gespräch Meinungen kennenzulernen, Toleranz zu üben und zu finden. Es gibt uns die Geborgenheit, offen sein zu dürfen. In allen Hauptlehrgängen war uns gemeinsam das Miteinanderleben und -lernen in einer Gruppe, die sich zusammensetzte aus Menschen mit den unterschiedlichsten Meinungen, Bedürfnissen und Erfahrungen. Deshalb können wir Brücken bauen zu allen Altschülern, den jüngeren und älteren, gleich welcher Lebensgewohnheiten und Zielvorstellungen, solange uns auch dies gemeinsam ist: zu forschen, was in uns selbst liegt; die Fähigkeit, berührt zu sein; das Bemühen, den anderen zu sehen und zu verstehen; die Bereitschaft zum Hören und Zuhören und der Wunsch, eine Welt zu entwickeln, in der jeder friedlich das Leben leben kann, das er sich erwählt.

Gemeinsam sind uns auch die Fragen: Was kann ich tun in meinem alltäglichen Leben in Bezug auf meine körperliche, seelische und geistige Gesundheit?

Wie ist mein Verhältnis zu anderen Menschen in Familie, Nachbarschaft, Beruf und Freundschaft? Welche Konsequenzen ergeben sich aus meinem Lebensraum für das Zusammenleben?

Welche Verantwortung habe ich anderen gegenüber?

Und so liegt das ganz Besondere der Hauptlehrgänge in Fürsteneck gerade darin, daß sie über den einmaligen 7 bis 8-wöchigen Kurs hinauswirken und einen weiten Bogen spannen vom ersten Lehrgang über 30 Jahre hinweg in die Zukunft.



BERNHARD S. T. WOLF

## Fürsteneck als musisch-kulturelles Zentrum

### Erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem Hessischen Volkshochschulverband

In den vergangenen Jahren haben die wichtigsten Veranstaltungen der Mitarbeiterfortbildung des Hessischen Volkshochschulverbandes/Fachbereich „Kulturelle Bildung“ in der Heimvolkshochschule Fürsteneck stattgefunden. So z. B. der Workshop „Improvisation“, der den Abschluß einer gleichnamigen Veranstaltungsreihe, in der fächerübergreifende Zusammenarbeit im kreativen Bereich erprobt wurde, bildete. Oder die erste Veranstaltung zur „Landschaftswahrnehmung mit künstlerischen Mitteln“, die die theoretischen und praktischen Voraussetzungen und Erfahrungen für Folgeveranstaltungen auf lokaler, regionaler und landesweiter Ebene vermittelte – wobei wir zugleich einiges über Fürsteneck und seine Landschaft erfuhren und romantische Vorurteile revidierten. Seit 1981 finden regelmäßig die Fürstenecker Werkstattwochen statt, die sich inzwischen zum Mittelpunkt des gesamten Fortbildungssystems entwickelt haben. Daneben bieten wir eine Reihe anderer Veranstaltungen, wie etwa Einführungsseminare und fachlich orientierte Workshops an.

Warum dieser enge Bezug unserer Arbeit zu Fürsteneck? Das hängt im Wesentlichen mit vier Aspekten zusammen, die nicht getrennt voneinander gesehen werden können: die kooperative und freundschaftliche Bereitschaft des pädagogischen Teams und der Hauswirtschaft, sich für unsere Veranstaltungen einzusetzen; die für unsere Arbeit hervorragende Ausstattung und günstige Lage der Heimvolkshochschule; die Übereinstimmung in der Zielsetzung kultureller Bildung und somit auch der Zielsetzung für die Mitarbeiterfortbildung in diesem Bereich.

Bei Studienaufenthalten mit Studenten in Fürsteneck hat sich der Eindruck verstärkt, daß es ein gemeinsames Ziel sein kann, die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft mit Mitteln der kulturellen Bildung auf diesem humanen Weg zu fördern. Viele Gespräche in Fürsteneck während oder außerhalb unserer gemeinsamen Veranstaltungen über die Zielsetzung des Fachbereichs „Kulturelle Bildung“ (ich zitiere nachfolgend aus Arbeitspapieren<sup>1)</sup> der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes), die daraus folgenden Konzepte für die Mitarbeiterfortbildung und die Möglichkeiten der Heimvolkshochschule Fürsteneck, daran mitzuwirken, haben uns seither auf diesem Weg bestärkt.

Bei den Zielsetzungen für die kulturelle Bildung in der Volkshochschule geht es um das breite Feld von sinnlich erfahrbaren Lernprozessen. Die Weiterbildung durch Bewußtseinsweiterung mit dem Ziel der Verhaltensänderung geschieht dabei nicht nur durch verbale oder visuelle Vermittlung von wissenschaftlichen oder politischen Inhalten. Es ist die Aufgabe der kulturellen Bildung, den Teilnehmern auf ihrem Lernfeld Möglichkeiten der Selbstverwirklichung aufzuzeigen und damit Fertigkeiten und Fähigkeiten zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft zu vermitteln. Kognitive, affektive, psychomotorische und politisch-soziale Lernzielebenen stehen dabei ohne Rangordnung gleichwertig nebeneinander, wenn auch in einzelnen Angeboten die Gewichtung und Betonung der Ebenen unterschiedlich sein kann.

In den letzten Jahrzehnten haben schnelle und permanente gesellschaftliche Veränderungen durch Entwicklungen in Technik, Wirtschaft und Wissenschaften eingesetzt. Diese Entwicklungen waren begleitet von grundsätzlichen Abwandlungen der Lebensbedingungen, Wohnverhältnisse, des Freizeitvolumens, von Veränderungen der Berufs- und Bevölkerungsstruktur, von der Fluktuation der



Menschen, der Reformen und Bildungswesen und vielen anderen mehr. Dies führte bei der Bevölkerung zu erheblichen Verunsicherungen, zu mangelnden Fähigkeiten und Möglichkeiten der Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen und Verständigungen, der sozialen Aktionen. In unmittelbarem Zusammenhang hiermit stehen die Erkenntnisse der Defizite des modernen Menschen im Erfinden und Entwickeln neuer kultureller Lebens-, Umgangs- und Ausdrucksformen. Eines der Mittel zur Behebung dieses Mangels könnte eine kritische Orientierung an der Gestaltungskraft kultureller Tradition und Gegenwart sein.

Über die Defizite des modernen Menschen gerade in musischer Hinsicht und die daraus erwachsenden Gefahren für ihn und die Gesellschaft hat schon Georg Götsch – den Besuchern Fürstenecks zumindest durch das ihm zu Ehren eingerichtete Götsch-Zimmer und durch seine Mitarbeit in den Anfangsjahren Fürstenecks bekannt –, 1947 in einem Artikel hingewiesen: „Der amusische Mensch“<sup>2)</sup>. Daß seine Sprache aus dem zeitgenössischen Kontext verstanden werden muß und die Zielvorstellungen zur ästhetischen Erziehung und Bildung sich verändert haben, wird dem kundigen Leser selbstverständliche Voraussetzung zum Zitatverständnis sein:

„Der amusische Mensch bestimmt heute die Norm. Er hat, zu seiner Sicherung vor beunruhigenden Ansprüchen, den musischen Menschen in den Ausnahmestand erhoben; er lobt und verhätzelt ihn als 'Künstler', isoliert ihn aber im Puppenhaus des 'Schönen'. Dort darf er der 'eigentlichen Wirklichkeit' die Preis- oder Grablieder singen. (S.17)

'Die Wüste wächst. Weh' dem, der Wüsten birgt!' ruft Nietzsche, und bezeichnet damit die genaue Entsprechung von Weltbild und Menschenbild. Eins ist am anderen ablesbar. In Glanz und Elend, Reichtum an Umwelt und Armut an Innenwelt, in Vermehrung der Teile und Entleerung der Mitte stimmen sie überein. Draußen und drinnen ist die Wüste Sinnbild und Endbild menschlicher Titanenarbeit. Nie hat die Boden-Erosion, die Versteppung der Kulturlandschaft, die Vernichtung der Wälder in allen Zonen des Erdballs so reißende Fortschritte gemacht wie im Jahrhundert der Weltkriege... Die Pflanzendecke wird überall vernutzt und verzehrt, der Rhythmus der Gewässer gewaltsam gestört; infolgedessen schwinden die Mutterböden... Ohne schützende, atmende, lebendige Haut ist sie wie ein geschundenes Tier nackt und wehrlos preisgegeben der Sonnenglut und Wasserflut. Verbrennung und Vereisung, Überschwemmung und Verwehung entstellen alles Gewachsene und Gewordene. (S.23f)

Bedrohlicher noch als die Ermattung des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Wollens ist die Zerreißung ihres Zusammenhangs, zum Schaden für die unteilbare Seele. Es vermehren sich die Spezialtypen des Denkers, Fühlers und Wollers auf Kosten des ganzen Menschen. Ungefühlte Gedanken verhärten sich zu Abstraktionen, ungedachte, ungeklärte Gefühle zerfließen zu Schemen, isoliertes Wollen verknötet sich zum Krampf. Die Hypertrophie des Denkens führt zum Intellektualismus, des Fühlens zum Ästhetizismus, des Wollens zum Voluntarismus, aber keiner dieser Ismen dient der Entfaltung höheren Menschentums. Gedankenvolle Gelehrte, gefühlsstarke Künstler, tatenreiche Politiker bohren ihre eigenen Brunnen, entwickeln Fachsprachen und verstehen einander kaum noch, so verbohrt haben sie sich. (S.26)

Unsere Bestandsaufnahme des amusischen Menschen...: In seiner Neuerungssucht ist er leicht verführbar, politischen Abenteuern kritiklos ausgeliefert. Seine Blindheit für Werte läßt ihn in die Fallgrube der Fiktionen stolpern. Den lebendigen Ordnungen entfremdet, meint er Ersatz in toter Reglementierung zu finden. Aus Lebensangst klammert er sich an abstrakte Sicherungen, aus Verantwortungsscheu flüchtet er in das Dickicht der Anonymität. Weil er niemandem vertraut, muß er alles bürokratisieren. Mangelnde Nächstenliebe ersetzt er durch soziale Konstruktionen. Gern versteckt er seine musische Dürftigkeit hinter prangender Kunst-Kulisse. Je weniger Kultur er hat, umso geräuschvoller wird sein Kulturbetrieb. Sein persönliches Leben wurde ausweglos und nichtig; also schwärmt er für große Ziele und große Zeiten...

Kurz, dieser Mensch ist das gegebene Opfer totalitärer Systeme jeder Art, in Staat, Wirtschaft und Kultur. Entfremdet seinem wahren Ich, dem brüderlichen Du und dem entsprechenden Es, wird er zum Zerstörer seiner selbst, zum Verräter an der Liebe und zum Räuber an der Erde. Ist nicht Krieg sein eigentliches Element?“ (S. 29)

Mir scheint der Inhalt dieser Zitate heute um vieles leichter in unsere Zeit übertragbar, als dies vielleicht vor 10 bis 20 Jahren der Fall gewesen wäre; die Bedrohung ökologischer und gesellschaftlicher Fehlentwicklungen haben uns – ähnlich wie dies Götsch nach der Katastrophe des 2. Weltkrieges erlebte – wieder unsicherer und empfindlicher werden lassen. Die Kursleiter erfahren diese Spannung in ihren Kursen sehr deutlich; ihre Teilnehmer, die versuchen, Umwelt wahrzunehmen und kritisch mit kreativen Mitteln darzustellen, kommen meist mit einer sehr einseitigen Ausbildung und Erziehung: einer an Leistung und Nützlichkeit orientierten Vorbildung, deren Verengtheit durch die verschärfte Konkurrenz um die besten Berufschancen sich eher noch verstärkt hat. Ein Vergleich mit den skandinavischen oder angelsächsischen Ländern zeigt, wie sträflich in unserem Bildungssystem ein wesentlicher Anteil ganzheitlicher Bildung vernachlässigt wird.

Dieter Hoffmann-Axthelm bemerkt dazu für den schulischen Bereich<sup>3)</sup> – und dies gilt vice versa auch für die Erwachsenenbildung:

„Ästhetische Erziehung ist nicht einfach ein Lerngebiet oder didaktisches Feld neben anderen, sondern in einer eigentümlichen Weise widersprüchlich, sozusagen querstehend. Mit der Gesamtheit der übrigen Lernbereiche zugleich konfrontiert und verzahnt. Das zeigt sich schon darin, daß die Konjunktur der ästhetisch ausgerichteten Fächer der übrigen Lernfächer keineswegs parallel läuft. Vielmehr unterliegt die ästhetische Erziehung einer Doppelbewegung: Je mehr die Leistungsfächer expandieren, desto rücksichtsloser werden die Stundenzahlen des ästhetischen Bereichs gekürzt. Je stärker in den Leistungsfächern der Leistungsdruck überhand nimmt und sich daraus folgende Lernstörungen herstellen, desto schneller wächst – natürlich ohne sich stundenplanmäßig niederzuschlagen – das pädagogische Interesse an jener zweiten Sorte von Schulfächern, deren ästhetische Thematik ein gewisses Mindestmaß an Widerstand gegen die herrschende Leistungsforderung garantiert.

Die ästhetische Erziehung kann der Natur der Sache nach kein Ersatz für den Sinnlichkeitsverlust des übrigen Lernens sein. Je weniger dort Ausbildung von Erkenntnis – immanenter Sinnlichkeit möglich ist, desto stärker wächst zwar das Verlangen nach sinnlicher Tätigkeit im ästhetischen Bereich, desto größer ist aber auch die reale Unfähigkeit der Teilnehmer zu ästhetischem Verhalten, desto vernichtender das fachunterrichtliche Fiasko.“

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für unseren Bereich, die kulturelle Bildung, und somit für die Mitarbeiterfortbildung? Es ist wichtig, immer wieder deutlich zu machen, daß wir in der Erwachsenenbildung keine Fähigkeiten vermitteln sollten, die die Spezialisierung und Isolation des Einzelnen noch weiter vorantreiben. Fortschritte im Beherrschen einer bestimmten kreativen Disziplin sind selbstverständlich anzustreben, aber nie auf Kosten einer ganzheitlichen Sichtweise. Das bedeutet aber andererseits auch nicht, ästhetisches Verhalten „an sich“ herzustellen oder zu lehren, „also eine bestimmte Verhaltensregulierung als sach- und naturgegeben zu behaupten: das propagierte Musische war als besondere Ausrichtung des ästhetischen Verhaltens genau genug bestimmbar – eine betuliche Gefühlsmobilisierung, der eben nicht nur die Vernunft, sondern auch die wirkliche Triebpotenz abhanden gekommen war. Jede Form der ästhetischen Erziehung muß sich also auf eine qualitativ bestimmte Form ästhetischen Verhaltens richten, die an der konkreten Situation des Lernens legitimiert werden kann. Weil es um die richtige Zielbestimmung geht, ist die ästhetische Erziehung so gut wie alle anderen Lernbereiche ein Feld der Auseinandersetzung und der notwendig auftretenden Widersprüche.“ (S.697)

Um diese Zielsetzung in der Fortbildung angemessen zu vermitteln, bieten sich pädagogische Institutionen wie die Heimvolkshochschule Fürsteneck an. Fürsteneck hat sowohl von der landschaftlichen Einbettung als auch von der architektonischen Gestaltung her, wie auch durch die personelle und materielle Ausstattung beste Voraussetzungen für Lernprozesse dieser Art. Die Chance, fast eine Woche mit anderen Menschen, und damit auch mit sich selbst, Lernerfahrungen zu machen, läßt die Heimvolkshochschule potentiell zu einem Ort ganzheitlichen, d.h. kognitiven und affektiven Lernens werden. Die gemeinsame Lebens-, Lern- und Arbeitssituation in der Heimvolkshochschule stellt eine nach pädagogischen Gesichtspunkten organisierte Anforderungsstruktur dar. Eingebunden in ein Netz sozialer Interaktion lernen die Kursleiter mit dem Ziel, individuelle Handlungspläne zu entfalten und sich neue Kompetenzen und Motivationen anzueigenen.

Sie kommen mit ihrem eigenen Alltag in die Heimvolkshochschule und erfahren dort auch die Mitarbeiter der Heimvolkshochschule als „alltägliche“ Menschen; andererseits lernen sie in einer nicht alltäglichen Situation an einem Ort mit spezifischen Anforderungen in Kooperation (gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten) zu arbeiten, welche sich von den alltäglichen Situationen „draußen“ abheben. Dies kann zu Krisen führen, die bearbeitet werden müssen; sie werden von den meisten Kursleitern bald als Spiegel und Vergrößerung der Entwicklung und Probleme, die sie in ihren eigenen Kursen erleben, erkannt. Die gemeinsame Bearbeitung der Probleme und Herausforderungen, die sich in einer entsprechenden Fortbildungsveranstaltung in der Heimvolkshochschule ergeben, erfordern pädagogisch gezielt kooperierende Mitarbeiter in der Heimvolkshochschule, ein gutes Werkstattleiter-Team und die Bereitschaft aller, sich auf Neues einzulassen und sich weiterzuentwickeln. Vorteilhaft für diese Herausforderung ist, daß Fürsteneck eine unverwechselbare Identität besitzt, die Sicherheit gibt. Hierzu gehören auch die Gewohnheiten, Bräuche und der Tagesrhythmus, wie z.B. gemeinsamer Morgenbeginn, Tagesdienste, Hausarbeiten, Meditationen und Feste.<sup>4)</sup>



In den Fortbildungsveranstaltungen wird u.a. auf die Vorteile selbstorganisierten Erfahrungsaustauschs als einer möglichen Form der Fortbildung in einem speziellen Fach, aber auch über die Grenzen der Stoffgebiete hinweg, hingewiesen. Von den Teilnehmern der Fürstenecker Werkstattwoche wird daher die Bereitschaft erwartet, Multiplikatorenfunktionen „vor Ort“ wahrzunehmen, z.B. durch Engagement für die Arbeit der Volkshochschulen im Fachbereich „Kulturelle Bildung“, durch Anregung und Leitung fachlicher oder fächerübergreifender Fortbildungsveranstaltungen und durch Motivation anderer Kursleiter zur Teilnahme an lokaler und überregionaler Fortbildung.

Die als Aufbauseminar konzipierte Werkstattwoche, an der nur Teilnehmer der eigentlichen Fürstenecker Werkstattwoche mitarbeiten können, bietet die Erprobung von verschiedenen Modellen pädagogischen Handelns an und/oder setzt bestimmte fächerübergreifende inhaltliche Schwerpunkte. Sie soll zusätzlich Anregung für die Fortbildung „vor-Ort“ geben und den Erfahrungsaustausch der angestrebten Kursleiter-Selbsthilfe erleichtern.

Damit ist eine selbstorganisierte Fortbildung gemeint (wobei der Verband und die Volkshochschulen im Rahmen ihrer Mittel helfen sollten), die durch ein enges Netzwerk von in Fürsteneck fortgebildeten und motivierten Kursleitern ermöglicht wird. Die in diesem „Netzwerk“ sozusagen als Multiplikatoren wirkenden Beteiligten müssen allerdings die Chance zu regelmäßiger Fortbildung im Aufbauseminar erhalten.

Fürsteneck nimmt heute im Fortbildungssystem für Kursleiter des Fachbereichs „Kulturelle Bildung“ eine zentrale Stellung ein. Es dient als „Durchlauferhitzer“ für pädagogische und fachlich orientierte Anregungen und dem entsprechenden Erfahrungsaustausch ebenso wie als Meditationszentrum, das Gelegenheit gibt, sich über die eigene Arbeit und die langfristigen Zielsetzungen kultureller Bildung im Gespräch mit Kollegen klarzuwerden.

#### Literaturhinweise:

- 1) Arbeitspapiere der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV/FB Kulturelle Bildung (M.Müller-Blattau), Frankfurt am Main, ab 1975.
- 2) Georg Götsch, *Musische Bildung*, Bd.I Besinnung, Wolfenbüttel o.J.
- 3) Dieter Hoffmann-Axthelm, *Ästhetisches Verhalten und Didaktik ästhetischer Erziehung*, in: *Zs. für Pädagogik*, 5/78, S. 693-707.
- 4) Vgl. Bernhard S.T. Wolf / Dorothee Illmer-Kunde / Günter Schmuck / Gertrude Weis-Wruck, 1. Fürstenecker Werkstattwoche, 17.-24.10.1981; *Konzeption, Berichte, Erfahrungen und Kritik*; HVV und HVHS Fürsteneck, Frankfurt a. M. 1982

Wenn wir sagen, daß wir im Zeitalter der Massen leben, so dürfen wir nie vergessen, daß auch diese Massen, einzeln genommen, Individuen sind, mit ihren eigenen Ansprüchen, Aspirationen, Sehnsüchten und menschlichen Begehren. Wir müssen danach streben, daß sie ihre Individualität auch behalten und zum Ausdruck bringen können. In einer Welt, die ungeheure Wandlungen durchläuft und ungeheuren Gefahren ausgesetzt ist, ist das wohl die sicherste, vielleicht die einzige Bürgschaft für die Fortdauer unserer so hart errungenen Zivilisation.

Geoffrey Barraclough

Auf Begegnung und Durchdringung kommt es heute an: im musischen Raume wird sie „vorgespielt“ und vorgedacht. Da erzeugen Musik und Sprache, Tanz und Architektur, Zeichnen und Denken in gegenseitiger Berührung elektrische Ströme wie die verschiedenen Metalle in galvanischen Elementen. Der Ort dieser Berührung und Begegnung aber ist der Mensch selbst; in ihm verschmilzt das Singen, Sprechen, Tanzen, Bauen, Werken und Spielen zur lebendigen Einheit.

Georg Götsch



WOLFGANG METZLER

## Für eine Pädagogik des Schöpferischen

### Berichte und Gedanken aus mathematischer und musikalischer Arbeit

Das Thema meines Beitrags klingt edel. Wer ist nicht für schöpferische Tätigkeit? Wie bei dem Thema „Für eine humane Welt“ kann sich wohl fast jeder damit anfreunden. Mit dem Wunsch nach einer humanen Welt lebt derjenige, der seiner (privaten) pazifistischen Utopie nachträumt, meist jedoch auch derjenige, der glaubt, es müssen Köpfe rollen für den Sieg (und nicht selten schlägt die eine Haltung in die andere um). Die Herzen eines Kernkraftgegners und eines Befürworters schlagen gemeinsam schneller, wenn von einer lebenswerten Zukunft gesprochen wird. Ähnlich ist es mit unserem Thema: Wer lange Etüden vor dem ersten Gestaltungsvorgang für nötig hält, kann durchaus für das Schöpferische eintreten, ebenso derjenige, der sich von vorneherein nur Projektstudien wünscht, die den Lernenden absolutes Neuland erschließen lassen.

Es sind also Präzisierungen nötig. Diese könnte man dadurch zu gewinnen versuchen, daß man — von dem Vergleich der Begriffe: schöpferisch, kreativ, musisch, produktives Denken / Gestalten und ihren Abwandlungen ausgehend — vorab grundlegend Ziele und Wertvorstellungen erarbeitet und dabei auch zur Deutlichkeit der Kontroversen gelangt.

Ich glaube jedoch, daß es in unserem Fall besser ist, mit Beispielen anzufangen, und daraus allgemeinere Aussagen zu gewinnen. Zwei Gründe sprechen dafür: 1) Von Musik — namentlich von Improvisation — kann man nicht reden, ohne Musik zu hören oder zumindest musikalische Beiträge in Betracht zu ziehen.

Ähnlich ist es in der Mathematik: Was Mathematik ist, und, was Mathematik-Machen bedeutet, kann nur reflektiert werden, wenn man sich in konkrete Arbeitsprozesse begibt, oder wenigstens über solche berichtet. Punkt und Gerade werden heute nicht mehr definiert, sondern durch ihre Beziehungen erfahren (Hilbert). Oder — nach Oskar Perron —: Indem man den Marsmenschen einen Lexikonartikel über die Unterscheidung von Ziegen und Schafen zufunkt, werden sie diese Unterscheidung nur schwer oder gar nicht lernen, wohl aber, wenn man ihnen einige Exemplare vorführt und beim Namen nennt. 2) Freilich gibt es Fälle, in denen Grundsatzentscheidungen vorweg zu treffen sind: Wenn ein Euthanasieprogramm droht, darf man sich nicht darauf einlassen, doch erst einmal Erfahrungen zu machen. Andererseits: Es gibt viel zu viele Situationen (in der Pädagogik), in denen vornehmlich Lehrsätze verkündet und (vielleicht) hinterher auf Nachfragen die zugrundeliegenden Beispiele verraten werden. Daß sich solche „Lehrsätze“ oft widersprechen, liegt vielfach nur an dem verschwiegene unterschiedlichen Erfahrungshorizont, und eine theoretische Diskussion über Widersprüche schüttet mögliche und wichtige Erfahrungen dann vollends zu.

Ich möchte an diese Einleitung daher einen musikalischen Teil anschließen, dann einen mathematischen, in denen aus konkreter Arbeit berichtet wird. Die dabei ansatzweise gewonnenen pädagogischen Gesichtspunkte möchte ich in einem dritten pädagogisch-theologi-

Dieser Aufsatz ist die schriftliche Ausarbeitung eines Vortrages, der im Rahmen einer Vortragsreihe des Universitätskreises Bayreuth der Evangelischen Akademie Tutzing gehalten wurde. Die Musikbeispiele und Diapositive werden hierdurch Beschreibungen ersetzt.

schen Teil verdichten. Dabei wird — so hoffe ich — auch ein präzisiertes Plädoyer für schöpferische Arbeit entstehen, das unterschiedliche Positionen nicht verschleiert und meine eigenen Voten verdeutlicht.

#### MUSIKALISCHER TEIL

Die Beispiele, die ich in diesem Abschnitt bringe, stammen aus der Arbeit in der Heimvolkshochschule Fürsteneck / Rhön. Dort finden mehrfach im Jahr Kurse für Jugendliche und Erwachsene statt, in deren Programm verschiedene musische Gebiete integriert sind, u.a. Chorarbeit, instrumentale und vokale Improvisation. Das Grundkonzept dieser Kurse ist noch deutlich von der (musikalischen) Jugendbewegung beeinflusst. Davon halte ich die pädagogische Idee von etwa 10 Tage dauernden Kompaktseminaren mit ihren Möglichkeiten, sachliche und persönliche Entwicklungen simultan zu fördern, weiterhin für unverzichtbar. Auch mathematische Veranstaltungen, die ich plane (s.u.), sind davon beeinflusst. Insbesondere können an den Nahtstellen von Themenbereichen solcher Kompaktseminare Entwicklungen verfolgt werden, die bei isolierter Betrachtung meist zu kurz kommen. Engstirnigkeiten und Verhärtungen der (späten) Jugendbewegung, wie z. B. die Ablehnung der musikalischen Romantik, eines großen Teils der Musik des 20. Jahrhunderts, sowie eine mit ganzheitlichen Bildungszielen zuweilen einhergehende — aber in diesem Zusammenhang völlig überflüssige, ja, schädliche — Antirationalität gehören jedoch nicht zu dem Konzept, das die Mitarbeiter dieser Kurse entwickelt haben.

Im Gegenteil: Durch musikalische Improvisation, über die ich hier berichten möchte, lassen sich wichtige Zugänge zu neuer Musik erschließen, und emotionale, intellektuelle und (musik-)handwerkliche Fähigkeiten werden nicht als füreinander hinderlich, sondern hilfreich erfahren.

In einem ersten Beispiel beziehe ich mich auf ein Duett zwischen Geige und Klavier, für das als einzige Absprache getroffen war, ein anfänglich vorhandenes Metrum abzubauen bis zu ametrischen Spontaniimpulsen, und später wieder zu einem gemeinsamen Pulsschlag zurückzufinden. Freilich hatte dieses recht „fortgeschrittene“ Beispiel auch andere Qualitäten, die sich aus vielen Spezialübungen bewußt oder unbewußt übertragen haben: harmonische Koordination (hier: Bartok- und Ganztonharmonik), Themen- und Rhythmenübernahme, ohne daß ein 1. bzw. ein 2. (imitierender) Spieler festgelegt waren: der Impulsgeber wechselte vielmehr.

Das zweite Beispiel entstand aus gestischen Übungen, die an der Nahtstelle von Spiel, Tanz, Rhetorik und Dirigieren angesiedelt sind: Eine Quer- und eine Blockflötenspielerin „begrüßen“ sich, indem sie ihre Instrumente nicht nur spielen, sondern auch gegenseitig als „Dirigierstäbe“ verwenden. Beide fanden nach einem vorsichtigen Anfang — denn sie hatten genau diese Variante der Übungen noch nicht probiert — soviel Gefallen an der Sache, daß es ihnen schwerfiel, zu einem Schluß zu kommen.

Drittes Beispiel: Ein Gitarrist beginnt mit ruhigen Akkordfolgen, die seiner „free-Jazz“-Erfahrung entstammen. Dazu treten nacheinander: ein Rebec mit seinem orientalischnäselnden „Geigen“klang; eine Sopranstimme mit Melodien, denen freie Laut- und Silbenfolgen unterlegt sind, wodurch sie auf die vorhandenen Instrumente klanglich reagiert; schließlich blendet sich noch — unverbunden — ein Pauker ein, weil er einen tieferen Rhythmus als wünschenswerte Ergänzung empfindet.

Daß die verschiedenen Stilbereiche sich nicht zu einem unvereinbaren Mischmasch addieren, sondern liebevolles Reagieren der Spieler aufeinander ein unverwechselbares Ganzes ergibt, ist ein Beispiel für einen allgemeineren wichtigen Sachverhalt: Man sollte nicht danach suchen, wie man andere zu seinen Möglichkeiten bekehrt (Jazz, klassische Musik, etc.), sondern ob alle an der Arbeit Betei-

ligten sich in einem gemeinsamen Projekt integriert wiederfinden können. Dies gilt für Jugendarbeit ebenso wie für reine und/oder anwendungsbezogene Forschungsprojekte.

Übrigens: Der Zusammenklang wird dann nicht durch vorherige Harmonielehrübungen reguliert, sondern durch Atemruhe, Bicinien einzelner Spieler und bewußtes Hinhören darauf, was in einem selbst und den anderen „wächst“. (Auch diese Beobachtung ist über Musik hinaus generalisierbar.) Dem vierten Beispiel liegt ein Gedicht von Hans Magnus Enzensberger zugrunde:

weiterung

wer soll da noch auftauchen aus der flut,  
wenn wir darin untergehen?  
noch ein paar fortschritte,  
und wir werden weitersehen.  
wer soll da unsrer gedenken  
mit uns nachsicht?  
das wird sich finden,  
wenn es erst soweit ist.  
und so fortan  
bis auf weiteres  
und ohne weiteres  
so weiter und so  
weiter nichts  
keine nachgeborenen  
keine nachsicht  
nichts weiter

Dieses Gedicht wurde auf einer Arbeitswoche für Schüler der Sekundarstufe II in mehreren „ Fassungen“ realisiert, bei denen sich (laien-) spielerische und musikalische Impulse trafen:

1) aktivistisches Lesen; 2) zynisch-resigniertes Lesen; 3) improvisierte Rahmen- und Zwischenkommentare à la „Wort zum Sonntag“; 4) Text auf zwei Personen verteilt, die den räumlichen Abstand beim Sprechen resp. Singen als Gestaltungsmittel benutzen; 5) Assoziatives „Basteln“ an den Textbausteinen in Anlehnung an „Konkrete Poesie“, z.B.: weiter » weit her » nichts weit-her » ganz nah? » Nahsicht » Nachsicht » und so weiter ... . Auch dies mit der Dynamik eines Zweipersonenspiels verknüpft.

Für den Umgang mit Lyrik und Musik der Gegenwart (und nicht nur der Gegenwart) ergeben sich m. E. aus solcher Arbeit wichtige Konsequenzen: Inhalte, die auf „dem hohen Podest“ nur Befremden erzeugen, können durch Gestaltungsvorgänge in ihrem Umfeld oder an ihnen auf einmal Reaktion verströmen.

So ergibt sich ein Wert schöpferischer Arbeit auch für das schon Ausgeformte, der Dimensionen erschließt, die durch das übliche „Anhören“ und „Interpretieren“ nicht erreichbar sind. Analogien liegen hier wiederum auf der Hand.

Vor dem abschließenden Musikbeispiel möchte ich auf einige Diapositive von graphischen Partituren hinweisen, die ebenfalls auf der schon genannten Arbeitswoche für Oberstufenschüler entstanden sind. Der Auftrag für die Herstellung der Partituren war, durch eine „Zeichen“sprache mit Kohle auf Papier jeweils einen musikalischen Vorgang zu notieren, der ohne Besprechung von einer Musikantengruppe improvisatorisch realisiert werden sollte. Erstaunlich war, daß zwei Teilnehmer von der Marburger Blindenschule nach der musikalischen Realisierung der Graphiken in etlichen Fällen präzise Vorstellungen von den verwendeten „Zeichen“ gewonnen hatten (noch bevor die Graphiken verbal besprochen wurden).

Ein ähnliches Glücksgefühl der Betroffenen kenne ich nur von Übungen, bei denen ein Blinder eine Improvisation gestisch koordinieren „darf“. Dirigieren verwandelte sich dann oft in fast ekstatischen Tanz.

Als letztes musikalisches Beispiel nenne ich die Vertonung des Gedichts „Spät“ von Elisabeth Brochers. Bruno Kramm (Klavier) und Lothar Littmann (Bariton) haben in freier Zwölftönigkeit eine Improvisation gestaltet, die deutlich zeigt, daß das Schöpferische in dem hier beschriebenen Kontext nicht in der pädagogischen Provinz stecken bleibt, sondern eine gültige künstlerische Äußerung zu erbringen vermag.

#### MATHEMATISCHER TEIL

Seit etlichen Jahren biete ich für Staatsexamenskandidaten ein Seminar an, bei dem zu einigen Sitzungen auch Schüler der Frankfurter Gymnasien und Oberstufen der Gesamtschulen eingeladen werden. Die Studenten betreuen dabei die Schüler in Gruppenarbeit oder durch kleinere Vorträge. Meistens kommen solche Schüler, die in Mathematik bereits eigene Aktivität entfaltet haben, z.B. durch Teilnahme am Bundeswettbewerb Mathematik. Ihre Bereitschaft, sich „in Probleme zu stürzen“, und ihr Einfallsreichtum sind denen der Studenten im allgemeinen durchaus ebenbürtig, so daß für Gruppenarbeit — z.B. für das gemeinsame Lösen von Aufgaben, die für alle Beteiligten neu sind — gute Voraussetzungen gegeben sind. Besonders zahlreich und erfreulich war die Teilnahme von Schülern übrigens während der „Studentenbewegung“ vor etwa 10 Jahren. Außer der Liebe zur Mathematik mag dabei auch eine gewisse Abenteuerlust mitgespielt haben, einmal die Universität zu besuchen, über die in den Nachrichten so oft etwas Aufregendes zu hören war, auch wenn ein mathematisches Seminar natürlich nur bedingt einen solchen Wunsch erfüllen konnte. Später ging der Besuch jedenfalls deutlich zurück: „Man“ war bei der Angst vor dem numerus clausus mehr besorgt darum, die Punktezahl in der inzwischen „reformierten“ Oberstufe zu maximieren, als ein lohnendes inhaltliches Risiko einzugehen, das sich nicht direkt verrechnen ließ.

Als erstes Beispiel, das wir in diesem Seminar einmal behandelt haben, möchte ich eine Aufgabe vorführen, die ich aus dem Buch von Hans Freudenthal „Vorrede zu einer Wissenschaft vom Mathematikunterricht“ (2) kenne. Er erwähnt sie dort übrigens ohne Lösung.

Ein Würfel, dessen Seitenflächen auf ein Feld eines Schachbrettes passen, darf aus einer festen Anfangsstellung und von einem (gekennzeichneten) Ausgangsfeld aus über die Würfelkanten auf dem Schachbrett hin- und hergekippt werden. Wenn man den Würfel durch solche Kippbewegungen eine „Wanderung“ auf dem Schachbrett ausführen läßt, wird er im allgemeinen in einer anderen Lage auf diesem Feld wieder ankommen als er es verlassen hat. Die Aufgabe besteht darin, zu ermitteln, welche der 24 Stellungen auf dem Ausgangsfeld (die Anfangsstellung wird mitgezählt; also existieren 6 Berührungsflächen mit je 4 Drehlagen) durch solche „geschlossenen Wanderungen“ erzielt werden können.

Freudenthal berichtet, daß er diese Aufgabe einer achtjährigen Enkelin gestellt habe und diese die Endstellung des Würfels zu jedem Kippweg im Voraus so schnell angeben konnte, daß sie zu der „eigentlichen“ Aufgabe keinen Zugang fand. Ich habe das Problem nicht nur meiner 9-jährigen Tochter, sondern auch zwei Obertertiern, dem obenerwähnten Seminar, ja sogar in einer Staatsexamensklausur gestellt. Das schlechteste Ergebnis wurde in der Klausur erzielt! Vielleicht war die Aufregung einer Klausur daran schuld, vielleicht ist eine solche Aufgabe auch für eine Klausur ungeeignet, vielleicht wirft das Resultat aber auch ein bezeichnendes Licht auf Studiensituationen, die oft durch einen schleichenden Verlust schöpferischer Impulse und Fähigkeiten gekennzeichnet sind, obwohl die Beteiligten gegenteilige Absichten haben.

In einem Zeitungsbericht über die Aufgabe hat der Berichterstatter das schlechte Klausurergebnis allerdings noch übertroffen; er nahm als selbstverständlich an, daß der Würfel stets wieder in Aus-

gangsposition auf dem Ausgangsfeld zu liegen käme und zog daher — folgerichtig — in Zweifel, ob diese Aufgabe zur Entwicklung kreativer Fähigkeiten geeignet sei.

Die Lösungsideen, die Schüler und Studenten in dem von mir betreuten Seminar erarbeitet haben, sind die folgenden: Man findet durch unsystematisches oder systematisches Probieren leicht 12 mögliche Stellungen heraus, die sich durch geschlossene Wege erreichen lassen; z. B. kann man durch Wanderungen der Form

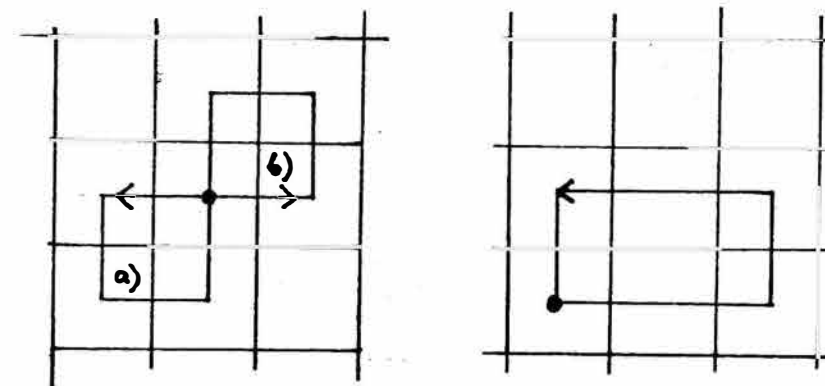


Fig. 1

und das Mehrfachdurchlaufen der unter a) und b) angegebenen Wege jede Würfelseite nach oben (oder unten) bringen. Der Weg

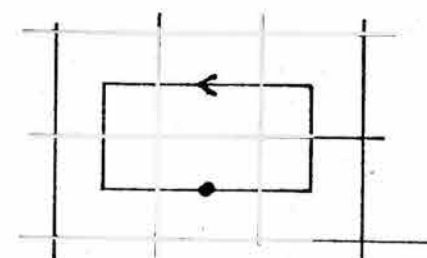


Fig. 2

ersetzt eine  $180^\circ$ -Drehung des Würfels (bei gleichbleibender Berührungsseite mit dem Schachbrett). Daher sind mindestens  $6 \times 2 = 12$  Positionen realisierbar. Ob alle 24 Stellungen möglich sind, ist also gleichwertig mit der Frage, ob eine  $90^\circ$ -Drehung bewirkt werden kann.

Eine erste Lösung, daß tatsächlich nur 12 Stellungen des Würfels möglich sind, benutzt die Schachbrettfärbung: Man kann, so bemerkte ein Seminarteilnehmer, auch beliebige, im allgemeinen nicht-geschlossene Wege betrachten und die Stellungen des Würfels untersuchen, die bei markiertem Anfangs- und Endfeld durch verschiedene

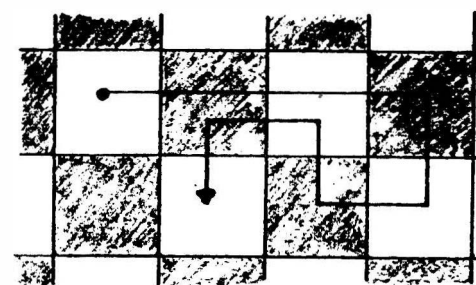
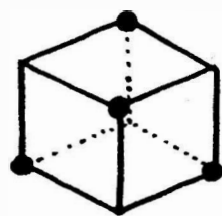
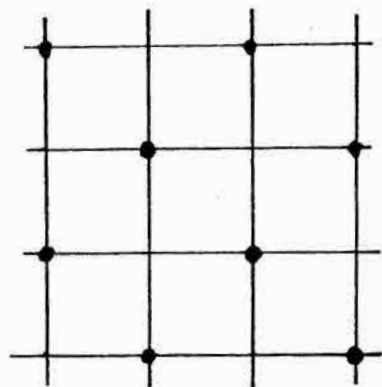


Fig. 3

Wege vom Start zum Ziel entstehen. Nach kurzem Probieren hatte sich experimentell ergeben, daß auf allen weißen Feldern dieselben 12 Stellungen möglich sind, auf allen schwarzen die aus den verbleibenden 12 bestehende (Komplement-)Liste.

Nun fand ein weiterer Teilnehmer, daß jedes Kippen des Würfels immer aus einer 12-er-Liste in die andere führt, ein Schluß, der der zahlreichen Fälle wegen hier übergangen sei, aber nur Probieren mit einem Würfel erfordert. Welche der beiden Listen zu einem gegebenen Endfeld gehört, ist dann unabhängig von dem Weg, da auf Grund der Schachbrettfärbung jeder Weg vom Start zum Ziel eine gerade resp. ungerade Schrittzahl besitzt, je nachdem, ob Start und Ziel dieselbe Färbung haben oder nicht.

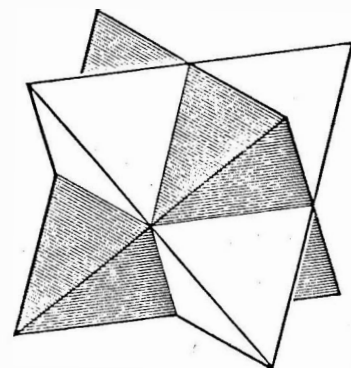
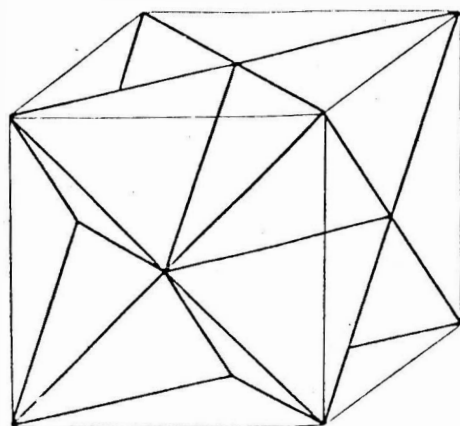
Die zweite Lösung arbeitet mit Eckenmarkierungen des Würfels und des Schachbretts und vermeidet die vielen Fälle des Listenwechsels:



Figur 4

Wenn man den Würfel so auf das Schachbrett stellt, daß markierte Ecken mit markierten zur Deckung kommen, bleibt diese Eigenschaft bei „Kippwegen“ erhalten. Es lassen sich also insbesondere höchstens Endstellungen erreichen, die markierungstreu sind, und das sind 12. (Die  $90^\circ$ -Drehung gehört ersichtlich nicht dazu.)

Ein paar Bemerkungen: Wenn man die markierten und die nichtmarkierten Ecken des Würfels jeweils untereinander verbindet, entstehen zwei sich durchdringende Tetraeder, die Kepler den „Oktaeders Stern (stella octangula)“ nannte (s. Fig. 5). Geschlossene Wege des Würfels auf dem Schachbrett führen nicht nur den Würfel, sondern sogar jedes der beiden Tetraeder in sich über. Ein Mathematiker erkennt jetzt sofort, daß die realisierbaren Würfelbewegungen die der Tetraedergruppe sind, die in der Würfelgruppe den Index 2 hat. Die beiden 12-er-Listen entsprechen den beiden Nebenklassen.



Figur 5

Die Aufgabe von Freudenthal führt also zu lohnenden gruppentheoretischen Betrachtungen für den Schulunterricht, worauf hier nicht weiter eingegangen sei außer dem Seitenhieb, daß mir immer wieder sehr „reizlose“ in didaktischen Veröffentlichungen begegnen, die schöpferisches Denken gewiß nicht fördern.

Bei der zweiten Aufgabe möchte ich die Lösung nur in einem Spezialfall vorführen. Vielleicht hat unter den Lesern des Beitrages jemand Lust dazu, sich selbst an der Verallgemeinerung zu versuchen und dabei mehr über produktive mathematische Prozesse zu lernen, als ich vermitteln könnte, indem ich die Gedanken vortragen würde, die wir mit Schülern und Studenten dazu gesammelt haben.

Die folgende Zeichnung gibt das Wappen eines italienischen Adelsgeschlechts wieder:

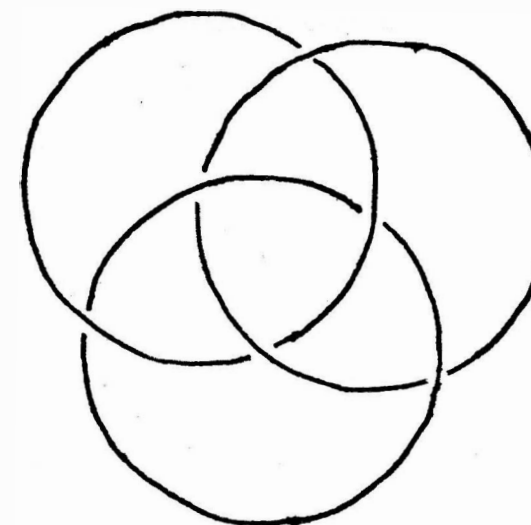


Fig. 6

Diese „Borromäischen Ringe“ sind so miteinander verschlungen, daß sie zu dritt „untrennbar“ sind. Aber wenn man einen beliebigen aufschneidet und entfernt, können auch die übrigen zwei ohne weiteres Aufschneiden getrennt werden. Diese Eigenschaft ist natürlich ein schöner Wunsch für den Zusammenhalt einer Familie. Je mehr Mitglieder eine Familie hat, um so schwerer ist er jedoch zu erfüllen. Die Verallgemeinerung besteht nun darin, sich (wenigstens) mathematisch klarzumachen, ob die Eigenschaft: a) Alle Kettenglieder „halten zusammen“; b) wenn ein beliebiges fehlt, „fallen auch die übrigen auseinander“; für mehr als drei Ringe noch stets erfüllbar ist.

Dabei sollen die Ringe biegsam sein – schon bei Fig. 6 ist das an den Über- und Unterkreuzungsstellen wohl unvermeidbar. Aber auch drastischere Verformungen eines Ringes, wie z.B. Fig. 7 sind zulässig.



Fig. 7

Wenn nicht nur untersucht werden soll, ob es überhaupt Lösungen für mehr als drei Ringe gibt, sondern darüberhinaus, ob (für 3 oder mehr Ringe) wesentlich verschiedene Lösungen möglich sind, gelangt man in das Gebiet der mathematischen Knotentheorie, eine wichtige Disziplin für das Studium drei- und mehrdimensionaler Raumprobleme.

Wer weitere Aufgaben kennenlernen möchte, dem empfehle ich die Lektüre des Buches „Mathematische Schülerwettbewerbe“ von Horst Sewerin (6). Unter dem Stichwort „problemorientierter Unterricht“ hat man in den letzten Jahren auch für den regulären Klassenunterricht Aufgabenreihen entwickelt, die wichtige mathematische Disziplinen erschließen, darunter auch „jüngere“ Gebiete wie Algorithmik und Informatik. Das Aufspüren geeigneter „Schlüsselprobleme“ in ihnen ist ein Hauptarbeitsgebiet des Frankfurter Mathematikdidaktikers Arthur Engel, unter dessen Anleitung auch die oben erwähnte Dissertation von Sewerin entstand. Solche Schlüsselprobleme sind ernsthafte Mathematik, und die schöpferische Beschäftigung mit ihnen verhindert einen bei Mathematikern und Nichtmathematikern verbreiteten Irrtum, nämlich, daß produktive Tätigkeit fast ausschließlich bei Wissenschaftlern anzutreffen sei, bei Laien höchstens im Rahmen mathematischer Kuriositäten. Und aus dieser Fehlhaltung sind immer wieder falsche didaktische Entscheidungen getroffen worden, sogar an Universitäten: Man traut dem Lernenden nur schöpferische Prozesse sekundärer Art zu, bei denen die Risiken steril portioniert sind, und / oder wo fast ausschließlich Techniken erworben werden sollen für das „später“ folgende „eigentlich Schöpferische“, so daß mir ernsthaft gefährdet scheint, ob durch die Gewöhnung an solchen plastikverpackten Scheibenkäse der Geschmack für guten Camembert nicht eher verdorben als gebildet wird.

In dem von mir betreuten Seminar mit Schülern und Studenten ist vielmehr eine der erfreulichsten Beobachtungen, daß zwei der Mitarbeiter das „Ansetzen“ von Problemen für Schüler ähnlich direkt, instinktsicher und reflektiert betreiben wie die Beschäftigung mit den Fragen ihrer Examensarbeit resp. Dissertation. Aus dieser Erfahrung heraus möchte ich die beiden (kühnen?) Behauptungen aufstellen:

1. Ab etwa 10 Jahren bestehen keine „wesentlichen“ Unterschiede produktiver Situationen in Abhängigkeit vom Alter.
2. Nur wer selbst schöpferisch tätig ist, vermag andere vor „Verdaktifiziertem“, „Pseudoschöpferischem“ zu bewahren.

Dabei ist natürlich zu ergänzen, daß die Vorkenntnisse sich ändern und die geeigneten Problemsituationen ebenfalls. Ich halte jedoch das Übersehen kleinerer Unterschiede bei 1) für weit weniger gefährlich, als wenn ein inzwischen unproduktiver Lehrender unter sorgsamer Beachtung aller Unterschiede nur noch Scheibenkäse verpackt.

Nicht nur bei musikalischer Improvisation, sondern auch in dem Seminar für Staatsexamenskandidaten ist **Gruppeneinheit** eine der Hauptarbeitsformen. Allerdings gibt es Unterschiede der möglichen Gruppengrößen: in Mathematik liegt die optimale bei 3-5 Mitgliedern, und wenn sich jemand zeitweise zurückzieht, ist das anders als in Musik in den meisten Fällen — nicht der Ausdruck eines Konflikts. Bei Improvisation können durchaus 8-10 Mitglieder gemeinsam musizieren.

Während die Übertragung der Gruppenarbeitsformen von einem Gebiet zum anderem also nicht wörtlich möglich ist — was ein bezeichnendes Licht auf das Verhältnis von allgemeiner Pädagogik zu den einzelnen Fächern wirft: es sollte eine echte Rückkoppelung, keine Abhängigkeit sein — habe ich andererseits durchaus Transfer beobachten können: eine besonders gute mathematische Arbeitsgruppe kannte ich bereits von musikalischer Improvisation, und aus ihr stammt eine meiner gegenwärtigen Mitarbeiterinnen für das genannte Lehramtskandidatenseminar.

Letztens: Nicht nur Erfahrungen in Gruppenarbeit, auch solche mit Kompaktseminaren habe ich gerne von Musik auf Mathematik übertragen. Dabei sind mir besonders Veranstaltungen über meine eigenen Forschungsinteressen wichtig: die gesprächsweise Rückkoppelung über sie auf persönlichen und sachlichen Ebenen hat schon manchen drohenden Totpunkt überwinden helfen, in den ich allein geraten wäre.

Wir haben bei den soeben behandelten Punkten bereits den

## PÄDAGOGISCH-THEOLOGISCHEN TEIL

gestreift, dem wir uns nun zuwenden werden. Auch hier möchte ich die Ebene beispielhafter Erfahrungen nicht außer acht lassen. Ferner bitte ich die Beschränkung auf einige wesentliche Aspekte zu entschuldigen, die z.T. unverbunden aneinandergesetzt sind.

1. Ganz wichtig ist für mich die Einsicht geworden, daß bei schöpferischer Tätigkeit nicht immer wieder Gruppenarbeit gegen **Individuelleistung** ausgespielt werden darf. Zwar gibt es z.B. bei mathematischen Anfängerübungen in der Universität in schöner Regelmäßigkeit Versuche, „Abschreibegemeinschaften“ als Gruppenarbeit zu „verkaufen“; die falschen Alternativen werden aber wohl noch mehr durch einen falschen Leistungsbegriff nahegelegt, worauf ich in theologischem Kontext noch genauer eingehen werde. In den Stellenausschreibungen für Diplommathematiker und -physiker wird jedoch immer häufiger Fähigkeit zur Teamarbeit gefordert, und nicht nur bei einer Tätigkeit in der Wissenschaft, sondern auch in der Forschung ist Gruppenarbeit heute oft unabdingbar: große Versuchsanordnungen in den Naturwissenschaften erfordern die Zusammenarbeit vieler Personen; das Vierfarbenproblem in der Mathematik wurde nach hundertjähriger Mühe von einem „Team“ gelöst, das aus drei Mathematikern (Haken, Appel, Koch) und einer Großrechenanlage bestand.

2. Bei schöpferischer Arbeit braucht das Ergebnis nicht notwendig **absolutes Neuland** zu sein, jedoch sollte es sich für die beteiligten Personen um Arbeitsvorhänge handeln, in denen sie für sich u.a. **neues Land** erschließen.

3. Auch in Arbeitsgruppen, die aus „Laien“ bestehen, oder in denen Laien mitwirken, können ernstzunehmende Resultate gewonnen werden. In künstlerischen Bereichen ist die Einsicht wohl verbreiteter als in den Naturwissenschaften. Ich halte solche Arbeitsgruppen aber schon deswegen für wichtig, damit nicht bis in alle Zukunft Künstler Innovationen in naturwissenschaftlichen Bereichen aus Urängsten heraus mit Mißtrauen betrachten, und umgekehrt Naturwissenschaftler künstlerisches Neuland für prinzipiell schlechter halten als gewohnte Pfade.

Es ist m.E. eine wichtige Aufgabe von Jugend- und Erwachsenenbildung, schöpferische Zugänge zu eröffnen für Bereiche, die **nicht** den jeweiligen Beruf betreffen. Wo echte schöpferische Fähigkeiten für viele erschlossen werden, entsteht auch echte Kritikfähigkeit eines demokratischen Gemeinwesens, und wenn ich an die allgemeine Unsicherheit in der rational-emotionalen Beurteilung technologischer und künstlerischer Entwicklung denke, möchte ich annehmen, daß es sich auch um eine unverzichtbare Voraussetzung handelt.

4. In dem oben geschilderten Lehramtskandidatenseminar ist das konkrete Problem zumeist Schülern und Studenten unbekannt außer denen, die die betreffende Sitzung vorbereitet haben (und auch sie kennen nicht immer „die“ Lösung). Daraus darf man jedoch nicht den Fehlschluß ziehen, in solcher Gruppenarbeit sei Fachkompetenz überflüssig. Außer, daß ein „Fachmann“ seine Kompetenzen natürlich ebenso einbringen muß, wie ein „Laie“ seine oft spontan-unverbrauchte Sichtweise, **sind enorme Fachkenntnisse nötig, um geeignete Arbeitsaufträge für schöpferische Tätigkeit zu entwickeln.** Diese Entwicklung dauert in den von mir geschilderten Bereichen „musikalische Gruppenimprovisation“ und „problemorientierter Mathematikunterricht“ schon mindestens 15 Jahre und greift auf Vorarbeit zurück, die noch viel älter ist.

Wer also glaubt, in seinem Arbeitsgebiet seien analoge Prozesse unmöglich, den möchte ich trösten damit, daß „englischer Rasen“ nicht im Hau-Ruck-Verfahren entsteht, daß es für einen Fachmann aber ein langfristiges und lohnendes Ziel ist, an der Gestaltung eines schönen Parks mitzuarbeiten.

5. Zur Förderung schöpferischer Fähigkeiten bedarf es einer **anderen Art von Schulreform**, als sie sich in den letzten Jahren herausgebildet hat: m.E. sind überschaubare Schulgrößen notwendig, in denen **persönliches Gehaltensein** entwickelt werden kann, um **inhaltlich und methodisch viel kräftiger zu experimentieren**, als man das zur Zeit

zu träumen wagt. Schöpferische Tätigkeit schreckt vor keinem Neuland zurück, weil es noch niemand betreten hat, benötigt aber personale Kräfte, die gegenwärtig oft in unwirtlichen Bildungsfabriken durch Koordinationswirrwarr aufgefressen werden. Auch hierauf möchte ich in den unten folgenden theologischen Gedanken noch zurückkommen.

6. In vielen Staaten finden gegenwärtig mathematische Schülerwettbewerbe statt. Sie dienen insbesondere auch der möglichst frühzeitigen Förderung überdurchschnittlicher Begabungen. Allerdings wird in einigen osteuropäischen Ländern dies mit einer vorberuflichen und beruflichen Spezialausbildung verbunden, in der man sich bemüht, kreative Situationen weitgehend zu standardisieren. Der Wunsch nach solcher Standardisierung wird auch bei den Aufgabenkommissionen der Internationalen Mathematikolympiade (IMO) laut. Aus dem ursprünglichen Impuls, Chancen für schöpferische Tätigkeit zu schaffen, welche die oftmals vorhandene Routine „gewöhnlicher Schulaufgaben“ durchbrechen, könnte sich dabei sukzessive ein pervertiertes Verständnis von Kreativität entwickeln, bei dem durch Training in speziellen „Kadettenanstalten“ Medaillenzahlen erhöht werden sollen, die zum Schöpferischen ganz wesentlich gehörende Komponente des Ursprünglichen und Spielerischen jedoch abgewürgt wird. Im Sinne der Einleitung möchte ich an dieser Stelle ein deutliches Votum abgeben und betonen, daß ich eine Pädagogik des Schöpferischen vertrete, bei der Aspekte der Gesamtentwicklung von Personen zentral sind und z.B. Phantasie und Konzentration beide nicht zu kurz kommen dürfen.

Als bildungspolitische Reaktion auf Perioden unzureichender Talentförderung sind Kadettenanstalten, in denen „ein bißchen Zwang und Drill“ zur Aufbesserung von Statistiken naheliegen, weder in Mathematik, noch Musik, noch Sport vertretbar.

Bei den Kursen in der Heimvolkshochschule Fürsteneck habe ich mehrfach Themen für Bibelarbeit vorgeschlagen, die zum Verständnis und zur Lösung pädagogischer Probleme beitragen. Namentlich einige Gleichnisse sind diesbezüglich sehr hilfreich. In erzählender Weise „speichern“ sie u.a. pädagogische Basiserfahrungen, obgleich sie natürlich durch solche Querverbindungen zur Pädagogik keinesfalls erschöpfend behandelt werden.

Für den Leistungsbegriff ist etwa das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Matth. 20) sehr wichtig: Die Menschen, die zu verschiedener Zeit ihre Arbeit aufnehmen, werden gleich entlohnt. Natürlich protestieren die zuerst gekommenen. Und auch heute wird ein solches Verhalten sicher Protest auslösen mit dem Argument, daß Gerechtigkeitssinn und Leistungsbereitschaft dadurch zerstört würden. Zerstört wird aber nur ein Leistungsbegriff, für den das Ansehen und die Bezahlung daran geknüpft sind, wer am meisten erreicht und am meisten kann. Für schöpferische Tätigkeit, namentlich in Gruppenarbeit, ist jedoch ein Leistungsbegriff konstitutiv, bei dem statt dessen gefordert wird, daß sich jeder gemäß seinen Fähigkeiten optimal einsetzt. Verdankte Existenz, nicht der Platz in der Hackordnung ist das zentrale Motiv eines christlichen Leistungsbegriffs, und wenn man dies (in der Pädagogik) endlich nicht als unrealistische Utopie, sondern als konkrete Chance verstehen würde, wäre viel gewonnen.

Die heute realisierten Bildungsreformen neigen demgegenüber immer wieder zu einem Zerrbild, das sich vielleicht so beschreiben läßt: Rebstöcke und Bodenbeschaffenheit werden genormt; Eltern bekommen es nahegelegt, ihren Kindern nicht heimlich Traubenpflücken beizubringen; Chancengleichheit besteht darin, daß alle zu gleicher Zeit mit dem Pflücken (-lernen) anfangen; und mit Stoppuhr und Waage wird die Leistung am Ende gemessen. Daß dabei die Chancen und die Ergebnisse der meisten Individuen und Gruppen vermindert werden, fällt zwar dem Herrn des Weinbergs im Gleichnis, uns Gerechtigkeitsfanatikern aber meist nicht auf.

Im Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lukas 15) läßt sich der jüngere sein Erbteil vom Vater auszahlen, zieht in die Fremde und verjubelt es. Nachdem er sogar kein Schweinefutter mehr als Nah-

rung erhält, kehrt er um und wird vom Vater (gegen den Widerstand des älteren, zuhausegebliebenen Sohnes) fürstlich empfangen.

Schöpferische Tätigkeit birgt nicht nur inhaltliche, sondern auch existentielle Risiken in sich. Der Entschluß zu ihr kann sich für Väter und Mütter und andere Pädagogen u.U. als eine potentielle Reise ins Elend darstellen. Aus Angst davor sind sie geneigt, durch Normen und Verhaltensregeln das Risiko zu mindern, oder jungen Erwachsenen bis zum Alter von 30 Jahren nur Pseudoaufgaben zuzugestehen. Und die so Behüteten merken das und brechen oft umso gewaltsamer aus.

Der Vater im Gleichnis zahlt dagegen das Erbe aus. Wohl sieht er, wohin die Reise gehen kann, aber er weiß, daß Schutzwälle sinnlos sind. Was er jedoch tun kann und was er tut, ist, zur Verfügung zu stehen, wenn eine Reise existenzbedrohend geworden ist. Ein solches persönliches Gehaltensein ist uns in diesem Gleichnis nicht nur von Gott, d.h. absolut zugesagt, sondern zu ihm werden wir auch untereinander ermutigt. Und das Weiterreichen dieser Zusage ist eine Vorbedingung, ohne die ich mir eine Pädagogik des Schöpferischen nicht vorstellen kann.

## Literaturverzeichnis

- (1) Altes und Neues Testament in heutigem Deutsch, Deutsche Bibelstiftung, Stuttgart 1978.
- (2) Hans Freudenthal, Vorrede zu einer Wissenschaft vom Mathematikunterricht. R. Oldenbourg Verlag, München/Wien 1978.
- (3) Bruno Kramm, Betrachtungen zum Thema Sprache – am Gegensatzpaar von Mathematik als begrifflichster Wissenschaft und Musik als begriffslosester Kunst, Vortragsausarbeitung, erhältlich über den Autor (Fachbereich Mathematik der Universität, 8580 Bayreuth)
- (4) Wolfgang Metzler, Ziele musikalischer Gruppenimprovisation, in: Fürstenecker Beiträge zur Jugend- und Erwachsenenbildung, Heft 1, Fürsteneck/Rhön 1976.
- (5) Wolfgang Metzler, Die Idee eines Schülers zur Auffindung pythagoreischer Zahlentripel, in: Praxis der Mathematik, 1979, Heft 5, S 129-131.
- (6) Horst Sewerin, Mathematische Schülerwettbewerbe, Manz Verlag, München 1979.



# Pädagogik in Krisenzeiten

## Eine statistische Analyse zur Situation der Heimvolkshochschule Fürsteneck

Pädagogische Arbeit darf wirtschaftlichen und sozialen Krisen nicht geopfert werden. Bildung setzt Impulse, vermittelt Denkanstöße und Orientierungshilfen, sie fördert persönliche und soziale Entwicklung. Dies wird in wirtschaftlichen „Schönwetterlagen“ großzügig unterstützt und sollte unter „Schlechtwetterbedingungen“ doch erst recht selbstverständlich sein. Es sieht heute allemal anders aus: Sparpolitik diktiert überall die Verhältnisse.

Für die Heimvolkshochschule ist es nicht leicht, sich ihren Bildungsauftrag unter diesen Bedingungen allgemeiner Sparpolitik und einschneidender bildungspolitischer Begrenzungen zu bewahren. Wenn sie ihren pädagogischen Auftrag nach wie vor zeitgemäß wahrnehmen will, braucht sie angemessene Rahmenbedingungen, Voraussetzungen für eine jugend- und erwachsenengerechte Bildungsarbeit. Dazu zählen Ausstattung und Einrichtung der Tagungs- und Freizeiträume, sowie Werkstätten, Umfang und Qualität der Unterkünfte, hinreichende Arbeitsmittel auf aktuellem Stand, nicht zuletzt eine genügende Anzahl von engagierten Mitarbeitern im pädagogischen-, hauswirtschaftlichen- und Verwaltungsbereich.

In einigen Heimvolkshochschulen ist auf die gegenwärtige Krise mit dem Trend nach kurzfristigen Bildungsmaßnahmen reagiert worden; überraschende und bedrohende wirtschaftliche Einschränkungen mußten mit allen Kräften aufgefangen werden. Fürsteneck hat sich auf's Energischste dagegen gestäubt, dieses Defensivverhalten anzunehmen und nach allen erdenklichen Möglichkeiten gesucht, seinen Charakter als Heimvolkshochschule nicht zu verlieren, der im wesentlichen auch durch die Langfristigkeit der Lehrgänge als unabdingbarem Bestandteil einer wirksamen pädagogischen Arbeit geprägt ist.

Wie also konnte das Haus seine Stabilität sichern? Teilnehmerschwund (insbesondere bei Zielgruppen mit jüngeren Menschen) in den letzten Jahren aufgrund eingeschränkter individueller Lebensverhältnisse, folglich die sich auf das Portemonnaie des Einzelnen auswirkende Krise, sowie Ausfallquoten bei Eigenkursen aufgrund von Sparmaßnahmen der Bürger mußten mit wirtschaftlichen Gegenmaßnahmen aufgefangen werden. Das geschah durch:

1. Beschränkung auf unabdingbare Maßnahmen im Rahmen der gesamten Bauunterhaltung und Ausstattung zwecks Sicherung der Überlebensfähigkeit der Schule.
2. Initiativen auf bildungspolitischem Gebiet zur Änderung des Hessischen Volkshochschulgesetzes von 1970 mit dem Ziel, die Bildungsstätte durch Regelungen, die dem Heimcharakter der Einrichtung gerecht werden, abzustützen. Im Ergebnis wurde vom Landtag am 1. April 1981 das „zweite Gesetz zur Änderung des Gesetzes über Volkshochschulen“ unter angemessener Berücksichtigung der besonderen Situation der Heimvolkshochschulen beschlossen.
3. Einführung einer sogenannten „Überlastquote“: Sonderbelastungen wurden durch Einrichten von Notquartieren, über das pädagogisch verantwortbare Maß hinausgehende Erhöhung der Teilnehmerzahlen in Eigenkursen und Durchführung von Mehrkursen in Kauf genommen, um auf diese Weise wirtschaftlich nachhaltige Einschnitte zu verhindern. Dies konnte nur dadurch erreicht werden, daß alle Mitarbeiter der Heimvolkshochschule mit viel Bereitschaft über ihr Dienstsoll hinaus gearbeitet haben.
4. Deutliche Ausweitung der Kurstätigkeit im Zusammenhang mit Partner- und Kooperationsorganisationen.

5. Differenzierung in den Kurstypen bei den Eigenkursen, das heißt absolute Kapazitätsauslastung bei Kursen in offener Werbung (z. B. Hauptlehrgänge, musische Werkwochenenden, Familienwochen usw.), um dadurch den Teilnehmerschwund in solchen Eigenkursen, in denen die Anzahl der Teilnehmer aufgrund von Vereinbarungen nicht erhöht werden konnte, aufzufangen.

6. Tatkräftige Unterstützung des Trägervereins und aller Freunde des Hauses.

7. Aufgeschlossenheit aller beteiligten staatlichen Stellen für die Sorgen der Heimvolkshochschule und ihre Bereitschaft zu unbürokratischer, größtmöglicher Hilfe bei erschwelter allgemeiner Haushaltsslage.

### ENTWICKLUNG DER KURSTÄTIGKEIT

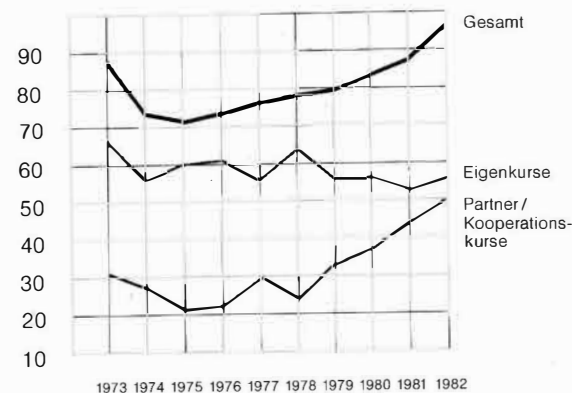
Ausgehend von der Gesamtzahl der Kurse 1973 (77 Kurse) pendelte sich bis zum Jahre 1979 die Entwicklung auf durchschnittlich 65 Kurse ein (Grafik I.). Aufgrund des wirtschaftlichen Drucks übersprang der Umfang der Kurstätigkeit in den Folgejahren wieder die Grenzzahl „70“ (73 Kurse) und erhöhte sich bis zum Jahre 1982 rapide auf 86. In dieser Entwicklung gelang es, die Anzahl der Eigenkurse zu stabilisieren und zugleich den Anteil der Partner- und Kooperationsseminare zu verdoppeln. Es wird ebenfalls deutlich, daß sich der Umfang der Eigenkurse unter dem Gesichtspunkt maximaler Auslastung bei etwa gleichbleibender Gesamtkapazität des Hauses um die Marke „45“ bewegt. Im Zeitraum 1973-1978 konnte die Teilnehmerzahl (Grafik II) nach anfänglichem Rücklauf (bis 1976) erheblich gesteigert werden (1976 = 1.977 TN, 1978 = 2.429 TN). Die Folgen der wirtschaftlichen Krisensituation schlugen ab 1979 vor allem bei den Eigenkursen deutlich zu Buche (1978 = 1.852 TN und auf dem Tiefpunkt 1980 = 1.330 TN). Dieser Talfahrt wurde durch einen Aufschwung der Teilnehmerzahlen bei Partner- und Kooperationskursen begegnet; sie konnte mit dem Jahreswechsel 1980 zum Stillstand gebracht werden.

Bei Konsolidierung der TN-Zahlen in Eigenkursen und kontinuierlichem Anstieg der Partner- und Kooperationskurse konnten wir im Jahre 1982 mit insgesamt 2.512 TN eine Rekordmarke notieren. Ein fast identisches Bild (Grafik III) ergibt sich bei den Teilnehmertagen (TNT), so daß wir im Jahre 1981 mit 14.638 TNT und im Jahre 1982 mit 14.439 TNT zwei weitere Höchstmarken zu verzeichnen hatten.

Wenn wir im Hinblick auf diese Gesamtentwicklung gegenwärtig von einer „Überlastquote“ sprechen, dann drückt sich darin die an das „Mehr“ an Gesamtkursen und Teilnehmertagen gebundene Zusatzarbeit aus: Verstärkte Begleitung der Partnerkurse, organisatorische und pädagogische Betreuung, Mehrarbeit im Hauswirtschafts- und Verwaltungsbereich.

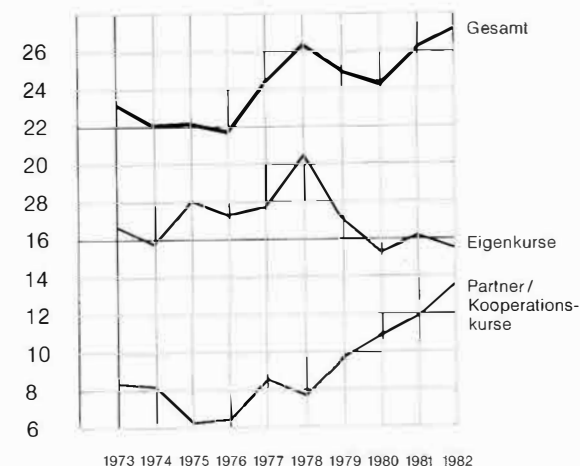
Die Heimvolkshochschule Fürsteneck hat durch die Jahre hindurch ihr besonderes Profil, welches auch durch die Langfristigkeit der Kurse gezeichnet ist, beibehalten und ausgebaut. Betrug die durchschnittliche Verweildauer eines Teilnehmers im Bereich der Eigenkurse im Jahre 1978 = 5,7 Tage, so konnte sie bis 1982 auf 7,3 Tage angehoben werden.

## Anzahl der Kurse



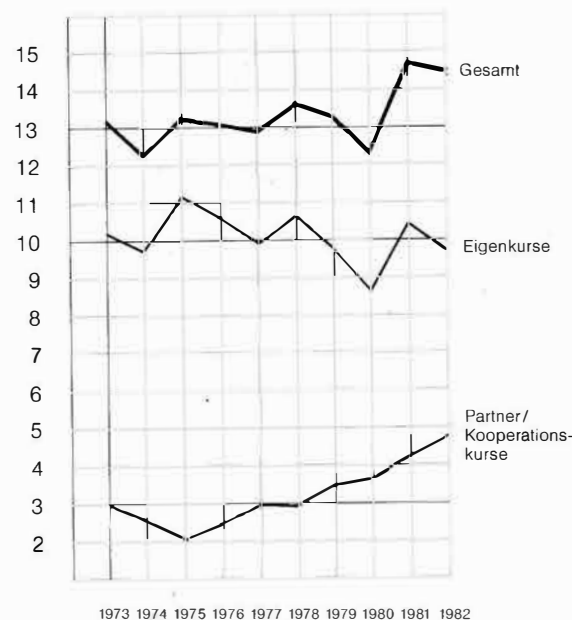
Grafik I

## Teilnehmerzahl (i. Hd.)



Grafik II

## Teilnehmertage (i. Tsd.)



Grafik III

## KOOPERATION MIT DEN MITGLIEDERN DES TRÄGERVEREINS

Der Trägerverein stützt nicht nur bildungspolitisch, materiell und konzeptionell die Entwicklung der Schule. Er ist in vielen Bereichen der praktischen Bildungstätigkeit lebendig verwurzelt.

So wirken eine Reihe von Mitgliedern in verschiedenen Lehrgängen mit, und so werden auch eine Reihe von Kursen in Kooperation mit Mitgliedern aus den Reihen des Trägervereins durchgeführt. Das Beispiel 1982 zeigt, daß nach wie vor musische, gesellschaftspolitische und pädagogische Seminare das Bild der Zusammenarbeit bestimmen.

Darüberhinaus wurden gemeinsame Modellprojekte wie z.B. die „Fürstenecker Werkstattwochen“ in die Wege geleitet, die mittlerweile auf dem Feld musisch-kultureller Fortbildung wesentliche Akzente gesetzt haben. Im Jahre 1982 konnte zudem mit den Fortbildungsseminaren für Betriebsräte und Jugendvertreter die Zusammenarbeit mit dem DGB sichtbar vertieft werden.

Mit dem Bildungswerk Hausfrauen-Verband Hessen e.V. wurde erstmalig ein Wochenendseminar für Ehepaare zu Fragen der Kommunikation und alltäglichen Konfliktbewältigung durchgeführt.

## Kooperation mit den Mitgliedern des Vereins im Jahr 1982:

Mitglied	Zahl der Verantst.	Kurstypen
Altschülerschaft	3	Aufbaukurse
Deutscher Gewerkschaftsbund	9	Fortbildung für Betriebsräte und Jugendvertreter
Evangelische Kirche von Kurhessen und Waldeck	2	Mitarbeiterschulung
Hessischer Volkshochschulverband	2	Werkstattwochen für Kursleiter an Volkshochschulen
Internationaler Arbeitskreis für Musik	7	Alte Musik, Orchester- u. Kammermusik für Lehrer, Studenten und Erzieher
Bildungswerk Hausfrauen-Verband-Hessen e.V.	2	Fortbildung für hauswirtschaftliche Fachkräfte
Kreis Fulda	1	Jugendleiterwoche
Landfrauenverband Hessen	2	Zentrale Fortbildungslehrgänge für Frauen auf dem Lande
Musische Gesellschaft	4	Pädagogische Arbeitstagung; Mus. Sommerwoche, Mus. Sommerfest, Oberschülerwoche

## Integrative Bildungsarbeit – Statistisch gesehen

Der integrative Bildungsansatz der Heimvolkshochschule Fürsteneck konnte in der letzten Dekade unter den Gesichtspunkten

1. der inhaltlichen Ausrichtung verschiedener Kurstypen
2. der Offenheit für unterschiedliche Zielgruppen
3. der Verschränkung von musischer, sozialer, berufsorientierter und politischer Bildung in den einzelnen Kursen verdichtet werden.

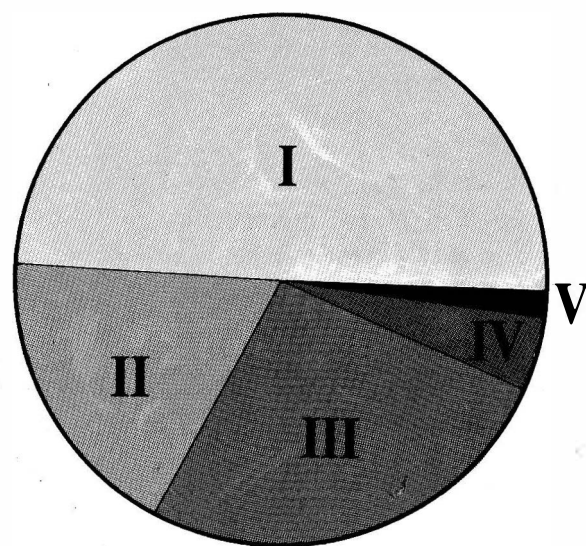
Die Hauptlehrgänge standen weiterhin im gleichen Umfang im Zentrum der Arbeit. Bereits langwährende Seminare mit sozialpädagogischen, sozialpolitischen und politischen Schwerpunkten konnten trotz der wirtschaftlichen Krisenentwicklung beibehalten werden. Das Anwachsen insbesondere von musisch-kreativ ausgerichteten Kursen steuerte dem immer sichtbarer werdenden Fehlbedarf in diesem Bildungsbereich entgegen.

Hervorzuheben ist, daß der Anteil musischer Seminare an der Gesamtbildungstätigkeit über die 10 Jahre hinweg keine Einbußen erlitten hat. Dort, wo im Bereich der Partner- und Kooperationskurse der Anteil sank, konnte die Schule durch eigene Angebote Verlagerungen in der Gewichtung auffangen. Bei den Partner- und Kooperationsseminaren blieben musische Kurse insgesamt ein deutlicher Schwerpunkt. Zuwachsraten ergaben sich bei Lehrgängen mit pädagogischen und gesellschaftspolitischen Themen.

Alles in allem hat die HVHS Fürsteneck das Prinzip der Ausgewogenheit trotz größerer wirtschaftlicher Sorgen sichern können. So wenig Statistiken über den Qualitätszuwachs auf inhaltlichem, didaktischem und methodischem Gebiet aussagen können, so sehr wird dennoch die Notwendigkeit der Bildungstätigkeit in Fürsteneck auch statistisch durch folgende Tendenz bestätigt:

Das Interesse an Seminaren wächst, sowohl bei den potentiellen Teilnehmern wie auch bei schon vorhandenen und möglichen zukünftigen Kooperationspartnern, obwohl sie sich alle zum gegenwärtigen Zeitpunkt sehr genau überlegen müssen, wieviel Bildung sie sich noch „leisten“ können. Dies mögen die Daten zum Umfang der Kurstätigkeit, die Teilnehmerzahlen und die Angaben über Teilnehmertage belegen.

## Gesamtkurse

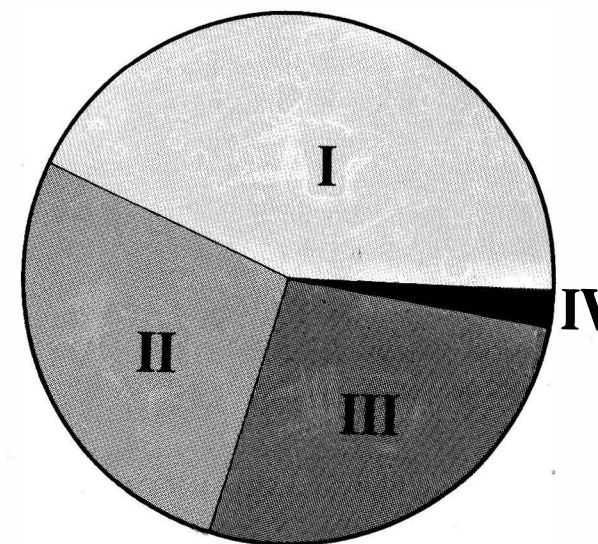


Grafik IV

Zu Grafik IV. Verteilung der thematischen Schwerpunkte im Gesamtprogramm 1982 (in Klammern: Vergleichszahlen aus dem Jahre 1973)

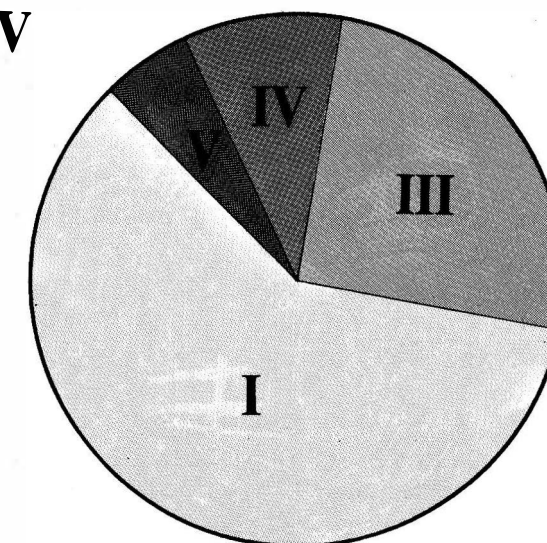
	Eigenkurse	Partner- u. Kooperationskurse	Zusammen
I. Kurse mit musisch-pädagogischem Schwerpunkt	29,5% (22,0%)	20,0% (23,6%)	49,5% (45,6%)
II. Hauptlehrgänge zur Bildung im gesellschaftl. und persönl. Bereich	18,0% (22,2%)	—	18,0% (22,2%)
III. Kurse mit gesellschaftlichem Schwerpunkt	18,0% (16,5%)	8,2% (2,3%)	26,2% (18,8%)
IV. Kurse mit pädagogischem Schwerpunkt	1,5% (6,0%)	3,0% (1,7%)	4,5% (7,7%)
V. Verschiedene Kurse	— (4,0%)	1,8% (1,7%)	1,8% (5,7%)
	67,0% (70,7%)	33,0% (29,3%)	100% (100%)

## Eigenkurse



Grafik V

## Partner- und Kooperationskurse



Grafik VI

Zu Grafik V. und VI. (in Klammern: Vergleichszahlen aus dem Jahre 1973)

	Eigenkurse	Partner- und Kooperationskurse
I. Kurse mit musisch-pädagogischem Schwerpunkt	43,99% (31,2%)	60,47% (80%)
II. Hauptlehrgänge zur Bildung im gesellschaftlichen und persönlichen Bereich	27,1 % (31,4%)	—
III. Kurse mit gesellschaftlichem Schwerpunkt	26,78% (23,2%)	24,91% ( 8%)
IV. Kurse mit pädagogischem Schwerpunkt	2,13% ( 8,5%)	9,11% ( 6%)
V. Verschiedene Kurse	— ( 5,7%)	5,51% ( 6%)
	100% (100%)	100% (100%)

## Der Gründerkreis

Die Gründungsversammlung des Vereins „Hessische Heimvolkshochschule“ fand am 19.6.1952 in Marburg/Lahn statt. 1. Fürstenecker Lehrgang: Januar 1953.

Als Mitglieder des Vorstandes wurden einstimmig gewählt:

1. Prof. D. Hermann Schafft, Kassel-Wilh., als 1. Vorsitzender
2. Ministerialrätin Johanna Spangenberg, Wiesbaden, Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung als 2. Vorsitzende
3. Domvikar Willy Bokler, Limburg, Katholische Kirche
4. Oberlandeskirchenrat Dr. Ernst Neubauer, Kassel, Evang. Landeskirche von Kurhessen-Waldeck
5. Landesjugendsekretär Otto Scheugenpflug, Frankfurt, Landesjugendausschuß Hessen
6. Schulrat Ernst Witzell, Herborn, Hessischer Landesverband für Erwachsenenbildung
7. Geschäftsführer Erich Bitterhof, Hoof, Musische Gesellschaft, als Schriftführer

Zum Gründerkreis gehörten ferner als Mitglieder:

Dr. Richard Baum, Kassel-Wilh., Arbeitskreis für Haus- und Jugendmusik;  
Oberkirchenrat Dr. Wilhelm Berger, Wiesbaden, Evang. Kirche in Hessen und Nassau;  
Landesjugendpfarrer Wilhelm Hahn, Kassel;  
Schulleiter Gustav Huhn, Neustadt/Krs. Marburg, als Geschäftsführer des Trägervereins, bis 1965 Schulleiter in Fürsteneck (heute Ehrenmitglied, Pädagogischer Beirat);  
Prof. Dr. Bernhard Laum, Marburg/L., Universität;  
Frau Idel Oßwald, Nonnenhof, Landfrauenverband;  
Dr. Gerhard Schack, Kassel, Raiffeisenverband Kurhessen;  
Landrat a. D. Direktor Heinrich Treibert, Kassel, EAM;  
Lehrer Heinrich Wagner, Schlierbach, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Bald nach der Gründung traten hinzu:

Landrat Heinrich Beck, Hünfeld, Landkreis;  
Heinrich Henkel, Londorf, Ring Politischer Jugend;  
Dr. Viktor Aschenbrenner, Wiesbaden; Bund der vertriebenen Deutschen.

## Der Trägerverein 1983

### Öffentliche Institutionen

Der Hessische Kultusminister; Der Hessische Minister für Landesentwicklung, Umwelt, Landwirtschaft und Forsten; Der Hessische Volkshochschulverband.

### Kirchen

Bistum Fulda; Bistum Limburg; Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck;  
Ev. Kirche in Hessen und Nassau.

### Körperschaften

Landkreis Fulda; Stadt Fulda; Gemeinde Eiterfeld; Industrie- und Handelskammer Fulda;

### Verbände und Vereine

Deutscher Gewerkschaftsbund, Landesbezirk Hessen; Internationaler Arbeitskreis für Musik;  
Landfrauen-Verband-Hessen e. V.; Bildungswerk Hausfrauenverband Hessen e. V.; Musische Gesellschaft e. V.; Raiffeisenverband Kurhessen;  
Sprecher der Altschülerschaft.

Persönliche Mitglieder verbinden die Heimvolkshochschule mit Institutionen des öffentlichen Bildungswesens (Schulen, Hochschulen).

## Der Vorstand 1983

Heinrich Beck, Landrat a. D., Fulda, 1. Vorsitzender;  
Richard Brachmann, Leitender Regierungsdirektor, Kassel, 2. Vorsitzender;  
Dr. Antonius Gescher, Direktor des Bonifatiushauses, Fulda, Schriftführer;  
Peter Ballmaier, 1. stellvertr. Vorsitzender des Hessischen Volkshochschulverbandes, Fulda;  
Reinhardt Hering, Oberlandeskirchenrat, Kassel-Wilhelmshöhe;  
Prof. Dr. Wolfgang Metzler, Vorstandsmitglied der Musischen Gesellschaft e. V., Schmitten;  
Dr. Eberhard Scheler, Regierungsdirektor im Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden;  
Günter Schmuck, Direktor der Heimvolkshochschule Fürsteneck und Geschäftsführer des Trägervereins.

# Verzeichnis der Mitarbeiter seit 1953

Pädagogische Mitarbeiter: Gustav Huhn, Karl Fiedler, Rudolf Christl, Brigitte und Wilhelm Mischke, Harry Liebers, Erich Pankow, Hans-Peter Steinacker, Ursula Balzer/Winckler, Joachim Huhn, Lothar Kolb, Rolf Wagner, Conrad Henning, Helmut Krauth, Frans Mans, Kurt Marmann, Reinhard Wehnert, Dr. Karl Peter Wanderer, Dr. Wolfgang Rapp, Friedhelm Gärtner, Gabriele Kern, \*Klaus Battermann, \*Gabriele Schmitt, \*Manfred Ernst, \*Winfried Reckers, \*Barbara Ristow, \*Gerda Meiselbach, \*Silvia Meyer, \*Günter Schmuck (Schulleiter).

Wirtschaftsleiterinnen: Ruth Thiesner, Hilde Ehrhardt, Hella Brede/Herbig, Heidemarie Heins, Regina Lustig, Margarete Görk/Brehm, Christel Lachmann/Fröhlich, \*Gudula Plümpe.

Weitere Mitarbeiterinnen in Haus und Küche, Praktikantinnen, stellvertretende Wirtschaftsleiterinnen, Hausgehilfinnen: Ulla von Schweitzer, Resi Wiegand, Paula Kiel/Herr, Anna Kachellek, Brunhilde Haßler, Helga Müller, Helga Kister, Christel Müller/Manteufel, Gertrud Docken, Christa Lotz, Brigitte Seiler, Hilde Waider, Ursel Schneider, Brunhilde Sippel, Ida Thiesner, Renate Koch, Ranate Schneider, Elisabeth Biedenbach, Susanne Erhart, Hella Brede, Edeltraud Scharnowski, Liisa Hyytiäinen, Isolde Loose, Magdalena Nophut, Marja-Leena Palmgren, Elisabeth Möller, Ingrid Gabler, Angelika Schwade, Marga Spangenberg, Marjatta Huuskonen, Justine Millischitz, Barbara Haupt, Brunhilde Semmelroth, Helga Boss, Karin Mares, Sieglinde Friedrich, Gisela Rüger, Margarethe Görk, Gudrun Trieschmann, Bettina Quanz, Ruza Zdelican, Renate Diegel, Barbara Günkel, Brigitte Haas, Josefa Ilzer, Heidrun Jörges, Doris Koch, Doris Leopold, Marina Apel, Edith Höhne, Silke Paul, Annette Schulz, Margarete Simon, Heike Sippel, Reinhilde Werner/Lukas, \*Frieda Ziegler, \*Helma Behrens, \*Gertrud Dittmar, \*Sigrid Gippert, \*Luise Hofmann, \*Bettina Stöhr, \*Susanne Leinberger, \*Mechthild Möller.

Hausmeister (zugleich tätig in Landwirtschaft und Garten) Otto von Schweitzer, Eta Seifert, F.Ziemann, Fritz Manteufel, Eugen Kraus, Helmut Heins, Jakobus Langerhorst, Klaus-Peter Lustig, Peter Singendonk, Michael Vogt, Hans Krause, Gerd Philipp, Martin Günzel, Dieter Kemmer, Dietmar Preiß, \*Adolf Krause, \*Helmut Jordan.

Verwaltungskräfte (soweit sie mindestens ein Jahr fest angestellt waren; das Haus kommt ohne Aushilfen und ständige Vertretung nicht aus): Waltraud Härtelt, Maria Remmert, Hilde Seyfert, Christel Heiner, Helga Ehser, Rosemarie Mühlinghaus/Siebert, Lucie Bagus, Joachim Stadt, Wolfgang Isernhagen, Ursula Möller, Elisabeth Abel, Therese Hahner, Ute Petrich, \*Berthold Dittmar, Hedwig Preiß, \*Karin Rüger, \*Christa Vogel.

(\* = noch heute hier tätig)



Der auf der Höhe seiner Aufgabe stehende Mensch ist der Erbe, der Inbegriff, die reife Frucht alles dessen, was vor ihm war, und darum der Ahne, die Wurzel der Zukunft, und darum, weil er Erbe und Ahne zu gleicher Zeit ist, ist er ein Ideal.

Paul de Lagarde

## Die Autoren

Heinrich Beck, Landrat a. D., Fulda;

Richard Brachmann, Leitender Regierungsdirektor, Kassel;

Martin Bruns, Direktor der Evangelisch-Lutherischen Marahrens-Heimvolkshochschule Loccum;

Manfred Ernst, pädagogischer Mitarbeiter an der Hessischen Heimvolkshochschule Fürsteneck e. V.;

Barbara Glameyer, Altschülersprecherin, Darmstadt;

Hans Wilhelm Mechau, Direktor der Heimvolkshochschule Rastede;

Dr. Wolfgang Metzler, Professor der Mathematik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a. M.;

Dr. Martin Müller, Direktor der Niedersächsischen Lutherischen Volkshochschule Hermannsburg;

Günter Schmuck, Direktor der Hessischen Heimvolkshochschule Fürsteneck e. V.;

Bernhard S. T. Wolf, Fachreferent für Kulturelle Bildung beim Hessischen Volkshochschulverband, Frankfurt a. M.