

Aus:

Mitteilungen des Informations-
dienstes für Raumplanung

Heft 11/1979

Arnold Voss

Betroffenenfortbildung in der Raumplanung
- konzeptionelle Grundlagen und Leitlinien für
die Praxis

Meine Erfahrung mit dem Alltag der Durchschnittsbürger, die weder über die ökonomischen Mittel oder die sozialen Beziehungen verfügen, sich in Planungsprozessen Gehör zu verschaffen, noch die Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen, die komplizierten Verfahren, Inhalte und Restriktionen von Planung zu durchschauen, machte mir bald klar, daß die redlichsten Bemühungen um Partizipation und Demokratisierung nur dann ihr Ziel erreichen, wenn auch die bildungsmäßigen Voraussetzungen auf Seiten der Betroffenen geschaffen werden, die angebotenen neuen Verfahren und Möglichkeiten zu nutzen. Dies gilt vor allem für die von einer Planung negativ betroffenen, die Träger von Nachteilen und Kosten, die das Fehlen von materiellen Druckmitteln und sozialem Einfluß nicht durch ein höheres Bildungsniveau und die damit verbundene Fähigkeit zur autonomen Aneignung neuer Wissensbestände und Verhaltensrepertoires ausgleichen können.

Die Fehlbestände dieser Betroffenenengruppe, die im Mittelpunkt dieses Textes steht, lassen sich zumindest analytisch in fünf Kompetenzbereiche unterteilen:

1) Sachkompetenz

Zwar sind die Betroffenen meistens in der Lage das konkrete Problem zu beschreiben, sie können es jedoch selten in einen größeren Zusammenhang einordnen und seine Ursachen ergründen. Da sie den entsprechenden Begriffsapparat nicht beherrschen, sind die häufig nicht mal in der Lage, die dazu nötigen Fragen an die professionellen Planer zu stellen.

2) Planungs- und Organisationskompetenz

Sie durchschauen die Verantwortlichkeiten, Verfahren und Methoden der planenden Institutionen nicht und sind vor allem den rechtlichen Formalisierungen und Ausnahmeregelungen hilflos ausgeliefert. Da es für die meisten von ihnen nicht nur soziale, sondern vor allem auch finanzielle Barrieren gibt, eine Rechtsberatung einzuholen, sind sie wiederum auf die Fragemethode angewiesen. Und hier gilt das gleiche wie bei der Sachkompetenz.

3) Soziale Kompetenz

Sie sind häufig nicht in der Lage mit anderen Betroffenen dauerhaft und produktiv zu

kooperieren, um der Übermacht der planenden Institution und ihrer Experten ein politisches Gegengewicht entgegen zu stellen. Es fehlen vor allem die Kenntnisse über den Umgang mit zwischenmenschlichen Konflikten und sozialpsychologischen Gruppenprozessen, sowie Methoden kollektiver Entscheidungsfindung.

4) Strategische Kompetenz

Selbst wenn es den Betroffenen gelingt, miteinander dauerhaft zu kooperieren, sind sie häufig nicht in der Lage, die Interessenkonstellation und das damit verbundene politische Kräftefeld, indem sie sich bewegen zu strukturieren und einzuschätzen, um auf dieser Grundlage ihre eigenen Interessen an potentielle Bündnispartner zu vermitteln, und gemeinsam mit ihnen durchzusetzen. Es fehlt an Kenntnissen und Erfahrungen mit politischer Taktik, über den Umgang mit den Medien der Öffentlichkeit und mit Methoden der Basismobilisierung.

5) Sprach- und Schreibkompetenz

Der Umgang mit den planenden Institutionen und der bürgerlichen Öffentlichkeit verlangt den präzisen und orthographischen und grammatikalischen Gebrauch von Wort und Schrift, sowie die freie Rede vor fremdem Publikum und vor Statushöheren Einzelpersonen. Gerade die weniger gebildete Mehrzahl der Betroffenen entwickelt bei diesen Anforderungen enorme Sprech- und Schreibängste.

Jede Bemühung, um eine echte Demokratisierung der Raumplanung, setzt bei der betroffenen und potentiell zu beteiligenden Bevölkerung, neben dem Interesse und den finanziellen und zeitlichen Ressourcen vor allem die oben genannten Kompetenzen voraus. Eine entsprechende Betroffenenfortbildung im Gegenstands- und Methodenbereich räumlicher Planung kann sich umgekehrt nur als Teil einer umfassenden Demokratisierungsstrategie verstehen, die sowohl die Verwaltung als auch das politische System miteinbezieht. Eine solche Demokratisierungsstrategie muß die tendenzielle Bürokratisierung und machtpolitische Paralyse staatlicher Partizipationsbemühungen als Restriktion mit ins Kalkül ziehen. Im Rahmen einer solchen Demokratisierungsstrategie muß Planung als eine spezifische Form politischen Handelns aufgefaßt und vermittelt werden. Fortbildung muß dann zur Selbstorganisation und zur alternativen Planungspraxis anleiten.

Eine solche Selbstorganisation als alternative Planungspraxis heißt unter den aktuellen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, die sich ja auch in der Raumplanung widerspiegeln, in den meisten Fällen Gegenplanung.

Dies hat vor allem Auswirkung auf die Vermittlung von Sach- und Planungs- und Organisationskompetenz als Gegenkompetenz. Eine räumliche Entwicklung im Interesse der Betroffenen verlangt nicht nur alternative Modelle und Zielvorstellungen, sondern auch andere basisdemokratische Planungsverfahren und Organisationsformen. Solche basisdemokratischen Organisationsformen können sich jedoch nicht unabhängig von der politischen Kultur in den anderen Lebensbereichen der Betroffenen, in der Freizeit, am Arbeitsplatz oder im familiären Wohnbereich entwickeln. Sie verlangen vielmehr eine Einbettung in eine veränderte Alltagskultur der Betroffenen. Bei der Betroffenenfortbildung geht es also um ein Netz von Lernbereichen, die dauerhaft miteinander verknüpft werden müssen. Die Raumplanung eignet sich als Gegenstandsbereich dazu besonders, denn sie vermittelt über die Raumdimension die verschiedenen Lebens- und Wirkungsbereiche der Betroffenen als Bewohner eines bestimmten Territoriums.

Ist dieses Territorium auf den relativ kleinen räumlichen und damit überschaubaren und identifizierbaren Planungsrahmen der kommunalen und subkommunalen Ebene begrenzt, bietet sie am ehesten die Voraussetzungen für die Verwirklichung eines solchen Fortbildungsanspruches. Selbstorganisierte Lernbeziehungen lassen sich hier am besten und am tragfähigsten verwirklichen.

Gleichzeitig ist dieser Lernraum aber auch so groß, daß an ihm auch die strukturellen Probleme räumlicher Planung, wenn auch nicht änderbar, so doch erfahrbar und damit auch vermittelbar werden. Diese, die jeweilige lokale Situation übergreifenden regionalen und gesamtstaatlichen Rahmenbedingungen und die damit verbundene gesamtgesellschaftliche Problematik räumlicher Planung läßt sich so reflektieren, ohne den Bezug zur sinnlich erlebten kommunalen Planungspraxis und damit die Handlungs- und Umsetzungsorientierung der Fortbildung aufzugeben. Der unmittelbare praktische Bezug zur kommunalen und subkommunalen Planungsebene erlaubt es auf diese Weise Wissen, Einstellung und wirkliches Planungsverhalten als zusammenhängende Momente menschlichen Lernens in die Fortbildungsbemühungen mit einzubeziehen.

Strukturelle Rahmenbedingungen einer basisdemokratischen Betroffenenfortbildung

Läßt man in einer allerersten groben Stufe Planung als spezifisches Handlungstypus gelten, der in Abgrenzung zu anderen Handlungstypen zukunftsgerichtet und nach bestimmten Vernunftskriterien geordnet ist, so bedeutet Demokratisierung im Zusammenhang von Planung eine Modifizierung dieses Handlungstypus. Die Modifizierung findet dabei in vierfacher Weise statt:

- als Entscheidungsmodus, d.h. als eine spezifisch organisierte Form der Auswahl von Alternativen
- als kultureller Modus, d.h. auf eine bestimmte allgemein gesellschaftlich anerkannte Wertorientierung basierende Handlungsform
- als Interaktionsmodus, als eine bestimmte Form des sozialen Austausches und der sozialen Auseinandersetzung der an diesem Handlungstypus beteiligten Personen
- als institutioneller Modus, als ein in bestimmte festgelegte soziale Systeme eingegrenztes und durch bestimmte Verfahrensweisen fixiertes Verfahren.

Die Art und Weise dieser Modifizierung richtet sich nach dem dahinterstehenden allgemeinen Demokratisierungskonzept. Hier unterscheide ich unter dem Aspekt der methodischen Modifikation des Handlungstypus Planung drei Grundkonzepte:

1. Das parlamentarisch-bürokratische Konzept.
Es bestimmt sich vor allem durch das Delegations- und Professionalisierungsprinzip. Die entscheidenden Rollenträger des Handlungssystems sind der Wähler, der Politiker und der Experte. Der Wähler delegiert die Entscheidungskompetenz auf Zeit an den Politiker. Mit Ausnahme des eigentlichen Wahlaktes zwischen den Alternativen übernimmt der Experte die Entscheidungsvorbereitung und die Entscheidungsdurchführung. Kulturell abgesichert ist dieses Konzept durch ein eliteorientiertes Denken, den Glauben an einen prinzipiellen Rationalitätsgewinn durch Arbeitsteilung, die Integrationsideologie der Gemeinwohlorientierung und die Trennung von privaten und öffentlichen Dingen.

Der Interaktionsstil ist emotionslos und versucht jede Art von persönlicher Betroffenheit und persönlicher Parteinahme

zu neutralisieren. Es gibt fest Kommunikationsregeln und eindeutige Rollenerwartungen, die ausschließlich formal auf die Gleichberechtigung der handelnden Interaktionspartner gerichtet ist. Hinzu kommt eine Bindung an spezielle Medien, sprachliche Formen und Begriffsbildungen und ein kompromißorientierter Interaktionsstil. Institutionell ist das System zwar in seinen verschiedenen Ausformungen unterschiedlich, es grenzt jedoch die Gegenstandsbereiche, auf die sich Demokratie beziehen soll, eindeutig und klar ein und trennt auch die Handlungssysteme innerhalb des demokratischen Bereiches und seine Rollenträger in Rechten und Pflichten eindeutig voneinander.

Bei einer stärkeren Parteiorientierung kommen zwei weitere Handlungsträger hinzu, das Parteimitglied und der Funktionär. Das Delegationsprinzip macht aber über diese beiden Rollenträger nur einen Umweg: der Bürger delegiert Entscheidungsvorbereitung und Alternativwahl auf eine Partei, d.h. auf ihre Mitglieder. Die Mitglieder delegieren diese Aufgabe per Wahl auf ihre Funktionäre. Die Initiative zur Handlung - egal ob sie auf äußere Ereignisse reagiert oder aus eigenem Willen oder Absicht Ereignisse steuert - geht von den Gewählten nicht aber von den Wählern aus.

2. Das basisdemokratische Konzept

Es geht von entgegengesetzten methodischen Prinzipien aus, nämlich der Endprofessionalisierung und der Delegationsvermeidung. Die Betroffenen haben die Handlungsinitiative inne, bereiten die Entscheidung vor und übernehmen auch selbst den Wahlakt zwischen verschiedenen Alternativen sowie die Kontrolle über die Durchführung der Handlung. Soweit es überhaupt aufgrund des Komplexitätsgrades des jeweiligen Entscheidungsgegenstandes zu einer Aufteilung in verschiedene Rollenträger kommt, so erhält der Delegierte ein imperatives Mandat und ist jeder Zeit aus der Mandatsträgerrolle abwählbar. Die kulturelle Wertorientierung, die einen solchen Entscheidungsmodus absichert, kann nur normativ betrachtet werden, da dieses Konzept in vergleichbaren Ländern nur in Ausnahmesituationen und dann auch nur für sehr kurze Zeit empirisch geworden ist. Diese normativen Wertmuster sind egalitär orientiert und messen der Arbeitsteilung nur dann einen Rationalitätsvorteil zu, wenn sie den Handelnden nicht von seinem eigenen Handlungsergebnis entfremdet und ohne erheblichen finan-

ziellen und zeitlichen Aufwand für alle Beteiligten durchschaubar und steuerbar bleibt. Eine Trennung von Privaten und Öffentlichen wird abgelehnt. Kompromisse werden für gut befunden aber prinzipiell nicht angestrebt.

Der Interaktionsstil trennt nicht zwischen Ratio und Emotio und bezieht bewußt persönliche Betroffenheit und Parteinahme mit ein. Normierte Rollenerwartung und festgelegte Kommunikationsregeln sind nicht allgemein fixiert, sondern ergeben sich vielmehr aus der Problemsituation selbst.

Festgelegte Verfahren und institutionelle Bindung an genau festgelegte und abgegrenzte soziale Systeme gibt es nicht, sie wechseln vielmehr mit dem Problem und den verschiedenen Betroffenheiten selbst. Eventuelle ausschließlich zur technischen Vereinfachung und Überschaubarkeit dienenden institutionellen und erfahrungsmäßigen Formalisierungen liegen in der Kompetenz der jeweils Betroffenen.

Der formale Entscheidungsmodus "Demokratie" ist jedoch von seiner inhaltlichen Seite, d.h. von der konkreten historischen Ausformung des sozialen Systems, in dem er praktiziert wird, nicht zu trennen. Eine basis-demokratische Entscheidungsmethode ist nur auf Basis eines freiwilligen und in den gesellschaftlichen Beziehungen selbst verankerten allgemeinen Konsens zu praktizieren. Es gäbe sonst keinen Grund, einen Mehrheitsentscheid als Minderheit zu akzeptieren. Eine Gesellschaftsordnung ohne diese in den sozialen Beziehungen und Verhältnissen selbst liegenden Konsens wäre bei diesen nicht formalisierten und regulierten Demokratiekonzept dem permanenten Bürgerkrieg ausgeliefert. Gesellschaften mit antagonistischen Konstellationen, die aus ihren sozialen Beziehungen selbst keinen Konsens erschließen können, praktizieren, sofern sie überhaupt einen demokratischen Handlungsmodus entwickelt haben, im Normalfall das parlamentarisch-bürokratische Konzept. Es bleibt jedoch bei allgemein wachsendem Bildungsstand der Bevölkerung und bei ständig wachsender Komplexität der Entscheidungsprobleme, vor allem bei auf Veränderung gerichteten Maßnahmen, ein Implementationsdilemma. Da die Entwicklung von Entscheidungsalternativen und die Wahl zwischen den Alternativen häufig fern von den eigentlich Betroffenen stattfindet, und aufgrund des Delegationsprinzips notwendigerweise stattfinden muß, kommt es bei der Umsetzung der Entscheidung in dem betroffenen Territorium bei

den betroffenen Bewohnern zu kostspieligen Verweigerungen. Diese Verweigerungen haben zu einem dritten Demokratiekonzept geführt, daß man als Weiterentwicklung des parlamentarisch-bürokratischen Konzeptes betrachten kann.

3. Das parlamentarisch-partizipatorische Konzept

Es basiert auf dem Grundgedanken, daß beim parlamentarisch-demokratischen Konzept, insbesondere bei Planungsvorhaben, die auf erhebliche Veränderung der materiellen und sozialen Strukturen gerichtet sind, die konkret Betroffenen an der Entscheidungsvorbereitung zu beteiligen. Es erweitert das parlamentarische Rollenträgersystem um einen weiteren Rollenträger, den "Betroffenen". Die eigentliche Entscheidung, d.h. der Wahlakt zwischen den Alternativen, verbleibt weiter beim Gewählten, sprich Politiker (und/oder Funktionär). Die Beteiligung von Betroffenen, die insofern aus der Institutionalisierung des parlamentarisch-bürokratischen Entscheidungsvorganges herausfallen, als daß sie nicht an bestimmte auf Kompromiß gerichtete formale Kommunikationsregeln gebunden sind (und insofern ein basisdemokratisches Moment in das parlamentarisch-bürokratische Demokratisierungskonzept einführen), bringt ein neues Dilemma: die Legitimationsproblematik. In der Diskussion mit den unmittelbar Betroffenen wird die Umverteilung von Kosten und Nutzen durch eine verändernde Planungsmaßnahme unverhohlen sichtbar. Die Wertorientierung "Kompromiß" stellt sich dem praktischen Alltag der Betroffenen und zerbricht an der konkreten Aufzählung von Vorteilen und Nachteilen. Dadurch werden durch Gemeinwohldeologien verkleisterte Antagonismen zwar innerhalb des parlamentarisch-bürokratischen Entscheidungssystems nicht austragbar, jedoch für die Betroffenen durchschaubar. Um diese Durchschaubarkeit im Sinne des parlamentarisch-bürokratischen Demokratiekonzeptes wieder zu verkleistern, ist mit dem parlamentarisch-partizipatorischen Demokratisierungskonzept ein weiterer Handlungsträger (im Normalfall) verknüpft: der Wissenschaftler. Er wird bei den parlamentarisch getroffenen Entscheidungen als zusätzliche und "neutrale" Legitimation hinzugezogen, die trotz Betroffenenbeteiligung gegen die Vorstellungen und Wünsche zumindest eines Teils der Beteiligten aufgrund der vorgeschriebenen Kompromißregeln getroffen werden müssen. Der Interaktionsstil der Betroffenen, der notwendigerweise emotionalisiert ist und in keine spezielle Begriffs- und Kommunikationsregelung gepreßt werden kann, wird nur ausnahmsweise zugelassen und bestimmt den Entscheidungsvorgang nur in den Phasen, in denen das Partizipations-

moment vorherrscht. In diesen Phasen wird jedoch die Institutionalisierung des Verfahrens nicht völlig aufgehoben. Im Normalfall werden Formen der Partizipation gewählt, so daß unkontrollierte Prozesse, d.h. Beteiligungsversuche, die den parlamentarisch-bürokratischen Teil dieses Demokratisierungskonzeptes völlig außer Kraft setzen würden, gar nicht entstehen können.

Die Kommune und speziell die kommunale Planung, die auf Veränderung der Lebensverhältnisse ihrer Bewohner gerichtet ist, versucht seit einiger Zeit das dritte Demokratiekonzept zu praktizieren. Die auf dieser Entscheidungsebene noch am meisten gegebene Erfahrbarkeit eigener Betroffenheit, läßt dieses Konzept im Interesse der Sicherung des parlamentarisch-bürokratischen Entscheidungssystems funktional notwendig werden. Die Raumplanung unterliegt dabei als staatliche Planung in besonderer Weise der mit diesem Konzept verbundenen gesetzlichen Normierung, der gesellschaftlichen Festlegung von Verfahren und der bürokratisch vorgeschriebenen Entscheidung nach Kommunikationsregeln.

Strukturelle Rahmenbedingungen und individuelles Lernen

Das individuelle Verhalten des Planungsbedingten ist durch die oben typisierten gesellschaftlichen Strukturen bestimmt. Dem betroffenen Individuum wird diese Struktur aber erst dann sichtbar, wenn es sich um eine Veränderung der Planung bemüht. Es ist gezwungen, sich aus dem relativ unstrukturierten Reich privater Lebensgestaltung in den öffentlichen, nach den Prinzipien der parlamentarisch-bürokratisch, bzw. parlamentarisch-partizipatorisch Demokratiekonzept organisiertem Handlungssystem zu begeben und damit sein individuelles Verhalten entweder diesen Strukturen anzupassen oder aber diese Strukturen zu verändern.

Diese Strukturen verschleiern nämlich nicht nur den dahinterliegenden Ursachenzusammenhang des räumlichen Problems, sie erschweren durch ihre Verhaltensdeterminierung auch einen Lernprozeß, der auf die Durchdringung der Ursachen gerichtet ist. Noch schwieriger fällt die Veränderung der räumlichen Verhältnisse durch die Betroffenen selbst, denn ein solcher basisdemokratisches Verhalten widerspricht diesen bestehenden Strukturen. D.h., das Lernen, das durch Betroffenheit initiiert ist und auf reale Veränderungen gerichtet wird, immer auch Ände-

rungen von Strukturen einschließt, zumindest aber sich auch auf Veränderungen von Strukturen richtet. Individuell ist eine solche Aufgabe überhaupt nicht leistbar. Nicht nur der Lerngegenstand, sondern auch die spezifische Art des Lernens durch Betroffenheit, verlangt die Bildung von kollektiven Subjekten, d.h. kollektive Lernprozesse die sowohl auf einer individuellen als auch auf einer strukturellen Lernebene verlaufen.

Eine bewußte Auseinandersetzung mit der Umwelt im Bereich der Raumplanung hat dabei mehrere Praxisebenen, die sich überlagern und einander durchdringen: die Lehr-/Lernpraxis, die Planungspraxis und die politische Praxis. Sowohl die Planung selbst als auch der damit verbundene Lernprozeß ist an den konkreten Interessen der Betroffenen orientiert, d.h. die Integration von Planungspraxis und Lernen, die ja schon in sich widersprüchliche Bestimmungsmomente als Handlungstypus vereinigen, siehe hierzu weiter unten, Kapitel 6, werden besonders beim Gegenstandsbereich Raumplanung in die Strukturen und Medien öffentlich-politischer Willensbildung eingebettet und durch die Interessen der Betroffenen strategisch orientiert. Im Zusammenhang mit einem strategischen Lernkonzept, siehe hierzu grundsätzliche Ausführungen bei ROLFF, H.G./TILLMANN, K.H.: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis, in: ROLFF, H.G. u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Hamburg 19, S. 71 ff, kann man von strategischem Lernen innerhalb der Strukturen der parlamentarisch-partizipatorischer Demokratie unter den Bedingungen des Alltagslebens der Betroffenen sprechen.

Ähnlich wie man bei der individuellen Lernebene zumindest analytisch zwischen Einstellung, Verhalten und Wissen unterscheiden kann, so kann man soziale und ökonomische und politische Strukturen untergliedern in Entscheidungsstruktur und Kommunikationsstruktur. Bezieht man darauf die drei Praxisebenen, so ließen sich folgende Oberlernziele setzen, auf deren Erreichung der Lernprozeß gerichtet sein müßte:

- bei der planerischen Praxis auf der individuellen Ebene die Fähigkeit, Handlungsentwürfe für die räumliche Organisation der eigenen alltäglichen Lebenswelt zu entwickeln. Auf der strukturellen Ebene die Fähigkeit, sich zu diesem Zweck kollektiv zu organisieren und zu kooperieren und stabile Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen zu entwickeln sowie bestehende Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen zu verändern.

- bei der politischen Praxis auf der individuellen Ebene die Fähigkeit zur Artikulation eigener Betroffenheit und der Durchsetzung eigener Interessen und Ziele. Auf der strukturellen Ebene die basisdemokratische Veränderung parlamentarisch-bürokratischer Willensbildungsprozesse.
- bei der Lernpraxis die Wiedergewinnung von Lernfähigkeit in einem durch Apathie und Routinisierung bestimmten Alltag, auf struktureller Ebene die Fähigkeit, mit anderen zusammen lernfördernde Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen aufzubauen.

Diese Trennung von Groblernzielen ist natürlich entsprechend der Unterteilung in Lern-ebenen und Praxisebenen analytisch und in der Praxis nur zusammenhängend zu untersuchen. Das basisdemokratische Demokratisierungskonzept kommt dabei dem angestrebten Lernkonzept sehr entgegen. Lernprozesse sind nämlich immer an das lernende Individuum gebunden und lassen sich nicht delegieren. Sie fordern, sofern sie kollektiv organisiert sind, offene nicht hierarchisierte Kommunikationsbezüge zwischen den Lernenden und ein dezentralisiertes Entscheidungssystem, das dem die Entscheidungskompetenz zugibt, auf den sich die Entscheidungsfolgen auswirken.

Als Betroffener lernt der Mensch als Ganzes, d.h. sowohl emotional als auch rational. Bezieht man diese Erkenntnisse auf den Gegenstandsbereich der Raumplanung, so kommt ein weiterer Lernzusammenhang hinzu: die Verbindung von sozialem Lernen und sachbezogenem Lernen, d.h. die Verbindung von Beziehungsebene und Inhaltsebene im Lernprozeß.

Auch diese für die Betroffenenfortbildung erfolgsentscheidenden Zusammenhänge lassen sich im Basisdemokratischen Strukturkonzept realisieren. Strukturelle Lernebene und individuelle Lernebene lassen sich miteinander vermitteln. Da die bestehenden politischen Strukturen auch auf der kommunalen Ebene im Interesse der Betroffenenfortbildung nur unter erheblichen Widerstand etablierter politischer und ökonomischer Kräfte geändert werden können, ist zumindest am Anfang des Lernprozesses die Bildung von Lernfördernden Gegenstrukturen notwendig. Erst von dieser Basis aus kann die Veränderung gegebener Strukturen erfolgreich sein. Die Strukturelle Lernebene hat von daher einen doppelten Bezugspunkt. Die Bildung neuer basisdemokratischer Strukturen und die Veränderung parlamentarisch-bürokratischer oder parlamentarisch-partizipatorischer Struk-

turen.

Raum als alltäglich erfahrbarer Aktions- und Erlebnisradius

Der durchschnittliche erwachsene Bewohner eines Territoriums erlebt diesen Raum, sofern er nicht durch eine spezielle Ausbildung für die räumliche Dimension an sich sensibilisiert ist, vermittelt seiner täglichen produktiven und reproduktiven Tätigkeiten. Er erfährt dabei das, was Raumplanung unter Raum versteht, in folgenden grob zu unterscheidenden Situationen:

- Als Entfernung, die er zwecks Bewältigung seiner Aktivitäten überwinden muß, und zwar nur als subjektiv zu kurz (immer in Abhängigkeit vom Transportmittel) oder zu langer Entfernung. Ansonsten ist für ihn räumliche Überwindungsarbeit selbstverständlich und von daher als alltägliche Routinisierung der bewußten Wahrnehmung entzogen.
- Als Nutzungsgeflecht, und zwar nur in Form des Nutzungskonfliktes. Ebenso selbstverständlich für die Raumüberwindungsarbeit ist nämlich die Aufteilung des Raumes in bestimmte nebeneinanderliegende Nutzungen. Erst, wenn diese Nutzungen in Form von der ihm selbst vorgenommenen produktiven oder reproduktiven Tätigkeiten aufgrund ihrer räumlichen Nähe einander erschweren oder ausschließen, wird der Raum als solches bewußt wahrgenommen.
- Als fehlender Raum, d.h. dann, wenn für eine als notwendig erachtete oder erwünschte Tätigkeit keine Fläche (mehr) in zumutbarer Entfernung vorhanden ist.
- Als zerstörter Raum, d.h. wenn eine Fläche, die er für eine bestimmte erwünschte oder notwendig erachtete Tätigkeit benutzt hat oder in Zukunft benutzen möchte, durch die Aktivitäten oder Unterlassungen anderer für diese Nutzung untauglich gemacht wird ohne sie gleichzeitig einer alternativen Nutzung zuzuführen.

Raum wird unter dem Aspekt also auch wahrgenommen, wenn keine Raumplanungsmaßnahme stattfindet, sofern dadurch nicht die vier oben typisierten Situationen entstehen. Auf jeden Fall entsteht aber das Bedürfnis, den Raum konfliktfrei und bedürfnisgerecht zu gestalten, d.h. ihn demokratisch zu planen.

Die räumliche Erfahrung des Lebensalltags, die in den obigen typischen Situationen aufgezeigt worden ist, wird im Normalfall immer als öffent-

liches Problem, d.h. als politische Angelegenheit wahrgenommen. Mag die Wahrnehmung selbst individuell sein, so wird die Interpretation dieser Wahrnehmung immer kollektiv vorgenommen. Das aus den obigen Situationen entstehende Bedürfnis nach einer Veränderung der räumlichen Organisation wird im Normalfall zuerst in der Nachbarschaft oder im lokalen Bekanntenkreis geäußert und diskutiert. Die erste Stufe der kollektiven Diskussion ist dabei der Vergleich der auf den subjektiven Bedürfnissen beruhenden individuellen Interpretation des Wahrgenommenen. Entscheidendes Medium der Reflexion von räumlichen Problemen ist bei erwachsenen Laien der überall erhältliche aber bei weitem nicht in jedem Haushalt vorhandene Stadtplan. Erst im Rahmen der dadurch wahrgenommenen Verpflechtung, die im Rahmen des "subjektiven Stadtplans" der alltäglich routinisierten Entfernungsüberwindung und Flächen-nutzung nicht bewußt wahrgenommen wird, eröffnet sich die Frage nach den Ordnungskriterien des Nutzungsgeflechtes, d.h. nach Raumplanung. Auf dieser Stufe kollektiver Diskussion ist der Bewältigung wahrgenommener räumlicher Problemlagen eine erste und deutliche Qualifikationsgrenze gesetzt. Die alltäglichen Verarbeitungsmuster von Problemlagen helfen jetzt nicht mehr weiter, es ist eine Grenzsituation erreicht, in der die Aneignung zusätzlichen Wissens, zusätzlicher Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich wird. Die unterentwickelte politische Kultur in der Bundesrepublik Deutschland führt spätestens bei dieser Stufe der kollektiven Diskussion zum Abbruch des Problemlösungsprozesses. Das Problem wird durch Verdrängung des Problems gelöst, allgemein als Apathiephänomen im Rahmen parlamentarischer Systeme bekannt.

Die Art der Probleme und die Art der Wahrnehmung der räumlichen Lebensdimension unterscheidet sich im Rahmen dieser allgemeinen Bedingungen je nach Alter, Lebensumständen, Bildungsstand, psychischer Disposition im Moment der Wahrnehmung und Grad der unmittelbaren Betroffenheit. Kinder nehmen ihre räumliche Umwelt anders wahr als Jugendliche oder Erwachsene, Berufstätige anders als Hausfrauen oder Arbeitslose, Leute, die unter Streß stehen, anders als Personen, die Muße haben. Dabei steigen die Interpretationsmöglichkeiten und die Chancen zur Aneignung neuer Informationen und Kenntnisse mit dem Bildungsstand. Der Grad der Betroffenheit steigert die Sensibilität der Wahrnehmung und die Motivation zu nicht alltäglichen Anstrengungen, um das wahr-

genommene Problem zu bewältigen.

Betroffenheit und Lernmotivation

Jedes Motiv als Antrieb zum Lernen kann nur in der Wechselbeziehung von Individuum und Umwelt entstehen. Was die einzelne motivierende Situation im Rahmen der gesamten Motiventwicklung des Individuums, die eng mit seiner Lebensgeschichte zusammenhängt, betrifft, gilt dies in dieser Allgemeinheit nicht mehr. Sie findet auf der Basis der in vergangenen Situationen entstandenen und internalisierten Motive statt, die sich als relative Konstanten im Verhaltenskonzept des Individuum festgesetzt haben. Von daher kann man in der konkreten Individuum-Umwelt-Situation analytisch zwischen drei Typen von Motiven unterscheiden. Die Motive, die das Individuum schon internalisiert hat und in die Situation mit einbringt (z.B. Leistungsorientierung), Motive, die aus der Wirkung der Umweltsituation auf das sie wahrnehmende Individuum entstehen (z.B. Angst, Neugier) und Motive, die erst aus der Auseinandersetzung mit der Umwelt entstehen (z.B. Erfolg/Mißerfolg, soziale Anerkennung/Mißachtung). Unabhängig in welchem Motiv oder besser, welcher Motivkonstellation der Auslöser einer Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt begründet liegt, spielen die aus bisherigen Handlungserfahrungen entwickelte Einstellungen gegenüber bestimmten Gegenständen und Umweltsituationen und die Erwartung über den Ausgang der Aktivitäten eine wichtige Rolle. Die Wahrnehmung einer Situation, die Erwartung eines bestimmten Handlungsausganges und die jeweilige Motivanregung bilden eine jeweils unterschiedliche Ausgangskonstellation. Diese Ausgangskonstellation verändert sich wiederum durch die Aktivitäten und die dadurch veränderte Situation.

Betroffenheit ist an sich noch kein Motiv zum Lernen. Sie bedeutet zuerst einmal nichts anderes, als die über die nur kognitive Wahrnehmung hinausgehende affektive Einbindung in eine bestimmte ich/Umweltsituation. Die Situation ist dem Betroffenen nicht gleichgültig, sondern sie löst Gefühle der Zufriedenheit/Unzufriedenheit, Abneigung/Zuneigung oder Lust/Unlust aus. Die Anregung zur Veränderung bisheriger Verhaltensweisen und Einstellungen entsteht unter Alltagsbedingungen eines durchschnittlichen Erwachsenen im Normalfall durch Veränderungen der Umwelt, die Unzufriedenheit, Unlust oder Abneigung hervorrufen.

Solche aus der Wahrnehmung der Umwelt entstehenden Mangelmotivationen reichen allein aber

jektiven Stadtplan mit den o.g. Situationen, indem Raum ins Bewußtsein dringt, hat man eine räumliche Ausgangsstruktur oder besser ein räumliches Lernfeld, daß als inhaltlicher Ausgangspunkt alltagsorientierter räumlicher Lernprozesse genommen werden kann. Sozusagen als Oberflächenstruktur alltäglicher räumlicher Wahrnehmung, die aufgrund eines Lernmotives auf ihr ursächliches Wesen hin durchdrungen wird, um die eigene räumliche Situation zu verbessern.

Zeitdruck und Durchdringung von Pädagogik und Politik als Konstituens der Betroffenenfortbildung

Die Betroffenen, die nicht in der Lage sind, sich die dazu notwendigen speziellen (d.h. nicht alltäglichen) Fähigkeiten und Kenntnisse aus Büchern oder anderen Medien autonom anzueignen, sind gezwungen, ein pädagogisches Verhältnis zu einem einzelnen oder einer Gruppe einzugehen, die sich diese Kenntnisse und Fähigkeiten schon angeeignet hat, oder aber die ihr selbst fehlenden Autonomie zur selbständigen Aneignung besitzen. Dieser jemand oder diese Gruppe bekommt damit eine Machtposition, die unvergleichlich viel größer ist, als die eines durchschnittlichen Erwachsenenbildners im Bereich der traditionellen pädagogischen Institutionen. Die nicht autonomen Betroffenen, und dies sind im Normalfall die bildungsmäßig und ökonomisch benachteiligten, werden existenziell abhängig von dem, der mehr weiß und mehr kann als sie selbst. Das pädagogische Verhältnis wird ein politisches Verhältnis und die Didaktik eine politische Didaktik. Pädagogik und Politik durchdringen sich. Geht man davon aus, daß der Sinn der Pädagogik nur ist, pädagogisches Verhältnis durch Lehr-/Lernprozesse aufzuheben, so kann nur ein spezifisches Politikverständnis und ein damit verbundenes Demokratisierungskonzept, nämlich nur das basisdemokratische, mit Pädagogik verknüpft werden.

Die Bestimmungsmomente der Praxisintegration erleichtern den Verzicht auf Pädagogik im Sinne des Abbaus von Herrschaftsbeziehungen nicht. In der herrschenden politischen Praxis, die die Raumplanung im wesentlichen bestimmt, werden die Zwänge der Praxis sogar zusätzlich manipulativ verstärkt, um mögliche Lernprozesse, die aus Betroffenheit motiviert sind, d.h. vor allen Dingen die Lernprozesse derer, die vom Herrschaftssystem aufgrund ihrer Bildungsnachteile und ihrer ökonomischen Lage trotz formaler Mitbestimmungsmöglichkeiten ausgeschlossen

sind, zu unterbinden. Termine werden bewußt so knapp gefaßt, daß Entscheidungszwang entsteht und der Problemdruck keine Zeit zur Organisation von Reflexionsprozessen läßt. Situationskomplexität wird durch wissenschaftlichen Sprachgebrauch künstlich erhöht und undurchschaubar gemacht. Alle diese Bemühungen laufen darauf hinaus, bei den Betroffenen auf individualpsychologischer Ebene eine Situation entstehen zu lassen, in der er sein Ausschluß aus der parlamentarisch-partizipatorischen Willensbildung seiner eigenen Unwissenheit und Unfähigkeit zuschreibt. Das Motiv, sich über sein Alltagswissen hinaus Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, um die eigene Autonomie zu erhöhen, zerstört man lernpsychologisch, indem man die normale Angst des Menschen vor dem Fehlermachen durch eine künstliche Oberhöhung der Lernbarrieren so erhöht, daß er den Lernprozeß von sich aus verweigert. Bei der Integration von Lernen und Praxis ist aber eine solche Streßsituation auch ohne künstliche Manipulation unvermeidlich. Die allgemeine krisenhafte Entwicklung des kapitalistischen Systems wirkt sich so auf die räumliche Organisation aus, daß der, der sie als Betroffener selbst gestalten will, selbst bei reinen Abwehrmaßnahmen schnell unter Zeitdruck gerät. Der dadurch bei den Betroffenen erzeugte Lernstreß muß als Konstituens des hier anvisierten didaktischen Konzeptes gesehen werden. Hierbei könnte man in einem ersten Anlauf folgende Ursachen von Lernstreßsituationen aufzählen:

- o Lernstreß, der aus Unstrukturiertheit der Problemsituation entsteht
- o Lernstreß, der aus übermäßigem Zeitdruck entsteht
- o Lernstreß, der aus Angst vor negativer Sanktionierung entsteht.

Verlangt die Alltagsorientierung eine genaue Kenntnis der alltäglichen Lebens- und Lernsituation der Betroffenen und ein Anknüpfen an ihre alltäglichen Wissensbestände und Erfahrungen, (Zum Verhältnis von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen siehe Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Hamburg 1973, S. 11 folgende Band 1,) so verlangt die Streßorientierung vom Pädagogen zumindest zeitweise und vor allem zu Anfang des Lernprozesses eine verantwortliche an Sachautorität gebundene politische Führung der Betroffenen. Beides zusammen jedoch verlangt eine völlige Integration des Pädagogen in die projektgebundene Praxis der Betroffenen. Er darf sich nicht

Raumplanung einerseits durch Sozialisation der Interaktionspartner und andererseits durch die sozialen, ökonomischen und politischen Strukturen, in denen sie stattfinden, in Form und Inhalt geprägt.

Praxisnahe und etablierte Erwachsenenbildung

Eine Erwachsenenbildung, die einerseits Raumplanungslaien ansprechen will und andererseits praxisorientiert arbeiten möchte, steht vor folgenden Dilemmata:

- Planungspraxis von Laien gibt es bislang nur in wenigen Ausnahmefällen und ist so gut wie unerforscht. An was sollte sich also eine Erwachsenenfortbildung für Planungslaien orientieren?
- Das ungelöste Motivierungsproblem der Erwachsenenbildung hat bislang dazu geführt, das die mehr Bildung bekommen, die schon viel Bildung haben. Dies gilt mit wenigen Ausnahmen auch für die institutionsgebundene Erwachsenenbildung von Parteien, Gewerkschaften und Verbänden. Nimmt man als Hauptmotive den individuellen Aufstieg oder aber ansozialisiertes Allgemeinbildungsinteresse, so gibt es wieder kein Motiv zur Laienfortbildung in der Raumplanung (ein individueller Aufstieg ist mit Raumplanungskenntnissen kaum möglich) oder das Motiv bietet keine Praxisorientierung (ansozialisiertes Allgemeinbildungsinteresse ist selten praxisorientiert).

Um das erste Dilemma zu lösen, müßte die Praxis vieler Bürgerinitiativen im kommunalen Raumplanungsbereich untersucht werden. Dabei wird sich aber bald ein Spezifikum der Raumplanung im Sinne pädagogischer Kurrikulabildung erschweren auswirken: die räumliche Differenzierung. Die praktischen Probleme sind in jeder Kommune ausgesprochen unterschiedlich, ja innerhalb der Kommune je nach Art und Größe des Territoriums zusätzlich differenziert. curriculare Verallgemeinerungsversuche würden von vorneherein das "Kind mit dem Bade" ausschütten. Die Verallgemeinerung und Abstrahierung vom konkreten Fall verbürgt in der Raumplanung keine Praxisnähe mehr. Dasselbe gelte für spezielle Gruppen von Planungslaien, wie z.B. Kommunalpolitiker oder Parteifunktionäre. Für diese beiden Gruppen wäre ausnahmsweise sogar ein möglicher innerorganisatorischer Aufstieg ein Lernmotiv. Von daher sind sie auch bereit, an Ausbildungsveranstaltungen im Bereich der kommunalen Raumplanung teilzu-

nehmen, die nicht unmittelbar für ihre Praxis relevant sind, die aber über individuelle Vermittlungsschritte einen praktischen Nutzen erbringen könnten. Die Notwendigkeit dieser individuellen Vermittlungsschritte reduziert aber das Nachfragepotential für allgemein orientierte Raumplanungsfortbildung, oder anders ausgedrückt, sie bevorzugen die, die auch im normalen Erwachsenenbildungssystem bevorzugt werden, nämlich Verbandsmitglieder mit höherem Bildungsstand und der ausgebildeten Fähigkeit vom Konkreten zum Abstrakten und vom Allgemeinen zum Besonderen zu denken.

Für die erwachsenen Laien, die nicht über ein solches Aufstiegsmotiv oder aber über die intellektuellen Fähigkeiten verfügen, ist eine nicht am unmittelbaren und konkreten Praxisfall orientierte Fortbildung unattraktiv. Kommen noch soziale Ängste und Bildungsbarrieren vor den Institutionen der Erwachsenenbildung, die ja in hohem Maße verschult ist, hinzu, gibt es für sie in keiner der bestehenden Erwachsenenbildungseinrichtungen eine Weiterbildungsmöglichkeit. Läßt sich also das Dilemma der Praxislosigkeit nur dadurch lösen, daß sich die Erwachsenenbildung unmittelbar selbst in die Praxis der Fortzubildenden hineinbegibt, so löst sich damit gleichzeitig das Motivierungsproblem. Es liegt nämlich bei den aus der allgemeinen Raumplanungsfortbildung herausfallenden Gruppen von Erwachsenen im Praxisinteresse selbst, d.h. in ihrer eigenen Betroffenheit durch die räumlichen Problemlagen. Diese Integration in die Praxis der Betroffenen stellt die bestehende Erwachsenenbildung (wenn sie es tun würde) vor zwei neue Dilemmata:

- Die verschulte Erwachsenenbildung hat eine Didaktik entwickelt, die im Normalfall nicht auf die Veränderung der Umwelt gerichtet ist und auch die Bestimmungsmomente von Praxis, die ich oben aufgezeichnet habe, keine Rücksicht nimmt.
- Praxis ist nicht nur planungslogisch, sondern auch planungsstrategisch orientiert, d.h. sie erfordert Parteinahme für die Betroffenen. Eine solche Parteinahme ist bislang nur in der verbandsgebundenen Erwachsenenbildung möglich.

Praxisnähe und Praxisintegration

Um diese Dilemmata weiter auszudifferenzieren, muß zwischen Praxisnähe und Praxisintegration unterschieden werden. Praxisnähe oder Praxisorientierung läßt sich auch durch eine fall-

oder situationsorientierte Didaktik ermöglichen, sofern man weiß, wie die konkrete Praxis aussieht. Dieses Wissen um die Praxis kann sich aus Verallgemeinerung von Praxis in typischen Fällen und Situationen ergeben, aber auch durch die Darstellung der Praxis durch die Betroffenen. Praxisintegration bedeutet jedoch, einen Schritt weiter zu gehen: sowohl die pädagogische Veranstaltung als auch der Fortbilder begibt sich aus den sicheren "Mauern" der Erwachsenenbildungssituation und begibt sich selbst sowohl räumlich als auch emotional in den realen Veränderungsprozeß. Praxis und Lernen durchdringen sich zu einem, wenn auch in sich widersprüchlichen, sozialen System. Die Widersprüche dieses Systems liegen auf der einen Seite in den Bestimmungsmomenten der Praxis selbst und auf der anderen Seite in den in der pädagogischen Forschung bislang als lernfördernd erkannten Voraussetzungen. Birgt die Praxissituation einerseits bestimmte Vorteile gerade in der Motivierung zum Lernen gegenüber der schulischen Erwachsenenbildungssituation, so widerspricht sie auch einigen anerkannten lernfördernden Bedingungen, die da u.a. sind: sanktionsfreie Situation, mittelfristiges Erfolgserlebnis, reflexionsmunternde Handlungs- und Kreativitätsspielräume, kein zu hoher Problemdruck.

Entscheidungszwang wird unter Ressourcenknappheit aber immer zu zeitlichen Problemdruck. Sanktionierungsmöglichkeiten führen zu Erfolgszwang und beengen damit gleichzeitig reflexionsfördernde Handlungsspielräume. Situationskomplexität bedeutet umstrukturierte und komplizierte Problemsituationen, die vor allem zu Anfang eines Lernprozesses für Laien erhebliche Unsicherheit erzeugen. Mittelfristige Erfolge sind in der Praxis in den seltensten Fällen gesichert. Auch der hier eingegrenzten Gruppe der Betroffenen kommt bei der Raumplanung ein zusätzliches Erschwernis hinzu. Der Lernprozeß läuft unter den Alltagsbedingungen der Betroffenen ab, d.h. er ist in den alltäglichen routinisierten und häufig apathisch und unbewußt verlaufenden Lebensrhythmus eingebettet, wodurch zusätzliche Lernbarrieren (Innovationsfeindlichkeit) zu überwinden sind. Der Lernprozeß muß obendrein bei voller Berufstätigkeit abgeleistet werden und findet ausschließlich in der Freizeit statt. Kommen schichtenspezifische (Sozialisation) und berufsspezifische (Schichtarbeit) Einschränkungen dazu, wird vor allem die Zeitknappheit zum größten Lernhindernis.

Projektorientierte Didaktik und unmittelbare Betroffenheit

Nach meiner Unterscheidung zwischen Praxisnähe und Praxisintegration ist die projektorientierte Didaktik im Bereich der Praxisnähe einzuordnen. In diesem Bereich kann sie auch als erprobt angesehen werden, denn sie kann auf viele Erfahrungen in der Hochschule, in den Schulen aber auch in der Erwachsenenbildung zurückgreifen. Die projektorientierte Didaktik ist dabei in Abwendung von der klassischen Konzeption der ausschließlich auf die individuell abprüfbare Wissenvermittlung gerichteten traditionellen Didaktik wichtige Schritte in Richtung Praxisintegration gegangen: weg von der abstrakten Fächerorientierung zur konkreten Problemorientierung, Integration von Lernergebnis und Lernprozeß, weg von der prüfungsberechtigten formalen Lehrerautorität zu einem an Sachautorität gebundenen Beratungskonzept, weg vom individuellen Pauken zu themenzentrierten Interaktionen. Gerade vom spezifischen Inhalt der Raumplanung, die die Integration von Fachwissen auf Problemlösung als Sachkompetenz und die Zusammenarbeit in Gruppen als soziale Kompetenz verlangt, hat sich diese pädagogische Konzeption als äußerst fruchtbar erwiesen. Letztlich entscheidend für die Organisation des Lernprozesses sind aber noch die lernfördernden Erkenntnisse der Pädagogik, die pädagogische Logik. Gibt es zwar speziell in der Raumplanung kaum Beispiele für eine projektorientierte Pädagogik in der Erwachsenenbildung, so kann man doch die Ergebnisse aus anderen Gegenstandsbereichen, die aber ebenfalls ohne Prüfungsstreß und Notenangst zustande gekommen sind, als verallgemeinerungsfähige Vergleichsgröße nehmen. Die entscheidende Dimension jeden Lehr-/Lernprozesses, das Begehen von Fehlern und die Korrektur von Fehlern, wird im Gegensatz zur Praxisintegration der Sanktionsangst, die aus der eigenen Betroffenheit von Mißerfolgen entsteht, positiv (im Sinne der pädagogischen Logik) entzogen. Die zeitlichen Begrenzungen des Alltags werden durch die pädagogische Institution, d.h. durch ihre bewußte, soziale und räumliche Abgrenzung von der eigenen alltäglichen Praxis, den pädagogischen Erfordernissen künstlich angepaßt. Die verhaltensdeterminierenden Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen, in denen man im Alltag eingebunden ist, werden durch die pädagogische Institution zeitweise außer Kraft gesetzt. Selbst wenn sie im Rahmen einer Umsetzungsdiskussion simuliert werden, bleiben sie eben doch simuliert, d.h. sie bilden keine ernsthafte Bedrohung des Lernprozesses.

Praxisintegration als Aufhebung der Trennung von Lebenswelt und Lernwelt verlangt von daher eine Weiterentwicklung der projektorientierten Didaktik, die auf die Bestimmungsmomente von Praxis und Alltag besondere Rücksicht nimmt.

Praxisintegration und alltagsorientierte Didaktik

Auch der professionelle Raumplaner lernt *noch in* der Praxis. Selbst eine projektorientierte Hochschuldidaktik kann diesen Lernprozeß nicht ersetzen. Sie ist aber ein erheblicher Ausgangsvorteil gegenüber dem betroffenen Laien, selbst wenn dieser eine akademische Sozialisation hinter sich hat. *dafür* Der professionelle Planer erhält am Anfang seiner Berufspraxis einen pädagogisch orientierten Schonraum, der bei den beamteten Planern sogar als Referendarzeit institutionalisiert ist. Auch dieser Schonraum gilt für die Betroffenen nicht. Kommt hinzu, daß sie über keine akademische Sozialisation verfügen und ihr Alltag durch festgesetzte Arbeitszeit und entfremdete Arbeitsinhalte bestimmt ist, erschweren sich die Lernbedingungen und Voraussetzungen noch mehr. Diese schichten- und sozialisationsspezifischen Überlagerungen des Lernprozesses haben gerade bei den unterprivilegierten Schichten der Bevölkerung zu einer reaktiven und kurzfristigen Handlungsdisposition geführt. Während bei den höheren und gebildeteren Schichten der Bevölkerung, die meistens in weniger entfremdeten Arbeitszusammenhängen stehen und über relativ große Dispositionsspielräume sowohl im Bereich ihrer Freizeit als auch im Bereich ihrer Arbeitstätigkeit verfügen, eine dem planenden Handlungstypus näher liegende Grundeinstellung haben. *D.h.* Die allgemeinen Bestimmungsmomente der projektorientierten Didaktik müssen um schichtenspezifische Alltagsbedingungen ergänzt werden. Sie spiegeln sich schon in der oben angeschnittenen Art und Weise der Wahrnehmung des Raumes wider, die ja Ausgangspunkt von Lernprozessen aufgrund individueller Betroffenheit sind. Ebensolche schichten- und bildungsspezifischen Unterschiede ergeben sich aus der Fähigkeit zum komplexen und auf Zusammenhänge gerichteten Denken, das im Normalfall mit höherem Bildungsstand und täglicher Übung durch Handlungsspielräume in Beruf und Freizeit zunimmt. Die den spezifischen Gegenstand der Raumplanung betreffenden methodischen Fähigkeiten des systemorientierten Denkens und des Handlungstypus Planung bieten jedoch gerade für die Mehrzahl der von Raumplanung Betroffenen, dem durchschnittlichen bis niedrig qualifizierten

Lohnabhängigen, dessen Selbstverwirklichungsbedürfnisse durch den Alltag nicht völlig zerstört sind, die Möglichkeit seine Abhängigkeit und Entfremdung zumindest in der Freizeit aufzuheben. Dies geht jedoch nur, wenn der Lernprozeß zumindest in seinen Freizeitalltag integriert ist und an seinen spezifischen (schlechten) Lernvoraussetzungen, d.h. an seinem Alltagswissen und an seiner Alltagserfahrung, ansetzt. Diese ergibt sich aus ganz bestimmten routinisierten Elementarhandlungen, die er im Rahmen eines ganz bestimmten Territoriums immer wiederkehrend tun muß, um sich selbst zu reproduzieren. Nur vermittelt über diese elementaren Tätigkeiten nimmt er seine räumliche Umwelt wahr. Diese Wahrnehmung geschieht im Normalfall aus einer partikularen und äußerst subjektiven Sichtweise. Sie ist häufig an den äußeren Erscheinungsformen der Umwelt gebunden, deren wesentliche Bestimmungsgründe *erst* hinterfragt werden, wenn sich diese Umwelt zum Schaden des Wahrnehmenden verändert. Das bedeutet aber nicht, daß der Alltag "eine große Lernhemmung" ist. Der Alltag ist nicht nur voller mehr oder weniger großer Anlässe zum Lernen, sondern er ist auch von ständig verlaufenden Lernprozessen durchsetzt. Diese Lernprozesse finden ohne pädagogische Anleitung und völlig außerhalb jeder pädagogischen Institution statt. Diese den Alltag bestimmenden Elementarhandlungen erfordern zwar keine besondere Spezialisierung im Sinne beruflicher Qualifikation, sie *ändern* sich aber, manchmal plötzlich und manchmal kontinuierlich. Diese Veränderungen können Folgen von Lernprozessen aber auch Auslöser von Lernprozessen sein. Wie sie verlaufen, ist bislang kaum untersucht. An diesem alltäglichen Lernverhalten muß aber eine alltagsorientierte Didaktik ansetzen. Hierzu sind erste konzeptionelle Ansätze gemacht. Für Raumplaner besonders interessant ist das stadtteilnahe Volkshochschulkonzept von Lutz v. Werder. (Siehe hierzu WERDER, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung, Aspekte einer Bildungstheorie für freie Projekte, Bürgerinitiativen und stadtteilnahe Volkshochschularbeit, Berlin 1978, hektographiertes Manuskript; Stadtteilnahe Volkshochschularbeit - Zwischenbericht eines Projektes, in: Zeitschrift für Erwachsenenbildung an der FU Berlin Nr. 18 Dez. 1977.) ^{x)} Raumplanung als nicht alltäglicher Lerngegenstand hat einen Bezug zum alltäglichen Lernen, denn die Elementarhandlungen finden immer räumlich vermittelt statt. Jeder Mensch verfügt über einen "subjektiven Stadtplan", der sein Alltagshandeln räumlich sortiert. Im Rahmen dieses Stadtplans nimmt er die räumliche Organisation seiner Umwelt wahr. Kombiniert man diesen sub-

nicht aus, wenn nicht auch die begründete Erwartung besteht, daß die Lernaktivität zu einem Erfolg führt. Handlungslähmende Ohnmachtserfahrungen lassen sich nur durch bisherige Kompetenzerfahrungen oder durch internalisierte Kompetenzmotivation überwinden. Mangel- oder Dissonanzmotivation (Es muß etwas getan werden.) müssen um Kompetenzmotivation (Ich will selbst etwas tun und traue mir das auch zu.) ergänzt werden. Erst dann ist eine Ausgangskonstellation gegeben, die einen Lernprozeß initiieren kann. Siehe zu diesen Motivationsproblemen ausführlicher Marianne Gronemeyer: Motivation und politisches Handeln - Grundkategorien politischer Psychologie, Hamburg 1976, S. 39 ff.

Innerhalb des Lernprozesses können dann zusätzliche Lernmotive entstehen (z.B. soziale Anerkennung, Spaß an der Zusammenarbeit mit anderen Menschen, Erfolgserlebnisse).

Die spezifische Verbindung von affektivem und kognitivem Lernen und von inhaltlichem und sozialen Lernen kann jedoch auch spezifische relative Motivierungen und Lernhemmungen erzeugen. Kollektive Lernprozesse unter Ernstbedingungen erzeugen bei den Betroffenen spezifische Ängste: Angst durch Entscheidungszwang und Problemdruck, Angst vor Mißerfolg und Angst vor sozialer Mißachtung und Bestrafung. Die Veränderung räumlicher Problemlagen verlangt von Betroffenen obendrein nicht nur zusätzliche Wissens- und Kenntnisanneignung, sondern auch Verhaltensänderung und womöglich sogar grundlegende Einstellungsänderungen. Verhaltens- und Einstellungsänderungen produzieren bekanntlich erhebliche intrapersonale und bei sozialen Lernprozessen auch interpersonale Konflikte, die zusätzliche Ängste erzeugen.

Der Handlungstyp Praxis

Unter Praxis verstehe ich desweiteren eine aktive und bewußte Veränderung der sozialen, materiellen und ideellen Umwelt. Dieser Handlungstypus läßt sich durch folgende Bestimmungsmomente von anderen Handlungstypen unterscheiden:

- Situationskomplexität
d.h. durch das gleichzeitige Auftreten einer Vielzahl von Ebenen, Dimensionen und Akteuren, die im Zusammenhang begriffen und verändert werden müssen
- Ernsthaftigkeit
d.h. durch objektive Risikobewältigung und subjektive Verantwortlichkeit der Akteure

bestimmt

- Entscheidungszwang
d.h. durch objektive und subjektive Ressourcenknappheit (vor allem der Resource Zeit) bestimmt
- Sanktionierungsmöglichkeit
d.h. durch Eigentums-, Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse bestraft- oder belohnbar

Beim fortzubildenden Individuum bewirken diese Bestimmungsmomente aufgrund seiner unmittelbaren sinnlich erfahrbaren Einbindung in den realen Veränderungsprozeß sowohl auf affektiver als auch auf kognitiver Ebene, denn Praxis ist immer gleichbedeutend mit eigener Betroffenheit. Dies gilt nicht umgekehrt, denn Betroffenheit entsteht auch bei anderen Handlungstypen, wie z.B. instinktives oder routinisiertes Reagieren auf Umweltveränderung. Sie ist sogar vorhanden bei rein kontemplativen Handlungstypen, die nicht auf reale Veränderungen gerichtet sind. Die Bestimmungsmomente von Praxis im allgemeinen gelten auch für planerische Praxis oder Raumplanungspraxis im besonderen. Sie ist auf reale Umweltveränderung gerichtet, indem sie reale räumliche Nutzungssysteme und die Verhaltensweisen der darin agierenden Menschen nach spezifischen Vernunftskriterien um- oder neu strukturieren will. Das Produkt, was sie anstrebt, ist die Veränderung eines Zustandes, wobei sich der planungsspezifische Produktionsprozeß nicht auf die Veränderung des Zustandes selbst, sondern auf einen Entwurf zur Veränderung dieses Zustandes bezieht. Planungspraxis als Praxis des Handlungsentwurfs ist somit einerseits ein Produktionsprozeß andererseits ein Interaktionsprozeß, denn zur Entstehung dieses Entwurfes bedarf es eines sozialen Austausches zwischen verschiedenen mit dieser Planung befaßten Akteuren. Die immaterielle Seite dieser Interaktion kann man umfassend mit Kommunikation (unter Einschluß nonverbaler Kommunikation) beschreiben. Sie ist bei der Planungspraxis wesentlich. Der soziale Austausch ist aber auch immer materiell vermittelt, z.B. die Übergabe von Plänen, Büchern, physischen Modellen u.ä. Diese materielle Seite des Interaktionsgeschehens ist aber in den meisten Fällen selbst Träger von Informationen, d.h. Teil des Kommunikationsprozesses zwischen den Planungsakteuren. Planungspraxis ist von daher im wesentlichen symbolische Kommunikation, d.h. Umgang mit Begriffen, Modellen und Theorien, die die materielle Wirklichkeit durch die Deutung kommunizierenden Personen enthalten. Dieser symbolische Interaktionsprozeß ist in der

aus der Verantwortung für den Erfolg oder Mißerfolg stehen können und er muß für die Betroffenen ständig verfügbar sein. Voraussetzungen für ein solches pädagogisches Verhältnis ist das völlige gegenseitige Vertrauen zwischen Lehrendem und Lernenden, das sich selbst wiederum erst aus einer gemeinsamen Praxis entwickeln kann. Aus der Problemorientierung der projektorientierten Didaktik wird eine situative Konzeption der Erweiterung des Alltagswissens, die synchron zu den Anforderungen der Praxis verläuft. In den Phasen, in denen durch Strukturierung der Situationskomplexität, durch abnehmenden Zeitdruck oder durch geringe Sanktionsbedrohung der Praxisstreß gemindert worden ist, wird dieses situative Konzept durch eine systematische Reflexion der bisherigen Praxis ergänzt. Die dabei auftauchenden Lehr-/Lernsituationen und die damit verbundenen Lehr-/Lernmethoden ergeben sich aus der experimentellen Praxis selbst.

Praktische Leitlinien für die pädagogische Basisarbeit mit Betroffenen

Die folgenden Zeilen haben nur eingeschränkte Verallgemeinerungsfähigkeit, da sie aus eigenen unter spezifischen lokalen und strukturellen Bedingungen entstandenen Erfahrungen abgeleitet sind. Sie bilden kein geschlossenes aufeinander aufbauendes Ganzes, sondern sie sind ein notwendig fragmentierter und absichtlich Thesenhaft gefaßter Zwischenbericht auf dem Weg zu umfassenderen konzeptionellen Überlegungen.

1. Betroffene kommen zuerst einmal nicht zusammen, um etwas zu lernen, sie kommen zusammen, um etwas zu unternehmen. Dabei wollen sie möglichst schnell zu einem Erfolg ihrer Bemühungen kommen, da die meisten von ihnen in ihrer Freizeit lieber etwas anderes täten, als sich mit Problemen herumzuschlagen. Häufig sind jedoch einige unter den Betroffenen, die über die unmittelbare negative Betroffenheit hinaus, d.h. über die unmittelbare Mangelmotivation hinausgehende generalisierte Motive zum persönlichen Engagement mit einbringen. Dies sind vor allem soziale und politische Grundeinstellungen ("Als mündiger Bürger muß man sich zur Wehr setzen."), Kompetenzerfahrungen in anderen Bereichen ("Man kann was tun, daß weiß ich aus der Gewerkschaft.") und solidarische Alltagserfahrungen ("Wir helfen uns hier immer gegenseitig."). Sie haben meistens ein über das kurzfristige Problemlösungsinteresse hinausgehendes Lerninteresse. Dieses Lern-

interesse ist jedoch nicht abstrakt, d.h. auf das Lernen an und für sich gerichtet, sondern auf den konkreten Fall. Abstraktionen vom konkreten Fall und Reflektion über Verallgemeinerungsmöglichkeiten der konkret gemachten Erfahrungen sind nur dann erwünscht, wenn man ohne sie im konkreten Fall nicht weiter kommt oder wenn die sonstigen politischen und sozialen Aktivitäten des Betroffenen über solche Verallgemeinerungen und Abstraktionen mit dem konkreten Fall verbunden werden können. Der Begriff Lernen selbst und der damit verbundene pädagogische Sprachgebrauch ist dem Betroffenen fremd, ja er irritiert ihn sogar, weil er damit im Normalfall negative Assoziationen wie Schule, Prüfung, Büffeln u.ä. verbindet.

2. Für den, der sich nur widerwillig einer Betroffenenengruppe anschließt, d.h. ausschließlich aus individueller Mangelmotivation mitmacht, entsteht ein zusätzliches Lerninteresse im Sinne von Verallgemeinerung und Reflexion nicht durch aufgesetzte pädagogische Bemühungen, sondern durch konkrete Erfahrungen mit der Arbeit in der Gruppe. Dies sind vor allem Kompetenzerfahrungen ("Man kann ja doch was tun!"), soziale Gruppenerfahrungen ("Auch wenn wir keinen Erfolg haben, es macht mir Spaß, mit euch zusammen zu arbeiten.") und Kompensationserfahrungen ("In meinem Beruf muß ich immer das machen, was die anderen sagen, hier kann ich endlich selbst mitbestimmen.")

Damit ist nicht gesagt, daß ohne diese aus dem Prozeß sich selbst ergebenden Zusatzmotivationen für den jeweils Betroffenen kein Lernprozeß stattfindet. Er verläuft jedoch unbewußt (hidden curriculum), d.h. als unstrukturierte und "nur" erlebte Erfahrung, die für sein zukünftiges Verhalten nur begrenzt verallgemeinbar ist.

3. Zu Anfang des Lernprozesses geht es für den Basispädagogen nicht darum, den Leuten klarzumachen, daß sie sich in einem Lernprozeß befinden, sondern darum, die sich aus dem Sachproblem ergebenden Arbeitsschritte so zu strukturieren, daß die o.g. Erfahrungen auch für die ermöglicht werden, die über keine generalisierten Lernmotive verfügen. Entscheidend ist dabei, auf ein lehrerhaftes (im Sinne von belehrendes) Verhalten zu verzichten. Hierzu gehört ebenso der Verzicht auf spezifische mit der traditionellen Pädagogenrolle verbundene Handlungsrechte, wie z.B. Letztentscheidungen, Zurechtweisung, formale oder

soziale Zensurverteilung u.ä. Andererseits sollte der Basispädagoge die realen Unterschiede im Kenntnisstand und im Erfahrungsschatz nicht verheimlichen. Die Betroffenen erwarten von einem Fachmann, daß er sie mit seinem Wissen und seinen Fähigkeiten unterstützt. Dies gilt vor allen Dingen für die Arbeitsphasen, in denen die Gruppe unter Zeitdruck und damit unter Entscheidungs- und Handlungszwang steht. Das Zurückhalten von Wissen und Kenntnissen im Interesse der Förderung von Eigeninitiativen durch die Betroffenen ist dann allein aus zeitlichen Gründen nicht mehr möglich. In solchen Phasen übernimmt der Basispädagoge gezwungenermaßen eine Führungsfunktion, die zwar demokratisch legitimiert ist und im Sinne eines basisdemokratischen Lernkonzeptes auch legitimiert sein muß, die aber eben doch Führung bedeutet. Entscheidend ist, daß ein solches phasenweises Führungsverhalten nicht verschleiert, sondern offen diskutiert und gehandhabt wird. Tauchen solche Phasen schon zu Anfang des Lernprozesses auf, und das ist in der konkreten Ernstsituation häufig der Fall, so übernimmt der Basispädagoge eine besonders große Verantwortung, die ebenso besondere psychische und soziale Belastungen mit sich bringt. Wer nicht bereit ist eine solche wenn auch demokratisch legitimierte Führungsposition zu übernehmen, der sollte die Finger von der betroffenen Fortbildung lassen, oder sich von vorneherein auf eine punktuelle Beraterrolle zurückziehen.

4. Ober kurz oder lang bildet sich im konkreten Prozeß der Auseinandersetzung ein "harter Kern" von Betroffenen, die entweder auf Grund generalisierter Motivationen oder über die Entwicklung von Zusatzmotivation mehr Freizeit zu opfern bereit sind, als zur unmittelbaren Erfolgserzielung notwendig ist. Je besser der Basispädagoge die sonstige Alltagssituation der Betroffenen kennt, desto mehr kann er diesen Ausleseprozeß zu Gunsten derer beeinflussen, die trotz vorhandener Motivation auf Grund ihrer Begrenzung in ihrem produktiven und reproduktiven Arbeitstag aus dem Lernprozeß ausscheiden müssen. Hier gilt es vor allen Dingen auf die zeitlichen Restriktionen Rücksicht zu nehmen, aber auch auf die aktuellen und psychischen Belastungskurven, die sich aus dem täglichen Lebensprozeß der Betroffenen ergeben. Neben der Vermittlung von positiven Gruppen- und Kompetenzerfah-

rungen ist hier die zusätzliche Betreuung einzelner Betroffener vonnöten, die ermutigt oder aber auf Grund zeitlich begründeter Abwesenheit durch private Hausbesuche auf dem Laufenden gehalten werden müssen. Trotz all dieser Bemühungen ist ein solcher Ausleseprozeß nicht zu vermeiden. Die damit verbundenen abgestuften Motivationsniveaus innerhalb der Betroffenenengruppe sind relativ unverrückbare Ausgangsbasis für den weiteren Lernprozeß. Bei geringer Zeitkapazität des Basispädagogen ist eine Konzentration der pädagogischen Bemühungen auf den harten Kern der Betroffenen mehr oder weniger unumgänglich.

5. Hat sich ein solcher "innerer Ring des Lernkreises" als sozialer Gruppenzusammenhang stabilisiert, kann ein über die Strukturierung von konkreten Erfahrungen hinausgehender reflektorischer Lernprozeß eingeleitet werden. Hierbei geht es im Prinzip um eine geistige und emotionale Distanzierung von der unmittelbaren und konkreten inhaltlichen und sozialen Gruppenpraxis, die grob in folgende Distanzierungsstufen unterteilt werden kann:

o Thematisierung

Das Wie des Vorgehens wird gegenüber dem Sacherfolg zum eigenständigen Thema gemacht, um damit den Lernerfolg als zusätzliche Komponente zum Sacherfolg in die Praxissituation einzuführen. Diese Thematisierung ist Voraussetzung jeder weiteren Stufe der Distanzierung.

o Problematisierung

Hiermit ist eine über die Thematisierung hinausgehende Infragestellung der methodischen und inhaltlichen Praxis gemeint.

o Reflexion

Sie umfaßt eine über die Problematisierung hinausgehende Ursachenfeststellung durch Abstraktion und Verallgemeinerung vom konkreten Fall.

o Innovation

Hierbei handelt es sich um die aus der Reflexion entwickelten Veränderungsstrategien für die eigene konkrete Praxissituation.

Die jeweilige Erreichung der verschiedenen aufeinander aufbauenden Lernstufen ist immer abhängig von der konkreten Praxissituation der Betroffenenengruppe. Dieses gilt ebenso für die im folgenden grob typisierten Lernarten, die ich wie folgt unterscheide:

o Lernen durch Tun (Learning by Doing)

Die Betroffenen sind durch die äußeren

Bedingungen oder aber durch die pädagogische Zurückhaltung von Wissensbeständen durch den Basispädagogen gezwungen, eine Handlung vorzubereiten und durchzuführen, die sie bislang noch nicht getan haben und bei der sie weder auf eigene Erfahrung noch auf vergleichbare Erfahrungen anderer zurückgreifen können.

o Modellernen

Die Betroffenen lernen durch die Beobachtung und oder Nachahmung derer, die über mehr Kenntnisse und Erfahrungen als sie selbst verfügen.

o Informationslernen

Die Betroffenen lernen durch die Aufnahme neuer Informationen, sei es durch eigene Aktivitäten oder aber auch durch die Wissens- und Erkenntnisweitergabe des Basispädagogen.

o Reflexives Lernen

Hiermit ist der in den oben gelernten Stufen bezeichnete Distanzierungsprozeß von der unmittelbaren Praxis gemeint, der im Normalfall in der Form der gemeinsamen Gruppendiskussion vor sich geht. Ohne diese letzte Lernart haben die anderen Lernarten auf Dauer keine verhaltensändernde Wirkung auf die Betroffenen.

6. Die allgemeine Erhöhung des Motivationsniveaus durch positive Kompetenz-, Gruppen- und Kompensationserfahrungen wird von einem zyklischen Phasenmodell des Lernens überlagert, das mit der im letzten Abschnitt des letzten Kapitels aufgeworfenen Streßproblematik verbunden ist. Die entscheidende Größe für das Steigen oder Fallen des allgemeinen Stresses ist vor allem der ab- oder zunehmende Zeitdruck und der damit verbundene ab- oder zunehmende Handlungs- und Entscheidungszwang. Im Gegensatz zum Problemdruck und zur Sanktionsbedrohung läßt er sich von der Betroffenenengruppe selbst aus nur sehr eingeschränkt manipulieren. Unstrukturierte Problemsituationen lassen sich mit Hilfe des Basispädagogen relativ schnell zu strukturierten und überschaubaren Problemsituationen verändern, Sanktionsbedrohung läßt sich durch Gruppensolidarität mindern. Zeitdruck ist jedoch auch dann nicht abzubauen, wenn man die Aktionen des strategischen Gegners sehr gut im voraus prognostizieren kann. In solchen Phasen, in denen keine Zeit zur autonomen Aneignung zusätzlicher und neuer Kenntnisse, Informationen und Verhaltensweisen bleibt, d.h. die unterschiedliche Verteilung von

Fähigkeiten in diesen Phasen erst einmal stagniert, dominiert das Modellernen und das Informationslernen. Modell- und Informationsgeber ist hierbei vor allem zu Anfang des Lernprozesses der Basispädagoge selbst. Die Betroffenen selbst sind in eine Zuhörer- und/oder Zuschauerrolle gedrängt, d.h. sie fällen eine Entscheidung und setzen sie um, von der sie die Richtigkeit selbst noch nicht überprüfen können. Die Angst davor wird ihnen durch das Vertrauen in die Fähigkeit des Modells genommen. Da der Basispädagoge in solchen Situationen auch im Bereich des informationellen Lernens nicht kontrollierbar ist, betrifft dieses Vertrauen auch die Integrität des Basispädagogen. Nutzt der Basispädagoge in solchen Situationen seinen Informationsvorsprung in seinem eigenen Interesse manipulativ aus, hat sich das pädagogische Verhältnis zum Herrschaftsverhältnis gewandelt. Wird dieser Vertrauensbruch später durch die Betroffenen durchschaut, ist der weitere Lernprozeß grundsätzlich gefährdet.

7. Solche Kompressionsphasen müssen auf jeden Fall bei nächster Gelegenheit, d.h. bei Abnahme des Zeitdrucks durch reflexive Lernprozesse nachgearbeitet werden. Der Informationsstand muß wieder ausgeglichen und die unterlassenen Handlungsalternativen im nachhinein an Hand eines konkreten Erfolgs oder Mißerfolgs diskutiert werden. Ebenso ist die soziale Situation und die sozialen Gruppenprozesse, die innerhalb der Kompressionsphase verlaufen sind, gemeinsam nachzuarbeiten. Hierbei erlaubt die allgemein knappe Zeit der Betroffenen häufig nicht alle Stufen des reflexiven Lernens. Von daher ist eine genaue Dokumentation gerade der Kompressionsphasen von Seiten des Basispädagogen notwendig, um auch dann noch solche Phasen aufarbeiten zu können, wenn sie aus der Erinnerung nur noch undifferenziert wahrgenommen werden können. Je mehr solche Kompressionsphasen auf Basis gleichen Wissens und gleicher Kenntnisse aller Gruppenmitglieder durchgestanden werden, desto mehr gewinnt das Lernen durch Tun gegenüber dem Modell- und Beobachtungslernen an Bedeutung. Zwar ist auf Grund der knappen Zeit weiterhin Reflexion und Problematisierung nur eingeschränkt möglich, jedoch sind alle Gruppenmitglieder gleichermaßen in einer aktiven Rolle. Dieses gemeinsame Handeln wird zur gemeinsamen Risikobewältigung, wenn Zeitdruck in unstrukturierten Problemsituationen, d.h. in Situationen, in denen der

Handlungserfolg nur schwer abzuschätzen ist, stattfindet. Die nachherige reflexive Aufbereitung einer Kompressionsphase auf relativ gleichem Kenntnisstand bezieht sich dann nicht wie zu Anfang des Lernprozesses auf die Führungshandlungen des Basispädagogen, sondern auf das gleichberechtigte Tun aller.

8. In Phasen mit abnehmendem Zeitdruck sollte der Basispädagoge seine direktive Führungskonzeption durch eine nondirektive Beratungshaltung ersetzen. Hier gilt es im Einzelfall auch die Führungserwartungen der Betroffenen, die für viele ja auch eine psychische Entlastungsfunktion gehabt hat, bewußt zu enttäuschen, um zu autonomen Lernprozessen zurückzufinden. Je mehr der Entwicklungs- und Lernprozeß der betroffenen Gruppe fortgeschritten ist, desto stärker artikulieren die Betroffenen selbst ihren Selbstbestimmungsanspruch. In diesen Phasen nehmen reflexive Lernprozesse gegenüber dem Modelllernen zu und die informationellen Lernprozesse werden stärker durch die Betroffenen selbst gesteuert. Da in solchen Phasen Fehler viel leichter zu korrigieren sind, da mehr Zeit zur Kurskorrektur bleibt, kann das Lernen durch Tun experimentelle Formen annehmen. Der Basispädagoge hat in solchen Phasen vorrangig folgende pädagogische Aufgaben:

- o Strukturierung des Entscheidungs- und Informationsverarbeitungsprozesses
- o Situative Vermittlung von fehlenden Kenntnissen
- o Verallgemeinerung durch Bildung von Erfahrungsregeln und Interpretationsmodellen
- o Hilfestellung bei der Informationssuche und ihrer Verarbeitung.

Für diese Aufgaben eignet sich besonders die Visualisierung des jeweiligen Diskussionsprozesses auf für alle sichtbare Tafeln oder Wandplakate. Diese methodischen Hilfestellungen sollten dabei selbst zum Lerngegenstand gemacht werden, indem man auch die Betroffenen dazu anleitet, ihre Gedanken und Vorstellungen für alle sichtbar zu strukturieren.

Da der Basispädagoge selbst als Fachmann nicht für jede konkrete Problemsituation die vielen Informationen und Kenntnisse parat hat, und andererseits bestimmte Wissensbereiche und Fachgebiete nur problemorientiert

angeschnitten werden können, sondern bei dieser synchron zur Praxis verlaufenden Fortbildungsform von seiten der Betroffenen verschiedenste Vertiefungsinteressen und spezielle nur von Experten beantwortbare Sachfragen heraus. Solche Vertiefungsinteressen und Spezialfragen sollten sofort dokumentiert und als Programmpunkte für weiterführende Seminare verwandt werden. Die offenen Fragen, die auf Grund von Zeitdruck schnell beantwortet werden müssen, verlangen ein Netz von Spezialisten, die punktuell und kurzfristig in den Lernprozeß einbezogen werden können.

9. Betroffene haben prinzipiell wenig Zeit. Dies gilt auch für Phasen mit niedrigem Zeitdruck. Die Zeit ist objektiv begrenzt, kann aber durch spezifische Strategien ausgedehnt werden.

- o Anpassung an die spezifischen Freizeitzyklen der einzelnen Betroffenen. Es gibt meistens im Wochenrhythmus, mindestens aber im Vierzehn-Tages-Rhythmus, eine besonders für lernorientierte Gruppenarbeit geeignete Zeit. Sie läßt sich zwar nicht immer für alle Betroffenen zur Deckung bringen, schafft aber relativ pro Zeiteinheit einen größeren Lernerfolg, da in dieser Zeit die Belastung durch sonstige Alltagsschwierigkeiten besonders gering ist.
- o Der Einbezug der Familie und des Freundeskreises. Dabei geht es einerseits darum, im engeren sozialen Bezugskreis Interesse und Abstützung zu wecken, und andererseits Freizeitaktivitäten gemeinsam mit Familie oder Freunden mit reflexiven Lernprozessen zu verbinden.
- o Frühzeitige Aufdeckung und Veröffentlichung von räumlichen Problemlagen. Dies ist für einen Fachmann, der die lokale politische Situation und die städtebaulichen Probleme seines Stadtteils kennt, ohne weiteres möglich. Ist der Basispädagoge obendrein in die Sozialstruktur seines Stadtteils eingebunden, ist es ohne weiteres möglich, einen Lernprozeß so rechtzeitig zu initiieren, daß die ersten wichtigen Phasen des Kennenlernens und des Stabilisierens der Gruppe ohne großen Zeitdruck verlaufen kann.
- o Arbeitsentlastung durch Übernahme der Protokollierungs- und Schreibarbeiten (Sekretärsaufgaben).

10. Trotz dieser Strategien verbleiben Zeitbegrenzungen, die gerade für den lohnabhängigen Durchschnittsverdiener so erheblich sind, daß er - sofern er überhaupt den Mut hat, ein ihn selbst betreffendes Planungsproblem durch einen Lernprozeß zu lösen - diesen nur diskontinuierlich mitmachen kann. Dies gilt vor allen Dingen für Schichtarbeiter. Bei nicht ansozialisiertem Bildungsinteresse und bei ausschließlicher Mangelmotivation kommen verständliche Unlust- und Ohnmachtsphasen hinzu, die bei aktuellen persönlichen Problemen alles in allem zu einem längeren Fernbleiben vom Lernprozeß führen können. Zu Anfang können diese Diskontinuitäten nur durch zusätzliche Arbeit des Basispädagogen ausgeglichen werden. Bei gutem Gruppenklima übernehmen andere Betroffene diese Verbindungsarbeit zu den zeitweise ausbleibenden Gruppenmitgliedern. Bekanntschaften und Freundschaften, die sich entweder aus dem Zusammenhang schon vorher ergeben haben, oder aber erst durch die Gruppe entstehen, spielen hierbei eine wichtige Rolle. Ebenso wichtig aber ist auch eine gute Dokumentation und Protokollierung des Arbeits- und Lernprozesses sowie der einzelnen Gruppensitzungen.

11. Die am häufigsten auftretende Fortbildungsform ist bei den nicht akademisch gebildeten Lohnabhängigen das Gespräch. Selbständiges Lesen von Broschüren und Büchern außerhalb der unmittelbaren Arbeitsprotokolle und des dazugehörigen Schriftverkehrs wird selbst bei didaktisch verständlicher Aufmachung als zusätzlicher Umstand empfunden. Hinzu kommt die räumliche Enge in der eigenen Wohnung, die am Feierabend neben der wenigen Zeit auch keine ungestörten Rückzugsort läßt.

Man spricht, fragt, hört zu und wenn es noch kommt, notiert man sich neue Informationen und Erkenntnisse. Neues Wissen wird vor allem durch natürliches Wiederholen gespeichert, das sich aus den konkreten und kontinuierlichen Problemdiskussionen selbst ergibt. Parallel dazu werden die alltäglichen Informationslieferanten wie Zeitung, Funk und Fernsehen selektiver auf Problemrelevante Informationen abgesucht. Sie werden in die Problemdiskussion mit eingebracht.

Am meisten jedoch gehen persönliche Erfahrungen und daraus gebildete Einstellungen in den Lernprozess ein. Ohne Rücksicht auf

die Lebensgeschichte der Diskutanten, die auf Grund des Themas wiederum eng mit der Stadtteilgeschichte und den dort eingegangenen sozialen Beziehungen in Verbindung stehen, wird der Lernprozeß für die Betroffenen unbefriedigend und ihre Lernmotivation sinkt. Alle situativ aus dem Gespräch sich ergebenden reflexiven Lernprozesse und Verallgemeinerungsversuche sollten, sofern sie vom Basispädagogen initiiert sind, die von den Betroffenen artikulierten Erfahrungen miteinbeziehen.

12. Allgemein knappe Zeit der Betroffenen, Diskontinuitäten und Kompressionsphasen machen eine auf Autonomie und umfassende Kompetenzerweiterung gerichtete Fortbildung der Betroffenen zu einem ausgesprochen langwierigen und konfliktträchtigen Prozeß. Dies gilt vor allen Dingen dann, wenn die Ebene des Lernen-Lernens hinzukommt. Erst sie nämlich macht den Betroffenen unabhängig von der pädagogischen und fachmännischen Begleitung. Zu lernen, wie man innerhalb der eigenen Praxis lernt, um später selbst seine eigene autonome Praxis als Lernprozeß organisieren zu können, bedarf einer ausführlichen Reflexion des sozialen und inhaltlichen Verlaufs der konkreten Problemlösung, die durch systematische Einführung in die Grundlagen und Evaluationsmethoden von Lehr/Lernprozessen begleitet ist. Hierfür ist im Normalfall erst Zeit, wenn der eigentliche praktische Bewältigungsprozeß durch einen endgültigen Erfolg oder Mißerfolg beendet ist. Sofern sich nicht unmittelbar neue Folgeprobleme anschließen, deren Bewältigung als Problemdruck auf dem Betroffenen lastet, ist erst jetzt die Zeit, das situativ erworbene Wissen systematisch und theoriebildend aufzuarbeiten, um sie auf diese Weise für andere Probleme übertragbar zu machen. Ebenso ist erst jetzt die Zeit, soziale Konflikte aufzuarbeiten, die in Anbetracht des immer wiederkehrenden Zeitdrucks verdrängt worden sind. Jetzt gilt es, das im bisherigen Lern- und Arbeitsprozeß gesteigerte Motivationsniveau auf eine Stufe zu tragen, die sich von der unmittelbaren materiellen und sozialen Betroffenheit auf eine eigenständige Bewußtseinsstufe hebt, die als geänderte politische Einstellung und erhöhte soziale Sensibilität für räumliche Problemlagen internalisiert werden kann. Die Einordnung des unmittelbar erlebten eigenen Problems in die sozialen, ökonomischen und

politischen Rahmenbedingungen ist eines der wichtigsten Ziele dieser Nachbereitungsphase. Erst jetzt bleibt auch die Zeit, die fehlenden Grundkompetenzen, wie z.B. die Überwindung von Schreib- und Sprach-schwierigkeiten systematisch anzugehen (z.B. durch Kurse an der Volkshochschule). Die Erfahrung, aus einem subalternen Alltag ausgebrochen zu sein, ist für die Motiventwicklung dabei noch wichtiger, als das Erwirken eines Erfolges. Wird der Praxisprozeß aber nicht selbst als Lernprozeß organisiert, findet er also ohne pädagogische Begleitung statt, entwickelt sich kein Lernmotiv, das über die Beseitigung des unmittelbaren Mangels hinaus wirksam ist, um einen solchen Nachbereitungsprozeß in Gang zu setzen. Ein Lernprozeß der diese Stufe erreichen will, kann unter den üblichen zeitlichen Restriktionen des Lohnabhängigen Alltags alles in allem mehrere Jahre dauern.

x)(s22)

*jetzt veröffentlicht im Verlag Beltz
Lutz von Werder: Alltägliche Erwachse-
nenbildung*

Weinheim/Basel 1980