

Einleitung

In den Bemühungen der Erwachsenenbildung ist durch viele Jahre hindurch deutlich geworden, dass die Art der Schulerziehung und der Persönlichkeitsentwicklung im Elternhaus aus mancherlei Gründen nicht zu einem befriedigenden Ergebnis führt. Sicher ist es nicht nur der Wunsch nach dem Erwerb neuen Wissens allein, der die Nachfrage nach der Erwachsenenbildung verstärkt, sondern es sind gerade jene Probleme der Persönlichkeitsbildung und Erweiterung des Weltverständnisses, die durch alle zuvor bestehenden Bildungseinrichtungen nicht erreicht werden konnten.

Dabei lassen sich Lernprozesse beobachten, die charakteristische Merkmale aufzuweisen haben. Im Gegensatz zum Kind ist der Erwachsene in der Lage, über die Erlebnisse und Erfahrungen, die er beim Lernen beobachtet, kritisch zu berichten. Zum Verständnis der Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung scheint es daher ratsam, zunächst von drei Beobachtungen auszugehen:

1. Jeder Mensch wächst in einer primären Gruppe auf. Dies wird im Allgemeinen das Elternhaus sein, in seltenen Fällen die wechselnde Gemeinschaft eines Heimes und der dort wesentlichen Beziehungspersonen. Die Lernfähigkeit des Einzelnen wird entscheidend innerhalb seiner ersten sechs Lebensjahre geprägt. Es kommt zu Vorgängen, bei denen das Kind nicht nur Verhalten, Gebaren und Sprache des Erwachsenen nachahmt, um mit den Gegenständen der Umwelt umgehen zu lernen, sondern auch in der Reaktion auf die Verhaltensweise des Erwachsenen bestimmte Einstellungen übernimmt oder verwirft. Wir nennen diesen Vorgang psychologisch *Identifizierung*. Dies besagt, dass sich jedes Kind mit den Hauptbeziehungspersonen seiner Umgebung – im Allgemeinen die Eltern – auf bestimmte Weise identifiziert. Dabei erweist sich, dass

Lernprozesse wesentlich mit Identifizierungsvorgängen verbunden sind, die weitgehend unbewusst bleiben. Dies setzt sich dann später in der Schule noch lange Zeit fort, wie etwa die Lernfähigkeit bei intensiv positiver Beziehung zu einem Lehrer und der Lernwiderstand bei einer negativen Beziehung deutlich erweisen. Wir finden also bei jedem Erwachsenen auf der unbewussten Ebene verschiedene Arten einer Vorstruktur, die durch alle vorausgegangenen Erfahrungen in Elternhaus und Schule gebildet wurden. Genauere Beobachtungen zeigen dabei, dass eine Erziehung, die nicht auf die tatsächlichen Entwicklungsstufen und Lernweisen des Kindes eingestellt ist, später beim Erwachsenen Widerstände und affektive Vorurteile gegen den Lernprozess hervorruft. So sehr die theoretische Annahme, jeder Erwachsene sei in der Lage, sachbezogen zu lernen, den Lehrenden auch beruhigen mag, bei nüchterner Beobachtung wird er feststellen, dass sehr häufig die persönlichen Zuneigungsgefühle des Lernenden diesem den Lernprozess erleichtern. Sonst hätte wohl die Ermutigung und Bestätigung, vor allem aber das Lob über vorläufig erreichte Lernstufen nicht eine so große Bedeutung für jede Form des Unterrichts.

2. Versucht man, den Erwachsenen wie einen Schüler mit den bisherigen Methoden des Unterrichtes bei Kindern und Jugendlichen einfach zu „unterweisen“, so hat dies häufig zur Folge, dass ein großer Teil der lernbereiten Erwachsenen sich enttäuscht abwendet, weil er fürchtet, in die Situation des unwissenden Kindes zurückversetzt zu werden.
3. In vielen Berufen hat sich bei der Fortbildung Erwachsener erwiesen, dass irrationale und emotional begründete Faktoren wesentliche Lernhindernisse darstellen können. Auch der Lernvorgang des Erwachsenen findet gleichsam auf zwei verschiedenen Ebenen statt. Einerseits besteht eine voll entwickelte, erwachsene Persönlichkeit, die in ge-

wisser Weise frei über ihre Verstandesfähigkeiten, Wahrnehmungsmöglichkeiten und Gedächtnisleistungen verfügt. Es wäre jedoch irrig, anzunehmen, dass mit dieser Leistung alle begleitenden Gefühlsvorgänge ausgeschaltet wären. Vielmehr kommt es zu intensiven Gefühlserlebnissen, die sich dann auf bestimmte Weise verstärken, wenn die Aneignung des jeweiligen Lernstoffes oder einer bestimmten Fertigkeit größere Schwierigkeiten bereitet, als erwartet worden ist. Mit diesem Vorgang sehr eng verbunden ist die Tatsache, dass es durchaus möglich ist, formal sich bestimmte Wissensinhalte anzueignen, die jedoch mit der übrigen Persönlichkeit und den tatsächlichen Lebenszusammenhängen ohne jede Verbindung bleiben. Auf diesen hier nur angedeuteten Beobachtungen gründet ein wesentlicher Teil der Forschung, die zu neuen Arbeitsmethoden geführt hat.

Wir finden also in jedem Individuum eine *psychosoziale Vorstruktur*. Damit ist jene Summe aller bisherigen persönlichen Erfahrungen gemeint, in denen bestimmte Erlebnisse verschiedenster Art mit den ursprünglichen Beziehungspersonen verankert sind. Jedes Kind erwirbt sein Identitätsbewusstsein, d. h. die innere Antwort auf seine Frage: „Wer bin ich“ – aus den Bestätigungen und Ablehnungen seiner Umgebung.

So wird auch das Neugierverhalten des Einzelnen weitgehend von jenen Ge- und Verboten mitbestimmt, die in der Kindheit und Jugend Grenzen setzten. Das Verhalten ihnen gegenüber ist verschieden. Beim einen kommt es zu einem extremen Neugierverhalten gerade durch Verbote, die beim anderen dazu führen, dass bestimmte Wahrnehmungen lange Zeit hindurch ausgeklammert werden. So ist der Zugang zu jeder Lernbereitschaft zunächst von der Berücksichtigung der psychosozialen Vorstrukturen abhängig. Es wird kein Lehrstoff aufgenommen oder verarbeitet werden können, für den nicht – aus welchen Gründen immer – eine spezifische Neugierbereitschaft besteht. Dies wird innerhalb der Erwachsenenbil-

derung im Allgemeinen deshalb weitgehend der Fall sein, weil die Suche nach neuen Inhalten freiwillig erfolgt. Man darf jedoch dabei nicht übersehen, dass es sich um einen Suchvorgang handelt, bei dem sehr häufig unbestimmte Vorstellungen bestehen. Oft weiß der Einzelne nicht wirklich, was er in seinen Bemühungen um Fortbildung und Weiterbildung tatsächlich sucht, so sehr dies bewusstseinsnahe durch die Themenwahl bestimmt zu sein scheint. Gelingt es aber, die Bedingungen der psychosozialen Vorstruktur genauer kennenzulernen, dann wird in jeder Lerngruppe deutlich, dass sehr verschiedene Motive den Einzelnen zur Wahl des jeweiligen Stoffes bewegt haben.

Wenn die Erwachsenenbildung in der industrialisierten Gesellschaft den Mangel an personalen Bezügen und die dadurch verursachte Labilität der Objektbeziehungen und damit der Identität beheben will, und dies scheint eine der Grundbedingungen des Lernens im Sinne von Verhaltensänderungen zu sein, so wird sie sich neuer und andersartiger Methoden bedienen müssen. Darin ist auch eine politische Frage zu sehen, denn Gesinnung und Moral werden genau in dem Maße auswechselbar und spaltungsfähig, wie die Möglichkeiten der Objektbeziehung verkümmern. Die weitgehende Anonymität technischer Gesellschaften, die leichte Auswechselbarkeit des Einzelnen in seiner jeweiligen Funktion vermehren die Ängste und Anklammerungstendenzen, ohne dass die tradierten Institutionen wirklichen Halt und Schutz bieten könnten.

Die individualistische Epoche hat die Bedeutung des Individuums gewiss überschätzt und die Wirkungen der Gesellschaft vernachlässigt, so dass Automatismen und triebbedingte Reaktionen großer Gruppen das Verhalten einer „bewusstlosen Gesellschaft“ prägen. Erst die Strukturierung dieser großen, amorphen Gruppen zu erkennbaren Gruppengestalten, deren Kohäsion nicht auf kollektivem Druck

beruht, in dem sich Abwehrmechanismen auswirken, wird ein neues Problembewusstsein für die Bindung der jeweiligen Rollenfunktionen an eine Moral und Gesinnung erwecken können, das die individuelle Identität bestärkt und entfaltet, statt sie zu zerstören oder durch Repression in Konflikte mit dem Kollektiv zu bringen. Das Problem der wachsenden Ich-Schwäche, verursacht durch die Art der Erziehung, ist von politischer Bedeutung, weil das schwache Ich keine andere Wahl hat, als sich an mächtige Institutionen anzulehnen, damit aber seinen individuellen Behauptungsanspruch aufzugeben. Dies ist die Bahnung des Konformismus. Das intellektuelle Angebot allein, im Sinne der klassischen Aufklärung, scheint keine Ich-Stärkung zu erreichen, so lange die affektiven Prozesse vernachlässigt werden, von denen letztlich die Verwendung erworbenen Wissens und die soziale Verantwortlichkeit seiner Anwendung abhängen.

Gewiss wird man an die Gruppendynamik keine messianischen Bekehrungshoffnungen knüpfen dürfen. Die Gefahr des Missbrauchs liegt nahe, wenn ohne Reflexion etwa nur „Techniken“ angewandt werden sollten. Sie unterscheiden sich dann nicht von anderen Tendenzen zur Manipulation, wie sie in einer hochindustrialisierten Gesellschaft üblich sind. Das Gegenteil aber ist das Ziel: Die Selbstwahrnehmung eigener Wirkungen in den Sozialbeziehungen und die Sensibilisierung der Fremdwahrnehmung für die zuvor verleugneten oder verdrängten Möglichkeiten neuer Beziehungnahme. Nicht geplante Verhaltensänderung aufgrund theoretischer Ideale strebt die Gruppendynamik an, sondern ihre Methode richtet sich auf die Selbstwahrnehmung und eröffnet ihr neue Möglichkeiten. So ergeben sich drei Bereiche der Anwendung innerhalb der Erwachsenenbildung:

Selbsterfahrungsgruppen,
Lerngruppen,
Arbeitsgruppen.

Der methodische Ansatz ist in allen drei Gruppen gleich. Nur das Ausmaß der Anwendung ist verschieden. In der *Selbsterfahrungsgruppe* ist die Gruppendynamik die einzige Methode, mit der eine Wahrnehmungsschärfung erreicht werden kann, die eine Bewusstseinsveränderung zur Folge hat. Dazu bedarf es allerdings ausreichende, fachliche Vorkenntnisse, um die Methode in diesem Umfang anzuwenden. In der *Lerngruppe* wird man das Verfahren verwenden können, um die Ursachen von Lernwiderständen rechtzeitig zu erkennen und um Entlastung von Spannungen zu geben, die den Lernprozess auf die Dauer ernstlich behindern würden. In der *Arbeitsgruppe* schließlich wird man vor allem dann bestimmte Übungen einschalten können, wenn der Mangel an Selbstwahrnehmung und verborgene, affektive Spannungen der Gruppenmitglieder das Fortschreiten des Arbeitsprozesses allzusehr hemmen. Bei allen Arbeitsformen der Erwachsenenbildung jedoch wird der Lehrende seine eigene Reflexionsfähigkeit mit dieser Methode so weit entwickeln müssen, dass er die zweite, unbewusste Ebene des affektiven Geschehens wahrnehmen kann, um die Lern- und Arbeitsprozesse im Interesse der zu ihm Gekommenen zu erleichtern. Die Unreflektiertheit einer ausschließlichen „Sachorientierung“ verleugnet letztlich jene mitmenschlichen Beziehungen, die ein Derivat tief verwurzelter, früher Erlebnisweisen in der Primärgruppe sind, deren letzte Spuren und Folgewirkungen kein Mensch in sich selbst zu tilgen vermag. So kann Lernen und Wissensvermittlung menschlicher werden, als die oft noch erkennbare Peinigung des Lernwilligen durch die aggressive Omnipotenzphantasie eines naiv, unreflektiert Lehrenden. So mögen die nachfolgenden Gedanken der Anregung dienen, auf welche Weise in der Kooperation von Erwachsenen der freiwillige Entschluss, mehr über das Miteinanderleben zu lernen, konkretere Formen annehmen kann. Wie immer terminologische Missverständnisse auch interpretiert werden mögen, dieses Miteinanderleben umfasst auch die gesellschaftliche Realität in der Auseinandersetzung mit Sachzwängen wie mit Macht- und Herrschaftsverhält-

nissen oder den Problemen der Verselbständigung von Institutionen. Allerdings in einem anderen als dem tradierten Ansatz, der nur in der Bundesrepublik noch nicht wissenschaftlich als Psychosozilogie gekennzeichnet ist und daher irrtümlicherweise noch mit Soziologie, Psychoanalyse oder Sozialpsychologie verwechselt wird.

Gruppenberatung und Gruppendynamik

Brocher, T.

2015, VI, 187 S., Hardcover

ISBN: 978-3-658-07835-5