

Notizbuch 61 der KASSELER SCHULE

Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Freiraum und Vegetation
Kassel 2003

Red.: Karl Heinrich Hülbusch, Hartmut Troll

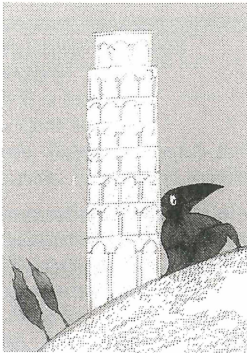


**Wer nichts
lernt,**

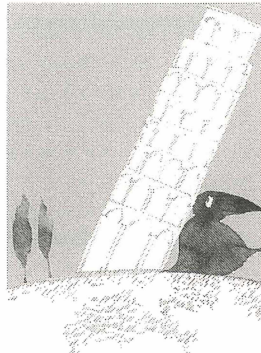
**kann nicht
lehren**

Wer lehrt, lernt Wer nichts lernt, kann nicht lehren

Redaktion: K.H. Hülbusch, H. Troll



Die schiefe Welt nach Pisa
verändert nach Original



'Der Rabe 41', 1994
Haffmanns Verlag, Zürich,
Titelbild von Robert Gernhardt

Notizbuch 61 der Kasseler Schule

1. Auflage 1-300, April 2003

Redaktion: K.H. Hülbusch, H. Troll

Titelblatt / Umschlag: H. Troll, G. Moes

AG.: Arbeitsgemeinschaft Freiraum und Vegetation, (Gemeinnütziger Verein)

Vereinsadressen: c/o BSL, C.A. Vetter, Elfbuchenstr.16, 34 119 Kassel

K.H. Hülbusch, Bückeburger Strasse 16, 28 205 Bremen

Druck u. Bindearbeiten: Völker & Ritter GmbH, Schwanallee 27 - 31, 35 037 Marburg / Lahn

Bestellungen an: AG Freiraum u. Vegetation

c/o K.H. Hülbusch, Bückeburgerstr. 16, 28 205 Bremen

c/o BSL, Elfbuchenstr. 16, 34 119 Kassel Tel.: 0561 - 775309 / Fax: 0561 - 12269

Konto: Kasseler Sparkasse (BLZ: 520 503 53), Nr. 59 475

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Wer lehrt, lernt

Wer nichts lernt, kann nicht lehren

I. Das Haus bestellen	3
II. Lehr-Lern-Seminar Niederwerbe (1997)	5
Rascheln im Blätterwald (E. Altvater, B. Janssen, K. Bayer)	5
Auch eine Hochschule ist eine Schule (K.H. Hülbusch)	15
II.1. Eine Ankündigung vor und ein Kommentar zu dem Seminar	
Lehrseminar (K.H. Hülbusch).	21
Ein Lehrseminar ist eine Versammlung zum gemeinsamen Lernen (K.H. Hülbusch)	23
II.2. Beiträge im Seminar	
Sicherheit organisieren verhindert heimtückisches Agieren (B. Sauerwein)	29
Was am Herzen Liegt (K. Bekeszus)	38
Bilder des Entwurfs (H. Troll)	44
Liebe Freundin (E.-J. Klauck)	48
II.3. Lehren aus dem Seminar	
Anfang und Ende - Didaktische Regeln (K. Protze)	51
Prinzipien der Lehre - Pädagogik (K.H. Hülbusch)	60
III. Das Haus herstellen am Beispiel von ...	63
Maison de la resistance - cette fois Amancey en Franche Comte (G. Moes)	63
Seminare und Kompaktseminare (K.H. Hülbusch)	66
III.1. Reisepläne, Routen und Rückblicke	
Wenn 80 eine Reise tun - z.B. nach Hautbellain / Luxemburg (die Osnabrücker)	76
Seminarfahrplan - z.B. Vietmannsdorf in der Uckermark (K.H. Hülbusch)	77
Prolog - z.B. Fresendelf an der Treene (K.H. Hülbusch)	81
Einleitung - z.B. Limberg in der Steiermark (H. Lührs)	86
III.2. Räsonieren über Rollen	
Soziologie des Seminars - z.B. Bockholmwik in Angeln (G. Moes)	92
Weitergelernt - z.B. Miltenberg am Main I. (M. Kurowski)	100
Dramaturgie und Ritual - cette fois Amancey en Franche Comte (K.H. Hülbusch)	101
III.3. Briefe und Interviews	
Briefe von Karl-Heinz und Gertrud - z.B. Nunkirchen im Saarland (M. Thürmer)	106
Interview mit Helmut L. - z.B. Feld am See in Kärnten (die Österreicher)	116
III.4. Nachbereitungen	
Ein sorgfältig organisiertes Seminar - z.B. Vietmannsdorf in der Uckermark sowie Stralsund an der Ostsee (K. Protze, Ch. Theiling)	118
Was Lehren mit Verstehen einigt - z.B. Vietmannsdorf/Uckermark (K.H. Hülbusch)	145
Aus der Nachbereitung - z.B. Miltenberg am Main II (K.H. Hülbusch)	147
Ein brauchbares Seminar - z.B. Fouchy in den Vogesen (Ch. Theiling)	149
Was lehrt ein Kompaktseminar? - z.B. Miltenberg am Main I (K.H. Hülbusch)	154
IV. „Was man alles hätte sehen können“ (Tüxen) oder „Was mache ich eigentlich hier“ (Chatwin)	158
Ein Spaziergang. Küste und Brache - z.B. Bockholmwik in Angeln (K.H. Hülbusch, H. Troll)	158
Die erste Tabelle und ein Text - z.B. Münchhausen im Burgwald (P. Arndt, K.H. Hülbusch, G. Moes)	163
Die Verfertigung der Gedanken beim Schreiben - z.B. Bockholmwik in Angeln (K.H. Hülbusch)	171
Schreibdramaturgie für einen Text - z.B. Diplomarbeiten (K.H. Hülbusch)	180

V. Stellt euch vor, es geht und keiner kriegts hin –	
Kommentare zur Institution	190
Früher - aus alten Zeiten (K.H. Hülbusch)	190
Die Widerstände der Institution Hochschule (Boldte, K. et al. 1974)	191
Die Borniertheit der Profession - z.B. Große Berufungskommission (F. Bellin, B. Gehlken, J. Kulla)	204
Lehr- und Studierstatistik - z.B. von 1975/76-1989/90 (K.H. Hülbusch, W. Ring)	217
Wütende Leserbriefe – z.B. GhK-Publik vom 09.07.1991	225
Aus lauter Verzweiflung (K.H. Hülbusch)	228
Stellt euch vor es geht und keiner kriegts hin (K.H. Hülbusch)	234
VI. Der Gebrauch des Hauses	237
Lehrende Betreuung z.B. der BPS (K.H. Hülbusch)	237
Nachrichten	241

I. Das Haus bestellen

Das 'Haus' ist in unseren Kreisen eine äußerst geschätzte Institution. Zum einen als zutiefst weltliche Angelegenheit, als an einen Ort der Welt gebundenes Eigentum (Arendt, H. 1981: 77f), das Autonomie in ökonomischen Belangen aber vor allem auch hinsichtlich der Verfertigung der Handlungsmöglichkeiten gewährt. Schutz und Obhut des Verborgenen sowie Anfang und Ausgangspunkt individueller Lebenswege in einem. Obhut schon, aber wahrlich keine Idylle. Seit der Lektüre einer gleichnamigen Erzählung aus dem Jahre 1984 (von Eberhard Johannes Klauck), in der die abgründigen Auslöschungen, gleichsam Kalkungen jeglicher autonomen Regelung die 'Idylle' beherrschen, ist dieser Umstand einer Idyllenlosigkeit eher dem Glück zuzurechnen. Und zum anderen ist es geschätzt als Idee, als Gedanke, als Kulminationspunkt eines bestimmten Sinns, gewissermaßen die Verdichtung eines ganzen Panoptikums. So ist das Haus neben der Bevorzugung als Lebensort eine beliebte Metapher, eine gern genommene Analogie zur ideellen Illustration eines Gedankenganges oder einer Gegenstandsdeutung (z.B. Bellin, F. 1998, Gehlken, B. 1998). Der Ausdruck 'Das Feld bestellen' - oder auch den Garten und hier das Haus - beschreibt in erster Linie die der unmittelbaren Produktion vorgelagerten Tätigkeiten, die Bereitung des Bodens in einem umfassenderen als rein bearbeitenden Sinne. Aufräumen, Abräumen und Verräumen der Reste, der Überstände, des Liegengeliebten, des nicht weiter Verwendeten. Das ist kein mechanischer Vorgang sondern einer, der Überlegungen und Reflexionen zur vergangenen Arbeit geradezu heaufbeschwört. Die Magie der verlassenen Dinge verlangt eine Geschichte. Kurz um: es ist ein 'Freiräumen' des Platzes am selben Ort, eine Erneuerung der Möglichkeiten, was eine Bestätigung bzw. eine neuerliche Konstituierung seiner Grenzen mitverlangt (Heidegger, M. 1951/1991).

In dieser Form der Metapher liegt für uns der Bezug zur Lehre. F. Bellin (1998: 202f) hat auf den nicht nur begrifflichen Unterschied zwischen 'haushalten' und der 'Hauswirtschaft' – der reinen Ertragsseite – hingewiesen. Im Haushalten ist unmittelbar die Kontinuität der Anwesenheit und Zuständigkeit über die gerade aktuelle 'Hausproduktion' hinaus inbegriffen. Darin ist die personale Seite und zum anderen ein Gedächtnis eingeschrieben, dessen Erinnerung auch die notwendigen Arbeiten in größeren Zyklen kennt. Das Haushalten meint im übrigen ganz wörtlich das Haus zu halten, es nicht voreilig aufzugeben, und weiß, daß es mehr ist als die aktuellen Notierungen. Die Lehre erfordert genau diese Form der Arbeit, des Gedächtnisses und der Anwesenheit. Die Bringschuld des Hauses liegt auf Seiten der LehrerIn. So wird wie bei jedem Haus ein Dach über dem Kopf bereit gehalten und damit ein geschützter Bezirk des Lernens hergestellt und zwar für eine bestimmte Zeit, die Bestandteil der Eingrenzung bzw. Freiräumung ist. Das Dach erlaubt die (Lehr-) Versammlung, eine gemeinsame Konzentration, die über die Addition des von allen Gesammelten hinausreicht. Die Tür sichert bildlich den eigenen Zugang zur Straße, dem kommunalen Ort der Verständigung mit anderen, die aus ihren Häusern treten. Durch das Fenster lassen sich andere Wirklichkeiten erblicken, ohne daran vorerst

handelnd beteiligt zu sein, gerade umgekehrt bin ich in der Lehr-Lern-Situation davor bewahrt. Und zuweilen spenden die Fenster Erhellendes.

Über die Tür tritt man danach hinaus, verlässt den geschützten Raum des Hauses und geht wieder seines Weges, zieht weiter zu anderen Plätzen und Gelegenheiten, handelt wie auch immer, nun in jeweils eigener Verantwortung.

Das Haus herstellen am Beispiel von den Kompaktseminaren beinhaltet ganz praktisch die Notwendigkeit, über einen Ort selbstverständlicher Anwesenheit zu verfügen, über Haus und Hof, über einen Platz, der die Kraft zur Versammlung hält und - sozusagen zusätzlich - über einen Ort, der die Gegenstände der Arbeit versammelt, die normalerweise als 'Mitbringsele' von 'Zuhause' dabei sind. Die Kompaktseminare sind dann auch Übungen im 'haushalten' - in der Verfertigung der Theorie und Methodik der Lehr- und Lernarbeit - wie auch im das 'Haus halten', z.B. in Amancey. In diesem Notizbuch stellen wir mehrere Abteilungen vor:

- eine etwas abgebrochene Nachbereitung eines Lehrseminars (II)
- Schnipsel von der Verfertigung der Lehrgedanken beim Lehren (III)
- Wege zum Gegenstand und zum Werk (IV)
- Kommentare und Anekdoten zur Institution (V)

Die Nachbereitung des Lehrseminars ist etwas kurz geraten, weil die Verabredung über die Beiträge zu selbstverständlich genommen und damit unverbindlich wurde. Die 'Anekdoten' zur Zerrüttung eines Studienganges sind nur mit Beispielen vorge tragen und sollen eine Wirklichkeit anzeigen, die weder in der offiziellen Geschichtsschreibung noch in der Klage über die Verhältnisse Eingang findet. Die Lehr- und Lerntexte aus den Kompaktseminaren 'Ein Stück Landschaft' dienen der Erinnerung und der Ermutigung zu soliden und verbindlichen 'Lehr-Lern-Verträgen' von (formal) Lehrenden und (formal) Lernenden:

„Vielleicht ist das Lehren wirklich eine gemeinsame Erfahrung von Älteren und Jüngeren, ja vielleicht liegt alles Lernen in dem, was sie miteinander und aneinander erfahren. Ich meine damit natürlich nicht, wie so viele Mädchen hier, endlose Sitzungen, bei denen jeder redet und niemand zuhört, geschweige denn etwas lernt. Ich meine eine disziplinierte Form von Seminar, in der ein Mensch, Sie, zum Beispiel, moderiert, referiert und die Schritte festlegt, immer mit der Hoffnung, daß Sie, wie auch die Schüler, zu neuen Einsichten über die Antigone gelangen, die keinem der Beteiligten allein möglich gewesen wäre.“ (Cross, A. 1971/1993:20)

Sie entbehren aber des Gegenstandsbeweises, des Werkes der Arbeit. Ansätze und Handreichungen dafür sind im Kapitel danach angeführt. Denn eine Pädagogik ohne Gegenstand ist demagogisch, wie der Gegenstand ohne Pädagogik ideologisch wird. In einem folgenden Notizbuch 'Die Kunst der Kompaktseminare' reichen wir Gegenstand und Einsicht in die Ökonomie wie das Vergnügen des Zulernens nach.

(H. Troll und K.H. Hülbusch)

Literatur

- Arendt, H. 1981: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München.
- Bellin, F. 1998: Von Haus zu Haus. In: Notizbuch 52 der Kasseler Schule. S.202-214.
- Cross, A. 1971/1990: Schule für höhere Töchter. Frankfurt am Main.
- Gehlken, B. 1998: Vom vergnüglichen Dasein in soliden Häusern oder: Für eine fröhliche Landschaftsplanung. In: Notizbuch 52 der Kasseler Schule. S. 187-201.
- Heidegger, M. 1991: Bauen Wohnen Denken. In: Mensch und Raum. Das Darmstädter Gespräch 1951. Braunschweig. S.88-102
- Klauck, E.-J. 1984: Idylle. Erzählung. (Veröffentlichung in Vorbereitung)

II. Lehr-Lern-Seminar Niederwerbe (1997)

Rascheln im Blätterwald

Vom Leiden der Studenten und dem Horror der Dozenten Über die Wandlungen der Hochschule, die Ursachen der Streiks sowie notwendige Veränderungen / Von Elmar Altvater

Institutionen leben durch die Aspirationen und das Engagement der Mitglieder, und universitäre Institutionen sind mehr als alle anderen gesellschaftlichen Einrichtungen durch die — von Karl Mannheim so genannte — „Generationenlagerung“ gekennzeichnet. Professoren können zwar alt in und an ihrem Institut werden, aber Assistenten und erst recht StudentInnen wechseln im Rhythmus von wenigen Jahren. Zweifelsfrei ist dies ein Vorteil der Institution, wenn auch für die wechselnden Individuen oftmals bitter. Die Institution bleibt auf diese Weise innovativ. Doch die Innovationen sind zugleich unberechenbar — wegen der Mischung, die eine institutionelle Logik von (zwischen politischen Richtungen und wissenschaftlichen Ansätzen) kompliziert ausbalancierter Machterhaltung mit jeweils neuen Ansprüchen und Erkenntnissen eingeht. Lernprozesse müssen alle machen, auch diejenigen, für die dies das Ende von Bequemlichkeit bedeutet, zu der notwendige Routine werden kann.

1948 - 1968 - 1988. Es scheint, als ob an westdeutschen Universitäten 20-Jahre-Zyklen vorherrschend sind. 1968 protestierten die um 1948 Geborenen, als die FU gegründet und die Deutsche Hochschule für Politik wiedereröffnet wurden;

1988 fordern die um 1968 Geborenen ähnlich militant die radikale Veränderung ihrer Universität, natürlich auch des OSI. Immer werden die individuellen Erfahrungen der spezifischen historischen Lagen in die Universität hineingetragen: 1968 die Erfahrungen mit der Not der Nachkriegszeit und mit den Erleichterungen des Wirtschaftswunders, mit den Eltern, von denen viele aktive Nazis waren oder widerstandslos „mitgemacht“ haben, „mitgelaufen“ sind, Erfahrungen aber auch mit dem Stalinismus in der DDR und dem Antikommunismus in der BRD, den beiden Staatsideologien, die sich wie Buchse und Stecker in Hochspannung vereinigten.

Nomen est Omen, und daher werden Namen ventiliert und ausgetauscht. 1968 sollte das OSI in „Rosa Luxemburg-Institut“ umbenannt werden. 1988 melden sich die Besetzer des OSI am

Telefon mit „Ingrid-Strobl-Institut“. Die Namen sind, tatsächlich wichtig, und sie sagen alles über die unterschiedliche Orientierung der „68er“ und der „88er“: Vor zwanzig Jahren standen Demokratie, Sozialismus, internationale Solidarität gegen imperialistische Unterdrückung im Zentrum — und wer verkörperte in ihrer Person mehr als Rosa Luxemburg all diese Werte? Ihre Werke, die Briefe, Reden, Aufsätze und Bücher sind politische Eingriffe in eine je aktuelle Debatte; sie enthalten aber mehr, nämlich theoretische Orientierungen. Theorie diene als eine steile, mühsam zu erklimmende „Leiter“ auf die Probleme, mit denen sich die StudentInnenbewegung herumschlug.

Heute sind, im Zeichen von Ozonloch und Treibhauseffekt, GAU-Gefahr und Schwermetallbelastung, Hormonskandal und Smogalarm, Robbensterben und Waldsterben, In-Vitro-Fertilization und Gentechnologie, die Fragen des Überlebens der Menschheit drängend, überwältigend und vor aller Augen — die theoretische Leiter der Erkenntnis scheint da viel zu lang und auch überflüssig zu sein. Aktionen gegen die schleichende Zerstörung der Lebensbedingungen auf unserem Planeten sind angesagt, und dafür stehen die Namen Ingrid Strobl (oder Ulla Penselin), Rosa Luxemburg war militante Sozialistin und radikale Theoretikerin, mit deren Schriften — gesammelt in mehreren dicken Bänden — die theoretische Auseinandersetzung (klar, mit praktischer Zielrichtung) immer noch lohnt. Sie ist von einer Soldateska in reaktionärem Auftrag zusammen mit Karl Liebknecht vor ziemlich genau 70 Jahren ermordet worden; die Namensgebung war daher auch demonstrative Parteinahme gegen reaktionäre Tendenzen und für eine sozialistische Demokratie und symbolischer Versuch einer Wiedergutmachung. Ingrid Strobl ist keine Theoretikerin. Niemand kann sich an ihren Schriften und an einer davon ausgelösten Diskussion abarbeiten, um Erkenntnisse durch theoretische Debatten zu gewinnen. Bekenntnisse sind statt dessen gefragt; man kann sich mit der Haltung und mit den Zielen identifizie-

ren und zur Aktion schreiten — oder auch nicht.

Daß in beiden Fällen der Umbenennung des OSI, sowohl 1968 als auch 1988, Frauen geehrt werden sollten, ist bezeichnend für die Intentionen der Rebellionen: Diese richten sich gegen die von Männern noch immer dominierten universitären Strukturen. Im übrigen ist es, da wir runde Jahrestage zu Gedenktagen erheben, der Erinnerung wert, daß genau vor 80 Jahren im Wintersemester 1908/1909 Frauen zum erstenmal in Deutschland offiziell als StudentInnen zum Hochschulstudium zugelassen wurden.

II

Die „Generationenlagerung“ mag einen Aspekt der StudentInnenrevolten von 1968 und 1988 erklären, den Ursachen kommt man so jedoch nicht auf die Schliche. Breite Proteste kommen ja nur zustande, wenn massenhaft erworbene und als legitim akzeptierte Ansprüche und Gewißheiten ebenso massenhaft frustriert werden.

1968 waren es die — so jedenfalls interpretieren — Tendenzen zum autoritären Staatswesen, die gerade jene StudentInnen auf die Straße zu Demonstrationen trieben, die die Demokratievorstellungen der re-education ernst genommen haben:

Die Verabschiedung der Notstandsgesetze im Mai 1968 könnte der „freiheitlichen Demokratie“ der BRD ein Ende bereiten; die 1966 gebildete Große Koalition machte das parlamentarische Wechselspiel von Regierung und Opposition zur Farce; der seit 1964 vehement mit Flächenbombardements geführte Feldzug der Amerikaner gegen das vietnamesische Volk zertrümmerte mit jeder Bombe auf Hanoi oder Hue ein Ideal von westlicher Freiheit und American way of life auch im fernen Berlin — dort, wo der Regierende Bürgermeister gesagt hatte, daß in Vietnam auch die Freiheit Berlins verteidigt würde. An seinem 75. Geburtstag im Dezember 1988 wird er zu dieser Aussage nicht mehr stehen. Hinzu kamen natürlich die mißlichen Zustände an den Hochschulen, durchaus vergleichbar mit der Situation heute: Die Zahl der StudentInnen hatte zugenommen, die gesellschaftlichen Anforderungen an die Universitäten in Ausbildung und Forschung stiegen — und die Ordinarienuниверситät, reagierte darauf behäbig, in der Grundstimmung konservativ. Dies war die Konsequenz der in den 50er Jahren, in der Adenauer-Ära, erfolgten politischen Restauration auf der bequemen

Grundlage des „Wirtschaftswunders“; der Otto Normalverbraucher aus den Jahren des Nachkriegsmangels verpupperte sich in Erika Mustermann, das Wirtschaftswunderkind des sich herausbildenden Sicherheitsstaats. Die Demokratisierung der Hochschule, wie sie nach dem Kriegsende in Angriff genommen und bei der Gründung der FU vor 40 Jahren im „Berliner Modell“ der studentischen Mitbestimmung umzusetzen versucht wurde, blieb auf der Strecke, war noch nicht einmal mehr Versprechen.

Die zumeist konservativen Unterzeichner des Marburger Manifestes von 1968 gegen die Demokratisierungsforderungen der damaligen StudentInnenbewegung haben dafür eine späte Begründung nachgeliefert: „Die Forderung einer Fünftel- oder gar Drittelbeteiligung ... widerspricht dem Grundsatz, daß parlamentarische Verfahrensweisen in einer freiheitlich demokratischen Staatsordnung in erster Linie auf die Gesetzgebung und keineswegs auf sämtliche Lebensbereiche des Staates bezogen sind.“ Die Demokratie, so mußten die StudentInnen dieses Verdikt verstehen, endet nicht nur am Fabriktor, wie die Gewerkschaften kritisierten, sondern auch vor dem Uni-Portal, und diese negative Schranke selbst sei noch wesentliches Element der parlamentarischen Demokratie. Basta, hier endet der demokratische Sektor: Eine solche, definitive Einengung von Partizipation in einer gesellschaftlichen Institution war natürlich für die bewegten StudentInnen gänzlich unakzeptabel. Den Professoren hingegen mit einem Demokratieverständnis, wie es im Zitat aufscheint, mußte die StudentInnenbewegung mit ihrer Maßlosigkeit der Ansprüche, überall, über alles und gleichberechtigt mitbestimmen zu wollen, ungeheuerlich, totalitär und chaotisierend vorkommen.

Gleichzeitig aber waren sie unfähig, wenigstens technokratisch-effektiv auf die neuen Herausforderungen der 60er Jahre, auf die allgemein konstatierte „Bildungskatastrophe“, zu antworten. Dies Besorgte erst eine seltsame Mischung von studentischen Studienreformern aus dem Verband Deutscher StudentInnen-schaften (VDS), kritischen Hochschulreformern vom SDS und technokratischen Bildungsreformern wie Hans Dichgans, die von der Bildungskatastrophe nicht nur redeten, sondern dieser auch mit bildungsökonomisch begründeten Maßnahmen beizukommen versuchten.

Herausgekommen ist von allen Reformansätzen etwas: eine Veränderung der Struktur des Bildungswesens, auch der Hochschule, und eine Reform des Studiums. Die Bewegung an

den Universitäten hatte Erfolg, sie war der Katalysator der überfälligen Modernisierung. Aber sie hatte von diesem Erfolg nicht sehr viel, schon bald war von „Kompressionstendenzen“ die Rede, d.h. davon, daß die Reformen nichts als die Durchlaufgeschwindigkeit an der Hochschule erhöhten, nicht aber den Spielraum für — natürlich zeitintensive — demokratische Beteiligung weiteten. Die Aktivitäten konservativer Professorenverbände, die Urteile des Bundesverfassungsgerichts, die Beschneidung des Finanzspielraums der Hochschulen im Zuge staatlicher Sparpolitik, machten peu a peu den wenigen demokratisierenden Reformen der späten 60er und frühen 70er Jahre ein Ende. Die neue Normalität der Hochschule waren Massenbetrieb, möglichst effiziente Verwaltung der studentischen Massen, um durch Verkürzung der Studiendauer die Aufnahmekapazität der Institution kostenneutral zu steigern, und Anpassung der Kritiker dieses Systems durch Kompromiß und Kompromiß und Kompromiß. Die Hochschulangehörigen — wir alle — nahmen dies, sofern sie diesen Prozeß nicht aktiv mitbetrieben haben, nach vielen Niederlagen eher passiv resigniert hin — bis dann erneut eine StudentInnenrevolte provoziert worden ist.

Hier endet aber die Ähnlichkeit zwischen '68 und '88. Um die gegenwärtige Krise der Hochschule zu verstehen, möchte ich folgende Problemkreise diskutieren, die ich überschreibe: Erstens StudentInnenzahlen, Demokratie und (Aus)bildungsqualität, zweitens Rezepte und Reputation, drittens Partikularität und Emanzipation.

III

Ein Blick auf die Entwicklung der Zahlen von StudentInnen und Hochschullehrern ist aufschlußreich. Die säkulare Demokratisierung bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften findet auch darin Ausdruck, daß immer mehr Bürger an einer Hochschule studieren. Von jeweils 10000 Einwohnern in Deutschland bzw. der BRD waren 1830/31 gerade 5,4 an einer Hochschule eingeschrieben; 100 Jahre später, 1930/31, waren es 15,8; 1950/51, nach Gründung der BRD, 15,6; im Wintersemester 1987/88 217,6. Parallel zu dieser Entwicklung ist die Zahl der StudentInnen je Professor angestiegen: von unter 10 vor 150 Jahren auf um die 20 am Ende der Weimarer Republik, auf über 50 am Anfang der BRD und über 100 an vielen Universitäten heute (rein rechnerisch kommen im WS 1987/88 bei 1,411 Mio StudentInnen

und -30 522 Professoren auf einen Professor 46,2 StudentInnen). Am OSI zählen wir bei etwa 6500 eingeschriebenen StudentInnen gerade 45 Professoren (und etwa noch einmal so viele wissenschaftliche Mitarbeiter), also kommt rechnerisch ein Verhältnis von über 130 heraus. Die Zahlen sprechen nicht für sich, sie bedürften einer eingehenderen Interpretation, in der auf die Differenzen zwischen Universitäten und Fachrichtungen usw. einzugehen wäre; doch indizieren sie einen Sachverhalt mit weitreichenden

Konsequenzen: Die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, die persönliche Beziehung zwischen StudentInnen und Professoren, die Teilhabe von Studierenden am Wissenschaftsprozess, d.h. an der Forschung ebenso wie an der aktiven Gestaltung der Lehre, die intensive Betreuung durch den Professor sind in der Massenuniversität nicht mehr möglich. Weder für die Ausbildung noch für die Bildung oder die Forschung können dann aber die Professoren haupt- und sogar alleinverantwortlich sein; tatsächlich ist der Ausbildungsbetrieb großteils auf Assistenten, Lehrbeauftragte usw. verlagert, und in der Forschung ist in der Regel die professorale Verantwortung ebenfalls nur formal, bis hin zu den perversen Blüten, daß Forschungsergebnisse von Mitarbeitern unter dem Namen des Professors oder gar nicht veröffentlicht werden.

Das, was Professoren aus den anderen wissenschaftlich qualifizierten Angehörigen der Universität heraushebt, ist in erster Linie ihre Langzeitanstellung, in der Regel also der Lebenszeit-Beamtenstatus. Dies ist aber kein guter und ausreichender Grund, um dieser funktionalen Gruppe das Geschick von Instituten, Fachbereichen, der Universität insgesamt nachgerade zu übereignen, indem alle anderen funktionalen Gruppen von Mitbestimmung weitgehend ausgeschlossen werden. Die „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“, nicht das schlechteste Ideal deutscher Universitätstradition, das auch heute noch Sinn macht, kann, da das persönliche Verhältnis zwischen Professor und Student nur für wenige möglich ist und somit die meisten anderen ausschließt, nur hergestellt werden, wenn es in die Strukturen der Universität eingeschrieben wird: durch institutionalisierte demokratische Teilhabemöglichkeiten, die sich gleichermaßen auf Lehre wie auf Forschung beziehen müssen. Natürlich können dabei Abstufungen sinnvoll sein, um nervenaufreibende Blockierungen auszuschalten.

Eine der Krankheiten des gegenwärtigen Universitätsbetriebs ist ja das doppelte Leiden: der StudentInnen an Massenseminaren, deren materielle Ausstattung noch dazu würdelose Zustände geschaffen hat, und der DozentInnen Horror vor zig StudentInnen in Kursen, deren didaktische Prinzipien für eine Maximalzahl von vielleicht 30 Teilnehmern ausgelegt sind. In Seminaren mit 100 und mehr StudentInnen scheitert jede Didaktik — und daher machen verordnete hochschuldidaktische Kurse ohne strukturelle Änderungen für DozentInnen wenig Sinn — und es bleibt die Resignation einer zwar regelrechten Ausbildung, der aber die Intensität zwischenmenschlicher Beziehungen ebenso fehlen, wie wissenschaftliche Phantasie und aufgeregt-aufregende Debatten selten geworden sind. In dem so entstehenden allseitigen Uni-Frust sich einzurichten, ist für DozentInnen freilich leichter als für StudentInnen; sie haben ja mehr Kompensationsmöglichkeiten in der Institution Universität. Die DozentInnen klagen und schimpfen, und zwar schon seit geraumer Zeit; aber das „Jetzt reicht's!“ wird von den StudentInnen zur Einleitung der Aktion gerufen.

Die Universität, hat seit Beginn — zumindest in Deutschland — zwischen Ausbildung und Bildung unterschieden, auch wenn eine scharfe Trennung beider schwer möglich ist. Die Ausbildungsfunktion nimmt sie angesichts der bereits angedeuteten Sachverhalte nur unzulänglich wahr; dafür ist sie nur zum Teil verantwortlich, da die Universität nicht die notwendigen Mittel für eine bessere Erfüllung dieser Funktion selbst erheben kann, sondern auf staatliche Zuwendungen angewiesen ist. Die Bildungsfunktion, wenn man sie des Pathos aus dem 19. Jahrhundert entkleidet, kann die Institution Universität natürlich nur mit Personen wahrnehmen, die in ihrer Arbeit einen gesamtgesellschaftlichen Bezug sehen und daher aufklärerisch-kritisch denken. Daran hapert es, nicht nur bei den Professoren, sondern allenthalben.

Bei den StudentInnen entsteht Ausbildungsinteresse aus einer Vorstellung vom zu erzielenden Beruf und der antizipierten Einsicht in die Verhältnisse von Nachfrage und Angebot auf dem Arbeitsmarkt. Individuelle Anpassungsstrategien werden entwickelt, z. B. mit der Wahl des Studienfachs. In dieser Hinsicht sind die Verhältnisse von 1968 und 1988, unvergleichbar: Nach der fast problemlosen Überwindung der ersten Nachkriegsrezession von 1967 und im Zuge des beschleunigten

Ausbaus aller Stufen des Bildungssystems waren Probleme der Suche eines ausbildungsadäquaten Arbeitsplatzes vergleichsweise gering. Die politisierte Studentenbewegung der frühen 70er Jahre konnte sogar ernsthaft den im nachhinein luxuriös erscheinenden Versuch unternehmen, die Berufspraxis „revolutionär“ anzugehen. Dies ist nicht nur wegen des Berufsverbots, mit dem der öffentliche Dienst für politisch unliebsame Absolventen verschlossen wurde, von Anfang an eine Sackgasse gewesen; denn eine Voraussetzung für die Politisierung des Berufslebens ist ein dynamischer Arbeitsmarkt mit einem Angebot an Arbeitsplätzen, das die Nachfrage bedeutsam übersteigt.

Die Lage ist heute bekanntlich ganz anders. Bei struktureller Massenarbeitslosigkeit scheiden die Mechanismen des Arbeitsmarktes diejenigen wirksam aus, deren Angebot der Nachfrage nicht entspricht. Ein wichtiges Selektionskriterium ist die individuelle Qualifikation: wenn bis zum Jahre, 2000 zwar an die 900000 wenig Qualifizierte den Arbeitsplatz verlieren werden, so steigt doch gleichzeitig das Arbeitsplatzangebot für Fach- und Hochschulabsolventen um etwa 600000 an. Angesichts einer Entwicklung, in deren Verlauf nicht für alle Arbeitssuchenden Arbeitsplätze zur Verfügung stehen werden, kann im verschärften Wettbewerb jede(r) einzelne das individuelle Arbeitsvermögen nur „verkaufen“, wenn es komparativ gut qualifiziert ist. Daraus ergeben sich notwendig verschärfte individuelle und wenn sie massenhaft geäußert werden auch kollektive Anforderungen an die Qualifikationsanstalten, also an die universitäre Ausbildung. Wenn diese versagen — aus welchen Gründen auch immer —, dann wirkt sich dies nach der Ausbildungsphase, auf dem Arbeitsmarkt aus. Die Folgen haben die Absolventen auszubaden. Kein Wunder, daß sie bereits an der Universität ihren Interessen Nachdruck verleihen und gegen jede Vernachlässigung der Ausbildung Protest anmelden. Diese Seite der Streikbewegung findet noch am meisten Verständnis bei allen, in der Universität und außerhalb. Sie spiegelt die Erfahrungen, die alle „Arbeitnehmer“ machen und nun auch akademisch Gebildeten. Obendrein ist sie dem ersten Anschein nach unpolitisch, und die gleichen Politiker, die mit ihren bildungspolitischen Maßnahmen für die Ausbildungsmisere Verantwortung tragen, beeilen sich nun, den Deckel der schnellen Millionen über die in den vergangenen Jahren geschaffenen Löcher zu halten. Vom Interesse an gute Ausbildung ist das Bildungsinteresse

noch zu unterscheiden. Dieses – im allgemeinsten

Sinne — aber ergibt sich aus Verunsicherungen über den Lauf der Welt, aus dem Verlangen, mehr „Durchblick“ in die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse, die Denkformen der Menschen und deren Traditionen, das eigene Denken, Fühlen, Verhalten zu gewinnen. Dies ist während des Uni-Streiks ganz deutlich. Da die offizielle Universität das Bildungsinteresse zu wenig befriedigt, werden nun von den StudentInnen „autonome“ Seminare organisiert, in denen — vielleicht unbeholfener, als wenn „routiniertere“ DozentInnen dabei wären — gerade die Themen aufgegriffen und bearbeitet haben, die den „Durchblick“ perspektivisch ausweiten.

Für die Verbesserung der Ausbildung haben sich die Universität und die verantwortlichen Bildungspolitiker sofort nach Beginn des Streiks stark gemacht: die zwei Müllemann-Milliarden zielen in diese Richtung ebenso wie die 20 Millionen Überlastmittel des Berliner Senats. Für die Bildungsaufgabe der Universität freilich blieben nur Erinnerungen an die Berufung der Universität in modernen Zeiten, ohne konkreten Bezug auf die agierenden Subjekte und deren Bedürfnisse in den gegenwärtigen Auseinandersetzungen.

IV

In der Universität des 19. Jahrhunderts war es normal, daß Hochschullehrer ebenso wie die Universität als ganze ihre Reputation von der Qualität der Lehre bezogen. Eingedeutscht wird ja der Professor (der „Bekannter“) Hochschullehrer genannt und nicht etwa Hochschulforscher. Seit dieser Zeit haben sich die Verhältnisse allerdings gründlich gewandelt, in den vergangenen zehn Jahren noch beschleunigt. Da in der Massenuniversität die Quantität kein unterscheidendes Kriterium ist, also die Reputation nicht mit der Zahl von „Hörern“ eines Hochschullehrers wächst — im Gegenteil, derjenige hält sich für besonders qualifiziert, der es versteht, StudentInnen zu vergraulen und meint, mit den Frustrationstoleranten eine Elite auszusondern —, werden andere Kriterien aufgestellt; im positivistischen Zeitalter müssen auch diese quantifizierbar sein.

Also entscheidet sich die Stellung im „Ranking“ von Universitäten und Instituten heute an der Summe angeworbener Drittmittel, an der Zahl der Publikationen der angestellten Mitglieder oder an der Anzahl von Zitationen, die im US-amerikanischen „citation index“ aufgelistet werden. Nicht nur die Reputation in der

„scientific community“ hängt von diesen im Grunde unsinnigen Kriterien ab; auch der Strom von Geldern wird damit gelenkt, die Anzahl der Mitarbeiter wird davon bestimmt. Rufe gehen erst nach einem Blick in den citation index heraus, und somit ist sogar das Professoren-Einkommen von diesen Maßstäben abhängig. Kann es „objektiver“ noch zugehen?

Ein Großteil der Aktivitäten der Hochschullehrer wird daher in die Einwerbung von Drittmitteln gelenkt, auf die Verwertung von allem und jedem in Form von Publikationen, auf Vereinsmeierei in den diversen wissenschaftlichen Gesellschaften, weil deren Votum oft genug entscheidend bei der Vergabe von Forschungsmitteln ist. Niemand kann sich dem entziehen, und nicht alles ist schlecht daran. Doch betrüblich ist, daß für die Lehre damit selten etwas gewonnen wird, und häufig genug noch nicht einmal etwas für den wissenschaftlichen Fortschritt — sofern unter Forschung die Verfolgung eines intersubjektiv begründbaren, wissenschaftstheoretisch und wissenschaftspolitisch ausweisbaren und mit emanzipativen Ansprüchen politisch aufgeladenen Erkenntnisinteresses verstanden wird. Nicht wenige Forschungsprojekte heute sind nach dem Prinzip „designed“, wo noch eine Lücke in einem Feld zu finden ist, das von den Drittmittelgebern als forschungsrelevant definiert worden ist, wo leicht Gelder von industriellen oder politischen Auftraggebern lockerzumachen sind oder wo schlicht der Zeitgeist publizitätsträchtig schwebt. Viele Projekte und deren Ergebnisse, die ja in Forschungsberichten nachlesbar sind, zeichnen sich durch eine unüberbietbare Langeweile aus, und das Beste, was ihnen passiert, ist das schnelle Vergessen nach dem Thesaurieren in den Bibliothekskatalogen.

Freilich ist mit flotten Worten das angeschnittene Problem nicht vom Tisch. Die Universität ist nicht nur Ausbildungs- und Bildungsinstitution, sondern immer mehr Rezeptproduzent für gesellschaftliche Mächte im Zeitalter der „wissenschaftlich-technischen Revolution“. Das auch heute noch häufig bemühte Stereotyp von der „Universität im Elfenbeinturm“ ist schon längst Schnee vom vergangenen Jahr. Keine Universität, die sich nicht Kooperationsverträge mit „der Wirtschaft“ oder mit einzelnen Großunternehmen leistet, wo nicht Wissenschaftstransfer-Stellen eingerichtet sind, in der nicht teure Apparaturen von generösen Industriependern stehen. Das FU-Info der letzten Jahre ist in dieser Hinsicht aufschlußreich: Der öffentlichen Diskussion

universitärer Probleme geht regelmäßig die manchmal anbiedernde Selbstdarstellung von Forschungsprojekten und Ergebnissen voraus; Forschung bringt eben die Reputation, mehr den Ruf der FU und des jeweiligen Forschers. Forschungsberichte werden zusammengestellt, Forschungsausstellungen werden organisiert, und die Universitäten sind auf Messen vertreten, wo sie ihre immateriellen Rezepte und materiellen Produkte im Bereich von High-Tech zur Schau stellen. Bei der „Modernisierung der Volkswirtschaft“ zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt meint die Universität, nicht beiseite stehen zu dürfen.

Die Humboldtsche Universität war darauf angelegt, Menschen für den Staatsdienst und später im Zuge der Industrialisierung für höhere Chargen in der Wirtschaft auszubilden. Diese Funktionsbestimmung gilt heute noch, wenn auch wegen der säkularen Demokratisierung und „Vermassung“ der Universität ganz anders als zuvor; an der Universität werden heute keine Eliten mehr produziert, und daher sind Studium und Lehre trivialisiert und mithin auch anderen Bestimmungen als derjenigen der Zulieferung elitären Nachwuchses offen. Solange die Universitätsabsolventen wie selbstverständlich an den mittleren und oberen Einstiegsquellen der administrativen und wirtschaftlichen Hierarchie unterkamen, war der individuelle und letztlich auch der gesellschaftliche „Nutzen“ der Ausbildung keine Frage. Wenn nicht das Studium und der akademische Titel, sondern der Arbeitsmarkt aber darüber entscheiden, sind für die Sinnhaftigkeit der Ausbildung Mechanismen und Kriterien im Spiel, die sich außerhalb der Reichweite universitärer Gestaltung befinden.

Eine Folge dieses Sachverhaltes ist, daß sich die Anbindung der Universität an die herrschende Ordnung heute verstärkt mittels Forschung vollzieht — aber Forschung, die Rezepte für die Lösung konkreter Aufgaben von gesellschaftlichen Entscheidungsträgern in Politik, Wirtschaft, Militär liefert und daher nicht den alten Idealen von Freiheit und Befreiung, Gleichheit und Solidarität verpflichtet, sondern in eine politisch vorgezeichnete Strategie von Rationalisierung und Modernisierung eingeordnet ist.

Jedoch geschieht dies nicht widerspruchsfrei. Denn Ausbildung an der Massenuniversität und die Erstellung von Rezepten passen nicht bruchlos zueinander. Das Prinzip der Wiederholung und Verbreiterung in der Ausbildung

und dasjenige der Herstellung von Exklusivität der Forschungsergebnisse — denn sonst wären sie keine — sind nicht kompatibel: Jeder hat mit einem nach den geltenden Regeln erworbenen Abschluß das Recht auf die Qualifikationsleistungen der Universität (solange jedenfalls kein Numerus clausus eingerichtet wird), aber die Forschungen und deren Resultate sind exkludiert, zumal wenn es sich um Auftragsforschung handelt. Die Ausbildungsleistungen und das Bildungsangebot sind offen und öffentlich, die Forschung und deren Resultate aber gegenüber der Öffentlichkeit restringiert. Die Form der Universität ist für die Rezeptproduktion somit nicht bestens geeignet. Seitdem die „Wissenschaft eine Produktivkraft“ ist, hat es daher spezielle, an die Universität nicht gebundene Forschungsinstitute in den für Wirtschaft und Politik interessanten Wissenschaftsdisziplinen gegeben. Umgekehrt kann es passieren, daß Ausbildung und Bildung unter der Forschungsorientierung Schaden nehmen, und zwar nicht nur infolge der Ressourcenkonkurrenz, sondern wegen der Auflösung der universitätscharakteristischen Einheit von Forschung und Lehre zugunsten einer Forschung, für die Ausbildung eher lästig ist, ganz zu schweigen vom Bildungsinteresse, das von der großen Masse der Forschungsprojekte überhaupt nicht befriedigt werden kann und will(...)

V

Die Universität war als vornehmer Ort der Selbstreflexion der Gesellschaft gedacht, und in „Ortsbestimmungen“ der Universität in der Gegenwart wird auch heute noch und wieder die Universität als Hort der Bewahrung von Wahrheit, Vertrauen und Freiheit revoziert. Allerdings muß das Bild von der Universität sehr retuschiert werden, um sie diesen Idealen ähnlich werden zu lassen. Diese Gesellschaft ist zerrissen, eine Klassengesellschaft, und folglich ist Vertrauen schlechter als Kontrolle, Freiheit ist immer durch autoritäre Tendenzen bedroht und daher aktiv zu verteidigen, und die Wahrheit kann in einer gespaltenen Gesellschaft nicht absolut, sie muß nur nach gemeinsamen Kriterien überprüfbar sein.

Doch wird nicht, erst dadurch, daß die Klassenfrage ins Spiel gebracht wird — noch dazu in Zeiten des „stillgelegten Klassenkampfes“ —, der heimelige Hort aufgelöst und in seine Bestandteile zerlegt. Dies geschieht bereits durch die auf die Universität übergreifende systemimmanente Tendenz der Arbeitsteilung und -zerlegung, deren Resultat eine weitgehende

„Departmentalisierung“ der Wissenschaft ist. Nichts gegen Arbeitsteilung und Spezialisierung, aber der Prozeß sollte nicht gleichbedeutend mit einem Verlust an Gesellschaftlichkeit sein und der Sinnhaftigkeit von Lehre und Forschung den Garauß machen. Damit ist gemeint, daß Lehre, aber erst recht die Forschung, reflexiv bleiben müssen, d.h., sich ihrer Ausgangsfragestellungen immer neu vergewissern, die nicht erforschten, vielleicht nicht erforschbaren Bezüge in Rechnung stellen, die Verwertbarkeit in praktischer Umsetzung bedenken und die Anknüpfungspunkte zu anderen Arbeiten im System der Arbeitsteilung identifizieren müssen. Kritische Wissenschaft entsteht nicht durch Parteilichkeit, sondern durch Reflexion auf das Ganze und durch die Suche nach emanzipatorischen Veränderungen; und dadurch kann sie gar nicht anders, als Partei zu ergreifen, und sie muß sich gegen die Departmentalisierung wenden, mit der jeder perspektivische Blick auf die Entwicklungstendenzen des gesellschaftlichen Ganzen verstellt wird.

Die Reformvorschläge

Der Erziehungswissenschaftler Bernd Janssen fordert eine radikale Reform der Hochschulen. Sie würde vor allem die Arbeit und Stellung der Professoren verändern. Hier sein Konzept.

Die Universitäten sind Ausbildungsschulen für akademische Berufe. Sie benötigen akademische Lehrer, die weitgehend alle Lehrgänge unter strikter Beachtung der Prüfungsordnungen und Studienpläne realisieren, aber keine Aufgaben in der Forschung wahrnehmen. Akademische Lehrer sollten promoviert sein, 16 Semesterwochenstunden lehren, als Angestellte etwas besser als Gymnasiallehrer besoldet werden. In den ersten zwei Jahren erhalten akademische Lehrer eine hochschuldidaktische Ausbildung, die hochschuldidaktische Zentren gestalten, und die eine regelmäßige Begutachtung der Lehrtätigkeit einschließt. Auf fünf Stellen für akademische Lehrer sollte eine Stelle für Universitätsprofessoren geschaffen werden. Universitätsprofessoren haben vorrangig Aufgaben in der Forschung und lehren nur zwei Semesterwochenstunden über ihre Forschungsthemen. Universitätsprofessoren sollten habilitiert sein und werden als Angestellte beschäftigt. Sie legen dem Wissenschaftsministerium alle vier Jahre einen individuellen Forschungsbericht vor, der zugleich als Antrag auf Ver-

Die heute streikenden StudentInnen verlassen morgen die Uni. Diejenigen, die Reformen durchgesetzt haben, sind demnach nicht permanent präsent. Die lebenslänglichen, permanenten Professoren hingegen haben mehrheitlich kein Interesse, die Reformen zu verteidigen. Diese Diachronik charakterisiert die Universität gestern, heute und morgen? Jedenfalls könnte es sein, daß die gegenwärtige Bewegung an den Hochschulen ihre Zeichen setzt, deren Strukturen reformiert — und die Umsetzung nicht mehr kontrollieren kann. Sind 20 Jahre-Zyklen der „Generationenlagerung“ angesagt, dann folgen die nächsten tiefgreifenden Bewegungen etwa im Jahre 2008, aber dann sind die „68er“, die an der Hochschule geblieben sind, nicht nur unwichtig wie heute geworden, sondern bereits pensioniert. Und wer kann heute mit einiger Sicherheit sagen, was mit den 88ern, und wichtiger: was mit dem Planeten Erde ist? **D/R/S**

(FR Samstag 28. Jan. 1989, Nr. 24.)

längerung der Professur gilt. Wird dem Antrag entsprochen, wird die Professur um eine Gehaltsstufe angehoben. Wird der Antrag abgelehnt oder nicht gestellt, wandelt sich die Stelle des Professors in eine Stelle als akademischer Lehrer. Nach der Wandlung besteht eine zweijährige Pflicht zur hochschuldidaktischen Ausbildung - so wie für akademische Lehrer vorgesehen. Der Staat vergibt in jeder Disziplin Promotions- und Habilitationsstipendien, die bei einem erfolgreichen Abschluss in drei Jahren nicht zurückgezahlt werden müssen und ohne Lehrverpflichtungen sind. Auch akademische Lehrer können Habilitationsstipendien beantragen. Jeder Fachbereich schafft ein Gremium, das alle Fragen der Lehre entscheidet. Dort haben die akademischen Lehrer mit den Studierenden die Mehrheit der Sitze. Geleitet wird das Gremium vom Leiter des hochschuldidaktischen Zentrums. Jeder Fachbereich verfügt über ein Gremium, das nur für die Forschung zuständig ist. Dort haben die Universitätsprofessoren die Mehrheit der Sitze.

Bernd Janssen
(FR Donnerstag 27. Juli 2000, Nr. 171.)

Stressfrei in der Rolle des Zuschauers

Der Hochschullehrer und die Routine der Universität / Thesen zu einer Radikalreform

Anfang des 19. Jahrhunderts gab es in Deutschland so viele Studenten und Professoren, wie sich heute an einer einzigen Universität versammeln. Mit dem quantitativen Wandel ist ein qualitativer verbunden: Aus dem privilegierten Ort für wenige wurde eine volkswirtschaftliche Notwendigkeit, um jährlich Hunderttausende für akademische Berufe auszubilden. Pointiert gesagt: Die Massenuniversitäten von heute sind kostenintensive Ausbildungsinstitutionen für unzählige qualifizierte Berufe, aber die Strukturen der Universitäten - insbesondere die Personalstrukturen - verharren noch immer im 19. Jahrhundert. Anachronistisch ist die Situation in der Lehre. Universitätsprofessoren haben nur eine Regellehrverpflichtung von acht Semesterwochenstunden. Das ergibt vier Lehrveranstaltungen zu 90 Minuten. Wer Praktika betreut oder bestimmte Aufgaben in der Selbstverwaltung übernimmt, kann seine Lehrtätigkeit legal um mindestens ein Viertel vermindern. (Von den unzähligen Tricks, Lehrveranstaltungen so zu präsentieren, dass sie nicht oder nach kürzester Zeit nicht mehr stattfinden, sei an dieser Stelle geschwiegen.) Als Student in Marburg habe ich vor 30 Jahren erlebt, wie eine Einführung in Statistik als Vorlesung gestaltet wurde: Eine Professorin las Seite für Seite eine zu dieser Thematik von ihr verfasste Schrift vor. Die Kritik am Vorlesungsbetrieb hat dazu geführt, dass heute in vielen Disziplinen Seminare dominieren. Regelmäßig berichten mir Studenten verschiedener Fächer aus unterschiedlichen Fachbereichen, dass viele Hochschullehrer ihre Seminare wie folgt gestalten: Die erste Sitzung dient der Einführung, in der zweiten werden Bücher für Referate angeboten, und im dritten bis zum letzten Treffen halten Studierende Vorträge, die es dem Hochschullehrer erlauben, sich in der Zuschauerrolle stressfrei einzurichten. Ich lehre seit 22 Jahren in Hannover und habe noch den Ehrgeiz, Lehrveranstaltungen methodisch attraktiv zu gestalten. Mehr als eine Arbeitswoche ist nicht erforderlich, um vier Lehrveranstaltungen für ein ganzes Semester qualifiziert vorzubereiten. Die Erklärung ist einfach:

Jede Lehrtätigkeit - auch die universitäre - führt zur Routinebildung. In die Wissenschaft einführende Veranstaltungen, praktikums- oder prüfungsbezogene Lehrveranstaltungen, Seminare zu Standardthemen, die im Grund oder Hauptstudium als verbindlich ausgewiesen sind, kehren in der Lehre regelmäßig wieder. Folglich geht die individuelle Lehrtätigkeit nach einigen Jahren in eine zeitökonomische Routine über - selbst der Anspruch, neue Forschungsergebnisse aufzugreifen und die Lehre zu aktualisieren, kann problemlos mit Routine bewältigt werden. Zugespielt

gesagt: Unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsbelastung besteht zwischen der Lehrtätigkeit an der Grundschule und dem Unterricht an der Universität kein prinzipieller Unterschied. Es bleibt die Frage, warum Grundschullehrer etwa 27 Stunden pro Woche unterrichten - und Professoren nur sieben Monate im Jahr höchstens acht Stunden pro Woche lehren. In der Forschung kann die Gruppe der Professoren tun und lassen, was sie will. Universitätsprofessoren können forschen: mit oder ohne Erfolg - oder auch nicht. Sie sind niemandem individuell Rechenschaft schuldig. Die qualifizierten Forschungsbeiträge werden von höchstens zehn Prozent der Vertreter einer jeden wissenschaftlichen Disziplin erbracht; die anderen schreiben nur um, ergänzen, kommentieren, diskutieren, was die jeweilige Fachelite tonangebend leistet. Die wenigsten Professoren erbringen nach ihrer Ernennung zum Hochschullehrer auf Lebenszeit keine Leistung in der Forschung. Was in Hinblick auf Lehrer beliebt ist - sie als faule Säcke zu bezeichnen -, würde kein Politiker mit Blick auf diese Teilgruppe der Professoren zu wagen behaupten. Dass das Grundrecht Freiheit der Forschung von nicht wenigen als Freiheit von der Forschung gelebt wird, ist nicht im Blick derjenigen, die die Finanzierung der Universitäten politisch verantworten. Was hilft? Professoren individuell und moralisch zu rügen wenig; jeder Lehrende hat viele Möglichkeiten, seine Probleme in der Lehre wegzurationalisieren - im Zweifel sind immer die Studenten oder die universitären Rahmenbedingungen schuld. Wer in der Forschung aus- oder zurückfällt, hat Gründe, da helfen keine Appelle. Wenig Hoffnungen setze ich auch in punktuelle hochschulpolitische Interventionen durch die Wissenschaftsministerien. Ich habe den Apparat Universität mehr als 30 Jahre in verschiedenen Rollen erlebt - als Student, Assistent, Hochschulassistent und Professor. Ich weiß aus dichter Erfahrung, wie leicht es ist, Rundschreiben, Erlasse, ja sogar Anforderungen von Prüfungsordnungen im Alltag versickern zu lassen, zu unterlaufen. Die autonome Rechtsposition des deutschen Professors ermöglicht es, alles abzuwehren, die universitären Gremien haben kein Weisungsrecht gegenüber Professoren, die Ministerien verfügen über kein Kontrollsystem des universitären Alltags. Insofern halte ich es für besser, einen radikalen Neuentwurf der Personalstruktur an deutschen Universitäten zu diskutieren, statt weiter zu versuchen, an den überholten und nicht immanent reformierbaren Strukturen herumzuflicken. Ein solcher Neuentwurf sollte sich von dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre in der Person des einzelnen Wissenschaftlers unterscheiden, den akademischen Lehrer als Beruf kreie-

ren, die hochschuldidaktische Ausbildung für alle akademischen Lehrer zur Pflicht machen, die forschenden Wissenschaftler regelmäßig zum Nachweis ihrer Forschungsleistungen verpflichten, erbrachte Forschungsleistungen kontinuierlich mit Besoldungsanhebungen verknüpfen, nicht mehr erfolgreiche Forscher in die Gruppe der akademischen Lehrer

zurückstufen und alle Hochschullehrer als Angestellte beschäftigen. Radikale Reformen, die ihren Namen verdienen, sind in vielen Politikfeldern nötig. Bessere Hochschulen gehören dazu. Der Autor ist Erziehungswissenschaftler der Universität Hannover.

Bernd Janssen
(FR Donnerstag 27. Juli 2000, Nr. 171 S. 6)

Wissenschaftliche Imbisshalle

Zum (Un-) Verhältnis von Professoren und Studenten

Um es gleich vorweg zu sagen: Professorinnen und Professoren müssen sich Kritik gefallen lassen. Eine wohlüberlegte Reform der Universität ist wünschenswert. Aber Kritik und Reform sollten sich nicht auf Verallgemeinerungen und Fehleinschätzungen stützen, wie sie etwa der Beitrag von Bernd Janssen (FR vom 27. Juli) nahe legt.

Hochschullehrer sind durchaus unterschiedlich. In dem begrenzten Bereich der Deutschlehrausbildung, den ich überblicke, gibt es zweifellos Faulenzer, die ihre Lehrveranstaltungen "stressfrei in der Rolle des Zuschauers" absitzen oder Freiheit der Forschung als "Freiheit von der Forschung" interpretieren. Aber solche Kollegen sind in der Minderheit. Andere, durchaus fleißige, forschen deshalb wenig, weil Verwaltungsarbeit und Gremiensitzungen ihre Zeit aufzehren. Wieder andere forschen intensiv, vernachlässigen aber die Lehre, weil sie unter den Bedingungen der Massenuniversität die erstrebte Einheit von Forschung und Lehre nicht mehr herstellen können. Manche Professoren konzentrieren sich dagegen auf die Lehre oder schreiben nützliche wissenschaftliche Lehrbücher, verlieren aber bei dem Versuch, wenig studierfähige Studenten und Studentinnen dort abzuholen, wo die Schule sie im Stich gelassen hat, den Anschluss an die Spitzenforschung. Und dass einige Professoren schlicht resignieren, ist zwar keinesfalls zu billigen, aber immerhin zu verstehen: Wie soll man mit erklärten Nichtlesern Literaturwissenschaft treiben? Wie soll man Studenten, deren grammatische Kenntnisse nach dreizehn langen Schuljahren gleich Null sind, auf universitärem Niveau zum Deutschlehrer ausbilden? Ob "Faulenzer" oder "engagierte Lehrer" unter allen "Typen" von Professoren gibt es solche, die außerhalb ihrer Vorlesungs- und Gremienzeiten kaum einmal an der Hochschule anzutreffen sind. Gewiss wäre es unsinnig, Professoren, zumal in den nicht auf Geräte und Labors angewiesenen Geisteswissenschaften, zu ständiger Anwesenheit in ihren nicht selten doppelt und dreifach belegten Dienstzimmern hinter den blinden Scheiben heruntergekommener Gebäude zu verpflichten;

gewiss spricht nichts dagegen, dass Professoren in Ruhe am häuslichen Arbeitsplatz forschen. Wer aber außerhalb minimaler Kernzeiten grundsätzlich abwesend ist,

der steht für entspannte Kooperation und kreative Gespräche nicht zur Verfügung. Nicht nur dieses Beispiel zeigt, dass das Verhalten von Hochschullehrern nur in der Wechselbeziehung zum Verhalten ihrer Studenten zu verstehen ist. Wären diese montags bis freitags oder auch einmal abends in der Universität, so fielen die Dauerabwesenheit eines Teils der Hochschullehrer peinlich auf. Tatsächlich aber hat sich in den letzten Jahren eine verhängnisvolle Kumpanei zwischen abwesenden Professoren und jenen Studierenden entwickelt, die für zweieinhalb Tage pro Woche die nach der Studienordnung unvermeidlichen Pflichtveranstaltungen besuchen, um anschließend wieder in ihre Familien, in verschiedenste Freizeitaktivitäten oder in ihre Jobs abzutauchen. Kein Wunder, dass inzwischen meist auch jene Professoren, denen am Austausch mit Studenten und Kollegen durchaus gelegen ist, sich aus der Universität zurückziehen. Gegenwärtig ist die Universität vielfach kein Lebensraum, sondern eine Art wissenschaftlicher Imbisshalle, die jeder nach dem hastigen Genuss akademischen Fast Foods so schnell wie möglich wieder verlässt. Die Kumpanei zwischen Hochschullehrern und Studenten betrifft aber nicht nur die Anwesenheit, sondern auch die Leistung. Bei vielen Studenten sind gerade innovative Lehrveranstaltungen eher unbeliebt - wohl als Störungen des gewohnten Trots und wegen des mit ihnen meist verbundenen Arbeitsmehraufwands. Dass manche Studenten nicht an Gegenständen, sondern nur daran interessiert sind, mit geringstmöglichem Aufwand einen Leis-

tungsnachweis zu ergattern, ist für den begeisterten Forscher nur schwer zu verkraften. Dem "Faulenzer" dagegen sind solche Studenten gerade recht. Er inszeniert seine Seminare als Folgen mehr oder weniger lustlos heruntergelesener Referate, nimmt es hin, dass manche Studenten überhaupt nur zum eigenen Referat im Seminar auftauchen, erspart sich anstrengende Diskussionen und verteilt zum Semesterende die begehrten Scheine. Kurz und ohne Beschönigung: Unter schwierigen Rahmenbedingungen und im Wechselspiel mit ihren Studenten missbrauchen einige wenige Hochschullehrer ihre Forschungs- und Lehrfreiheit; die übrigen machen von dieser Freiheit irritierend unterschiedlichen Gebrauch. In dieser Situation fällt es schwer, gegen verbreitete Stimmungen für die Erhaltung dieser Freiheit zu plädieren. Dennoch ist ein solches Plädoyer notwendig: Es wäre verhängnisvoll, wollten wir mit dem Missbrauch der Freiheit zugleich auch die Freiheit selbst beseitigen. Wir haben vielmehr allen Grund, am - unerreichten und grundsätzlich unerreichbaren - Ideal des unabhängigen Sachverstandes von Lehrenden und Studierenden festzuhalten, trotz offensichtlichen Fehlverhaltens von Hochschullehrern, trotz bisweilen problematischer Drittmittelfinanzierung, trotz teilweise desinteressierter und leistungsunwilliger Studenten und trotz der Ideologiefälligkeit nicht nur der Geisteswissenschaften. Was spricht nach wie vor für Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre? Angehende Lehrer zum Beispiel sollten wissenschaftlich nach dem Prinzip forschenden Lernens ausgebildet werden, damit sie nicht entfremdet und politisch verführbar vorgegebene Unterrichtsrezepte vollstrecken, sondern Gegenstände und Methoden selbständig reflektieren. Und wie sollen ihre Hochschullehrer Unabhängigkeit von bildungspolitischen Vorgaben und pädagogischen Moden gewinnen, wenn sie nicht eigenständig forschen und sich mit Mühe fortbilden dürfen? Wie sollen sie diese Unabhängigkeit bewahren, wenn Wissenschaftsministerien - nach welchen Maßstäben? - in kurzen Abständen nicht nur über die Quantität,

sondern auch über die Qualität ihrer Forschung und über die Verlängerung ihrer Professur entscheiden? So gefährlich es wäre, die Freiheit, die Unabhängigkeit und die Innovationsspielräume der Hochschullehrer zu beseitigen, so notwendig ist eine Veränderung der universitären Rahmenbedingungen. Hier aber gibt es reichlich Reformbedarf: - Die Bewertung von Lehr- und Forschungsleistungen ist äußerst schwierig. Viel wäre aber bereits erreicht, wenn jedenfalls offensichtliche Pflichtverletzungen konsequent geahndet würden. Gegenwärtig sind die für nur zwei Jahre aus dem Kreis der Professoren gewählten Dekane abhängig von ihren Kollegen und deshalb viel zu schwach, als dass sie gegen Dienstrechtsverstöße vorzugehen wagten. Gute Lehre und wissenschaftliche Lehrbuchpublikationen sollten ebenso anerkannt werden wie Forschungsleistungen. Über die jeweilige Ausgestaltung und Gewichtung von Lehre und Forschung sollten nach wie vor die sachkundigen Professoren, Mitarbeiter und Studenten eines Instituts je nach den aktuellen Erfordernissen entscheiden. - Professoren sollten verpflichtet sein, ihre Forschungsaktivitäten unaufgefordert an Anschlagbrettern, im Internet und in den zuständigen Gremien der Institute und Fachbereiche offenzulegen. - Es sollten zwar gewiss keine Stechuhren, wohl aber den Bedingungen des jeweiligen Instituts sinnvoll angepasste Anwesenheitszeiten und Erreichbarkeitsregelungen für Professoren eingeführt werden. - Anwesenheit von Professoren ist nur sinnvoll, wenn sie von Studierenden auch genutzt wird. Deshalb sollten die gegenwärtig viel zu detaillierten Studien- und Prüfungsordnungen so umgestaltet werden, dass Studenten wieder Engagement, Eigenverantwortlichkeit und Gesprächsbereitschaft entwickeln müssen.

Der Autor ist Hochschuldozent im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover
Klaus Bayer

(F R. Donnerstag, 21. September 2000, Nr. 219. S.7)

Karl Heinrich Hülbusch

Auch eine Hochschule ist eine Schule

- ein Kommentar zu Janssen -

„Laß dir von keinem Fachmann imponieren, der dir erzählt: 'Lieber Freund, das mache ich schon seit zwanzig Jahren so!' - Man kann eine Sache auch zwanzig Jahre falsch machen" (Peter Panter 1932 in: Tucholsky, K. 1989:83).

Und das wiederum ist seit mehr als 40 Jahren bekannt (z.B. Heine, H. 1826). Erziehungswissenschaftler jedenfalls sind vor Uneinsichtigkeit nicht gefeit, wie der Aufsatz von Herrn Janssen zeigt (s. Faksimile auf den vorigen Seiten). Besonders einsichtig ist der Vorschlag, "erfolglose Forscher in die Gruppe der akademischen Lehrer zurückzustufen". Wieso abgetakelte 'Forscher' das Talent zum Lehrer automatisch vorweisen, warum der Lehrer eine Zurückstufung darstellen soll, bleibt Herrn Janssen's Geheimnis. Der flotte Erziehungswissenschaftler, offenbar ein forscher Forscher, übersieht, daß die Lehre oder der Unterricht eine anspruchsvolle Arbeit ist, die von der LehrerIn eine handwerkliche Erinnerung, pädagogische Routine ohne langweiligen Schematismus - didaktische Tricks mit eingebauten Lachern, die in vervielfältigten studentischen Seminarmanuskripten fett herausgehoben werden – erfordert und gemäß der Lehrsympathie und Mitteilungsbereitschaft einer soliden LehrmeisterIn zum Beruf gemacht wird. Wer 30 Jahre lang nichts gelehrt hat, hat auch so lange nichts gelernt. Dazu sei hier eine Anekdote erzählt:

LehrerIn im Feuerwehreinsatz

Im Fundus des Ministeriums ist eine Figur verbucht. In der Gesamtschule S der Stadt O wird für 2 Monate eine Vertretung gesucht. Die LehrerIn nimmt zur halben Stelle das Angebot an und scheut auch die Fahrt von über 100 km an drei Tage die Woche nicht. Und tut dann ganz ernsthaft so, wie wenn die Feuerwehr für die nächsten 20 Jahre tätig sei. Nach zwei Monaten ist die Arbeit beendet. Es folgt ein neuer Auftrag an einer anderen Schule, ein Auftrag auf Dauer. Aber auch hier gilt die Regel, unabhängig von der Dauer, sofort und am ersten Tag den Arbeitsplatz solide zu organisieren, verbindlich zu machen und abends zu überlegen, was gut und was unzufriedenstellend gewesen ist. Die kluge LehrerIn stellt die Zuverlässigkeit in die Sympathie des Lehrens für das eigene Wohlbefinden her, käme nie auf den Gedanken der 'Zurückstufung', weil sie beim Lehren lernt und forscht.

Lehren braucht Zeit und Platz

Die Forscher übersehen in der Hektik, daß die individuelle Arbeitsqualifikation nur vermittelt vermittelt werden kann und zunächst der Vertrauenswürdigkeit in die eigene Arbeit dient. Die 'moralische Rüge', die Janssen hilflos nennt, weil er die Rationalisierung des Scheiterns in den Vordergrund stellt, der Ausrede vertraut und nicht Amt und Auftrag einklagt, akzeptiert die Unverbindlichkeit, die keinem Handwerker - z.B. dem Klempner - abgenommen würde. Die Prüfung der Lehre setzt voraus, daß die LehrerIn frei nach Balint (1964) - Der Arzt, sein Patient und die Krankheit - die 'Droge' LehrerIn prüft:

„Der Mensch entwickelt nur dann ein Gewissen, wenn er in seiner Abhängigkeit vertrauen kann; vertrauen auch sich selber, was ihn zugleich vertrauenswürdig macht; und erst, wenn er hinsichtlich einer Reihe grundlegender Werte völlig zuverlässig ist, kann er Unabhängigkeit entwickeln und die Überlieferung weiterreichen“ (Erikson, E. H. 1973/1991: 94).

Nun, Herr Janssen, der offenbar über 22 Jahre nur der Form genügt hat, hat radikal wenig gelernt. Warum wäre nicht zu kritisieren, daß GrundschullehrerInnen 27 Stunden unterrichten sollen und in der Erinnerung der meisten SchülerInnen spätestens nach dem Referendariat abgekämpft worden sind. Den LehrerInnen wird die Zeit für Vor- und Nachbereitung schlicht verweigert, weil die Oberschulräte und Erfinder von Rahmenrichtlinien das Lehren in Zeit- und Materialmenge rechnen. Verstehen einerseits und Betreuung sowie das Lernen der LehrerInnen, das nicht mit Janssen's Schematismus zu verwechseln ist, kommt in den Köpfen der Erziehungsbürokraten nicht vor, weil sie daran keine Vorstellung und Phantasie verschwenden können. Wovon Janssen berichtet, ist der billige und verantwortungslose Schematismus der Zeitnormierung und der entäußerten Zeitverschwendung. Die o.g. LehrerIn hatte in O nur 12 Stunden Lehrverpflichtung und etwa 3 Stunden Fahrzeit mit dem Zug zur Hand, also viel Geduld zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Jetzt mit 21 festen Stunden Unterricht gilt es dagegen, eine Unterscheidung in luschige und anspruchsvolle Unterrichte vorzunehmen, damit der Lehrer individualpsychologisch überleben kann. Die schematischen Stunden sind nicht zu umgehen und befördern auf die Dauer eine anspruchlose und luschige Schematisierung aller Unterrichtsstunden. Warum haben die GEW und die ErziehungswissenschaftlerInnen nie den Arbeitsplatz der LehrerIn in der Schule debattiert, das Arbeitsbüro, das laut Finanzministerium zu Hause nicht mehr steuerlich in Anrechnung gebracht werden kann und das an der Schule nie bestanden hat. Man hat schlicht vergessen, die einklassige Volksschule und die Internatsschule für die unnötige Großanstalt zu übersetzen und den LehrerInnen einen ruhigen Arbeitsplatz an der Schule anzubieten, wo man Arbeitsmittel vorhalten kann, wo man sich versammeln kann und wo man auch arbeiten kann. Der hektische Lehrersaal, der trotzdem nötig bleibt, kann diese Versicherung der Pausen nicht ermöglichen.

Zum Verhältnis von Lehre und Forschung

Wenn der Herr Erziehungswissenschaftler das Metier, für das er bezahlt wurde, sorgfältig in handwerkliche Fertigkeit verwandelt und z.B. Seminare zur Vor- und Nachbereitung studentischer Lehr-/Lernforschung verwendet hätte, dann hätte seine Arbeitszeit locker auf 40 - 50 Stunden gerechnet werden können. Die Radikalreform legitimiert seinen Vorschlag zur endgültigen Verwahrlosung des Lehrauftrags mit der Berufung auf die reale Verwahrlosung, die übrigens - wie schon M. Weber (1919) beschreibt - nicht neu ist. Ein solider Wissenschaftler kann auch ein solider Lehrer sein, muß es aber nicht. Ein solider Lehrer muß aber auf jeden Fall ein solider Wissenschaftler sein, weil eine Reflexion der Neugier und des Wissens zu seinem Auftrag gehören, damit die Lehrenden und Lernenden etwas lernen können. Die Thesen genannten Behauptungen entbehren jeglicher Reflexion und Prüfung der wirklich katastrophalen Realität an den Hochschulen, sie entbehren also des wissentlichen

Wissens, der Gelehrsamkeit. Zuverlässigkeit, Vertrauen, auch gegenseitig akzeptiertes, zugeständenes Selbstvertrauen haben in der Vorstellung des rationalisierten Schematismus, der nicht über die eigene Schulter sieht - aus lauter Borniertheit und Geschwätzigkeit -, keinen Platz, weil die Zweipersonenbeziehung des Lehrens in das lineare Verfahren der industriellen Produktion (Gehlen, A. 1957; Ullrich, O. 1977) umgemünzt wird:

„In Monsieur Bernards Klasse nährte sie (die Schule) in ihnen einen Hunger, der für das Kind noch wesentlicher war als für den Mann, den Hunger nach Entdeckung. In den anderen Klassen lehrte man sie wahrscheinlich vieles, aber ein wenig so wie man Gänse mäset. Man setzte ihnen fix und fertige Nahrung vor und bat sie, sie gefälligst zu schlucken. In Monsieur Germain's Klasse fühlten sie zum ersten Mal, daß sie existierten und Gegenstand höchster Achtung waren: Man hielt sie für würdig, die Welt zu entdecken“ (Camus, A. 1994/1997: 127-128).

Im Gegensatz zu Herrn Janssen

„war der Unterricht (bei Herrn Bernard) aus dem einfachen Grund, daß er seinen Beruf leidenschaftlich liebte, ständig interessant“ (ebd.).

Der Kritik an den Referats-Seminaren ist ja zuzustimmen. Aber dagegen wäre etwas zur Unanständigkeit des Verfahrens, das in den Prüfungsordnungen fürs 'Scheinwesen' legitimiert wird, zu sagen. Der nette Ehrgeiz, Lehrveranstaltungen methodisch attraktiv zu gestalten, führt im besten Falle in die Rolle des didaktischen Hanswurst, den keine StudentIn akzeptiert. Die Vorlesung ist obsolet, das Seminar wird missbraucht. Mit ein bißchen Neugier zum Lehren kann die Vorlesung ein pädagogisches Kabarett werden, das neugierig macht und genau da mitdenken läßt, wo die StudentInnen gerade mit ihren Einsichten und Wissen stehen. Das setzt allerdings voraus, daß die HochschullehrerIn den Gegenstand übersieht, die Systematik des Gegenstands lehrbuchhaft parat hat, damit sie Einsicht in die systematische Kenntnis des disziplinären Wissens vermittelt und trotzdem den verstehenden Zugang nach den mitgebrachten Einsichten und Vorurteilen der 'Kundschaft' organisiert. Dies setzt voraus, daß die LehrerIn viel Zeit und Überlegung in die Dramaturgie eines Seminars steckt und von Seminar zu Seminar neu überlegt, Woche für Woche, Jahr für Jahr. Die Anhäufung von Material durch angeblich 'neue Forschungsergebnisse' ist dabei völlig albern und billig an der Macht 'prüfungsbezogener Lehrveranstaltungen' orientiert.

„Erst Jahre später fragte ich einmal einen angesehenen Physikprofessor, auf welche Weise er seinen Studenten Einblick in seine eigenen Fragen, Zweifel und Grundüberzeugungen gebe. Er antwortet mir: 'Meinen Studenten bringe ich nur Dinge bei, von deren Richtigkeit ich hundertprozentig überzeugt bin'. Natürlich geben nicht alle Professoren ihre innere Banalität so großzügig preis, selbst nicht in vorgerückter alkoholischer Party-stunde“ (Lauxmann, F. 1994/1998: 89).

Nicht umsonst gibt es einen langwährenden Streit (z.B. Balint 1964; Erikson 1973; Pestalozzi, vgl. dazu Lauxmann 1994) über das Verhältnis der Didaktik, der bürokratischen Versicherung der Sachvermittlung, zur Pädagogik, der lehrenden Unternehmung, die auf Improvisation und Intuition angewiesen ist und selbstverständlich voraussetzt, daß die LehrerIn im Gegenstand versiert ist. Und diese Versiertheit nicht machtvoll austoben muß, sondern - frei nach Ravetz (1973) - gelassen und sokratisch, also gebildet, zur Hand hat. Dabei darf der biographische Weg der Bildung, der

durchaus angemessenen Anstrengung des Verständnisses, der freundlichen Mühsal der LehrmeisterInnen, die mehr als Kenntnisse eben auch Weisheit untergebracht, freigiebig mit ihren Einsichten Erziehung gemacht haben und nachsichtig wie duldsam waren, nicht vergessen werden, damit von den SchülerInnen über die Lehre auch gelernt werden kann. Ärmliche ErziehungswissenschaftlerInnen - was ein Begriff - vermögen offenbar nicht über diesen Schatten der Entäußerung und Verdinglichung zu springen.

Ein Beispiel zur Erläuterung

Der Anlaß des Lehrvertrages an der Hochschule ist die Ausbildung für einen bestallten Beruf. Das ist vernünftig und einsichtig. Der Beruf, ein einträglicher Tätigkeitsnachweis, hat nur Sinn, wenn der Beruf andere Pläne zugänglich macht und Entscheidungen zuläßt. 'Er verläßt die Schule, um einen praktischen Beruf zu ergreifen', ist eine unziemliche und fadenscheinige Rationalisierung des kollektiv 'organisierten' Scheiterns des Schulkollegiums.

Herr Prof. Dr. O. Poppinga schrieb mir auf einen Brief in einem Berufungsverfahren (1989/1990), daß der Begriff 'Ausbildung' ja deutlich eine reaktionäre Stellung in der Lehre zum Ausdruck bringe. Das mag für einen Hochschullehrer, der bekanntlich ausgesorgt hat, verständlich sein, wenn er die Motive der StudentInnen für bescheuert hält. Der netten und privatistischen Berufungspolitik am FB Stadt- und Landschaftsplanung ist jedenfalls zu danken, daß ein nachgefragter Studiengang heute keine StudentInnen mehr vorzuweisen hat. Nun, in diesem Studiengang hat man vergessen, daß ein Lehrer auch etwas wissen muß, damit er im Status des Lehrers akzeptabel ist. Dieser opportune Hochschullehrer hat seit 1975 nur dem Markt der scheinbaren Widersprüche gedient, um damit Reputation zu gewinnen.

Dumm ist, daß 'man' beschließen läßt, diesen Herrn ein Seminar machen zu lassen, dessen Gegenstand ihm nicht nur völlig unanständig, sondern auch 25 Jahre unnötig schien. Die Kollaboration feiger Unfähigkeit führt zu folgender Seminarankündigung (Poppinga, O. 2000):

„Onno Poppinga

Landschaft als Ergebnis von Nutzungsgeschichte

Landschaften sind kulturell überprägte Naturräume. Am Beispiel der Kulturlandschaft Nordhessens werden Auswirkungen sozialer, ökonomischer und politischer Entwicklungen auf die Landschaft aufgezeigt. Das Seminar beginnt mit einem historischen Rückblick. Mit welchen Auswirkungen auf die Landschaft waren z. B. die Agrarreformen des 19. Jahrhunderts verbunden? Gleichzeitig erfolgt eine Beschreibung verschiedener Kleinlandschaften in ihrer Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte. Was sind Triescher oder Hutekämpfe? Wie entstanden z. B. Heckenlandschaften oder Obstwiesen? Warum gibt es heute so viele Brachen? Das Seminar dient somit der Erläuterung des Landschaftsbegriffs und sensibilisiert für die Berücksichtigung sozialer und ökonomischer Belange in der Landschaftsplanung. Teil des Seminars ist ein vegetationskundlicher Kurs von Dipl.-Ing. Dietrich Pasch. Er hat folgende Inhalte: Der Ursprung des Begriffes Pflanzensoziologie und die erste Einteilung der Pflanzengesellschaften auf standörtlicher Grundlage geht in das 19. Jahrhundert zurück. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erschien dann die Bibel der "Pflanzensoziologie" von BRAUN-BLANQUET. Weitere grundlegende Arbeiten in dieser Wissenschaft folgten von TÜXEN, OBERDORFER, ELLENBERG und KLAPP. In diesem Kurs soll nicht nur das Geschichtsbuch der Pflanzensoziologie aufgeschlagen werden, sondern vielmehr der Frage nachgegangen werden, wodurch Vegeta-

tionskunde und Pflanzensoziologie ihren Stellenwert in der Landschaftsplanung gewonnen haben. Für Landschaftsplanerinnen gehört das Verstehen von Landschaft, der Einblick in Gesamtzusammenhänge z. B. der Landbewirtschaftung zum wichtigen Grundlagenwissen. Die Pflanzensoziologie ist dazu ein notwendiges Handwerkszeug. Der doch auf den ersten Blick eher trockene Stoff wird durch einige Exkursionen in die Umgebung von Kassel dann doch recht lebendig. Termin: 29. Mai bis 2. Juni 2000, näheres im Seminar von Onno Poppinga.“

Einen grammatikalisch sehr neudeutsch-neuwitzigen Titel hat der Autor da erfunden. Und Kleinlandschaften erfindet er, Heckenlandschaften und Obstwiesen, fügt ein bißchen Landnutzungshistorismus bildhübscher Natur zu und erläutert den Landschaftsbegriff - wie alles andere auch - aus der hohlen Hand und ohne einen einzigen Literaturhinweis. Herr Poppinga ist offenbar der erste Mensch, der dazu Äußerungen von sich gibt, weil die Landschaft und die Landschaftsplanung für ihn ein schwarzes Loch sind, das mit irgendwelchem selbst entworfenen Aussichtsmüll zugeschüttet werden soll. Nun, die StudentInnen danken es mit aktueller und genereller Abwesenheit. Da dem Herrn Professor das Elaborat doch selber ein bißchen arg dünn - eine Art Zyklopenbrühe - erscheint, leiht er ein bißchen wissenschaftlich verbrämten Pflanzensoziologismus - mit etwas Literatur garniert - aus und führt ganz atlinks als erstes eine Denunziation gegen Braun-Blanquet auf. Neben der billigen Denunziation muß auch eine Unterschlagung herhalten: der Mangel jeglichen Hinweises auf die pflanzensoziologischen und vegetationskundlichen Arbeiten am Fachbereich 13: Studienarbeiten, Projektarbeiten, Diplomarbeiten, Dissertationen und Prüfungsreden, von denen keine einzige 'trockenen Stoff' - also Stroh - anbietet. Wie aber 'trockener Stoff' durch 'Exkursionen', also touristische Veranstaltungen, doch recht lebendig werden soll, bleibt das Geheimnis des Propagandisten. Jedenfalls ist Lernen und Hinzulernen immer auch mit Übung und Wiederholung verbunden, weil bisher unbekanntes Gegenstandskenntnis und Begrifflichkeit gelernt und durch Wiederholung geübt werden muß. Das ist nicht trocken, sondern anstrengend und erfordert Arbeit. Es ist doch ziemlich lächerlich, wenn das Lernen dem 'Stoff' angelastet wird. Handwerker wird man eben nur durch den mühseligen Erwerb der Routine.

Lehre und Belehrung

G. Hard (1987) hat geschrieben, daß die Pflanzensoziologie 'ein voraussetzungsreicher aber anspruchsloser Gegenstand' sei. Eine Sprache zu lernen, ist immer voraussetzungsvoll, weil Gegenstandskenntnis immer auch die Übung der zutreffenden Benennungen, Vokabeln fordert. Wer also die Erinnerung an die Gegenstände und deren Namen für fade und trocken hält, hat übersehen, daß die Vereinbarung über die Gegenstände erst das Gespräch ermöglicht. Das ist der Habitus des Experten, der uns nicht zutraut, daß wir mitreden dürfen, weil er das Verhältnis zwischen Alltagssprache, Alltagswahrnehmung und Expertensprache nicht herzustellen weiß, also keine Erinnerung dazu aufbringt. Der Unterschied zwischen Lehren und Belehren besteht darin, daß die Belehrung definitiv und orthodox ist, die Lehre dagegen immer an der Stelle beginnt, wo die SchülerInnen ist, und berücksichtigt, was sie dazu mitbringt. Wie z.B. die Floristik, die Kenntnis der Arten oder die Voraussetzung, nicht

mit einem klassischen Bestimmungsbuch, sondern mit der Erinnerung am Küchen- oder Eßgebrauch zu beginnen hat (s. Rousseau, J.J. 1781/1979) oder mit der Anschauung statt mit der bürokratischen Bestimmung. Wer die Lehre frustriert tätig, ist kein überzeugter Lehrer und erst recht kein Forscher. Fiktive Zweifel (Peirce, J.F.C. 1991) sind der fadenscheinigen Verunsicherung der Kundschaft, der Einschüchterung gedient. Das ist doch schlicht doof, wenn man nicht hinter die Kulissen zu schauen vermag. Der innerprofessionelle Streit ist darin beheimatet: mach ich die Kundschaft kundig oder veräpple ich die Kundschaft.

Die Kundschaft ernst genommen

StudentInnen sind erwachsene Menschen, in die Eltern ganz viel Zeit und Sympathie gesteckt haben. Welches Recht haben ProfessorInnen, diese Arbeit zu zerrütten (s. Neusüß, C. 1983) und zu denunzieren. Ich kann mich gut an meine ersten Vorlesungen erinnern. Ich bin davon ausgegangen, daß ich das Theater nie verstehen werde und nach einer Woche wieder abreisen kann. Pustekuchen: nach einer Woche war der Wind vergessen und durchschaut, dank der Unterstützung erfahrener StudentInnen, die voraussetzt, daß diese das Verfahren, die Tricks und den Witz des Lernens erläutern. Die Botschaft von Herrn Janssen setzt dagegen auf Einschüchterung und Verängstigung. Er übersieht absichtlich, daß auch der Forscher Lehrer ist gegenüber den MitschülerInnen (Granda-Alonso, M.E. 1997: 111-117).

„Die Grenzen pädagogischen Planens sind eng. Werden sie überschritten, so folgt entweder Dressur oder Vielwisserei als ein zusammenhangloses Chaos, das den Menschen als solchen gerade *nicht* erzieht“ (Jaspers, K. 1976/1992: 53).

Literatur

- Balint, M. (1964/1991): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart.
- Camus, A. (1994/1997): Der erste Mensch. Reinbek bei Hamburg.
- Erikson, E. H. (1966/1991): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Gehlen, A. (1957): Die Seele im technischen Zeitalter. Hamburg.
- Granda-Alonso, M^a E. (1997): Zur Kleingruppenarbeit. In: AG Freiraum und Vegetation (Hrsg. 1997): Notizbuch 48 der Kasseler Schule - Muttheorie gegen Zumutungen. Kassel.
- Hard, G. (1987): Einige legitime Erwartungen an physisch-geographische Empirie – zur Stadtvegetation. Mskr.
- Heine, H. (1826): Die Harzreise. Reisebilder. Erster Teil. Hamburg.
- Jaspers, K. (1976/1992): Was ist Erziehung? München.
- Lauxmann, F. (1994/1998): Der philosophische Garten. München.
- Neusüß, C. (1983): Und die Frauen? Tun die denn nichts? oder: Was meine Mutter zu Marx sagt. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 9/10. Köln.
- Panter, P. (1932): Gespräch auf einem Diplomateneingang. In: Tucholsky, K. (1989): Sprache ist eine Waffe. S. 79-83. Reinbek bei Hamburg.
- Peirce, C. S. (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt a. M.
- Pestalozzi, J.H. (1746-1827) in: Lauxmann, F. 1998: Lernen ohne Kritik. In: Ders.: Der philosophische Garten. S. 165-171. München.
- Poppinga, O. (2000): Landschaft als Ergebnis der Nutzungsgeschichte. In: Studienbereich I Architektur, Stadtplanung, Landschaftsplanung der Gesamthochschule Kassel (Hrg.): Kommentiertes Lehrveranstaltungsverzeichnis – Sommersemester 2000 – Seite: 81. Kassel.
- Ravetz, J. R. (1973): Die Krise der Wissenschaft. Probleme der industrialisierten Forschung. Neuwied, Berlin.
- Rousseau, J. J. (1781/1979): Botanische Lehrbriefe. Frankfurt a.M..
- Ullrich, O. (1977): Technik und Herrschaft. Frankfurt a. M..
- Weber, M. (1919/1994): Wissenschaft als Beruf. Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe. Tübingen.

II.1. Eine Ankündigung vor und ein Kommentar zu dem Seminar

Karl Heinrich Hülbusch

Lehrseminar (12. – 15. Februar 1997 am Diemelsee)

Worauf beim Lehren zu achten ist - eine pädagogische und didaktische Erörterung über Wege und Fallstricke beim Lehren.

„... muß sich vielmehr klar machen, daß die Aufgabe, die ihn erwartet, ein Doppelgesicht hat. Er soll qualifiziert sein nicht nur als Gelehrter, sondern auch: als Lehrer. Und beides fällt ganz und gar nicht zusammen“ (Weber, M. 1919/1995: 39).

Wenn wir die Arbeit der LehrerIn übernehmen, sie also schon durch die Tätigkeit bejahen (Weber, M. 1919/995: 39), dann sollten wir dem Talent und der Ambition vertrauend auch die Regeln für diese Tätigkeit bewußt üben und berücksichtigen. Wenn man die Regeln bewußt berücksichtigt, kann die Intuition, die spontane aus der Kenntnis und Erfahrung gespeiste Antwort auf den Gang einer Erörterung wesentlich sicherer gelingen. So wird die Lehre leichter möglich:

„Ich meine damit natürlich nicht, wie so viele Mädchen hier, endlose Sitzungen bei denen jeder redet und keiner zuhört, geschweige denn etwas lernt. Ich meine eine disziplinierte Form von Seminar, in der ein Mensch, Sie zum Beispiel, moderiert, referiert und die Schritte festlegt, immer mit der Hoffnung, daß Sie, wie auch die Schüler, zu neuen Einsichten über die Antigone gelangen, die keinem der Beteiligten allein möglich gewesen wären“ (Cross, A. 1971/1990: 20).

Auf der Rückreise von der kompakten Lehrveranstaltung in Neubrandenburg haben Georges und ich dieses Lehrseminar im Zug überlegt. Neben der Beobachtung und kritischen Prüfung unseres Seminars haben wir - aus relativ soliden, eingespielten Lehr-Lern-Situationen ohne Pflichtseminare kommend, auch eine studentische Tradition der Aufmerksamkeit, des Interesses und der Sympathie im Rücken - überlegt, was das Lehren in Neubrandenburg oder anderswo so mühselig und bedrohlich macht/machen kann. Oder, anders herum: was muß man zur Regel machen, damit einen die Ambition der Lehre nicht immer wieder überfährt oder gar verloren geht.

Fahrplan

Mittwoch 12.2. / 14.⁰⁰ - Einhausen und Spaziergang

16.⁰⁰ - 18.³⁰ - Aussichten und Ergänzung des Fahrplans

18.³⁰ - 20.³⁰ - Abendessen

20.³⁰ - 22.³⁰ - Unterscheidung: Didaktik - Pädagogik, Physiognomik - Hermeneutik

Didaktische Regeln

- Vorbereitung, Pünktlichkeit und Disziplin, Selbstschutz.
- Der Aufriß eines Seminars, einer Rede: Ankündigung und Erinnerung, der erste und der letzte Satz.
- Die heimliche und verbale Reaktion der ZuhörerInnen:
 - die freundliche Zurückweisung verzettelnder Einwände.
 - wie die SeminarleiterIn sich vorm Schwadronieren schützt.

- die Aufmerksamkeit erhalten: es gibt keine dummen Fragen, nur dumme Antworten (die Verteilung der Antworten).
- das Seminar - ein Theaterstück: der Unterhaltungswert eines Seminars, einer Rede.
- wie eröffne ich eine Diskussion: Fragen, die Antworten sind, Antworten, die Fragen sind.
- wann sind organisatorische Hinweise einzufügen und zu wiederholen.
- Rollen: wie sie möglich werden.
- wie fängt man an, wie hört man auf: Introitus und Schlußsegen.
- Vor- und Nachbereitung: wie man seine Erinnerung wach erhält.

Donnerstag 13.2. / 9.⁰⁰ - 11.⁰⁰

Pädagogische Regeln

- roter Faden: der Schlußsatz bestimmt den Beginn und den Weg (Hermeneutik).
- Verhältnis und Wechsel zwischen Unterweisung und Überlegung zur Erweiterung der Einsichten.
- Metatheorie: wieviel Masse, Gegenstand, Wissen braucht ein Seminar, damit der Gedanken, die Theorie, die Methode erörtert werden kann.
- Die Zugänglichkeit des Gegenstandes:
 - Zur Vermittlung anspruchsvoller Überlegungen müssen die Gegenstände entweder sinnlich nachvollziehbar sein und / oder, wenn es systematische Informationen betrifft, auf das Prinzip der Systematik vereinfacht werden.
 - Zur Vermittlung scheinbar schematischer und technischer Fertigkeiten: das systematische Vergnügen an der Handhabung und das Verhältnis von Arbeitstechnik und Methode - bindende Vorgaben und improvisierte Bindung (Systematik des Arbeitstechnik, Logik der Arbeitstechnik).

11.⁰⁰ - Lehrsätze / Zusammenfassungen

- In relativ kurzen Abständen, nach jedem Szenenwechsel, ist eine Zusammenfassung in Form eines Lehrsatzes erforderlich (Tafel). Sie sind Mittel zur Versammlung der Aufmerksamkeit und eine Prüfung der Ankunft, wenn spätestens dann mitgeschrieben wird. Das ist fürs Lehren gleichzeitig ein Schutz vor einer 'Ausuferung in die Fläche' und für die Beibehaltung des Weges. Die 'Fläche' ist immer nur in Abstechern zur exemplarischen Vermittlung bekannten Wissens zulässig. Gleichzeitig muß daran immer ein Gleichnis, eine Analogie zur Erinnerung angefügt werden.
- Widersprüche dürfen nicht zerredet werden. Statt darauf zu predigen, ist der Dissenz zu pointieren, abzuschließen und gelegentlich wieder einzuführen. Predigten zerrütten die Aufmerksamkeit. Die Lehrern hat dabei immer die schlechteren Karten, weil die Predigt im Zwiegespräch alle anderen aussperrt. Ein vorläufiges 'Machtwort', das den Dissenz pointiert stehen läßt, ist allemal hilfreicher. Das kann auch im Schlußsegen (Vorbereitung) wieder aufscheinen.

14.⁰⁰ - Fünf Vorträge á 20 Minuten und 10 Minuten Diskussion

Diese Vorstellung kann eine Arbeit, ein Seminar, einen Bericht, ein Vorhaben zum Anlaß nehmen.

20.⁰⁰ - Lehr- und Vortragskritik

Regeln und Merkposten: Dramaturgie, erster und letzter Satz, Botschaft, Pädagogik, Didaktik.

Freitag 14.2. / 9.⁰⁰ - 12.⁰⁰ - Thema und Disposition

Alle Beteiligten stellen kurz ein Thema und die Überlegung zur Dramaturgie vor, incl. didaktischer und pädagogischer Überlegungen mit Vorlage einer Disposition.

14.⁰⁰ - Kleingruppen zur Vorbereitung der Diskussion: Vom Vortrag zur Seminarstunde, zum Seminar - wir tragen die wichtigsten Regeln für den Weg zusammen.

20.⁰⁰ - Resümée: 2 Tage Pädagogik und Didaktik.

Samstag 15.2. / 9.⁰⁰ - Ein Debattierfrühstück

Aufräumen, nach Hause fahren oder vielleicht vorher noch irgendwo essen gehen.

Literatur:

AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Muttheorie gegen Zumutungen. Ein Notizbuch (48) zum Balintseminar. Kassel.

Altwater, E. (1989): Vom Leiden der Studenten und dem Horror der Dozenten. Frankfurter Rundschau vom 28.1.1989, S. 10. Frankfurt a.M.

Appel, A. (1992): Reisen, ohne das Weite zu suchen. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 26 der Kasseler Schule. S. 9-71. Kassel.

Balint, M. (1964/1991): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart.

Berger, P.L. / Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt a.M.

Bettelheim, B. (1977/1985): Kinder brauchen Märchen. München.

Cross, A. 1971/1990: Schule für höhere Töchter. Frankfurt am Main.

Erikson, E. H. (1966/1991) - Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.

Hard, G. (1981): Problemwahrnehmung in der Stadt. Osnabrücker Studien zur Geographie Band 4. Osnabrück.

Hülbusch, K. H. (1989): Collagen - 15 Jahre Kasseler Schule. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 10 der Kasseler Schule. S. 201-219. Kassel.

Jaeggi, E. (1991): Neugier als Beruf. München.

Lehr-Lern-Texte aus den Kompaktseminaren: Miltenberg 1991, Fouchy, 1994, Bockholmwik 1995, Münchhausen 1996, Weimar 1994.

Lührs, H. (1996): Mögliche und fiktive Zweifel. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 40 der Kasseler Schule. S. 52-60. Kassel.

Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.

Panofsky, E.: Zur Verteidigung des Elfenbeinturmes. In: Der Rabe, Magazin für jede Art von Literatur - Nummer 41, Gehebe, A. (Hrsg. 1994). Zürich.

Weber, M. (1919/1995): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart.

Karl Heinrich Hülbusch

Ein Lehrseminar ist eine Versammlung zum gemeinsamen Lernen

„Erkenntnis und Bildung der Universität können nur gelingen, wenn die organisierte Mißtrauenserklärung durch Bevormundung und jegliche Form der Erziehung unterbleibt, wenn sich die Studierenden ihre Lehrenden selbst wählen können, wenn die unzensurierte Auseinandersetzung um die Inhalte in eigenwilligen, auch künstlerischen Ausdrucksformen das Klima einer Akademie prägt.

Solange die an der Universität Beteiligten ihre Freiheit in Forschung, Lehre und Ausdruck nicht in Anspruch nehmen, also verteidigen, ist alles Klagen über eine Fremdbestimmung gegenstandslos. Diese Fremdbestimmung wird gegenwärtig durch eine Mehrheit selbst-

bestimmt und selbst-verwaltet, manchmal sogar beantragt. Von dieser Mehrheit darf allerdings verlangt werden, daß sie zumindest die verfassungsmäßigen Rechte einer Minderheit respektiert, die eigene Fragen aufwirft und eigene Wege in Forschung, Studium und Lehre gehen will. Es geht dabei um nicht weniger als die Freiheit der Bildung, Wissenschaft und Kunst" (Beck, J. 1994: 166-167).

Gemeinsam lernen kann also notwendig nichts mit einer Prüfung gemeinsam haben, weil

„eine disziplinierte Form von Seminar, in der ein Mensch, Sie, zum Beispiel, moderiert, referiert und die Schritte festlegt, immer mit der Hoffnung, daß Sie, wie auch die Schüler, zu neuen Einsichten über die Antigone gelangen, die keinem der Beteiligten allein möglich gewesen wären" (Cross, A. 1993: 20).

Die Rolle der LehrerIn wie der Lernenden wechselt in einem akademischen Seminar zwischen den Beteiligten. Nachfragen, Einwände und Kritik sind der Überlegung gedient und darauf gerichtet, die Gereimtheiten und Ungereimtheiten, Sprünge, Brüche und Gassen wie Sackgassen sowohl der Gegenstandsabbildung wie der Dramaturgie, der Didaktik und Pädagogik zu finden und zu erörtern. Die Erfahreneren und Geübteren übernehmen die Rolle der TutorIn und die Aufgabe, das Seminar vor der Verzettlung zu bewahren und den Gedanken, die Logik des Seminars zu erhalten. Dann können in den Sackgassen auch die Gassen geöffnet werden. Und die sollten, damit sie über die Mitschriften im Seminar bedacht und erinnert, fürs Gedächtnis aufbereitet, hingeschrieben werden. Die Mitschrift, in der neben der Erörterung vor allem die eigenen Beobachtungen aufgezeichnet sind, enthält in Texten ein sortiertes und systematisiertes Gewicht, wenn aus der 'Rede' eine 'Schreibe' gemacht wird.

Eine frische Anekdote

In der Bremer Abgeschiedenheit bin ich nach der Einordnung der Kasseler Mitbringssel zum Essen in die Kneipe gegangen. Da bin ich im Gewusel alleine. Das 'Seminar' geht im Hintergrund der Kneipengespräche weiter und hält die Stimmung für Kaffeehausliteraten vor. Mit Papier ausgestattet wollte ich nebenher eine erste Skizze verfertigen, warum die Vorwegüberlegung fürs Seminar gut war und gleichzeitig in der Unvollkommenheit die Voraussetzung für bislang unbesehene Seiten und Einsichten eröffnet hat. Während ich schreibe, geht 'ne Familie nach dem Essen weg. Die Jüngste, etwa fünf Jahre alt, kommt hinterher getrabt und erklärt mit der Feststellung: 'wenn ich nicht gewesen wäre', daß man etwas vergessen habe. Ich grinse und Vatern sagt: 'kannste gleich aufschreiben', was hiermit geschieht. Die Süße hat die Sympathie im Verhältnis von Lernen und Lehren verstanden:

„..., unverkrampfte Eltern wissen aber auch, wie notwendig es ist, daß ihre Kinder Vertrauen zum Lehrer haben und daß daher in den Schulen nur vertrauenswürdige Lehrer unterrichten dürfen" (Erikson, E. H. 1966: 104).

Diese kleine Episode lehrt uns des weiteren, wie Vertrauen Vertrauenswürdigkeit ermöglicht.

„Der Mensch entwickelt nur dann ein Gewissen, wenn er in seiner Abhängigkeit vertrauen kann; vertrauen auch sich selber, was ihn zugleich vertrauenswürdig macht;..." (Erikson, E. H. 1966: 94).

Anders gewendet ist im Verhältnis von Lehrenden und Lernenden eine vertrauensvolle Sicherheit von den Lehrenden vorzuhalten. Sie sind verantwortlich und haben

dafür zu sorgen, daß sie mit Autorität die Einhaltung des Vertrauens, somit einer sicheren und versicherten gemeinsamen Arbeit gewähren. Dazu gehören neben Vorgehen mit Fragen, die Antworten sind und deshalb Einwände zulassen, ebenso sympathische Kritik, die durchaus heftig sein kann, wenn sie mit einer Erklärung verbunden ist und deshalb die Beitragenden nicht beurteilt. Dies gilt getreu der pädagogischen Regel, daß es keine dummen oder falschen Fragen oder Beiträge gibt. Zum Beschluß dieser Anekdote muß noch auf die scheinbar freundliche und joviale Antiautorität von Lehrenden, die in Wahrheit autoritär auftreten (vgl. AutorInnenkollektiv 1997) hingewiesen werden. Der Schein vom gleichen Stande wiegt in falscher Sicherheit.

„Einer der schwersten Lebenskonflikte ist der Haß auf die Eltern, wenn sie, die Vorbilder und Vollstrecker des Gewissens, bei dem Versuch beobachtet werden, sich gerade die Gebotsüberschreitungen zu erlauben, die das Kind an sich selber nicht länger dulden kann. Diese Überschreitungen sind oft natürliches Ergebnis der Ungleichheit zwischen Eltern und Kind. Oft jedoch sind sie auch eine gedankenlose Ausbeutung dieser Kräfteungleichheit; mit dem Resultat, daß das Kind das Gefühl bekommt, es gehe in der Welt nicht um Gut und Richtig, sondern um Willkür und Macht“ (Erikson, E. H. 1966: 95).

In der Einführung zum Kapitel "Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl" formuliert Erikson (1966: 98) für die Bildung der Persönlichkeit die Stadien des Wegs vom Kind zum Erwachsenen. Im Original 1959 veröffentlicht, sind darin die Lernschritte zur Sicherheit der Person formuliert.

„Man könnte sagen, daß sich die Persönlichkeit in ihrem ersten Stadium um die Überzeugung kristallisiert: 'Ich bin, was man mir gibt', im zweiten um die: 'Ich bin, was ich will'. Das dritte kann charakterisiert werden durch: 'Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann'. Nun nähern wir uns dem vierten: 'Ich bin, was ich lerne'“ (ebd.)

Diese Folge ist gleichzeitig eine Reihe, die im Studium ebenso wie in jedem Seminar auftritt, wenn geglückte Lehr-Lern-Beziehungen für die Beteiligten, also ein therapeutisches Milieu (Bettelheim, B. in Hülbusch, I. M. 1978: 53 - 108), ein Zuhause bereit gestellt und erhalten wird. Das ist, wie die 'schwarzen Pädagogiker' immer wieder nasrümpfen, mit Vertrauensseligkeit zu verwechseln, damit antiautoritäre Jovialität und Unverbindlichkeit auf den autoritären Schild gehoben werden können, die

„den Eindruck von Tatkraft machen und doch nur das Billige, Unwichtige und Eilige erledigen“ (Nadolny, S. 1987: 308).

Eine kluge, weise LehrerIn muß eigensinnig sein.

„Das Richtige konnte man schon tun, aber es war immer möglich, daß alle anderen es für das Falsche hielten. Sie konnten sogar recht haben“ (Nadolny, S. 1987: 115).

Um das rauszukriegen, muß man 'die Ungeduld anderer ertragen' lernen. Und, auf die Anekdote zurückkommend, Zutrauen üben, das überlegt delegiert wird, damit niemand überfordert, sondern alle bestärkt werden.

„John verließ sich auf andere, und er entschied sorgfältig, auf wen und bei welcher Gelegenheit“ (Nadolny, S. 1987: 157).

Die Lücke und die Erweiterungen der Seminarprognose

Der Fahrplan für ein Seminar ist nicht - wie das für den Rückzug immer wieder angekündigt wird - ein Versuch, sondern eine Prognose für die Schritte und die Aufmerk-

samkeiten, die aus bestehender Kenntnis und Erfahrung vorhergesagt werden. Der Fahrplan ist somit eine 'Peilmarke', die 'Änderungen, Ergänzungen und Einsichten erst erkennbar werden läßt.

„Es erzeugt nicht die Ideen, sondern schafft eine Gelegenheit, sie zu haben, so wie ein Netz den Fisch nicht produziert, sondern fängt“ (Nadolny, S. 1990: 83).

Wir haben das Netz in der Metapher des 'Spannungsbogens' untergebracht. Der vorläufige Schluß einer Einsicht muß danach an den Beginn der Einsicht, die eine These, Vermutung aus zusammengefaßter Vorerfahrung darstellt, zurückkommen. Der Fahrplan ist ein 'Konstrukt zweiter Ordnung' - ein Konzept -, das von 'Konstrukten erster Ordnung', den Typifizierungen, die in der Situation vorgefunden werden, ausgeht.

„(...) Konzepte (...) sind Idealtypen. Ihre Konstruktion beruht auf einer besonderen Übertragung gewöhnlicher Typifizierungen in den wissenschaftlichen Bezugsrahmen. Daher sind sie nicht 'wirklich' (...), sondern sie sind für spezifische kognitive Zwecke 'künstlich' hergestellt“ (Berger, P. L. / Kellner, H. 1984: 41, 42).

D.h., ein Lehrseminar ist 'wirklich', weil darin für spezifische kognitive Zwecke die Situation verstanden und verhandelt werden kann. Ein Lehrseminar ist danach ein 'Konstrukt zweiter Ordnung', in dem die Beteiligten eine Reflexion über 'Typifizierungen', also charakteristische Situationen, führen können. Die Diskussion selbst geht dann über die Reaktion der ZuhörerInnen auf das Angebot der LehrerIn und die Reaktion der LehrerIn auf die Reaktion der ZuhörerInnen. Eine ausnehmend komplizierte Beobachtung in verschiedenen Situationen der Beteiligung und Rollenwahrnehmung.

„Die Frage ist immer, ob wir die Regeln beherrschen, mit welchen wir uns die Welt handlicher (nicht aber komplizierter) zu machen wünschen, oder ob die Regeln uns beherrschen. Es geschieht ja oft, beim Einzelnen wie im Gruppenleben, daß der Buchstabe des Gesetzes den Geist tötet, aus dem es geschaffen wurde“ (Erikson, E. H. 1966: 85).

Die flott hingeschriebenen Sicherheiten des Seminars, also die Prognosen, haben bereits zu Beginn zur Unterscheidung von Pädagogik und Didaktik eine wohlthuende Klärung des Verständnisses, die im Seminar dauernd präzisiert wurde, ergeben. Eine - zumindest nicht sorgfältig genug skizzierte - Uneindeutigkeit des Fahrplans ist im Kontext und Wechsel zwischen Didaktik und Pädagogik enthalten. Je, wie man es nutzt und betrachtet, ist das didaktische Moment pädagogisch oder das pädagogische Moment didaktisch wirksam. Der immer wieder eingeführte Einwand zur Unterscheidung zwischen Didaktik und Pädagogik, oft ein Einwand gegen die Präzisierung des zwiespältigen Verhältnisses, könnte geklärt werden, wenn die pädagogische Seite in den Vordergrund gerückt wurde. Dabei haben wir gelernt, daß die Didaktik zuerst die äußerliche und sachliche Sicherheit der LehrerIn für den Anfang darstellt und die Pädagogik die Kür der Didaktik ist, wenn die LehrerIn mit dem Gegenstand sicher hantieren kann.

Geglückte Verhältnisse

„Moral hat stets einen für Macht und Herrschaft potentiell subversiven Charakter“ (Walzer, M. 1993: 31).

Die Mittel und die Sachzwänge, leicht übersetzt in die Didaktik, stellen Macht und Herrschaft dar. Die Moral, übersetzt, vertritt die Pädagogik. So leicht geht das ebensowenig wie ein Blick ins Lexikon hilfreich sein kann. So war zuerst mal eine Vereinbarung über den sinngemäßen Gebrauch der Zuschreibungen und des Wechsels herzustellen, die dann in der Erörterung der Beispiele genommen und erweitert werden könnte. Diese 'Peilmarke', der rote Faden fürs Seminar war schlicht unformuliert vorausgesetzt. So war der erste didaktische (dramaturgische und gegenständliche) und pädagogische (wissenstheoretische und lernpsychologische) Hauptsatz zur Eröffnung eines Seminars mit Blick auf die Zusammenfassung vergessen. Wenn Jörg mit seiner Frage nicht auf diese ungeklärte 'Selbstverständlichkeit' hingewiesen hätte, wären manche Debatten umständlicher und mißverständlicher gegangen. Solche Mißverständnisse sind immer die Folge "ungeklärter Verhältnisse" (Balint, M. 1976: 153ff), die am Ende als 'schwarze Pädagogik' zu brandmarken sind - es ist egal, ob absichtlich oder unabsichtlich herbeigeführt. Man kann sie sicher ein- oder nachholen. Das setzt voraus, daß ich die Verwirrung merke, verstehe und einhole - den Grund des 'ungeklärten Verhältnisses' benennen kann. Das ist pädagogisch durchaus klug, weil aus dem Übersehen ein Lehrstück gemacht werden kann, daß nur durch die Aufmerksamkeit der 'SchülerInnen' möglich wurde. Die kleinen Kunstgriffe der gewieften LehrerIn sind es, getreu der Feststellung, daß es keine dummen - also nur kluge Fragen gibt oder solche, die auf Zerrüttung und Ablenkung gemünzt sind, denen die 'Richtung' nicht paßt.

Didaktik - Pädagogik

Die Didaktik ist die Regel ('Gesetz') und damit auch die pädagogische Regel. Die Pädagogik dagegen steht für die Intuition, den Geist (vgl. Erikson, E: H. 1966: 85) auch der Didaktik. Praktisch formuliert: die Didaktik umfaßt die materielle, sachliche und disziplinspezifische Seite, das Wissen über den und die Systematik des Gegenstands (vgl. Hard, G. 1981/1990: 81-87); in der Pädagogik ist begrifflich zusammengefaßt die Kenntnis und Berücksichtigung der sozialen wie psychosozialen und individuellen Seite des Lehrens und Lernens sowie die Verantwortung der LehrerIn. Max Weber (1919/1995: 9) beschreibt für die HochschullehrerIn diese Anforderung:

„Er soll qualifiziert sein als Gelehrter nicht nur, sondern auch: als Lehrer. Und beides fällt ganz und gar nicht zusammen. Es kann jemand ein ganz hervorragender Gelehrter und ein geradezu entsetzlich schlechter Lehrer sein“.

Um dieses 'Doppelgesicht' aufzuheben, die Didaktik und die Pädagogik unkompliziert aufzuheben und zu vereinen, haben die Modernisierer nach der Studentenbewegung das Projektstudium und das Curriculum eingeführt. Das Curriculum, die 'Geburt der hessischen Rahmenrichtlinien' (Struck, K. 1977), sollte den Lehrenden in Schule und Hochschule über vordergründige und 'lächerliche Berufspraxisbezüge' einen automatischen Lehrerfolg sichern. Ein 'Didaktisches Strukturgitter' sollte ganz billig und unbillig

„- Baldiges Wirksamwerden der Forschung für die Schulpraxis durch das Einsetzen in der fachdidaktischen Realität bzw. in den Bereichen 'Wissenschaft' und 'Lebenspraxis' mit Hilfe der Strukturgitter und ein methodologisches besseres Vorgehen.

- Bessere Integrierbarkeit in die bestehende fachdidaktische Situation durch auf alle Rela-

tionen erforschte Inhaltseinheiten und Methoden (einschließlich Medien)" (Keller, R. / Schreiber, B. 1973: 46).

Und das wird 'von der Identifikation von Inhalten her entworfen':

„Erst wenn die durch sie zu erwerbenden Qualifikationen ermittelt worden sind, wird versucht (unterstr. d. A.), den Teil der Realität zu erforschen, der durch diese Qualifikationen abgedeckt werden kann" (ebd.: 46).

Das Curriculum wird zum Qualifikations- und Verwertungsroulett erhoben. Wenn es daneben geht, haben die Lernenden eben Pech gehabt.

„Die Worte, die man braucht, sind dann nicht Mittel wissenschaftlicher Analyse, sondern politischen Werbens um die Stellungnahme der Anderen. Sie sind nicht Pflugscharen (sic - A. d. A.) zur Lockerung des Erdreiches des kontemplativen Denkens, sondern Schwerter gegen die Gegner: Kampfmittel" (Weber, M. 1919/1995: 29).

Das Projektstudium, ebenfalls zur Entlastung der Lehrenden eingeführt, sollte mit der Proklamation der 'intrinsischen Motivation' und 'praxologischen Gschaftehuberei', die Realität nur vortäuscht, den Lernenden die Beweisnot fürs Lernen aufhalsen. Die Lehrenden sind dann nur noch Voyeure der hilflosen Mühen, die jovial und sympathisch auftretend mit willkürlicher Kritik die geheimgehaltenen Forderungen ans Lernen vortragen und extrinsisch bewerten.

„War ein Kalb im Stall, so lösten sie nachher seine Bande, damit, wenn die Leute hereinkämen, sie meinten das Kalb hätte Schaden angerichtet, an ihm, dem Unschuldigen, dann ihren Zorn ausließen (halt ein Schicksal, dem die Kälber nicht entrinnen werden, solange es Kälber gibt" (Gothelf, J. 1850/1978: 140).

Die Curriculum-Didaktik, die der Pädagogik - der Verantwortung der LehrerIn fürs Lernen und die Vertrauenswürdigkeit der LehrerIn - den Garaus macht, setzt auf die Technik des Gegenstandes, dem implizit eine moralische Verantwortung zugeordnet wird. Das Projektstudium, die Projektion des intrinsisch motivierten Lernens, setzt aufs Lernen ohne Lehre, wenn die Lehrenden den Fall, das Beispiel, die mehr oder weniger zufällige Aufmerksamkeit eines akuten Widerspruchs nicht in den Status eines exemplarischen Beispiels, eines Exempels erheben und dahinein sowohl didaktisch wie pädagogisch vorbereitende Arbeit hineingeben.

„...; denn man kann beim exemplarischen Lernen, das natürlich stets mit Informationsvermittlung verbunden ist, von einem gesteigerten Übertragungseffekt auf das ganze Wissenschaftsgebiet und, unter Voraussetzung der soziologischen Denkweise, auch auf andere Disziplinen sprechen" (Negt, O. 1971: 25).

Das heißt doch nichts anderes, als daß die Lehrenden für das sachliche Wissen, den Kontext dieses Wissens und die individuelle Wahrnehmung zuständig und verantwortlich sind. In den Texten aus den 70er Jahren ist zeitgemäß immer ein üppig revolutionärer Impetus enthalten. Neben diesem leichtsinnigen Versprechen ist immer auch die konkrete Arbeit der Lehrenden angeführt und gefordert.

Schwarze Pädagogik

Die Mittläufer der 'Revolution', die heute die Mafia an den Hochschulen stellen und aus lauter Verzweiflung über die selbstverschuldeten Niederlagen (vgl. Hülbusch, K. H. 1997) eine Revision der mißlungenen Revolution betreiben, haben die Ausreden -

Curriculum und Projektstudium - genutzt und immer noch parat. Die 'schwarze Pädagogik' ist das Lebenselixier gescheiterter LehrerInnen,

„die sich selbst durch ihren idealistischen und fortschrittlichen Gestus gegen kritische Anstrengung abgedichtet halten“ (ebd.).

Literatur

- AutorInnenkollektiv (1997): Muttheorie gegen Zumutungen. AG Freiraum und Vegetation (Hrsg.): Notizbuch 48 der Kasseler Schule. Kassel.
- Balint, M. (1976): Der Arzt, der Patient und die Krankheit.
- Beck, J. (1994): Der Bildungswahn. Reinbek.
- Berger, P. L. / Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.
- Cross, A. (1993): Schule für höhere Töchter. München.
- Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Gotthelf, J. (1850/1978): Die Käserei in der Vefreude. Zürich.
- Hard, G. (1981/1990): Einleitung in das Thema und Überlegungen zum Hochschulunterricht im Fach Geographie. In: AG Freiraum und Vegetation (Hrsg.): Notizbuch 18 der Kasseler Schule. S. 73-95. Kassel.
- Hülbusch, I. M. (1978): Innenhaus und Außenhaus. Umbauter und sozialer Raum. Arbeitsberichte der Organisationseinheit Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung der GhK. Heft 033. Kassel.
- Hülbusch, K.H. (1997/2002): Die lehrende Begleitung der BPS. S. Kapitel VI.
- Keller, R. / Schreiber, B. (1973): Wie verhindert man Schulreform. Starnberg.
- Nadolny, S. (1987): Die Entdeckung der Langsamkeit. München.
- Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.
- Negt, O. (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt am Main.
- Struck, K. (1977): Klassenliebe. Frankfurt am Main.
- Walzer, M. (1993): Kritik und Gemeinsinn. Frankfurt am Main.
- Weber, M. (1919/1995): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart.

II.2. Beiträge im Seminar

Bernd Sauerwein

Sicherheit organisieren verhindert heimtückisches Agieren

Wie ein großartig angekündigtes Seminar den Bach hinab plätschern und versiegen würde

Sicherheit ist die Grundvoraussetzung des Lehrens und des Lernens, so möchte ich meine Lehren aus dem Lehrseminar zusammenfassen. Analog zur Organisation von Freiräumen ermöglicht die Struktur die Orientierung im Fach und ermöglicht die Aneignung des Stoffes (Collage Nord/ Bäuerle, H. u. Theiling, Ch. 1997: 113; Theiling, Ch. 1995). Es obliegt dem Lehrer bzw. der Lehrerin diese Sicherheit herzustellen (Brück, H., 1978: 58), zuerst für die Lehre und als Voraussetzung der Sicherheit für das Lernen. Neben der Befolgung einfacher didaktischer und pädagogischer Regeln muß er bzw. sie das Thema klar benennen. Die Absicht, der Inhalt und die Seminar-schritte, die inhaltliche Schritte sind, müssen zunächst dem Lehrer bzw. der Lehrerin klar sein, bevor er sie den Zuhörern und -hörerinnen klar machen kann. Denn sind sie es nicht, gerät der Lehrer oder die Lehrerin, wie ich bei der Vorstellung des von

mir geplanten Seminars 'Den Bach hinab' (siehe Kasten), ins Stolpern. Da hilft nur noch ein schlechter Trick, den Christoph in meinem Fall gleich als Tücke, die sich heimtückisch gegen die Hörer und Hörerinnen wende, entlarvte. Schlimmer noch: da ich meine eingangs geäußerte Kritik als Thema des Seminars nicht in praktischen Beispielen nachhalten kann, öffne ich, wie Jon feststellte, dem unkritischen Gebrauch meiner Beispiele Tür und Tor. Kurzum, das Seminar wäre ein Desaster geworden, wenn es auch außer mir nur die, die gegangen wären, gemerkt hätten. Und ich hätte mich dann gewundert, warum. Dieses Warum wurde im Anschluß an meinen Vortrag debattiert und ich möchte die mir wichtigsten Punkte als eine meiner Lehren, die ich aus dem Seminar mitgenommen habe, ausführen. Meine Verirrung, die zu einer Verwirrung im Seminar geführt hätte, wird als Abweg von zwei einfachen didaktischen Regeln verständlicher. Ich werde die Regeln der Pünktlichkeit und des Spannungsbogens daher zunächst beschreiben.

Einfache Regeln

Neben der Pünktlichkeit, dem pünktlichen Beginn und dem pünktlichen Schluß, ist der 'Spannungsbogen' eine grundlegende Regel. Beide rekurren auf der Pointiertheit des ersten und letzten Satzes, ohne zu einer reinen Formalität zu verkommen. Die Regeln sind gleichzeitig didaktisch und pädagogisch. Didaktisch, weil sie den Seminarverlauf und den -inhalt strukturieren; pädagogisch, weil sie Anlaß für Zusammenfassungen (Sammlungen sowohl für die Lehrenden wie für die Lernenden) bieten und bereithalten und weil sie Aufmerksamkeit erzeugen. Ihre Befolgung organisiert und ermöglicht den Freiraum zum Lernen und Dazulernen. Die Regeln sind von fachlichen Überlegungen nicht zu trennen.

Pünktlichkeit

Die grundlegendste Regel ist die Pünktlichkeit. Sie scheint zunächst recht formal und einfach. Sie ist auch sofort einsichtig, weil sie einen verbindlichen formalen Rahmen organisiert. Mit seiner eigenen Pünktlichkeit stellt der Lehrer bzw. die Lehrerin klar, daß das Seminar ernst genommen wird und dies auch von den Schülern und Schülerinnen erwartet. Praktisch ist die Regel schwerer zu befolgen. Während der pünktliche Beginn bei etwas Disziplin einzuhalten ist, bereitet der pünktliche Schluß Schwierigkeiten. Bei unseren Kurz-Vorträgen, die wir während des Seminars hielten, mag eine Zeitüberziehung (Interesse der Zuhörer und Zuhörerinnen und einen spannenden Vortrag vorausgesetzt) noch angehen. In einem Seminar ist rein formal ein engerer zeitlicher Rahmen gesetzt. Ungünstigstenfalls hat der Lehrende das Problem, vor dem Schluß seines Seminars zum Ende kommen zu müssen¹. Da bleibt zumindest die Schlußpointe, wenn nicht gar die Zusammenfassung auf der Strecke. Spätestens hier wird offenbar, daß die Pünktlichkeit keine bloße formale Regel ist, sondern als gesetzter Anfang und Schluß den Rahmen für die (inhaltliche) Planung

¹ Zur Lehr- und Lernzwecken hätten wir streng die Einhaltung der Vortragszeit beachten müssen. Es waren ja nicht die Inhalte, fachlich zu Ende gedachte Themen sondern deren didaktische Aufbereitung der Gegenstand der Lehre. Wir hätten den pünktlichen Schluß, besonders das Erreichen des Schlusses, wenn der Text noch nicht zu Ende ist, lernen können.

des Seminars bildet. Sie bildet den Anfang- und den Schlußpunkt des 'Spannungsbogens', den Zeitpunkt für den ersten und für den letzten Satz. Ohne diese wäre sie nicht nur formal sondern sinnlos und erziehend, ja drangsalierend.

Spannungsbögen

Der erste und der letzte Satz bilden den Start- und Schlußpunkt des Spannungsbogens, der das Seminar umspannt und der die Spannung vom der ersten bis zur letzten Seminarstunde tragen muß. In einem Seminar gibt es mehrere 'Spannungsbögen', erste und letzte Sätze auf unterschiedlichen Ebenen (Abb. 1).

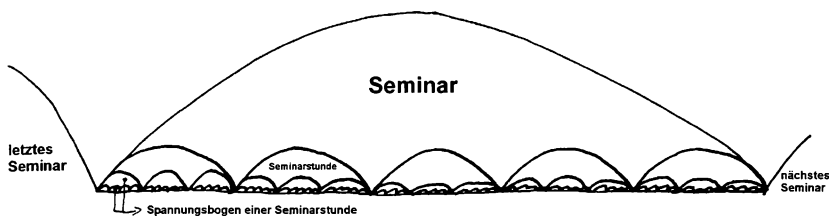


Abb. 1: Spannungsbögen: Am Schnittpunkt der Spannungsbögen mit der x-Achse liegt die Ernte der letzten Stunde.

Der erste 'Spannungsbogen' zieht sich als großer Bogen über das gesamte Seminar (analog über die gesamte Rede, den gesamten Text etc.). Er gibt die theoretische Absicht vor, pünktlich zur ersten Stunde wird er aufgezogen. Dort wird die Theorie benannt und erzählt, an welchem Material (welcher Masse) sie erörtert wird oder geprüft werden soll. Mit ihr ist der Weg und das Ziel des Seminars angekündigt. Dies ist der erste (aus mehreren Sätzen bestehende) Satz. Damit sind auch alle anderen Spannungsbögen, d.h. alle weiteren Seminarstunden angekündigt.

Jede Seminarstunde besteht wiederum aus einem eigenen 'Spannungsbogen'. Er umreißt ein Thema. Daher hat jede Stunde eine Überschrift (ähnlich wie jedes Kapitel, ja jeder Absatz im Text eine Überschrift hat - auch wenn sie nicht gedruckt wird). Der 'Spannungsbogen' in der Seminarstunde beginnt mit einer Erinnerung an den 'Spannungsbogen' des Seminars und mit einer Erinnerung an die der vorherigen Stunde(n). Dies hat uns ja Käthe trefflich gezeigt. Er endet pünktlich mit einer Zusammenfassung, die wiederum auf den Beginn des Bogens aber auch auf den 'Spannungsbogen' des Seminars Bezug nimmt und auf die folgende(n) Stunden hinweist. In jeder Stunde gibt es zahlreiche weitere Spannungsbögen, die das jeweilige Thema wiederum gliedern. Auch sie beginnen mit einer vorweggenommenen Zusammenfassung als Ankündigung und enden mit einer Zusammenfassung, die auf den vorherigen 'Spannungsbogen' und auf den 'Spannungsbogen' der Seminarstunde Bezug nimmt. Diese Struktur ermöglicht dem Lehrenden bzw. der Lehrenden von den unterschiedlichen Abwegen, die innerhalb der Bögen begangen werden könnten, unter Bezug auf einen hierarchisch höheren Spannungsbogen (s)eine Verirrung einzuholen (oder Abkürzungen zu beschreiten).

Diese Regel zwingt zu einer exakten Gliederung des Seminar. Zunächst muß das Thema klar überlegt werden, nicht nur wissenschaftlich als Gelehrter sondern auch didaktisch-pädagogisch als Lehrer (Weber, M. 1988). Die wissenschaftlich überlegte Theorie muß in einem Spannungsbogen aufgezogen werden; der erste Satz, der sie ankündigt und Interesse wecken, Aufmerksamkeit und Spannung erzeugen soll, muß überlegt und der Schluß, der sie zusammenfaßt, vorgedacht werden. Er bildet den Rahmen, in den die ihm hierarchisch untergeordneten Spannungsbögen (Themen, Beispiele, Geschichten, Überschriften) so eingefügt werden müssen, daß sie ihn gleichzeitig stützen. Die Regel der Spannungsbögen sind eine Möglichkeit, die fachliche Überlegung zum Seminarverlauf und zur Seminarabsicht didaktisch zu prüfen.

Ankündigung des Seminars 'Den Bach hinab'

Der Titel meines Seminars lautet: 'Den Bach hinab'.

- Vom klugen Gebrauch der naturbürtigen Produktionsgrundlage und deren Enteignung durch Wasserbau, Ökologie und Landschaftspflege -

Im Seminar geht es um den Bach, das Gewässer, das Wasser in der Aue, dem wir uns über die Vegetation nähern wollen.

Die Vegetation ist auf den naturbürtig reichen Standorten der Aue sehr produktiv. Sie ist damit eine günstige naturbürtige Voraussetzung bäuerlicher Ökonomie, von der Helmut LÜHRS (1994) und Bernd GEHLKEN (1995) berichteten. Gleichzeitig sind die Standorte nicht einfach zu bearbeiten. Die Dynamik der Gewässer nagt an den Produktionsflächen, den Wiesen, Weiden und Äckern. Hochwasser stellt eine reale Gefahr dar. Innerhalb der bäuerlichen Ökonomie kann ihm jedoch klug begegnet werden.

Die Gefahren der Gewässer wurden zum Vorwand für wasserbauliche Interventionen und Enteignungen. Aktuell werden sie mit ökologischen Begründungen als Renaturierungen betrieben. Das Uferstrandstreifenprogramm beispielsweise bereitet den Zugriff vom Bach aus auf die Aue vor. In diesen ökologischen Programmen wird auch die Vegetation untersucht, jedoch als Bestandteil eines Biotops. Der Gebrauch der Vegetation, der kluge Umgang mit dem schwierigen Standort wird vergessen gemacht.

Im Seminar wollen wir die wenigen Spuren zum Gebrauch der Vegetation am Bach in der Landschaft und in der Literatur suchen und aufsuchen. Die Vegetation steht im Mittelpunkt, weil sie Arbeitsgegenstand in einer bäuerlichen Ökonomie ist, weil sie Mittel zur Uferbefestigung sein kann und weil sie uns als Indiz den Weg dorthin weist.

Dies werde ich in der **ersten Seminarstunde** ausführen. In der **zweiten Seminarstunde** wollen wir Beispiele von Vegetationsbeständen an Bächen zusammentragen und in eine Reihe stellen. In den **folgenden Seminarstunden** [dritte bis fünfte] werde ich die Vegetation am Bach unter Rückgriff auf die vorgeleistete Arbeit der Pflanzensoziologie systematisch erläutern. Dabei gilt ihrer Stellung zur Gewässerdynamik, ihrer Gebrauchs- und Verwendungsmöglichkeiten bei Ufersicherungen unser besonderes Augenmerk. **Danach** [sechste Stunde] werde ich die Vegetation als Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstand der Landschaftsplanung darstellen. Da die Vegetation Indiz ist, können wir zusammentragen, auf was bei den **Exkursionen** [siebte und achte Stunde] zu achten ist. **Anschließend** [neunte Stunde] werden wir unsere Beobachtungen zusammentragen. In den **folgenden Stunden** [zehnte und elfte] werden wir die Vegetation als Arbeitsgegenstand bäuerlicher Ökonomie und als Mittel der Ufersicherung betrachten. **Schließlich** [zwölfte Stunde] werden wir auf die Rolle der Vegetation bei der Begründung des aktuellen ökologischen Zugriffes auf die Gebrauchsmöglichkeiten des Gewässers eingehen. Dagegen wollen wir in der **letzten Stunde** [dreizehnten] die bisher erarbeitete Bedeutung der Vegetation als Indiz und als Arbeitsgegenstand bäuerlicher Ökonomie setzen.

Der Vortrag

In meiner Seminarankündigung (s. Kasten) sind die Spannungsbögen falsch (nicht fachlich, sondern didaktisch falsch²) gesetzt worden. Den großen 'theoretischen' Seminar-Spannungsbogen 'Enteignung subsistenter Gebrauchsmöglichkeiten durch Wasserbau und Ökologie' konnte ich nicht auf meine kleinen Seminarstunden-Spannungsbögen 'Vegetationskunde, Pflanzensoziologie und –gesellschaften am Bach' stützen. Andersherum konnte ich meine Beispiele auch nicht in einen theoretischen Bezug, in den Seminar-Spannungsbogen setzen. Und schließlich konnte ich, als mir die Vortragszeit zur Neige ging, nicht sinnvoll auf den Seminarspannungsbogen zurückkommen. Dies habe ich beim Schreiben und noch mehr beim Reden als zunehmendes Unbehagen gemerkt - jedoch ohne die Ursachen zu verstehen. Auf meine Aufmerksamkeiten beim Schreiben (bzw. Planen des Vortrages/Seminars) möchte ich zunächst eingehen, da man ja i.d.R. seine Vorträge/Seminare nicht didaktisch-pädagogisch besprechen kann und das 'allgemeine Unbehagen' Anlaß sein muß, die Planung des Seminars anhand der Regeln zu prüfen. Mein Beispiel zeigt ferner die Notwendigkeit der Regeln zur didaktisch-pädagogischen Planung des Seminars.

Aufmerksamkeiten beim Schreiben und Reden

In meiner Seminarvorstellung (s. Kasten) kündigte ich eine Betrachtung des Baches als naturbürtige Produktionsgrundlage der Bauerei und dessen Enteignung durch Wasserbau, Landespflege und Ökologie an. Diese landschaftsplanerische 'Theorie' wollte ich praktisch mit Beispielen aus der Vegetationskunde und Pflanzensoziologie, als Masse, füllen. Nach dem Aufziehen des Seminarspannungsbogen im Introitus hatte ich Probleme, die Vegetationskunde bzw. vegetationskundige Beispiele stützend in ihm unterzubringen. Ich überlegte, daß ich doch eigentlich eine Stunde z.B. zum Mühlen-Legen oder zum großtechnischen bzw. aktuell zum dezentralen Hochwasserschutz machen könnte. Hierin fühlte und fühle ich mich nicht fit genug. Meine vegetationskundigen Beispiele konnte ich nur schwer unter den Bogen stellen, z.B. indem ich auf ihre Verwendungsmöglichkeiten in der Ufersicherung verwies. Bereits in der Planung, bei der Wahl der Unterüberschrift, hatte ich mich von einem vegetationskundigen Schwerpunkt abgeführt. Schwerer war mir dann, den Bogen vom letzten Satz zurück zum ersten zu spannen. Aber ab einem bestimmten Zeitpunkt ist das Bier näher als die Tusche und ich hoffte, daß mir vor dem Vortrag schon etwas einfallen würde. Bei dem didaktisch-strukturellen Fehler (den ich noch nicht sah) war dies natürlich ein Trugschluß.

Beim Reden merkte ich, daß ich mit Beginn der Vorstellung der Seminarstunden-Themen Schwierigkeiten hatte auf das Seminarthema, den großen Seminarspannungsbogen zurückzukommen. Zudem wurde meine (Vortrags-)Zeit knapp. Ich kürzte meine Rede ab, und konnte noch nicht 'mal meine formal überlegten Rück-Beziehungen einhalten. Beim letzten Satz konnte ich daher nur formal auf den ersten Satz Bezug nehmen.

² genauer: der didaktische Fehler entwertet das fachlich Richtige und wird somit zum fachlichen Fehler. Im schlimmsten Fall führt er zum Versuch einer Richtigstellung, die mit "Ich wollte damit sagen, daß ..." eingeleitet wird, aber nichts mehr einholen kann.

Aufmerksamkeit für die Seminarplanung

Die didaktischen Fehler hatte ich bereits als 'Unbehagen' bzw. konkreter als 'Schwierigkeit, den rechten Satz zu finden', während der Planung bemerkt. Jedoch schob ich diese Schwierigkeit auf 'mangelnde Eingabe' und dachte hoffend nach. Bei der didaktisch falsch angelegten Seminarstruktur kann tatsächlich nur ein dicker Kuß der Muse retten. 'Die Schwierigkeit, den rechten Satz zu finden', scheint mit ein sicheres Indiz für ein falsches Konzept. Ein weiteres Indiz für die Unstimmigkeit der Bögen waren meine Ideen für 'wasserbaulichen' Seminarstunden-Themen bzw. Stunden-Bögen (z.B. Hochwasser, Mühlen-Legen), die mir einfielen, als ich 'vegetationskundige' Seminarstunden-Themen überlegte. Hier bin auch ich dem von mir aufgezeichneten großen Spannungsbogen gefolgt.

Diskussion

Das Mißverhältnis zwischen dem angekündigten theoretischen Rahmen und der dargebotenen Masse wurde in der Diskussion deutlich erarbeitet. Ich habe in meiner Ankündigung einen Seminar-Bogen gespannt, den ich real nicht nachhalten konnte. Dies verhinderte, daß ich meine Seminarstunden-Spannungsbögen, meine (Vegetations-)Geschichten, an dem großen Spannungsbogen aufhängen und -reihen konnte und daß ich meine Theorie der 'Enteignung durch Wasserbau' mit kleinen Spannungsbögen fortragen und mit Masse festigen konnte; den großen Spannungsbogen nicht auf meine (Vegetations-)Geschichten stützen konnte. Die Spannungsbögen liefen auseinander (Abb. 2). Dies würde (im Seminarfall) die Lernenden verwirren, das Lehren erschweren und letztlich auch die Vermittlung des beabsichtigten Lehrinhaltes verhindern.

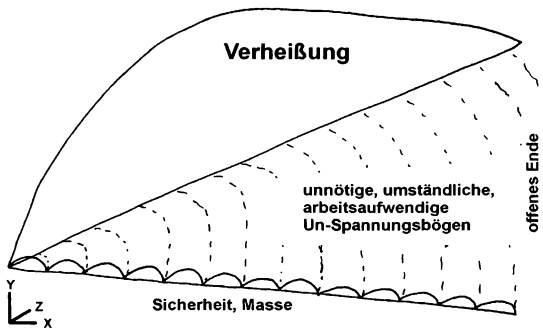


Abb. 2: Auseinanderlaufende Spannungsbögen sind Un-Spannungsbögen - Die entspannenden Rettungs-Bögen sind ganz platt. Sie verlaufen auf Ebene Z.

Lernen

Im Seminar würden die Lernenden verwirrt. Der Introitus 'Enteignung durch Wasserbau' weckt falsche Aufmerksamkeiten und bereitet einen (didaktisch) falschen (weil später nicht begangenen) Weg vor. Statt dessen wird mit nicht angekündigten Geschichten ein anderer Weg eingeschlagen. Da die Zuhörer und Zuhörerinnen bereits auf einen anderen Weg geschickt wurden, läuft das Seminar auseinander; die Stu-

den und Studentinnen laufen (zumindest gedanklich) weg. Aufgrund des Abweges können die vegetationskundigen Geschichten nicht den Kontext stützen. Sie sprechen nicht für ihn, allenfalls sprechen sie für sich, i.d.R. sprechen sie gar nicht. Kontextlos kann die dargebotene Masse (Pflanzensoziologie) keinerlei Beispiel für den angekündigten Weg geben. Allenfalls bleibt etwas Masse als Fakt hängen. Ohne vermittelten und vermittelnden Kontext ist das Faktum beliebig. Es kann auswendig gelernt oder auch so behalten werden; isoliert kann es nicht Beispiel sein und bietet keine Grundlage zum Dazulernen. Exemplarisches Lernen ist damit erfolgreich verhindert. Der 'theoretische Kontext' steht für sich und damit apodiktisch im Seminarraum. Er kann nur geglaubt werden, da er weder mit Geschichten belegt ist noch von die Lernenden geprüft werden kann.

Lehren

Die auseinanderlaufenden Spannungsbögen erschweren die Lehrarbeit. Zuerst weisen sie bereits während der Planung des Seminars auf den falschen Weg, wie meine Gedanken während der Überlegungen zur Vorstellung von 'wasserbaulichen' Seminarstunden-Themen zeigten. Sie verhindern, daß weder der große kontextualisierende Bogen noch die kleinen Bögen der Beispiele durchdacht werden können. Die Gedanken des Lehrenden laufen den Spannungsbögen folgend bereits in der Planung auseinander.

Im Seminar (das ja so nicht stattfindet) wären die Studenten und Studentinnen dem mit dem großen Spannungsbogen angekündigten Weg gefolgt. Die klügeren Teilnehmer und Teilnehmerinnen würden den nicht nachgehaltenen theoretischen Bezug einklagen. Ich, als Lehrender, hätte Mühe gehabt, sie bzw. ihre Gedanken zu sammeln, zumal auch meine Gedanken, den Bögen folgend, zerstreut wären. Der große Spannungsbogen, der die Arbeit erleichtert soll, indem er kleinen Spannungsbögen zusammenhält, würde zur Last. Rückbesinnungen auf ihn wären von den Beispielen nur umständlich und trickreich möglich. Der Rückbezug hülfe nicht, das Beispiel zu kontextualisieren bzw. die Beispiele wie die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu sammeln und Aufmerksamkeit für das Typische zu wecken. Statt dessen wäre ein neuer Bogen, der kein Spannungsbogen sondern ein neuer Gedanke(ngang) vom kleinen zum großen Spannungsbogen ist, nötig. Dies bedeutet viel Arbeit, viel unnötigen Streß (da die Sammlung auch für den Lehrer fehlt) und wenig Verstehen bei den Schüler und Schülerinnen. Verirrungen im Seminar, abwegige Debatten könnten nicht oder nur sehr, sehr trickreich mit Bezug auch den großen Bogen eingefangen werden. Schlimmer noch: Fiktive Zweifel (Peirce, C.S., 1991: 118) sind in der Planung vorbereitet. Sie bekommen eine reale Grundlage, da die erzählte Theorie unabhängig von der Masse erscheint. Sie wären nicht unnütz, wenn sie den Lehrenden auf den didaktischen Fehler verwiesen. Real (im Seminar) stören sie immer. Und in diesem Fall ist ihnen nur schwer zu begegnen, weil ein Rückbezug auf den großen Spannungsbogen nicht möglich ist. Auch könnte, wie ich bei der Vorstellung merkte, nicht nach abgelaufener Zeit von einem kleinen Spannungsbogen zu dem großen zurückgekehrt und ein Schluß gefunden werden. Hier müßte viel (unnötige) Arbeit investiert werden, die bei den Überlegungen zum Thema natürlich fehlte.

Inhalt

Die schlechte Planung des Seminars verhindert letztlich auch das Erreichen des Lehrziels. Nicht nur, weil viel Arbeit in das Zusammenhalten der Zuhörer und -innen, der Gedanken und der Spannungsbögen gesteckt werden muß, die dann dem 'Inhalt' fehlt, sondern auch, weil Theorie und Masse nicht zusammen gehen bzw. nur schwer zusammen gebracht werden können. Nicht nur für die Lernenden stehen Theorie und Masse isoliert da, sondern auch für den Lehrenden. Da die Beispiele nicht in die angekündigte Theorie gebettet werden, muß ihre Berechtigung anderweitig, z.B. durch den 'praktischen Praxisbezug', also mittels Praxologie, hergestellt werden, was sie wiederum von der Theorie, vom großen Spannungsbogen abführt. Letztlich kann dies dazu führen, daß die Beispiele, um sie zu rechtfertigen, genau in den Kontext gesetzt werden, der im großen Spannungsbogen kritisiert wurde. Damit wirkt die schlechte didaktische Planung direkt auf die fachliche Aussage.

Ursachen - Gelehrter und Lehrer

Die Verwirrung ist in der Planung des Seminars angelegt. Es sind (mindestens) zwei Geschichten, die als eine auf einmal erzählt werden sollten³, wobei von der einen die theoretische Absicht, weil ich wenig Masse parat habe, und von der anderen die Masse, weil ich sie sicher beherrschte, übrig blieb. Die Theorie der 'Enteignung durch Wasserbau' benötigt 'wasserbauliche Beispiele', die vegetationskundigen Geschichten eine vegetationskundige Theorie (also einer Vegetationskunde). Dabei kann die Vegetationskunde als Geschichte die Theorie der 'Enteignung durch Wasserbau' stützen. Als Erklärung für diesen Spagat wurde angeführt, daß ich der Tragfähigkeit der Vegetationskunde doch nicht traue und ein tragfähiges Thema aufziehen wollte. Umgekehrt, traue ich der Vegetationskunde zu viel zu, auch daß durch sie die 'Enteignung durch Wasserbau' verstehbar und erzählbar wird. Hier, in der Anwendung der Methode auf eine Frage, liegt mein Interesse als 'Gelehrter'. Dieses Interesse als 'Gelehrter' leitete meine Planung des Seminars, während ich meine Aufgabe als 'Lehrer' vergaß (Weber, M., 1988). In einem Seminar ist die Methode der Vegetationskunde jedoch nur wenigen bekannt und muß zunächst im Mittelpunkt stehen, damit weitergehenden Überlegungen überhaupt gefolgt werden kann. Der 'Gelehrte' muß bei der Planung von Seminaren sein Forschungsinteresse zurück und sein Wissen in den Vordergrund stellen. Fragen bzw. theoretische Überlegungen, die ohne empirische oder methodische Basis erscheinen, lassen die Schüler und Schülerinnen mit ihren Unsicherheiten alleine.

Sicherheit organisieren

Aneignung setzt Sicherheit voraus. Dies gilt in der Freiraumplanung ebenso wie in der Lehre (Collage Nord/ Bäuerle, H. u. Theiling, Ch. 1997: 113; Theiling, Ch. 1995). Wie der Freiraumplaner oder die Freiraumplanerin mit Organisation und Material die Aneignung von Freiräumen und damit die Möglichkeit von deren Verfertigung

³ Den Drang, alles auf einmal zu "erzählen", der ein Problem ist, den habe ich auch beim Schreiben. Wir haben solches nicht debattiert, aber ich glaube nicht, daß dies ein sehr persönliches Problem allein von mir ist.

(Veränderung) im Gebrauch herstellt, muß der Lehrer oder die Lehrerin mit der didaktischen Struktur des Seminars und mit der stofflichen Masse Wissen als Basis zum Dazulernen, d.h. zur Verfertigung des Wissens im Gebrauch, schaffen. Voraussetzung ist zunächst ein fester Grund. In der Freiraumplanung dienen dazu betretbare vegetationsfähige (d.h. veränderungsfähige) Fußböden. In der Lehre muß als fester Grund Masse und eine Methodik bereitgehalten werden. Das Wissen des Lehrers bzw. der Lehrerin bildet die Basis des Seminars.

Die Organisation, d.h. die Struktur erleichtert die Orientierung. Dies gilt für die Freiraumplanung wiederum ebenso wie für die Planung eines Seminars. Die Organisation zeigt, wo es lang geht. Sie leitet die Schüler und Schülerinnen auf den Weg durch das Seminar. Sie ermöglicht und erleichtert aber auch dem Lehrer bzw. der Lehrerin, auf dem Weg zu bleiben oder nach einem Abweg auf den 'rechten Weg' zurück zu finden. Besonders bei 'Schwierigkeiten, die rechten Worte zu finden', oder bei nicht passenden bzw. nicht beabsichtigten Beispielen, die nicht aus dem Kopfe schwinden wollen, sollte die Organisation des Seminars (bzw. des Vortrags oder Textes) grundlegend neu überlegt werden.

Wie bei der Freiraumplanung gilt es bei der Planung eines Seminars einfache Regeln zu beachten. Sie müssen in der Freiraumplanung nach Bau- und Quartierstruktur und im Seminar nach Stoff und Kontext variiert werden.

Basis der Seminarplanung ist das Wissen des 'Gelehrten'. Auf dieser festen Basis können die Spannungsbögen verankert werden. Die inhaltlichen/stofflichen Vorüberlegungen müssen an den didaktischen Regeln geprüft werden. Diese Regeln organisieren die Sicherheit im Seminar für den/die Lehrende/n und für die Schüler und Schülerinnen. Sie bilden die Basis für Variationen, um situativ abweichen oder das Seminar (nach abgelaufener Zeit) vorzeitig zum Schluß bringen zu können. Diese sind je nach Situation, nach Thema oder nach der Erfahrung, nach Talent oder nach Geschick der Lehrenden möglich. Das Talent der Lehrenden kann als quasi naturbürtige Voraussetzung nicht diskutiert, sondern nur bestaunt oder diffamiert werden. Hingegen können Erfahrungen, typisiert als Beispiele (Erweiterungen oder Einschränkungen) der Regeln, weitergegeben werden.

Literatur

- Brück, H. (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. rororo sachbuch 7988. 460 Seiten. Rowohlt. Reinbek bei Hamburg.
- Collage Nord/Bäuerle, H. u. Theiling, C. (1995): Plätze in Bremen - Platz haben und Platz lassen. Notizbuch der Kasseler Schule 44. S. 1-133. Selbstverlag der AG Freiraum und Vegetation. Kassel.
- Gehlken, B. (1995): Von der Bauerei zur Landwirtschaft. In: AG Freiraum und Vegetation (Hrsg.): Notizbuch 36 der Kasseler Schule. S. 200-291. Kassel.
- Lührs, H. (1994): Die Vegetation als Indiz der Wirtschaftsgeschichte. Notizbuch 32 der Kasseler Schule. AG Freiraum und Vegetation (Hrsg.). Kassel.
- Peirce, Ch. S. (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. suhrkamp taschenbuch wissenschaft 945. 602 Seiten. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Theiling, C. (1995): Reihenhause und Studium. Notizbuch der Kasseler Schule 37 'Blockrand und Stadtrand: 2-18. Selbstverlag der AG Freiraum und Vegetation. Kassel.
- Weber, M. (1919/1988): Wissenschaft als Beruf. in dergl. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftstheorie. UTB 1492: 582-613. J.C.B.Mohr. Tübingen.

Was am Herzen liegt ...

1. Thema und Thesen

Am Ende des Seminars haben wir vereinbart, jede/r einen Text darüber zu schreiben, was jede/r aus der eigenen Vorstellung einer Lehrveranstaltung bzw. Disposition für eine Lehrveranstaltung und der sich anschließenden Debatte gelernt hat. Da ich keine Disposition vorgestellt habe, möchte ich an dieser Stelle nun überlegen, warum ich keine Disposition zusammenbekommen bzw. die Fragmente nicht vorgestellt habe.

Ich hatte angenommen, daß wir die auf dem Seminar gelernten Regeln der Didaktik und Pädagogik praktisch an einer Disposition für eine Lehrveranstaltung, die auf dem Seminar vorbereitet wird, ausprobieren. Hierzu hatte ich mir ein bekanntes, von mir bereits bearbeitetes Thema ausgewählt, das ich auf dem Seminar an einem Punkt didaktisch und pädagogisch noch genauer ausarbeiten wollte. Ich hatte mir davon versprochen, durch ein mir im wesentlichen inhaltlich sicheres Thema mehr Aufmerksamkeit auf die Vermittlung legen zu können. Statt dessen haben wir auf dem Seminar die Regeln aus den vorgestellten Dispositionen abgeleitet. Die Dispositionen waren teils zu Hause, teils noch auf dem Seminar zwischendurch vorbereitet worden. Auch war der Anteil an Improvisation beim Vortrag unterschiedlich groß. Bei dem Versuch, das von mir überlegte Thema noch auf dem Seminar auszuarbeiten, hatte ich Angst, nicht genug aufs Papier zu bringen und unter diesem Druckgefühl natürlich auch nicht viel aufs Papier gebracht. Aufgrund dieses unterschiedlichen Grades an Vorbereitung der TeilnehmerInnen ist davon auszugehen, daß die Lehrerin je nach Sicherheitsbedarf und Routine unterschiedlich viel Vorbereitung bedarf. Die Vorbereitung schafft einerseits die von der jeweiligen LehrerIn benötigte Sicherheit und witzigerweise andererseits gerade den Freiraum, Unsicherheiten im Thema, d.h. Fragen und Thesen zulassen zu können, weil diese bei der Vorbereitung bewußt werden.

Auffällig war, daß alle für die Disposition ein Thema gewählt haben, das sie demnächst genauer erarbeiten wollten, das sie zur Zeit beschäftigte. Dieses enthielt zwar viel bekanntes und vorgeleistete Arbeit, aber gleichzeitig einen gewichtigen Anteil Fragen und Thesen. Mit der Wahl eines für mich zur Zeit nicht aktuellen Themas waren meine Neugier, meine aktuellen Fragen und Thesen nicht enthalten. Die Neugier bietet den Anlaß und die Motivation für eine Lehrveranstaltung. Gleichzeitig kann auch sie behilflich sein, inhaltliche Unsicherheiten zuzulassen, die die Voraussetzung sind, etwas zu lernen.

2. Dispositionsfragment

Ich hatte vor, aus einem Teil meiner Diplomarbeit "Ein Plan für Kirchditmold" (Bekeszus 1995) eine Seminarstunde vorzubereiten. Dabei wollte ich herausbekommen, wie der Aha-Effekt, daß die auf den ersten Blick organisch, unregelmäßig, netzartig aussehende Erschließung des alten Dorfes Kirchditmold auf den zweiten Blick be-

trachtet ein regelmäßiges, hierarchisches Straßenraster ist, pädagogisch und didaktisch geschickter herausgearbeitet werden kann. Ich hatte hierzu überlegt, zunächst Beispiele mittelalterlicher, auf den ersten Blick netzartiger, malerischer Erschließungen zu zeigen. Dann sollte am Beispiel eines Textes zum künstlerischen Städtebau (vgl. Sitte, C. 1909) durch eine StudentIn vorgestellt werden, wie die mittelalterlichen Stadtgrundrisse unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung im künstlerischen Städtebau betrachtet und als Leitbild benutzt werden. Anschließend wollte ich die Erschließung mittelalterlicher Dörfer und gründerzeitlicher Straßenraster hinsichtlich Durchlässigkeit, Zugänglichkeit der Haus- und Hoflagen und der Wahlmöglichkeiten an Wegen vergleichen und damit die mittelalterlichen Erschließungen aufgrund der enthaltenen Gebrauchsmöglichkeiten als regelmäßiges Straßenraster interpretieren, die mit den orthogonalen, gründerzeitlichen Straßenrastern qualitativ vergleichbar sind. Den Abschluß sollte eine Debatte über die Differenz zwischen gestalterischen Entwürfen im künstlerischen Städtebau und der Planung der materiellen Voraussetzungen für den alltäglichen Gebrauch in der Freiraumplanung bilden. Diesen hier kurz beschriebenen Ablauf der Seminarstunde habe ich auf diesem Seminar weder so hingeschrieben noch mit Inhalt, also Masse, gefüllt bekommen. Das lag zum einen an der nicht erfolgten Vorbereitung zu Hause, da ich mir hierzu zunächst etwas über den künstlerischen Städtebau hätte anlesen müssen. Zum anderen blieb die Feder trocken, weil das für mich an diesem Thema neue, der künstlerische Städtebau, mich bei meiner Arbeit zur Zeit nicht beschäftigt, also keine aktuelle Frage ist, auf deren Lösung ich neugierig bin.

3. Voreilige Disposition für ein Projekt

Nachdem ich das begriffen hatte, war ich nun neugierig, ob es mir gelingt in angemessener Zeit als Vorbereitung für ein solches Seminar, eine Disposition für eine Lehrveranstaltung zu einem Thema, das mir schon lange am Herzen liegt, zu schreiben. Hierbei handelt es sich um die Frage nach der Erweiterungsfähigkeit der Findorff'schen Moorhufenkolonien im Teufelsmoor. Häufig bekomme ich Bauanträge für Wohnhäuser und Altenteilerhäuser oder Flächennutzungsplanänderungen und Bauungspläne in Dörfern, die Moorhufenkolonien sind, zur Stellungnahme auf den Tisch. Hierbei stellt sich immer die Frage, ob und wenn ja, für wen, zu welchem Zweck und in welchem Umfang es sinnvoll ist, die Moorhufenkolonien zu erweitern. An welcher Stelle der Kolonien kann eine sinnvolle Erweiterung mit Haushufen stattfinden und wohin gehören die Altenteilerhäuser? Da das Thema umfangreicher ist und noch der Grundrißinterpretation, Kartierung vor Ort und Literatursauswertung bedarf, ist hierzu eine Projektarbeit sinnvoll.

3.1. Erweiterungsfähigkeit Findorff'scher Moorhufenkolonien im Teufelsmoor

Wie im Projektbericht "Von gemeinen Hufen, extravaganten Blöcken und anderen Typen" dargelegt, ist die bei den Findorff'schen Moorhufenkolonien vorgenommene Arrondierung der Flächen um den Hof herum

„Ausdruck einer funktionalistischen Siedlungsplanung, die nur an der Produktivität der einzelnen Höfe interessiert war, um die herrschaftlichen Kassen zu füllen. Dabei wurde das Dorf als Ort wichtiger sozialer Kontakte aufgelöst“ (AutorInnenkollektiv 1996: 77).

In den Moorkolonien ist die bäuerliche und häusliche Produktion aufgrund der Zonierung von Haus und Hof (vgl. Böse-Vetter, H. 1991) weitestgehend gut organisiert. Die soziale Kontaktaufnahme als notwendiger Bestandteil bäuerlicher und häuslicher Arbeit ist jedoch aufgrund geringer Durchlässigkeit, 'Hausdichte' (Vetter, C. A. 1992 mdl.) und großer Entfernung der Häuser zu den Straßen, was mit weiten Wegen verbunden ist, nur schwer möglich. Hierdurch ist auch ein Nebeneinander oder Wechsel von bäuerlicher zu städtischer Subsistenz als eine Voraussetzung zur Bewältigung der "Wechselfälle des Lebens" (Steinhäuser, U. 1989) qualitativ stark eingeschränkt. Denn städtische Subsistenz ist auf hohe Durchlässigkeit, 'Hausdichte' und straßenorientierte Hausstellung als materielle Voraussetzung der sozialen Kontaktaufnahme zur Herstellung von Beziehungen und für den informellen oder markt-orientierten Tausch / Handel von Waren und Arbeit angewiesen.

Neben den Schwierigkeiten, welche die bauliche Organisation der Moorhufenkolonien für städtische Ökonomien im Bestand aufweisen, ist auch eine kluge städtische Erweiterung nur mit deutlichen Einschränkungen zu verwirklichen. Die Flächen hinter den Höfen sind häufig nur über die Höfe selbst zu erreichen und daher auf kommunalem Wege schlecht zugänglich. Erweiterungen lassen sich deshalb dort nur schlecht an die alte Kolonie anbinden. Desweiteren führen Erweiterungen auf allen Flächen aufgrund der vollständigen Arrondierung der Produktionsflächen um die einzelnen Höfe zu einer Entwertung der Höfe, da die bebauten Flächen nicht durch andere Produktionsflächen in der Flur ersetzt werden können, da diese wiederum nur von den einzelnen Höfen aus zugänglich sind. Das gleiche Problem tritt auf bei dem Versuch, eine kompakte mehrreihige Erweiterung an einer Stelle des Dorfes durchzuführen, da hier nur Flächen von wenigen Höfen verwendet werden, diesen Höfen aber kein gut zugängliches Land an anderer Stelle der Flur angeboten werden kann. Das heißt, daß für eine solche Erweiterung nur Flächen aufgegebener Höfe in Frage kommen.

Aber nicht nur die bauliche Organisation und Fluraufteilung schränken die Erweiterungsfähigkeit der Dörfer ein. Auch herrschende und gängige Planungsideologien und -leitbilder und daraus abgeleitete administrative Vorschriften führen dazu, daß die z. Zt. vorhandenen Erweiterungen nicht die materiellen Voraussetzungen für eine städtische Subsistenz zur Verfügung stellen. Dem Denkmalschutz, Naturschutz und der Stadtplanung gemeinsames Leitbild ist es, das Bild der Moorhufenkolonien zu erhalten. Die Lage der Erweiterungen richtet sich dementsprechend danach, wo sie das Bild am wenigsten stören, und nicht danach, welche Lage für die Ergänzung des Dorfes und die alltägliche Arbeit der BewohnerInnen am günstigsten ist. So erfolgen Erweiterungen meist dort, wo 'Sünden der Vergangenheit' sowieso schon vorhanden sind, wo jemand die Macht besitzt, Bauflächen durchzudrücken, oder wo gesetzliche Bestimmungen nicht ignoriert werden können (Zulässigkeit von Alterteilerhäusern pro Hof in unmittelbarer Nähe des Hofes).

In den Moorhufenkolonien sind 5 Erweiterungstypen zu beobachten:

1. Die bäuerliche Hintersassenerweiterung,
2. Die städtische Hintersassenerweiterung,
3. Die Querstraßenerweiterung,

4. Die Erweiterung gegenüber den Höfen - in der Vorweide,
5. Die Aufsiedlung der Vorweiden.

Alle fünf Erweiterungstypen sind nicht dazu geeignet die Moorhufenkolonien zur Siedlung mit städtischer Ökonomie zu ergänzen oder zu vervollständigen. Die gemeinsamen Organisationsmerkmale der Erweiterungen sind die Größe der Grundstücke (mit 1000 m² und mehr), der quadratische Zuschnitt der Grundstücke und die mittige oder nach hinten orientierte Lage der Gebäude. Licht, Luft und Sonne, die herrschaftliche Landvilla und die Inszenierung des 'dörflichen Charakters' sind hierbei Leitbilder der Stadtplanung.

Die bäuerliche Hintersassenerweiterung führt das Prinzip der Moorhufenkolonien mit kleineren Höfen fort und erweitert nicht das Dorf, sondern gründet eine abgehängte bzw. neue Kolonie (z.B. Neu Mooringen, Neu Dannenberg etc.). Bei der städtischen Hintersassenerweiterung wird die Lage der bäuerlichen Hintersassenerweiterung übernommen und werden neue Straßen oder Lücken in der Hintersassenerweiterung aufgesiedelt. Das Prinzip der weiten Wege wird damit fortgeschrieben. Im Rahmen der Querstraßenerweiterungen werden einzelne Hufen aufgesiedelt. Es fehlen die Durchlässigkeit (meist Sackgassen), die Bebauung der Kopfseiten mit Ausrichtung auf die Verbindungsstraßen und die notwendige Dichte. Bei der Erweiterung auf der gegenüberliegenden Straßenseite der Höfe werden zwar Durchfahrten zu den dahinterliegenden Produktionsflächen gelassen, diese sind jedoch nicht für künftige Erweiterungen geeignet (zu geringer Abstand, zu geringe Breite).

Bei der Aufsiedlung der Vorweiden stoßen die Rückseiten der Häuser auf die Vorderseiten der Höfe.

In diesem Projekt sollen die obengenannten Fragen und Thesen geprüft, konkretisiert und erweitert werden. Wichtig ist hierzu eine sorgfältige Beschreibung der Moorhufenkolonien und ihrer Erweiterung durch Typisierung der Siedlungsgrundrisse anhand von Karten und Kartierungen vor Ort. Neben der Aufnahme der Merkmale der Siedlungsgrundrisse ist hierbei die Lage und Verteilung von Läden, Gewerbe, Handwerk, Kindergärten, Schulen etc. zu beobachten. Anschließend ist die bauliche Organisation hinsichtlich ihrer Bedeutung für die bäuerliche und städtische Subsistenz zu interpretieren, um Qualitäten und baulich-organisatorisch hergestellte 'Knappheit' (vgl. Gronemeyer, M. 1988) zu verstehen und der professionellen Ideologie auf die Schliche zu kommen. Zum Vergleich und Verständnis ist begleitend vorgeleistete Arbeit zur Gebrauchsfähigkeit von Haushufen-Dörfern und -Städten und Wirtschaftshufenerweiterungen (vgl. AutorInnenkollektiv, 1996) zu lesen und zu debattieren. Um den Bezug zur Professionsgeschichte, Ideologien und Leitbildern herzustellen, sind Themen wie 'funktionalistische Siedlungsplanung und Intensivierung der Landwirtschaft im Zuge der kurhannoverschen Moorkolonisation', 'Stadtflucht und die Inszenierung der Ländlichkeit', 'Regionalplanung und die Theorie der zentralen Orte' u.ä. geeignet. Letztlich wäre aus dem Verständnis der Qualitäten und der 'Knappheit' der Moorhufenkolonien und ihrer Erweiterungen und der Kenntnis von Haushufendörfern Typen für Haushufenerweiterungen der Moorhufenkolonien zu variieren.

4. Didaktische und Pädagogische Regeln und ihre Bedeutung

4.1. Vorbereitung

Für die LehrerIn ist die ausreichende Vorbereitung der Lehrveranstaltung entsprechend dem eigenen Sicherheitsbedarf von Bedeutung. Sie ist Teil der Selbstdisziplin und des Selbstschutzes. Die LehrerIn gerät nicht in den Druck der Angst, nicht genug inhaltliche Masse bieten und vermitteln zu können oder ins Schwadronnieren zu geraten. Die Vorbereitung sammelt die Aufmerksamkeit der LehrerIn und gleichzeitig der SchülerIn, da die SchülerIn merkt, daß die Lehre mit Ernsthaftigkeit betrieben wird und die SchülerIn damit ernstgenommen wird. Damit baut die ausreichende Vorbereitung den sicheren organisatorischen Rahmen, so daß die LehrerIn sich nicht selbst bedroht und die SchülerInnen nicht als bedrohliche Figuren wahrnimmt. Dieser didaktisch-organisatorische sichere Rahmen eröffnet den Freiraum, neben der Vermittlung von Bekanntem, Unsicherheiten im Thema, d.h. offene Fragen, Thesen und die Intuition, die die Spannung, den Witz und die Neugier tragen, in der Lehrveranstaltung von Seiten der LehrerIn und der SchülerIn zulassen zu können. Hierdurch muß das Thema nicht versichert, d.h. akribisch und minutiös ausgearbeitet sein.

4.2. Neugier oder Was am Herzen liegt

Wie Käthe Protze mir zum Manuskript dieses Textes schrieb, hätte nicht nur das Thema „Erweiterungsfähigkeit der Moorhufenkolonien“, sondern auch das Thema „Mittelalterliche Rastererschließung und künstlerischer Städtebau“ einen für die ZuhörerInnen spannenden Vortrag abgegeben. Der Unterschied, der zur spannenden Ausarbeitung führt, liegt aber im Anlaß oder Auftrag (extern oder selbst bestimmt), der die Motivation der Lehrerin bereitstellt. Als Lehrerin, die ein Seminar über Erschließungstypen entweder nach Lehrplan anbietet und/oder selbst gerade an einer solchen Typisierung arbeitet, könnte die Gegenüberstellung mittelalterlicher Rastererschließungen und Erschließungen des künstlerischen Städtebaus eine spannenden Fragestellung ergeben. So für mich ja auch in meiner Diplomarbeit. Für mich ist dies Thema zur Zeit jedoch nicht relevant und die Wahl eher aus Gründen der Absicherung erfolgt. Daher konnte ich jedoch nicht viel Neugier und Motivation dafür aufbringen. Gerade fällt mir aber auf, daß bei der Interpretation der Moorhufenkolonien vorhandene Erweiterungen mit verspringenden, geschlängelten Straßen von Bedeutung sein können. Kurzum, wichtig erscheint, daß das Thema, das die LehrerIn für die Lehre vorbereitet ihre eigene Neugier und Fragestellungen enthält und so zur Motivation und Spannung für LehrerIn und SchülerIn verhelfen. Ohne Neugier und eigene Fragestellung wird ein Thema lediglich abgearbeitet. Die Lehrerin distanziert sich von sich, vom Gegenstand, von der SchülerIn und ist nicht anwesend. Sie stellt den Inhalt der Lehre und ihre Fragen nicht zur Diskussion. Der Schwerpunkt einer Lehrveranstaltung wird dann entweder auf die reine Vermittlung von Fakten (Didaktik pur) oder die Erziehung der SchülerInnen (Pädagogik pur) gelegt, nicht aber vom Erkenntnisinteresse getragen. Dementsprechend haben alle Vortragenden ein Thema gewählt, das ihnen am Herzen liegt, das sie zur Zeit beschäftigt oder das sie vorbereiten wollen. Hierbei ließen sich, je nachdem welcher Raum und welche Ab-

sicht die eigene Fragestellung einnimmt, zwei Typen unterscheiden: die EgoistIn und die EgozentrikerIn.

„Gerade die noch unbegriffene, noch nicht mißtrauisch abgeklopfte Inspiration ist Voraussetzung literarischer Erfindung - jedenfalls der überzeugenden. Aber da liegt auch ein Problem. Einerseits: wer nicht verwirrt ist, der hat keine Ahnung. Er wird nichts Neues wittern und erschaffen. Andererseits: wer verwirrt ist, kann nicht handeln und ist nur allzuleicht manipulierbar. Wir können nur hoffen, daß die beiden Übel sich die Waage halten“ (Nadolny, S. 1990: 36).

Die Fragen der EgozentrikerIn sind unklar. Das Thema ist für die EgozentrikerIn nicht abgetropft, es fehlt die kritische, professionelle Distanz (vgl. Berger, H. P. ; Kellner, H. 1984:36 und Mitscherlich, A.,Mitscherlich, M. 1977:223). Das heißt die LehrerIn kommt ohne die Klärung der Frage nicht weiter. Die Fragen der LehrerIn stehen im Vordergrund. Die Lehrveranstaltung dient mehr dazu, das Thema für die LehrerIn auszuarbeiten, als den SchülerInnen auch gesichertes Wissen zu vermitteln. Die EgoistIn währenddessen hat eine klare Frage und ist neugierig, wie die Antwort lauten kann. So nach dem Motto, 'na, das möchte ich ja auch noch mal herausbekommen, das wäre doch spannend'. Dabei baut sie zwar die Veranstaltung nach der Frage auf, die Lehre wird aber von ihr bekanntem Wissen getragen. Das heißt, daß die Lehrveranstaltung auch ohne die Klärung der Frage geschlossen werden kann. Dann gehen LehrerIn und SchülerIn aus der Veranstaltung hinaus und denken, 'Na, da müssen wir noch mal weiter überlegen'. Eva Jaeggi schreibt:

„Ich wollte Psychotherapeut werden, nicht so sehr, um zu heilen, sondern um meiner Erkenntnis weiterzuhelfen. Es war die Fortsetzung meiner kindlichen Neugierde hinter dem Vorhang“ (Jaeggi, E. 1991).

Hier wird deutlich, daß die Erkenntnis oder - einfacher gesagt - das Verstehen im Mittelpunkt der Lehre steht und nicht die reine Vermittlung von Fakten und Erziehung. Didaktik und Pädagogik sind Mittel, um zur Erkenntnis zu verhelfen. Die Neugier ist der Antrieb, nach Erkenntnis zu suchen. Wie oben beschrieben, ermöglicht das Einhalten eines organisatorisch-didaktisch sicheren Rahmens (neben Vorbereitung auch Pünktlichkeit, Wiederholung von Anfang und Ende, Nachbereitung) den Freiraum für inhaltliche Unsicherheiten. Und gleichzeitig ist es wiederum die Neugier auf die Beantwortung der Fragen, durch die Unsicherheiten zugelassen werden können, weil die Reaktion der ZuhörerInnen Fragen klärt und Unstimmigkeiten aufgedeckt. Die Neugier der LehrerIn hilft ihr immer wieder die Motivation und Aufmerksamkeit für die Lehre aufzubringen. Und sie regt die Motivation und Spannung der SchülerInnen an. Es kann ein Thema so aufbereitet werden, daß es alle zum Thema nehmen können. Weil wir unser Interesse als Lehrende zum Ausgangspunkt nehmen, können wir andere beteiligen. Wir haben auch Fragen an die SchülerIn, die somit zur Klärung beitragen kann. So können wir selber lernen.

Literatur

- AutorInnenkollektiv (1996): Von gemeinen Hufen, extravaganen Blöcken und anderen Typen - gründerzeitliche Siedlungserweiterung in Dorf und Stadt. unveröff. Mnskr. der Projektarbeit am FB 13 der GhK. Kassel.
- Bekeszus, K. (1995): Ein Plan für Kirchditmold. In: AG Freiraum und Vegetation (Hrsg.): Notizbuch 37 der Kasseler Schule. S. 249-290. Kassel.
- Berger, P. L., Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.

- Böse-Vetter, H. (1991): Hof und Haus. Zum Beispiel Worpswede. In: AG Freiraum und Vegetation (Hrsg.): Notizbuch 25 der Kasseler Schule. S. 109-152. Kassel.
- Gronemeyer, M. (1988): Die Macht der Bedürfnisse. Reflexionen über ein Phantom. Reinbek/Hamburg.
- Jaeggi, E. (1991): Neugier als Beruf - Autobiographie einer Psychotherapeutin. Piper. München, Zürich.
- Mitscherlich, A., Mitscherlich, M. (1977): Die Unfähigkeit zu trauern. München.
- Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.
- Sitte, C. (1909): Der Städtebau - nach seinen künstlerischen Grundsätzen. Braunschweig, Wiesbaden 1983.
- Steinhäuser, U. (1990): Plänen für die Wechselfälle des Lebens. In: AG Freiraum und Vegetation (Hrsg.): Notizbuch 16 der Kasseler Schule. Kassel.

Hartmut Troll

Bilder des Entwurfs

Im Rahmen der 'Symposiumsberichte' stellte ich einen damals noch zu haltenden und mittlerweile - bei den von StudentInnen organisierten 'Kunterbunten Tagen' gemeinsam mit Matthias Jäger - gehaltenen Vortrag vor. Die inszenierte 'Symposiumssituation' trug in wesentlichen Momenten geradezu alltagsklassische Seminarzüge, erschien zum Verwechseln ähnlich. Der Unterschied lag im Probencharakter und ist deshalb so gering wie bedeutsam. Zumutungen für die Zuhörerschaft, manchmal Mord an den anderen, grobe Ungeheuerlichkeiten werden einem im Anschluß des Berichtes als Konjunktiv des Eintretens/Eingetretenen mitgeteilt und gemeinsam debattiert. Es passiert nicht wirklich, weil lauter Regisseure und gewiefte Schauspieler der Aufführung folgen - im Unterschied zur tatsächlichen dramatischen wie auch sonstigen Welt. Der Selbstmord hingegen tritt symbolisch und zeitgerecht ein, wird dann am Ende zur lehrreichen Möglichkeit der Einsicht gewandelt, im Bewußtsein des Gescheitert-Seins, aber nicht endgültig, wie es für jedes Welttheater als Ringen um die Möglichkeiten gilt, oder wie Mr. Jay in Taboris Goldberg Variationen (1991) bemerkt:

„Scheitern, scheitern, besser scheitern.“

Die gegenseitige Sympathie ist das Gewebe der Probensituation, ohne die sich die Übung zu einem Hasard-Stück erhitzen bzw. zu erstarrter Ängstlichkeit einfrieren würde. Die Einsamkeit des Torhüters beim Elfmeter, die absolute Notwendigkeit, im Moment der Rede aus sich und der gemeinsamen Geschichtlichkeit heraustreten zu müssen, verweist auf die Unteilbarkeit der Wirklichkeit, auch im Moment der Probe. Alles ist im Kleinen verdichtet, alles vergessen, alles anwesend, eben mitten im Jetzt.

Zeit ist und Zeit kann schwinden

Der Seminarklassiker ging als Symposium los, bevor noch der erste Beitrag ansetzte. Die Zeit zur Vorbereitung war scheinbar knapp und der morgige Tag, die folgende Stunde noch sehr fern, zu weit, um nah zu sein. Die Zeit rollte schlangengleich sich auf, bis sie angesichts des Hasen war, des Augenblicks, und dann ist es zu spät. Das ist das eine, die fehlende Sammlung der Konzentration davor, die Verzeitelung der Zeit, ihr Verschwinden, das gedankenlose Geschehen-Lassen ohne zu warten, die Delegation an den Augenblick, an die Situation.

„Der einzige Grund warum Menschen arbeiten oder herumrennen, und natürlich tut jeder das eine oder das andere ist der daß sie nicht wahrhaben wollen daß Zeit etwas ist und das Zeit schwinden kann. Das ist der einzige Grund weshalb man arbeitet oder herumrennt. (...) Das ist das Schlimme mit der Zerstreuung. Zerstreuung lenkt das Bewußtsein vom Vergehen der Zeit ab.“ (Stein G. 1986:67ff)

Das andere - siamesisch darin enthalten - ist das Ungefähre der Gedanken, der Körperhaftigkeit eines Nebels gleich. So schwebte die Vorstellung um die Malerei als spezifischer Akt der Wahrnehmung, ihre Rolle in unserer Disziplin, um die Bilder des Ostens, die Restauration der Enteignung, um ihre Dienstfertigkeit. Die These lag dispergiert in der Luft, der Körper fehlte, an dem Kondensat und Tropfen sich erst bildet, Gedanken wird. Schwerelos ist das Zusammentreffen eben weitaus zufälliger. Der Titel des Vortrags nahm Anleihe beim assoziativsten Buch John Bergers (1974) 'Das Bild der Welt in der Bilderwelt' und ergänzte zu 'Bilder des Entwurfs', worin ein disziplinimmanenter Widerspruch als Unverständnis angezeigt, eine These im Unvermögen der Übersetzung angedeutet war.

Der Prolog entschuldigt sich vorsorglich

Im Prolog des Symposiumsvortrages wurde eine falsche Beweisnot organisiert, die Zeit nimmt und Verwirrung stiftet. Die Vorrede erteilte sich selbst und stellvertretend eine Präventiverlaubnis und -amnestie. Sie fungierte als Ersatz für einen präzisierten Gedanken, holte die Zuhörerschaft falsch herbei, zu dicht heran. Anstatt dem Vortragenden seine Gedanken zu konsolidieren, überhäufte sie ihn mit Verbündeten. Damit war niemandem ein guter Dienst erwiesen. Was fehlte war der berühmte erste Satz und damit bekanntlich der letzte. Am Anfang ein Viel-Satz-an-Viel-Satz-Prolog, am Ende Stöpsel raus und das war's.

Panofsky und Berger, Ikonographie und Ikonologie, Wahrnehmung und Sinngehalt, Zeichen und Indizien, Anwesenheit und Abwesenheit und ihr Verhältnis zur Zeit wurden proklamierend aneinandergereiht und übernahmen für das Nachfolgende die Relevanz, tauchten als Bedeutungshorizont auf, bevor noch irgendwas entstanden war, dem sie als Horizont die notwendige Fernsicht verleihen hätten können. Der Verweis auf Georges' Vortrag in Münchhausen als professionelle Erweiterung der kunstgeschichtlichen Debatte und jener auf Franks Beschreibung der disziplinimmanenten Vereinnahmung der Malerei war mehr einer positivistischen Vollständigkeit der Erinnerung geschuldet als der Weiterführung der dort formulierten Gedanken, was ja erst am Ende ginge, nachdem ein eigener Faden gestrickt worden wäre.

Der Beitrag selbst

So waren die Lichter gesetzt und der Vortrag spannte den eigentlichen Bogen, der im folgenden kurz zusammengefaßt wird. Die Anfangsthese lautete, daß die Landespflege von der Lüge lebt und deshalb notwendig darauf zurückgreifen muß, als Bildgehalt. In ihrer Rezeption kunstgeschichtlicher Werke abstrahiert sie von den sozialökonomischen Bedingungen des Dargestellten wie von den tatsächlichen Gehalten und Kontexten der Bildentstehung (Interesse des Malers, Auftraggebers, der Zeit und der Psychologie, Ökonomie usw.). Ausgeführt wurde diese Überlegung an einem Gemälde von Caspar David Friedrich (1835) 'Das brennende Neubrandenburg'. Dieses

Gemälde spielt in der aktuellen Diskussion um die dortige Wallsanierung den Kronzeugen der Entwerfer, in dem es auf der Titelseite der an alle Haushalte verschickten Sanierungszeitung flächendeckend und stumm Überzeugungsarbeit leistet. Der Beschreibung des Bildes folgte jene der Interpretation der Entwerfer wie des Denkmalschützes, die die Erzählung des Bildes zu einem Zeitpunkt reduziert und diesen mit unsäglicher Bedeutung füllt. Landeskulturelle Darstellungen des Ortes und die dazugehörige jüngere, lokale Professionsgeschichte kontextualisierten den Wandel des konkreten Ortes im Laufe der Zeit und die jeweilige Beteiligung unserer Disziplin. Dem romantischen Maler Friedrich wurde der flämische Renaissance-Genremaler Pieter Bruegel d.Ä. gegenübergestellt, dessen Gemälde ähnliche Ortsrandsituationen zum Gegenstand haben, aber gänzlich anders komponiert und ausgeführt sind. Anstelle der romantischen Auslassung, der Reduktion und einer fast völligen Entleerung an sozialen Gehalten sind Bruegels Gemälde randvoll mit Menschen und Situationen gefüllt, seine Bilder der erzählerischen Vollständigkeit, der Dokumentation des Möglichen gewidmet. Alles was an sozialer Beteiligung, an Alltagsgeschehen an diesem Ort denkmöglich - auch als Allegorie - ist, wird zu einem Bild komprimiert und komponiert. Die mittelalterliche Tradition des expliziten und offensiven Geschichtenerzählens sperrt sich gegen die billige Zuschreibung und die vorschnelle Vereinnahmung, und deshalb würden die Landespfleger in Neubrandenburg immer C. D. Friedrich verwenden, selbst wenn P. Bruegel dort gemalt hätte.

Der in diesem Vergleich aufgespannte zeitliche Bogen wurde im folgenden chronologisch mit unterschiedlichen Facetten an kunstgeschichtlichen Planungsbezügen aufgefüllt, ohne jedoch den im Unterschied angelegten Gedanken weiterzuführen. Die Aufzählung handelte von der Objektivierung der Erfahrung in der Renaissance, vom Wandel der Veduten und Prospekte, von der illusionären Weiterung des Barock, vom Landschaftsgarten und den Anfängen der utopischen Stadtplanung, von der Verwertung graphischer Illustrationen barocker philosophischer Werke (Descartes) in der Moderne beispielsweise durch le Corbusier und so weiter und so fort. Am Ende stand der Anfang mit umgekehrten Vorzeichen, nämlich eine Ausstellung über einen historistischen Hofarchitekten (Butel), dem sich verschiedene Maler aus Mecklenburg in einem Plenair gewidmet haben. In welcher Weise der Unterschied herausgearbeitet und pointiert werden könnte, war dem Vortragenden noch nicht klar. Ungefähr so, daß die gebaute Romantik (Historismus) durch die gemalte Übersetzung stabilisiert und erinnert wird, während die behauptete von Friedrich als Zugriff und Enteignung der Geschichte erst durch die Entwerfer wirksam wird.

Die Diskussion

Im wesentlichen konzentrierte sich die Diskussion auf die zu große Fülle an Material, auf die Häufung an Daten. Caspar David Friedrich und Pieter Bruegel sind ausreichende Ereignisse, deren Wahl bekräftigt und nicht verwischt gehörte. Ein Mehr Fakten und Personen ist nur zu einem späteren Zeitpunkt zur zusätzlichen Verdeutlichung und Ergänzung des aufgespannten dramaturgischen Bogens zulässig, und nicht von vornherein als Voraussetzung. Kiwi würde die zwei Maler, zwei Bilder ganz einfach einführen, nah am Gegenstand gehalten, ikonographisch. Nach der präzisen

Herausarbeitung und pointierten Betonung des Unterschieds der Maler, Bilder und Zeiten könnte im Laufe der Erzählung die Erfahrung der Kulturgeschichte dazugepackt werden, die dann unterschiedlich weit tragen kann. Die Weite und Ausführlichkeit der Ausflüge kann man der Intuition und dem Platz der Situation, der Verfertigung durch alle Beteiligten überlassen, solange man Sorge trägt, daß am Ende wieder alle am Weg angekommen.

Am Beginn muß also die Gemeinsamkeit, die auf sich selbst hinweisende Kommunalität der Gedanken hergestellt werden, indem sich alle des Gegenstandes versichern können. Daraus können sich diese einfachen Gedanken erheben, um dann allmählich die Welt darin aufstehen zu lassen. Das Ende kehrte zur Einfachheit des Anfangs zurück, indem dort jetzt mehr Möglichkeiten enthalten wären, ohne daß das Komplizierte das Einfache zerstört hätte.

Epilog

Der Vortrag wurde - wie anfangs bereits erwähnt - mittlerweile gehalten. Die didaktisch-pädagogische Probe zur Aufführung erwies sich wie das Lehrseminar im Gesamten dafür als äußerst hilfreich. Die wesentlichen Anregungen und Kritikpunkte wurden berücksichtigt, sodaß die ganze Veranstaltung gelassener über die Bühne ging und insgesamt mehr von der Erzählung und zum Glück weniger von der Aufzählung getragen worden ist. Selbst wenn man sich mehr oder weniger auf Bruegel und Friedrich beschränkt, um nicht schnurstracks im Faktenpositivismus zu landen, ist man davor noch nicht gefeit. Wer Daten erheben will, findet sie auch dort ohne Ende. Noch eine Beobachtung zum Schluß. Es ist bemerkenswert, daß gerade die Seminare, die mit Material überfüllt sind, tendenziell das Problem haben, die Zeit nicht ausfüllen zu können und viel zu früh zum Ende kommen und dann auch wirklich am Ende sind. Da die Daten die Beweisführung übernehmen, lassen sie den Gedanken zu wenig Luft, so daß diese reifen könnten. Die Datenmenge erübrigt scheinbar die Arbeit der Auswahl und damit der Konstituierung einer erzählerischen Dramaturgie. Der Vortragende läßt sich dann die

„Abfolge von Begebenheiten durch die Finger laufen (...) wie einen Rosenkranz.“ (Benjamin 1977:261)

In einer solchen Aufzählung sind keine Haltepunkte vorgesehen, fehlt das Vertrauen in die Situation, in sich selbst, in das Gegenüber und vor allem in den Gegenstand. Beides zusammen verhindert die notwendigen Pausen, die Versammlungen, die Zeit geben, sich umzublicken, sich des Weges zu vergewissern, den Inhalt des Rucksackes und die Wegaurüstung zu überprüfen, ein Teil des Gegangenen zu rekapitulieren, sich zu erkundigen, ob alle und alles da sind, den weiteren Weg vorzubereiten, wenn nötig, noch ein bißchen zu warten usw. usf. Und sie verhindern vor allem die Lust und die Neugier am Weg.

Literatur

- Benjamin, W. (1977): Über den Begriff der Geschichte. In: Ders. Illuminationen. Frankfurt am Main.
Berger, J. et al. (1974): Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek/Hamburg.
Stein, G. (1986): Jedermanns Autobiographie. Frankfurt am Main.
Tabori, G. (1991): Goldberg Variationen. Wien.

Liebe Freundin,

Saarbrücken, im Februar 1997

ich will Dir heute meine Eindrücke und Erfahrungen mitteilen, die ich vor kurzem in Waldeck-Niederwerbe am Edersee gemacht habe. Wie Du weißt, habe ich vom 12. bis 15. Februar an einem Lehr- und Lernseminar teilgenommen. Nun bin ich wieder zu Hause und in meinem Alltag angekommen und möchte das Erlebte reflektieren. Dabei macht sich in mir ein Gefühl breit, als hätte ich eine zwei- bis dreiwöchige Reise hinter mir. Das mag daran liegen, daß wir uns über die Thematik sehr intensiv austauschten und gleichzeitig alle ständig präsent waren. Die Zeit verflog sozusagen, und am Ziel hatte jeder die Gewißheit, mit sehr viel Neuem und Unbekanntem in Berührung gekommen zu sein. Unbekanntes hat ja den Geschmack des Unbehagens und des 'Auf-der-Hute'-Bleibens. Das Unbehagen, also das nicht Eingegrenzte und Ungesicherte fördert dann das 'Auf-der-Hute-Bleiben-Wollen' - einem Ort der gesicherten Allmende. Von einem solchen Ort der Sicherheit ausgehend, wird das Vordringen in Fremdes zu einer Reise ins Neuland, bei der ich keinen Absturz erleben muß. 'Reise oder Tour?' fragt Andrea Appel (1992) und fährt fort:

„Die Frage, was es stattdessen gibt, welchen Sinn und welche Bedeutung unser Unterwegssein haben kann, ist die Frage nach der Bedeutung des Reisens. Nicht die Frage nach dem 'was suchen wir woanders', sondern die Frage nach dem, was wir in unserer Absicht finden und auf dem Weg aufsammeln können und zwar nicht 'irgendwo', sondern dort, wohin wir in unserer Absicht wollen.“ (Seite 15)

Eine solche Reise ist dann ein großer Schritt, der die Zeitdimension verändert. Allerdings hat Alain (1911/1985: 75) recht, wenn er behauptet, wer auf seiner Hute bleibe, der urteile nur zur Hälfte, der verweigere und sperre sich.

„Sich steif machen ist nicht tanzen“. (ebd.)

Sich auf den Weg machen in neue und unbekannte Bereiche, zu denen ich meine Erfahrungen mitnehmen und mit den Neuheiten und dem Fremden prüfend vergleichen kann, das macht meines Erachtens die andere Urteilshälfte aus. Und so war meine physische Reise nach Niederwerbe wie auch meine geistige Reise in Fragen der Didaktik und Pädagogik für mich ein abgerundeter und vollständiger 'Tanz', der nur gelang, weil das Seminar ausgezeichnet vorbereitet war, kompakt durchgeführt wurde und schließlich jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer mit höflicher Sorgfalt konzentriert arbeitete. Dieser 'Tanz' war aber auch deshalb erfolgreich, weil wir uns gemeinsam im Takt der 'musikalischen Partitur' bewegen konnten und die 'Tanzschritte' personal vermittelt wurden - will sagen: eine kompetente und wahrhaftige Kraft uns sicher geführt und angeleitet hat. So haben wir uns dem 'Tanzlehrer' gegenüber nicht versperrt, sondern die neuen und fremden Schritte - wenn auch zunächst noch zögerlich, so doch beherzt und willig - aus den mitgebrachten gesicherten Standorten heraus gewagt, ohne ein Wagnis eingegangen zu sein, um eine Runde von 'TanzlehrerInnen' zu werden. Ich möchte Dir von den bedeutsamsten Handreichungen, die wir im Seminar aufgezeigt haben und die wir teilweise in spielerischen wie mühevollen 'Tanzschritten' erarbeiteten, berichten:

Es ist mir wichtig und grundlegende Erkenntnis, daß Didaktik und Pädagogik in der Lehre und beim Lernen stets gemeinsam vorkommen. Mal überwiegt der eine Teil, mal überwiegt der andere, oder beide sind gleichgewichtig. Die Didaktik ist dabei die Sachebene und dient zur Überprüfung der Pädagogik. Didaktik als Sachebene, als fachlicher Inhalt bei einem Vortrag oder einem Text ist unbestritten wichtig, aber sie ist nicht das allein Ausschlaggebende. Je unsicherer ich in der Lehre, also in der Pädagogik bin, umso stärker wiegt der didaktische Anteil, umso mehr orientiere ich mich an fachtheoretischen Inhalten. Je sicherer ich werde, umso stärker tritt die Pädagogik in den Vordergrund. Das bedeutet aber: Mit stärker werdender eigener Sicherheit im Vortrag oder beim Text kann ich die Didaktik variieren lernen. Um eine gute Lehre zu machen, bedarf es eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen der „Masse“, also dem didaktisch aufbereiteten Gegenstand, und der Perspektive, also pädagogisch aufbereiteten und gangbaren Wegen. Dieses ausgewogene Verhältnis zeichnet sich meines Erachtens durch das Belassen von Freiräumen aus, sowohl für Vortragende wie ZuhörerInnen, AutorInnen wie LeserInnen. Die Freiräume sind in diesem Zusammenhang notwendig für andere und neue Aufmerksamkeiten. Der guten Pädagogik kommt hier die Aufgabe zupaß, einen Kräfteausgleich zwischen Kundigen und Nicht-Kundigen herzustellen, ohne ausbeutend zu sein. Durch das Schaffen von Freiräumen in der Rede oder im Text habe ich als RednerIn oder AutorIn die Chance, mir eine aufmerksame Gelassenheit zu organisieren. Sie ist eine Grundlage für neue und vielleicht auch überraschende Fragen und angemessene und faire Antworten. Andererseits geben diese Freiräume mir als ZuhörerIn oder LeserIn die Möglichkeit adäquater Erwidern. Gute pädagogische Arbeit setzt Vergnügen und Freude daran voraus, aber auch Verantwortlichkeit für den Lehr- wie Lernertrag. Erst dann kann ich mit aufgeräumter Gelassenheit meinem Publikum begegnen. Mit Vor(aus)sicht und mit Nach(Rück-)sicht arbeitende Pädagogik vermittelt - vorbereitend - den Gegenstand und die Interpretation darüber. Erst, wenn ich als RednerIn in der Lage bin, zu einem Gegenstand eine weitsichtige Interpretation zu liefern, also eine Geschichte zu erzählen, erhält dieser Gegenstand einen Wert. Denn ohne diese Geschichte bleibt der Gegenstand zunächst 'wertlos'. Nimm als Beispiel Landschaften: Sie erhalten erst dann einen wertbesetzten Charakter, wenn ich ihre Geschichte kenne und sie - mit Vergnügen - repetieren kann. Insofern ist eine Mondlandschaft für mich völlig wertlos, als ich mich ihr nicht nähern kann und ihre Geschichte mir unbekannt ist. Neil Armstrong, der Astronaut, sieht das bestimmt anders und nur als singuläres, individuelles Begebnis. Wenn ich mich einer zugänglichen, unbekannten Erdlandschaft nähern will, mache ich das zunächst auf didaktischem Wege. Ich lerne die Pflanzen kennen und ordne sie zu Pflanzengesellschaften, deren naturbürtigen und anthropogenen 'Gründe' ich erschließe. Als nächsten Weg gehe ich pädagogisch/psychologisch vor, denn ich stelle die Frage, warum die Landschaft so aussieht, wie sie sich präsentiert und wie ich sie sehe. Hierin spiegelt sich Mitgebrachtes als Erkennendes und erkennbar Vergleichbares ebenso wie das unbekanntes Neue. Lebe ich einige Zeit in und von dieser Landschaft, dann komme ich den Dingen und ihren Bedeutungen näher, lerne sie sehen und ver-

stehen, will sagen: die pädagogische Zugangsweise tritt nun stärker in den Vordergrund gegenüber der didaktischen.

Die Geschichte eines Gegenstandes oder einer Begebenheit verstehbar zu erzählen, muß ein Gutteil Bekanntes bei ZuhörerInnen oder LeserInnen anrühren. Das kann ich durch Repetition im Text bzw. im Vortrag erreichen, indem ich Fremdes bekannt mache und dann im Bekannten memoriere. Dieserart hole ich ZuhörerIn oder LeserIn an einem vertrauten Orte ab und nehme sie mit auf die gedankliche Reise.

Dabei scheint mir wichtig, daß die Reise den Weg zurück immer zuläßt, also nicht soweit in die Fremde vordringt, daß meine Reisebegleitung sich zu verlieren droht. Dergestalt muß der vermittelte Inhalt nicht in Gänze dargestellt werden. Oft ist das Verweilen an einem Ort, also an einem 'kleinen' Gegenstand, an dem Vieles beispielhaft erkennbar ist, lehrreicher. Eine systematische Auswahl der Verweilorte entspricht dem exemplarischen Lernen und Erzählen, was nicht mit Weglassen verwechselt werden darf. Sie ist die bewußte Konzentration auf wenige Gegenstände, an denen weitere Gegenstände systematisiert und verstehbar gemacht werden können. Exemplarisches Lernen und Erzählen ist induktiv, geht vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Besonderen zum Umfassenden, vom Anfang zum Ende. Für Stan Nadolny 1990) ist das

„... Erzählen (ist) zunächst einmal etwas, was nur ein Mensch - oder womöglich sonst ein bewußtes Wesen - tun kann, nämlich: die Herstellung einer Reihe aus den dafür zur Verfügung stehenden Einzelheiten. Es wird bei einer Nummer eins angefangen, und dann kommen zwei, drei und so weiter, so daß eine Reihe mit Anfang und Ende entsteht, eine Strecke sozusagen, die man dann, immer wieder in dieser Folge entlangfahren kann. Erzählen ist ein Her-zählen.“ (Seite 48)

Die systematische Auswahl sowohl der Reiseroute wie auch der Verweilorte in einem Vortrag oder Text bleibt freilich ein egoistischer Akt, den die RednerIn oder AutorIn vollziehen. Wer Vorträge oder Texte bearbeitet, erntet im Gegenzug aus dem Auditorium ebenfalls Egoismus nach dem Motto: Was Du mir da erzählst, will ich jetzt genauer wissen. Solcherart Egoismus strebt nach Erkenntnis und hat wenig mit 'Selbstsucht' zu tun, wie es Herders Volkslexikon (1962) meint. Wenn ich das als RednerIn oder AutorIn weiß, sind mir egoistische Reaktionen des Auditoriums keine Bedrohung mehr. Umgekehrt: Egozentrik in Vortrag oder Text ruft egozentrische Reaktionen im Auditorium hervor, wodurch die Freiräume untergraben werden und die Gefahr von Abhängigkeit und Ins-Unrecht-Setzen hervortritt. Dieses verbunden mit Indoktrinierung, Ideologisierung und Verbreiten von Glaubenssätzen wuchert zu einer Pädagogik pur, die auch bekannt ist als 'schwarze Pädagogik'. In ihr steckt für alle Beteiligten an einer Rede oder an einem Text eine reale Bedrohung, denn die Egozentrik der 'schwarzen Pädagogik' macht die Zuhörer- und Leserschaft schwach, kraftlos und unfrei, verweist sie sozusagen ausschließlich ins 'Auf-der-Hute'-Bleiben-Müssen. Sie ist die denkbar schlechteste Voraussetzung, um 'tanzen' zu lernen. Egozentrik in der Rede fördert Egozentrik in der Antwort, also

„binahe dasselbe, als wenn man sich gegen seinen Tanzlehrer sperrte“ (Alain 1911/1985: 75).

Und ich behaupte: Jeder, der einen Text liest oder einen Vortrag besucht und anhört, möchte den 'angebotenen Tanz' erlernen und 'mittanzen'. Nur so kann ich als Zuhö-

rerIn oder LeserIn das nahezu berauschende Gefühl erfahren, als hätte ich eine mehrwöchige Reise in Neues und Unbekanntes gemacht. Dabei war ich nur drei Tage in Waldeck-Niederwerbe.

Herzliche Grüße

E.-J. K.

Literatur

Alain (1911/1985): Schule der Urteilskraft. In: Ders.: Spielregel der Kunst. S. 74-76. Frankfurt am Main.

Appel, A. (1992): Reisen, ohne das Weite zu suchen. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 26 der Kasseler Schule. S. 9-71. Kassel.

Herders Volkslexikon (1962). Freiburg.

Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.

II.3. Lehren aus dem Seminar

Käthe Protze

Anfang und Ende – didaktische Regeln

Regeln aus der Erfahrung

Eine Köchin trägt die Verantwortung für das Gelingen des Menüs. Dieses Gelingen ruht dabei auf zwei Beinen: der Einhaltung bewährter Regeln und der Erfahrung der Köchin. Jede Köchin lernt zuerst die Regeln. Erst im Laufe der Jahre und durch die aufmerksame Einhaltung der Regeln sammelt die Köchin Erfahrung - und lernt, die Regeln zu variieren. Umgekehrt stecken in den Regeln bereits die Erfahrungen vorangegangener Generationen von Köchinnen. So enthalten die Regeln bewährte Mengenangaben, Arbeitsschritte und Verhaltensanweisungen, die über die Tradition geprüft sind. Eine erfahrene Köchin kennt diese Regeln und weiß, an welcher Stelle sie diese streng einhalten, wo sie sie locker handhaben kann. Das Dazulernen erfolgt in der Arbeit und in der nachfolgenden Reflexion der Arbeit und des Ergebnisses: Hat es so geschmeckt, wie gedacht? Sind alle satt geworden? Wie eine Köchin die Verantwortung für den Speiseplan und das Gelingen des Essens, so trägt die SeminarleiterIn die Verantwortung für das Gelingen des Seminars. Auch hier wird der Erfolg am Ergebnis gemessen, wenn das Ergebnis oft auch nicht so eindeutig ist wie beim Essen. Aber die Fragen: Ist es gelaufen, wie ich es vorbereitet habe? Welche Abweichungen vom Plan waren fruchtbar? Sind alle satt geworden?, passen auch hier. Wie beim Kochen, so ist bei der Durchführung eines Seminars Talent oder Temperament nicht alles. Auch in der Lehre gibt es bestimmte Regeln, die sich im alltäglichen Gebrauch bewährt haben. Diese Regeln ermöglichen es uns, auch mit relativ wenig Erfahrung anfangen zu lehren. Sie bilden ein Grundgerüst, ermöglichen uns die ersten Arbeitsschritte, nach dem Motto: 'Man nehme ...'

Zusammengetragen haben wir einige 'Grundregeln der Lehre' aus unserer gemeinsamen Erfahrung. Diese Grundregeln sind Arbeitsschritte, die gemacht wurden, 'weil

man das so macht', die also oft unreflektiert gesetzt wurden, weil sie erfahrungsgemäß erfolgreich waren. Das Zusammentragen dient nun dazu, diese unbewußt gesetzten Schritte uns allen bewußt und damit auch zugänglich zu machen. Indem die Regeln debattiert werden, werden sie auch begreifbar, anwendbar und vermittelbar. Und so können wir gemeinsam an unseren Erfahrungen längs debattieren, sie weitergeben und miteinander und voneinander weiterlernen.

Die LehrerIn ist verantwortlich für den (Speise-)Plan

An einem Seminar sind viele verschiedene Personen beteiligt. Verantwortlich für das Gelingen ist immer die SeminarleiterIn, die LehrerIn. Mit ihrem Angebot zur Lehre schafft sie den Anlaß für das Zusammenkommen. Um ihr Angebot zu sichern und die Arbeitsfähigkeit aller zu gewähren, plant sie den organisatorischen wie inhaltlichen Rahmen. D.h. sie lädt zum Essen ein, bestellt den Saal und überlegt den Speiseplan: den Zeitrahmen und die Abfolge der Gerichte. So enthält der organisatorische Rahmen den Ort und die Zeit des Seminars. Der inhaltliche Rahmen dient der Vermittlung des Gegenstandes. Die LehrerIn ist verantwortlich einerseits (ganz formal) für die Einhaltung des Zeitplans, andererseits für die Aufbereitung des Gegenstandes und die Heranführung der TeilnehmerInnen an den Gegenstand: d.h. für die Vorbereitung, das Abholen der TeilnehmerInnen an der richtigen Stelle, das Vorweggehen, die Verteilung der Rollen, die Versammlungen und zuletzt für die Nachbereitung.

LehrerIn - SchülerIn - Rollen mit unterschiedlicher Verantwortung

Diese Verantwortung der Lehrerin für das Seminar bedeutet gleichzeitig, daß LehrerIn und SchülerInnen unterschiedliche Rollen mit unterschiedlichen Zuständigkeiten einnehmen. Aufgrund ihres Angebotes steht die LehrerIn gegenüber ihren SchülerInnen in der 'Bringschuld'.

„Die Qualifikation des Lehrers besteht darin, daß er die Welt kennt und über sie belehren kann, aber seine Autorität beruht darauf, daß er für diese Welt die Verantwortung übernimmt. Gegenüber dem Kinde nimmt er es gleichsam auf sich, die Erwachsenen zu präsentieren, die ihm sagen und im einzelnen zeigen: Dies ist unsere Welt“ (Arendt, H. 1968/94: 270).

Während die SchülerInnen also im Seminar die Rolle der Lernenden einnehmen, übernimmt die LehrerIn die Verpflichtung, das Lernen aller Beteiligten zu ermöglichen. Mit Beginn einer Lehrveranstaltung besteht dann ein unausgesprochener Vertrag zwischen den Beteiligten (vgl. Erikson, E.H. 1966/92:43, 47). Diese verschiedenen Rollen benennen dabei v.a. die ungleiche Verteilung an Verantwortung. Denn auch wenn die LehrerIn professionelle Erfahrung und Wissen mitbringt, so wird auch sie (sollte sie zumindest) durch die gemeinsame Arbeit am Gegenstand zu neuen Einsichten gelangen.

„Eine Familie kann kein Kind erziehen, ohne auch von ihm erzogen zu werden“ (Erikson, E.H. 1973/93: 62).

Oder genau auf die Lehre gewendet:

„Wer nichts lernt, kann auch nichts lehren“ (Auerswald, B. et al. 1992: 111; Bechler, M. et al. 1992: 3).

Die Regeln - man nehme:

Pünktlichkeit in Anfang und Ende - der Zeitrahmen

Pünktlichkeit in Anfang und Ende schafft den zeitlichen Rahmen, den zeitlich bemessenen Platz, der allen an einem Seminar Beteiligten zur Verfügung steht. Indem der zeitliche Rahmen festgelegt und eingehalten wird, kann Ruhe und Konzentration einkehren, weil allen klar ist, ab wann und bis wann das Lernen andauern wird. Das strikte Einhalten der Zeiten ermöglicht es, aus dem Alltag heraus- und gemeinsam an den Gegenstand heranzutreten. Es zeigt die Ernsthaftigkeit, die dem Gegenstand entgegengebracht wird. Indem beide Seiten die Zeiten einhalten, zeigen sie, daß sie die Arbeitsvereinbarung ernst nehmen. Die Seminarleitung zeigt, daß sie ihr Angebot ernst meint, die TeilnehmerInnen, daß sie das Angebot annehmen wollen. Zugleich bedeutet diese Pünktlichkeit den sorgfältigen Umgang mit dem Zeitbudget und den Plänen aller Beteiligten. Die TeilnehmerInnen erhalten verlässlich innerhalb der verabredeten Zeit ihr Pensum. So können sie das Seminar in den Tagesablauf einplanen und vorhergehende und nachfolgende Termine einhalten. Die SeminarleiterIn nimmt also ihre eigenen Pläne ernst und sorgt mit ihrer Pünktlichkeit dafür, daß sie ihre Arbeit im Seminar, aber auch die davor und die danach, geregelt bekommt. Damit nimmt sie zugleich die Pläne der anderen ernst und macht deren Einhaltung möglich. Die Pünktlichkeit gilt dem Anfang. Das verhindert Wartezeiten bzw. ein Hereintröpfeln über längere Zeit, das die Konzentration der Anwesenden stört. Sie gilt aber auch dem Schlußpunkt. Sie setzt dem Seminar ein voraussehbares Ende. Somit wird auch dem Abbröckeln zum Ende hin vorgebeugt, das ebenso irritiert wie das Hereintröpfeln zu Beginn. Die Einhaltung des Endes zwingt die SeminarleiterIn in ihren Gedanken zum Ende zu kommen bzw. Gedanken auch stehen zu lassen. Das ist zwar manchmal schade, aber nicht wirklich schlimm, einen Gedanken mal ungehoben zu lassen. Auch die SeminarleiterIn muß an dieser Stelle diszipliniert sein, d.h. ihre Person zurücknehmen und auf scheinbare Vollständigkeit zugunsten der getroffenen Vereinbarung verzichten. Denn Nachsitzen, das alle noch als Strafe aus der Schule kennen, hinterläßt, selbst wenn die Debatten ganz spannend sind, auf die Dauer einen ärgerlichen Nachgeschmack, vor allem, wenn es zur Gewohnheit wird. Wie das pünktliche Ende den Ausstieg aus der 'Arbeitszeit', so signalisiert die überpünktliche Anwesenheit der SeminarleiterIn den Einstieg in die 'Arbeitszeit'. Der SeminarleiterIn gibt er die Luft, sich ihren Arbeitsplatz einzurichten. Sie hat Zeit, sich ihren Platz auszusuchen, Texte, Bücher, Zitate zu sortieren, Papier zurechtzulegen. Nebenbei sieht sie, wer kommt und wie die Stimmung ist, so daß sie den ersten Satz passend zum Tag überlegen und vorbereiten kann.

Anfang und Ende - der inhaltliche Rahmen

Und damit sind wir beim inhaltlichen Rahmen angelangt. Dieser inhaltliche Rahmen umfaßt, ebenso wie der zeitliche, den Anfang und das Ende einer Veranstaltung. Anfang und Ende bilden einen Spannungsbogen, der als großer Bogen, das ganze Seminar umfaßt, als kleine Bögen die einzelnen Seminarstunden. Dabei beinhalten die Bögen zugleich Aufmerksamkeiten zur Vermittlung des Gegenstandes und zur Herstellung der Lernbeziehung.

Der Anfang - Versammlung und Einführung

Der Anfang eines Seminars hat verschiedene Bedeutungen. Mit dem Anfang, also der Begrüßung und den ersten Worten zum Seminar, findet die erste 'Versammlung' aller Beteiligten statt. Mit dem Anfang wird die 'Arbeitsatmosphäre' hergestellt und der Einstieg in den Gegenstand eingeleitet. Der Einstieg in die Zusammenarbeit wird geschaffen, indem die Beteiligten gedanklich zusammen und zum Gegenstand geführt werden. Die SeminarleiterIn hat dabei die Verantwortung für die ersten Worte, also das Abholen und das Vorweggehen im Nachdenken. Wir kennen das inzwischen ganz selbstverständlich von den Kompaktseminaren.

Dieses Vorweggehen kann dabei inhaltlich durchaus unterschiedlich aussehen. Der Anfang des Seminars sollte aber sowohl den Gegenstand als auch die Theorie und Methode zum Gegenstand enthalten. Damit besteht die Versammlung in einer Einführung in die zukünftige gemeinsame Arbeit, in einem Überblick über das, was auf alle zukommen wird. Die Einzelstunde innerhalb einer Seminarreihe vollzieht die Versammlung rückblickend und vorausschauend, durch die Erinnerung an die bereits geleistete Arbeit in Form von Zusammenfassungen und den Ausblick auf Gegenstand und Fragen der aktuellen Stunde. Dabei wird der Rückgriff auf die letzte Stunde ausführlicher als der auf die Stunden davor. In dieser Einleitung ist also immer zweierlei enthalten. Neben dem Gegenstand oder der Frage wird die Denkrichtung vermittelt, unter der der Gegenstand bzw. die Frage bearbeitet wird, diese enthält die Theorie zum Gegenstand, erste Vermutungen und Thesen. In einem weiteren Schritt werden dann die 'Arbeitsaufträge' verteilt. Beide Ebenen vermitteln den TeilnehmerInnen, welche Art nachzudenken und welche Arbeitsschritte erwartet werden. Dieses Angebot der LehrerIn hat mehrere Vorteile für alle Beteiligten. So nimmt die LehrerIn das Heft in die Hand und sagt von vornherein, was sie will und was sie professionell für richtig hält. Dies beinhaltet die Botschaft, daß sie weiß, wie es gehen kann, und dafür die Verantwortung übernimmt, daß etwas herauskommt. Sie bietet also gleich zu Beginn auch Lernstoff. Und sie ist auch angreifbar, wenn etwas anderes herauskommt - oder vielleicht gar nichts.

Die TeilnehmerInnen erhalten klare Anweisungen in Bezug auf die Theorie und die Arbeit, die ihnen Sicherheit geben, indem sie wissen, was sie machen werden und warum. Mit diesen 'Anweisungen' müssen sie gar nicht einverstanden sein. Aber sie haben ein starkes Gegenüber, an dem sie ihre Argumente und ihre Persönlichkeiten ausprobieren und reiben können. Die klare Vorgabe ermöglicht den Widerspruch. Der Anfang ist auch die Gelegenheit, offene Fragen, kluge Gedanken, Widersprüche oder Vorbehalte der letzten Stunde aufzugreifen und nachzukarten. So werden sie explizit ausgeführt und erinnert. Sie erhalten einen exponierten Platz, was allen zeigt, daß sie nicht verloren oder vergessen sind.

Der Schluß - der Zugewinn in Lehrsätzen

Der Schluß ist die letzte Versammlung innerhalb eines Seminars, das letzte Anhalten, bevor alle auseinander laufen. Der deutlich gesetzte Schluß bringt alle noch einmal in Gedanken zusammen, verhindert das stückweise Zerfleddern. Dabei greift der Schluß inhaltlich auf den Anfang zurück. Er besteht also auch in einem Stück

Erinnerung, in dem er auf den Beginn der Stunde verweist. Der Bezug kann wiederum unterschiedlich aussehen, sollte aber immer den Zugewinn im Lernen deutlich machen. So kann der Schluß die Anfangsthese aufgreifen und sie erweitern oder präzisieren. Er kann aber auch genau im Widerspruch dazu stehen. Der Schluß kann durch eine Zusammenfassung der wichtigsten Debattenstränge die Arbeit aufgreifen. Er kann auch als Voraussicht auf die nächste Stunde formuliert werden. Jedenfalls sollte im Schluß der rote Faden des Seminars wieder auftauchen, der in der Hitze der Debatte schon mal verloren gehen kann. Die letzte Versammlung führt dann wieder zum Kern des Seminars zurück. Ein Open-End läßt den Lernertrag offen. Denn der Schluß enthält auch die Lehrsätze, die alle aus dem Seminar mitnehmen können (wie z.B. unsere Spannungsbögen, die wir aus dem Lehr-Lern-Seminar mitgebracht haben). Die Lehrsätze oder der Lehrsatz der Stunde stellen den Ertrag der Seminarstunde oder des Seminars insgesamt heraus - für alle deutlich erkennbar und zum Mitschreiben. Damit wissen auch alle, daß etwas Neues herausgekommen ist.

Die Versammlungen - Anhalten zwischendurch

Versammlungen finden nicht nur als Anfang und als Ende eines Seminars, einer Seminarstunde statt, wenn diese zwei Stellen auch obligat sind, um die Arbeit sicherzustellen. Versammlungen können auch während einer Seminarstunde vorgenommen werden. An dieser Stelle sind es oft kleine Zusammenfassungen zwischendurch, die alle Beteiligten gedanklich wieder zusammenbringen und zum Gegenstand führen - ein kurzes Anhalten. Dieses Anhalten kann aus mehreren Gründen hilfreich und notwendig sein. So führt die Versammlung die Leitung des Seminars wieder zur LeiterIn zurück. Sie kann damit eine vergebene Rolle beenden, bringt eine ausufernde Debatte zum Schluß und verteilt Lernsätze, also den Merkposten der Debatte. Damit kann die LeiterIn ihre Rolle wieder in die Hand nehmen, kann zeigen, was dazugelernt wurde und kann auch korrigierend eingreifen, wenn die Debatte schräg wird. Mit einer Versammlung kann die SeminarleiterIn zudem eigene Fehler auffangen oder einholen.

Anhalten bei zu hohem Tempo - das Vergaloppieren

So kann es passieren, daß sich die LehrerIn in ihrem Stoff 'vergaloppiert'. Das geschieht oft, wenn die Vorbereitung 'wasserdicht' ist oder die Sorge groß, daß sie zu wenig bietet. Dann ist sie besonders gut vorbereitet und hat das Problem, daß sie mit dem Stoff durchkommen will. Oder sie geht forsch vorne weg und legt womöglich noch Tempo zu, weil das Thema sie packt. Mitten in ihrem Vorwärtsdrang merkt sie dann, daß sich ihre Gefolgschaft längst abgesetzt hat. Die Indizien sind bekannt: leere Gesichter, zielloses Gekritzel, Gekicher aus der letzten Reihe, Unruhe, Geschwätz. Sofern die SeminarleiterIn in ihrem Eifer diese Signale überhaupt bemerkt, ist dies der Moment innezuhalten, anzuhalten und Pause einzulegen - als Moment der Ruhe, der Besinnung und der Aufmerksamkeit. Die Versammlung erfolgt schließlich in der Zusammenfassung der letzten wichtigen Gedanken, als Zusammensammeln der verstreuten Truppe. Dann muß aber das Tempo gedrosselt, müssen zu den Gedanken Beispiele eingeführt, Geschichten erzählt werden. Der gerade Weg wird durch Umwege in die Fläche geführt.

Anhalten nach Abdriften - das Schwadronieren

Ein anderer Fall mit ganz ähnlichen Konsequenzen ist das Schwadronieren, daß bei entsprechendem Talent oder schlechter Vorbereitung passiert. Hier wandert die SeminarleiterIn in die Fläche, driftet also vom Gegenstand ab, verliert den roten Faden, erzählt ausufernde Geschichten, ergeht sich in wilden Debatten und breit angelegtem assoziativem Denken. Eine Geschichte ergibt die nächste, alles ist irgendwie interessant und spannend. Nur geht irgendwann der Zusammenhang und die Bedeutung der Geschichten verloren. Und dann der Reihe nach auch die Zuhörenden, bis auf ein paar 'Freigeister', die es ganz toll finden, in einem Seminar so herumspinnen zu dürfen. Die Undiszipliniertheit der Seminarleitung wird von den TeilnehmerInnen aufgegriffen. Die Indizien sind ähnlich wie im Falle des 'Galopps'. Wie im vorherigen Fall hat auch hier die Versammlung den Zweck, alle, die Leiterin mit eingeschlossen, zusammenzuführen und den roten Faden wieder aufzunehmen, um daran weiter arbeiten zu können. Hier wird die Fläche langsam wieder auf den Weg reduziert.

Die Verteilung der Rollen - Seminarleitung, TeilnehmerInnen und Gegenstand
Neben dem Anfang und dem Ende sowie den Versammlungen zwischendurch gehört auch die Verteilung der Rollen zur Aufgabe der LehrerIn. Sie gibt allen Beteiligten ihren Platz, also sich, den TeilnehmerInnen und dem Gegenstand. Dabei ist der Gegenstand der Anlaß des Zusammenkommens.

„Das heißt, er denkt nicht in erster Linie an die Kinder, sondern mit den Kindern an die Sache. Nur durch die Sache kann die Strenge kommen, die anerkannt und frei ergriffen werden soll“ (Jaspers, K. 1977/92: 61).

Die SeminarleiterIn gibt also dem Gegenstand seinen Platz, indem sie ihn einführt und wiederholt darauf zurückkommt. Durch die Einhaltung von Anfang und Ende und den Versammlungen nimmt sie ihre Rolle ein. Sie sorgt für die Lehr-Lern-Beziehung, indem sie darauf achtet, an welcher Stelle sie die TeilnehmerInnen abholt. Sie kann auch Rollen an TeilnehmerInnen vergeben. Das kann z.B. die Sitzungsleitung sein, die Kleingruppenbetreuung oder ein Wortbeitrag als 'ExpertIn' für eine bestimmte Frage. Die Zuteilung der Rolle muß jedenfalls immer explizit, also 'offiziell' (Auerswald, B. et al. 1992: 109), erfolgen. Ebenso muß die Rolle explizit zurückgenommen werden, damit Anfang und Ende der Rolle für alle sichtbar sind. Dann wissen alle, woran sie sind. Und die Rollenträger haben Rückendeckung für ihren Auftritt. Die Verteilung der Rollen macht es möglich, die TeilnehmerInnen in die Lehre einzubeziehen. Sie können lehren, indem sie ihr Wissen oder indem sie ihre Fragen in das Seminar einbringen. Beides, Wissen und Fragen, regt die Debatte an. Sind die 'Experten' der LeiterIn bekannt, kann sie sie bereits in der Vorbereitung mit einplanen. Aber auch dann muß die Übergabe und Rücknahme offiziell erfolgen. Ebenso explizit gilt im übrigen die Absage an falsche Fragen, verzettelnde Einwände, Vorbehalte oder antiautoritäre Vorwände, die die Arbeit des Seminars blockieren und sabotieren.

Verweigern der Rolle der LehrerIn - Verwerfen der Regeln

Möglichkeiten, die Rolle der LehrerIn zu verweigern, gibt es viele. Idealtypisch gibt es zwei Wege: Die LehrerIn kann ihre Autorität aus dem Seminar nehmen, indem sie

weder für die Form noch für den Inhalt Verantwortung übernimmt. Sie kann aber auch ihre Person in den Vordergrund spielen. Die Regeln sind also auch Indizien für die Verweigerung der Rolle in dem Sinne, daß sie die Aufmerksamkeit dafür herstellen, an welcher Stelle sie nicht eingehalten wurden. Diese Indizien gelten in der Beobachtung anderer, aber natürlich auch für die Nachbereitung der eigenen Arbeit.

Vereinnahmung durch scheinbare Gleichheit

Durch die Verweigerung der Verantwortung für das Dazulernen, die Verweigerung von Wissen, Kenntnis und Theorie wird aus dem LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis mit geklärten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten eine scheinbare Gleichheit von Gleichgestellten - nach dem Motto: wir sind alle gleich dumm. Merkmale sind Jovialität, Schulterklopfen und Fragen wie: was sollen wir, was wollt ihr denn machen?

„Es ist, als ob sie ihnen täglich sagten: In dieser Welt sind auch wir nicht sehr verlässlich zu Hause, und wie man sich in ihr bewegen soll, was man dazu wissen und können muß, ist auch uns nicht bekannt. Ihr müßt sehen, wie ihr durchkommt; uns jedenfalls sollt ihr nicht zur Verantwortung ziehen können. Wir waschen unsere Hände in Unschuld“ (Arendt, H. 1968/1994: 272).

Jörg nannte dies die 'vertrauensbildenden Maßnahmen'. Die LehrerIn verweigert die Weitergabe von Inhalten, indem sie ihren Wissensvorsprung für sich behält. Oder sie reiht Ankündigungen an Versprechungen, die die TeilnehmerInnen neugierig machen, denen aber keine Einlösung folgt. Und sie verweigert die persönliche Verantwortung, indem sie unpünktlich ist, nicht vorweg geht, schwadroniert, die Seminare frühzeitig beendet - also antiautoritär auftritt. Dabei ist es egal, welche Spielform die Verweigerung annimmt, und egal, ob die Verweigerung der Rolle aus Angst, Nicht-Wissen oder pädagogischer Absicht passiert. Übrig bleibt, daß die TeilnehmerInnen allein gelassen sind und bei ausgestreckter Hand verhungern. Zudem wird ihnen letztendlich die Verantwortung für die Durchführung und den inhaltlichen Erfolg des Seminars zugeschoben. Und das bedeutet, daß sie zum Schluß beweispflichtig sind. Wenn etwas schief geht, was in der Regel der Fall ist, sind sie selber schuld.

„Denn die Autorität einer Gruppe, auch einer Kindergruppe, ist stets erheblich stärker und tyrannischer, als die strengste Autorität einer einzelnen Person je sein kann. Sieht man es aus dem Gesichtspunkt des einzelnen Kindes, so sind seine Chancen, zu rebellieren oder etwas auf eigene Faust zu tun nahezu gleich Null; es befindet sich nicht mehr in einem sicher sehr ungleichen Kampf mit einem Menschen, der ihm zwar schlechthin überlegen ist, gegen den es aber immerhin noch auf die Solidarität anderer Kinder, also seinesgleichen, rechnen darf, sondern ist in der schlechterdings hoffnungslosen Situation der absoluten Minorität, in der es mit der absoluten Majorität aller anderen konfrontiert ist. (...) Die Reaktion der Kinder auf solchen Druck ist Konformismus auf der einen und Haltlosigkeit auf der anderen Seite. Eine andere Reaktion kann es auch gar nicht geben“ (ebd.: 262f).

Die Beziehung ersetzt den Gegenstand - 'Pädagogik pur'

Ein Bestandteil der Gleichmacherei, die ja von Gegenstands- und Inhaltslosigkeit begleitet ist, besteht darin, daß die LehrerIn-SchülerInnen-Beziehung, die psychologische Seite des Seminars, in den Mittelpunkt gestellt wird. Statt eines Gegenstandes stehen Sympathie oder Antipathie der Beteiligten zur Debatte, um das inhaltliche und formale Vakuum zu kaschieren. Damit werden die TeilnehmerInnen emotional

vereinnahmt und wehrlos gemacht. Dabei ist es egal, ob die SeminarleiterIn mit Samthandschuhen oder mit dem Holzhammer auftritt.

„Strenge durch Psychologie ist entweder Vergewaltigung, wie durch militärische Methoden, die nicht in die Schule gehören, oder Psychologie macht sich weich und gibt Raum der Willkür mit der Grenze der brutalen, weil selber mechanisch werdenden Entscheidungen des 'Apparats' in Auslese, Prüfungen, psychologischen Gutachten" (Jaspers, K. 1977/1992: 61).

Gegenstand und formaler Rahmen als Versteck für die LehrerIn - der nachgeholtte Auftritt zum Schluß

In diesem Fall stehen der Gegenstand und der formale Rahmen des Seminars im Vordergrund, die LehrerIn bezieht erstmal dahinter Deckung. Sie taucht aber am Schluß des Seminars auf, um die 'wahre' Geschichte zu verkünden. D.h. die LehrerIn reduziert ihre Rolle eingangs darauf, den Gegenstand vorzustellen und den formalen Rahmen zu sichern. Sie unterläßt aber die theoretische Einführung, verweigert also die Beweispflicht und gibt die Verantwortung dafür an den Gegenstand und die TeilnehmerInnen ab. Die TeilnehmerInnen werden mit dem Gegenstand allein gelassen und die LehrerIn hofft, daß alles gut ausgeht. In diesem Seminar gibt es was zu 'fressen' und was zu tun, die TeilnehmerInnen wissen aber nicht, wozu das alles gut ist. Diese Unsicherheit begleitet alle Beteiligten das ganze Seminar hindurch. Dabei ist die Verweigerung der LehrerIn, eine theoretische Einführung zu machen (das Warum darzulegen), zumeist gepaart mit der Hoffnung, daß der Gegenstand die Erklärung automatisch bringt, sie also ihre Vermutungen nicht offenlegen und damit keine Verantwortung dafür übernehmen muß. Da der Gegenstand aber 'nichts erzählt' (Auerwald, B. et al. 1995: 33), ist die Geschichte im Prinzip dem Zufall überlassen. Wenn die LehrerIn dann am Ende des Seminars mit der 'wahren' Geschichte herausrückt, taucht sie relativ unvermittelt aus dem Versteck auf. An dieser Stelle tritt sie als autoritäre Instanz auf, die die 'Richtigstellung' präsentiert. Da sie eingangs keine Prognose gegeben hat, können die TeilnehmerInnen aber diese 'wahre' Geschichte nicht prüfen. Und so ist der nachgeholtte Auftritt der LehrerIn am Ende die Prüfung der TeilnehmerInnen, ob sie auch 'richtig' gearbeitet haben.

Viel Inhalt und kein Gegenüber - 'Didaktik pur'

Eine andere Art der Verweigerung der LehrerInnenrolle geschieht auf der Basis von viel Theorie und Stoff. Hier ist nur mehr der Gegenstand wichtig. Aus dem Stück mit drei Beteiligten (LehrerIn, SchülerInnen, Gegenstand) wird ein Stück mit zwei Rollen - der LehrerIn und des Gegenstandes. Die LehrerIn ergeht sich in der Darstellung und Aufbereitung der Inhalte, vergißt aber die SchülerInnen. Somit gibt es satt Lernstoff und Lernmöglichkeiten. Ob was hängen bleibt und ob das Lernen Spaß macht, hängt aber sehr von der Persönlichkeit der LehrerIn ab.

So können die Seminare je nach Talent und Temperament der LehrerIn unterhaltsam oder sterbenslangweilig sein. Ob der Stoff bei den StudentInnen ankommt, bleibt dem Zufall überlassen. Jedenfalls bekommen die StudentInnen vorgeführt, was es alles zu 'fressen' gibt. Und die nüchterne Vorstellung am Gegenstand läßt sie emotional unabhängig. So können sie emotionale Distanz zur LehrerIn herstellen und sich

wehren. Und sei es, daß der Widerstand darin besteht, die LehrerIn doof zu finden und weg zu bleiben. Diese Form der LehrerInrolle kennen einige von uns von den Vorlesungen der klassischen (Fach)Hochschule (Boku oder Osnabrück).

Das Ein-Personen-Stück - wenn die LehrerIn im Mittelpunkt steht

Zur egozentrischen Veranstaltung wird ein Seminar in der Spielform des Ein-Personen-Stücks, also wenn die LehrerIn ihre Person und ihre Marotten vor den Gegenstand schiebt. Dann wird der Gegenstand ein Mittel zur Selbstdarstellung und die TeilnehmerInnen werden als Publikum mißbraucht.

„Die Situation der Vorlesung treibt im Lehrer selbst hervor, was ohne sie verborgen bliebe. Der Lehrer zeigt sich unbeabsichtigt in seinem Denken, seinem Ernst, seiner Betroffenheit. Er läßt wirklich an seinem geistigen Inneren teilnehmen. Aber dieser hohe Wert ist verloren, wenn er gewollt wird. Dann entsteht sogleich Ziererei, Rhetorik, Pathetik, Künstlichkeit der Formulierungen, Demagogie, Schamlosigkeit. Daher gibt es keine Regeln, wie eine gute Vorlesung zu machen sei. Es gibt keine Regel als die Sache ernst zu nehmen, die Vorlesung als einen Höhepunkt der Berufsleistung mit Verantwortung zu halten, im übrigen auf alle Kunst zu verzichten“ (Jaspers, K. 1946: 55).

Die Regeln schaffen Freiräume

Die beschriebenen Regeln sind natürlich ein Hilfskonstrukt. Sie bieten uns ein Gerüst für ein Seminar, das mit Inhalt gefüllt werden muß. Sonst wird der Anfang nur zur Versprechung und das Ende zur Vertröstung auf das nächste Mal. Dabei bietet dieses Gerüst einen Rahmen, innerhalb dessen allen Beteiligten Sicherheiten und Freiräume zur Verfügung stehen, ganz analog zu den Grenzen im Rahmen der Freiraumorganisation. Die Regeln helfen das Seminar zu planen, weil sie Hinweise geben, was alles vorbereitet werden sollte. So lassen sie an Anfang und Ende, aber auch an die Verteilung der Rollen denken. Und, bei Kenntnis der eigenen Schwächen und Stärken sowie des eigenen Temperaments, können wir sie dazu einsetzen, vorneweg bereits die Schwächen zu mildern und die Stärken zu stützen. So nützen sie bei der Vorbereitung der Vermittlung des Gegenstandes aber auch bei den Überlegungen, wie die TeilnehmerInnen angesprochen und einbezogen werden können. Im Verlaufe des Seminars verhelfen sie der LehrerIn zur Selbstdisziplin, indem sie die Regeln einhält, auch wenn sie mal keine Lust hat. Damit werden sie zum Ritual, das alle kennen und an das sich alle halten. Wir kennen das z.B. von den 'Morgen- und Abendandachten' des Kompaktseminars. Zudem können sie der LehrerIn helfen, die Angst vor ihrer Rolle hat, indem sie bestimmte Arbeitsschritte vorgeben. Im Verlaufe eines Seminars helfen sie, gemachte Fehler aufzufangen oder nachträglich einzuholen (z.B. vergaloppieren oder schwadronieren). Somit ermöglichen sie Gelassenheit in der Durchführung des Seminars und schließlich auch in der Handhabung der Regeln. Routine, die aus der Übung und dem überlegten Einhalten der Regeln kommt, gibt schließlich den Platz, neben den Überlegungen zur Didaktik, der Vermittlung des Gegenstandes, vermehrt Überlegungen zur Pädagogik, der Herstellung der Lernbeziehung, anzustellen. So kann die SeminarleiterIn mit der Zeit den Schwerpunkt der Vorbereitung vom Gegenstand zu den TeilnehmerInnen verschieben, in dem Sinne, daß ihre Überlegungen, wo sie abgeholt und hingebacht werden sollen, in den Vordergrund rücken. Und in der Nachbereitung macht der Blick auf die

Regeln deutlich, ob alles so geklappt hat, wie vorbereitet, wo Fehler unterlaufen sind und welche Abweichungen vom Plan die Debatte auch vorangetrieben haben. Denn natürlich sollten auch diese Regeln nicht orthodox gehandhabt werden.

„Bei guter Verschmelzung mit anderen kompensatorischen Zügen ist etwas Zwang ganz nützlich und sogar unerlässlich, in Angelegenheiten etwa, bei denen es auf Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit ankommt. Die Frage ist immer, ob wir die Regeln beherrschen, mit welchen wir uns die Welt handlicher (nicht aber komplizierter) zu machen wünschen, oder ob die Regeln uns beherrschen. Es geschieht ja oft, beim Einzelnen wie im Gruppenleben, daß der Buchstabe des Gesetzes den Geist tötet, aus dem es geschaffen wurde“ (Erikson, E.H. 1973/93: 84f).

Daher sind die Regeln als Haltegriffe für die Seminarleitung zu verstehen. In ihnen findet die LehrerIn ein Gerüst für ihr Talent und Temperament. Sie bieten den Hintergrund, vor dem der "Geist der Köchin" (Dahl, J. 1977: 95) sicherer zum Ausdruck kommen kann.

Literatur

- Arendt, H. (1968/1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft - Übungen im politischen Denken I. München, Zürich.
- Auerswald, B. et al. (1992): Ein Stück Landschaft - Miltenberg am Main. Notizbuch 20 der Kasseler Schule. AG Freiraum und Vegetation (Hg.), Kassel.
- Auerswald, B. et al. (1995): Ein Stück Landschaft - Bockholmwik. Studienarbeit am FB 13 der GhK. Kassel.
- Bechler, M. et al. (1992): Eine Woche Borgentreich. Studienarbeit am FB 13 der GhKassel. Kassel.
- Dahl, J. (1977): Die Parameter des Rührreis. Tintenfish 12. Berlin.
- Erikson, E.H. (1966/1992): Einsicht und Verantwortung. Stuttgart.
- Erikson, E.H. (1973/1993): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Jaspers, K. (1946): Die Idee der Universität. Berlin.
- Jaspers, K. (1977/1992): Was ist Erziehung? München, Zürich.

Karl Heinrich Hülbusch

Prinzipien der Lehre – Pädagogik (Nachlese zum Lehr-Seminar)

„Nein, die Schule bot ihnen nicht nur eine Ausflucht aus dem Familienleben. In Monsieur Bernards Klasse jedenfalls nährte sie in ihnen einen Hunger, der für das Kind noch wesentlich war als für den Mann, den Hunger nach Entdeckung. In den anderen Klassen lehrte man sie wahrscheinlich vieles, aber ein wenig so wie man Gänse mäset. Man setzte ihnen fix und fertige Nahrung vor und bat sie, sie gefälligst zu schlucken. In Monsieur Germain's Klasse fühlten sie zum erstenmal, daß sie existierten und Gegenstand höchster Achtung waren: Man hielt sie für würdig, die Welt zu entdecken.“ (Camus A. 1997: 127f)

Obwohl in Änderung des Fahrplans alle TeilnehmerInnen einen Fünf-Minuten-Vortrag hielten, in dem für geschulte ZuhörerInnen nachvollziehbar und verständlich der Gehalt eines Vortrags von einer Stunde und mehr vorgestellt werden kann, ist die verabredete Nachbereitung dürrtig ausgefallen. Schade, aber wohl nicht grundlos. Denn die Vorstellung, daß Beispiele und deren Verhandlung unter pädagogischer Betrachtung – Dramaturgie, Erinnerung durch Kapitelüberschriften, die Wiederholung für den roten Faden und die Behaltbarkeit durch 'Lehrsätze', der Weg vom ersten zu letzten Satz etc. – zu Einsichten führe, die lehren/lernen lassen, ist wohl eine nur sympathische Annahme, von der allerdings jede LehrerIn ausgehen muß. Im Eifer

des Seminars ist von allen wohl übersehen worden, daß lernbiographische Barrieren und Widersprüche nicht einfach durch ein überzeugendes 'Konzept' (i.S. Webers, s. Berger, P.L. u. Kellner, H. 1984:41) übersprungen werden können. Wie zu erwarten war, deuteten die Vorträge nicht nur unterschiedliche Temperamente an, sondern wiesen auch – im Vortrag nachzeichnende – verschiedene Sympathien und Gesprächsangebote auf. Diese wurden in der Diskussion freundlich analysiert. Trotzdem ist nicht unmittelbar eine Einsicht in den Unterschied zwischen Lehren und Belehren, zwischen Unterrichten und Unterweisen zu erwarten. Denn die unreflektierte Verfestigung des Habitus und des Verhaltens im Gespräch mit einer Gruppe, deren Herkunft und Zusammensetzung in weiten Grenzen unerheblich ist – Kinder, Jugendliche, Studierende vom 1. bis zum x-ten Semester, Profis oder Laien –, das durch didaktische Tricks und Gegenstandsgeschichte variiert wird, kann nur durch Reflexion in der Übung, die P. Caserent (1989:9) für die professionelle Arbeit 'innere Supervision' bezeichnet, gelernt werden. Das Lehrseminar ist ein Anstoß dazu oder auch nicht – c'est la vie.

„Die Gleichgültigkeit so vieler Menschen beruht auf dem Mangel an Phantasie“ (Tucholsky, K. 1931/1961:126)

oder an erinnernder Vorstellungskraft, die an ohnmächtige SchülerInnenerfahrungen zurückdenkt oder an erfreuliche Lehrlingsbegebenheiten und LehrmeisterInnen wie Monsieur Bernard, der

„... Jacques in die Welt geworfen hatte, indem er ganz allein die Verantwortung übernommen hatte, ihn zu ent wurzeln ...“ (Camus, A. 1997:138).

Die Übernahme der Verantwortung erfordert Gelassenheit und Sympathie, aber auch Liebe zur Arbeit (s. Nadolny, St. 1983, Pirsig, R.M. 1978):

„Um eine solche Selbstüberprüfung durchzuführen, braucht man den Mut, sich das eigene Versagen und Vermeiden (und manchmal noch schmerzlicher: die eigenen Dummheiten) einzugestehen, eine ausgeprägte Wahrheitsliebe, wissenschaftliche Neugier, Respekt vor den Patienten und persönliche Bescheidenheit, und all das erfordert obendrein genügend Selbstvertrauen und Beharrlichkeit, um die Arbeit fortzusetzen.“ (Caserent, P. 1989:9)

M^aE. Granda Alonso (1993/1997:111-118) hat in Erinnerung an ein PlanerInnenseminar die Angst der BetreuerIn vor der LehrerInnenrolle beispielhaft skizziert. Der ärgerliche Effekt dieser Verweigerung liegt in der impliziten Schuldzuweisung an die SchülerIn, die in den Arbeitsverhältnissen der Büros und Verwaltungen bruchlos erweitert die Stimmung macht. In Notizbuch 48 (AG Freiraum und Vegetation 1997) ist das Phänomen der 'Drei-Personen-Psychologie' aus der Arbeitswelt, in dem die dritte Person, eine fiktive Autorität, wahlweise zur Einschüchterung oder Erhaltung autoritärer Macht – 'einer gedankenlosen Ausbeutung der Kräfteungleichheit' (Erikson, E.H. 1959/1973:95) – eingeführt wird, beschrieben. Neben dem Ausflug zu einem nicht einfach mißglückten Seminar in Neubrandenburg (1995), sondern zu einem klugen Seminar mit mißglückter Begleitung, steht das Balintseminar Pate für das Lehrseminar. Da alle daran Beteiligten heute 'LehrerInnen' (i.w.S) sind, wäre ein weiteres Seminar zur Aufbröselung der Lernbiographien angeraten. Dabei ist zu vermuten, daß die, die mutig über die eigene Schulter zu schauen sich trauen und nicht nur schauernd wegsehen, genau dem lernpsychologischen Test einer Studie aus dem psychologischen Seminar (Nürnberg-Fürth, so etwa 1979-1981) entspre-

chen. Auf Anfrage antwortete der Professor wahrheitsgemäß, daß die Unterschiede der Studier- und Lernsicherheit zwar festzustellen aber nicht zu erklären seien. Dem wäre zu widersprechen.

Sicher, manche Texte sind an der Vertagung gescheitert oder an einer zu großen 'Anlage'. Die Manuskripte gehören zu den unabgeschlossenen Texten, die üppig sein müssen, damit hie und da mal einer, der nicht dem Zwang des Auftrags folgt, abgeschlossen wird und in Erinnerung kommen kann, auch unauffällig in der Normalarbeit wieder mahndend auftritt. Vielleicht war das Seminar aber zu dicht und überfordernd geraten, weil die Sammlung der Einsichten in der Situation nicht ohne weiteres in den Mut zur Reflexion und Erprobung zu übersetzen war. Dagegen spricht allerdings die Überlegung der alltäglich manifesten Begegnung mit dem Phänomen des 'Lehrens und Lernens', wenn nicht die schematisch-orthodoxe Sicherheit durchschlägt.

„Es gibt dem Menschen gegenüber Erziehung. Aber diese kann in ihrer Substanz immer nur von sich selbst erziehenden Erzieherpersönlichkeiten verwirklicht werden, die im Umgang mit dem Menschen, in Hingabe und Hinhören, in Strenge unter der Idee des zu erweckenden Glaubens (Vertrauens; Anm. d. Verf.), mit den Mitteln der Lernbarkeiten und des Übens in einem Raum gehaltvoller Überlieferung den nicht vorzuschreibenden Weg finden. Die Grenzen pädagogischen Planens sind eng. Werden sie überschritten, so folgt entweder Dressur oder Vielwisserei als ein zusammenhangloses Chaos, das den Menschen als solchen gerade *nicht* erzieht.“ (Jaspers, K. 1977/1992:53)

Die formalen Tricks der Didaktik, die Erziehungswissenschaftler Janssen (Frankfurter Rundschau 27.7.2000) für eine 'radikale Reform' der Hochschulen offeriert, sind hilflos, wenn in den didaktischen Regeln der pädagogische 'Geist' vergessen wird. Die Didaktik, die der systematischen Gegenstandsvermittlung gewidmet ist, ist ohne Pädagogik, der sozialen Psychologie des je individuellen Lernens und Lehrens, nicht mehr als eine aufgeblasene Programmatik mehr oder weniger vollständiger innerdisziplinärer und formal abfragbarer Zurichtung (s. Kleist, H. v. 1805) in der Hermetik 'naturwissenschaftlicher Borniertheit' (Ullrich, O. 1978). LehrerInnen sind eben nicht nur Ausbilder. Ohne Gegenstand des Wissens und Könnens sind sie allerdings nur 'schwarze Pädagogen'.

Literatur

- AG Freiraum und Vegetation (Hg.) (1997): Muttheorie gegen Zumutungen. Notizbuch 48 der Kasseler Schule. Kassel.
- Berger, P.L. u. Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.
- Camus A. (1997): Der erste Mensch. Reinbek bei Hamburg.
- Caserent P. (1989): Vom Patienten lernen. Stuttgart.
- Erikson, E.H. (1959/1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Granda Alonso, M^a E. (1993/1997): Zur Kleingruppenarbeit. In: Notizbuch 48 der Kasseler Schule. S. 111-118. Kassel.
- Jaspers, K. (1977/1992): Was ist Erziehung. München.
- Kleist, H. v. (1805/1966): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Ders. 1966: Werke in einem Band. S. 810-814. München.
- Nadolny, St. (1983): Die Entdeckung der Langsamkeit. München.
- Pirsig, R.M. (1978): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt am Main.
- Tucholsky, K. (1931/1961): Schloß Gripsholm. Reinbek bei Hamburg.
- Ullrich, O. (1978): Technik und Herrschaft. Frankfurt am Main.

III. Das Haus herstellen am Beispiel von ...

„Es taugt kein Anfang, er hätte denn ein gutes Ende.“ (anonymer mittelalterlicher Mystiker, genannt 'der Frankfurter', in: Lauxmann, F. 1998: 70)⁴

Georges Moes

Maison de la résistance - cette fois Amancey en Franche Comté⁵

Normalerweise gehört es nicht zu unserem Seminar mit örtlichen Verwaltungen, Institutionen, Honoratioren zu verhandeln und gegenseitige Einladungen und Empfänge auszurichten. Amancey hatte dafür allerdings einen abstrusen Vorlauf, der, obwohl der Ort und die Räumlichkeiten unseres Seminars bereits vor über einem Jahr fix gebucht waren, dennoch in letzter Sekunde alles in Frage zu stellen drohte. Hintergrund davon war die beabsichtigte Einquartierung von drei Flüchtlingsfamilien aus dem Kosovo in die Räume des Nebentraktes, des Annexes, in dem unsere Arbeitsräume lagen. In einem eigenwilligen Handstreich, ein 'Croix-Rouge'-Mann mit 10 bürgerbeteiligten BürgerInnen im Gefolge, hat man uns vor die 'Wahl' gestellt, unsere Seminarveranstaltungen entweder in die Sitzungssäle des Rathauses von Amancey zu verlagern oder aber unser Seminar abzublasen und nach Kassel bzw. Neubrandenburg zurückzufahren. Diesen Vorschlag zu akzeptieren, hätte bedeutet, uns wie auch dem Bürgermeister und damit stellvertretend den AmanceyerInnen die uns auferzwungene 'Besetzung' ihres Rathauses zuzumuten. Mal ganz abgesehen von den rein alltagspraktischen Unwegsamkeiten - dem Hin und Her und den langen Anmarschwegen - wäre unsere selbstverständliche Anwesenheit heftig in Frage gestellt gewesen und unsere Aneignung der Räume und der umliegenden Freiräume immer verhalten geblieben. Die Mitte eines Ortes ist eben nicht der Ort, an dem Fremde ihren andersgearteten Alltag organisieren und leben können. Es ist ein Ort der symbolischen Handlungen, des Austauschs von Geschenken, Verträgen, Kriegserklärungen, der Empfänge und der Verabschiedungen, so sie denn nicht von Einzelnen, sondern von 'StammesvertreterInnen' im Auftrag der Gemeinde überbracht werden. Wer das Rathaus stürmt und besetzt, übernimmt symbolisch die Herrschaft. Der Ort wäre deshalb für uns unannehmbar gewesen, zum einen wäre unsere Anwesenheit einer Besetzung des symbolisch wichtigsten Ortes von Amancey gleich gekommen, zum anderen hätten unsere Handlungen tagtäglich eine symbolische Bedeutung erhalten, die den Alltagsgeschäften nicht nur fremd ist, sondern sie geradezu in ihrer notwendigen Selbstverständlichkeit aushebelt. Wir haben uns wohlweislich dagegen entschieden.

Um arbeiten zu können, bestanden wir darauf, ein Zelt unmittelbar auf der Rückseite des Vorderhauses zu erhalten, das beheizbar wäre und das hinreichend Platz für 70

⁴ Lauxmann, F. (1998): Der philosophische Garten. München.

⁵ In: Adam, P. et al. (1999): Ein Stück Landschaft – sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... cette fois: Amancey en Franche Comté. Studienarbeit. S. 9-11. Kassel.

Leute zum arbeiten geboten hätte. Trotz aller Unterschiede des Alltags - unseres und dem der Flüchtlinge - sind wir davon ausgegangen, daß unsere 'Kommune auf Zeit' durchaus in der Lage gewesen wäre, indem sie einen für uns funktionierenden Alltag organisiert, gleichzeitig auch eine annehmbare Nachbarschaft für die Flüchtlingsfamilien herzustellen. Die Voraussetzung dazu wäre jeweils gesicherter und ausreichender Platz für alle und deren Alltag gewesen.

Erst nachdem man uns die Bereitstellung adäquater Arbeitsmöglichkeiten verwehrt hat, haben wir darauf bestanden zu bleiben. Unser Widerstand war kein Widerstand gegen die Flüchtlinge, sondern gegen die Etablierung und Vermehrung von Notstandssituationen, die unter dem Strich dabei rausgekommen wäre. Dieser 'humanitäre' Entwurf hätte alle Beteiligten eines gesicherten Platzes beraubt. So wird der Krieg zum Ausgangspunkt der Ausweitung der Vertreibung, selbst dort, wo die Folgen 'bekämpft' werden. Selbst wenn die Verunmöglichung unserer Arbeit nicht unmittelbar existenziell bedrohlich gewesen wäre, so hätte sie nicht den Anteil an Verstehen und Sicherheit in unseren Köpfen vermehrt, sondern die Verunsicherung und die administrative Gewalt (Arendt, H. 1970) akzeptiert. Dagegen war unser Widerstand gemünzt. Erst als wir das auch so massiv klar machten, daß man uns ggf. mit Polizeigewalt entfernen müßte, lenkte die Notstandsverwaltung in letzter Minute ein – der LKW mit 'Hilfsgütern' stand schon abladebereit neben dem Seiteneingang. Von einer Sekunde zur nächsten wurden scheinbar unumstößliche Entscheidungen 'von oberster Stelle' aufgehoben und plötzlich war es kein Thema mehr umzudisponieren, anders zu verfahren. Ein Blick in die Krisenplanung und -terminierung machte deutlich, daß man von uns wußte, von der Anzahl der TeilnehmerInnen und der Dauer unseres Seminars. Man hatte nur damit gerechnet, daß wir die Zumutung akzeptieren würden bzw. daß man ein doppeltes Geschäft hätte machen können, mit uns und mit den Flüchtlingen. Die zuständige Vermieterin tauchte dann auch erst zwei Stunden später auf, obwohl der Weg von Ornans bestenfalls eine Viertel Stunde beansprucht. Eine solche "passive Ungerechtigkeit" (Shklar, J. 1990 :56) duldet denn immer die Ungerechtigkeit gegen andere, selbst wenn sie sie vordergründig zu bedauern scheint.

Unser Widerspruch war gegen die Beliebigkeit gewaltsamer Vertreibung einerseits und auf der anderen Seite gegen die gleichgültige passive Zustimmung gerichtet. Und beides war für uns die notwendige Voraussetzung, um selber über ein ‚Haus‘ verfügen und darüber auch an seiner kommunalen Verfertigung während zwei Wochen gemeinsam arbeiten zu können, also über einen Ort zu verfügen, von dem aus Einladungen – wie etwa am Samstag Abend an den Bürgermeister und seine Frau - ausgesprochen werden konnten.

Das Verfügen über ein Haus ist die erste Voraussetzung, das Haus ist aber mehr als die gebaute Hülle und ein Dach über dem Kopf. Es ist "umbauter und sozialer Raum" (Hülbusch, I.M. 1978), der erst der "allmählichen Verfertigung (...) beim Nutzen" (ebenda: 127) bedarf. Das ist die Seite des Heimisch- (Bausinger, H. 1980) oder zumindest Vertraut-Werdens. Erst im Gebrauch oder - wie Martha und Hans Heinrich Muchow (1935) das nannten - der 'Umlebung' werden die Dinge der Welt zu 'Innenen', also "angeeigneten Freiräumen" (Böse, H. 1981). Das betrifft sowohl die einzel-

nen wie auch die "gemeinen" (Illich, I. 1982), also von der Gemeinde angeeigneten Dinge und Orte. Nur das Tun, die Handlungen, die gemeinsame Arbeit, die gemeinsamen Feste, die Anteilnahme, die gemeinsame Sprache und Musik konstituieren eine Gemeinschaft. Ihre Handlungen sind darin ebenso charakteristisch wie die Werkzeuge, derer sie sich bedienen, um die Produkte ihrer Arbeit zu ernten. Darin ist unsere Ernte des Seminars einer vollkommen anderen Ökonomie verpflichtet, wie die Ökonomie der Milchbauern oder des Bürgermeisters, und dennoch kann nur jede Gemeinschaft auf der Sicherheit ihrer Erträge bestehen, kann nur darauf bestehen, über ein Haus zu verfügen und es selber auch im Handeln zu verfertigen, wir unser Seminarhaus und der Bürgermeister das Rathaus. Und in beiden steht nicht der Ort oder das Gebaute im Vordergrund, sondern die Erträge, die Arbeit und die Erfahrungen, die in ihm Platz haben.

Unser Haus und die Leute aus Amancey haben uns dazu ermutigt, unseren Platz zu besetzen. 'Résistez!' war die Aufforderung und Ermutigung an uns, ausgesprochen von einer Frauenstimme aus Paris am anderen Ende der Telefonleitung im Vorfeld unserer Verhandlungen mit der Croix-Rouge. All das hat uns als Fremde darin bestärkt, den vorhandenen Platz zu besetzen und über unsere Arbeit in den zwei Wochen auch zu einem kommunalen Haushalt zu verfertigen und hier ein Stück 'Zuhause' herzustellen. Das Quartier in Amancey ist für uns deshalb kein Hotel oder eine bloße Unterbringung, sondern ein Zuhause, um ein Bild zu gebrauchen, das M. Walzer in "Kritik und Gemeinsinn" (1987) skizziert.

„Stellen wir uns also eine Gruppe von Reisenden vor, die aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen moralischen Kulturen kommen, verschiedene Sprachen sprechen und sich in irgendeinem neutralen Raum (wie im Weltraum) begegnen. (...) Männer und Frauen hinter dem Schleier des Nicht-Wissens, denen man alle Kenntnisse ihrer eigenen Lebensweise geraubt hat und die gezwungen sind, mit anderen ähnlich beraubten Männern und Frauen zusammenzuleben, werden vielleicht – unter welchen Schwierigkeiten auch immer – einen *modus vivendi* (er)finden: keine Lebensweise, sondern eine Überlebensweise. (...) so, als ob wir ein Hotelzimmer oder eine Gelegenheitsunterbringung oder eine gesicherte Wohnung für das Idealmodell eines menschlichen Zuhause nähmen. (...) Es gibt kein anders Wort, um das Gefühl auszudrücken, am eigenen Orte zu sein, als ‚zuhause‘ zu sagen. Es ist eine ziemliche Zumutung, wenn man von Männern und Frauen verlangt, die moralische Annehmlichkeit preiszugeben, auf die diese Worte anspielen. (...) Was sie jedoch in der Regel *wünschen*, ist nicht, beständig mit Aufenthaltserlaubnis in einem Hotel zu wohnen, sondern sich in einem neuen Zuhause einzurichten, in einer dichten moralischen Kultur, in der sie ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln können.“ (Walzer, M. 1987:22ff.)

Ein solches Haus herzustellen ist unser aller Ertrag, den wir gemeinsam und mit der Hilfe der BewohnerInnen von Amancey bewerkstelligt haben. Vielleicht liegt ja sogar ein Stück gegenseitiger Sympathie in der historisch gewordenen Widerständigkeit der AmanceyerInnen, die in den Wirren der Nachrevolutionsjahre ihre Forderung nach Selbstständigkeit und ihren Anspruch als zentraler Ort für das umliegende Plateau gegenüber der Zentralverwaltung dadurch bekräftigt haben, daß sie in den umliegenden Gemeinden die Glocken und die Kirchenbänke entwendeten. Eine Tat, die auch heute immer noch an die Geschichte vom "Krieg der Knöpfe" von Louis Pergaud (1912) erinnert. Wenn von uns Erzählungen und Anekdoten am Ort verblieben sind, wie Robert Zollinger berichtet hat, der am Samstag Nachmittag nach unserer

Abfahrt in Amancey eintraf und von unseren Nachbarn von den sympathischen 'botanistes et dendrologistes allemandes' erzählt bekam, so haben auch wir eine Geschichte am Ort zurückgelassen. Und in jeder Erzählung und Geschichte ist auch immer Platz enthalten und vorgehalten, der auch für andere gilt, die nach uns kommen werden.

Literatur

- Arendt, H. (1970/1995): Macht und Gewalt. 1995. München.
- Bausinger, H. (1980): Heimat und Identität in: A + K Sonderheft, Berlin . S.13-29.
- Böse, H. (1981): Die Aneignung von städtischen Freiräumen. Arbeitsber. d. FB Stadt- und Landschaftsplanung GH Kassel 22. Kassel.
- Hülbusch, I.M. (1978): Innenhaus und Aussenhaus. Umbauter und sozialer Raum. Schr. Reih. Der OE Architektur- Stadtplanung - Landschaftsplanung. GH Kassel. Schr.reih. 01-Heft 033. Kassel.
- Illich, I. (1982): Vom Recht auf Gemeinheit. Reinbek / Hamburg.
- Muchow, M. Muchow, H.H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg. Reprint 1980 Bensheim.
- Pergaud, L. (1912) :Krieg der Knöpfe. Reinbek / Hamburg.
- Shklar, J. (1990/1997): Über Ungerechtigkeit. Frankfurt / Main.
- Walzer, M. (1987): Kritik und Gemeinsinn. Frankfurt / Main.

Karl Heinrich Hülbusch

Seminare und Kompaktseminare

Die Geschichte oder Genese einer Institution wird in der Gegenwart für selbstverständlich gehalten und vergessen. Institutionen stellen so scheinbar unumstößlich Regeln dar, die gar nicht oder einfach so - unbegriffen - verändert werden. Eine Institution kann in Willkür oder Schematismus verkommen, wenn der Gedanke, die Begründung und Erklärung - die Theorie - vergessen werden. Der Fahrplan eines Seminars besteht aus Peilmarken, die nach der Passage neu eingemessen werden (vgl. Nadolny, S. 1983). Modernisierungsbedürftig sind Institutionen, bei denen die Peilmarken und die Einmessungen vergessen, nicht nachbereitet und für das Gedächtnis aufbewahrt werden. Zeitzeugen einer Institution sind prädestiniert für die Erzählung der Geschichte, wenn sie die Geschichte vom Ende her erzählen und bombastischen Historismus widerstehen. Das Kompaktseminar 'Ein Stück Landschaft' oder die PlanerInnen-Seminare 'Ein Stück Stadt' oder die 'Lackprofil-Seminare - wie alt ist der Podsol', denen die Regeln für Projektarbeiten oder Diplomarbeiten an die Seite gestellt werden können, erscheinen relativ vollkommen organisiert. Das sind sie auch, weil darin die Erfahrung vieler Seminare und Seminarreflexionen sedimentiert ist. Der leichtfertige Betrachter, der eventuell geneigt ist, die Seminarfahrpläne nachzuahmen - was merkwürdigerweise nicht vorkommt - wird leicht übersehen, daß im Anfang nicht nur das 'Wie' mit dem 'Was', sondern auch das 'Wann', also die Zeit und Deklaration, überlegt ist. Orts-, Zeit-, Gegenstands- und Formbestimmung für den Anfang eines Seminars können wie der ganze Fahrplan die didaktische Maßregel genannt werden. Die Beachtung der Anschlüsse, die Einführung von Ausflügen, die Geduld bis zum Eintreffen von 'Regional-' und 'Lokal-Bahnen', hier und da gar der 'Privatreisen', sind bis zur Ankunft, die pünktlich erfolgen

muß, der pädagogischen Aufmerksamkeit anvertraut, damit unterwegs weder Passagiere noch Gedanken noch mitgebrachtes Wissen verloren gehen. Gelehrt wurde nur, wenn alle Beteiligten je für sich neben dem unbewußt Gelernten auch bewußt, erinnerbar hinzugelernt haben und dieses Bewußtsein über Begebenheiten, Anekdoten und der Erinnerung an einen soliden und vergnüglichen Haushalt hinaus geht: Quantensprünge des Verstehens bezeichnen können. Die heute selbstverständliche Nachbereitung der Seminare in einer kompakten Nachbereitung, die nebeneinander vorbereitet wird, weil der Fahrplan zum Seminarschluß in einer Seminar disposition beschlossen wird, die allen Beteiligten die Stelle und Bedeutung ihres Beitrages mitgibt, ist erst zwischen 1986 und 1991 vervollständigt und dann weiter zisiert worden.

Selbstverständlichkeiten

Die dramaturgische Organisation des Kompaktseminars ist in den Grundzügen seit 1976 gleich geblieben, das ist wichtig. Die Gedanken darin wurden aber im Laufe der Zeit begrifflich klarer gefaßt, präziser formuliert und der Fahrplan insgesamt ausgeklügelter oder verfertiger, eben gemeinsam mit den Handelnden erfahrener.

Der Fahrplan des noch 'interdisziplinär begleiteten' Kompaktseminars zur 'Erfassung eines Stücks Landschaft' (1976) enthält - neben planungstheoretischen Ausführungen und den disziplinbezogenen Untersuchungsambitionen – i.e.S. folgendes Programm:

24. Mai	10.00	Quartier-Ankunft
		Kurze Einführung in das Gebiet
	13.30	Revieregänge der Arbeitsgruppen (Vorerkundung)
	17.30	Einführung
	-19.00	Übersichtskarten auswerten und darstellen
25. Mai		Erhebungen vor Ort
26. Mai		Erhebungen vor Ort
27. Mai		Erhebungen vor Ort
28. Mai		statistische Auswertung der Analysen; Herstellung von Kartieranleitungen, Vorbereitung der Kartierung
29. Mai		Beginn Kartierungsarbeit
30. Mai		bzw. Zeichnen vor der Landschaft mit A. Cüppers und Exkursion
31. Mai		Kartierungsarbeit
1. Juni		Kartierungsarbeit
2. Juni		Dokumentation der Arbeitsergebnisse
3. Juni		Ein Stück Landschaft – Zusammenfassung, Fest
4. Juni		Ein Stück Landschaft - Zusammenfassung

Zum Vergleich kann der Fahrplan von Vietmannsdorf (1997), der im Kapitel Reisepläne abgedruckt ist, herangezogen werden. Aber lesen Sie selbst, die Zuerfahrung. Die Beibehaltung des Prinzips gilt auch weitgehend für die Hauswirtschaft, die allerdings solider, routinierter geführt wird und 'gewürzt' mit theatralischen Ausführungen die Arbeitspausen gesellig betont und der Küche eine Rolle verleiht. Dazu gehört z.B. auch die Übergabe des Haushalts nach einem Tag Hauswirtschaft am Abend mit dem Aufräumen und Spülen, damit die Abendandachten früher beginnen können. Dazu gehören die Kaufläden von der Vorbereitungsgruppe, die zwei Tage vor dem Seminar die Gelegenheiten des Einkaufs, die Hoflieferanten auskundschaftet und

den Seminarort erkundend, die Gewichte der Arbeit vorüberlegt und die Seminar-gäste empfängt - also i.w.S. das Quartier macht und für alle Gelegenheiten, Krisen und Notwendigkeiten das 'Corps diplomatique' zu den heimischen Institutionen über-nimmt. Das diplomatische Corps bereitet auch den Tausch von 'Botschaften' mit der lokalen Herrschaft - dem Bürgermeister, dem Ortsbauern, den Nachbarn wegen der vielen Leute und manchmal etwas Lärm in der Nacht, dem Förster, hier und da mit Naturschützern - vor. Die Personalunion von 'Hoflieferant' und Amtsinhaber erleich-tert die Aufnahme diplomatischer Beziehungen. Der Abschiedsbesuch ist so selbst-verständlich wie die Einladung zu einem Abendessen, bei dem der Hintergrund dann mehr demonstrativen Aufwand bis hin zur Tafelmusik des Seminarbarden aufträgt. War die Aufnahme diplomatischer Beziehungen zunächst zufällig - mehr geschäfts-mäßig -, so wurde sie mit der Zeit selbstverständlich zur Geste der Gäste oder 'Ein-wohner auf Zeit'. Angeboten oder Nachfragen zu einem eiligen Rat - ihr seid ja Pla-nerInnen - sollte zur Konzentration des Lernens - sehen, abbilden, verstehen - freundlich widerstanden werden. So etwas käme den unanständigen Workshops der Städtebauarchitekten nahe, die mal schnell ein Problem 'finden' und 'lösen'.

Die QuartiermacherInnen sind der Kern des Hintergrunds, einer Arbeitsgruppe semi-nar- und lehrerfahrener 'PädagogInnen' und handwerklicher Profis, die das Frühstück im 'Offizierskasino' einnimmt und dabei die letzte Abendandacht und die Vorkomm-nisse der vorhergehenden Tage resümiert und den neuen Tag von der Morgenan-dacht bis zur Abendandacht überlegt, die Aufträge verteilt und die Weitergabe an die Kleingruppen übernimmt, also Manöverkritik durchführt. Dazu wird deutlich, daß der Fahrplan zwar die Zeiten und Wegstrecken vorzeichnet, nicht aber die reale Auffüh-rung, die Übernahme von Rollen und Verantwortlichkeit, die darin nur implizit mitge-schrieben ist. Die Personen im Hintergrund sind meist zu zweit BetreuerInnen der Kleingruppen und Vermittler der Überlegungen des Hintergrunds und führen das Ge-spräch mit den KleingruppenbetreuerInnen, die Tutoren für das Vorangehen in der Arbeit sind und die Dokumentation und das Zusammentragen der Arbeitsergebnisse koordinieren sowie die Berichterstattung aus den Kleingruppen beraten.

D.h., ein Seminar besteht neben den spontanen Verabredungen und Überlegungen aus einer Hierarchie der Verantwortung für die Tüchtigkeit des Seminars: den Klein-gruppen mit BetreuerInnen, dem Rat der KleingruppenbetreuerInnen und des Hinter-grunds, sowie dem Hintergrund, der auch - nach der Organisation im Krankenhaus - die Rufbereitschaft übernimmt. Dieses Verfahren der Information und Betreuung in genau definierten Rollen setzt voraus, daß genug individuelle Erfahrung mitreist und von NovizInnen bis zu alten Hasen reicht. Das gilt auch für das zugehörige Wissen, das alle Kennerschaften über die Landschafts- und Freiraumplanung hinaus bereit-hält. Es ist immer wieder faszinierend, wenn man die 'mitgereisten' Kennerschaften, über das bekannt und vorausgesetzt Mitgenommene hinaus, zusammenzählt - wenn die Erzählung gefördert wird. Das fördert im übrigen die angstlose Nachfrage, das Eingeständnis einer begründeten - erklärten - Verständnislosigkeit sowie den Mut zur Vorstellung der Arbeitsergebnisse auf 'routinemäßig' noch schwankendem Boden, der die Aufmerksamkeit wach hält. Die Lehre unter Lernenden ist das Elixier des Seminars, weil auch die Routiniers zu lernen genötigt sind, wenn sie ihrer Reputation

nachkommen und die Autorität, die eine Frage der Zuverlässigkeit ist, wahren wollen
- die also

„außer gutem Willen und persönlicher Integrität ein 'Handwerkszeug' mitbringen, neben Solidarität auch Solidität durch handfeste Kenntnisse von hohem 'Gebrauchswert'" (Durth, W. 1977: 222):

Die Andachten über den Lauf des Seminars sind erinnernde Sammlungen der Einsichten, bei denen auch die erste, scheinbar längst erledigte unterste Sprosse der Leiter immer wieder hervorgekramt werden muß, weil sonst die darüber liegenden Sprossen unerreichbar werden.

Anlaß und Motiv der Seminare ist für alle Beteiligten der Erwerb professionell handwerklicher Kenntnisse, Wissen, das 'vorzuzeigen' ist. Die Einsicht in die Bedeutung der Kenntnisse, die Interpretation und (planerische) Schlußfolgerung fährt nur implizit mit, weil sonst die handelnde Absicht den Blick auf den Gegenstand verstellt und mit vorausseilenden Beweisnöten beladen würde und eine endlose Schwadroniererei über ungefangene Fische anzettelte:

„Aber mein sattlermeister sagt dem künstler, der ihm einen entwurf zu einem neuen sattel bringt: 'Lieber herr professor, wenn ich so wenig vom pferd, vom reiten, von der arbeit und vom leder verstehe wie sie, hätte ich auch ihre phantasie" (Loos, A 1931/1982: 216).

Die Phantasie ungefangener Fische, die aus dem leeren Bauch produziert wird, redet von Verdachtsmomenten und verstellt jeden Blick auf die Wirklichkeit, unabhängig davon, ob sie einem paßt oder nicht. Zuerst ist für die HandwerkerIn die Kenntnis und das Verständnis im Gegenstand zu erwerben. Auf ein Seminar gewendet, es muß der Ort verstanden, nicht verändert werden. Zur Warnung:

„...aber sie hatten nie gesehen, wenn Männer sich in Landkarten vertieften und einen Plan skizzierten.

Ihre Aufgabe ist es, uns auszuradieren" (Berger, J. 1979/1984: 110).

oder

„Wer erkennen will, muß sich als erstes zurückhalten. Die gehemmte Kraft, die als Druck auf dem Stift lastet, ist barbarisch; genauso barbarisch ist der Blick, der am liebsten gleich ändern möchte, was er sieht" (Alain 1922/1985: 136).

Aber mehr über unsere Vorurteile lernen wir nur, wenn wir diszipliniert hinsehen lernen, im Gegenstand die Handlung und darin die Motive verstehen lernen.

Erst die mitreisende 'Interdisziplinarität' von LandschaftsplanerInnen, der die Routine der Hauswirtschaft unproblematisch - im Gegenteil vergnüglich - entgegenkommt, hat pflanzensoziologisch-vegetationskundliche Seminare von 40 - 80 TeilnehmerInnen denkbar gemacht, weil wir alle Beteiligten in den Status von Lehrenden und Lernenden 'erhoben' haben. Wer z.B. fragt, woran dieses oder jenes zu erkennen sei, ist Lehrling und LehrerIn zugleich. Diese Wechselbeziehung ist nicht möglich, wenn alle gleich ungeschult sind. Eine Versammlung von Leuten unterschiedlichen Wissensstandes allerdings kann eine Lehr-Lern-Sammlung werden, wenn man Miss Thy-ringshams Rat befolgt (Cross, A. 1993: 20) und eine Versammlung organisiert, in der alle ihre Kenntnisse beitragen, eine Person jedoch die Moderation übernimmt, so daß alle einander zuhören, miteinander ins Gespräch kommen und dadurch mehr über den Gegenstand lernen als jedem/r einzelnen alleine möglich gewesen wäre. Dabei muß allerdings auch Pestalozzis Rat bedacht bleiben:

„Ich glaube der Zeitpunkt des Lernens ist nicht der Zeitpunkt des Urteilens; der Zeitpunkt des Urteilens geht mit der Vollendung des Lernens, er geht mit der Reifung der Ursachen, um derentwillen man urteilt und urteilen darf“ (Pestalozzi, H. (1746-1827) in Lauxmann, F. 1994/1998: 170).

„Also, kurz gesagt: Urteilen ist das Ziel des Lernens - aber nicht immer seine Methode“ (Lauxmann, F. 1994/1998: 170).

Man darf in der Situation nie zuviel Verständnis abfragen und auch nicht abfragen lassen. Die Versammlungen und Andachten bis hin zur Schlußandacht sind der Erinnerung und Erklärung gewidmet, den Kenntnissen, den Einsichten, den Fragen und der Vorsicht gegen Eiligkeit.

Die Eiligkeit ist der Nährboden jeder Länge, die einholen soll, was man zur rechten Zeit nicht konstatiert hat, weil Unpünktlichkeit die Zeit knapp macht, verplumpert. Offene Fahrpläne sind unverbindlich und suchen die Zeit in der Verlängerung, die jede Konzentration zerrüttet. Zeit für die individuellen Auszeiten und Kontemplationen gewinnen wir nur, wenn wir uns an die Zeit halten. Ein schönes Beispiel dafür ist die Nachbereitung, die wir lange endlos und offen ausgedehnt haben, keinen Schluß fanden, bis wir überlegt haben, die Nachbereitung mit einer Schlußsitzung zur Versammlung der Arbeitsergebnisse zu versehen und ein gemächliches Schlußessen mit Buffet zum Ausklang einzuführen - am helllichten Nachmittag. Es ist völlig nutzlos zum Ende hin kein Ende zu finden. Seit dieser 'Einrichtung', sei sie pädagogisch oder didaktisch, ist die Verfassung des Nachbereiteurs der Redaktionsgruppe, die da nochmal intervenieren kann, ordentlich erleichtert worden. Zum Schluß kommen, das ist eine Übung, die beim Lehren und Lernen erst dafür sorgt, daß die Aufmerksamkeit erhalten bleibt. Dafür muß man auf dem Weg bleiben und der gerne angebotenen Versuchung der Verirrung in der Fläche widerstehen.

„Ein Turenne oder Vendôme hätte sich schmaler gemacht als die Straße, aus Angst davor, behindert zu sein, daß man auf die Dinge achtet, statt mit Hilfe der Einbildungskraft über sie hinweg zu fliegen. Aber wer in der Einbildung lebt, klagt auch das Schicksal an“ (Alain 1924/1994: 88).

D.h. aber auch, daß die Zeit nicht dem Zufall überlassen bleibt. Die Sympathie zur Zeit erst ermöglicht deren Verschwendung, also Zeit-Haben. Nicht wie diese Redner, Seminarbeginner oder Semesterbeginner, die den Beginn verträdeln - zu spät kommen, unvorbereitet sind, nicht wissen, wo sie hin wollen und der Kundschaft plebiszitär die Verantwortung aufhalsen und dann das Ende endlos hinauszögern.

Einige Zahlen

An den 23 Kompaktseminaren mit (15) - 70 - (110) TeilnehmerInnen haben insgesamt etwa 1600 Leute, erweitert um 800 TeilnehmerInnen von 13 PlanerInnen-Seminaren teilgenommen. Über mehrere Teilnahmen ist es möglich zwischen 40 - 50 TeilnehmerInnen mit der Lehre, Anleitung, Organisation zu betrauen. Das erst macht die großen Seminare möglich und organisiert das Seminargedächtnis. Die Kosten sind (meist) ohne Fahrt und geistige Getränke von 15,-- DM/Tag (1976) auf 30,-- DM/Tag (1999/2000) fürs Quartier und ausgezeichnetes Essen sowie die Nachbereitung (Reader) gestiegen. Da grundsätzlich bei lokalen Händlern und Produzenten eingekauft wird, hat ein Seminar wie in Amancey vor Ort eine Ausgabe von etwa

20.000,-- DM getätigt. Die Kosten fürs Quartier sind meist etwas geringer und kommen dem Erhalt der Seminarhäuser im Besitz von gemeinnützigen Vereinen, Verbänden oder Stiftungen zu. In Großstelzendorf/Göllersdorf (Niederösterreich) gab es im Juni 2000 sogar 10% Rabatt fürs Quartier, weil wir wie immer selbstverständlich vor Ort einkauften. Jedenfalls eine kluge Idee der Vermieter, der katholischen Landjugend der Diözese.

Geschichten:

'Es fing alles in Wien an'

10 Jahre nach dem ersten Kompaktseminar in Anlehnung an die 'biocoenologische Arbeitswoche' bei R. Tüxen in Stolzenau für hannoversche StudentInnen und der einwöchigen bodensystematischen Kartierübung des Instituts für Bodenkunde der TH Hannover (P. Schachtschabel und Mitarbeiter) - die Landespfleger führten nur diese Reiseexkursionen mit unanständiger Kilometermenge, Stationenmenge, Exponaten, Verwaltungsvertretern und leeren Abenden durch, was heute noch beliebt ist, weil die Lehrenden da nur als Dompteure oder gar nicht aufzutreten brauchen und nichts tun und sortieren - wurde es nötig, das routinierte Seminar bewußt zu organisieren. Zwei Jahre zuvor haben wir die von Beginn an unzufriedene Installation der 'interdisziplinären Seminare' am Fachbereich 13 der GhK mit Bodenkundlern, Klimatologen, Landwirten, Landschaftsästheten gekündigt, weil die nur das isolierte Fach vertraten und dem Indiz, der Landschaft als synthetischer Ausdruck, keine Aufmerksamkeit entgegen brachten. Und ohnehin wollten 95 % der Interessierten eigentlich nur Floristik, Pflanzensoziologie, Vegetationskunde und Landschaftskunde lernen, eine Fertigkeit also, die im Studium an fast allen Lehrorten für LandschaftsplanerInnen hoffnungslos vernachlässigt wird und jetzt auch in Kassel wieder verwaist ist.

Die Angst vor den TeilnehmerInnen - z.B. St. Oswald

Also Wien: ein Gastsemester an der Boku mit mitgebrachten Seminaren aus Kassel, in einer neugierigen aber hinsichtlich der Lehr-Lern-Diskussion unvorbereiteten Umgebung mit geringer oder zufälliger 'Kenntnis vom Gegenstand, über den etwas verstanden werden sollte' (Schmidhüsen, J. 1964). 70 StudentInnen - eine Katastrophe, wie soll das gehen? Statt zwei Wochen Seminar zweimal eine Woche Seminar schien ein Ausweg, der spätestens in der zweiten Woche ein Irrweg wurde, weil die Erinnerung, was schon gesagt und verhandelt war, in der zweiten Woche heftig durcheinander geriet und für die BetreuerInnen anstrengend wurde. Eingeführt werden Kleingruppen-BetreuerInnen, die aus verschiedenen Begegnungen schon bekannt aus Kassel 'eingeflogen' wurden. Mit äußerster Konzentration war zu arbeiten und tendenziell der Fahrplan für zwei Wochen in einer Woche durchzugehen, was ging. Die 'Andachten' zur Erinnerung und Vorbereitung, die systematischen Vorträge zur Wiederholung und Verdeutlichung sowie die Vorstellung der Arbeitsergebnisse durch die Kleingruppen wurde eingeführt und nicht zuletzt der Schluß nach getaner Arbeit mit einem Kleinkunstabend, den zuvörderst Erwin Szlezak inszenierte. Ja, auch der Feierabend braucht ein Ritual und muß bewußt begangen werden. Selbst den erholsamen Tag mit einem Spaziergangsausflug nach Freistadt, ein bißchen

Stadt, Siedlung und Architektur zum Auslüften, haben wir jeweils in die Woche gepackt. Georges Moes und Michael Machatschek haben mit anderen StudentInnen das Angebot und die Gelegenheit forciert, die erste 'ordentliche' Nachbereitung eines Kompaktseminars durchzuführen und vorzulegen (Moes, G. / Machatschek, M. (Hg.) 1988). Ich kann mich noch gut an die Nachbereitungswoche im November 1987 in Wien erinnern. Seitdem ist die Nachbereitung mit einer kompakten Nachbereitungswoche fester Bestandteil der Planung eines Kompaktseminars und konsolidiert das Lernen und hält den Lernertrag fest. Vorher herrschte immer das Dilemma, daß der Ertrag nicht festgehalten verflottet, nicht nachlesbar ist und nur an den Anekdoten und geselligen Vorkommnissen nachgehalten wird. Die Geschichte eines Seminars und des 'Lernens und Lehrens' bedarf des Dokuments, damit die AnfängerIn nicht nur auf die Erzählungen der Zeitzeugen angewiesen ist. Die für Prüfungen gedachten Vorlesungsmanuskripte aus studentischer Hand haben eine vergleichbare Intention, an der allerdings studentisches Lehren und Lernen unbeteiligt bleibt.

... und es kam dann anders

Dieser Vervollkommnung des Kompaktseminars folgte 1990 in Nunkirchen eine handfeste Katastrophe, die andeutungsweise in Miltenberg (1998) noch einmal virulent wurde. In Nunkirchen waren die Rollen der Zuständigkeit und Verantwortung im Vertrauen auf die bekannte Routine nur informell abgesprochen. Der Erfolg dieses Leichtsinns waren heillose, natürlich nur in Andeutungen geführte Diadochenkämpfe und ein völlig zerrüttetes Seminar. Das passiert immer, wenn der Dirigent die 'Soziologie' des Seminars übersieht, statt wie ein Seismograph auf die Erschütterungen der Seminarkruste zu reagieren. Wie ein Arbeitsplatz spätestens in zwei Monaten zu besetzen ist, wenn man darin zufrieden leben will, so gilt für ein Seminar nur die Frist der ersten Sitzung oder des ersten Tages, denn alle Versuche, die Zerrüttung aufzuheben, vermehrt sie nur, zur Freude gehässig Mitreisender. Das war, trotz der dauernden personell gebundenen Freude mancher TeilnehmerInnen, ein Desaster, ein Hinweis auf den 'Verwendungsstau' bei zugenommener Routine, unterlassener Rollenankennung und Zuerkennung der Verantwortung, die dann auch - wenn es nötig ist - rabiart eingeklagt werden muß und mehr Mut als Angst macht.

aber 'wir können auch anders'

Daraus gefolgert haben wir 1991 den 'Hintergrund' eingeführt, also die Rolle des Intendanten verändert und die Betreuung über die KleingruppenbetreuerInnen hinaus delegiert - wohl wissend, daß die Qualität der Gegenstandskenntnis, der Verfahrensweisen und der pädagogischen Fertigkeit variiert. Dabei passierte es zuerst, daß bei der Zuordnung und Zusammensetzung der Kleingruppen mit dem Blick aufs versammelte Wissen unverträgliche Temperamente übersehen und dabei schwierige und 'lustige', unbekümmerte Arbeits- und Betreuungsgruppen zusammengestellt wurden. Konkurrierende HintergrundbetreuerInnen sind eine Bedrohung jeder KleingruppenbetreuerIn und Kleingruppe, führt zur Dauerdebatte über die Befindlichkeit, die vergißt, daß wir nicht zusammenarbeiten, weil wir uns lieben, sondern weil der zufällig gleiche Gegenstand des Wissens und der Einsicht in handwerkliche Fertigkeiten uns zusammengeführt hat und die gegenseitige Achtung voraussetzt, ohne den Streit zu vermeiden.

Routine versus Eskapismus

Am 26.01.00 steht im Protokoll der Fachbereichssitzung des FB 13 / GhK zu lesen:

„Die AG ländliche Entwicklung (u.a.) schlägt vor, in Zukunft nach Ende eines jeden Sommersemesters eine 'große Fachbereichsexkursion' anzubieten, anstelle vieler kleinerer Exkursionen, die dann mitunter nur wenige TeilnehmerInnen haben. Die große Exkursion sollte von mehreren ProfessorInnen/MittelbauerInnen begleitet werden und zwar jahresweise im Wechsel. Denkbar ist auch ein Vorbereitungsseminar und die Verpflichtung zur Teilnahme an Exkursionen für Studierende in der Studien- und Prüfungsordnung. Genauere Modalitäten (z.B. welche Fachgebiete bereiten jeweils 'große Exkursionen' vor) müssten noch geregelt werden. Die Lehrplankommission würde eine solche Lösung der 'Exkursionsfrage' befürworten.“

Mit Datum 17.05.00 ist im Fachbereichsprotokoll folgende Mitteilung zu lesen:

„Es wird auf die Fachbereichsexkursion 'Steiermark – Slowenien' – Die Landschaft einer Grenzregion – mit D. Bruns, D. Grage, U. Hahne, G. Schmidt und D. Voegelin hingewiesen. Diese findet in Kooperation mit dem FB Landschaftsplanung der Universität Ljubljana in der Zeit vom 17.-22.07.2000 statt. Es stehen noch ausreichend Plätze zur Verfügung.“

Wenn man überlegt, daß die Vorbereitung geldwerte Verträge für Unterkunft u.a. voraussetzt, kann man die Ruhe gegenüber einer ungefüllten TeilnehmerInnenliste nur bewundern. Ist ja völlig unwichtig, wie z.B. ein Vorgang vom Ende der 80er Jahre. Da war auch so 'ne Superexkursion vorgesehen, die nicht stattfand, so daß die Verpflichtungen aus dem Topf des Fachbereichs bezahlt wurden. Die Entwerfer der damals mißlungenen 'Exkursion' segelten unter dem gleichen Firmenzeichen und haben damals wie heute mißverstanden, daß Kompaktseminare eben Seminare und keine touristischen Exkursionen sind. 'Nachhaltiger' Mißerfolg lehrt die Lehrenden offenbar nichts bzw. sie nehmen das überhaupt nicht wahr, weil die Lehre nicht zählt. Denn was für Kompaktseminare gilt, variiert für andere Seminare und Studier-, Lehr-, Forschungs- und Auftragsarbeiten nur in unbedeutenden Veränderungen. Revisionen und Modernisierungen sind Ausdruck mangelnder Reflexion der Arbeit und übergroßer Vergeßlichkeit bzw. Desinteresse, das an der Arbeit und in der Lehrtätigkeit nicht nachgedacht hat. Ein schöner Beweis ist die Reaktion der Kundenschaft, die nicht mitfahren will oder zu Hause bleibt. Wenn die Seminare in der Hochschule zu Beginn proppevoll und erwartungsvoll besucht werden, bröckeln sie sehr schnell ab und finden gegen Ende des Semesters mangels Masse tendenziell nicht mehr statt. Die (Hochschul-)LehrerIn hat den Auftrag der Herstellung und Erhaltung einer zuverlässigen und kontinuierlichen Lehre, die anstrengend, vergnüglich und neugierig ist. Es ist schon bemerkenswert, daß gut alimentierte Leute kein Interesse an ihrem Ruf als LehrerIn haben und autoritär der Macht des Amtes verfallen und angeblich rufträchtigeren Feldern der Gremienbeschäftigung und Forschungs- wie anderen Aufträgen hinterher hecheln, um Bedeutung vorzutragen. Dazu gehörte eine sorgfältige systematische Lehre, die nach M. Webers Warnung nicht von modischen Aufmerksamkeiten und demagogischen, politischen Absichten 'dieses oder jenes Gegenmodernisierungsglaubens' geprägt sein sollte, sondern wissenschaftlich wertneutral Einsicht in die Fronten des Streits der Meinungen und Wertgebungen und eine Übersicht des Wissens und der 'vorgeleisteten Arbeit' gibt, damit Lernende lernen, die 'gesamte Disziplin präsent haben zu können, unsichtbar als stiller Ge-

sprächspartner' (Berger, P. L. / Kellner, H. 1984: 30), damit 'mir der ganze Wissensvorrat zur Verfügung steht'. Die LehrerIn, die ProfessorIn mit den ausgezeichneten Privilegien ist als RatgeberIn fürs Lernen nur solide und zuverlässig, wenn die SchülerInnen in den Stand versetzt werden, Wissen zu erwerben und einen Zugang zum Wissen finden können. Dafür hat die HochschullehrerIn nicht nur solide Kenntnisse vorzuhalten, sondern auch ein wandelndes Lexikon, Bibliothek etc. zu sein. LehrerInnen sollten gelehrt sein.

Die Nachlässigkeit, wenn man nicht zutreffender Unverantwortlichkeit sagen sollte, der Lehre ist unverzeihlich und übersieht maßlos, daß man dabei lernen, also gelehrt, wissender werden kann.

Lehrtexte aus Kompaktseminaren

Die Beiträge zu den Seminaren skizzieren gelungene und resümieren auch Folgerungen aus mißratenen Lehr-Lern-Beziehungen, damit sie einerseits behalten und andererseits vermieden werden können. Wiederholen, das übt, vor allem wenn wir bedenken, daß wie beim Lehren immer wieder neu gelernt werden muß, damit das Lehren auf viele Schultern gelegt werden kann. Eine Gefahr ist unübersehbar - eine Gefahr, die gelegentlich in Erscheinung tritt, wenn der Gegenstand und das Gegenstandswissen, das Anlaß des Nachdenkens übers Lehren ist, gegenüber der Pädagogisierung ins Hintertreffen gerät. Denn ohne Gegenstand erhält die pädagogische Überlegung eine demagogische Funktion der Einschüchterung, die der faktenpositivistischen Wissenschaftslehre vergleichbar ist. Das tritt nicht nur gelegentlich in umständlichen und unnötigen Vorworten von Studien-, Projekt- und Diplomarbeiten zu Tage, in denen der Geist, der am Beweis nicht mehr eingehalten wird, beschworen wird. Eine PlanerIn oder LehrerIn, die im Gegenstand unbewandert und unsolide vorgeht, greift zum Trick der 'schwarzen Pädagogik'.

Zum Schluß sei ein Beispiel eingeführt, in dem die Arbeitsroutine aus vielen Kompaktseminaren virulent wurde: das Seminar 'Der Gartenbau in vier Abteilungen' in Großstelzendorf (Niederösterreich) vom 2. - 10. Juni 2000. Zugegeben, es war ein Seminar mit erfahrenen TeilnehmerInnen, die konzentriert und im Nachhinein solide arbeiteten, den Ertrag des Seminars innerhalb einer Woche nach dem letzten Seminartag verfaßt haben und einen Manuskript-Druck nach 5 Wochen ermöglichten. Die Lehr-Lern-Diskussion war für die Beteiligten so selbstverständlich, daß die Arbeit am Gegenstand der Vordergrund blieb und die pädagogische Debatte nur leise mitging, aber virulent blieb. Die pädagogische Überlegung hat nur Sinn, wenn der Gegenstand der Lehre behalten wird.

Gegenstandswissen

Dem Lehr-Lern-Buch werden wir ein Notizbuch des Kompaktseminars in Amancey (1999) – unter dem Titel 'Einmal Strand und einmal Schnee' - folgen lassen, das, angereichert mit vergleichbaren Texten aus anderen Kompaktseminaren, die konkrete Arbeit abbildet, nicht die Dramaturgie des Lernens, sondern das Gelernte, die Erweiterung der Kenntnis. Wer einmal die Seminar-Nachbereitungsreader durchsieht, wird mit unterschiedlicher Dichte neue Beobachtungen zu alten Phänomenen

finden, die einen unglaublichen Fundus für Studien- und Diplomarbeiten, für Texte und Schriften sowie weitere Beobachtungen darstellt. Erinnert sei hier z.B. an die 'linearen Forsten', die Forstbrachen, die Grasackerbrache, Allmende und Sammelwirtschaft, 'Landschaft im Wartestand', Versaumung von genutztem Acker und Grasland, Zonierung im Unterschied zur Linearität der Vegetationsverbreitung u.a.. Auch wenn nur bei Gelegenheit daran weiter gearbeitet wird, so sind die soziologischen Gliederungen der lokalen Pflanzengesellschaften soziologisch, genetisch und dynamisch bzw. chorologisch und chronologisch einsichtsvoll und für weitere Untersuchungen und Beobachtungen / Überlegungen belangvoll. Jedenfalls sind sie eine prima Übung über das Verfahren, die Technik hinaus, das Sehen und Verstehen am Gegenstand zu lernen, statt schwadronierend den mitgebrachten Vorurteilen, für die man nicht dem Gegenstand gegenüber treten muß, hinterher zu hecheln.

Seminare.

Zuerst kommen die 'Lehrenden', dann aber auch die Lernenden nicht daran vorbei, den sozialen Vorgang des Lernens zu studieren. Die 'Lehrenden' haben auch dafür die Beweisnot, die nicht zu delegieren ist. Kritik und Einwand, selbst fiktive vorurteilsvolle Einwände, müssen verhandelt werden. Das schon aus dem einfachen Grunde, weil die Lernenden irgendwann selbst in die Rolle der LehrerInn kommen. Also ist die Übung des Lehrens auch ein Stück der Lehre. Wenn wir die 'Regeln für ein gutes Seminar' nehmen, dann sind die Prinzipien in jeder Lehr-Lern-Situation gültig. Variiert werden muß 'nur' die Angemessenheit in der Zeit-Situation, sozusagen der Entfernung. Wie heißt es doch so einsichtig bei Laotse im dreiundsechzigsten Spruch:

„Für Schweres sorg, solange es leicht ist /
und für Großes, solange es klein ist“ (Lauxmann, F. 1994: 114).

oder, nach einem mittelalterlichen Mystiker aus dem 14. Jahrhundert:

„Es taugt kein Anfang, er hätte denn ein gutes Ende“ (ebd. 70).

Die Verantwortung für ein Seminar obliegt der LehrerInn, den glücklichen Ertrag dürfen alle Beteiligten mitnehmen. In Abwandlung eines Gedankens von Adorno Th. W. (1967: 120) zur Moral des Architekten könnte es heißen:

'Gute Lehre denkt von den SchülerInnen besser, als sie sind'.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1967): Ohne Leitbild. Frankfurt a. M.
Alain (1922/1985): Spielregeln der Kunst. Frankfurt a. M..
Alain (1924/1994): Sich beobachten heißt sich verändern. Frankfurt a. M..
Berger, J. (1979/1984): Sauerde. München.
Berger, P. L. / Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt a. M.
Cross, A. (1993): Schule für höhere Töchter. München.
Durth, W. (1977): Die Inszenierung der Alltagswelt. Zur Kritik der Stadtgestaltung. Bauwelt-Fundamente Heft 47. Braunschweig.
Lauxmann, F. (1994): Der philosophische Garten. München.
Loos, A. (1931/1982): Josef Veillich. In: Ders. Trotzdem. 1905-1930. Wien.
Moes, G. / Machatschek, M. (Hg. 1988): Ein Stück Landschaft - sehen, beschreiben, verstehen - am Beispiel Oberrauchenödt im Mühlviertel. Wien.
Nadolny, S. (1983): Die Entdeckung der Langsamkeit. München.
Schmidthüsen, J. (1964): Landschaft und Vegetation. Aufsätze von 1934 - 1974. Saarbrücken.

III.1. Reisepläne, Routen und Rückblicke

'Die Osnabrücker'

Wenn 80 eine Reise tun - z.B. nach Hautbellain in Luxemburg⁶

Über das Reisen, das Gepäck und das, was wir wieder mit nach Hause genommen haben. Wir haben mit unserem Kompaktseminar in Luxemburg eine Reise gemacht, wie wir sie

„als ein Unterwegssein zwischen Orten, zwischen vertrauten und fremden, kennen.“ (Apfel, A. 1992:12)

In unserem Falle ist es ein Unterwegssein an einem fremden Ort. Eine Reise ist also im weitesten Sinne immer auch das Bewegen auf unbekanntem Terrain, woran zu erkennen ist, daß das Ausschlaggebende eben nicht die Entfernung ist, die zurückgelegt wird, sondern die Herangehensweise und die Absicht, die mit dieser Reise verbunden wird. Wichtig für das Gelingen einer Reise sind ebenfalls die 'Dinge', die wir mitnehmen. Hier ist aber nicht das 'Gepäck' im eigentlichen Sinne gemeint, obwohl auch dieses ohne Frage wichtig ist, sondern unsere 'Ausstattung', die wir in Form von Kenntnissen und Erfahrungen mit uns führen. Ich gebrauche und nutze dieses Wissen, um mich diesem neuen, noch fremden Ort zu nähern und bis zu einem gewissen Punkt auch schon zu verstehen. Gleichzeitig benötige ich eine wichtige Voraussetzung, um mich auf neue Erfahrungen, die ein fremder Ort immer mit sich bringt, einlassen zu können, nämlich Vertrauen.

„Vertrauen erwächst aus dem tätigen, sinnlichen, wachen Umgang mit Fremden, Neuem, Ungesichertem. Demnach ist die Erfahrung zuallererst eine Frage des Vertrauens – des Vertrauens zum Unbekannten, dem man sich anvertraut, und des Vertrauens zum Selbst, dem man etwas zutraut.“ (Gronemeyer, M. 19888: 263)

„Erfahrung ist immer Verwandlung von bedrohlich Fremden in Vertrautes.“ (ebd.)

Auch wenn Hautbellain nicht gerade bedrohlich für uns war, so haben wir doch während unseres Aufenthaltes 'einen fremden Ort in einen vertrauten Ort verwandelt'. Dabei haben diejenigen der 80 Leute, die schon über (zum Teil erhebliche) Erfahrung mit anderen Kompaktseminaren verfügen, die Aufgabe übernommen, die 'Neulinge' durch ihr Wissen und ihre Routine profitieren zu lassen, indem sie durch die gezielte Formulierung der Fragen an den Ort und durch das Anregen und das Ermöglichen genauen Hinsehens (Vegetationsaufnahmen) 'uns auf den richtigen Weg begleiteten'. Das heißt aber nicht, daß nur die 'Neuen' auf unserem Kompaktseminar etwas lernen können und nur die 'Erfahrenen' Wissen vermitteln. Vielmehr trägt jede/r zum Lernzuwachs der/des anderen bei, da ja auch jede/r über unterschiedliches Wissen und Erfahrungen verfügt.

Wir sind schon mit viel 'Gepäck' nach Hautbellain angereist und haben noch mehr 'Gepäck' mit nach Hause genommen. 'Gepäck' allerdings, das keine Tasche, keinen

⁶ In: Auerswald, B. et al. (1993): Ein Stück Landschaft – z.B. Hautbellain in Luxemburg sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen. Studienarbeit. Kassel.

Rucksack füllt oder schwerer macht, sondern 'nur' Gehirn und Gedächtnis 'belastet' – oder besser bereichert, indem es uns unsere nächste Reise-Erfahrung erleichtert. Diese Arbeit ist nun gedacht, um unseren Lernzuwachs 'greifbarer', die Ergebnisse klarer zu machen und falls nötig, unserem Gedächtnis durch Nachlesen auf die Sprünge helfen zu können. Durch die Studienarbeit ist eine erneute Reise nach Hautbellain für alle TeilnehmerInnen und für alle, die nachträglich 'mitreisen' wollen, möglich.

In diesem Sinne: 'Eine gute Reise' und viel Spaß beim Lesen.

Literatur

Appel, A. (1992): Reisen ohne das Weite zu suchen. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 26 der Kasseler Schule. S. 9-71. Kassel.

Gronemeyer, M. (1988): Die Macht der Bedürfnisse. Reinbek bei Hamburg.

Karl Heinrich Hülbusch

Seminarfahrplan - z.B. Vietmannsdorf in der Uckermark⁷

Der Ort

Vietmannsdorf ist ein Dorf im Brandenburgischen, ca. 50 km nordöstlich von Berlin, am Rande der 'Schorfheide' gelegen, mit Kirche, Konsum-Laden, Feuerwehr und Sägewerk. Prägende Gegebenheiten sind u.a. das kontinentale Klima, nacheiszeitliche Sande mit Anmoorsenken und Seen (mit Bademöglichkeiten). Im weiteren prägen Großgrundverwaltungsstrukturen: Die preußische Herrschaft spiegelt sich noch in der klassizistischen Baustruktur. Jüngeren Datums sind großagrarische LPG-Wirtschaftsstrukturen mit 'Riesenschlägen', auf denen aktuell, in großem Umfang, junge Brachephänomene 'studiert' werden können. Bei aller Weitläufigkeit der umgebenden Agrarlandschaft, einschl. ausgedehnter Monokultur-Kiefern-Hochforsten, ist der Ort, einschließlich der Ränder, kleinteilig strukturiert, so daß mannigfache Vegetationsstrukturen auf kurzem Fuß-Weg zu erreichen sind.

Organisation und Arbeitsweise

Die 47 TeilnehmerInnen dieses Kompaktseminars setzen sich zusammen aus StudentInnen der GH-Kassel, der FH Neubrandenburg, der Boku Wien, aus BetreuerInnen sowie Freiberuflern. Für ein lehr- u. ertragreiches Arbeiten hat, neben persönlichem Engagement, eine auf vorherigen Seminaren bewährte Organisationsstruktur beigetragen. Der offiziellen Betreuung standen 'alte Hasen' des Metiers zur Seite, die den Betreuungshintergrund bildeten und verantwortlich für die Rahmenorganisation, Einführungen, gezielte Nachfragen etc. waren. Den Kleingruppen, bestehend aus 5-6 StudentInnen, standen KleingruppenbetreuerInnen vor. Die Kleingruppenbetreuung, bei der erfahrener StudentInnen anleiten, birgt die Herausforderung, neben dem Lernen das Lehren zu intensivieren.

⁷ In: Auerswald, B. et al. (1997): Ein Stück Landschaft - sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen - diesmal: Vietmannsdorf in Brandenburg. Studienarbeit. S. 1-4. Kassel.

Nach einer Einarbeitung in die floristische Familienkunde - um mit der Vegetation vertraut zu werden -, standen Trittvegetationsaufnahmen auf dem Programm - um mit der Arbeitsweise (wieder) vertraut zu werden. Je nach Übung und Kenntnisstand wurden dann andere Gesellschaften Gegenstand der Kartierung. Nach der Vegetationskartierung, mit den Aufnahmen als Dokumente einer momentanen Wirklichkeit, wurden diese in Tabellen zusammengefaßt, die es zu beschreiben und interpretieren galt. Neben dieser 'professionellen' Arbeit waren die Gruppen im Wechsel für die 'Hauswirtschaft' - die leibliche Versorgung aller TeilnehmerInnen - zuständig. Eine nicht minder anspruchsvolle Aufgabe, bei der andere persönliche Fähigkeiten zum Tragen kommen und erfahrungsgemäß sich die Vertrautheit innerhalb der Gruppe erhöht (i.d.R.). Der im Programm vorweg festgehaltene Veranstaltungsablauf wurde bis auf kleinere, witterungsbedingte Änderungen strikt eingehalten. Eine erstaunliche Arbeitsfülle ist in zwei Seminarwochen leistbar, bei der jede/r, je nach Vermögen lernt und lehrt. Damit das Erarbeitete nicht zu einem flüchtigen Ereignis wird, müssen die Erträge aber noch manifest gemacht werden. Hierfür ist eine einwöchige Nachbereitung anberaunt, zu der Tabellen und Texte die weitere Vollendung erfahren, um dann, für alle zugänglich, in einer Studienarbeit veröffentlicht zu werden. Somit ist wieder ein Stück professioneller landschaftsplanerischer Arbeit geschaffen, auf die als vorgeleistete Arbeit aufgebaut bzw. zurückgegriffen werden kann.

Anmerkungen zur Arbeitsweise: 'Pflanzensoziologische Feldarbeit'

„Um das Arteninventar und die Verbreitung von Pflanzengesellschaften in einem Gebiet kennenzulernen, müssen Aufnahmen der vorkommenden Gesellschaften gemacht werden. Die Aufnahmen werden nach der von Braun-Blanquet entwickelten Methode durchgeführt. Physiognomisch erkennbar einheitliche Pflanzenbestände werden auf einer festgelegten Untersuchungsfläche vollständig nach ihrem Arteninventar, dessen Wuchsformen (Soziabilität) und Mengenanteilen (Abundanz) aufgelistet" (Hülbusch, K.H. 1976/1994: 115).

Diese Einzelaufnahmen werden dann in einer Tabelle zusammengefaßt, womit der Vergleich der einzelnen Aufnahmen erst möglich wird. Erkennbar werden dann u.a. Grundzüge von Vegetationseinheiten (z.B. für Kartierschlüssel), standörtliche und wirtschaftsbedingte Einflüsse. Zur Arbeitsweise sei verwiesen auf das 'Riede Papier' (Hülbusch, K.H. 1976/1994) und die 'Studienarbeit Miltenberg' (Auerswald, B. et al. 1991: 32f). Über die Aufnahmen und ihre Aufarbeitung wird ein Zugang zu Land und Leuten erarbeitet, der weder touristisch ist (vgl. Appel, A. 1992) noch auf Umfragen und Statistiken beruht, sondern eine erfahrene Grundlage für ggf. planerische Arbeiten darstellt. Zur Professionsgeschichte siehe die Projektarbeit 'Von der Landesverschönerung. Professionsgeschichte kritisch betrachtet' (Falkenberg, H. et al. 1996) und zur landeskundlichen Arbeitsweise die Arbeit 'Wie stricke ich einen Landschaftsplan' (Brunst, B. et al. 1997).

Das Substrat - auch eine sinnliche Erfahrung.

Sandig ist es hier offensichtlich auf allen Wegen: dem Trittpfad zum Zeltlager, etlichen Fuß- u. Trittwegen in der Ortschaft, allen Wirtschaftswegen sowie einem Teil der Verbindungsstraßen. Die Vegetation zeichnet auf dem vegetationsfähigen Sub-

strat die Spuren des Gebrauchs nach. Eine Erfahrung, die im Vergleich zu sonst vertraut versiegelter Umgebung herausragt. Zu den Eindrücken zählt auch, daß bei Regen kein Matsch entsteht und Pfützenbildung eine Besonderheit ist. Das hagere Substrat der nacheiszeitlichen Sande setzt auch andere Maßstäbe: so mußten Altersschätzungen von Kiefern aufgrund des geringen Dickenwachstums erstaunlich hoch angesetzt werden.

Wider Erwarten entpuppte sich ein Ort mit z.T. abenteuerlichen Vorahnungen - LPG-Ödnis, Militär- u. Naturschutzsperrgebiet, 'am Ende der Welt' - zu einem Ort interessanter Erfahrungen. Dies nicht wegen offensichtlicher und flüchtiger Sensationen, sondern aufgrund 'leiser' Geschichten, die Vegetation, Substrat und im weiteren Freiraumstrukturen und Baubestand zu erzählen vermögen.

Programm

1. Tag: Sonntag 25.5.

- 13.00 h: Ankunft, Einhausung, Imbiss (Organisation: Vorbereitungsgruppe)
14.00 - 18.00 h: Erster Spaziergang (in zwei Gruppen):
Was bringen wir an Wissen und Erfahrung für diesen Ort mit (s. Andrea Appel in: Notizbuch 26 der Kasseler Schule).
18.30 h: Kurze Vorstellungsrunde: who is who? Lern- und Studienbiographien, Interessen, Motive.
19.30 h: Eintopf - gekocht von der Vorbereitungsgruppe. Anschließend Palaver.

2. Tag: Montag 26.5.

- 9.00 - 11.30 h: Zweiter Spaziergang (in zwei Gruppen):
Die Naturausstattung als Ausdruck der Wirtschaftsweisen und der Wirtschaftsgeschichte (s. Notizbuch 20, Nachbereitung Hautbellain 1993, Notizbuch 32, K.H. Hülbusch 1986 - La Fontenelle).
11.30 - 13.00 h: Kleingruppenpalaver und Einführung.
14.00 - 18.30 h: Zugang zur Artenkenntnis und erste Vegetationsaufnahmen.
21.00 - 23.00 h: Lernen und Lehren: Methoden und Prinzipien - Ikonographie und Ikonologie (H. Lührs).

3. Tag: Dienstag 27.5.

- 9.00 - 12.00 h: Pflanzensoziologische Aufnahmen in Kleingruppen
- Trittpflanzen und Wegränder
- Vervollständigen der Artenkenntnisse.
14.00 - 18.00 h: Pflanzensoziologische Aufnahmen in Kleingruppen
- Eintragung der Aufnahmen in Tabellen.
17.00 - 19.00 h: BetreuerInnenntreff: Beratung und Aufmerksamkeiten.)
21.00 - 23.00 h: Einführung in die Tabellenarbeit (B. Auerswald).

4. Tag: Mittwoch 28.5.

- 9.00 - 12.00 h: Pflanzensoziologische Aufnahmen in Kleingruppen
(Wege, Wegränder, Säume)
14.00 - 15.00 h: Unwege, Umwege, Wege
Wie mache ich eine Tabelle, die den Gegenstand der Aufmerksamkeit seriös nacherzählbar und systematisch abbildet (B. Auerswald).
15.00 - 19.00 h: Tabellenarbeit
In den Kleingruppen wird an einer ersten Tabelle mit den Aufnahmen aller Kleingruppen gearbeitet:
Rohtabellen, Stetigkeitstabelle, Teiltabelle, vorläufige soziologische Tabelle und deren Interpretation, Vorbereitung der Beiträge.
21.00 - 23.00 h: Vorstellung und Erläuterung der bisherigen Arbeit und der ersten Tabelle: die abstrahierende systematische Ableitung der materiellen Wirklichkeit und des darin ausgedrückten sozial-ökonomischen Gehalts.

5. Tag: Donnerstag 29. 5.

9.00 - 12.00 h: Texte zur ersten Tabelle - möglichst jede TeilnehmerIn sollte den Stand der ersten Tabelle in einem Text darstellen. (s. Münchhausen S. 17-25; Bockholmwik S. 25-32), damit die Beschreibung und Wiedergabe der Beobachtungen, wie sie ja für die Nachbereitung notwendig wird, von Beginn an in die Seminararbeit eingeführt wird.

6. Tag: Freitag 30.5.

9.00 - 12.00 h: Vegetationsaufnahmen - neben Tritt-, Rand- und Saumgesellschaften vor allem Flächengesellschaften (Grünland, Äcker, Brachen); dabei sollte das Ergebnis und die Erfahrung der ersten Tabelle rekapituliert werden.
14.00 - 18.00 h: Vegetationsaufnahmen in Kleingruppen - ev. Auswahl eines Kartierbeispiels oder eines Vegetationstranssektes zur Abbildung naturbürtiger und/oder gesellschaftlicher aktueller wie historischer 'Ursachen'.
21.00 - 23.00 h: Land und Leute - sehen, beobachten, zuhören, verstehen und nacherzählen (H. Troll)

7. Tag: Samstag 31.5.

9.00 - 12.00 h: und
14.00 - 18.00 h: Vegetationsaufnahmen in Kleingruppen
Eintragen der Aufnahmen in die gemeinsamen Gesellschafts- und Beispieltabellen.
19.00 h: Großer Ratschlag der Hintergrunds- und KleingruppenbetreuerInnen: Berichte, Erfahrungen, Folgerungen

8. Tag: Sonntag 1.6.

9.00 - 12.00 h: Vegetationsaufnahmen in Kleingruppen und Fortschreiben der gemeinsamen Rohstabellen.
14.00 - 18.00 h: Vorläufige Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse der Kleingruppen (Erfahrungen und Beispieltabellen).
21.00 - 23.00 h: Bericht und Diskussion der Arbeitsergebnisse:
Wie Vorurteile und 'Leitbilder' durch eine seriöse Nacherzählung geprüft werden (Diskussionsführung K.H. Hülbusch und K. Protze).

9. Tag: Montag 2.6.

Freier Tag
Wanderungen durch die Mark Brandenburg - Theodor Fontanes 'Landschaft'
- Texte und Spaziergänge.

10. Tag: Dienstag 3.6

9.00 - 12.00 h: Vegetationsaufnahmen in Kleingruppen und Fortschreiben der gemeinsamen Rohstabellen.
14.00 - 6.00 h: Technik der Pflanzensoziologie und Tabellenarbeit; Methodologie und Philosophie der Vegetationskunde (K.H. Hülbusch).
21.00 - 23.00 h: Von der Forstwirtschaft zur Brache (E.J. Klauk u. B. Gehlken).

11. Tag: Mittwoch 4.6.

9.00 - 12.00 h: und
14.00 - 16.00 h: und
21.00 - 23.00 h: Tabellentag: Rohstabellen, Stetigkeitstabellen, Teiltabellen, Gesellschaftstabellen, Gebietstabellen, Kartieranleitungen, Transekte.

12. Tag: Donnerstag 5.6.

9.00 - 12.00 h: Aufbereitung der Arbeitsergebnisse, Tabellenarbeit, Beschreibung, Interpretation.
14.00 - 18.00 h: Spaziergänge, Nachkarten und Kartieren in Kleingruppen.
Parallel dazu: vorläufiger Abschluß der Tabellenarbeit und Vorbereitung für die abendliche Diskussion und Vorstellung der Ergebnisse.
20.00 - 23.00 h: Die Heimat und die persönliche Erfahrung - gegen eilige Zuschreibungen (Ch. Theiling)

13. Tag: Freitag 6.6.

- 9.00 - 12.00 h: Nachsehen, Nachkarten in Kleingruppen; Abschluß (vorläufige) Gesellschaftstabellen, Beispiele, Transsekte für das Abschlußplenum.
- 14.00 - 18.00 h: Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Kleingruppen (Führung durch die Diskussion H. Lührs).
- 21.00 - 23.00 h: Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Kleingruppen
Aufmerksamkeiten für die Spaziergänge: gelerntes Verständnis gegen normative Orthodoxie (Führung durch die Diskussion und Abschlußdebatte K.H. Hülbusch).

14. Tag: Samstag 7.6.

- 9.00 – 12.00 Zwei Spaziergänge: Was wir in 14 Tagen gelernt, weil wir den Ort angesehen und nicht okkupiert haben und weil wir vom Verstehen statt vom Entwerfen uns haben leiten lassen.
- 14.00 - 17.00 und
- 21.00 Ein Abend ohne Programm

15. Tag: Sonntag 8.6.

- 10.0 Aufräumen (s.S. 16 in dem Notizbuch 20)
Abschied nehmen und Heimfahren.

Literatur

- Appel, A. (1992): Reisen ohne das Weite zu suchen. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 26 der Kasseler Schule. S. 9-71. Kassel.
- Auerswald, B. et al. (1991): Ein Stück Landschaft – sehen, verstehen, abbilden, beschreiben – zum Beispiel Miltenberg/Main. Notizbuch 20 der Kasseler Schule. Hg.: AG Freiraum und Vegetation. Kassel.
- Braun-Blanquet, J. (1928/1964). Pflanzensoziologie. Wien. New York.
- Brunst, B. et al. (1997): Wie stricke ich einen Landschaftsplan. Projektarbeit. Kassel.
- Falkenberg, H. et al. (1996): Von der Landesverschönerung. Professionsgeschichte kritisch betrachtet. Projektarbeit. Kassel.
- Hülbusch, K.H. (1976/1994): Vegetationssystematik als vorgeleistete Arbeit. In: Cooperative Landschaft (Hg.): Schriften der Landschaft N.3. Wien.

Karl Heinrich Hülbusch

Prolog - z.B. Fresendelf an der Treene⁸

Die Kompaktseminare zur Lese- und Verständnisübung im Gelände sind nicht neu. Merkwürdigerweise reichen sie auf Traditionen zurück, die von (physischen) Geographen und Vegetationskundlern, also im Sehen und Interpretieren versierten und geschulten 'Laien', gebraucht wurden. Den Witz dieser Lehrveranstaltung habe ich als Student der 'Landespflege' in Hannover 1962 in der sog. und von R. Tüxen alljährlich angebotenen 'bioökologischen Arbeitswoche' in Stolzenau kennen gelernt. Und gute Erfahrungen sollten vermittelt werden. Wenn wir diese Aktion unter den Stichworten 'Sehen, Lesen, Verstehen' führen, dann ist das nur eine definitorische Vervollständigung des alten Konzeptes. Wie anders als über die Naturausstattung und ihre Interpretation wären wir fähig, die Inwertsetzung, die Arbeit, die Tendenz an einem Ort zu verstehen. Die Pflanzensoziologie ist dazu eine Methode des genauen Hinsehens. Diese bleibt aber leer, wenn das Hilfsmittel nicht zu vegetationskundigen

⁸ In: Brookhuis, N. (1988): Ein Stück Landschaft sehen und verstehen – z.B. Fresendelf an der Treene. Studienarbeit zur Vegetationsausstattung. S. 1-7. Kassel.

Interpretationen, die über die Beschreibung des Gegenstandes hinausgeht, erweitert wird. Daß diese Kundigkeit, die Erfahrungen, Kontextualisierung und Diskurs voraussetzt, nicht einfach so da ist, weil sie Erfahrung und Vergleichsmöglichkeiten benötigt, sollte selbstverständlich sein. Erfahrung und Routine setzen Lernmöglichkeiten voraus. Initialstadien dieser Lernweise enthalten notwendig Fehler und Einseitigkeiten, die z.B. in der Reduktion auf die Pflanzensoziologie - da weiß ich, was ich habe - erkennbar werden. Der empirische Befund hält deshalb i.d.R. nicht Schritt mit dem Lernen und der Kontextualisierung, weil es sehr schwierig ist, die Situation und die Interpretation auf gleicher Höhe darzustellen. Das macht aber nichts - auch, wenn die Lehrenden es gerne anders hätten. Auch wenn eine bessere Verknüpfung von Phänomenen und Ursachen denkbar wäre, vor Ort ja auch verstanden wurde, bleibt immer noch das Problem der Wiedergabe und Darstellung. Lernen und Darstellen sind nun mal zwei verschiedene Ebenen. Wenn wir uns beim Bericht vornehmlich auf die Darstellung der pflanzensoziologisch-vegetationskundlichen Ergebnisse, die auch Gegenstand der Erkundung im Sinne des Verstehens und der Anwendung non-reaktiver Meßverfahren waren, berufen, dann sind dafür zwei Gründe maßgebend. Es geht zuerst um die generalisierbare Wiedergabe der Beobachtungen über die naturbürtigen Produktionshilfsmittel und ihre aktuelle Inwertsetzung, was in der Naturausstattung zum Ausdruck kommt. Zweitens ist es erforderlich, eine Beschreibungsebene zu finden, die pädagogisch vom Einzelnen in die Generalisierung gehen kann und umgekehrt.

‘Ein Stück Landschaft’ - sehen, beschreiben, verstehen

Der klassische, professionell etablierte Zugang zu einem Ort, einem ‘Gegenstand’ planerischer Arbeit ist additiv-analytisch organisiert. Alle möglichen (und unmöglichen) Daten und Informationen werden aufeinandergehäuft und sollen eine Abbildung der ‘Wirklichkeit’, der ‘Realität’ geben. Die Art der Daten und deren Interpretation (oder Be-Deutung / Etikettierung) wird von den Spezialisten irgendwelcher Disziplinen nach disziplinimmanenten Interessen, Systematiken, Forschungsperspektiven vorweg entschieden. Die darin enthaltenen, verschwiegenen Voraussetzungen in Form von Ökonomisierungen, Gesellschaftsbildern und Politisierungen (z.B. über die Frage was bzw. was nicht geforscht wird, anerkannt ist etc.) sind hinter objektivierenden Daten und Definitionen unerkennbar versteckt. Die Werturteile, die in der Wahl des Ausschnittes und in der Art, diesen anzusehen oder zu analysieren, enthalten sind, können bei schlichter, unreflektierter Übernahme und Anwendung nicht aufgedeckt werden. Ein Beispiel: wenn bodenkundlich festgestellt wird, daß die Moräne bessere Böden aufweist als die anmoorige Sandniederung oder entwässerter Hochmoortorf, dann mag das objektiv richtig sein. Aber daraus läßt sich kein Schluß ziehen, da die Bauern der Moorniederung andere sind als auf der Moräne. Es nützt den Moorbauern wenig, daß es bessere Böden gibt - das wußten sie ja immer schon. Nur hatten sie sie nicht. Deshalb erhalte ich bei Verwendung abstrakt erhobener (allzweckrationeller) Daten und Informationen Antworten auf Fragen, die niemand gestellt hat. Solche Daten sind für den externen Zugriff auf lokale Verhältnisse gedacht und Instrumente der Kolonialisierung. Sie haben für die PlanerInnen jedoch eine

wichtige stützende Funktion. Sie entlasten nicht nur von möglichen Fehlern und Verantwortlichkeit. Sie verleihen auch eine höhere Kompetenz, geben das schmückende wissenschaftliche Beiwerk zur ohnehin selbstverständlichen Vereinnahmung durch den Auftraggeber. Diese entlehnte Rückversicherung schafft über die Unbeweglichkeit hinaus gleichzeitig die Basis für eine disziplinbezogene und wissenschaftstheoretische Unwirtlichkeit. Sach- und Verfahrenswissen sind verselbständigt, so daß gesellschaftliche Bindungen nur als Vorwand (Begründung) nicht aber als 'Gegenstand' planerischer Arbeit in Erscheinung treten. Nicht konkrete Orte werden nach ihrer Ordnung oder Unordnung im Sinne sozialökonomischer Lebensverhältnisse befragt, sondern abstrakte Orte nach externen Bewertungen eingeordnet, beurteilt und verwertet.

Dies ist ideologiegeschichtlich begründet in der Herrschaftsfunktion von Planung und wird durch das sanktionierte Repertoire der (erlaubten Was-ist-) Fragen und der methodologischen Fixierung auf die Gegenstände als Sachen (Waren) stabilisiert und perpetuiert. Es geht nicht zuerst um die Sicherung der Lebensbedingungen vor Ort - eher wird die Enteignung der Kompetenz und der Entscheidung über den Einsatz der Ressourcen legitimiert oder verschärft, weil weder die Sicherung der sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen Existenz noch die damit verbundene soziale und produktive Arbeit als 'Frage der Ordnung' und/oder 'Unordnung' zur Diskussion gestellt werden. Voreilige Lösungen stehen im Vordergrund. Statt dessen ginge es um das Verständnis der Situation und deren politische Aufklärung.

Verständnisse

Vor Ort wissen die Leute gut Bescheid - selbst, wenn sie in der Alltagsroutine, die notwendig zum Überleben ist, darin auch blockiert sind. Wenn wir uns nicht dem falschen - ineffektiven - Befragungsempirismus und auch nicht der additiven Spezialinformation, die uns und die Bewohner der Erfahrungen, Kenntnisse, Wertschätzungen enteignet, ausliefern wollen, müssen wir uns in die unsichere Situation des wahrsagerischen Nachvollzugs der Ortsgeschichte nach Beobachtungen und Indizien begeben. Wir sind als PlanerInnen in der Not, einen Ort verstehen zu sollen, an dem wir weder leben noch zu Hause sind. Unsere Beobachtungen und biographisch gefärbten Bewertungen sind die Voraussetzung für das ernste Gespräch, die Diskussion, die Auseinandersetzung, die auch offen legen kann, daß unsere Einschätzungen falsch sind. Abstraktes analytisches Wissen kann bei der Annäherung an einen Ort hilfreich sein und kann aber genauso wie jede eingefahrene Selbstverständlichkeit die Wahrnehmung blockieren. Also müssen wir Vorerfahrung, Gelerntes und Vergleiche sehr vorsichtig handhaben und nicht schlüsselfertig vorschieben. Dazu gibt es - spätestens - mit A. v. Humboldt das in der Landschaftskunde etablierte 'Sehen und Interpretieren' der sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und produktiven/reproduktiven Verhältnisse aus und über die materielle Ausstattung der 'Landschaft' - das Bild ist Ausdruck der Produktionsweise und der Produktionsverhältnisse, wenn wir es lesen können, als Archiv der Geschichte verstehen können. D.h. doch, daß wir die Erscheinungen benennen und gleichzeitig nach ihrer Herkunft, Geschichte und Bedeutung ansprechen können müssen. Und außerdem benötigen wir

auch noch eine Form der Darstellung und Wiedergabe, die unsere Beobachtung vermittelbar und prüfbar zugänglich macht. Das ist zunächst die Nutzung und ihre Verteilung in der Realnutzungskartierung. Sie ist ohne irgendwelche Hilfsmittel erkennbar. Zur Nutzung gehören neben der Art der Verteilung, die Erschließung und räumliche Organisation (Schlaggrößen, Schlagformen, Flurstücke). Nach anderen Kriterien wird die Art der Produktion, die Produktionsweise (Form, Arbeit, Intensität, Abhängigkeitsgrad) durch die Nennung der Kulturarten und -formen beschrieben. Diesen alltagsweltlichen Zugang - den routinierte Bauern im Blick haben, selbst an fremden Orten, wie bei uns, nicht wie bei uns - müssen wir lernen und schulen. Dabei haben wir den Vorteil (nicht in Bevormundung zu übersetzen), daß wir die Möglichkeit haben, zu vergleichen und die Vergleiche selbst wieder als Anlaß und Mittel zum genaueren Sehen und Verstehen zu nehmen. Diese hervorragende Lernsituation opfern wir leichtfertig durch die Fixierung auf borniertes Spezialitätenwissen, inklusive der darin ungeprüft enthaltenen politischen und sozialen (gesellschaftlichen, ökonomischen) Wertvorstellungen. Bei einer hermeneutischen Zugangsweise - die Kunst, einem Betrachter den Gegenstand auf eine solche Weise verständlich zu machen, daß er nicht nur den Gegenstand besser sehen und verstehen lernt, sondern auch die Art und Weise, wie dieser Gegenstand gemeinhin und von ihm selber gesehen und verstanden wird (Hard, G. 1985/1990:273) - ist der Vergleich, die Übertragungen und Gegenübertragungen (Verständnisse) der Genese und Geschichte, der Ökonomie und des Produktivkraftfortschrittes, der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebenssicherung (Existenz), die in den Erscheinungen zum Ausdruck kommen, über die Physiognomie hinaus notwendig.

Die Erfahrung der Fälle gibt erst die Voraussetzung für eine möglichst richtige (zutreffende) Interpretation (Hermeneutik). Dazu benötigen wir nicht abstraktes, isoliert-analytisches Wissen sondern Erfahrung im Lesen und Verstehen der Indizien. Die Hermeneutik können wir deshalb auch neben die (medizinische) Semiotik, die aus bestimmten Zeichen und Indizien auf die Art der Krankheit bei dieser oder jener Person schließt, stellen. Die Aufnahme, die 'Anamnese' des Patienten beschreibt die sachlichen, mehr oder weniger objektiven Daten und Umstände, die bereits für die 'Diagnose' herangezogen werden, weil diese den Thesen der Anamnese zu deren Prüfung folgt. Wichtiger sind aber Zeichen, Merkmale und Indizien, die den Gang der Diagnose (Prüfung) bestimmen. Genauere, am Fall orientierte Untersuchungen kommen erst in Betracht, wenn eine Diagnose, eine These über den Zustand, die Ursachen, die Folgen aufgestellt wurde. Analytische Ergebnisse sind ohne These, die auch etwas über die Qualität und Quantität der analytischen Daten vorhersagt, nutzlose Datensammlungen und Beschäftigungstherapien oder auch nur Vortäuschungen.

Nach der einfachen physionomisch-hermeneutischen Annäherung an einen unbekanntem Ort können wir mit der Erkundung einiger Daten oder der Erhebung synthetischer Indikatoren die These präzisieren und auf ihre Richtigkeit prüfen. Es mag sein, daß ich da ein bißchen einseitig bin. Trotzdem behaupte ich, daß die Naturausstattung in Form der angebauten und spontanen Vegetation das wichtigste Indiz für die Geschichte, die Situation und Entwicklung einer Landschaft ist. Deshalb wird die

pflanzensoziologisch / vegetationskundliche Untersuchung und Beweisführung für das Verständnis der 'Landschaft' im Vordergrund unserer Arbeit stehen. Dazu muß ich auch noch hinzufügen, daß es mir zuerst auf das Verständnis der Situation ankommt, weil ich meine, daß erst dann über das Planen - die Prognose in die Zukunft nachgedacht werden kann und darf; frei nach E. Bloch (1963/1996: 92): „... es ist zu beachten, wie der Verlauf der Straße ist, sonst kommt Vorwegnehmen leicht ganz woanders hin, als es wollte!“

Fragen, Vorgehensweisen, Methoden

Die additive Analyse nach Spezialisteninformationen erklärt nichts oder nur wenig zur Geschichte der aktuellen 'Landschaft'. Und es verschafft den Spezialisten (Fachärzten) unnötige Bedeutung bzw. anonymisiert die Verantwortung für Entscheidungen und entlastet den praktischen Planer (falsch).

Da die Landschaft untrennbar die naturbürtige Grundlage (Gratisnaturproduktivkräfte, vgl. Wittfogel, K.A. 1930) inklusive der darin vergegenständlichten Arbeit zum Ausdruck bringt, muß ich also versuchen eine Landschaft so zu lesen, daß die menschliche Geschichte der 'Natur' (-ausstattung) verstehbar wird. Ich suche deshalb nicht wie ein Spezialist nach Raritäten oder bin auf Vollerhebungen ähnlich einer medizinischen Rundumuntersuchung ohne diagnostische Hypothese aus (vgl. Ginzburg, C. 1988; Hard, G. 1985/1990; Hülbusch, K.H. 1986). Stattdessen versuche ich, auf der Basis meiner Erfahrung und meines Wissens zu sehen und zu lesen (Tüxen, R. 1970). Ich mache mir ein 'Bild' von der Landschaft und entwerfe eine These über die Bedeutung der Ursachen, der Indizien, nach denen ich mein Bild gezimmert habe. Diese Diagnose über den Zustand hilft mir gezielt bei der Suche nach der Richtigkeit oder Falschheit meiner These. Dabei erschließe ich über den Zustand - den aktuellen Prozeß der Entwertung oder Inwertsetzung des Naturmoments - zwei Prognosen oder Wahrsagen: eine in die Vergangenheit und eine in die Zukunft, das ist Planung (Groeneveld, S. 1984, Neef, E. 1949).

Methodischer Schwerpunkt

Nutzungen und Vegetation, ergänzend Geologie, Boden, Klima, Sozialökonomie, Agrarstruktur etc.; Pflanzensoziologische Aufnahme, Tabellenarbeit.

Inhaltlicher Schwerpunkt

Vegetationskundliche Interpretation: Pflanzengesellschaften als Indikator der naturbürtigen Grundlage und ihrer historischen und aktuellen Inwertsetzung.

Motto

Landschaft ist Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse oder: Jede Gesellschaft hat die Landschaft, die sie verdient (s. Berger, J. 1984).

„Die Wissenschaft ist steril. Sekundärwissenschaft betreibt der Student, Fußnotenwissenschaft der Dozent. Geisteswissenschaft ist Materialwissenschaft, Naturwissenschaft ist Materiewissenschaft geworden. Naturwissenschaft weiß und will immer weniger von Natur, will nur noch etwas von Materie. Und überall Buchstaben- und Faktenpingeligkeit. Kein Zusammenhang mehr. Alles Wissen ist Teil geworden. Alle Teile haben sich unübersichtlich voneinander und ins Unverständliche kompliziert. (...) Die Väter betreiben ihre Wissenschaft als Zersetzung in unüberschaubare Spezialgebiete, verständniskalt und unfaßbar fremd.“ (Pilgrim, V.E. u. Memd, A., 1980: 101f)

Wichtig bleibt festzuhalten, daß StudentInnen die Kleingruppenarbeit betreut und damit wesentlich zur Tüchtigkeit des Seminars beigetragen haben, weil damit auch die Arbeitsfähigkeit der weniger routinierten StudentInnen ermöglicht wurde. Mit über 60 Leuten, davon 20 aus Wien, eine aus Weihenstephan und 40 aus Kassel, war es zunächst ein vorprogrammiertes Chaos, das sich dann gegenüber kleineren Exkursionen als tüchtig und auch lustig erwies. Dies hat sicher auch an dem österreichischen Temperament gelegen, aber ebenso wichtig war, daß StudentInnen lehren und vermitteln. Eine neue und wichtige Erfahrung!

Literatur

- Berger, J. (1984): Sauerde. Frankfurt am Main, Berlin, Wien.
Bloch, E. (1963/1996). Tübinger Einleitung in die Philosophie. Frankfurt am Main.
Ginzburg, C. (1988): Spurensicherungen. Über verborgene Geschichte, Kunst und soziales Gedächtnis. München.
Groeneveld, S. (1984): Agrarberatung und Agrarkultur. Kassel.
Hard, G. (1985/1990): Städtische Rasen, hermeneutisch betrachtet. In: Hard-Ware. Notizbuch 18 der Kasseler Schule. AG Freiraum und Vegetation (Hg.) S. 273-294. Kassel.
Hülbusch, K.H. (1986): Eine pflanzensoziologische 'Spurensicherung' zur Geschichte eines 'Stücks Landschaft'. In: Landschaft und Stadt 18(2). Stuttgart.
Neef, E. (1949): Landesplanung und geographische Forschung. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 6: 310-332. Neuwied.
Pilgrim, V.E., Memd, A., (1980): Das Paradies der Väter. Weinheim, Basel.
Tüxen, R. (1970): Pflanzensoziologie als synthetische Wissenschaft. In: Miscellaneous Papers 5. Wageningen.
Wittfogel, K.A. (1930): Die natürlichen Ursachen der Wirtschaftsgeschichte. Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 67. Tübingen.

Helmut Lührs

Einleitung - z.B. Limberg in der Steiermark⁹

Das Kompaktseminar in Limberg war lehr- und ertrageich. Darin steckt eine lange und stabile Tradition des Lernens und Lehrens auf den Kompaktseminaren, von der wir für unsere Arbeit profitiert haben und ohne die das Seminar gar nicht möglich gewesen wäre. Zum Erfolg des Seminars trugen aber nicht zuletzt das schöne Quartier, das wir nur weiterempfehlen können, und die fürs Lernen geradezu ideale Landschaft bei, in der es vom Nardo Galion bis zum Queckengrünland so ziemlich alles gab, was man sich für ein solches Seminar nur wünschen kann. (...)

Mit an die 120 TeilnehmerInnen war das Seminar so groß wie noch nie vorher. Trotzdem gab es von Beginn an eine sehr intensive und bis zum Schluß angenehme Arbeitsatmosphäre. Aber selbst wenn sich diese Gruppengröße noch als arbeitsfähig erwies, so war doch allenthalben spürbar, daß die absolute Grenze des Möglichen erreicht ist. Das zeigte sich in den einzelnen Arbeitsgruppen selbst, die mit 12/13 TeilnehmerInnen eigentlich keine Klein-, sondern Großgruppen waren, was den ganz alltäglichen Aufwand allein für die Gruppenorganisation beträchtlich und verdammt mühselig macht; das zeigte sich genauso in der alltäglichen Versorgung

⁹ In: Anderle, H. et al. (1992): Ein Stück Landschaft sehen, verstehen, beschreiben. Zum Beispiel Limberg in der Steiermark. Studienarbeit am FB 13 der GhK. Kassel. Gekürzt.

beim Einkaufen, Kochen, Abwaschen und Aufräumen. So konnten die Abendveranstaltungen immer erst sehr spät beginnen, was für alle Beteiligten der jeweiligen Kochgruppe sowie für die 'übrigen' SeminarteilnehmerInnen schon nervig war. Insofern ist für die nächsten Seminare klar, daß eine rigide TeilnehmerInnenbegrenzung unumgänglich sein wird. (...)

Anmerkungen zur Dramaturgie des Seminars

Sehen lernen, das setzt voraus, sich seiner Lehr- und Lerngeschichte bewußt zu werden. Sehen lernen setzt voraus, die eigene Beschreibungsfähigkeit zu schulen. Die Beschreibung eines Gegenstandes oder Ereignisses ist die Nahtstelle für das Verständnis der eigenen Geschichte wie der Geschichte des Gegenstandes selbst. Aus beidem resultiert die Interpretation der Bedeutung. Erst die sinngebende Bedeutungsbestimmung verwandelt das bloße Sehen in ein Anschauen. Aus einem Einzelfall werden Kontext, Zusammenhang, Analogien sichtbar (vgl. Panofsky, E. 1979). Anschauung ist deshalb wesentlich Fähigkeit zur Erinnerung. Sie braucht ein Gedächtnis, das sich im Vorhandenen bewährt, in dem es (sich) daran erinnert, wie das, was ist, geworden ist. Dieses Erinnern ist nicht beliebig. Es hat eine konkrete Richtung, eine Absicht, einen konkreten Sinn (deshalb braucht es einen Anlaß), der dem Verständnis alltagspraktischer Lebenssituationen verpflichtet ist (vgl. Hülbusch, K. H. 1983). Dieses Erinnern reflektiert keine Wahrheiten im Sinne objektiv richtiger Tatsachenfeststellungen (vgl. Weber, M. 1985), es dient der sozialen Interpretation einer sozialen Welt, bei der die eigenen Interessen, Absichten gleichermaßen für den Interpreten wie die Interpretation offen gelegt und nachvollziehbar gemacht werden. Von hier aus wird die Geschichte erzählt, damit ich ihre Bedeutung an jeder Stelle der Erzählung auf den Anlaß hin überschauen und prüfen kann.

Kompaktseminare sind geschichtliche Veranstaltungen. Sie sind Teil einer langen Lern- und Lehrtradition, die weit über die originär landschaftsplanerische Geschichte in Kassel hinausgreift. Deshalb gibt es auch hier nichts neu zu erfinden oder gleichsam einen Ausgangspunkt, der bei Null anfängt. Wenn wir dagegen jedes Seminar neu auf die bisher gemachten Erfahrungen überlegen, dann im Hinblick auf die Verfeinerung und Vertiefung dieser Erfahrungen (vgl. Wittfogel, K. A. 1930: Transformation / Aktualisierung). Praktisch heißt das, daß wir all die bewährten Schritte nicht verändern, von denen wir wissen, daß sie uns auch dort hintragen, wohin wir wollen. Eine Tabelle z.B. schreibt sich von Hand viel schneller und besser als mit einem Computer. Das ist so - aller Propaganda zum Trotz. Also schreiben wir unsere Tabellen von Hand. Dieses Festhalten an bewährten Schritten geschieht im Bewußtsein ständiger Veränderung (vgl. Berger, J. 1984). Jedes Seminar muß neu gemacht werden und es hat jedes Mal seine eigene eigenständige Dramaturgie. Damit das so ist und sein kann, ist der Rückgriff, die Erinnerung / Anknüpfung an die Erfahrungen vorher notwendig, alles andere bliebe beliebig und absichtslos.

Aus Fehlern lernen

Die folgenden Hinweise und Überlegungen reflektieren Erfahrungen, Probleme, Unfälle und Schwierigkeiten des Seminars in Limberg. Sie mögen als Merkposten ver-

standen werden, damit sie nicht in Vergessenheit geraten und aus der Erfahrung gelernt werden kann (vgl. Auerswald, B. et al. 1991). Im Gegensatz zu vorherigen Seminaren haben wir in Limberg vor Beginn des Seminars eine Vorbereitungsrunde für die KleingruppenbetreuerInnen eingelegt. Die Vorbereitung sollte zum einen dazu dienen, den Ort ein wenig kennenzulernen, und zum anderen, die Arbeit der Gruppenbetreuung zu reflektieren, um durch beides mit mehr Gelassenheit und Sicherheit das Seminar beginnen zu können. Das hat sich nicht bewahrheitet. Tatsächlich hat die Vorbereitung am Ende sogar eher dazu geführt, die Beweislast für alle bei der Betreuung Beteiligten zu erhöhen, anstatt mehr Gelassenheit zu schaffen. Der Schwerpunkt der Vorbereitung lag auf dem Kennenlernen der Landschaft, während die Vorbereitung auf die Kleingruppenbetreuung viel zu kurz gekommen ist. Das hat sich als reichlich fataler Fehler erwiesen, denn viele der späteren Probleme im Seminar sind ursächlich auf diese falsche Schwerpunktsetzung zurückzuführen.

Das Kennenlernen der Landschaft ist für die Vorbereitung auf's Seminar vergleichsweise wenig wichtig, im Zweifelsfall sogar kontraproduktiv. In der Vorbereitung muß es vielmehr zentral um die Frage der Betreuungsarbeit gehen. Dafür ist es notwendig, zunächst einmal Erwartungen und Erfahrungen zum Seminar zu diskutieren. Dann sollten die bisherigen Erfahrungen in konkreter Kleingruppenarbeit geprobt, erinnert und neu nachgedacht werden, um in einer abschließenden Runde noch einmal die wichtigsten praktischen/inhaltlichen Schritte für die Vorgehensweise und Dramaturgie zusammenzufassen und zu debattieren. Die Runde sollte dafür nicht zu groß werden, damit der Austausch untereinander differenziert genug bleiben kann; das hat Limberg ebenfalls gezeigt. Zwei BetreuerInnen pro Kleingruppe sind genug, bei mehr wird es tendenziell einfach nur stressiger.

Die relativ gute Vorbereitung auf den Ort und die vergleichsweise schlechte Vorbereitung auf die Kleingruppenarbeit führte dazu, daß insbesondere die Anfangsschritte im Seminar häufig relativ zufällig und nicht selten recht unüberlegt bzw. unnötig kompliziert überlegt angegangen wurden. Von Beginn an gab es eine ziemliche Fixierung auf die Arbeitsgebiete der Kleingruppen (und damit eine starke Tendenz, das Seminar in neun kleine Seminare zerfallen zu lassen). Die 'Gebietsorientierung' veranlaßte einzelne Gruppen, das Pflanzenkennlernen und die ersten Aufnahmen nicht nach praktischen Erwägungen zu beginnen (hier ist ein guter Platz zum Sammeln) sondern gleich mit einem Spaziergang ins Arbeitsgebiet zu verbinden. Damit waren aber Haupt- und Nebensache klar bestimmt und die Aufmerksamkeit falsch gesteckt. Das Resultat war die unbeabsichtigte Förderung einer erfahrungsgemäß immer latent vorhandenen Erwartung vieler SeminarteilnehmerInnen, sich doch direkt und voraussetzungslos auf die 'großen landschaftsplanerischen Fragen' zu stürzen. Es wird dann recht schwierig, auf die Bedeutung der handwerklichen Arbeit zurückzukommen, weil die Vermittlung der einzelnen Arbeitsschritte nicht mehr nachvollziehbar ist.

Praktische Hinweise

Deshalb sollten gerade zu Beginn des Seminars die einzelnen Arbeitsschritte recht genau eingehalten bzw. mit besonderem Bedacht variiert und verändert werden.

Nach der Vorstellung der Kleingruppenmitglieder beginnt das Sammeln / Kennenlernen der Pflanzen. Es ist einfach praktisch, dafür keine weiten Wege zu machen sondern in der Nähe des Quartiers zu bleiben (das macht es dann auch für die Hintergrundsbetreuung leichter, die einzelnen Arbeitsgruppen zu finden). Das Sammeln, Vergleichen und Zuordnen der Pflanzen ist ein sehr wichtiger Schritt in der Dramaturgie des Seminars, weil hier an einem einfachen Gegenstand die spätere Vorgehensweise für die Arbeit in der Landschaft geprobt und eingeübt wird. Es geht um die Anschauung, den Vergleich der Pflanzen nach gemeinsamen Merkmalen, Auffälligkeiten im Habitus, typische Besonderheiten. Es lassen sich auf diese Weise relativ leicht Merkmale etc. herausarbeiten, die verschiedenen Pflanzen z.B. zu Familien vereinigen, und zwar auch dann, wenn man nur wenige oder gar keine Vorkenntnisse mitbringt. Genauso wird die Grenze dieses Vorgehens deutlich, indem es z.B. einfach bestimmte Familien gibt, die keine besonders offensichtlichen Merkmale aufweisen. Da hilft dann z.B. der negative Ausschluß weiter, ab einem bestimmten Punkt eben die Literatur oder aber routiniertere PflanzenkennerInnen. Dieser von der Anschauung her vermittelte Zugang zur Vegetation hilft später im Gelände weiter, insbesondere, wenn es darum geht, schwierige Fragen zu klären oder zu klären, warum bestimmte Fragen schwierig sind; abgesehen vom praktischen Effekt, daß auf diese Weise das Erlernen der Pflanzen leichter ist.

Die Erfahrung in Limberg hat gezeigt, daß die Hintergrundsbetreuung schon in dieser Phase der Kleingruppenkonstituierung beim Pflanzenbestimmen mit dabei sein sollte. Man lernt sich so von Anfang an kennen und zwar in einer Phase, in der alle dabei sind, sich kennenzulernen. Nachdem die Pflanzenbestimmungen mit der ihnen gebührenden Aufmerksamkeit abgeschlossen sind, folgen erste Aufnahmen einfacher Trittgeseellschaften. Auch hier bestimmt die Anschauung die handwerkliche Vorgehensweise. Gerade anhand der annuellen und mehrjährigen Trittrasen läßt sich sehr schön zeigen, wie sich die Vegetation in Abhängigkeit von Standort und Nutzung entwickelt. Grenzen, Zonierungen, Übergänge können gut sichtbar, anschaulich gemacht werden. So sind die ersten Aufnahmen die handwerkliche Übersetzung der Vorgehensweise bei der Pflanzenbestimmung in die Aufnahme der Vegetation. Wenn diese Arbeitsschritte erledigt sind, beginnt die Feldarbeit in den jeweiligen Arbeitsgebieten. Die Einteilung der Gebiete folgt ausschließlich praktischen Erwägungen, ganz einfach, um zu vermeiden, daß von zehn Arbeitsgruppen zehn Aufnahmen auf einer Wiese gemacht werden und alle Leute sich gleichzeitig auf den Füßen herumstehen. Schwerpunktmäßig dient die erste Seminarwoche der Stärkung der Beschreibungsfähigkeit, dem Handwerk der Abbildungen - Was sehe ich? Wie kann ich es abbilden? - und der Erinnerung - Was bringe ich von zu Hause mit? Was kenne ich, was ist neu für mich? Der Schwerpunkt der zweiten Arbeitswoche liegt auf der genauen Beschreibung und (vorsichtigen) Interpretation (Bedeutungen, Geschichte, Geschichten, Kontexte).

Kleingruppenarbeit und Demokratie

'In Kassel habe ich gelernt, eine Debatte führen zu können. Was mir aber fehlt, ist die Routine, eine Debatte zu organisieren. Derart, daß meine Absichten darin enthalten

sind und gleichzeitig eine fruchtbare Diskussion entsteht, die unterschiedliche Interessen / Absichten sichtbar, bearbeitbar macht'. So der Kurzbericht eines Absolventen der Landschaftsplanung aus der Berufspraxis.

Die Arbeit in Projekten hält Möglichkeiten für solche Debatten zwar bereit, aber offensiv werden sie zumeist nicht genutzt / wahrgenommen. Über die Arbeit als KleingruppenbetreuerIn kann dafür sehr viel gelernt werden. Die Betreuung einer Kleingruppe ist quasi idealtypisch Büroarbeit. Es geht darum, eine Debatte anzuzetteln, mit der ich meine Absichten und Überlegungen prüfend als Prinzip / Hinweis / Erfahrung / Arbeitsanweisung für die Gruppe formuliere, darauf achte, mit der Debatte möglichst nicht unterzugehen und gleichzeitig Platz schaffe für die Absichten / Interessen der Gruppenmitglieder; (das klingt komplizierter als es ist, aber man braucht dafür schon einige Erfahrung und die kommt nicht aus dem heiteren Himmel, dafür muß man einfach irgendwann mal anfangen). In jedem Fall ist das etwas ganz anderes als irgendeine formale Demokratie, in der gleichsam abgestimmt wird, was denn nun gerademal wann gemacht werden soll. Solche Abstimmungen haben i.d.R. reichlich Frust zur Voraussetzung und selber ist meistens ihr Ergebnis. Ich muß als KleingruppenbetreuerIn schon sagen, wo es lang geht, Arbeitsangebote, -anweisungen austeilen. Das ist allein notwendig, um der Gruppenarbeit eine nachvollziehbare Struktur zu geben, gegen die sich die Gruppe dann auch wehren kann (was nie schlecht ist, weil dann für Entscheidungen verschiedene Prognosen formuliert werden können und zu prüfen ist, welche Prognose sich als richtig erweist und warum). Dann kann auch überlegt werden, welcher Schritt jetzt ggf. anders nötig wird. Klugerweise werde ich als KleingruppenbetreuerIn für die Arbeitsangebote und -anweisungen auf das Repertoire vorgeleisteter Arbeit zurückgreifen (Auerswald, B. et al. 1991) und auch hier andere Schritte nur mit Bedacht tun. Das ist aber nur eine Seite, die andere heißt, aus Prinzip nur solche Schritte anzugehen, die ich auch einigermaßen nachhalten kann! Das bedeutet praktisch, je kleiner Fragen und Beispiele sind, umso besser, denn groß machen läßt sich eine Frage ganz schnell, aber eine zu groß gestellte Frage 'kleiner' zu machen, ist sehr schwierig. Deshalb ist es auch gut, sich zuerst einmal an relativ leicht einschätzbaren (Vegetations-)Phänomenen abzuarbeiten, bevor man sich auf schwierigere Sachen stürzt. Beispiel: In einer Arbeitsgruppe gab es einen völlig chaotischen Hang mit der abstrusesten Vegetation, die man sich nur vorstellen kann. Ich hätte als KleingruppenbetreuerIn natürlich einen riesen Bogen um diesen Hang gemacht, nach dem Motto: wenn die Gruppe das sieht, dann wollen alle dahin und ich kriege einen heillosen Streß, dieses Vegetationschaos nun verstehen zu müssen. Das Prinzip heißt kleine Beispiele und möglichst einfache Beispiele, schöne Orte suchen, an denen man sich wohlfühlt, anstatt chaotische. Ich glaube, da sind intuitive Entscheidungen häufig sehr tragfähig. Das sieht gut aus hier, selbst wenn mir (i.M.) noch nichts Plausibles dazu einfällt. Die Formulierung von Vorgaben dieser Art macht mich nicht nur sicherer, sie begegnet gleichzeitig einer falschen Erwartung, mit der in jeder Gruppe auf jeden Fall zu rechnen ist, der unglaublich nervigen Erwartung, daß die GruppenbetreuerIn die LehrerIn sei und über alles und jedes Bescheid wissen müsse. Diese Erwartung ist blödsinnig und nichtsdestotrotz real und sie kann sehr schnell (meist unbeabsichtigt)

handfest bedrohlich werden. Um da von vornherein nicht in falsche Beweisnot zu geraten, ist es nötig, von Beginn an die Zügel in die Hand zu nehmen und klarzustellen, daß es hier nicht um Frontalunterricht und auch nicht ums Auswendiglernen oder Abfragen geht sondern ums Lernen und Verstehen. Solche Klarstellung macht sich am besten nicht durch Deklarationen, sondern durch praktische Schritte in der Arbeit (s. Auerswald, B. et al. 1991).

Hintergrundbetreuung

In Miltenberg haben wir das erste Mal explizit eine Organisationsstruktur des Seminars ausprobiert (die es implizit auch vorher schon gab), die sich auch in Limberg gut bewährt hat. Es gibt / muß geben eine(n) BandleaderIn, die Hintergrundbetreuung und KleingruppenbetreuerInnen; das klingt sehr formalistisch (und macht den anti-formalisten Formalisten deshalb Schwierigkeiten), ist aber notwendig, um die Arbeit mit so vielen Leuten bewältigen zu können. Diese Struktur ist aber genauso nötig, um das Lehren und Lernen während des Seminars möglich zu machen. Da es ganz viele Leute mit ganz unterschiedlichen Lern- und Lehrerfahrungen im Seminar gibt, muß dies auch in der organisatorischen Struktur seinen Niederschlag finden. Es muß verschiedene Verbindlichkeiten / Zuständigkeiten geben, damit alle Bescheid wissen, woran sie sind. Erst dadurch gibt es einen Spielraum und die Möglichkeit zum Widerspruch. Schließlich ist die Hintergrundgruppe wichtig für die SeminarleiterIn, um a) keine einsamen Entscheidungen treffen zu müssen und b) die viele Arbeit, die vielen Geschichten, die auf einem Seminar, zumal dieser Größe, passieren, überblicken und zusammenhalten zu können.

Es gab einige Kritik an der Arbeit der Hintergrundbetreuung. Einmal abgesehen von den 'normalen Unfällen', die so ein Seminar reichlich zu bieten hat, waren zwei Aspekte m. E. besonders ausschlaggebend für Probleme, die es während des Seminars gegeben hat.

Zum einen die unzureichende, weil dramaturgisch unüberlegte Vorbereitung zum Seminar, die zu einer drastischen Erhöhung von Beweislasten führte (siehe vorne). Zum anderen die unzureichende Explifikation der einzelnen Arbeits-, Lern- und Lehrschritte während und zum Abschluß des Seminars. Es ist außerordentlich wichtig, immer wieder explizit auf die einzelnen Arbeitsschritte, ihre handwerkliche, theoretische, professionelle Bedeutung für die Lernarbeit im Seminar hinzuweisen, damit immer der Zusammenhang und der Stand der Arbeit für alle Beteiligten sicht- und nachvollziehbar bleiben können. Für solche Zusammenfassungen und dramaturgischen Hinweise bieten sich die Abendveranstaltungen an (unter anderem auch deshalb muß es sie in ausreichender Zahl geben, vgl. Auerswald, B. et al. 1991). Solche Zusammenfassungen bieten dann noch zusätzlich einen 'Anlaß', über die bisherige Arbeit nachzudenken bzw. für den nächsten Tag daran im Gelände / in der Kleingruppenarbeit anzuknüpfen; wodurch sie zu einer ganz wichtigen Stütze für die Kleingruppen werden, an der es gemangelt hat.

Aus Fehlern wird man klug, aber auch das ist nicht voraussetzungslos und ohne eine Geschichte dazu zu machen.

„Nachdem wir im Vertrauen auf eine beruhigende Wettervorhersage eines Morgens um fünf Uhr abgelegt haben, finden wir um zwei Uhr auf offener See eine Südwestwind, der uns backbords anfällt. Die Dünung war diesmal nur kurz, hinzu kam (wegen des Südwestwinds) ein scharfes Schlingern. Jetzt, da ich es aufschreibe, bin ich ziemlich stolz auch diesen 'Südwestwind' und dieses 'backbords', ich war es sehr viel weniger mitten auf dem aschgrauen, nebligen Meer, das sich auf uns stürzte, wie eine Katze auf einen Wurf Mäuse. Wir mußten die Geschwindigkeit drosseln, schließlich die Fahrt ändern und einen Hafen an der ligurischen Küste anlaufen. Auf der gleichen Strecke in Gegenrichtung ging tags darauf das englische Schnellboot aus Willougby mit Mann und Maus unter. Ich habe gewiß nichts Außergewöhnliches getan, aber ich denke an diejenigen, die solches leisten. Vorhin habe ich hinsichtlich der Größe Läuse auf einem Marmorkopf gesucht: es handelt sich sehr wohl um jene, von der Corneille spricht“ (Giono, J. 1987: 160/161).

Literatur

- Auerswald, B. et al. (1991): Ein Stück Landschaft – sehen, verstehen, abbilden, beschreiben – zum Beispiel Miltenberg/Main. Notizbuch 20 der Kasseler Schule. Hg.: AG Freiraum und Vegetation. Kassel.
- Berger, J. (1984): Sauerde. Geschichten vom Lande. Frankfurt am Main.
- Giono, J. (1987): Die Terrassen der Insel Elba. Frankfurt am Main.
- Hülbusch, K. H. (1983): Landschaftsökologie in der Stadt. ABN (Hg.): Naturschutz und Landschaftspflege zwischen Erhalten und Gestalten. Heft Naturschutz und Landschaftspflege 33. Bonn.
- Panofsky, E. (1979): Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, E. (Hg.): Bildende Kunst als Zeichensystem. Köln.
- Weber, M. (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- Wittfogel, K. A. (1930): Die natürlichen Ursachen der Wirtschaftsgeschichte. Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik. 67 (4/5). Tübingen.

III.2. Räsonieren über Rollen

Georges Moes

Soziologie des Seminars - z.B. Bockholmwik in Angeln¹⁰

Schon in den Vorjahren gab es bei den Kompaktseminaren Zusammentreffen und Debattierunden zwischen den BetreuerInnen. Unsere etwas geschultere und weiter systematisierte Erzähl- und Debattierfahrung, die wir beim PlanerInnenpraxisseminar 'Balint-Seminar' im Odenwald 1994 gewonnen hatten, kam uns dabei zugute. Dort ging es in erster Linie um das Verständnis der ChefInnen-MitarbeiterInnen-Rollen, also um Lehr-Lern-Beziehungen in unterschiedlichen Ausbildungs- und Bürosituationen. Die Organisation des Kompaktseminars hat in diesem Jahr dazu geführt, daß rund die Hälfte der TeilnehmerInnen sich explizit in einer LehrerInnen-Rolle befanden, so daß es uns - wie ebenfalls in den Vorjahren - wichtig erschien, die mit diesen Rollen einhergehenden Erfahrungen und Schwierigkeiten auch innerhalb des Seminars explizit zum Thema zu machen. Hierzu fand an zwei Tagen jeweils ein Be-

¹⁰ 'Lehren und Lernen. Zusammenfassung der BetreuerInnenntreffen' in: Auerswald, B. et al. (1995): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... Diesmal: Bockholmwik in Angeln. Studienarbeit. S. 233-241. Kassel.

treuerInnen treffen statt, bei dem es darum ging, in der Gruppe über das Erzählen und gemeinsame Debattieren ein Stück weit die 'Bandbreite' der Erfahrungen und auftretenden bzw. als solche wahrgenommenen Schwierigkeiten zu sammeln. Der hier zusammengetragene Text ist kein Protokoll der Sitzungen, sondern versucht, die Erzählungen und die Debatten der beiden Treffen resümierend zusammenzufassen. Deshalb tritt die Darstellung der einzelnen 'Fallgeschichten' gegenüber unseren Erzählrunden ganz in den Hintergrund.

Wir sind bei unseren BetreuerInnen treffen davon ausgegangen, daß über das Erzählen eine Ebene des Dialogs für die Einzelnen eröffnet wird und gleichzeitig alle Anderen, die sich ja in vergleichbaren Rollen befanden, ihre oder auch Teile ihrer 'Fälle' darin wiederentdecken können. Ein Gesichtspunkt, der sicherlich nicht zu unterschätzen ist, ist die Einsicht, mit dem eigenen 'Fall', mit seinen 'Schwierigkeiten' und Erfahrungen nicht alleine dazustehen. Diese methodische Überlegung folgt Analogien aus anderen Arbeitsbereichen, wie etwa der Pflanzensoziologie und der Vegetationskunde, bei denen wir auch über den Vergleich der 'Fälle' zu generalisierenden Aussagen und Einsichten kommen können, die über das Partikuläre und Einzigartige des einzelnen, individuellen 'Falles' hinausreichen, so daß dahinter Ansätze zu 'verstehbaren' Prinzipien sichtbar werden. Dies ist zum einen wichtig, weil nur das, was wir verstanden haben, können wir als Erfahrung mitnehmen, um es ggf. anderenorts also in anderen Situationen zu überprüfen. Zum anderen ist das Verständnis, also die sorgfältige Anamnese Voraussetzung für eine gezielte Prognose, für eine 'Therapie'.

Gerade im Feld der Lehre und des Lernens ist ein Vergleich mit dem Arbeitsfeld des Mediziners angebracht, bei dem, wie Balint (1966/1991) es formuliert, die Beziehung Arzt-Patient ein wesentliches Moment in der Übereinkunft über die zu behandelnde Krankheit, ihren Verlauf und Behandlungserfolg darstellt. Auch in den Lehr-Lern-Situationen, die zum Alltag eines Kompaktseminars dazugehören, wird der 'Erfolg' des Seminars zum großen Teil über erfolgreiche, d. h. geklärte LehrerInnen-Lernende-Rollen mitbestimmt. Ohne diese Fragen zum Hauptgegenstand des Kompaktseminars machen zu wollen, ist es dennoch wichtig, die auftretenden 'Schwierigkeiten' ernst zu nehmen und mit den BetreuerInnen treffen an die 'vorgeleistete Arbeit' und die gesammelten Erfahrungen beim Lehren und Lernen in anderen Kompaktseminaren - Miltenberg (Auerswald, B. et al. 1991), Borgentreich (Bechler, M. et al. 1992), Fouchy (Auerswald, B. et al. 1994) - anzuknüpfen.

Zur 'Soziologie' des Seminars

Bei den Kompaktseminaren gab es immer schon einen 'Hintergrund', der vor allem von Kiwi und einer Reihe wechselnder routinierter StudentInnen geleistet wurde, wobei deren Rolle erst mal nur informell bestand. Seit St. Oswald (Machatschek, M. / Moes, G. 1987) gab es dann explizit benannte KleingruppenbetreuerInnen, die ein Arbeiten in Kleingruppen ermöglichten. Seit dem Kompaktseminar in Miltenberg (1991) kam dann als zusätzlich definierte Gruppe eine erweiterte Hintergrundbetreuung hinzu, die vornehmlich für den inhaltlichen 'Zusammenhalt', die Leitung und Organisation der abendlichen Veranstaltungen zuständig war und daneben eine

Betreuungs- und 'Supervisions'-Rolle für die KleingruppenbetreuerInnen übernahm. Seit diesem Zeitpunkt gab es bei den Kompaktseminaren auch eine explizit geführte Debatte ums Lehren und Lernen. Bockholmwik hat diesen BetreuerInnenrollen eine weitere hinzugefügt, so daß neben dem Hintergrund und den KleingruppenbetreuerInnen zusätzlich eine 'Mega'-Gruppe eingeführt wurde. Ausschlaggebend für diese Ausweitung der BetreuerInnen-Rollen war vor allem die relativ üppige Beteiligung zahlreicher routinierter TeilnehmerInnen, die bereits in vorangegangenen Seminaren die Kleingruppenbetreuung übernommen hatten. Da es uns wichtig schien, daß jüngere routinierte TeilnehmerInnen ebenfalls eine betreuende Rolle als KleingruppenbetreuerInnen übernehmen sollten, mußte für die früheren KleingruppenbetreuerInnen eine neue Rolle gefunden werden, die ihnen eine adäquate Lehr-Lern-Situation ermöglichte: hierzu führten wir in Bockholmwik die Megas ein. Nebenher ermöglichte das dem Hintergrund gemeinsam mit den Megas relativ unabhängig von den Kleingruppen zu arbeiten, um darüber Luft zu haben und neue Gegenstände, wie etwa den Strand oder die Knicks einzuführen, sowie die Abendvorträge vorzubereiten. Für die Megas waren im Seminar die Lehr- und Lern-Situationen vermutlich am schwierigsten und erst mal am ungeklärtesten, da sie zum einen die Angebote des Hintergrunds wahrnehmen konnten, gleichzeitig aber auch eine BetreuerInnenrolle gegenüber der Kleingruppe einnahmen. Zudem war diese Rolle 'historisch' am unsichersten und es gab erst mal keine unmittelbar vorgeleistete Arbeit und Erfahrung, die dieses Arbeitsfeld umschrieben hätte. Unter dem Strich hieß das, daß wir pro Gruppe je zwei KleingruppenbetreuerInnen, zwei Megas und zwei HintergrundbetreuerInnen hatten. Die Gruppen selbst waren dabei mit vier bis fünf TeilnehmerInnen relativ klein. Unsere beiden BetreuerInnenreffen fanden deshalb in einer entsprechend großen Runde statt, bei der etwas über die Hälfte der TeilnehmerInnen des Kompaktseminars anwesend war.

Ähnliches und Unterschiedliches

Auf allen Ebenen der Betreuung tauchten ähnliche Fragen, Unsicherheiten, Widersprüche und Lernzugewinne auf, selbst wenn sie in den weniger etablierten Rollen - und das waren diesmal die Megas - vermutlich am deutlichsten und heftigsten zum Tragen kamen. Das hatte unter anderem damit zu tun, daß die Megas 'sandwichartig' zwischen der relativ klar umschriebenen Rolle der KleingruppenbetreuerInnen einerseits und dem Hintergrund standen. Die Verunsicherung bei den KleingruppenbetreuerInnen, deren Rolle über die Geschichte des Seminars bereits geklärt war, resultierte aus dem jeweils unterschiedlich gesicherten Umgang mit dieser Rolle bzw. mit der neuen, erstmaligen Übernahme der BetreuerInnenrolle.

Beim Hintergrund war es, wie in den Vorjahren so, daß auch hier die Routinierteren verstärkt die lehrend-lernende Rolle bei den Spaziergängen, den Abendvorträgen und der Diskussionsleitung zu übernehmen hatten. Der Hintergrund übernimmt darüber bei den Kompaktseminaren, neben der Aufgabe, den organisatorischen und inhaltlichen Zusammenhalt des Seminars zu gewährleisten, gleichzeitig die Aufgabe, das 'kollektive Gedächtnis' des Seminars zu organisieren, also Analogien und Verweise zu vorangegangenen Seminaren und damit zu anderen Orten herzustellen.

Bei allen zeigte sich, daß die mit der Annahme der Rolle häufig einhergehende 'Krise' gleichzeitig eine Lernchance darstellt, die dann fruchtbar ist, wenn sie offensiv angegangen wird.

„Auf die Krise richtig zu antworten, das ist ein Kapitel für sich. Die Verzweigung kann anhalten, Wunden hinterlassen, zum Aufgeben zwingen. Es bedarf, als Gegengewicht, einer Art von frohem Mut, einer fröhlichen Neugier darauf, was einem da passiert“ (Nadolny, S. 1993: 62).

Insgesamt bestätigte unsere Erzählrunde auch die Vermutung, daß nämlich auf allen Ebenen der BetreuerInnenrollen und der unterschiedlichen Routinen jeweils ähnliche Unsicherheiten auftraten. Es erscheint also angemessen, in der folgenden, resümierenden Reihe nicht das jeweils Besondere und Individuelle der 'Fälle' hervorzuheben, sondern statt dessen den Versuch zu unternehmen, Ansätze zum Verständnis der Rollen, der 'Schwierigkeiten' und Implikationen zu liefern. Dies als Voraussetzung, damit jeder für sich lernen kann, den angetragenen oder selbst inszenierten Zumutungen angemessen zu widersprechen, um darüber zu geklären - für alle TeilnehmerInnen lehr- und lernreichen und damit inhaltlich fruchtbaren - Arbeitssituationen zu kommen.

Ankommen heißt sich erinnern

Unserer heutigen Vorstellung zufolge, richten wir den Blick in die Ferne der Zukunft, die sich erst dunstig und schemenhaft am Horizont andeutet und auf die wir - wie ein Schiff auf eine ferne Küste - zusteuern. Die Vergangenheit und die Geschichte hingegen verschwinden hinter unseren Rücken, wie ein zurückgelassener Hafen, von dem wir uns verabschiedet haben. Dieser Blickrichtung steht die Vorstellung der alten Griechen vom Verlauf der Zeit fast diametral gegenüber, wie sie etwa Pirsig (1993: 437) im Nachwort seines Buches 'Zen und die Kunst, ein Motorrad zu warten' beschreibt. Sie verstanden die Vergangenheit und die Geschichte als etwas, was vor Ihnen lag, und von dem sie sich immer weiter entfernten, die Küste, die immer schemenhafter und gröber wurde, je länger die Abfahrt zurücklag. Nur die Vergangenheit war gewiß, während die Zukunft den alten Griechen als etwas vorkam, das sie von hinten überholte und erst plötzlich auftauchte, jedenfalls nicht sichtbar war, sondern höchstens als Vorahnung oder aber aus der Geschichte heraus prognostizierbar war. Einzig der Blick auf die Geschichte ermöglichte ein Vordenken der Zukunft.

Unser Ankommen in Bockholmwik hatte viel von dieser Vorstellung der Zeit, wie sie den alten Griechen eigen war. Unser erster Spaziergang war einer, der - von Kiwi erzählt - noch mal den Blick auf die zurückgelegte Reise von Kassel nach Bockholmwik am Gegenstand der Geologie richtete, und über die Aufforderung zum Sich-Erinnern, den Weg vor uns ausbreitete und darüber erst das Ankommen ermöglichte.

Die Organisation der Erinnerung

Das Sich-Erinnern gehört professionell zum 'roten Faden' des Kompaktseminars. Zum einen eröffnet es die Möglichkeit, das bereits Bekannte, das Mitgebrachte zu erzählen und gleichzeitig die Widersprüche, Irritationen und Fragen zu formulieren, die notwendigerweise die professionelle Neugier wach halten. Hierzu gehören glei-

chermaßen die Anfangs- und Schlußspaziergänge, die Einführungen und Erzählrunden sowie die abendlichen Vorträge. Für die BetreuerInnen ist das Sich-Erinnern die erste und wichtigste Ebene der Herstellung von Sicherheit, um über das Rekapitulieren des Mitgebrachten und bereits Bekannten ins Erzählen und damit aufs Fragenstellen zu kommen, ohne dabei den Boden unter den Füßen zu verlieren und ins Spekulieren und Entwerfen zu geraten, also bei Null anzufangen, wie das T. Wolfe (1990) beschreibt. Bei 'Null anfangen' heißt also auch, den Blick nach 'vorwärts' zu richten, die Zukunft als etwas Sicheres anzusehen und dem Gewesenen, der Vergangenheit, den Vorbildern und Bewährtem etwas von ihrer Wirklichkeit abzusprechen, also die Zukunft als Entwurf vorwegzunehmen (Hülbusch, K. H. 1990: 4). Bei 'Null anfangen' bedeutet auch, der Erzählung ihre Autorität abzusprechen und an ihrer Stelle den Proklamationen, Lippenbekenntnissen und eindeutigen Antworten das Wort zu reden.

Anfangen heißt hingegen sich erinnern, um darüber ins Erzählen zu kommen. Bei unserem BetreuerInnentreffen hat sich etwa gezeigt, daß sich die lernbiographischen Geschichten wesentlich besser eignen, sich und den anderen über die individuellen Wege und Umwege des Lernens und den darin abgelegten Aufmerksamkeiten, Fertigkeiten und Beweggründen klar zu werden, als das etwa bei der Frage nach den Motiven der Teilnahme am Seminar der Fall ist. Die Frage nach den Motiven ist eine, die eine quasi legitimatorische Antwort mit vorbereitet bzw. die Rechtfertigung als wahrscheinliche Antwort in der Frage bereits enthält, da sie weniger vom Interesse des Kennenlernens geleitet ist, als von der Unterstellung. Darüber versperrt sie den Zugang zum Erzählen und zum Sich-Erinnern. Die BetreuerIn nimmt sich mit einer solchen Aufforderung die Möglichkeit, während des Seminars auf Erzähltes und Mitgebrachtes zurückzukommen bzw. die Anderen an ihre Erzählungen zu erinnern, um darüber ihr/sein eigenes Gedächtnis und den darin angelegten Vergleich zu schulen.

Die Kontinuität der Erzählung

Die Spaziergänge, die Abendveranstaltungen als gemeinschaftliche Offerte bilden ebenso wie die Versammlung der Lernbiographien und der Debatten in den Kleingruppen die Basis, auf der die Erzählung tradiert und gewandelt werden kann und darüber ein Lernen möglich wird. Das setzt von der BetreuerIn voraus, sich selbst in der Organisation des professionellen, landschaftsplanerischen als auch des 'kommunalen Gedächtnisses' des Seminars zu üben, um den „notwendig diskontinuierlichen Fluß der Rede nicht abbrechen zu lassen“ (Schmidt, Th. In: Ginzburg, C. 1991: 20), also „die Diskurse von heute auf die von gestern zu beziehen“ (ebd.). Die Wiederholung der Erzählung - ihre Variationen an wechselnden Gegenständen - gehört zum Arbeitsprinzip dazu, wenn wir davon ausgehen, daß es in unserem Arbeitsfeld der Landschafts- und Freiraumplanung (Hülbusch, K. H. 1986: 159) sowie der methodischen Ebene etwa der Vegetationskunde (Hülbusch, K. H. 1993: 52ff; Lührs, H. 1994: 32ff) nichts grundsätzlich Neues zu erfinden gilt, oder wie Culot (1977) das umschreibt: „Kopieren ist Erfinden“. Dieses Sich-verlassen-können schützt die BetreuerIn vor der laufenden Modernisierung und der damit einhergehenden permanenten Verunsicherung. Die BetreuerIn sichert sich darüber immer den Boden unter

den Füßen, sodaß sie/er Schritt für Schritt - ausgehend vom Sicherem und Bekannten - sich selbst und den Beteiligten ein Dazulernen-können eröffnet. Beim Balint-Seminar (1994) haben wir das so verhandelt, daß Sicherheit eine der Voraussetzungen zur Professionalität der Arbeit ist und im Gegenzuge Professionalität und Sorgfalt wiederum zum Zugewinn an Sicherheit beiträgt. Selbst in den erst mal relativ unsicheren BetreuerInnen-Rollen hat sich gezeigt, daß dieses Sich-Erinnern und die Sorgfalt beim Arbeiten ganz wesentliche Momente waren, über die sich die BetreuerInnen ihren Rückhalt und ihre Sicherheit organisieren konnten.

Das Ablehnen der Zumutungen

Wichtige Voraussetzung zur Herstellung von Sicherheit war der bekannte und bereits bei zahlreichen Kompaktseminaren erprobte Rahmen, angefangen bei der Rekapitulation der Familien- und Gattungsmerkmale, bei den ersten Trittaufnahmen bis hin zu den komplizierteren Aufnahmen der Knicks und der Forste. Der Einstieg bei den Familien- und Gattungsmerkmalen hat das in den Erzählungen beim BetreuerInnen-treffen deutlich gezeigt. Dort, wo die frisch 'nominierten' KleingruppenbetreuerInnen etwa ihr 'Debüt' in der Kleingruppe damit eröffneten, daß sie die Familien- und Gattungsmerkmale als solche verstanden, derer sie sich selbst und ein Teil der Kleingruppenmitglieder erinnerten, es also 'Merkmale' im Sinne von 'Malen' waren, die man sich merken kann, gab es relativ geringe Unsicherheiten. Diese tauchten erst dort auf, wo die KleingruppenbetreuerInnen sich selbst falsche Aufgaben, wie etwa eine vollständige lexikalische Versammlung aller nur denkbaren, aber nicht behaltbarer 'Nicht-Merkmale' auferlegten bzw. solcherart überzogene Erwartungen von Seiten der TeilnehmerInnen akzeptierten. Verunsicherung zieht in der Regel die Zerrüttung der Professionalität nach sich und untergräbt den Zugewinn an Routine. Das Parieren, also die angemessene Ablehnung und Erwidern von Zumutungen und falschen Erwartungen, gehört also mit zum wichtigen 'Handwerkszeug' der BetreuerIn. Es spielt dabei erst mal keine Rolle, ob Zumutungen bewußt oder mehr oder weniger unbewußt antiautoritär vorgebracht werden. Für die BetreuerIn stellt sich nur die Frage, ob solche Situationen noch als Anlaß verstanden werden können, bei denen die BetreuerIn wohlwollend die Unterstellung bzw. die Zumutung in eine Frage ummünzt, die ihr als Ausgangspunkt einer Erzählung dienen kann. Ist das nicht möglich, weil die gestellten Fragen vorwiegend dazu dienen, die Autorität der BetreuerIn zu untergraben, so bleibt der BetreuerIn nur die Möglichkeit, den Streit offensiv zu führen.

„Wer nicht selbst die Opferrolle übernimmt, die andere ihm vielleicht zgedacht haben, der hat in der Regel eine bessere Chance, tatsächlich frei zu bleiben: logisch zu handeln, Unvermeidliches mitzutragen, Vermeidbares abzulehnen. (...) sich wehren, wo man die Möglichkeit hat, eine Zumutung zu beseitigen“ (Nadolny, S. 1990: 113).

Die Absprachen oder die 'Verzettlung der Verantwortung'

Da wir es in diesem Jahr mit einer relativ üppigen 'Hierarchie' der BetreuerInnen zu tun hatten, waren zahlreiche Absprachen notwendig, damit die Zusammenarbeit zwischen den BetreuerInnen auf unterschiedlichen Ebenen funktionieren konnte. Die Einigung und Vereinbarungen über Treffen, gemeinsame Arbeit, Orte, Lernschritte

und die Neueinführung von Gegenständen - wie der Küste, den Knicks und dem Forst - mußten jeweils vorgedacht, geplant werden. Die Absprachen umfassen aber auch die Verbindlichkeiten zwischen den einzelnen BetreuerInnen und dienen in erster Linie dem Abstecken und der Klärung der jeweiligen Rollen und Kompetenzen. Hier gilt, daß es den routinierteren BetreuerInnen zukommt, die größere Umsicht walten zu lassen, damit die weniger routinierten Platz haben zu lehren und darüber zu lernen. Hier gerät sowohl die eilige Abgabe der Zuständigkeit und Verantwortung etwa der KleingruppenbetreuerInnen beim Auftauchen der Megas oder des Hintergrundes wie auch deren vorschnelle Intervention gleichermaßen zur falschen Vorgehensweise, weil sie zum einen die Autorität der Routinierteren falsch hofiert und andererseits die Routine und die Autorität der KleingruppenbetreuerInnen untergräbt. D. h. Absprachen müssen entweder kurz vor Ort geklärt werden oder, wenn das den Beteiligten zu unsicher erscheint, bereits im Vorfeld, damit nicht erst draußen bestehende Unsicherheiten zu einem gegenseitigen Vorführen mißraten. Jede BetreuerInnenrolle hat ihren Kompetenzbereich, in dem sie oder er die Verantwortung zu übernehmen hat. In Bezug auf die Arbeit mit den Kleingruppen ist das ganz eindeutig die KleingruppenbetreuerIn. Die Mega's bzw. der Hintergrund agieren hier nur auf Anfrage oder aber zur Einführung eines neuen Gegenstandes, der ihnen vertrauter ist. Wichtig dabei ist allerdings, daß die Autorität der KleingruppenbetreuerInnen gegenüber ihrer Gruppe immer gewahrt bleibt bzw. nicht leichtfertig durch vorschnelle Interventionen der Megas oder des Hintergrundes in Frage gestellt wird. Widersprüche, die in solchen Situationen auftauchen, müssen von den Routinierteren immer als Anlaß verstanden werden, eine Erzählung, die erklärt und darüber Verständnis eröffnet, anzugehen. Darüber kann sie/er ihre/seine LehrerInnenrolle klar machen und als Autorität ihr/sein Wissen einbringen, ohne autoritär, also qua 'Dienststellung', die auftretenden Widersprüche unterzubuttern. Denn in der Regel gedeiht ein derart autoritäres Vorgehen auf dem Boden heftiger Unsicherheiten. Die defensive Haltung neigt zur Orthodoxie und zum Rückzug auf Formalismen. Das Interesse am Lernen ist hierbei ohne Belang ebenso wie das Produkt der Lehre, das, was bei einem selbst und bei anderen an Einsichten hinzukommt. Eine offensive streitbare Haltung ist, da sie am eigenen Weiterlernen, wie auch am Dazulernen Anderer interessiert ist, darauf gerichtet, dem Widerspruch oder der Frage eine Erzählung folgen zu lassen. Die Erzählung ist eben nicht voreilig, sie pariert Zumutungen und falsche Erwartungen, indem sie sich Luft und Platz verschafft, anstatt der Bedrohung sofort eine fertige Antwort, die zwangsläufig nur orthodox sein kann, zu liefern.

„jede Geschichte ist eine Antwort, aber jede Antwort, jede Geschichte wirft eine weitere Frage auf, und so kommt er nie zum Ziel und das hält die Neugier wach“ (Berger, J. 1991: 17).

Das Wachhalten der Neugier, das Verfolgen der gestellten Fragen gehört ebenso wie das Sich-Erinnern zur professionellen Arbeit des Seminars.

Kochen und Kabarett

Selbstversorgung gehört mit zur praktischen Seite des Kompaktseminars. Gleichzeitig stützt es aber auch auf eine ganz eigene Weise die Philosophie des Seminars.

Ähnlich wie die Arbeit in den Kleingruppen stellt das gemeinsame Kochen einen zusätzlichen und bei weitem nicht zu unterschätzenden Anlaß zur Konstituierung der Kleingruppen dar. Nicht nur, daß sich innerhalb der Kleingruppen neue Rollenverteilungen ergeben, weil im Gegensatz zur Arbeit 'draußen' bzw. an den Tabellen andere Fertigkeiten und Fähigkeiten gefragt sind, wobei auch hier das 'Mitgebrachte', die variierten oder originären 'Rezepte' von Zuhause im Topf landen, sondern es taucht etwas Zusätzliches auf, nämlich das Publikum. Beim allabendlichen Essen erweitert die Kleingruppe ihren 'inneren Dialog' um den 'Vortrag' und den 'Auftritt' beim Auftischen des Essens. Küche und Kabarett gehören zusammen, wobei der 'Vortrag' des Essens sich mittlerweile zu einem festen Ritual innerhalb des Seminars etabliert hat, bei dem die ExkursionsteilnehmerInnen jeweils ihren 'Auftritt' proben. Jedes Essen ist bereits ein vorgezogener Kleinkunstbeitrag, der vor versammeltem Publikum dargeboten wird.

Vieles von dem, was zum Schluß am Kleinkunstabend aufgetischt wird, wurde vorher im Nebenher des Kochens geboren. Dieser Wechsel, der hier stattfindet, schließt an die Tradition der Abendveranstaltungen an bzw. geht ihnen zeitlich unmittelbar voraus. Neben dem für alle notwendigen Anlaß des Essens, organisiert sowohl das Essen als auch die Abendveranstaltung das Versammeln, bietet Platz für den 'Vortrag', für die Darbietung der Arbeit der Vortragenden, für den 'Verzehr' und - wie wir das in diesem Jahr explizit geübt haben - für die Übergabe der Küche bzw. die Übergabe der Debattenleitung. In diesem Sinne stellen die Küchen-, Kleinkunst- und Abendveranstaltungen die organisatorische und materielle Basis dar, auf der sowohl die Herstellung und Stabilisierung als auch die Tradierung der 'Gemeinheit', der 'Allmende' des Seminars stattfinden können.

In dieser Reihe ließen sich natürlich auch einige der abendlichen Sportveranstaltungen sowie einige der spontanen Feten, die meist in der Küche ihren Ausgangspunkt genommen haben, und zuguterletzt auch die Nachbereitungswoche des Seminars unterbringen.

Literatur

- Auerswald, B. et al. (1991): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, verstehen ... zum Beispiel Miltenberg am Main. Studienarbeit am FB 13 der GhK. Kassel. veröff. in: AG Freiraum und Vegetation (Hg. 1991): Notizbuch 20 der Kasseler Schule. Kassel.
- Auerswald, B. et al. (1994): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen - zum Beispiel Fouchy / Vogesen. Studienarbeit am FB 13 der GhK. Kassel.
- AutorInnengruppe (1994): Bericht zum Balint-Seminar - gesammelte Protokolle zum 9. PlanerInnen-Praxisseminar. Kassel. Veröff. in: AG Freiraum und Vegetation (Hg. 1997): Notizbuch 48 der Kasseler Schule. Muttheorie gegen Zumutungen. Kassel.
- Balint, M. (1966/1991): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart.
- Bechler, M. et al. (1992). Lernen - Trinken - Liewen - un Arweggen. Eine Woche Borgentreich. Studienarbeit am FB 13 der GhK. Kassel.
- Berger, J. (1991): Eine Geschichte für Äsop. In: Begegnungen und Abschiede. München, Wien.
- Culot, M. (1977): Kopieren ist erfinden oder von der Unmoral der weißen Kalkschminke. In: Bauwelt Heft 22. Berlin.
- Ginzburg, C. (1991): Der Richter und der Historiker. Berlin.
- Hülbusch, K. H. (1986): Eine pflanzensoziologische 'Spurensicherung' zur Geschichte eines 'Stücks Landschaft'. In: Landschaft und Stadt 18 (2).
- Hülbusch, K. H. (1990): Variabilität versus Flexibilität. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 16 der Kasseler Schule. Kassel.

- Hülbusch, K. H. (1993): Die Schrift des Bodens - oder wie alt ist der Podsol? In: Cooperative Landschaft (Hg. 1994): Schriften der Landschaft. Beiträge zur Vegetations- und Bodenkunde. Wien.
- Lührs, H. (1994): Die Vegetation als Indiz der Wirtschaftsgeschichte. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 32 der Kasseler Schule. Kassel.
- Machatschek, M. / Moes, G. (Hg. 1988): Ein Stück Landschaft - sehen - beschreiben - verstehen. Zum Beispiel St. Oswald im Mühlviertel. Studienarbeit an der Universität für Bodenkultur Wien. Wien.
- Nadolny, S. (1993): Das Erzählen und die guten Absichten. München.
- Pirsig, R. M. (1978): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt am Main.
- Wolfe, T. (1990): Mit dem Bauhaus leben. Frankfurt am Main.

Matthias Kurowski

Weitergelernt - z.B. Miltenberg am Main I¹¹

Den Text „Lehren und Lernen, Lernen und Lehren“ haben Gudrun Engel und ich im Rahmen der Nachbereitung zu dem in Miltenberg stattgefundenen Kompaktseminar 1991 verfaßt. Seit dem und seit der ersten Veröffentlichung im Notizbuch 20 der Kasseler Schule sind fast 10 Jahre vergangen, in denen wir weitergelernt und weitergearbeitet haben. Gerade weil wir im Text mehrfach den Zusammenhang zwischen der Betreuungsarbeit im Seminar und den Prinzipien des Arbeitens in der Landschafts- und Freiraumplanung hergestellt haben, ist es mir wichtig, dem Text vor dem Hintergrund meiner Berufspraxis ein paar Unterstreichungen, Anmerkungen und Ergänzungen anzufügen.

Es gibt eine Reihe von Erfahrungen, die wir im Text beschrieben haben, deren Bedeutung – auch für das Handeln in der Planung – ich heute stärker betonen will. Das ist zunächst die Erfahrung, bei einer neuen Aufgabe in einer unvertrauten Rolle handlungsfähig zu sein. Aufgrund der Vorerfahrungen, aber auch weil es mir zuge-
traut wurde und weil es einen Austausch mit anderen BetreuerInnen sowie die Möglichkeit der Rücksprache mit Erfahreneren gab, konnte darüber ein Selbstver-
trauen aus dem Gelingen entstehen. Dies ist für meine weitere Arbeit genauso wich-
tig geworden wie die Erfahrung, daß es die Möglichkeit und die Notwendigkeit gibt,
wie bei der Betreuung auf dem Kompaktseminar das jeweils Angemessene immer
neu zu überlegen, unabhängig von Normen, die andere oder auch ich selbst mir
festgelegt haben. Schließlich ist als wichtige und weitertragende Erfahrung festzu-
halten, daß die Offenheit der Beteiligten meist weit größer ist als zunächst befürchtet.
Aber auch in den beschriebenen methodischen Ratschlägen und Hilfen finden sich
Schritte, die auch bei der Bearbeitung von Planungsaufträgen ganz ähnlich die Arbeit
wesentlich erleichtern können, z.B. die bewußte Annäherung im ersten Gespräch
mit den AuftraggeberInnen, regelmäßige Zwischenreflexionen oder das gemeinsame
abschließende Resümee. Vertrautheit mit diesen Abläufen inklusive der möglichen
und nötigen Krisen kann die Arbeit entspannen und den Kopf entlasten für die inhalt-
liche Aufmerksamkeit.

¹¹ Nachwort zu 'Lehren und Lernen, Lernen und Lehren' In: Auerswald, B. et al. (1991): Notizbuch 20 der Kasseler Schule. Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, verstehen .. zum Beispiel Miltenberg am Main. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). S. 84-96. Kassel.

Dennoch sind auch die Unterschiede zwischen der Betreuungsarbeit auf einem Kompaktseminar und dem Arbeiten in der Landschafts- und Freiraumplanung festzuhalten. Lehren kann eine schöne Arbeit sein, aber selten bestehen gezielte Anfragen nach einer Fortbildung, sondern vielmehr ist eine planerische oder auch handwerkliche Arbeit die vereinbarte Leistung. Das Dazulernen bleibt dabei ein wichtiger informeller Teil der Arbeit, ist aber nicht nur einseitig von der PlanerIn auf die AuftraggeberIn gerichtet. Es kann als ganz selbstverständliches Nebenbei der Arbeitsbeziehung über ein Milieu der Offenheit ermöglicht werden: Sagen zu können, der, die oder das hat mich etwas gelehrt, setzt die Bereitschaft und Möglichkeit voraus, etwas zulassen und annehmen zu können.

Präzisieren läßt sich der Text aus meiner Sicht auch noch insofern, als die Organisation des Weitergebens von Erfahrungen nur der Rahmen für das Lernen ist. Wichtig ist es, nicht nur den Austausch von Erfahrungen zu ermöglichen sondern auch das Reflektieren der individuellen Geschichten: daß sie in den Kontext anderer oder allgemeiner Erfahrungen gestellt und in ihm geprüft werden können. Auffallend an dem Text ist, daß die positive Erfahrung deutlich in Abgrenzung von einem Negativbild entsteht. Die Unfehlbarkeitserwartung, die ExpertInnenerwartungshaltung, die klassische Lehr-/Lernsituation gibt es. Wir haben sie zumeist irgendwo erfahren und stehen in der Gefahr, sie unbewußt zu reproduzieren. Sie ist jedoch nicht notwendig immer die bei den anderen Beteiligten angetroffene Erwartung, ja wird es eventuell erst durch unsere Projektion. Genauso gut können wir auch unsere positiven Lernerfahrungen zum Ausgangspunkt der Überlegungen und der Arbeit nehmen oder die gespannte Offenheit der Beteiligten, ohne dabei das Vorhandensein einseitig gerichteter Lernerfahrungen oder einengender Erwartungen zu verleugnen.

Karl Heinrich Hülbusch

Dramaturgie und Ritual - cette fois Amancey en Franche Comté¹²

Zur Nachbereitung Bockholmwiks hat Georges Moes (1995: 233ff) die 'Soziologie des Seminars' über die Organisation der Betreuung und das Gedächtnis des Seminars in den BetreuerInnenentreffen resümiert. Das Gedächtnis besteht zunächst in der Mitteilung der Beobachtungen und Wahrnehmungen. Die Verbreitung individueller Fälle und Wahrnehmungen wird dann vereinzelt wieder in die Arbeitsgruppen gereicht, so daß über diesen Tausch alle Beteiligten gleichermaßen informiert, also bekannt sind. Das wäre das Prinzip des Seminars. Damit der Gedanke real werden kann, sind Regeln der Vermittlung erforderlich, verlässliche Orte der Versammlung und der Begegnung. Die Namen für diese 'Plätze' (Theiling, C. u. Bäuerle, H. 1996) sind einerseits dem Haushalt und dem leiblichen Wohl entlehnt und andererseits der Liturgie des Kirchentages und des Kirchenjahres. Der Ruf der Glocke teilt die Erinnerung an die Regel und Vereinbarung für beide Anlässe kontinuierlich mit, ebenso wie

¹² In: Adam, P. et al. (1999): Ein Stück Landschaft – sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... cette fois: Amancey en Franche Comté. Studienarbeit. S. 196-200. Kassel.

für besondere Anlässe. Wichtig dabei ist, daß alle wissen, welche Regel (Anlaß) jeweils gilt, und daß die wichtigsten Rufe der jeweiligen Haushaltsgruppe bzw. den 'Andacht'-Verantwortlichen zustehen. Gehen wir den Tag durch, dann finden wir folgende Ordnung:

- 8.00 Frühstücksläuten
- 9.00 Läuten zur Morgenandacht
- ca. 19.00 Läuten zum Abendessen
- ca. 21.30 Läuten zur Abendandacht
- sonst Extraläuten zu Versammlungen, die eingeschoben sind oder die Abendandacht schon am Mittag beginnen lassen, weil mehr Zeit nötig ist.

Ein bißchen Konkurrenz erhielten wir von der benachbarten Kirche, die die vielen Früh- und Mittagsmessen, Angelusläuten, die Stunden und deren Viertel läutete. Die Essen sind Anlässe des Haushaltens. Die 'Andachten' sind der Versammlung, der Betrachtung wie dem Tausch der Einsichten und Beobachtungen gewidmet, damit alle ein etwa gleiches Wissen über das Seminar haben und individuell einordnen können, zur Ordnung 'ihres' Seminars. Andachten sind nicht unvorbereitet möglich, wenn sie einmal erinnernd sein und gleichzeitig die Lehren und Aufmerksamkeiten aus der Erinnerung vorbereiten, Versicherungen und Sicherheiten vermitteln sollen.

„Erkenntnis muß jeder aus sich selbst finden, sie ist nicht wie eine Ware zu übertragen, sondern nur zu erwecken. Tritt sie auf, so ist es ein Wiedererinnern des gleichsam vorzeitig schon Gewußten“ (Jaspers, K. 1977/1992: 44/45)

Das Gedächtnis des Seminars

In der Nachahmung des Krankenhauses, in dem für die jungen MedizinerInnen bei Nachdiensten immer ein betreuender Hintergrund bereit ist, haben wir seit dem Kompaktseminar Miltenberg (1991) auch einen Hintergrund eingeführt. Zum einen, damit die Routiniers den Kleingruppen nicht mit der Eile im Wege stehen, und zum anderen, damit die Erfahreneren eine Debatte untereinander führen und den Gang des Seminars überlegen, die Rollen und die Auftritte bedenken. Das Frühstück im 'Offizierskasino' von 8.00 - 9.00 Uhr ist - neben den Andachten - der 'Platz' der Arbeit für den Zusammenhalt des Seminars, indem Erfahrungen des gegenwärtigen und vieler Seminare vorher überlegt, verhandelt und in einer plausiblen Vorgehensweise zusammengefaßt werden: abwägend, was geht und was zu groß sein könnte, Sicherheit und Wagnis bedenkend, damit Krisen früh wahrgenommen werden können. Das ist auch Haushaltsarbeit, die nach ersten antiautoritären Einwänden inzwischen selbstverständlich gehandelt wird. Haushaltsarbeit ist eben jede Arbeit des subsistenzuellen Bedachts, der auch Lehren und Lernen enthält.

Ankommen und Weg-fahren

Wer Weg-fahren will, muß auch angekommen sein. Der Fahrplan, die Dramaturgie des Kompaktseminars enthält deshalb neben den Spaziergängen die Vorstellungsrunde. Dafür ist es unerheblich, wie bei der Regel für das Bäumegießen, ob die TeilnehmerInnen miteinander bekannt sind oder nicht: wer, woher und wohin des Wegs. Anekdoten, wie Steffies Zuhause im ehemaligen Tüxenhaus, sind zusätzliche und

aufregende Geschichtchen. Wir machen uns miteinander, so weit wir wollen und können, bekannt. Da diese Regel nicht zu den bekannten und selbstverständlichen Übungen gehört, ist die Erzählung zunächst zurückhaltend und störrisch, muß erst Zutrauen gewinnen. Gerade deshalb darf diese Übung nicht übersehen werden, weil das tägliche Gespräch über den Anlaß der befristeten communauté hinausgehend Heimaten, Lernbiographien mitnehmen kann und für den Anlaß mitgebrachte Analogien und Erinnerungen zitiert werden können.

Bevormundende Wiederholungen

So tun als ob, ist die Devise von sogenannten Exkursionen, bei denen alle immer auf der Flucht sind. Wiederholungen dienen dem Schein, die Routine ist nur vorge-täuscht mit sinnloser Informationssammelei bzw. Erlebnissen:

„Auf dem Gebiet der Wissenschaft aber ist derjenige ganz gewiß keine 'Persönlichkeit', der als Impresario der Sache, der er sich hingeben sollte, mit auf die Bühne tritt, sich durch 'Erleben' legitimieren möchte und fragt: Wie beweise ich, daß ich etwas anderes bin als nur ein 'Fachmann', wie mache ich es, daß ich, in der Form oder in der Sache, etwas sage, das so noch keiner gesagt hat wie ich?; - eine heute massenhaft auftretende Erscheinung, die überall kleinlich wirkt, (...)“ (Weber, M. 1919/1995: 16).

Erlebnisse ergeben ephemere Anekdoten und Bilderchen für einen der vielen gelangweilten Dia-Abende im heimischen Wohnzimmer bei Snacks und Snäckers. Sie führen jedenfalls nicht zu handwerklicher Sicherheit, Routine und Wissen sondern zu kitschigem, uninformierten Mittelstand.

„Hier wie dort muß dem Menschen etwas - und zwar das Richtige - einfallen, damit er irgend etwas Wertvolles leistet. Dieser Einfall aber läßt sich nicht erzwingen. Mit irgendwelchem kalten Rechnen hat er nichts zu tun. Gewiß: auch das ist unumgängliche Vorbedingung. Jeder Soziologe z.B. darf sich nun einmal nicht zu schade dafür sein, auch noch auf seine alten Tage vielleicht monatelang viele zehntausende ganz trivialer Rechenexempel im Kopfe zu machen. Man versucht nicht ungestraft, das auf mechanische Hilfskräfte ganz und gar abzuwälzen, wenn man etwas herausbekommen will, - und was schließlich herauskommt, ist oft blutwenig. Aber, wenn ihm nicht doch etwas Bestimmtes über die Richtung seines Rechnens und, während des Rechnens, über die Tragweite der entstehenden Einzelresultate 'einfällt', dann kommt selbst dies Blutwenige nicht heraus. Nur auf dem Boden ganz harter Arbeit bereitet sich normalerweise der Einfall vor“ (Weber, M. 1919/1995: 13).

Wiederholung für die Routine

Langeweile kommt immer dann auf - wie bei Exkursionen -, wenn der rote Faden der Systematik nicht aufleuchtet, jeder Schritt singularär eskapistisch bleibt. Max Weber übertreibt maßlos, wenn er die 'harte Arbeit' in den Vordergrund stellt. Was die AnfängerIn an der Menge der Gegenstände zuerst überfordert und verwirrt, wird durch Übung, Wiederholung zum gesicherten Bestand, der bei Vergesslichkeit immer wieder durch systematische Analogien erinnert, herbeigeht werden kann. Dem Profi ist die 'Handarbeit' weder hart noch langweilig, weil freudiges Wiedererkennen ebenso genüsslich ist wie das Auffinden von Anomalien, also bislang Unbekanntem oder Übersehenem. Das Vergnügen routinierter Arbeit besteht in der Einhaltung äußerlicher Regeln, also dem Ritual der Arbeit, das vom Prinzip, dem Gedanken geleitet und ge-

prüft wird, damit daraus kein erlebnisreicher Schematismus wird. Im Kapitel 'Erziehung als erfüllte Gewöhnung' führt Karl Jaspers (1977:48) dazu sinngemäß aus:

„Gewohnheit: Sie entspringt der Wiederholung. Es wird fraglos und unbewußt verwirklicht, was einst in der Not erwuchs und in hellem Bewußtsein getan wurde. Wir leben von Vergangenheit, die in uns Gewohnheit wurde. Gewohnheiten sind die breite Basis unseres Daseins, ohne die jeder nächste Schritt unseres Geistes unmöglich würde. Ein unbewußt gegenwärtiger Gedankenzusammenhang trägt den bewußten Gedanken. Die Sitten sind Träger unserer Sittlichkeit“

Wenn wir dann in's Land gehen und die Aufnahme vorbereiten, folgen wir ebenfalls einem Ritual, einer Regel, die dem Ankommen, der Aufmerksamkeit, der Sicherheit und der Wiederholung dient. Das ist eine Seite, die gleichzeitig dem Gespräch gewidmet ist und Mitteilungen ermöglicht, der Sympathie, der Kenntnis des Wissens, des kommunalen Tausches dient und damit im Gegensatz zur konkurrierenden Wahrheitsbewahrung und Rechthaberei steht. Die Regeln für die Vegetationsaufnahme sind also auch ein Ritual handwerklicher Vorgehensweise, das gemäß der Warnung von Margeret Mead (1958) sowie Berger und Kellner (1984) mit gewissenhaften Feldnotizen vor Unaufmerksamkeit schützt. Wenn wir dabei dem 'Kopf' der Aufnahme zu viel Aufmerksamkeit zumuten, also lange brauchen, um zur 'Sache' zu kommen, produzieren wir Unaufmerksamkeit durch Langeweile und kommen so nicht zur ständigen Wiederholung wie zur Menge der Fälle. Manches muß übersehen werden, damit die Aufmerksamkeit und die Erinnerung geschult werden.

Ritual und Improvisation

Dazu spricht Plato im siebenten Brief von der Mitteilung der Wahrheit:

„Es steht damit nicht so, wie mit anderen Lehrgegenständen: es läßt sich nicht in Worte fassen, sondern aus lange Zeit fortgesetztem, dem Gegenstande gewidmetem wissenschaftlichem Verkehr und aus entsprechender Lebensgemeinschaft tritt es plötzlich in der Seele hervor wie ein durch einen abspringenden Funken entzündetes Licht und nährt sich dann durch sich selbst.“ (Jaspers, K. 1977/1992: 49)

Das Ritual, verlässliche Regeln des Alltags lassen Improvisationen zu, die nicht zerrüttend wirken. Das Ritual erst eröffnet 'Freiräume' gegen die Willkürlichkeit. Die Kompaktseminare sind ein Beispiel für die Vervollkommnung der Regel durch dauernde Übung, die für niemanden Langeweile erzeugt und allen eine Rolle zubilligt: den alten Hasen wie den NovizInnen. Gleichzeitig billigt sie den NovizInnen von vornherein zu, auch routiniert zu werden, nach ihrer Fassung individuell und nicht egozentrisch individualistisch. Die Gemeinde lebt von Individuen, nicht von Egozentrikern, die den Begriff der Autonomie exzessiv auslegen.

„Autonomie meinte bei den alten Griechen eine relative Freiheit, war zwischen den Individuen angesiedelt und diente der Regelung des gemeinsamen Lebens: es war somit ein zutiefst sozialer und kein individueller Begriff, war Mittel und nicht etwa Ziel oder Inhalt. (...) Dabei wäre dem Aspekt des Rechtes auf Freiheit auch jener der Pflicht wieder beizustellen“ (Lustig, E. 1999).

Nachbemerkungen zum Fahrplan

Der Fahrplan zum Seminar gehört auch zum Seminarritual, nach dem alle je für sich die Zeit und die Arbeit 'autonom' überlegen können. Der Fahrplan gibt die Sicherheit

fürs Lernen vor. Darin ist vorweg überlegt, womit wir zu rechnen haben, aus Erfahrung, damit die Unterschiede zur Erwartung nachgekostet werden können. Wer von uns hätte die Rohmilch-Hartkäse-Landschaft sinnig verstanden, wenn wir nicht mit - falschen - Erwartungen dahin gegangen wären. So ist die Nachbereitung Bestand des Rituals, kommunal wie professionell, weil wir zu Hause ebenfalls ankommen und die Erinnerung sortieren müssen.

„Wir möchten sie ja auf unterhaltende Weise dazu führen, Intelligenz und Beobachtungsgabe zu schulen. Deshalb beginnen wir zuerst damit, sie sehen zu lernen, bevor sie Pflanzennamen auswendig lernen! Dieses Sehen - Können ist in unseren Erziehungs- methoden in Vergessenheit geraten. Die Anschauung ist das Wichtigste. Immer wieder betone ich: Lehrt eure Kinder sich nicht mit leeren Worten zufrieden zu geben, sondern lehrt sie das erworbene Wissen selber zu überprüfen!“ (Rousseau, J.-J. 1781/1979: 53)

Der erste Zugang ist durchaus frühkindlicher Natur und in der Fülle verwirrt und überfordert. Handwerkliche Fertigkeit, die selbstverständliche Sicherheit der Handhabung aller erforderlichen Mittel, Intention bei der Anwendung, äußerliche Leichtfertigkeit sind nur zu erwerben - und zu erhalten - durch Wiederholung und Übung. Diese Regel des Lernens wird in der Hektik permanenter Aktualität und 'Kulisseninformation' (Riesmann, D. 1966), die statt Erfahrung und Kenntnis die Geschwätzigkeit fördert, vergessen. Das Projektstudium, das als exemplarisches Lernen konzipiert war, wurde an Schulen und Hochschulen leichtfertig in den unverbindlichen 'Ju-soaktionismus' umgemünzt. Die Wiederholung, die ja beileibe nicht langweilig sein muß (Kindergärterin Frau Rösler 1975 mündl., Erikson, E. H. 1966/1991), gibt die Mittel der Verwendung und Anwendung zur Hand, und macht den Kopf frei für den klugen Gedanken. Erinnern wir uns: Arten ansprechen, Bilder und Namen behalten, Wiederholen mit jeder Aufnahme, erweitert durch's Tabellenschreiben, die soziologisch-systematische Beschreibung, die Prüfung der Literatur - Lesen z.B. vormaliger Seminarberichte und Vergleichen -, in jedem Gespräch wiederholen, üben, routinieren und (Rousseau) prüfen, also Merkmale und logische Reihen herstellen und üben - im Gegensatz zu einer Flora - und Analogien des Verständnisses lernen - das, was wir im Unterschied zur Theorie und zum Verfahren die 'Methode' oder die Logik der Vorgehensweise genannt haben (Peirce. C.S. 1991, Berger & Kellner 1984, Weber 1919/1995). Wir arbeiten in dieser Woche einmal für die Erinnerung, die Wiederholung, die Vervollständigung und Erweiterung und ein andermal, um die Darlegung und Ordnung der Einsichten zu üben und zwar über die Verfertigung des Gedankens beim Schreiben.

Zum Schluß eine Warnung

Buchhalterische Techniken suggerieren falsche Sicherheit. Deshalb reist im Ritual, in der Regel immer auch die Skepsis - nicht der fiktive Einwand - mit:

„Ein Irrtum kann sehr lehrreich sein; wir haben besser beobachten gelernt, oder nicht?“ (Rousseau, J.-J. 1781/1979: 60)

Das Eingeständnis des Irrtums ermöglicht die Vervollständigung und die Sicherheit, dem das Ritual, die Regel, die Dramaturgie des Lebens und der professionellen Arbeit zur sicheren Unsicherheit verhilft, zum Wissen und Können ohne demagogische Bevormundung. Das gilt für LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen. Deshalb

gibt es nur dumme Fragen, die eigentlich dem spezifischen Talent dienen, das die LehrerIn befördern muß, damit das 'Privileg des Lernens' nicht zum Abgrund gerät. Das Ritual ist der Sorgfalt des Lehrens und Lernens verpflichtet, nicht der formalistischen Demagogik wie uns immer wieder in den Schulen weisgemacht wird.

„Die Frage ist immer, ob wir die Regeln beherrschen, mit welchen wir uns die Welt handlicher (nicht komplizierter) zu machen wünschen, oder ob die Regeln uns beherrschen. (...) Es geschieht ja oft, beim Einzelnen wie im Gruppenleben, daß der Buchstabe des Gesetzes den Geist tötet, aus dem es geschaffen wurde“ (Erikson, E.H. 1966/1991: 85).

Literatur

- Berger, P.L., Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Ein Essay über Methode und Profession. Frankfurt / M.
Erikson, E. H. (1966/1991): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
Jaspers, K. (1977/1992): Was ist Erziehung. München.
Lustig, E. (1999): Wieviel Hotellerie braucht der Patient? In: Pflegemanagement (2)99.
Mead, M. (1958): Mann und Weib. Hamburg.
Moes, G. (1995): 'Lehren und Lernen. Zusammenfassung der BetreuerInnentreffen' in: Auerswald, B. et al.: Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... Diesmal: Bockholmwik in Angeln. Studienarbeit. S. 233-241. Kassel.
Peirce, C. S. (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt am Main.
Riesmann, D. (1966): Die einsame Masse. Hamburg.
Rousseau, J.-J. (1781/1979): Botanische Lehrbriefe. Frankfurt am Main.
Theiling, C. u. Bäuerle, H. (1996): Plätze in Bremen - Platz haben und Platz lassen. In: Notizbuch 44 der Kasseler Schule. Hg.: AG Freiraum und Vegetation. S. 1-134. Kassel.
Weber, M. (1919/1995): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart.

III.3. Briefe und Interviews

Markus Thürmer

Briefe von Karl-Heinz an Gertrud - z.B. Nunkirchen im Saarland¹³

Liebe Gertrud, Nunkirchen, den 4. Juni
ich bin gerade angekommen, es ist 13.40 h. Der Bus von Saarbrücken bis Nunkirchen braucht über eine Stunde. Das Haus ist sehr schön und zu essen gab's auch schon was. Ich habe auch schon mit dem Kurarzt gesprochen, der hat mir viele Spaziergänge verordnet. Es regnet zwar in Strömen, aber du hast mir ja den Regenschirm und die Gummistiefel eingepackt.

Bis heute erstmal Schluß

Alles Liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud, Nunkirchen, den 5. Juni
hier gibt es ja so viele junge Leute, die Spaziergänge machen. Ob die alle zur Kur sind? Auf dem Sportplatz hinterm Haus stand eine ganze Horde (ca. 30 Leute). Ich

¹³ In: Appel, A. et al. (1990): Ein Stück Landschaft – sehen und verstehen. Nunkirchen im Saarland. Studienarbeit. Kassel.

hab mal so getan, als wenn ich zufällig da vorbeikäme und da hab' ich gehört, daß sie hier fremd sind und wissen wollen, was die Leute hier tun (das möchte ich auch gerne wissen).

Vielleicht erfähr ich morgen mehr, bis dahin

Alles Liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, den 6. Juni

das ist vielleicht eine merkwürdige Sache hier! Gestern abend hab ich im Kurcafe einfach mal einen angesprochen. Das wollt ich doch jetzt mal wissen, was das für Leute sind und was die da machen. Also: Kurgäste sind's keine; hätte mich auch gewundert, die sind ja alle noch so jung. Trotzdem gehen sie dauernd spazieren. Wenn ich da an unseren Schorsch denke, der hockt immer vorm Fernseher, obwohl er erst 25 ist. Der junge Mann im Cafe hat mir erzählt, daß sie hier sind, um einen fremden Ort zu verstehen. Versteh' ich ja nicht ganz, aber die Studenten kommen aus Luxemburg, Wien, Kassel und der Schweiz. Landschaftsplanung studieren sie (wahrscheinlich so was wie Naturschutz). Es geht darum, die Aufmerksamkeit auf Phänomene zu lenken, die in der Landschaft erkennbar sind. Damit wollen sie die Unterschiede herauskriegen zwischen dem, was sie kennen, wo sie daheim sind, und zwischen dem, was hier in Nunkirchen passiert. Das find ich ja ganz spannend. Das probier ich auch mal. Heute gab es 'Chili con Carne' ohne Chili, ohne Carne und als Nachtisch gab's warme Banane mit Honig und Schlagsahne.

Alles Liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, den 7. Juni

heute bin ich mal hoch zum Sportplatz gegangen und hab' das mit dem genau hingucken mal ausprobiert. Also offenkundig haben sie den Sportplatz vor kurzem erst vergrößert. Find ich auch in Ordnung, sonst könnten sie ja noch nicht mal in der Kreisliga spielen. Aber beim Umbau hätten sie gleich einen anständigen Rasen einsäen können. Die rote Asche kommt von der Halde, haben sie mir im Cafe erzählt. Ist ja auch klar, im Saarland gibts ja überall Kohleabbau und Stahlindustrie. Weißt Du noch, wie ich mir auf unserem alten Platz die Oberschenkel verschammeriert hab? Gott sei Dank haben wir jetzt einen englischen Rasen. Als sie hier den Sportplatz vergrößert haben, haben sie sicher ein Stück vom Wald weggehauen. Da fehlt jetzt der Holunder vor den Bäumen. Hier spielen sie auch das französische Kugelspiel – Boule – wie bei uns in Bockenheim an der Frauenfriedenskirche. Am Sportplatz haben sie extra neue Bahnen dafür angelegt mit Holz und Steinen und so. Sieht alles noch ein bißchen wie Baustelle aus. Sträucher sind auch noch keine gepflanzt, da wächst bisher nur Unkraut. Im Wald gab's mal ne alte Boulebahn, die ist jetzt aber schon fast zugewachsen. Die Tribüne am Sportplatz ist schon ziemlich alt. An manchen Stellen bröckelt der Beton runter. Scheinbar sitzt da sowieso keiner, weil schon überall das Gras und kleine Bäume drüberwachsen. Erst hab ich gedacht, an der einen Ecke sitzen immer welche, weil das Gras da kürzer ist, aber als ich genauer geguckt hab, hab ich gemerkt, daß es nicht niedergetreten worden ist, sondern aus-

gerupft und teilweise gemäht. Hinten im Wald gibt's auch noch mehr Trimmöglichkeiten für die Kurgäste. Ich geh aber lieber spazieren.

Alles Liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, 8. Juni

merkwürdig, heute bin ich aufgewacht mit so einem Kratzen im Hals. Da bin ich gleich nach dem Frühstück in die Apotheke und hab' mir Hustensaft geholt. Erstmal, als ich ins Dorf gegangen bin, ging's die ganze Zeit abwärts. Aber dann bin ich noch ein bißchen vor dem Mittagessen spazierengegangen und da ging's immer bergauf. Wie ich mittlerweile weiß, liegt Nunkirchen in einem Urstromtal. Nach den Eiszeiten, als es wieder wärmer war, ist das Eis getaut und das Wasser ist durch das Tal geschossen. Am Anfang hat das Wasser erst mal alles weggespült und als das Wasser dann langsamer wurde, hat es Material aus dem Hunsrück mitgebracht. Dabei hatten sich zuerst die großen Steine abgelagert (ist ja klar!). Der feinere Sand liegt jetzt obendrauf. So ist nach jeder Eiszeit hier in der Gegend eine Kante entstanden, die man auch sehen kann. Die Studenten sagen dazu 'Terrassen'. Sie teilen die Landschaft ein in Aue, Niederterrasse, Mittelterrasse und Hochterrasse. Die Nunkirchener waren gar nicht so blöd, die Häuser haben sie früher auf die Niederterrasse gebaut, damit ihnen das Wasser nicht in den Keller läuft. So ein paar neomodische Städter, wie bei uns auch, haben Häuser in die Aue gebaut. Die werden schon sehen, was sie davon haben. Die Landstraße und die Eisenbahn führen an der Terrassenkante der Nieder- und Mittelterrasse entlang. Ganz oben steht Wald, wenigstens auf einer Seite. Aber auf dem anderen Hang hab'ich Äcker gesehen. Warum sind denn hier keine Äcker? Wiesen und Weiden gibt es in der Aue, auf der Nieder- und Mittelterrasse. Unten in der Aue ist es aber sehr naß, dauernd quaken die Frösche. In der Nähe vom Dorf auf den Weiden stehen sowieso nur Pferde und Ponys; vielleicht macht denen das Wasser nichts aus. Die fressen aber auch nicht alles! Na ja, bei uns gibt's ja auch Ponys. Überall, wo ich langgegangen bin, hab' ich ganz viele Studenten am Wegrand liegen sehen. Zuerst dachte ich, die sind müde, weil sie nachts so lange Tango und Walzer tanzen. Du mußt nämlich wissen, daß es nachts immer ganz schön laut hier ist, seit die Studenten in Nunkirchen sind. Das hat mir der Dorfpolizist erzählt. Die Studenten haben mir erklärt, daß sie sich nicht ausruhen, sondern daß sie da arbeiten. Es sind auch nicht irgendwelche Wegränder, sondern vergraste. Daß da Gras steht, hab' ich auch schon gesehen. Sie wollen an den Wegrändern die landwirtschaftliche Nutzung ablesen - dabei seh' ich doch auch selbst, daß da nebenan Mais wächst. Was ich aber nicht seh' und was die Studenten mir erklärt haben ist, was da nicht wächst. Der Bauer hat da wohl Gift gespritzt, machen die bei uns ja auch. Übrigens reden die immer von Studentinnen, obwohl da auch Jungs bei sind. Sie haben mir dann erklärt, daß sie das mit einem großen i schreiben, aber das kann ich nicht hören. Gleich gibt's Abendessen. Heut' gibt's was Chinesisches. Ich muß jetzt Schluß machen.

Alles Liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, 9. Juni

hast Du schon mal einen geteerten Waldweg mit Gulli gesehen? Ich bin also an Haselsträuchern am Waldrand vorbeigekommen. Es wär übrigens Zeit, daß die mal wieder geschnitten werden. Aber heutzutage nimmt man ja keine Haselzweige mehr für die Zimmerdecken, wie in den alten Fachwerkhäusern. Das sind ja heute alles Betonfertigteile. An den Haselsträuchern geh' ich einen Weg den Wald hoch. Das Gestrüpp ist so dicht, daß ich kaum durchkomme. Der Weg ist fast zugewachsen, aber asphaltiert. Die Teerdecke ist schon ganz schön kaputt. Ob hier mal 'ne Straße gebaut werden sollte? An einer Stelle lag ein Baum über dem Weg. Aber benutzt wird der Weg, denn um den Baum herum führt ein Trampelpfad durch den Wald. Plötzlich hört der Weg auf, ich steh vor Bäumen. Die Halbstarke aus dem Dorf haben hier ihr Lagerfeuer gemacht. Als ich dann aus dem Wald herauskam, waren da Wiesen auf dem Hang. Da hab' ich mich erstmal auf eine gemähte Wiese gelegt. Es waren aber noch nicht alle Wiesen gemäht. Ist ja drollig, eine zweifarbige Wiese hab ich gesehen. Direkt am Feldweg war ein Streifen, der war richtig saftig grün. fast wie unser Rasen, wo ich immer sag: „Schmeiß nicht soviel Dünger drauf!“ Der zweite Teil war ganz klar abgegrenzt und eher in gelb und in unterschiedlichen Grüntönen. Auf der gegenüberliegenden Seite war eine bunte Wiese mit Obstbäumen. Da stand sogar Mohn auf der Wiese, den kenne ich doch vom Acker oder an neu gemachten Straßen, am Rand. Naja, vielleicht war hier ja auch mal ein Acker. Auf einer Wiese war ein Wasserloch, wahrscheinlich für die Kühe, die Wiese war auch eingezäunt. Um das Wasserloch herum waren so komische Löcher gebuddelt. Das können doch nicht die Kühe gewesen sein? Wahrscheinlich wieder die Studenten. Ich frag sie mal heute abend, was sie da gesucht haben. Vielleicht morgen mehr, alles Liebe,
Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, 10. Juni

gestern war hier nichts los. Die meisten Studenten waren in Saarbrücken und haben sich einen Park angeguckt. Ein paar sind auch hier geblieben. Ist ja auch viel schöner in der freien Natur spazieren zu gehen, als sich in der Stadt einen künstlichen Park anzuschauen. Die Studenten waren auch nicht so begeistert von dem Park, wie sie mir nachher erzählt haben. Eine Studentin, die hier geblieben ist, hat sich mit mir ganz nett unterhalten. Sie war aus Wien (das soll ja eine sehr schöne Stadt sein). Jetzt weiß ich auch, warum in der Wiese so viele Löcher waren. Die Studenten haben sich, genau wie ich, gefragt, warum auf dem einen Hügel Wiesen und Weiden, auf dem gegenüberliegenden Hügel aber Äcker waren. Sie dachten, das würde an dem unterschiedlichen Boden liegen. Hier in der Gegend kommt ursprünglich Zechstein, Permsandstein und Melaphyr vor (ich erklär Dir das genauer, wenn ich zurück bin), aus dem sich, wie sie meinten, ein sandiger, nährstoffarmer Boden entwickelt habe, auf dem ja auch nicht viel wächst. An der Wasserstelle, von der ich Dir vor einigen Tagen geschrieben habe, war auch Sand. Nur: 5 m weiter war es lehmiger. Das hat die wohl so verblüfft, wenigstens einige, daß sie auf der Suche nach Sand unermüdlich weitergegraben haben. Tja, wo aber nix is, is nix! So einfach, wie sie es sich gedacht haben, nämlich einerseits Lehm Boden mit Äckern drauf und anderer-

seits Sandboden mit Wiesen, war's nicht. Wie ich mir hab sagen lassen, muß jetzt die These nochmal überprüft werden. Schadet ja nichts, ich mach auch Fehler. Der Kur zum Trotz wollte ich mir gestern eine Tafel Schokolade kaufen. Aber meinst Du, hier gäbe es einen Laden? Im ganzen Dorf kein Geschäft, aber zwei Pommestuben, drei Banken und einen ganz protzigen, neumodischen Kirchplatz (Da wollte sich schon wieder einer ein Denkmal setzen). Das nächste Einkaufszentrum ist erst im 8 km entfernten Losheim. Komisches Kaff hier. Die können doch nicht alle nach Losheim einkaufen gehen. Was machen die dann nur? Ein paar haben ja noch ihre Kohlgärten am Haus, doch bei den meisten überwiegt der Zierrasen. Die Vorgärten sehen oft aus wie aus dem Baumschulkatalag. Hinten am Tennisplatz gibt es auch eine Baumschule. Die ist sicher gut im Geschäft. Es gibt aber auch noch einige alte Vorgärten mit Pfingstrosen, Tränendem Herz und Rosenranken über der Haustür. Überhaupt kommt mir der Abstand der Häuser zur Straße sehr groß vor. An manchen Häusern gibt es gar keinen Zaun als Abgrenzung zur Straße. Das ist vor allem für die Leute praktisch, die ihr Holz dort lagern oder ihr Auto da abstellen. Die Holzstöße gibt es hauptsächlich am Ende des Dorfes, wo die Häuser viel kleiner und auch die Vorplätze nicht so groß sind. Die haben auch weniger Platz für einen Ziergarten. Dafür hatten sie am gegenüberliegenden Nordhang alte Terrassengärten angelegt, die aber kaum noch bearbeitet werden. Daß bei den Häusern etwas gefehlt hat, fiel mir in der Dorfmitte auf. Die Häuser dort waren viel größer, der Platz vorm Haus großzügiger. Neben der Eingangstür gibt es noch ein Scheunentor und die Stallungen. Zwischen Haus und Straße gab es eine Vertiefung für den Mistplatz. Wahrscheinlich haben hier mal die größeren Bauern gewohnt. Die brauchten den Mistplatz für ihre Kühe. Die Leute am Ortsende hatten früher sicher nur Ziegen und waren viel ärmer (Arbeiter und Tagelöhner). Überhaupt war es früher so, daß der reichste Bauer auch den größten Misthaufen hatte. Deshalb war die Miste auch vor dem Haus. Nunkirchen war wohl mal ein Bauerndorf mit Arbeitern und Tagelöhnern, die sich mit Gemüse und Ziegen selber versorgt haben. Heute haben die meisten die Landwirtschaft aufgegeben und arbeiten in der Stadt. Deshalb kaufen die, die außerhalb arbeiten. auch schon unterwegs ein. Für die Frauen, die kein Auto haben. die alten Leute und die Kinder ist es natürlich schlimm, daß es keine Läden mehr im Dorf gibt. Das Dorf erinnert mich an viele Dörfer bei uns in der Gegend, die sich zu Vororten von Frankfurt entwickelt haben. Es gibt hier Tennisplätze, ein Reitplatz wird gebaut und ich hab gehört, daß sie jetzt sogar noch einen Golfplatz bauen wollen. Ob es dieses Kurheim für Arbeiter noch lange gibt, wenn die ganzen Snobs hier herkommen?

Also: Mach's mal gut, alles Liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, 11.06.1990

heute Nacht habe ich sehr schlecht geschlafen. Ich bin mehrmals aufgewacht, weil die Studenten wieder einmal ein Fest gefeiert haben und die Disco-Musik mir in den Ohren dröhnte. Als um 6.00 Uhr immer noch Krach war, bin ich aufgestanden und vor dem Frühstück bereits spazieren gegangen. Erst war ich richtig sauer und bin sehr schnell gelaufen, um meinen Ärger loszuwerden. Nach etwa einer 1/2 Stunde

hatte ich mich dann beruhigt und wollte mir im Waldsaum ein Püschchen gönnen, um mich ein wenig auszuruhen. Natürlich wollte ich mich nicht direkt an den Weg setzen, sondern etwas geschützter in den Waldsaum. Da hatte ich aber schlechte Karten, weil überall die Brennesseln mit dem Klettenlabkraut herumstanden. So lief ich dann noch weiter, bis ich an eine ausgeräumte Waldlichtung kam, an der ich endlich eine Ecke ohne Brennesseln fand. Mir fiel dann auf, daß dort auch kein Waldmantel vorhanden war und der gesamte Bewuchs nicht so üppig gedeiht. Auf dem Heimweg kam ich dann noch an einer Ecke vorbei, die voll mit Giersch stand. Du weißt doch, dieses Zeug, was bei uns auch im Garten steht und den ganzen Boden überdeckt. Nach dem Frühstück habe ich den Studenten von meiner schlaflosen Nacht erzählt. Ich war eigentlich gar nicht mehr sauer, aber wollte es ihnen trotzdem mal sagen. Die jungen Leute waren mal wieder sehr nett und entschuldigten sich bei mir. Wir plauderten noch eine ganze Weile miteinander und dann bin ich auch noch mit einer Gruppe mitgelaufen. Sie wollten mal wieder die Vegetation aufnehmen. Sie erzählten mir dann, daß Säume durch Grenzen unterschiedlicher Nutzungen entstehen und neben den standortökologischen Verhältnissen (dazu zählt der Wasserhaushalt, die Bodenverhältnisse, das Klima usw.) auch von der Nutzung der angrenzenden Flächen stark beeinflußt werden. Sie machten dann auch an Säumen Vegetationsaufnahmen und teilten die verschiedenen Säume in verschiedene Zonierungen ein. Das habe ich erst gar nicht verstanden. Sie erzählten mir dann, daß im Idealfall der Saum in einen Außensaum, einen Innensaum und einen Binnensaum eingeteilt werden kann. Dies macht man, damit die verschiedenen Randnutzungen in den Aufnahmen wiedergegeben werden können. Der Außensaum stellt die äußere Grenze dar und befindet sich meistens im Traufbereich der Bäume, kann sich aber je nach Exposition verschieben. In diesem halbschattigen Bereich sind Gesellschaften mit dem Giersch charakteristisch. Der Innensaum ist schattiger und kühler, so daß hier Pflanzen wie die Nelkenwurz oder die Große Sternmiere aus dem Wald hereinvachsen. Der völlig verschattete Binnensaum entspricht der Feldschicht der Baumbestände. Das mit den Gesellschaften habe ich zwar nicht so richtig verstanden, aber als ich mir die Säume genau ansah, konnte ich auch unterschiedliche Zonierungen in den Vegetationsbeständen erkennen. Für die Nährstoff- und Wasserversorgung ist u. a. das Substrat von Bedeutung. Die jungen Menschen erzählten mir, daß sie in Nunkirchen sowohl nährstoffreiche, frische, humose und basische als auch ausgehagerte, trockene, saure und sandige Böden gefunden hätten. Im Wald standen so viele Brennesseln, weil es sich um nährstoffreiche Standorte gehandelt hat. Die Streu der Bäume düngen praktisch den Wald, so daß neben dem Waldmantel diese hochwüchsigen üppigen Säume stehen. Die Studenten sprechen immer von nitrophilen Saumgesellschaften. An der Waldlichtung, an der ich heute mein Püschchen gemacht habe, war ja kein schützender Waldsaum vorhanden. Da kann der Wind dann so richtig reinblasen, so daß der Boden aushagert. Statt diese nährstoffreichen Säume sind dort dann Säume mit dem Gamander vorhanden. Verblüfft war ich darüber, daß man an den Säumen sowohl die vorhergehende als auch die nachfolgende Nutzung ablesen kann. Z. B. kamen wir an zwei Säumen unter Obstbäumen vorbei, in der neben Brennesseln dieser Giersch und die Quecke standen.

Diese Säume kommen auf nährstoffreichen, frischen und öfters mit organischen Material versorgten Standorten vor. Im Brachestadium verweisen sie auf ehemals gewieste Bereiche. Dies läßt darauf schließen, daß die Wiese unter den Obstbäumen nicht mehr bewirtschaftet wird. Ein anderes Bild fanden wir an einem Grabensaum in der Aue, an der sich eine Wiese anschließt. Im Innensaum kommen Verlandungsgesellschaften mit Sumpf-Schachtelhalm und Mädesüß zur Ausprägung. Das Substrat bestand u. a. aus viel Streu und totem Astwerk. Neben den nassen Standortverhältnissen, die diese Arten benötigen, weisen sie auch gleichzeitig darauf hin, daß die Pflege der Gräben aufgegeben wurde. Dieses bestätigte sich auch im Außensaum, der auf einer Aufschüttung (wahrscheinlich Grabenaushub) steht und als Aspektbildner die Brombeere aufweist. Durch die Aufschüttung wurde die Verbrachung hier bereits initiiert, weil die Böschung sehr schlecht zu nutzen ist. Im Außensaum sind aber noch Arten der angrenzenden Wiese, wie z. B. das Wollige-Honiggras zu finden.

Ich glaube, jetzt habe ich Dir erst einmal genug über die Säume berichtet. Es ist ja auch ein sehr langer Brief geworden. Gleich gibt es Abendessen. Bin ja mal gespannt, was es heute wieder Schönes gibt.

Alles liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, 12. Juni

heute war ich mal auf der anderen Seite im Wald. Da wo der Tennisplatz und die Fischteiche sind. Hinter der Baumschule war ein Stück Wald eingezäunt. Vorne am Tor hing ein merkwürdiges Schild von der Forstverwaltung. Also irgendwie hab' ich das nicht kapiert, was da drauf stand. Der Zaun sei da, um einen Kahlschlag zu verhindern!? Er soll die Rehe draußen halten. Machen denn die Rehe den Kahlschlag? Die paar Buchen, die hier stehen, sind doch sicher schon 120 Jahre alt! Also ich denke, daß die Förster selbst hier einige Bäume rausgeschlagen haben. Wahrscheinlich wollen die so den Wald verjüngen und durch den Zaun die jungen Bäume vor dem Wildverbiß schützen. Ich glaube, das ist so ähnlich, wie mir der Egon, der Förster bei uns im Wald, mal erklärt hat. Das heißt Schirmschlag. Weil die jungen Buchen so empfindlich sind gegen Spätfrost und zuviel Licht, werden ein paar alte Buchen rausgeschlagen. Die anderen bleiben als Schutzschirm für die jungen Buchen stehen. Hier im Saarland hat es bei den letzten Stürmen (die waren ja auch bei uns so schlimm) einige Fichten umgehauen. In den Mischwäldern und Buchenwäldern gab es kaum Sturmschäden. Ich möchte mal wissen, ob sie da wieder Fichten hinpflanzen, weil man die schneller als Bauholz ernten kann. Schlechte Erfahrungen haben sie ja mittlerweile genug gesammelt. Einfach Buchen pflanzen geht nicht. Die brauchen ja einen Schutz. Da müssen sich die Förster aber langfristiger was überlegen, wie sie die Fichtenmonokultur wieder in Mischwald umwandeln können, sonst ist beim nächsten Sturm wieder alles kaputt.

Als ich aus dem Wald in die Aue kam, hab ich an einer kleinen Brücke den Bach überquert. Hier ist der Bachlauf nicht begradigt. An den Ufern stehen Erlen. Vorne im Dorf ist der Bach begradigt und das Bachbett mit Beton befestigt. Auf der anderen Seite der Hauptstraße nach Losheim steht eine imposante alte Kastanienallee. Aber

da stehen auch Linden drin. Eine ist schon sehr kaputt. Vielleicht hat hier mal der Blitz eingeschlagen. Der Stamm war schon ziemlich weggefault. Aber sie hat oben schon wieder dicke Äste und viele Blätter. Wie lange hält das bißchen Stamm das Gewicht bloß noch aus? Ich würde die Äste oben abschneiden. Sonst kommen vielleicht die Baumchirurgen, wie bei uns in die Niddaue für die Buga, und schmieren den Baum mit Zement voll. Neben der Allee bauen sie einen neuen Ascheplatz (Tennis oder Fußball). Am Ende der Allee, Gertrud, Du kannst es Dir nicht vorstellen, ist ein wunderschönes kleines Schloß. Es heißt Schloß Münchweiler! Früher muß das mal ein Gutshof gewesen sein. Heute gibt es da ein Wirtshaus und sie haben Pensionsgäste. Stell Dir vor, die Baroness steht hinter der Theke! Ich hab einen Kaffee getrunken und eine fabelhafte Zitronenrolle gegessen. Da geh ich jetzt sicher öfter hin. Die Baroness hat mir erzählt, daß der Ascheplatz für Pferdeturniere gebaut wird. Auf den Fotos im Gasthaus hab ich gesehen, daß sie jedes Jahr eine Fuchsjagd machen. Die Baroness steht zwar hinter der Theke, aber Fuchsjagden machen sie immer noch.

Das war ja mal wieder ein langer Brief! Alles Liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, 13. Juni

heute war ich an einem Weiher. Es war ja kein Badewetter, aber Baden ist da eh verboten. Das find ich blöd, wo darf man denn hier überhaupt baden? Die tun so, als wäre das ein Naturschutzbiotop. Auf dem Schild steht, daß man bloß nicht die Natur stören soll - diese Affen. Dabei ist der Weiher nur das Loch, das durch den Straßenbau entstanden ist. Was denken die überhaupt, was man da machen darf? Sich auf die Bank setzen und die künstliche Insel bestaunen? Ich hab mir gleich gedacht, wo hier wohl die Kinder spielen, wenn hier alles so sauber und kontrolliert ist? Ein paar Meter weiter habe ich eine andere Schottergrube gesehen, da waren lauter Schleichwege und ein Feuerplatz. Für Kinder und die Dorfjugend ist es da doch viel spannender. Abgebaut wird in dieser Kiesgrube auch nichts mehr, aber sie schütten sie mit Bauschutt zu. Sand brauchen die Leute aber immer noch. Die neue Kiesgrube ist weiter vom Dorf entfernt. Die wird noch intensiv abgebaut. Letztens, als ich in dieser Kiesgrube war, hab ich den Professor aus Kassel dort getroffen. Der hat mir aber einen erzählt. Erstmal hat er mir die Ablagerungen nach der Eiszeit gezeigt. Die Steine konnte man richtig als Schicht erkennen. Außerdem ist es in der Grube sehr tonig. Ich hab mir die Schuhe ganz dreckig gemacht. Die Tonschicht, hat mir der Professor gesagt, kommt von dem Löß, das auf den Boden aufgeweht wurde. Jetzt wissen die Studenten auch, warum hier auf der Seite Äcker sind und auf der anderen Seite Wiesen. Durch die Lößauflage haben die Leute hier natürlich bessere Ackerböden. Es gibt hier aber auch Acker auf reinen Sandböden. Früher wuchsen auf solchen Sandböden Kartoffeln und Roggen. Hier in Nunkirchen bauen sie jetzt darauf Sommergerste an. Der Professor meint, da hätten sie aber ganz schön Dünger draufgeworfen, die Hälfte würde bei dem Sandboden sicher gleich ins Grundwasser ausgewaschen.

Bei meinen Spaziergängen hier in der Gegend ist mir der Ginster aufgefallen. Der steht am Acker an der Sandkante. Komisch, die Gärtner haben am gleichen Standort

diese merkwürdige Rose gepflanzt, die sonst immer in der Stadt steht und wo ich mich immer so darüber aufrege, daß ich dann nicht mehr abkürzen kann. Die Gärtner werfen hier mal wieder unser Geld raus. Ich hab genau gesehen, daß der Ginster die Rosen schon überwuchert. Da hätten sie doch gleich Ginster pflanzen können, wenn der hier so gut wächst. Neben dem Ginster war eine Landstraße, auf der sie rumgerast sind, wie blöd. Da wollte ich hintenrum über die Äcker nach Hause gehen. Zuerst sah der Feldweg sehr gut aus, sehr breit und gut ausgebaut, aber als ich dann weiter in die Äcker kam, hörte er plötzlich auf. Da stand ich mitten im Acker. Also mußte ich umdrehen und einen neuen Weg suchen. Vielleicht hat die Flurbereinigung hier die Wege weggenommen, genauso, wie sie uns in Frankfurt einfach unseren Schrebergarten weggenommen haben, als die Buga gebaut wurde. Obwohl ich mich verlaufen hatte, bin ich noch rechtzeitig zum Essen gekommen. Und was gab's? Spaghetti carbonara!

Morgen mehr, alles Liebe, Dein Karl-Heinz

Liebe Gertrud,

Nunkirchen, 15. Juni

heute habe ich mit den Studenten und Studentinnen einen gemeinsamen Spaziergang gemacht. Die fahren nämlich morgen nach Hause und gucken heute nochmal, ob sie was gelernt haben. Der Professor hat mich gefragt, ob ich mitkommen will. Das habe ich mir natürlich nicht entgehen lassen. Zuerst ging's in die Aue. Da konnte man sehr deutlich die verschiedenen Brachestadien sehen. Früher muß die Aue mal sehr unterschiedlich genutzt worden sein. Hier gab es Äcker, Wiesen, Weiden, Mähweiden und Streuwiesen. Es existierte ein ausgeklügeltes Be- und Entwässerungssystem. Im Prinzip entwickeln sich die Flächen hier in Richtung Weidengebüsch; in der Folge würde daraus ein Erlenwald entstehen. Je nach der vorherigen Art der Bewirtschaftung sind die Unkräuter, die hier jetzt wachsen, aber andere. Das kann man schön an den Farben der Flächen sehen. Die Übergänge sind nicht fließend, sondern bilden eine klare Grenze, fast so, als hätte jemand die Pflanzen hier ausgesät. Weil die Flächen nicht mehr bewirtschaftet werden, werden die Gräben auch nicht mehr von den Bauern gepflegt und die Flächen versumpfen. Dabei habe ich mir auch nasse Schuhe geholt. Die Studenten haben herausgekriegt, daß die Aue hier unter Naturschutz gestellt werden soll. Der Naturschutz würde die Brachen, die es hier gibt, festschreiben. Dabei gab es hier früher auch Vögel, nämlich die Brachvögel. Die gibt es jetzt hier nicht mehr, denn die brauchen die offene Fläche. Ein überfluteter Acker ist ja auch keine Wiese. Das heißt, diese Vögel gab es gerade durch die Nutzung. Der Naturschützer habe erzählt, daß sie die Fläche ganzjährig überfluten wollen. Damit wäre dann die ganze Arbeit der Bauern den Bach runter. So was Ähnliches haben sie oben am Berg vor; dort sind es zwar nicht die Naturschützer, sondern es ist die Freizeitindustrie, die hier einen Golfplatz anlegen will. Da die Bauern wissen, daß sie die Flächen wahrscheinlich verkaufen müssen, haben sie teilweise auf das Angebot der EG zurückgegriffen und aus ihren Äckern Brachen gemacht. Das ist wahrscheinlich ihr letzter Lohn, bevor sie ihre Acker verscherbeln. Damit werden die Bauern, genau wie ich, Lohnabhängige. Die ganze Arbeit, die sie einst hineingesteckt haben, um dieses Land zum Acker zu machen, geht damit na-

türlich verloren. Durch die Vegetationsaufnahmen haben die Studenten herausgefunden, daß die Arten, die den Acker besiedeln, Wurzeläusläufer treiben und deshalb, wenn überhaupt, nur noch mit viel Gift beseitigt werden können. Wenn hier der Golfplatz realisiert wird, kommt das Geld dafür aus der Stadt. Und das Land gehört dann den Städtern. Die Möglichkeit, hier am Dorf selbständig zu arbeiten, wird damit auch verkauft. Wir sind auch noch an einer Böschung mit Obstbäumen vorbeigekommen, die schon lange nicht mehr geschnitten worden sind. Viel Interesse am Obst scheinen sie hier auch nicht mehr zu haben. Das sieht man auch daran, daß unter den Obstbäumen nicht mehr gemäht wurde. Die Studenten erzählten, daß diese Flächen früher von den Ziegenbauern bewirtschaftet worden sind, weil die solch schwierig zu bewirtschaftende Flächen gebraucht haben. Heute werden sogar die leichter zu bewirtschaftenden Flächen mit Obstbäumen kaum noch genutzt. Der Zustand der Obstbäume ist dementsprechend. Der Spaziergang mit den Studenten hat mir viel Spaß gemacht und sie haben mich zu ihrem Kleinkunstabend eingeladen. Übermorgen bin ich ja schon wieder bei Dir zuhause, dann kann ich noch mehr erzählen.

Alles Liebe, bis übermorgen, Dein Karl-Heinz

P.S. Der Kleinkunstabend war übrigens ganz toll. Natürlich habe ich mir nicht nehmen lassen, eine kleine Büttenrede zu halten. Du kennst mich ja. Die haben vielleicht gelacht, als ob die aus Kassel noch nie einen richtigen Bockenemer gehört hätten. Ob die aus Wien und Luxemburg wohl alles verstanden haben?

En Bockenemer in Nunkersche

Do ziehe Hordde übers Land,
kriesche in de Ecke rum,
schlucke Bier un stopfe Kuche,
wenn isch nur wißt, was die hier suche.

Letztens uffen Trip fern Ricke
und en Liedsche uff de Lippe,
seh isch widder welsche stehn
und Pflänzschjer in de Finger drehn,
stehne da am Straßerand
alle außer rand un band.

Dissmal frug isch ungeniert,
wasse in die Pampa führt.
Isch frag, aner sprischt - es hert net uff -
se sein Studende un obbe druff
komme se aus Kassel
(unner uns: Mir will des net in de Kopp enoi,
wie kann an Hesse net aus Bockenem soi!)
un schon gehts los mit dem Gequassel:
von Planung, Nutzung, Thesen,
von Philosophie un Spurelesen
von Extremstandort un Alltagswisse
un dasse die Landschaft verstehe misse.

Während die annern an de Pflänzschjer fuzzeln
un uns die Sunn uffs Hern tut bruzzeln,
zeigt der mer son Zettelkram,
da wurd mer fast die Auge lahm,
mit Nummern, Zahle un Prozente,
doch damit ließ ers nisch bewende,
es sei als Abbild zu verstehn
von diesem Weg, uff den mer stehn.

Dann kams, isch glab isch spinne,
aach misch tät er da wiederfinne.
Mein Fuß der den Plantago tritt,
hilft an der Gestaltung kräftig mit!
Mein Alltach soll die Planung sein
des paßt in ihre These rein!
Do hats misch wie'n Blitz dorschzuckt,
isch de Karl-Heinz im Konstrukt,
geh hier nur misch zu kuriern,
um meine Schmerze zu verliern,
soll aach noch beim Kure schaffe,
ei bin isch dann der Planungsaffe?

Isch ließ se dann am Wege stehn,
um ins Badehaus zu gehn.
Noch von weidem sah isch die Studende
jedes einzle Blättschje wende.

Interview mit Helmut L. - z.B. Feld am See in Kärnten¹⁴

Wir: Wir haben gehört, daß du einen erlebnisreichen Tag hattest in Feld am See. Pferde und Kühe spielten dabei eine große Rolle. Kannst du dir diesen Tag noch einmal zurück ins Gedächtnis holen?

Helmut L.: Das Ganze wurde ja eingeleitet mit dem Tag, an dem wir die Schafweide aufgenommen haben. Also ich denke, das steht in direkter Beziehung dazu, also der Tag, wo die Ingrid ja unbedingt raus wollte, obwohl es geregnet hat wie die Sau. Ja, ich denke, das ist auch so die Funktion der Tabellenarbeit, die ist offensichtlich so beängstigend und abschreckend, daß selbst bei schlechtem Wetter, wo sie normalerweise nie im Leben rausgehen würden, geradezu darauf brennen, Aufnahmen zu machen. Das ist der Unterschied zwischen ForscherInnen und Kundigen.

Wie ist das zu verstehen?

Die, die drin geblieben sind, sind die Kundigen. Ich bin rausgegangen! (...) Wir hatten uns verabredet und zwar so bekloppt, wie sich nur PlanerInnen verabreden, sodaß wir uns also einfach nicht gefunden haben. (...) Ja und dann bin ich da mit Eberhard wie ein Blöder rumgejagt auf dem Berg. Wir wollten eigentlich noch einen Aruncus-Saum aufnehmen. Und dann habe ich mir irgendwann gedacht, die Pferdeweide da oben sieht ganz witzig aus. Und da war auch kein Gaul weit und breit zu sehen. Ich war schon ziemlich weit fertig mit der Aufnahme, die Gräser fehlten noch und die Mengen, da kamen halt die Pferde an. Ein weißes und ein braunes. Das weiße war unheimlich verständig, fast vegetationskundig und hat auch gleich eingesehen, daß es sich besser nicht in die Aufnahmefläche stellt. Es hat sich also an die Seite gestellt und vor sich hingegrast. Das braune hat mich aber die ganze Zeit schon so merkwürdig angeguckt und ist natürlich mitten in der Vegetationsaufnahme rumgelaufen. Das Beängstigende war eigentlich, daß es mir immer den Hintern zugekehrt hat. Das war mir wirklich suspekt. Ich hab ihm dann versucht klar zu machen, daß ich da eine Aufnahme mache und daß es da weggehen soll, aber es hat sich daraufhin umgedreht, aufgebäumt und ist auf mich los. Und da habe ich meine Tasche genommen und bin mit einem Hechter durch den Stacheldraht, wo meine Hose hängen blieb. (...) So bin ich dann den Berg weiter hoch gelaufen und in eine Kuhweide rein, wo überhaupt gar keine Kühe waren. Hab’ angefangen, meine Aufnahme zu machen, und da hörte ich schon die Glocken läuten. Da hatte ich aber erst fünf Arten aufgeschrieben – und es waren bestimmt sechzig drin – und da hab ich schon gedacht: ‘oh Gott, oh Gott, das gibt’s nicht!’ Und hab versucht, so schnell es nur ging zu bestimmen und aufzuschreiben, bin trotzdem nur bis fünfzehn oder zwanzig gekommen. Und dann waren diese Mistviecher schon in der Aufnahmefläche. Das waren auf jeden Fall fünf Kühe und vier Kälber, und zwar so Viecher, die sie das ganze Jahr da oben lassen. Und ihr könnt euch ja vorstellen, wenn da so neun Stück in der Flä-

¹⁴ In: Baumgartner, M. et al. (1989): Ein Stück Landschaft – sehen und verstehen – z.B. Feld am See/Österreich. Studienarbeit. S. 14. Kassel.

che stehen. (...) Und die haben sich halt genauso wenig überzeugen lassen wie die Pferde.

Und da hast du den Tag abgestrichen!?

Nee, dann bin ich nochmal zurück auf die Pferdeweide. Die Gäule waren hinter das Gebüsch gelaufen und diese Situation nutzend bin ich auf die Aufnahmefläche gesprungen, hab alle Gräser, die man so mit drei Handgriffen kriegen kann, ausgerissen. Da kamen die Gäule auch schon direkt wieder angerast. So bin ich erstmal wieder aus der Fläche rausgesprungen und habe die Gräser bestimmt und mit Ferndiagnostik die Mengen gemacht.

Helmut, du bist an einem anderen Tag in einem Petasites-Saum abhanden gekommen und beim Abendessen vermißt gemeldet worden. Was war da passiert?

Mit dem Widerspruch von Mystik und Logik, das möchte ich ja dann noch einmal andeuten. (...) Und so war das auch damals mit dem Petasites-Saum. Eigentlich war es, wie es ja so häufig im Leben ist, ein profaner Anlaß, weshalb ich mich zu dem Petasites begeben habe.

Eigentlich ging es ja um den Unterschied zwischen Tussilago und Petasites?

Nein, nein, noch viel profaner! (...) Ja und später habe ich ja die These entwickelt, daß man Aruncus hören kann. Und zwar einfach durch das Plätschern der Bäche, dann läufst du noch zwanzig Meter weiter und dann ist Aruncus da.

(Es folgen Ausführungen über Tüxens Koinzidenzmethode)

Das Rufen deiner Gruppe hast du nicht gehört?

Es war der Aruncus, der mich rief! Und d e r Stimme mußte ich folgen.

Und du hattest keine Angst?

Doch natürlich habe ich eine Aufregung in mir gespürt. Die Aufregung eben des Entdeckers, der spürt, daß er auf der Fährt ist. Aber es war eigentlich deprimierend. Es war zwar Aruncus da, aber kein Symphytum, war nichts richtiges drin. Ein reiner versauerter Standort mit Fichten oben druff – und am Waldrand dann der Symphet – äh der Aruncus. Ja, so war das.

Und du hast dir gar keine Gedanken mehr um deine Bezugsgruppe gemacht? Du bist einfach drauflos gestürmt, dem Ton des Aruncus folgend.

Das hat mich natürlich positiv berührt, daß ihr euch Sorgen um mich gemacht habt. Na ja, ihr könnt euch ja vorstellen in was für einer verzweifelten Lage ich war, zwar Aruncus findend aber trotzdem total enttäuscht. (...) Ich bin dann zurück getrottet in hoffnungsloser Situation. Da hab ich einen Einheimischen getroffen, der hatte Probleme mit seinem Rücken und fragte mich, ob ich weiß, wo Johanniskraut wächst. Wie wir über Johanniskraut und die Frage der Heilkräuter sprachen, habe ich auch den Juncu-, äh Aruncus einfließen lassen. Und t a t s ä c h l i c h wußte er von Aruncusbeständen im Tal zu berichten. Aus meiner tiefen Depression befreit, stürzte ich sofort ins Tal. Das Ergebnis war demoralisierend.

Das war das traurige Ende der Geschichte?

Also am Schluß habe ich natürlich doch noch einen richtig tollen Aruncus-Saum gefunden.

Hast du den gehört oder wie hast du den gefunden?

Ja, äh, nein, nein. Also ich glaube, das ist dann wohl dieses Moment des bewußt-unbewußten Zufalls. (...) Ich ging die Straße zurück nach Feld am See, ziemlich niedergeschlagen natürlich, und bog dann in den Sonnenweg ein, um nicht diese fiese Hauptstraße gehen zu müssen. Ich bin gelaufen und gelaufen und gelaufen; plötzlich habe ich Wasser rauschen gehört. (...) Und da stand ER! Aruncus zusammen mit Symphetum!! Ein SPITZENSAUM!!!

Da können wir ja nur gratulieren, das ist ja suppa!

Wir danken dir für dieses Interview.

III.4. Nachbereitungen

Käthe Protze, Christoph Theiling

Ein sorgfältig organisiertes Seminar - z.B. Vietmannsdorf in der Uckermark sowie Stralsund an der Ostsee

Regeln zur Herstellung von Lernsituationen am Beispiel der Kompaktseminare

Lernen braucht Gelegenheiten und Zeit. Gelegenheiten als Möglichkeit, am Gegenstand zu üben, Kenntnisse und Fähigkeiten zu routinieren. Zeit, um überhaupt Möglichkeit zur notwendigen Wiederholung zu bekommen, um die Gelegenheit immer wieder aufs Neue zu ergreifen. Dabei ist Kontinuität, also die verlässliche Möglichkeit der Wiederholung, eine wichtige Voraussetzung. Die „Immer-und-immer-wieder-Wege“ (Appel, A. 1992: 22) geben erst die Möglichkeit, wiederholt vergleichbare Erfahrungen zu machen und in der Erfahrung sicher zu werden.

„Diese 'Immer-und-immer-wieder-Wege' sind für Kinder (und andere Lernende A.d.V.) relativ unbeliebte Wege; sie werden jedoch zur Sicherheit, zur alltäglichen Routine gerade durch ihre Wiederholungen. Erst diese Sicherheit und das Verstehen und Erfahren von alltäglichen Notwendigkeiten macht eine Erweiterung über sie hinaus möglich, d.h. das Nutzen der Möglichkeiten des 'Nebenhers' oder das sich über eine Grenze in Unbekanntes trauen“ (ebd.).

Dabei können Gelegenheiten zu lernen durch wiederholte Angebote von Seminaren (wie z.B. der Kompaktseminare "Ein Stück Landschaft) gegeben werden. Die Kontinuität steckt hierbei in der inhaltlichen Wiederholung und bestimmten Menschen, die wiederholt und verlässlich die Weitergabe gewährleisten. Nicht zuletzt wird Kontinuität aber auch dadurch hergestellt, daß wiederholt die gleichen Regeln für ein Seminar eingehalten werden. Diese Regeln entstammen der Erfahrung, daß Lernsituationen nicht einfach so entstehen, sondern daß sie bedacht organisiert werden müssen. Schließlich sollen viele verschiedene Menschen eine Möglichkeit zum Weiterlernen erhalten. Dabei liegt die Überlegung darin, einerseits allen TeilnehmerInnen Weiterlernen und andererseits den Austausch der versammelten Kenntnisse zu ermöglichen.

Anhand der Kompaktseminare 'Ein Stück Landschaft' und 'Ein Stück Stadt' sollen im weiteren Regeln für ein sorgfältig überlegtes Kompaktseminar dargestellt werden. Dabei stehen die Seminare 'Ein Stück Landschaft' als 'Idealtyp', der über viele Jahre geübt und etabliert worden ist. 'Ein Stück Stadt' ist ein Beispiel für ein Kompaktseminar, bei dem durch veränderte Bedingungen eine bedachte Übertragung der Regel nötig war. Das Beispiel zeigt neben den Regeln auch die Fragen und Umwege, die bei einer Übertragung auftreten können. Beide Kompaktseminare sind zugleich Ausdruck einer bestimmten Lerntradition, die sowohl Gelegenheiten als auch Kontinuität im Lehren und Lernen gewährleistet.

Lehren und Lernen in Tradition

„Es ist nie ein Nachteil, einer Schule anzugehören. Wozu an einer anderen Stelle neu anfangen, wenn irgendwo schon ein Weg durch das Dickicht führt? Es wäre verschwendete Arbeit, und man liefe Gefahr, nicht durchzukommen und zum Narren zu werden. Damit verglichen ist selbst das Los des Epigonen noch vorzuziehen. Für eine wirkliche Kraft besteht aber die Gefahr, zum Epigonen zu werden, nie“ (Edith Landmann In: Tüxen, R. 1974: 1).

Schule kann hier für eine bestimmte Lerntradition gesetzt werden. D.h. es ist durchaus sinnvoll, innerhalb einer bestimmten Lerntradition zu lehren und zu lernen, einer Wissenstradition und einer Tradition der Einstellung bzw. Philosophie. Beide, als zwei Seiten derselben Medaille, bilden die Voraussetzung dafür, daß Sachwissen verbunden mit einer bestimmten Philosophie weitergegeben wird. Jegliche Tradition zu verweigern, also 'bei Null anzufangen' (Wolfe, T. 1990: 31) macht keinen Sinn, dann gäbe es ja nichts zu lernen, und es geht real nicht, weil alle in ihrer persönlichen und fachlichen Tradition stecken, die zu verleugnen dahin führt, daß sie erst recht zu Tage kommt.

„Was sich geschichtslos, reiner Anfang dünkt, ist erst recht Beute der Geschichte, bewußtlos und darum verhängnisvoll“ (Adorno, T. 1967: 34).

Umgekehrt kann, wer bewußt in einer Tradition lehrt und lernt, auf eben diese zurückgreifen und prüfen, was sich bewährt und was nicht, und dementsprechend 'neu' auf reflektierter Basis handeln.

„Neu kann dies nur sein, wenn wir uns des Alten klar vergewissern: nur so wird es uns dienlich sein und uns nicht unbemerkt überwältigen“ (von Hentig, H. 1985: 47).

Lehren und Lernen enthält dabei sinnvollerweise eine Sachebene und eine der Philosophie oder eben der Einstellung.

„Wenn Schule die kommenden Generationen auf das Leben vorbereiten soll, wie es ist, ohne sie dem Leben zu unterwerfen, wie es ist, dann muß sie mehr tun als die und die ausgewählten Gegenstände und Fertigkeiten 'lehren'. Es ist nicht zu hoffen, daß die Menschen mit dem anwachsenden und sich komplizierenden Schwierigkeiten fertig werden oder sie auch nur aushalten können, wenn ihr Wissen von den Dingen und Verhältnissen nicht durch Zuversicht, Selbstbewußtsein, Solidarität - durch Einstellungen - getragen wird“ (von Hentig, H. 1985: 99).

Dabei besteht die Tradition der Sachebene in der 'vorgeleisteten Arbeit', die zur Verfügung steht. Dies ist einerseits die innerprofessionell zusammengetragene Arbeit, für die Landschaftsplanung also z.B. die Pflanzensoziologie und Vegetationskunde, andererseits aber auch Wissen aus anderen Professionen wie z.B. der Psy-

chologie, Philosophie und Geschichte. Hinzu kommt die Tradition der Einstellung, die die Lehre nicht nur als Weitergabe von Sachwissen, sondern auch als Möglichkeit versteht, die Menschen darin zu unterstützen, selbständig 'erwachsen' zu werden. Die personale Tradition besteht dann in den Menschen, darin, daß immer Menschen lehren, die länger in der Profession arbeiten und die professionelle Tradition kennen. Sie bringen jede(r) ein Stück der Tradition mit und können die vorgeleistete Arbeit und Philosophie weitergeben.

„Sehr vieles, was wir in der Schule für das Leben lernen, ist vornehmlich an Menschen zu lernen: an Menschen, die lernen“ (von Hentig, H. 1985: 113) „...., die ihren Auftrag mit ihrer ganzen Person erfüllen, die die Zwiespältigkeit des 'Gegenstandes' in sich erleiden und selber vorführen, wie man mit ihr fertig wird“ (ebd.: 101).

Die Kompaktseminare

Das alljährliche Kompaktseminar zur Vegetationskunde 'Ein Stück Landschaft am Beispiel ...' ist Ausdruck einer bestimmten Lerntradition. Sie enthält einen offiziellen und einen inoffiziellen Fahrplan. Der offizielle Fahrplan der Seminare ist darauf gerichtet, Vegetationskunde in der Landschaftsplanung zu lehren und daran weiter zu lernen. Der inoffizielle Fahrplan folgt der Philosophie, die Selbständigkeit aller TeilnehmerInnen in der Arbeit zu stärken und zugleich die Zusammenarbeit vieler verschiedener Menschen zu üben. Der Gegenstand Vegetationskunde ist somit ein Anlaß für individuelles und kommunales Lehren und Lernen.

Die drei Seiten eines Kompaktseminars

Dieses Lehren und Lernen funktioniert aber nicht einfach so. Wie jeder Freiraum ist auch ein gutes Seminar abhängig von einer bestimmten durchaus stringenten - weil plausiblen - Organisation. Und wie in jedem Freiraum schafft ein fester, lesbarer Rahmen den Freiraum zum Lernen. Dieser Rahmen besteht aus drei Seiten: der didaktischen Seite, also dem Sachwissen, der pädagogischen Seite, der Art und Weise der Weitergabe der Kenntnisse und der Herstellung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, und der sinnlichen Seite, dem materiellen Rahmen, in dem das Seminar stattfindet. Dabei zeigt die didaktische Seite, was gelehrt und gelernt werden soll, und die pädagogische Seite, wie das Lernen geplant wird. Alle drei Seiten sind im Kompaktseminar bedacht. Dabei stehen sie real nicht so nebeneinander, sondern überschneiden einander an vielen Stellen bzw. jede Seite enthält auch die beiden anderen. Zur einfachen Beschreibung der Prinzipien werden sie aber 'idealtypisch' auseinander genommen, um ihre jeweilige Bedeutung zu klären. Das Lernen findet dann statt, wenn die 'Seiten' wieder zusammengefügt werden, wobei die Sachebene, der Gegenstand, Anlaß für das gemeinsame Lernen ist. In diesem Rahmen ist dann für viele verschiedene Individuen Platz. So ist das Individuum nie Gegenstand eines Seminars (vgl. auch Wagemann, C.-H. 1991: 65, 69), erhält aber die Möglichkeit, in dem Seminar einzurichten seinen Platz einzunehmen.

1. Die didaktische Seite - die Sachebene - den Gegenstand klären

Die didaktische Seite eines Kompaktseminars umfaßt Lehre und Lernen zum Gegenstand. Sie ist im 'Fahrplan' als Abfolge der verschiedenen Arbeitsschritte formal

niedergeschrieben. In diesen Arbeitsschritten sind vier Ebenen der sachlichen Seite enthalten: die Gegenstandsbenennung, also die Vokabel, die Systematik, die die Vokabel in eine merkbare Reihe stellen, das Handwerk, das Arbeitsmittel, das Selbständigkeit in der Arbeit ermöglicht, und die Kundigkeit, die der Arbeit den Sinn gibt und die Kunde zum Gegenstand beinhaltet. Dabei sind wiederum in jedem Arbeitsschritt des Seminars alle vier Ebenen enthalten, ihr Schwerpunkt wird aber im Verlauf eines Seminars verlagert. So liegt die Aufmerksamkeit zu Beginn bei der Gegenstandsbenennung und den ersten Vereinbarungen zu Begriffen. Im Verlauf des Seminars werden Systematik und letztlich Kundigkeit immer mehr in den Vordergrund gerückt.

Der Fahrplan eröffnet verschiedene Wege

Dabei eröffnet jeder neue Arbeitsschritt eine neue Wissensenebene und ermöglicht neue Anknüpfungspunkte für die TeilnehmerInnen. So können im Verlauf viele Wege individuell angefangen und gegangen werden. Der gelegte Pfad ermöglicht das Mitgehen und auch das Abweichen oder Anhalten. Alle können dazulernen, wenn auch alle von unterschiedlichen Ausgangspunkten kommen und Unterschiedliches mitnehmen.

Vokabeln lernen - Benennungen zum Gegenstand

Die erste Stufe des Seminars und zugleich die Ausgangsbasis für die weitere Arbeit sind Vereinbarungen über die zu bearbeitenden Gegenstände und ihre Benennungen. Diese Stufe entspricht dem Lernen von Vokabeln, damit alle wissen, worüber überhaupt gesprochen wird.

„Wie immer ist der 'Begriff' oder die 'Taxonomie', in der die informativen Theorien und Kenntnisse (Vorgeleistete Arbeit) zusammengefaßt enthalten sind, - gerade deshalb ist der Gebrauch von Begriffen nicht gleichgültig - ein notwendiger und wichtiger Bestandteil des Lernens, wenn ich zum 'Namen' auch die Geschichten verstehen lerne" (Hülbusch, K. H. in: Auerswald, B. et al. 1991: 11).

Im Kompaktseminar findet das Vokabellernen am Hauptgegenstand, der Vegetation statt. Da die Namen der Arten und Familien festgeschrieben sind, besteht hier die Hauptübung darin, Namen zu lernen und zu rekapitulieren. Im Verlauf eines Seminars erfolgen dann noch weitere Vereinbarungen zum Gebrauch bestimmter Vokabeln, die dann z.B. der Pflanzensoziologie (Namen von Gesellschaften), der Theorie zur Landschaftsplanung und der Kunde entnommen sind. Hierzu gehören Debatten um 'Bauerei' oder 'Landwirtschaft' (z.B. Hautbellain), oder um 'Wald' oder 'Forst' (z.B. Bockholmwik). Dabei enthält die Benennung immer den Moment einer Entscheidung und Festlegung auf bestimmte Inhalte. So taucht z.B. im Rahmen der Beschreibung der ersten Tabelle die Notwendigkeit auf, die Spalten der Tabelle zu benennen, eine Notwendigkeit, die der AutorIn jeweils eine Entscheidung und eine vermutende Theorie abverlangt.

Die Benennungen der Gegenstände, das Vokabellernen von der Artenkenntnis bis hin zur Theorie, dienen den Erfahrenen als übende Erinnerung und fortwährende Vergewisserung. Neulingen geben sie Gelegenheit, einen Einstieg zu organisieren bzw. entsprechendes Wissen (z.B. Artenkenntnis) einzubringen. Zugleich können sie

bei jedem neuen Arbeitsschritt einen Anknüpfungspunkt finden: Das nennt man also so. Ein Lernertrag steckt in der Menge neu gelernter Vokabeln. Das gilt wiederum auch für Erfahrenere, in dem Moment, wo (z.B. Vietmannsdorf) ein neues Artenrepertoire es nötig macht, die Übung in der Floristik ernster zu nehmen, oder (z.B. Bockholmwik) gewohnte Benennungen (Wald / Forst) den Gegenstand nicht mehr präzise genug erfassen.

Eine merkbare Reihe - die Systematik

Der Benennung der Gegenstände folgt ihre Systematisierung. Dabei stellt die Systematik eine Ordnung dar, in die Gegenstände eingereiht und damit in einen verstehbaren und merkbaren, größeren Zusammenhang gestellt werden. Die Reihe ermöglicht eine Erzählung (vgl. Nadolny, S. 1990: 48) und erleichtert die Erinnerung. So wird aus dem Gegenstand als Einzelfall ein Beispiel. Anders formuliert: Die Vokabeln erhalten einen Platz in einer Phrase, einem Satz oder gar einer Geschichte. Umgekehrt hilft die Geschichte, einzelne Vokabeln im Gedächtnis zu behalten. Und sie ermöglicht es, weitere Vokabeln in die Geschichte einzufügen. Die merkbare Reihe organisiert ein Grundgerüst, das an vielen Stellen mit neuen Beispielen ergänzt und erweitert werden kann. Im Rahmen eines Kompaktseminars tritt die Systematik an verschiedenen Stellen in Erscheinung. Gemäß dem Gegenstand 'Vegetation' ist natürlich die Linnésche Einteilung der Arten in verschiedene Familien die erste Systematik, die geübt wird. So werden die einzelnen Arten nicht nur benannt, sondern zugleich in einen größeren Zusammenhang der Pflanzenfamilien gestellt. Die größere Ebene der Familie, die an wenigen, leicht einprägsamen Merk-Malen orientiert ist, hilft dann einzelne Pflanzen zu erinnern bzw. einen leichteren Zugang zur einzelnen Art zu erhalten, was ganz praktisch bedeutet, sie schneller im Bestimmungsbuch zu finden. Eine weitere Systematik ist dann die Ordnung der Pflanzengesellschaften im Rahmen der Pflanzensoziologie. Einzelne Aufnahmen werden so in eine Reihe gestellt, aus den Aufnahmen werden größere Einheiten, eben die Gesellschaften erarbeitet. Damit wird die einzelne Aufnahme und in letzter Konsequenz die Vegetation eines ganzen Ortes in einen größeren professionellen Zusammenhang gebracht. Der 'exotische' Einzelfall wird zum vergleichbaren Beispiel. Dies ist zugleich auch der Schritt, in dem die Arbeit der einzelnen Gruppen zusammengetragen und vergleichbar wird. Aus vielen einzelnen Gruppengebieten wird der Gesamtzusammenhang der Landschaft hergestellt.

„Die Floristik oder die Artenkenntnis ist eine Hilfe bzw. Voraussetzung für die pflanzensoziologische Arbeit. Die Hilfe bei der Benennung i. S. einer relativ unmißverständlichen Mitteilung hat eine Ähnlichkeit zu den (Buchstaben und) Worten einer Sprache. Die Grammatik oder Systematik sagt uns etwas über den sinnvollen Gebrauch der Worte. Die Systematik z. B. der Pflanzengesellschaften geht über die Regeln (die Grammatik) hinaus zum Vergleich. Die Pflanzensoziologie ist daher eine Methode des Vergleichs, mit der Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten abgebildet werden können. Diese Methode hat über ein wissenschaftliches Interesse hinaus nur einen Sinn, wenn die Anschauung - also die 'eilige' Vermutung über die Ursachen bei der Anschauung - geprüft und eine Geschichte erzählt werden kann, die beim nächsten Weg die Anschauung aufmerksam werden läßt, weil die Kenntnis erweitert worden ist, wir nicht nur besser, sondern auch mehr sehen“ (Hülbusch, K.H. in Auerswald, B. et al. 1991: 12).

Die Geschichte - Kundigkeit

Nach Benennung und systematischer Einordnung der Gegenstände ist die Kundigkeit, also die Fähigkeit, eine Geschichte dazu erzählen zu können, eine weitere Ebene des Seminars. Sie hat den Anlaß, den Sinn der Arbeitsweise und letztendlich die Bedeutungen der Phänomene zu klären. Dieser Arbeitsschritt beinhaltet zugleich die Erarbeitung des Wissens zum Gegenstand und gibt eine Einschätzung seiner Bedeutung. Auf diese Weise wird der Gegenstand mit Kundigkeit gefüllt.

„Darin meint Kundigkeit die Eigenschaft, sich in eine bestimmte Situation intellektuell wie intuitiv einfühlen zu können. Dies verlangt die Kenntnis und das Vertrautsein mit bestimmten Gegenständen (Ereignissen, Situationen) ebenso, wie die Fähigkeit, dieses Wissen und Einfühlungsvermögen auf vergleichbare wie völlig anders gelagerte Situationen übersetzen zu können“ (Lühns, H. 1994: 32).

Im Laufe eines Kompaktseminars wird der Kundigkeit zunehmend Gewicht gegeben. Eingangs liegt der Schwerpunkt bei der Methode, also Sinn und Logik der Arbeitsschritte. Dieser Schwerpunkt wird dann hin zur Bedeutung der bearbeiteten Phänomene und neuer Erkenntnisse zu den Phänomenen verlagert. So liegt am Beginn eines Seminars die hauptsächlichste Aufmerksamkeit in der handwerklichen Arbeit und der Pflanzensoziologie als Methode. Im weiteren Verlauf erhält die Vegetationskunde in Sinne einer ikonologischen Bedeutungsgebung und -findung die Aufmerksamkeit. Nun gewinnt die Interpretation der Tabellen die Vordergrund. Das Verständnis der Vegetationsbestände, also die Geschichte zur Landschaft, wird zur leitenden Frage.

Handwerkszeug und Arbeitsmittel

Die handwerkliche Ebene eines Seminars umfaßt die Einführung in die Arbeitstechniken und die Vorstellung der Arbeitsmittel. Sie soll die TeilnehmerInnen befähigen, selbständig tätig werden zu können. Dazu wird die handwerkliche Ebene relativ früh eingeführt bzw. wird im Verlauf eines Seminars ganz konkret mit ihr gearbeitet. Damit ist ein Seminar neben dem Lernen zum Gegenstand, zur Systematik und Kundigkeit auch eine ganz praktische Übung. Ein Sinn der handwerklichen Arbeit ist die Übung einer präzisen Gegenstandsabbildung. Sie bildet neben der Benennung der Gegenstände eine Grundlage für verbindliche Vereinbarungen über den Gegenstand und ermöglicht eine Debatte, in der alle Beteiligten wissen, wovon die Rede ist.

Aufnahmetechnik und Tabellenarbeit - Pflanzensoziologie als Arbeitsmittel

Die Technik der Vegetationsaufnahmen nach Braun-Blanquet und die Tabellenarbeit sind als Arbeitsmittel wichtiger Lerngegenstand. In ihnen werden in wiederholten Übungen die grundlegenden Fähigkeiten der Pflanzensoziologie probiert, so daß jede TeilnehmerIn die Möglichkeit erhält, die Technik zu erfahren und darüber die Erzählung zu prüfen. So wird mit der Aufnahmetechnik die Abbildung von Vegetationsbeständen gelehrt. Die Tabellenarbeit ist der Schritt zur Systematisierung der abgebildeten Bestände. Sie stellt den Arbeitsschritt dar, der erst den Erkenntnisgewinn zur Vegetation ermöglicht.

Lesen

Lesen als selbstverständliches Arbeitsmittel findet an verschiedenen Stellen seinen Platz. Bereits im Fahrplan wird Gewährsliteratur angegeben, die als Vorbereitung

gelesen werden könnte. Während des Seminars tritt Literatur als Hinweis oder als Zitat in Erscheinung. Explizit wird die Arbeit mit Literatur als Ausdruck 'vorgeleisteter Arbeit' in der Nachbereitung, in der pflanzensoziologische Texte, Berichte zu Kompaktseminaren etc. zur Tabellenarbeit herangezogen werden. Das Lesen wird also nicht ausdrücklich geübt, es wird durch Verweise und Zitate als selbstverständliches Arbeitsmittel quasi nebenbei eingeführt. Dabei wird die gesamte Spannweite dieses Arbeitsmittels ausgelotet, der 'Dialog mit der Profession' (vgl. Berger, P. L. / Kellner, H. 1984: 30) wird zum Dialog mit vielen verschiedenen AutorInnen ausgeweitet, was dann dazu führt, daß neben Reinhold Tüxen, J. Braun-Blanquet und anderen Pflanzensoziologen auch Amanda Cross, Harry Kemelmann und Kurt Tucholsky ein Seminar begleiten.

Schreiben

Schreiben ist ein Arbeitsschritt, der erst mit Münchhausen 1996 Bestandteil im Verlauf eines Kompaktseminars wurde und damit explizit Bedeutung als Handwerkszeug einer PlanerIn bekommen hat. Dabei wird Schreiben in engen Zusammenhang mit der Tabellenarbeit gestellt und geübt und damit als Bestandteil der Tabellenarbeit eingeführt. Mit dem Text zur Tabelle kann diese beschrieben und zugleich geprüft werden. Denn ein Text zeigt erst, ob Beschreibung und Erzählung zur Tabelle möglich sind. Er zeigt, ob die Tabelle stimmig sortiert wurde oder in welche Richtung eine neue Sortierung vorgenommen werden sollte.

„Wie sich gezeigt hat, ist nämlich das Benennen und Beschreiben der Tabellen eine der hilfreichsten Möglichkeiten, die Reihen und die Logik der Tabelle selbst zu prüfen, denn erst, wenn sich eine Reihe erzählen läßt, macht die Tabelle einen Sinn, der für einen selbst verstehbar und damit für andere nachvollziehbar ist. Das setzt allerdings Sorgfalt beim Arbeiten und eine kritische, prüfende Distanz zum Material und den eigenen Vorbehalten voraus, hat also zur Voraussetzung, daß man sich von eigenen voreiligen Zuschreibungen und Deutungen verabschieden kann, wenn sie sich über die Tabelle nicht belegen lassen“ (Arndt, P. in: Auerswald, B. et al. 1996: 18).

So ist eine pflanzensoziologische Tabelle zugleich eine Vorlage, die darin schult, einen Text zu sortieren, also eine plausible, erzählbare Reihe herzustellen.

„Die Pflanzengesellschaften sind auch ein sperriger Gegenstand, zu dem man nicht irgend etwas erzählen kann. Deshalb sind sie ein Gegenstand, auch für die handwerkliche Übung der sorgfältigen Abbildung und Berichterstattung“ (Hülbusch, K.H. in Auerswald, B. et al. 1995: 25).

Vergleichbar der Ebene der Gegenstandsbenennungen ist auch das Schreiben eine Übung darin, Entscheidungen zu treffen, sie zu formulieren, festzulegen und zugleich diese Entscheidungen prüfbar zu machen.

Das Wie der didaktischen Seite

Die didaktische Seite enthält auch Überlegungen dazu, wie Sachwissen mitgeteilt werden kann. Zur Mitteilung gehören das grundlegende Prinzip des Lernens an einem Beispiel, 'exemplarisches Lernen'. Spaziergänge bilden den Rahmen, in dem sie Anfang und Ende ausmachen. Die Nachbereitung und der Bericht sorgen für die Ernte, so daß jede/r die Ergebnisse nach Hause mitnehmen kann und zugleich für weitere Seminare Lehrtexte vorhanden sind.

Exemplarisches Lernen - ein Ort als Beispiel

Das Seminar folgt dem Prinzip des 'exemplarischen Lernens'.

„Die scheinbar vollständige Unterweisung mit abfragbarem 'Wissen' wird in der Tradition und nach den Prämissen des 'exemplarischen Lernens' durch die dialektische Bearbeitung eines mehr oder weniger zufälligen, bestenfalls didaktisch idealtypischen Beispiels ersetzt" (Hülbusch, K. H. 1991/1997: 190).

Von diesem Beispiel ausgehend führt die weitere Debatte über den Gegenstand und seine systematische Einordnung zu allgemeineren Einsichten.

„Für Wagenschein ist das Beispiel Anfang und Ende, Mittelpunkt und Orientierung der gesamten Erörterung im Unterricht. Er sagt, daß sich die Aussagemöglichkeiten der ganzen jeweiligen Wissenschaft von einem einzigen Beispiel aus erschließen lassen, mindestens die wesentlichen, grundlegenden Aussagen. Das Beispiel erschließt also nicht das Besondere, sondern gerade das Allgemeine. Dabei ist die Auswahl des Beispiels nicht wichtig, von nahezu jedem Problem aus läßt sich die ganze Wissenschaft gewinnen" (Wagemann, C.-H. 1991: 134).

Dabei steht das Beispiel für eine 'idealtypische' Situation (vgl. Weber, M. 1921/1972: 10). So wurde in Hautbellain ausgehend von den flächigen Queckenbeständen die Debatte zur GrasAckerBrache geführt. In Vietmannsdorf wurde anhand der Verteilung der verschiedenen Brachephänomene über die zonale und die lineare Ausbildung von Vegetationsbeständen gesprochen. Die Vegetationsausstattung an einem konkreten Ort gibt den Anlaß und das Beispiel für eine Debatte zur Profession und üblichen professionellen Interpretationen. Dabei bieten Beispiele und Verlauf der Debatten allen Beteiligten die Möglichkeit, gemäß ihren Kenntnissen und Interessen zur Debatte beizutragen und hinzuzulernen. Die Anknüpfungspunkte sind unterschiedlich und auch der Lernertrag ist individuell verschieden.

„Während bei der Lehre ex cathedra alle dasselbe (auswendig) lernen sollen, gilt für das exemplarische Lernen, daß hier jede(r) TeilnehmerIn nicht nur anders lernt, sondern auch etwas anderes lernt, also andere Einsichten gewinnt. Diese explizite und / oder implizite Einigung und Ambition für ein Thema, eine 'Frage' berücksichtigt die persönlichen Interessen und Animositäten unausgesprochen" (Hülbusch, K. H. 1991/1997: 190).

Vorausschau und Revision - die Spaziergänge

Den inhaltliche Klammer des Seminars stellen die beiden Spaziergänge dar, Anfang und Ende. In ihnen sind alle didaktischen Ebenen des Seminars enthalten. D.h. während der Spaziergänge ist natürlich dem Gegenstand Vegetation große Aufmerksamkeit gewidmet. Die Erzählung zur Vegetation geht aber über die Beschreibung hinaus, zur Systematik und zur Profession. Je nach Station werden dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Hier kommt dann das 'Beispiel' wieder zum Tragen. Absicht der Spaziergänge ist es, einen Ort zu sehen, wie er ist, und nicht, wie er der eigenen Auffassung nach sein sollte (vgl. Berger, P.L. / Kellner, H. 1984: 17).

„Der 'Spaziergang' zur Annäherung an einen Ort ist auf das Verständnis der Geschichte eben dieses Ortes gerichtet, damit wir ihn nicht in Bilder pressen, die andernorts erfunden und formuliert wurden" (Hülbusch, K.H. in AutorInnenkollektiv 1988: 1).

Den beiden Spaziergängen kommen aber unterschiedliche Bedeutung zu. So ist der Anfangsspaziergang dazu gedacht, einen ersten Überblick über Ort und vorhandene Phänomene herzustellen. Dazu ist er in zwei Richtungen orientiert: rückblickend und vorausschauend. Er enthält einerseits einen Rückblick, in dem mitgebrachte Erfah-

rungen wiederholt und mit dem neuen Ort verglichen werden. Damit dient er der Beschreibung und der Prüfung der mitgebrachten Kenntnisse und Erwartungen. Andererseits weist er hin auf die Arbeit des Seminars, indem während des Spaziergangs erste Überlegungen zu den Phänomenen und Thesen zu ihrer Bedeutung debattiert werden. Diese Thesen als 'voreilige Diagnosen' geben Aufmerksamkeiten für die weitere Arbeit vor Ort, stricken einen 'Roten Faden' für ein Seminar.

Der Abschlußspaziergang dient der Revision. Nun werden die Arbeitsergebnisse geprüft und an den Beispielen debattiert. Die 'voreiligen Diagnosen', die eingangs überlegt wurden, werden nach zwei Wochen Arbeit präzisiert und durch Beispiele belegt bzw. revidiert. Damit verweist der Spaziergang auf den Ertrag des Seminars, der im Lernzugewinn, also genau in der Revision, steckt. Dieser Zugewinn an Erfahrung und Kenntnissen wird explizit gemacht und muß auch an dieser Stelle explizit gemacht werden, damit neben dem persönlichen Lernzuwachs, der inoffiziell stattfindet, auch der gemeinsame, 'offizielle' Lernzuwachs deutlich wird.

Ernte und Lehrbuch - die Nachbereitung

In der nachbereitenden Studienarbeit werden die gesamten Beiträge, die während des Seminars erarbeitet wurden, zusammengetragen und niedergeschrieben. Während der Ertrag des Feldseminars zumeist in den persönlichen Notizen gesammelt ist, wird im Seminarbericht der Ertrag systematisch aufbereitet. Damit wird zweierlei hergestellt. So wird mit dem Seminarbericht die Ernte eingebracht: Der 'offizielle' Lernertrag des Seminars wird explizit gemacht und in eine Form gebracht, in der jede/r ihn mitnehmen und nachlesen kann.

"Denn, was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen" (Goethe 1808/1974).

Gleichzeitig entsteht ein Lehrbuch, das im weiteren Studium gebraucht werden kann. Dabei umfaßt dieses Lehrbuch, ebenso wie das Seminar, die verschiedenen Sachebenen zum Gegenstand. Es enthält aber auch die Debatten zur Seminarorganisation, zu Lehre und Lernen sowie Einblicke in Küche und Kleinkunst. Damit steht es dann im nächsten Jahr auch zur inhaltlichen Vorbereitung auf ein neues Seminar zur Verfügung und gibt zugleich Einblick in die Arbeit eines Kompaktseminars.

2. Die pädagogische Seite - die Kompetenz stärken

Das Seminar - eine kommunale Veranstaltung

Eine weitere Überlegung betrifft den inoffiziellen Lehrplan, die Absicht, die Kompetenzen und damit das Selbstbewußtsein der TeilnehmerInnen zu stärken. So soll es allen Beteiligten möglich sein,

„ohne katastrophale Niederlagen und Ernüchterungen erprobend Erfahrungen mit Gesichtern und über Orte zu machen, damit man sich zurechtfinden kann" (Hülbusch, I.M. 1978: 7).

Der Zuwachs an Erfahrung und Kompetenz ermöglicht es, Zutrauen und Mut zu gewinnen. Im 'geschützten' Rahmen können alle TeilnehmerInnen ein Stück erwachsen werden. Dabei beruht das Seminar darauf, daß alle TeilnehmerInnen aus ihren Erfahrungen und ihrem Wissen beitragen, sei es zu Artnamen, Pflanzengesellschaften, Interpretationen oder Kochrezepten. Das gemeinsame Lernen besteht im Aus-

tausch und ist in diesem Sinne eine kommunale Veranstaltung. Alle lernen von allen. Doch sind die Erfahreneren und damit 'Erwachseneren' angehalten, die weniger Erfahrenen bei ihrem Wissensstand abzuholen und mitzunehmen. Sie bieten den Rückhalt für andere und untereinander. Dabei stehen sie in der Bringschuld. Dies wiederum erfordert weniger breites Wissen als vielmehr eine bestimmte Einstellung.

„Erwachsenheit ist kein irgendwann und irgendwie erreichter Zustand, es ist eine Pflicht gegenüber denen, die es noch nicht sind“ (von Hentig, H. 1985: 122).

Diese Einstellung besteht in weitestem Sinne darin, die Arbeitsweise 'vorzuleben', indem alle Tätigkeiten mitvollzogen werden.

Abholen und Mitnehmen

Das 'Abholen' der TeilnehmerInnen erfolgt auf zwei Ebenen. Eine besteht darin, die TeilnehmerInnen an ihren Interessen zum Gegenstand 'abzuholen', indem ihre Kenntnisse und Fragen ernst und zum Anlaß genommen werden, gemeinsam daran zu überlegen. In diesem Sinne gibt es keine 'dummen Fragen', sondern jede Frage ist eine Gelegenheit, scheinbar gesichertes Wissen zu debattieren und in der Debatte zu prüfen. Der andere Weg, die TeilnehmerInnen 'einzusammeln', besteht darin, bei jedem Schritt ganz von unten, 'bei der ersten Stufe' der Leiter, anzufangen. Jeder neue Arbeitsschritt wird also von Anfang an durchgeführt und erklärt, keine Stufe übersprungen. So steht am Beginn eben ein Spaziergang, der zugleich den Ort nach erster Anschauung beschreibt, also auch die Kenntnisse und Erfahrungen der TeilnehmerInnen sammelt. Die tägliche Arbeit beginnt daraufhin beim einfachen Beispiel, fängt mit der Artenkenntnis an, beginnt die Übung der Aufnahmetechnik mit kleinen Aufnahmen von Trittschritten und die Tabellenarbeit mit der dazugehörigen, relativ kleinen Tabelle. Sogar die Küche des ersten Tages bleibt bei einer Kartoffelsuppe. Von diesen ersten Stufen ausgehend kann dann Stufe für Stufe die ganze Leiter erklommen werden, ihnen können schwierigere Aufnahmen, Tabellen, Debatten und Kochrezepte folgen. Damit bietet jeder erste Schritt eine kleine Übung, die es Neulingen ermöglicht, in einem überschaubaren Rahmen die neuen Techniken und Kenntnisse zu probieren.

Für 'alte Hasen' ist die Wiederholung der unteren Stufen eine Gelegenheit, ihre Kenntnisse in Erinnerung zu rufen und ihre Routine zu prüfen. Sie enthält implizit auch eine Prüfung dahingehend, ob die Schritte erklärt werden können oder nur mehr schematisch durchgeführt werden. Dabei hält die Wiederholung auch zu einer Disziplin an, die 'Überflieger' nach dem Motto: 'das können wir alles, wir fangen ganz oben an', vermeiden soll. Wie bei jeder Leiter, fällt man auch an dieser Stelle schnell herunter, wenn versucht wird, die unteren Stufen zu überspringen.

Diese unteren Stufen sind eine Notwendigkeit für alle und ein Angebot an Neulinge, eine Hand, die auffordert mitzukommen.

„Die ersten Reisen können wir allein nicht machen; wir werden mitgenommen. Das Mitgenommen-werden von einer, die sich auskennt, ist eine wichtige Voraussetzung, um dann allein gehen zu können. Das geschieht meist ganz 'klassisch': Wir werden 'an die Hand genommen' und bekommen den Weg gezeigt und damit auch das, was unterwegs passieren kann. Wir erfahren es mit. Dann, wenn wir es uns zutrauen, gehen wir allein“ (Appel, A. 1992: 20f).

Das Angebot gibt die Möglichkeit mitzugehen, soweit wie jede(r) für sich mitgehen kann und will. So ist das Lernangebot kommunal, die Lernschritte darin sind durchaus individuell sehr verschieden. Deutlicher Ausdruck des 'an die Hand Nehmens' ist auch die Rollenverteilung, in der erfahrene TeilnehmerInnen benannt werden, die während des Kompaktseminars vorangehen und ein Stück Weg zeigen.

Lehren und Lernen

„Wer nicht lehrt, lernt nichts“ (Hülbusch, K.H. in Auerswald, B. et al. 1991: 109) und „Wer nichts lernt, kann auch nichts lehren“ (ebd.: 111)

sind zwei Grundgedanken der Kompaktseminare. Sie folgen der Überlegung, daß eine LehrerIn nur gut sein kann, wenn sie selber hinzulernt. Umgekehrt gibt die Lehre die Möglichkeit, Hinzulernen zu organisieren, weil Fragen, Vorbehalte und Widerstände der Lernenden Anstöße geben und immer wieder Erklärungen abverlangen. Daher soll auch im Rahmen des Kompaktseminars vielen TeilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben werden, relativ früh in die Lehre eingebunden zu werden. Neulinge 'an die Hand zu nehmen' ist dann eine Gelegenheit, mit ihnen die eigenen Kompetenz zu üben.

Kompetenz üben - verschiedene Rollen mit Rückendeckung

Zur Verteilung der Kompetenz und zu ihrer Übung hält das Kompaktseminar für die TeilnehmerInnen verschiedene Rollen bereit. Diese werden zu Beginn explizit verteilt, so daß alle TeilnehmerInnen wissen, welche Rolle und damit auch welche Verantwortung ihnen übertragen ist. So gibt es einen Hintergrund, der aus 'älteren', erfahreneren TeilnehmerInnen besteht, eine Kleingruppenbetreuung, TeilnehmerInnen mit ein wenig Erfahrung in Vegetationskunde und Gruppenarbeit, und 'normale' TeilnehmerInnen, die zumeist das erste Mal mitfahren und keine oder wenig Erfahrung mitbringen. Um diese Verteilung vornehmen zu können, muß also ein bestimmter Anteil 'Routiniers' dabei sein. Bei den Kompaktseminaren sind das ca. 50 - 60 %. Jeder Kleingruppe sind dann zwei KleingruppenbetreuerInnen und zwei Personen aus dem Hintergrund zugeordnet. Diese Rollen beinhalten zugleich Verantwortung und Rückendeckung. Alle TeilnehmerInnen wissen woran sie sind, wer welche Aufgabe hat und damit welche Verantwortung übernimmt. Das entlastet und macht den Rücken frei. Zugleich kann diese Arbeit gezielt eingefordert werden, weil alle wissen, wer wofür zuständig ist (vgl. Hülbusch, K.H. in Auerswald, B. et al. 1991: 109). Dies ist also auch eine Organisation gegen 'kooperative Gruppenmodelle', bei denen „alle reden und keiner zuhört“ (Cross, A. 1990) und zuletzt auch keiner verantwortlich ist, wenn mal wieder nichts herausgekommen, aber viel Zeit mit Diskussionen vergangen ist. Und es ist eine Organisation zur Vermeidung 'unehrlicher Lehrer-Schüler-Beziehungen' (vgl. Wagemann, C.-H. 1991:104), die so tun, als ob alle gleich an Erfahrung und damit gleich verantwortlich wären, d.h. den Unerfahrenen eine Beweislast zuschieben, die sie nicht bewältigen können.

Im zeitlichen Verlauf liegt daher der Auftritt des Hintergrundes gleich am Beginn. Die Älteren übernehmen die Einladung (den Fahrplan), die Vorbereitung, die Spaziergänge und die Abendvorträge. Dann treten sie in den Hintergrund, die Arbeit der

KleingruppenbetreuerInnen und Kleingruppen rückt in den Vordergrund. Der Hintergrund bleibt aber aufmerksam, ob und wie die Kleingruppen mit ihrer Kompetenz zu Rande kommen, um rechtzeitig mit Rat und Tat zur Seite springen zu können.

Rat geben - Rat einholen - Rollenwechsel und Doppelrolle

Die Organisation der Rollen und die Rollenverteilung auf verschiedenen Ebenen enthält zugleich die Möglichkeit eines Rollenwechsels, nicht als 'sozialer Aufstieg' gedacht, sondern als Wechsel in der Kompetenz. Dieser Rollenwechsel kann von Seminar zu Seminar erfolgen - im Wechsel von der TeilnehmerIn zur KleingruppenbetreuerIn zum Hintergrund. Dann ist mit dem Zuwachs an Erfahrung und Routine ein Zuwachs an Verantwortung verbunden und die Möglichkeit, die erarbeitete Kompetenz zu üben. Der Rollenwechsel findet aber auch innerhalb jeden Seminars und bei allen Rollen immer wieder 'inoffiziell' nebenher statt. Alle TeilnehmerInnen sind zu verschiedenen Anlässen und Zeitpunkten Ratgebende oder Ratsuchende. Dieser spontane Wechsel beruht auf den unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen Einzelner. So kann das Suchen wie das Geben eines Rates in verschiedenen 'Sachgebieten' erfolgen. Es gibt 'Profis' der Pflanzensoziologie, Vegetationskunde, der Küche oder der Gruppenbetreuung. Verschiedene TeilnehmerInnen bringen da ihre Stärken mit, können angefragt werden oder anfragen. Es müssen nicht alle alles selber können. Das Ratsuchen wird nicht als Schwäche verstanden, sondern als kluger Weg, die Gelegenheit des Austausches zu nutzen.

Hintergrund - Älteste(r) und Ältestenrat: Rückendeckung und Gedächtnis

Im Hintergrund sind verschiedene Personen versammelt, die längere professionelle Erfahrung und zumeist auch längere Erfahrungen mit Kompaktseminaren mitbringen. Diese Erfahrung bedeutet zugleich auch größere Verantwortung für ein Seminar. Dabei ist die Aufmerksamkeit des Hintergrundes auf alle Ebenen des Seminars gerichtet. Die Rückendeckung, die der Hintergrund übernimmt, besteht einerseits in ganz konkreter Arbeit (Spaziergänge, Abendvorträge, Debatten), andererseits in der psychischen Entlastung der anderen TeilnehmerInnen.

„Es ist klar, daß verschiedene Leute unterschiedlich schauend den Überblick haben bzw. dafür ausdrücklich da sind. D.h. die Summe der Arbeiten, die unauffällige aber doch aufmerksame Begleitung des Seminars, macht das 'Amt' des Hintergrundes aus“ (Theiling, C. in Auerswald, et al. 1994: 6).

Mit der versammelten Erfahrung hat der Hintergrund zugleich die Aufgabe des „kommunalen Gedächtnisses“ (Theiling, C. in Auerswald, et al. 1994: 5; Moes, G. in Auerswald, B. et al. 1995: 235) des Seminars. Er ist zuständig für die Organisation und Systematisierung der Erinnerung, der Erinnerung an vergangene Seminare, an die getanen Arbeitsschritte, an erarbeitete Ergebnisse, an Anfang und Ende des Seminars. Bestandteil des 'Amtes' ist es daher

„Analogien und Verweise zu vorausgegangenen Seminaren und damit anderen Orten herzustellen“ (Moes, G. in Auerswald, B. et al. 1995: 235).

Und der Hintergrund übernimmt es, neue Arbeitsschritte zu üben, um sie dann an die Kleingruppen weitergeben zu können (z. B. Forstaufnahmen in Bockholmwik). Allen voran geht der/die Älteste, der/die die größte Verantwortung trägt. Zu dieser Rolle

gehört die Erstellung des Fahrplanes, die Einladung, die Gruppeneinteilung und die Verteilung der Rollen. Im Verlauf eines Seminars liegt in der Rolle der/s Ältesten die letzte Instanz bei Entscheidungen. Zur Verantwortung gehören einerseits 'Anwesenheit im Lauf der Dinge' (Bloch 1963/1996: 92), Pünktlichkeit, Verlässlichkeit und Aufmerksamkeit und andererseits der 'Mut zu delegieren. Denn die Rollenverteilung bedeutet zugleich verschiedene Kompetenzen an andere abzugeben. Das Delegieren ist hierbei eben als Möglichkeit gedacht, Kompetenzen zuzusprechen und nicht lästige Tätigkeiten abzuschieben. Daher gehört zur/m Ältesten auch Gelassenheit, es auszuhalten, daß andere Leute die gleiche Arbeit anders, eben ihrer Kompetenz (und ihrem Temperament) entsprechend ausführen.

Beratungen im Hintergrund - tägliches Frühstück und gezielte Treffen

Beratungen im Hintergrund, abgesehen vom Austausch zwischendurch, der ganz informell erfolgt, finden sowohl täglich beim Frühstück als auch zu bestimmten Anlässen statt. Das tägliche, gemeinsame Frühstück an einem separaten Tisch gibt die Gelegenheit, das Tagesprogramm durchzusprechen, auf aktuelles Wetter zu reagieren oder Abenddebatten nachzubesprechen. Pünktliche Anwesenheit, trotz meist längerer Abende, ist daher notwendig, um diesen Austausch nebenher organisieren zu können. Explizite Termine für Hintergrundtreffen gibt es, wenn bestimmte Vorbereitungen gemacht werden müssen. So werden die ersten Spaziergänge von der Vorbereitungsgruppe gemeinsam überlegt. Ebenso erfolgt die Zusammenfassung der Spaziergänge in großer Runde. Die ersten Texte werden im Hintergrund verteilt gelesen und debattiert. Und nicht zuletzt wird die Abschlußdebatte zu den Tabellen gemeinsam vorbereitet.

Diese Hintergrundtreffen enthalten dabei immer zwei Seiten. So werden einerseits Aufmerksamkeiten für Abenddebatten gesammelt und durchgestrickt, eine Reihe der Erzählung wird überlegt und zuletzt die Erzählung auch delegiert. Hier erfolgt also das Zusammentragen der Aufmerksamkeiten der verschiedenen Personen. Andererseits wird der Abend auch für den Hintergrund selber aufbereitet, so daß der/die, der/die abends erzählt, nicht alleine vorbereitet ist, sondern alle (zumindestens theoretisch) zur Seite springen könnten, wenn der Faden reißt. Mit den Treffen ist also auch innerhalb des Hintergrunds eine gegenseitige Hilfestellung mitüberlegt.

Kleingruppenbetreuung - Vorgehen in der täglichen Arbeit

Die Kleingruppenbetreuung ist zuständig für die tägliche Arbeit in den Gruppen. Dabei ist nicht so sehr ihr 'ExpertInnen-tum' gefragt, als viel mehr die Fähigkeit, in der Gruppe vorzugehen zu können, also die Gruppe zusammenzuhalten und die Vorgehensweise und Methode der Vegetationsaufnahmen weiterzugeben. Sie ist v.a. verantwortlich für die handwerkliche Arbeit, und das mit allen Unsicherheiten, die sie jeweils mitbringt. Ihr Vorsprung gegenüber der Gruppe besteht in der größeren Routine. Zugleich steht ihnen der Hintergrund zur Seite, der bei allen Unsicherheiten angefragt werden kann. So können die KleingruppenbetreuerInnen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten einbringen und üben, immer mit einem Netz der Versicherung. Sie können alleine ausprobieren, ohne allein gelassen zu sein (vgl. Engel, G. / Kurowski, M. in Auerswald, B. et al. 1991: 84; Theiling, C. in Auerswald, et al. 1994: 6).

Ratsuchen - Beratungen

Ratsuchen erfolgt informell und formalisiert. Der **informelle Austausch** geschieht nebenher im Gespräch mit anderen KleingruppenbetreuerInnen oder mit anderen TeilnehmerInnen aus dem Hintergrund, z.B. abends beim Nachbestimmen, beim Essen oder nächstens beim 'Gute Nacht Bier'. Der **formale Austausch** kann über eine konkrete Anfrage an den Gruppenhintergrund erfolgen und z. B. das Mitkommen zu Aufnahmen, das Bestimmen neuer Arten, Fragen der Aufnahmetechnik oder zu Abendvorträgen betreffen. Formale Anlässe sind zudem die **BetreuerInnentreffen**, also die gemeinsamen Treffen von Kleingruppenbetreuung und Hintergrund, die speziell der Frage der Gruppenarbeit gewidmet sind. Dabei ist das Interesse am Austausch durchaus wechselseitig. Zum einen besteht der Zweck darin, Fragen zur Rolle, zur Verantwortung, zur Gruppenarbeit und zu Arbeitsschritten auf den Tisch zu bringen und zu debattieren. So können die KleingruppenbetreuerInnen in größerer Runde Fragen einbringen, Erfahrungen vergleichen und Rat einholen. Umgekehrt erhält der Hintergrund einen Einblick in Stand, Verlauf und Stimmung der täglichen Gruppenarbeit. Damit wird auch eine Aufmerksamkeit für das Vorankommen der Gruppen hergestellt, so daß deutlich wird, welche Fragen z.B. in den Abendvorträgen oder 'Morgenandachten' noch einmal aufgegriffen und vertiefend behandelt werden sollten. An dieser Stelle können umgekehrt auch Debatten und Arbeitsaufträge aus dem Hintergrund an die Kleingruppenbetreuung weitergegeben werden.

'Normale' TeilnehmerInnen

Die 'normalen' TeilnehmerInnen umfassen Neulinge aber auch weniger routiniertere 'MehrfachteilnehmerInnen'. Ihre Verantwortung besteht vornehmlich im eigenen Lernen. Dieses Lernen besteht sowohl darin, sich auf die Arbeitsweise und die Seminarorganisation einzulassen, als auch ihre Fragen, Vermutungen oder Widersprüche zum Ausdruck zu bringen. Prinzipielle Vorbehalte und fiktive Zweifel, die immer nur behaupten, daß alles nicht so gehen kann, behindern die Arbeit und die Debatte.

„Jedem Kind wird in jedem modernen Unterricht, in jeder Kinderzeitschrift, in jeder Rappelkiste dieses 'Durch'schauen, das 'Hinterfragen', das 'Denunzieren' beigebracht, noch bevor es zu beobachten, zu fragen, zu benennen gelernt hat. (...) Ohne Kritik, ohne Mißtrauen, ohne Entlarvung funktioniert keine Aufklärung. Aber wenn diese Mittel sich verabsolutieren, verhindern sie sie“ (von Hentig, H. 1985: 147f).

So gehört es zum Lernen dazu, einerseits, von jemandem mitgenommen zu werden und andererseits, sich jemandem anzuvertrauen.

„Erfahrung (ist) zuallererst eine Frage des Vertrauens - des Vertrauens zum Unbekannten, dem man sich anvertraut, und des Vertrauens zum Selbst, dem man etwas zutraut (Gronemeyer, M. 1988: 263).

„Wir können die Reise nur dann vorbereiten und planen, und wir können uns nur dann auf die Möglichkeiten des 'Nebenher's einlassen, wenn wir 'einen Weg wissen', d.h. wenn wir das Prinzip der Reise durch Vorbilder, durch das Mitgenommen-werden, erfahren haben. Wir lernen, indem wir den Weg gezeigt bekommen und dann selber probieren und erfahren“ (Appel, A. 1992: 18).

Rollen und Temperamente

Diese Rollen sind natürlich wiederum ein Rahmen, der bestimmte Arbeitsaufträge und damit Arbeitsschritte klärt. Sie können Sicherheit geben, weil sie Anhaltspunkte

liefern, was zu tun ist, welche Schritte anstehen. Wie sie gefüllt werden, ist jedoch abhängig von den einzelnen Personen, die sie ausüben. Hier sorgen Erfahrung und Temperament für die individuelle Variation zur Regel.

Rituale des Seminars - die Versammlungen

Im Rahmen eines Kompaktseminars gibt es regelmäßige Versammlungen, die in ihrer konsequenten Einhaltung und Durchführung bereits den Charakter von Ritualen erhalten haben. Diese Versammlungen dienen dazu, die große Gruppe immer wieder zusammen zu führen und damit Austausch und Gespräch herzustellen und aufrechtzuerhalten. Denn bei der Arbeit im Feld und in den Kleingruppen verläuft sich die große Gruppe leicht. So bilden die Versammlungen einen Rahmen, um die „Gemeinsamkeit der Erkenntnis“ (von Hentig, H. 1985: 139) zu verdeutlichen. Zugleich setzen die Versammlungen Anfang und Ende der Tagesarbeit und eines Seminars.

Alltägliche und darin 'unscheinbare' Versammlungen sind die **Essenszeiten**. Dreimal am Tag kommen alle zu den Mahlzeiten zusammen, sitzen an 'einem' Tisch. Während des Essens werden neue Aufmerksamkeiten, Erkenntnisse, Fragen ausgetauscht oder es wird einfach ausgelassen geschwätzt. Arbeitsbeginn und Arbeitsende werden durch große Versammlungen (im wahrsten Sinne) eingeläutet. Morgens geschieht dies mit einer **'Morgendandacht'**. Sie enthält eine kurze Replik auf die vergangenen Arbeitsschritte, eine Rückschau zum letzten Abend, eine kurze Einführung in den neuen Tag und natürlich ein Zitat. Dann werden alle an die Arbeit geschickt. Abends erfolgt dies durch Zusammenfassung, Abendvortrag und Debatte und durch ein **Schlußwort** (ebenfalls mit Zitat), das dann den Arbeitstag explizit beendet. Diese Versammlungen mit ihrer täglichen Wiederholung und den Zitaten (von Alain bis Tucholsky) werden im Verlauf eines Kompaktseminars zur lieb gewonnenen Gewohnheit, so daß keine(r) mehr ohne Zitat an die Arbeit oder ins Bett gehen will.

„Neben dem für alle notwendigen Anlaß des Essens, organisiert sowohl das Essen als auch die Abendveranstaltung das Versammeln, bietet Platz für den 'Vortrag', für die Darbietung der Arbeit der Vortragenden, für den 'Verzehr' und - wie wir das in diesem Jahr explizit geübt haben - für die Übergabe der Küche bzw. die Übergabe der Debattenleitung. In diesem Sinne stellen die Küchen-, Kleinkunst und Abendveranstaltungen die organisatorische und materielle Basis dar, auf der sowohl die Herstellung, Stabilisierung und die Tradierung der 'Gemeinheit, der Allmende' des Seminars stattfinden können“ (Moes, G. in: Auerswald, B. et al. 1995: 240).

3. Die sinnliche Seite - Arbeitsorte, Hauswirtschaft und Kleinkunst

Neben der didaktischen und pädagogischen Seite spielt die sinnliche Seite, also die Hauswirtschaft und die Gebrauchsqualität des Quartiers eine wichtige Rolle. Wenn Betten, Arbeitsräume, Küche (besonders wichtig) und das Außenhaus nicht funktionieren, macht ein Seminar einfach weniger Spaß, egal wie ausführlich es vorbereitet und überlegt ist. Die Freiräume fürs Arbeiten geben Freiräume in der Arbeit. Dabei umfaßt die sinnliche Seite die materielle Ebene, also die Gebrauchsqualität von Haus und Hof, und die wirtschaftliche Ebene, das tägliche Putzen, Spülen, Einkaufen, Kochen und Auftischen. Nicht zuletzt sorgt die Kleinkunst dafür, daß auch die humorvolle Sicht ihren Platz findet.

Haus und Hof

Auch bei einem Seminar sind 'Innenhaus und Außenhaus' (Hülbusch, I. M. 1978) eine Grundlage des Aufenthalts. Entsprechend der Anzahl an TeilnehmerInnen braucht es ausreichend Zimmer (evtl. zusätzliche Zeltplätze) und einen großen Versammlungssaal für die Mahlzeiten und Versammlungen. Hier muß auch Schlechtwetter mitbedacht sein, so daß es Möglichkeiten gibt, an Regentagen drinnen zu arbeiten und trotzdem einander aus dem Weg gehen zu können. Bisher wurde für den Hintergrund separate Quartiere angemietet, mit denen zugleich ergänzende Arbeitsräume zur Verfügung stehen. Der Gruppengröße sollte vor allem auch die Küche entsprechen. In ihr müssen mindestens 7-10 Leute Platz zum Arbeiten haben, damit die Kleingruppen in Ruhe kochen können. Hinzu kommen natürlich Lagerräume für Lebensmittel. Sowohl für Arbeitsräume wie für die Küche ist ein direkter Ausgang ins Freie praktisch, so daß bei schönem Wetter verschiedene Tätigkeiten, wie Tabellen schreiben oder Gemüse schnippeln, unkompliziert nach draußen verlagert werden können. D.h. das Quartier braucht ein 'Außenhaus' (ebd.) als Erweiterung der Arbeitsräume und als Tätigkeitsfeld für die 'Zwischenpausen' (Jacobs, J. 1963: 64), also zum Boulen, Volleyball-, Federball- oder Fußballspielen. Da diese 'Zwischenpausen' knapp sind, und es daher nicht möglich ist, weite Wege zu gehen (vgl. ebd.), muß der Platz am Haus ausreichend sein, um zugleich Sitzen, Schauen, Schwätzen und Spiel und Sport zuzulassen.

Hauswirtschaft

Die Hauswirtschaft wird in Selbstversorgung organisiert. Jede Kleingruppe und der Hintergrund haben 'ihren' Hauswirtschaftstag. Dieser beginnt abends mit dem Spülen und endet am nächsten Tag mit dem Auftischen des Abendbrots. So ist jede Gruppe mindestens einmal für Kochen und Aufräumen zuständig. Da zumeist die Anzahl der Gruppen nicht ausreicht, um 14 Tage auszufüllen, werden die restlichen Tage neu aufgeteilt, so daß je eine Gruppe für Spülen, Frühstück und Mittag, eine für Einkaufen und Kochen am Abend zuständig ist. Und für die übrige Zeit gibt es Freiwillige. Den ersten Abend und den Abend zur Vorstellung der Tabellen bestreiten der Hintergrund. Für die Wartung der Haushaltskasse und für die Getränke werden extra 'Ämter' vergeben.

Mit der Selbstversorgung sind verschiedene Überlegungen verbunden. Natürlich wird ein Seminar dadurch kostengünstiger und das Essen schmeckt besser. Aber das ist es nicht allein. Die Arbeit in der Küche gibt erfahrungsgemäß den Kleingruppen eine weitere Gelegenheit, einander kennen zu lernen. Beim Gemüse Schnippeln ist Zeit, ins Gespräch zu kommen, über das Seminar, Studienerfahrungen zu debattieren oder einfach herumzublödeln. Die anders gearteten Arbeitsanforderungen der Hauswirtschaft bieten neue Möglichkeiten, verschiedene Kompetenzen ins Spiel zu bringen. So kann am Kochtag ein Rollenwechsel stattfinden, in dem z.B. die Kleingruppenbetreuung gelassen zurücktreten und den KochkünstlerInnen der Gruppe den Vor- und Auftritt lassen kann. Hier ist dann z.B. ein Platz für Neulinge, ihre Kenntnisse einzubringen. Neben dem Kochen sind das dann z.B. die komödiantischen Talente, die an dieser Stelle oft ihren ersten Ausdruck finden.

„Beim allabendlichen Essen erweitert die Kleingruppe ihren 'inneren Dialog' um den 'Vortrag' und den 'Auftritt' beim Auftischen des Essens. Küche und Kabarett gehören zusammen, wobei der 'Vortrag' des Essens sich mittlerweile zu einem festen Ritual innerhalb des Seminars etabliert hat, bei dem die ExkursionsteilnehmerInnen jeweils ihren 'Auftritt' proben. Jedes Essen ist bereits ein vorgezogener Kleinkunstbeitrag, der vor versammeltem Publikum dargeboten wird“ (Moes, G. in: Auerswald, B. et al. 1995: 240).

Und nicht zuletzt hat gerade das abendliche Spülen schon zu mancher (Küchen-) Fete geführt (ebd.).

Die andere Art der Ernte - der Kleinkunstabend

Die bereits erwähnte Kleinkunst ist Bestandteil eines Kompaktseminars und Ausdruck der vergnüglichen und humorvollen Seite. Ihre ersten Anklänge stehen zumeist im Zusammenhang mit dem Essen, also den Auftritten beim Auftischen. Das Servieren ist eine Gelegenheit für Gereimtes, für Anspielungen und pointierte Skizzen zum Seminarverlauf. Expliziter wird dies am letzten Abend, der ganz offiziell der Kleinkunst gewidmet ist. Nach 14 Tagen üppiger, konzentrierter Arbeit ist der letzte Abend der Platz für gemeinsames Vergnügen, eine Feier zum Gelingen des Seminars. Neben musikalischen und literarischen Beiträgen (z.B. dem Sauerwein'schen Faust) werden hier in pointierter Form Beobachtungen, Aufmerksamkeiten und Kritik formuliert, die implizit bereits die Lernerträge des Seminars enthalten und darstellen.

Tradition und Improvisation

Die drei Seiten eines Seminars, die vier Ebenen des Sachwissens und die Rollenverteilung sind relativ stringent organisiert. Sie setzen Regeln für die Durchführung eines Kompaktseminars. Diese werden bei jedem Seminar eingehalten, geprüft, präzisiert und erweitert. Diese stetige Wiederholung der Regeln, der Arbeitsschritte, der Rituale schafft Gewißheit, was auf einen zukommt und gibt damit Sicherheit.

„Indem wir auf den Weg als Weg zu unserem Ziel vorbereitet sind, wissen wir, was wir sicher erreichen wollen und gleichzeitig können wir das Nebensächliche, das 'Nebenher' des Weges aufgreifen und erfahren. Der Weg hat einen Grund und der Weg hat einen Platz, d.h. er bietet Möglichkeiten, Erfahrungen und Wegwissen zu sammeln“ (Appel, A. 1992: 17).

Diese Sicherheit ermöglicht eine Arbeitsintensität, die ganz auf den Gegenstand konzentriert ist, weil alles andere weitgehend geklärt ist. Und sie hält den Rücken frei, entlastet alle TeilnehmerInnen, so daß neben der Arbeit und aus der Intensität viel Vergnügen entstehen kann. In ihrer fortwährenden Wiederholung geben die Regeln eine Möglichkeit, eine Tradition des Lehrens und Lernens auszubilden, die personal getragen und weitergegeben werden. Auch an der Stelle sind es die Leute, die handeln, und nicht die Regeln.

Zugleich enthalten die Regeln, wenn sie routiniert eingeübt sind, die Möglichkeit der Variation. Schließlich wird jedes Kompaktseminar nach den gleichen Regeln organisiert, kann aber nicht dasselbe sein, weil Orte, TeilnehmerInnen, Wetter und Vegetation immer wieder neu sind. Und so treten auch immer wieder neue Situationen und Fragen auf, auf die entsprechend reagiert werden muß. Dabei geben die Regeln Anhaltspunkte und Sicherheit, um neuen Situationen gelassen begegnen zu können.

„In der Wegerfahrenheit der Routine, im Alltagswissen liegt die Kompetenz des Sich-auskennens und der Sicherheit auf den bekannten Wegen; daraus entsteht die Fähigkeit, auf unbekanntem Wegen aufgrund der Erfahrung, der Sicherheit einen Weg zu wissen“ (ebd.: 23).

D.h. die Regeln geben Anhaltspunkte, eine Übertragung muß aber immer wieder überlegt werden, damit sie der neuen Situation entspricht und nicht die Regel orthodox übernommen wird und dadurch mehr Lernmöglichkeiten verbaut als ermöglicht.

„Die Frage ist immer, ob wir die Regeln beherrschen, mit welchen wir uns die Welt handlicher (nicht aber komplizierter) zu machen wünschen, oder ob die Regeln uns beherrschen. Es geschieht ja oft, beim Einzelnen wie im Gruppenleben, daß der Buchstabe des Gesetzes den Geist tötet, aus dem es geschaffen wurde“ (Erikson, E. H. 1966/93: 85).

Übertragung und Variation erweitern, bestärken oder revidieren die Regeln

Die zuvor dargelegten Regeln eines (Kompakt-)Seminars am Beispiel von Vietmannsdorf 1997 sind aus zahlreichen vorangegangenen Seminaren akkumulierte Erfahrungen, die jedes Jahr, bei jedem weiteren Seminar reflektiert, ergänzt oder revidiert werden. Dazu tragen Vorbereitung, Durchführung und Nachlese bei: Aus Beispielen werden Vorbilder, aus Erfahrungen werden Regeln des Seminars (vgl. Böse, H. 1986/89; Gronemeyer, M. 1988).

„Dies alles geht nicht von heute auf morgen, braucht Zeit zum Probieren, Annähern und Ausloten der Möglichkeiten. Dies also meint Freiraum“ (Böse, H. 1986/89: 109).

Jede Übertragung der Regeln, jede Variation des Ortes, der Gegenstände, der TeilnehmerInnen, des Quartiers etc. geht also nur mit diesem Freiraum im Rücken. Dabei ist die Übertragung das Ausprobieren einer analogen Vorgehensweise zum bisher Bekannten. Die Übertragung gilt also vor allem dem 'unbekannten Terrain' und soll die Rückendeckung für notwendige intuitive Entscheidungen bei fremden Situationen bereitstellen. Die Variation ist dem gegenüber eine in der Vorbereitung bekannte und daher bewußte wie überlegte Veränderung der bisherigen Regel. Die bewußte Überlegung in Anlehnung an bisher Bekanntes und bisherige Erfahrungen ermöglicht vor allem die Vorbereitung und den Fahrplan des Seminars, die darin angenommenen 'Maße' werden allerdings erst 'am Bau geprüft'. D.h. Übertragungen und Variationen bei veränderten Bedingungen eines Seminars, das gilt für alle Situationen des Lehrens und Lernens, werden aus der Sicherheit des Bekannten, aus Erfahrung und Wissen gespeist. Zugleich muß in ihnen der andere Ort, eine neue Konstellation der Beteiligten und andere Situationen neugierig ernst- und wahrgenommen werden. Die Kunst der Übertragung, der Variation besteht also in der 'correspondance', der Beziehung zwischen Bewährtem und Gegenwärtigem, wie es Adorno (1967) in 'Über Tradition' nennt.

Umgekehrt heißt das, daß aus vielen Variationen, Übertragungen und auch in Teilen gleichartiger Wiederholungen Tradition (im Adorno'schen Sinne als 'correspondance') herausgebildet wird. Daran nehmen - bewußt oder unbewußt - zunächst alle teil, die bei einem solchen Seminar dabei sind. Das Weitertragen der Erfahrungen liegt allerdings vornehmlich in der Hand und den Überlegungen der Routiniers. Das gilt für alle drei Seiten (sachliche, pädagogische und sinnliche Seite) und zu allen drei Zeiten des Seminars (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung / Reflexion).

„Mit anderen Worten, der ganze Wissensvorrat (und Erfahrungsvorrat A. d. V.) steht mir zur Verfügung. Fast automatisch durchzucken meinen Geist verschiedene mögliche Interpretationen dieser bestimmten Situation“ (Berger, P. L. / Kellner, H. 1984: 30).

Z.B. Stralsund an der Ostsee

Bei dem Versuch, das 'automatische Durchzucken', wie es Berger/Kellner nennen, möglichst genau aufzubereiten und die Prinzipien für ein gutes Seminar heraus zu arbeiten, soll im nächsten Arbeitsschritt das parallel zu Vietmannsdorf 1997 in Stralsund an der Ostsee durchgeführte Seminar 'Ein Stück Stadt sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen' zum Vergleich herangezogen werden. Dieses Seminar bestärkt als Variation und Übertragung bestimmte bisher formulierte Regeln in ihrer Bedeutung und ermöglicht Prinzipien für das Lehren und Lernen bezogen auf die drei Seiten eines Seminars zu formulieren.

Der Fahrplan (aus: Knittel J., Moes G. 1997)

Jede Stadt gestattet uns, der Nachhaltigkeit und Alterungsfähigkeit der Freiräume nachzugehen, also deren Alltagstauglichkeit und Nutzbarkeit anhand von Nutzungs- und Alterungsspuren zu erkunden. Wenn wir als HandwerkerInnen und PlanerInnen dazulernen wollen, so haben wir die Möglichkeit auf zahlreiche gebaute, zufällige Experimente zurückgreifen zu können und deren Brauchbarkeit, deren Bewährung im Alltag nicht nur proklamieren zu müssen, sondern sie real an den Spuren der Geschichte ihrer Anwesenheit im Alltag prüfen zu können. G. Hard und J. Pirner haben 1985 darauf hingewiesen, daß

„viele Grünplaner, Stadtgärtner, Landschaftsarchitekten - und das ließe sich um das Bauhandwerk erweitern - ihre Werke späterhin gar nicht mehr richtig ansehen, sonst könnten sie wohl ihre offensichtlichsten Fehlplanungen nicht so stereotyp wiederholen, wie es tatsächlich geschieht“ (ebd.:3).

G. Hard und J. Pirner's Kritik gilt sowohl der Erstausrüstung, d.h. der Organisation und Ausstattung städtischer Freiräume, wie gleichzeitig der daran anschließenden Gebrauchspflege. Wer als HandwerkerIn und PlanerIn etwas lernen will, lernt also nicht nur am vordergründig gestylten Bild der Eröffnung, sondern viel mehr von den ins Alter gekommenen Freiräumen, an deren Brauchbarkeit, an den Fehlschlägen und Pflegefällen. Nur Freiräume, deren Ausstattung altern kann, ohne schäbig zu werden, ohne aus den Fugen zu gehen, lassen sich als brauchbare Vorbilder verstehen, an denen gelernt und verstanden werden kann.

Als Prüfebene, sowohl hinsichtlich des Gebrauchs wie der Alterungsfähigkeit, stellt die spontane Vegetation ein brauchbares Indiz dar (Hülbusch, I.M. u. Hülbusch, K.H. 1973/1981). Ohne Zutun und meist entgegen der Absicht der Entwerfer und Gärtner ergänzt die spontane Vegetation die Ausstattung der Freiräume, zeichnet deren Gebrauch und die Pflege nach. Nur dort, wo im Entwurf weder der Gebrauch noch die kontinuierliche Pflege gebührend mitgedacht sind, wird sowohl der Gebrauch wie auch die Spontanvegetation zum Problem, gerät der Gebrauch zum Vandalismus und die Vegetation zum 'Unkraut', das die Pflege bis zum Pflegefall überfordert und gleichzeitig die symbolische Botschaft zerstört. Können sich Freiräume hingegen konsolidieren, so verfügen sie in der Regel über eine Ausstattung, die die Moden

überdauert hat sowie über eine eingespielte Nutzung und eine Pflege, die darauf abgestimmt ist. Solche gealterten Freiräume sind reich an 'Spuren' (Hard, G. 1995), sowohl materiell in der gärtnerischen und der spontanen Vegetation, den Steinen und Belägen wie auch in der Wahrnehmung und Erinnerung der Leute. Wiederkehrende Nutzungen und Gebräuche zeichnet nicht nur die Vegetation in Form von Trampelpfaden nach; auch in Steinen, Pflaster und Belägen, Mauern und Handläufen ist der Gebrauch eingeschliffen, sind Treppen ausgelaufen, ist Pflaster gerundet, sind Handläufe abgegriffen. All diese Spuren sind Zeichen der Kontinuität des Gebrauchs, der über Jahre erneuerten Selbstverständlichkeit der Eignung und damit ihrer unmittelbaren Bewährung im Alltag. Gleichzeitig verweisen sie auf eine solide handwerkliche Herstellung, die dem Gebrauch der Jahre standgehalten hat, wie sie eine kontinuierliche handwerkliche Reparatur und ein Austausch dokumentieren.

Die materiellen Spuren besitzen allerdings unterschiedlich Zeittiefe. So zeichnet die spontane Vegetation am deutlichsten die aktuelle Nutzungs- und Pflegegeschichte nach, während die gärtnerische Vegetation je nach Lebensform (Sommerblumen, Stauden, Sträucher und Bäume) den Zeitpunkt ihrer Pflanzung unterschiedlich weit zurückverfolgen läßt. Die Steine und Beläge zeichnen hingegen Nutzungen erst in längeren Zeiträumen nach. Gemeinsam ergeben sie ein Zeichensystem, das die Geschichte der Freiräume nacherzählbar und verstehbar werden läßt. Gleichzeitig belegen sie die Kontinuität des kommunalen Gebrauchs, der immer wiederkehrenden Erneuerung ähnlicher Interpretationen und Wertschätzungen, sind 'Archive' kommunalen Gedächtnisses, wie H. Troll das etwa für Friedhöfe beschrieben hat (1993/1995). Sie sind materielle Zeugen für 'zu Hause', 'Heimat und Identität' (Bausinger, H. 1980, Bettelheim, B. 1989).

Überall dort, wo solche Spuren fehlen bzw. wo das Alter oder der Gebrauch als 'Verfall' und 'Zerstörung' auftritt, wo Beläge 'aus den Fugen geraten' (Plocher, S. 1994; AutorInnenkollektiv 1993), wo Pflanzungen 'ins Kraut schießen' oder wo Beton und Herbizide auf den Plan gerufen werden, um die 'Haltbarkeit des Unhaltbaren' fortzuschreiben, hören gutes Handwerk und gute Planung auf. Gebrauch der Freiräume mündet dann immer in ihre Zerstörung, wird zum Einspruch gegen den Versuch der Verhinderung und der Aussperrung. Mit der Beseitigung bzw. der Verhinderung von Spuren schwankt gleichzeitig die Möglichkeit mit den Freiräumen alt werden zu können, sie als Ort kommunaler, wie auch individueller Geschichte verstehen zu können. Rundumerneuerungen und Modernisierungen zeugen also in der Regel nicht nur von schlechter Planung oder unsolider handwerklicher Ausführung, sondern gleichzeitig von der administrativen Verschwendung, die vordergründig der modischen Entwertung folgt, die in der Regel wesentliche kürzere Umtriebszeiten besitzt als die Minderung der Gebrauchswerte, die sich durch Abnutzung, Reparatur etc. ergeben. Dort, wo Entwürfe vornehmlich der neuesten Mode, dem 'Besonderen Witz' verpflichtet sind, läuft ihre Entwertung rasant ab. Der 'letzte Schrei' von gestern ist heute schon 'kalter Kaffee'. Nur Abseits der städtischen Investitionswut verlangsamt sich die Umtriebszeit der Ausstattung der Freiräume derart, daß an Stelle der Rundumerneuerungen die Veränderung (Hülbusch, K.H. 1996 / Dehio G. 1988), der Austausch und die Reparatur tritt. Die Verteilung von Erneuerung und Reparatur ma-

chen also gleichzeitig die Investitionswellen, die Inwertsetzungen wie die Entwertungen deutlich - sowohl an den Materialien, wie auch in der Vegetation. Für die Qualifikation der HandwerkerIn, der GärtnerIn und der PlanerIn bedeutet das, daß die Veränderung und Reparatur, das Gebrauchsfähig-Halten neben dem Neubau und der Erstausrüstung gelernt und verstanden werden muß.

Der Arbeitsauftrag

Jede Baustelle, an die ich als BauhandwerkerIn komme, jeder Ort, an dem ich als PlanerIn arbeite, ist erst mal fremd. Als erstes geht es also darum, die Baustelle, meinen Arbeitsplatz einzurichten, meine Arbeitsfähigkeit zu organisieren. Routine im Arbeiten setzt voraus, nicht an jedem Ort bei Null anzufangen, sondern mich erinnern zu können, das bereits Mitgebrachte explizit an den Anfang zu stellen und es als Sicherheit zum Ausgangspunkt meiner Arbeit zu wählen.

Neben den planerischen Fragen des Gebrauchs, der Nachhaltigkeit und Alterungsfähigkeit wollen wir anhand der Steine, der Beläge und Decken, Mauern, Sockeln und Treppen sowie der gärtnerischen und spontanen Stadtvegetation handwerklich-freiraumplanerischen Fragestellungen nachgehen. Wir wollen uns mit der gebauten, der gepflanzten oder unbeabsichtigten Zutat zur materiellen Ausstattung der Freiräume, der spontanen Stadtvegetation, den Materialien, ihrer Bearbeitung, der Vegetationstechnik und deren Unterhaltung als Dokumente der wechselnden Erstausrüstung und Alterung auseinandersetzen und die darin aufbewahrten handwerklichen Fähigkeiten und Kenntnisse (Erfahrungen) wiederfinden und nachvollziehen (PlanerInnenseminar Weimar 1993).

Die dafür notwendigen Aufmerksamkeiten können nur aus der 'Anschauung' der gebauten Beispiele gewonnen werden. Der Gegenstand erschließt sich aber nicht von allein. Der erste und wichtigste Arbeitsschritt ist eine möglichst genaue Beschreibung und Darstellung des Gegenstandes, dem als weitere Schritte notwendigerweise ein Vergleich sowie die Typisierung und Systematisierung folgen. Erst darin wird die Absicht deutlich und eine weitergehende Deutung und ein Verständnis möglich.

Für die Abbildung, Beschreibung, Typisierung und Systematisierung der Vegetationsbestände können wir auf bewährte pflanzensoziologische Arbeit als vorgeleistete Arbeit zurückgreifen, auch für den deutend-verstehenden Teil gibt es brauchbare vegetationskundliche Vorarbeiten. Für das Arbeitsfeld der Baumaterialien gilt es, mit entsprechender Sorgfalt gleichermaßen eine entsprechende Materialkunde zu schreiben, in der sowohl das Wissen um die Materialien, ihre Verwendung, die darin enthaltene Arbeit und mögliche Interpretationsstränge versammelt werden (vgl. AutorInnenkollektiv 1993). Am Anfang einer solchen Arbeit steht, ähnlich wie bei der Vegetation ebenfalls die Klärung der Begriffe, des Vokabulars, die sorgfältige Abbildung, die erst den Vergleich ermöglicht, die Typisierung und Systematisierung der Beobachtungen. Dies soll im Seminar sowohl für die Vegetation, wie auch für die Materialien geübt werden, wobei nur die sorgsame Aufnahme letztlich dazu geeignet ist als Dokument zu fungieren, das nicht der Entwertung der eiligen entwerferischen Moden unterliegt. D.h. lernen kann man in erster Linie an der eigenen Sorgfalt.

Zum Ablauf und zum Quartier

Beim Quartier für Kompaktseminare sind 'Selbstversorgerquartiere' durchaus eine optimale Einrichtung. Nicht nur, daß wir dann unseren Tagesablauf etwas variieren können; solche Quartiere lassen auch eine Üppigkeit und Festlichkeit beim gemeinsamen Essen zu, die bei zentral organisierter Versorgung wesentlich nüchterner und spartanischer vonstatten geht. Zudem haben wir nirgends preiswerter und fürstlicher getafelt, als dort, wo wir uns um unser eigenes Essen gekümmert haben. Leider ist es uns nicht gelungen für dieses Jahr noch ein entsprechendes Quartier in der Zeit für 2 Wochen buchen zu können, das uns die Arbeit und die Annehmlichkeiten der Selbstversorgung gestatten würde. Unser Quartier beliefert uns morgens mit Frühstück und abends mit warmem Abendessen. Unser Mittagessen müssen wir improvisieren (Stullen, Essen gehen, ...); vielleicht kriegen wir das ja auch mit einem Büffet geregelt? Das Quartier in Stralsund konnten wir nur vom 25.5 - 1.6. buchen, so daß wir für die Arbeit vor Ort eine Woche haben. Wir haben überlegt, die Ausarbeitung und die Nachbereitung unmittelbar im Anschluß an das Seminar in der Hochschule in Neubrandenburg vom Dienstag 3.6. bis zum Sonntag 8.6. durchzuführen.

Programm

1. Tag: Sonntag 25.5.

13.00 - 14.00 h: Ankunft, Einhausung

14.00 - 18.00 h: 1. Spaziergang durch die Jahresringe der Stadt. Siedlungsorganisation, die Bautypen, die Freiräume und ihre Ausstattung. Danach Abendbrot

20.30 h: Vorstellungsrunde

2. Tag: Montag 26.5.

9.00 - 12.00 h: 2. Spaziergang

Vorgehensweise: Vegetationsaufnahmen, Zonierung, Transekte, Kontexte (Zeiten, Situationen, Geschichte) - Einteilung der Kleingruppen

14.00 h: Arbeit in Kleingruppen, Floristik, Artenkenntnis, erste Aufnahmen probieren und durchsprechen

20.00 h: Versammlung des 'Auftrags': die spontane Vegetation, die gärtnerische - administrative wie private Vegetation, die Fußböden und die Wege (J. Knittel).

3. Tag: Dienstag 27.5.

9.00 - 10.00 h: Materialkunde (J. Knittel)

ab 10.00 h Arbeit in Kleingruppen - Auswahl von Kartierbeispielen oder eines Vegetationstransektes zur Abbildung ausgewählter Freiraumausstattungen, kleinräumiger Nutzungszonierungen, Lagewertgradienten ... etc.

14.00 h: und

16.30 - 18.30 h BetreuerInnentreffen

Eintragung der ersten Aufnahmen in die Rohtabellen

20.00 h: Alles sind Indizien - oder was zu lernen ist? (G. Moes)

4. Tag: Mittwoch 28.5.

9.00 h: Arbeiten in Kleingruppen

14.00 - 15.00 h: Systematisierungen: Fall und Typus - Einführung in die Tabellenarbeit (H. Lechenmayr)

15.00 h: Arbeiten an der ersten Trittbelle

21.00 h: Vorstellungsrunde und Debatte anhand der ersten Tabelle (G. Moes)

5. Tag: Donnerstag 29. 5.

9.00 - 16.00 h: Arbeiten in Kleingruppen

16.00 h: Weg, Rand, Platz, Fläche (D. Hillje, W. Reisenauer)

Freier Abend

6. Tag: Freitag 30.5.

- 9.00 h: Arbeit in Kleingruppen (ganztags)
20.00 h: Lesestein, Werkstein, Kunststein (J. Knittel)

7. Tag: Samstag 31.5.

- 9.00 h: Sortieren, Systematisieren, Interpretation
16.00 h: Vorstellung der Arbeitsergebnisse (Debatte: P. Arndt, Ch. Theiling)
20.00 h: Fortführung

8. Tag: Sonntag 1.6.

- 9.00 - 10.30 h: Von der Vorortarbeit zur erinnernden Arbeit und Nachbereitung in Neubrandenburg
Was haben wir gesehen? (G. Moes)
Abreise nach Neubrandenburg

9. Tag: Montag 2.6. (Neubrandenburg)

- 14.00 h: Nachbereitung. Das Material, Neubildung der Arbeitsgruppen
20.00 h: Die Natur der Stadt: Abbilden, Nacherzählen, Verstehen (P. Arndt, G. Moes)

10. Tag: Dienstag 3.6.

- 9.00 - 18.00 h: Arbeit in Kleingruppen (Tabellen)
20.00 h: Kurze Vorstellungsrunde: erste Reihen (D. Hillje)

11. Tag: Mittwoch 4.6.

- 9.00 - 12.00 h: Stralsund in Neubrandenburg? (ein Spaziergang, J. Knittel)
14.00 h: Die Fremdheit zu Hause und das zu Hause in der Fremde, das Texten als Versicherung (Ch. Theiling)
15.00 h: Texte, Teiltabellen. Gesellschaftstabellen, Gebietstabellen, Kartierungen, Transekte

Abend frei

12. Tag: Donnerstag 5.6.

- 9.00 - 12.00 h: Aufbereitung der Arbeitsergebnisse, Tabellenarbeit, Kartierungen, Zonierungen, Beschreibung, Interpretation.
14.00 - 18.00 h: und.
20.00 h: Von der Rabatte zur Fläche (R. Lumm, H. Lechenmayr)

13. Tag: Freitag 6.6.

- 9.00 - 12.00 h: Aufbereitung der Arbeitsergebnisse und Vorbereitung der Vorstellungsrunde,
14.00 - 18.00 h: Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse (Debattenführung: J. Knittel, P. Arndt)
20.00 h: weiter (Debattenführung: G. Moes, Ch. Theiling)

14. Tag: Samstag 7.6.

- 10.30 - 12.30 h: 1. Spaziergang in Stralsund - ein Gang durch die Reihen.
14.00 - 16.30 h: 2. Spaziergang
ab 19.30 h (Hochschulbuffet)

15. Tag: Sonntag 8.6.

- 10.00 h: Abschluß, Aufräumen an der Hochschule (Neubrandenburg)
Abschied nehmen und Heimfahren.

Variation und Übertragung

Die Variationen von Stralsund, die ja auch schon im Fahrplan angekündigt sind, beginnen bei der sinnlichen Seite mit getrenntem Quartier, eins für die erste und ein anderes für die zweite Woche:

- Jugendherberge und alte Autowerkstatt anstelle von Haus und Hof mit Selbstversorgung und einem Überher an Freiflächen,

- verkürzter Zeitplan mit einer Woche Arbeit vor Ort (Stralsund) und einer Woche zur (vorgezogenen) Nachbereitung in Neubrandenburg.

Die Übertragungen des Seminars stecken vor allem in der Seite der zu stärkenden Kompetenzen, der pädagogischen Seite mit

- einem 'Kooperationsmodell' zwischen GhK und FH zur Unterstützung des Pflichtlehreangebotes in Neubrandenburg und
- einer hohen Anzahl von ErstteilnehmerInnen, die gleichzeitig die Anforderungen an die Kompetenz der KleingruppenbetreuerInnen forciert.

Die bekannteste Variation steckt im Wechsel des Gegenstandes, der Sachseite mit

- dem Wechsel vom Land in die Stadt, die neben der Vegetation vor allem das 'Gebaute' (Straßen und Häuser) und seine Materialien stärker in die Wahrnehmung rückt.

Diese Variationen und Übertragungen sollen nachfolgend noch einmal präziser beschrieben und in ihren Bedeutungen fürs Seminar interpretiert werden.

Jugendherberge und Autowerkstatt statt Haus und Hof und Freiflächen

Die Überlegung zum Seminar 'Ein Stück Stadt ...' in Stralsund hatte zunächst Folgen für das zur Verfügung stehende Quartier. Statt einem Haus mit Selbstversorgung stand in der Stadt nur die Jugendherberge zur Verfügung (was i.d.R. in anderen Städten nicht anders ist und bei den PlanerInnenseminaren auch schon ärgerlich war, vgl. Weimar 1993). Außerdem war die Jugendherberge nur für die Hälfte der Zeit, also für eine Woche verfügbar. Dies hatte zugleich Folgen für den Zeitplan, das Zeitbudget 'vor Ort' und machte ein weiteres Quartier für die zweite Woche an einem anderen Ort nötig. Das war mit der alten Autowerkstatt (incl. Vorhof und Garten) in der Nähe der Fachhochschule gut getroffen. Die Übernachtung wurde auf Privatquartiere bei Neubrandenburger StudentInnen verteilt.

Ein Freiraum ist Arbeitsort und Ort für Nebenher

Quartiere für ein vierzehntägiges Kompaktseminar müssen einen Arbeitsplatz für alle und gleichzeitig Möglichkeiten fürs Nebenher nicht nur in der Küche, sondern auch beim Essen, Volleyball- oder Fußballspielen, vor der Tür sitzen, also in den kurzen Zwischenzeiten (Jacobs, J. 1963; Bettelheim, B. 1950/83) bereithalten. So können gerade zahlreiche Gespräche - untereinander Rat suchen und Rat geben - nur in diesen Zwischenzeiten stattfinden. Eine Verabredung dazu ist i.d.R. zu formal. Dieses Nebenher muß daher notwendig seinen Platz unmittelbar in oder am Quartier haben können. Kurz: ein Quartier für ein sinnliches, gelassenes Seminar muß Haus und Hof und ergänzende Freiräume bereithalten, in dem Sinne Freiraum für alle Beteiligten, für all die unterschiedlichen Situationen innerhalb der 14 Tage sichern.

„Dieser Kanon von 'Haus und Hof' ist nicht ausgedacht, sondern durch Bewährung auf Grundlage praktischer Gebrauchserfahrung allmählich verfertigt worden. Er ist deshalb nicht in erster Linie durch Ausstattungsdetails gekennzeichnet, sondern durch unterschiedliche 'Orte' und 'Plätze', die in der Alltagssprache vor allem unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten und Gebrauchssituationen charakterisieren. (Wobei auch die Möglichkeiten zur 'sozialen Arbeit' - Kontakte nach draußen, Rückzugsmöglichkeiten, betonte

Präsenz usw. -, die in der jeweiligen Situation mit enthalten sind, wesentliche Bestandteile der Bedeutung sind)" (Böse-Vetter, 1989/91: 113).

Die Jugendherberge von Stralsund (und das gilt für alle 'Herbergen' dieser Art) hat gerade mal einen Arbeitsplatz (Stuhl und ein Stückchen Tisch) für alle ermöglicht. Der Innenhof als 'Außenhaus' zum Arbeitsraum war fest kontrolliert und zudem sehr klein dimensioniert. 'Bewegungsspiele', um mal Distanz zum Schreibtisch zu gewinnen (z. B. Boule oder Fußball), waren nicht möglich. Übrig blieb typischerweise die Treppe zum Arbeitsraum, die so nicht zufällig an die elenden Raucherecken der 70er Jahre Schulhöfe erinnerte, aber der einzige Ort für das Gespräch nebenher war. Ohne dies und die Möglichkeit, den letzten Abend in Stralsund nach einer ausführlichen ersten Zusammenfassung und Debatte der bisherigen Arbeitsergebnisse in einer Kneipe außerhalb der 'Herberge' und ohne 'Herbergsvater' zu feiern, wäre in dieser Woche kaum ein Gespräch, das Kennenlernen der anderen TeilnehmerInnen oder auch die absichtsvoll-zufällige Nachfrage nebenher möglich gewesen.

'Kleine und falsche Fluchten'

Das Quartier der zweiten Woche in Neubrandenburg bot da schon mehr Freiraum. Nach dem intuitiven sowie klugen Entschluß, keine Räume der Fachhochschule zu nutzen, hatten wir die Halle einer alten Autowerkstatt inklusive Vorhof und rückwärtigem Garten zu unserem Arbeitsort gekürt. Hier gab es auch ein Stück Selbstversorgung beim abendlichen Buffet, das auch gleich zu einer Tradition der Vorstellung und gemäß der Regel 'aus der Küche kommt die Kleinkunst' zu einem unvorhersehbaren bunten Kleinkunstabend am Ende führte. Somit war in 'unserer' Werkstatt genügend Freiraum für die 'kleinen Fluchten' aus der Arbeit, das Bier, die Zigarette oder der Blick in die Sonne zwischendurch, die Distanz, neue Kräfte und Luft für kommentierende Gedanken lassen, die dann zur Kleinkunst verdichtet werden.

Die Rückkehr an den Wohnort ungefähr der Hälfte der SeminarteilnehmerInnen und die notwendigen Übernachtungen in privaten Quartieren führte leider zugleich aber auch zu den großen Fluchten in den einheimischen Alltag. Viele der NeubrandenburgerInnen - und das wäre in Kassel nicht anders gewesen - hatten nun zugleich zum Seminar allerhand Alltagsgeschäfte zu erledigen: einen halben Tag Arbeit, Rückmeldung bei der FH, großer Einkauf, Fahrrad reparieren etc. Der besondere Freiraum des Seminars, 14 Tage raus aus dem 'normalen Alltag' in eine besondere (Arbeits-) Situation zu gehen, war für die einheimischen NeubrandenburgerInnen nicht mehr herzustellen. Die 'falschen Fluchten' übersehen denn auch die sinnliche Seite des Seminars. Gespräche zwischendurch, gemeinsames Essen, die Möglichkeit des Rates werden von einem falschen Zeitbudget, dem permanent Beschäftigtsein, eingeholt und zur unwichtigen, überflüssigen Nebensache erklärt. Mit der Aufhebung des Nebenhers wird aber zugleich die Arbeits- und Seminarvereinbarung aufgehoben. Ärgerlich auch dann, wenn dies von den hauptamtlich Betreuenden zum Teil ebenso gehandhabt wird. So zeigt das Beschäftigtsein auch einen zweiten Grund im Einheimischen, dem wir zumindest entflohen waren. Das Studium und damit der Studienort lehren diese fortwährende falsche Rationalisierung und versuchen jedes Seminar wie kapitalistische Produktion zu strukturieren.

„Die Schule verhält sich ohne Not wie ein rationalisierter Produktionsbetrieb, in dem Arbeitszeit der teuerste Faktor ist (...) und individuelle Abweichungen folglich nur Störungen sein können. Kindern (StudentInnen genauso A.d.V) sollten wir eine andere Bewertung und Verwendung der Zeit vorleben und ermöglichen: im Umgang mit den Aufgaben intensiv, im Umgang mit Menschen großzügig. Zeit verschwenden sollte niemand“ (v. Hentig, H. 1985: 108f).

14 Tage Kompaktseminar - Ein besonderer Freiraum

Der Vergleich der Woche Neubrandenburg und der Woche Stralsund mit den sonst üblichen 14 Tagen im Selbstversorgerquartier auf dem Land macht deutlich, daß Anlaß (Seminar) und Ort (Selbstversorgerquartier) die Möglichkeit für eine gesicherte Lernsituation innerhalb der Welt aber außerhalb der Institution (Hochschule) und neben dem Normalalltag ergeben. Tritt der Normalalltag wieder in den Vordergrund, wie für einige in Neubrandenburg, wird auf die Ausnahme/Arbeitssituation des Seminars mit Ausflucht in 'wichtige' Alltagsgeschäfte reagiert. Fehlt dem Anlaß auch noch der dazu notwendige Ort (wie in Stralsund), wird es für alle Beteiligten mehrfach anstrengend, den Anlaß zugleich mit Arbeit, Vergnügen und Gelassenheit auszufüllen, weil der Platz materiell und sozial nicht verfügbar ist (vgl. Collage Nord 1996).

„Aber das wiederum darf dem Pädagogen nicht zum Vorwand werden, die Schule ausschließlich als Lernort anzusehen und zu betreiben. Die erste Voraussetzung dafür, daß sie zu einem 'Lernort' wird, in dem man dann um so besser lernt, ist, daß sich die Lehrer selbst dort aufhalten - über den Unterricht hinaus“ (v. Hentig, H. 1985: 113).

Für die Lehrenden braucht es also den Ort, um anwesend sein zu können (immer nur auf dem Schulhof oder Stralsunder Jugendherbergshof anlaß- und absichtloses Rumstehen wird dann schnell zur Kontrolle). Für alle Beteiligten braucht es die Anwesenheit der Lehrenden - beim Kompaktseminar also von allen! - damit der besondere Lernort zugleich für 14 Tage zum normalen Lebensort werden kann.

Man kann es auch so formulieren: Der Tag in der Küche, die Arbeit zur Selbstversorgung aller ist die sparsamste und tüchtigste (i.S.v. wirklich tätig sein) Möglichkeit, Distanz innerhalb des Seminars - und nicht außerhalb wie in Neubrandenburg - herzustellen. Daß dabei Kleinkunst produziert wird, sowohl für die Abendpräsentation des Menüs wie für den letzten Abend (vgl. Moes vs Bockholmwik) spricht für die Distanz, für die Möglichkeit des Rollenwechsels im Seminar. Alle TeilnehmerInnen haben hier einen weiteren freien Tag, gerade weil sie für alle anderen tätig sind. Daß alle bisherigen Seminarorte und -quartiere dies ermöglichten, liegt in der Überlegung begründet, ein kostengünstiges Seminar durchzuführen. Daß hier symbolisches Kapital im Form von Gebrauchswerten produziert wird, ist wohl keine zufällige Analogie zur freiraum- und landschaftsplanerischen Theorie.

Zum Schluß

Stralsund an der Ostsee ist eine einmalige Übertragung und Variation, die ohne Wiederholung blieb. Bestärkt werden darin v.a. die sinnliche Seite und die pädagogische Seite des üblichen Seminars, weil die bekannten Qualitäten folgenreich fehlen. Die Variation des Gegenstandes dagegen ist z.T. ja auch bei anderen Seminaren (z.B. PlanerInnenseminaren) lehrreich gemacht worden. Hier besteht eher Bedarf an der Verfertigung vorhandenen und neu ausprobierten Repertoires, statt einer deutlichen

Abkehr davon, wie wir sie bei Jugendherbergen und 'guten kooperativen Absichten' empfehlen.

Literatur:

- Adorno, T.W. (1967): Ohne Leitbild - Parva Aesthetica. Frankfurt am Main.
- Appel, A. (1992): Reisen ohne das Weite zu suchen. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.). Notizbuch 26 der Kasseler Schule - Reise oder Tour ?. S. 9-71. Kassel.
- Auerswald, B. et al. (1991): Bilder und Berichte - Lernen und Lehren. Ein Stück Landschaft zum Beispiel Miltenberg am Main. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). Notizbuch 20 der Kasseler Schule. Kassel.
- Auerswald, B. et al. (1994): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen am Beispiel Fouchy/ Vogesen. Studienarbeit am FB 13 der Gesamthochschule Kassel. Kassel.
- Auerswald, B. et al. (1995): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... diesmal: Bockholmwik in Angeln. Studienarbeit am FB 13 der Gesamthochschule Kassel. Kassel.
- Auerswald, B. et al. (1996): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... diesmal: Münchhausen im Burgwald. Studienarbeit am FB 13 der Gesamthochschule Kassel. Kassel.
- AutorInnenkollektiv (1988): Ein Stück Landschaft am Beispiel St. Oswald / Mühlviertel. Coop Landschaft (Hg.) Wien.
- AutorInnenkollektiv (1993): Wie aus Ton, Steine, Erden,... Decken und Beläge werden. Studienarbeit am FB 13 GH Kassel zum PlanerInnenpraxisseminar 'Ton Steine Erden,...' 1993 in Weimar. unveröff. Mskr. Kassel.
- Bausinger, H. 1980: Heimat und Identität in: A + K Sonderheft, Berlin . S.13-29.
- Berger, P.L. / Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.
- Bettelheim, B. (1950/83): Liebe allein genügt nicht. Stuttgart.
- Bettelheim, B. (1989): Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. München.
- Bloch, E. (1963/1996). Tübinger Einleitung in die Philosophie. Frankfurt am Main.
- Böse, H. (1986/89): Vorbilder statt Leitbilder. In: Notizbuch 10 der Kasseler Schule. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). S:106-114. Kassel.
- Böse-Vetter, H. (1989/91): Hof und Haus. Zum Beispiel Worpswede. In: Notizbuch 25 der Kasseler Schule. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). S. 109.152. Kassel.
- Collage Nord. Bäuerle, Heidbert, Theiling, Christoph 1996: Plätze in Bremen – Platz haben und Platz lassen. In: Notizbuch 44. AG Freiraum und Vegetation (Hg.) S. 1-134. Kassel.
- Cross, A. (1990): Schule für höhere Töchter. Frankfurt am Main.
- Dehio, G. und Riegl, A. (1988): Konservieren, nicht restaurieren, Streitschriften zur Denkmalpflege um 1900. in: Bauwelt Fundamente Heft 80. Braunschweig.
- Erikson, E.H. (1966/1993): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Goethe, J.W: (1808/1974): Faust. Erster Teil. Frankfurt am Main.
- Gronemeyer, M. (1988): Die Macht der Bedürfnisse. Reinbek bei Hamburg.
- Hard, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. OSG 16. Osnabrück.
- Hard, G.; Pimer, J. (1985): Stadtvegetation und Freiraumplanung. Am Beispiel der Osnabrücker Kinderspielplätze. Materialien der Schriftenreihe Osnabrücker Studien zur Geographie Nr. 7; Osnabrück.
- Hülbusch, I.M.; Hülbusch, K.H. (1973/1981): Die Stadtvegetation von Paderborn. unveröff. Mskr. Kassel.
- Hülbusch, I.M. (1978): Innenhaus und Außenhaus - umbauter und sozialer Raum. Schriftenreihe der Organisationseinheit Architektur - Stadtplanung - Landschaftsplanung der Gesamthochschule Kassel Heft 033. Kassel.
- Hülbusch, K.H. (1991/1997): BPS II Betreuung. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.). Notizbuch 48 der Kasseler Schule - Muttheorie gegen Zumutungen. Kassel.
- Hülbusch, K.H. (1996): Programmankündigung zum 11. PlanerInnen-Praxisseminar in Kassel vom 8-14. September 1996. in: Das Dorf in der Stadt. Studienarbei. S. 8-10. unveröff. Mskr. Kassel.
- Jacobs, J. (1963): Tod und Leben großer amerikanischer Städte. Gütersloh.
- Knittel, J., Moes, G. (1997): Seminarankündigung: Kompaktseminar 'Ein Stück Stadt: sehen, abbilden, verstehen, beschreiben' z.B. Stralsund / Ostsee. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lührs, H. (1994): Die Vegetation als Indiz ver Wirtschaftsgeschichte. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). Notizbuch 32 der Kasseler Schule. Kassel.
- Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.
- Plocher, S. (1994): Wenn alles aus den Fugen gerät. Fußböden in der Freiraumplanung. Diplomarbeit. Kassel.

- Troll, H. (1993/1996): Der neue Gemeindefriedhof in Oyten - Vorentwurf. in: AG Freiraum und Vegetation, Kassel (Hg.) Notizbuch 40 der Kasseler Schule S.105-118. Kassel.
- Tüxen, R. (1974): Die Pflanzengesellschaften Nordwestdeutschlands.
- von Hentig, H. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart.
- Wagemann, C.-H. (1991): Briefe über Hochschulunterricht. Weinheim
- Weber, M. (1921/1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- Wolfe, T. (1990): Mit dem Bauhaus leben. Frankfurt am Main.

Karl Heinrich Hülbusch

Was Lernen mit Verstehen einigt - z.B. Vietmannsdorf / Uckermark¹⁵

„Wie wir gesehen haben, gibt es zwei Arten der Motivationsrelevanzen: Einerseits der Typus der Um-zu-Beziehungen, die in einer besonderen Hierarchie angeordnet sind und deren Elemente untereinander zu einem 'Plan' verbunden sind oder sich durchdringen und ergänzen: ein 'Plan' für das Denken, für das Handeln, für Arbeit und Muße, für die Stunde oder für die Woche und so weiter. Diese Pläne sind wiederum zu einem großen, einem ausgezeichneten Plan verbunden, sind ihm aber nicht notwendig integriert: dem Lebensplan. Die Um-zu-Motivationen aber gründen auf einem Komplex echter Weil-Motive, die ihren Niederschlag in der biographisch bestimmten Situation des Selbst zu einem bestimmten Augenblick finden" (Schütz, A. 1982: 101).

„Das können wir Aufmerksamkeit oder Interesse nennen" (ebd.)

Beim Spaziergang des Ortes haben wir nach der Dimensionierung und der Morphologie des Straßenfreiraums relativ äußerlich die Geschichte der Herstellung erzählt. Äußerlich heißt hier, auf der Basis historischen Wissens, dem ich als ZuhörerIn tendenziell ausgeliefert bin. Das heißt, ich muß sympathisch den Vorschlägen der LehrerIn folgen. Einwände sind Vorwände gegen die Glaubwürdigkeit der LehrerIn und deshalb Verteidigungsreden gegen die erwartete Prüfung (Kleist, H.v. 1809/1964). Die Tabelle, wie sie von Florian vorgestellt wurde, gibt die Möglichkeit gegen bzw. für die Unterrichtung selbständig zu werden, aus der Abbildung des gegenwärtigen Zustands die unterrichtende Erzählung zu prüfen (Berger, J. 1993), also im weitesten Sinne selbständig zu werden, autonom, Gesprächig nicht schwätzerisch, was die Unterrichtung leicht verkommen läßt, aus biographischer Erfahrung Sorglosigkeit andichtet. Wir sind also mit Hilfe „gewissenhafter Feldnotizen" (Berger, P.L.; Kellner, H. 1984) in die Lage versetzt, hier und jetzt die Unterrichtung zu prüfen. Nicht die LehrerIn prüft sondern die SchülerIn. Die Forschungstechnik ist für alle Beteiligten verbindlich, solange es - wie Panofsky (1979), Bourdieu (1974), Peirce (1991) u.a. sagen - keine guten Gründe - 'umzu' oder 'weil' - gibt, die eine Erweiterung über den Wissenshorizont und einen Zugewinn an Erfahrung praktisch erfordern. Damit wird der Stand der Technik nicht wertlos sondern nur ergänzt. Vorgeleistete Arbeit wird - nachvollziehende Arbeit vorausgesetzt - erweitert und nicht entwertet, wie es für den postmodernen Ramschladen gilt (Wittvogel, K.A. 1930, Harvey, D. 1987). Wir sind damit professionelle Mitglieder der 'scientific-community', denen „die gesamte Disziplin ein stiller Partner in der Situation ist" (Berger, P.L., Kellner, H. 1984: 30), das

¹⁵ In: Auerswald, B. et al. (1997): Ein Stück Landschaft - sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen - diesmal: Vietmannsdorf in Brandenburg. Studienarbeit. S. 21-22. Kassel.

beigetragene Wissen - sachlich, forschungstechnisch und methodisch über die Unterrichtung personal und/oder literarisch - zuhanden ist, damit daran gelernt und hingelernt werden kann: lehrend, lernend, forschend. Florians Tabellenvorstellung macht klar, daß die Distanz zur Interpretation des Ortes die Nähe überhaupt erst ermöglicht. Dazu sind die Regeln hilfreich:

„wenn meine Forschungsarbeit redlich ist, muß ich aufgeschlossen bleiben für die Möglichkeit, daß einige Hypothesen durch meine Befunde nicht gestützt werden" (Berger, P.L., Kellner, H. 1984: 32).

Recht oder Wahrheit / Verordnung oder Verständnis

Die Tabelle ist zuerst ein Bild, eine Abbildung der materiellen Wirklichkeit. Dazu müssen wir gleiche Vokabeln benutzen, also eine leichte Verständigung herstellen (Linné, C.v. 1991, Sauerwein, B. 1989, Tüxen, R. 1978). Der zweite Schritt der materiell-gebundenen Verständigung ist die systematische Ebene, die Unterscheidung nach Gleichem und Ungleichem, nach einer Hierarchie der Merkmale. Hierarchie, ganz im Gegensatz zur landläufigen Meinung vom totalistischen oder funktionalistischen Dekretierung des Ungleichem, besteht darin - Hierarchie der Freiräume -, daß in der Allgemeinheit die gleichen Prinzipien gelten wie im Einzelfall. Die Hierarchie erzählt - die Dekretierung zählt auf. Über die Sorgfalt der Beschreibung wird das informative Wissen über den Gegenstand nebenher mitgenommen. Also z.B. die Lebensformen, in denen die Genese oder Dynamik der Landschaft kenntlich wird. Im gewissen Sinne zeichnen wir damit die 'Lebensgeschichte' der Vegetation nach. Die Analogie dazu ist unsere individuelle Lebensgeschichte, (Möbius, K. 1877, Uexkühl, J.v. 1956, Thienemann, A.F. 1956/1989) - Initialphase, Optimalphase, Degenerationsphase - Jugend und Alter -, das Prinzip des Lebenszyklus sowohl der Arten wie der Lebensgemeinschaften (Postmann, A. 1956). Eustasie und Astasie sind darin die Voraussetzungen für die Stabilität oder Dynamik der Lebensgemeinschaften. Die verschiedenen Gesellschaften der Tabelle sind dabei zunächst 'willkürlich'. Erst über den 'Akt der Interpretation' kommen wir von den Vokabeln (Sippensystematik, Vegetationssystematik, Chorologie, Chronologie) zur Syntax, Grammatik - also zu Sätzen oder Lehrsätzen. Nicht zufällig hat Florian bei seiner Tabellenbeschreibung die Vokabeln zurückgehalten, ist vom Abbild gleich zum Kontext gegangen und hat aus dem Bild eine Karte gezeichnet, eine Topographie gemacht. Diese Topographie, die gleichzeitig eine Morphologie - das erinnerbare Bild der Phänologie - herstellt, setzt uns in die Lage, aus den Gegenständen selbst ein Indiz zu machen und dieses routiniert zu lesen. Damit uns die Routine nicht blind macht, in Orthodoxie und Rechthaberei verfallen läßt, prüfen wir sie immer wieder, das heißt wir gehen auf den Gegenstand selbst zurück. Das ist die Voraussetzung für eine Lerngemeinde, in der alle etwas lernen, wenn auch nach Stand und Relevanz etwas anderes. Die Gleichheit besteht dann in der Zulässigkeit der Ungleichheit (Cross, A. 1990).

Literatur

- Berger, J. (1993): Eine Geschichte für Äsop. In: Ders.: Begegnungen und Abschiede. S. 53-83. München, Wien.
Berger, P.L. / Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.
Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
Cross, A. (1990): Schule für höhere Töchter. Frankfurt am Main.

- Harvey, D. (1987): Flexible Akkumulation durch Urbanisierung. Reflexionen über den 'Postmodernismus' in amerikanischen Städten. In: PROKLA 69. 17. Jg. Berlin.
- Kleist, H. v. (1809/1964): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. München.
- Linné, C.v. (1991): Lappländische Reise und andere Schriften. Leipzig.
- Möbius, K. (1877): Die Auster und die Austernwirtschaft. Berlin.
- Panofsky, E. (1979): Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, E.: Bildende Kunst als Zeichensystem. Köln.
- Peirce, Ch.S. (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt a.M.
- Postmann, A. (1956): Ein Wegbereiter der modernen Biologie. In: Uexküll, A. (1956). S. 7-18. Hamburg.
- Sauerwein, B. (1989): Stadtvegetation. Kritische Bibliographie. Notizbuch 14 der Kasseler Schule. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). Kassel.
- Schütz, A. (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt am Main.
- Uexküll, J.v. (1956): Streifzüge durch die Umwelten von Menschen und Tieren. Hamburg.
- Thienemann, A.F. (1956/1989): Leben und Umwelt. Vom Gesamthaushalt der Natur. Lizenzausgabe der AG Freiraum und Vegetation. Kassel.
- Tüxen, R. (1978): Bemerkungen zu historischen, begrifflichen und methodischen Grundlagen der Synsoziologie. In: Tüxen, R. (Hg.): Assoziationskomplexe – Ber. Intern. Symp. d. intern. Verein. f. Veg.kde. S. 3-12. Vaduz.
- Wittfogel, K.A. (1930): Die natürlichen Ursachen der Wirtschaftsgeschichte. Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 67. Tübingen.

Karl Heinrich Hülbusch

Aus der Nachbereitung – z.B. Miltenberg am Main II¹⁶

In der Lehre erfolgt die nachdrückliche Erörterung eines Gegenstandes oder einer Beobachtung, Einsicht, weil die Lehrenden der Vermittlung nicht sicher sind. Darin ist auch der Gedanke der Wiederholung und der Prüfung des bereits Bekannten und Erkannten enthalten. Deshalb gibt es im besten Falle unwissende oder unüberlegte Fragen, denen leicht mit einer Geschichte beizukommen ist. Damit die Erzählung auch erzählt werden kann, sind Begriffe und Vokabeln nötig, sonst ist jede Verständigung über die Gegenstände unmöglich. Weder die Begriffe noch die Logik des Verfahrens und der Erzählung sind beliebig, nach Gutdünken zu verwenden. Wenn die Arbeit oder das Leben sprachlos, analphabetisch und durch stereotype Formeln und sogenannten Erwartungen - das steht uns doch zu -, die aus dem Wörterbuch der Propaganda stammen, dirigiert werden, ist der lernende Tausch aufgehoben. Die Sprache zum Tausch der Einsichten und Verständnisse setzt für alle Beteiligten Gelassenheit und Neugier voraus. Ohne Neugier, die Überraschung des Wieder-Erkennens, ist die Welt eine fade Umwelt, über die kulturinstinktiv bereits vorweg entschieden ist, mit dem Vorurteil der Szenen. Giono (1989) hat eindringlich vor den Folgen ungeübten Sehens und Hörens gewarnt. Delius (1996) zitiert die 'Erfahrung der Wörter': sie enthalten Wünsche, Wahrheit, Einfluß, Macht, Ordnung, Zweifel, Spiel, Vergnügen und Fragen. Dafür muß man allerdings der Sprache 'mächtig' sein. Neben der Fertigkeit, eine Reihe zu erzählen (Nadolny, St. 1990), muß der Gedanke selbst ziseliert werden. Die Worte und der Sprachschatz sind nötig, damit der Gedanke zum Ausdruck kommt, die Verfertigung des Gedankens beim Schreiben über den Weg laufen kann - nicht muß. Das alles braucht Zeit, wenn ich mich des Ver-

¹⁶ In: Aubut, Th. et al. (1998): Ein Stück Landschaft – sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen – diesmal: Miltenberg am Main. Studienarbeit. S. 15-16. Kassel.

gnügens der Routine nicht berauben will. Zivilcourage, die heute i.d.R. bei Demonstrationen vermutet wird, ist beim Lernen vorausgesetzt, wenn man nicht dieser oder jener Fastfood-Kost aufsitzen und dort als Kombattant akzeptiert und beliebt sein will.

„Zivilcourage ist an die Idee des Individuums geknüpft, also an den gleichen transzendentalen Rang oder Wert des Kontrahenten, wie ungleich er empirisch auch sein mag“ (Brückner, P. 1984:128).

Ein Beispiel für die Verfertigung des Gedankens beim Schreiben ist die gerade skizzierte Überlegung für eine Schlußvorlesung - in Analogie zur Antrittsvorlesung - für den September 1999. Das nur nebenbei. Zurück: Die Erörterung ist für die Lehrenden immer auch eine Lern/Lehrerfortbildung für notwendige Wiederholungen, die nicht so sehr dem Gegenstand und den Begriffen sondern der darin untergebrachten Logik des Gedankens, des Verständnisses gewidmet ist. Die intellektuelle Forderung gilt nicht den Begriffen und Gegenständen sondern dem Verständnis, das erinnert werden kann. Da liegt der Hase im Pfeffer. Begriffe und Gegenstände sind für Prüfungen angesehen, der schematische Verlauf einer Veränderung, der in chemischen Reaktionsgleichungen so nett kolportiert werden kann und schlichtes, technisches 'Wissen' vorträgt. Es gibt so einen auffälligen Widerspruch beim Lernen. Einerseits hätte man's gerne handlich und für billige Münze etwas zur praxiologischen Verwertung, die wie ein Ordenskissen hergezeigt werden kann. Gleichzeitig sollten damit noch die Vorurteile bestätigt und emotional legitimiert werden. Das ist für eine solide und koschere Glaubwürdigkeit nicht zu haben. Auf der einen Seite sind Prüfungen unbeliebt. Gleichzeitig wäre der Ausweis technischer Kenntnis für die formale Legitimation doch sehr lieb. Und das bitte noch zum halben Preis. G. Hard hat geschrieben, daß die Pflanzensoziologie ein voraussetzungsvoller aber anspruchsloser Gegenstand sei (s. Gehlken, B. 1998/2000). Gegen diese etwas leichtsinnige Behauptung kann angeführt werden, daß die Pflanzensoziologie, die ernstnehmende handwerkliche Fertigkeiten erfordert, nur sinnig ist, wenn die Vegetationskunde dazu kommt und das ikonographische Verfahren auf Stichhaltigkeit prüft. Die Stichhaltigkeit setzt jedoch Geduld voraus und kann nur durch Vergleich und Erfahrung angemessen eingeführt werden. Wenn ich aber von der Lehre unmittelbar verwertbare Arbeitsplatzqualifikationen erwarte und bestätigt haben möchte, muß ich auf meine Option auf billigen Prüfungen bestehen und gleichzeitig dagegen sein. So gelingt es prima, einen unausstehlichen Widerstand herzustellen, der die Beweisnot für die Prüfung akzeptiert und die Prüfer gleichzeitig denunziert. Da beide Beteiligte mit der unausgegorenen Situation nicht auskommen können und vor Angst strotzen, einigen sie sich auf die Gesinnungsfrage und begeben sich auf die Suche nach bestätigenden Welterklärungen dogmatischer und politischer Überzeugungen. Die Quintessenz dieser Überzeugungen besteht darin, daß die lernende Lehre zu einer mißliebigen Veranstaltung erklärt wird. Sie wird mit verteidigendem Widerstand zu einer Falle erklärt und mit einer Sperre versehen, die genau die Betrugsabsicht der ideologischen Einvernahme, der Gesinnungsprüfung projiziert eben auf die lernende Lehre. Gutes Handwerk ist anspruchsvoll gegenüber dem Gegenstand und der Deutung. Die Relevanz, die Schlüsse sind tendenziell ausgesperrt, damit die Aufmerksamkeit nicht vom Verkauf eingeholt wird. Wenn auch nur wenige TeilnehmerInnen, diese

Botschaft des Vorurteils oder der 'fünften Grundrechnungsart' (Hein, Ch. in Nadolny, St. 1990:59) zurecht gezimmert haben, hat es auf das Seminar und die Texte gewirkt - in der Anwesenheit des/der Abwesenden.

Literatur

- Brückner, P. (1984): Freiheit, Gleichheit, Sicherheit – sieben Jahre später. In: Ders.: Vom unversöhnlichen Frieden. Berlin.
- Delius, F. Ch. (1996): Die Verlockung der Wörter oder Warum ich noch kein Zyniker bin. Berlin.
- Gehlken, B. (1998/2000): Klassenlotterie. Die Pflanzensoziologie zwischen Vegetationskundigkeit, Formalismus und Technokratie. In: Notizbuch 55 der Kasseler Schule. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). S. 259-345.
- Giono, J. (1989): Die Terrassen der Insel Elba. Frankfurt am Main.
- Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.

Christoph Theiling

Ein brauchbares Seminar - z.B. Fouchy in den Vogesen¹⁷

„Erfahrung, das heißt nicht nur eigene, sondern auch gemeinsame Erfahrung. (...) Die Orte ändern sich - nicht das Prinzip und die Dramaturgie, die aufgibt, einen Ort zu verstehen“ (Auerswald, B. et al. 1991: 112).

Wenn ein Seminar mit 60 (-80) TeilnehmerInnen 14 Tage lang stattfindet und dabei ein Lernertrag für alle Beteiligten ermöglicht werden soll, dann setzt das gute Planung voraus. D.h. darüber nachzudenken, wie ein brauchbares Angebot für alle Beteiligten organisiert und von allen Beteiligten mitgetragen werden kann. Dazu gehört zunächst eine verantwortungsvolle, verantwortliche Leitung für das Seminar zu überlegen, eine Hierarchie verschiedener 'Ämter'. Diese 'Ämter' bestehen aus Hintergrund, Kleingruppenbetreuung und 'einfacher Seminarteilnahme'. Das 'Amt' ist dabei für den Hintergrund und die Kleingruppenbetreuung das des Wegweisens, ohne unzugängliche Wege beschreiten zu müssen, aber Wege für sich und andere zu ermöglichen. Also keine

„unendlichen Sitzungen, bei denen jeder redet und keiner zuhört, geschweige denn etwas lernt“ (Cross, A. 1990: 20).

Für 14 Tage randvolles Programm bedeutet das eine Menge Arbeit und eine Menge Verantwortung für alle Beteiligten - wenn auch unterschiedlich -, damit das Seminar trägt. Das beginnt mit der Suche nach einem Quartier, in dem 60(-80) TeilnehmerInnen Platz haben und Selbstversorgung möglich ist. Zugleich gilt es den Fahrplan für die 14 Tage zu überlegen, dann gibt es erste Spaziergänge, Essen und Trinken für den ersten Tag und Einkaufsmöglichkeiten zu organisieren. Nach 14 Tagen Seminar endet das Ganze nach dem letzten (Kleinkunst-) Abend, dem nächtlichen Tanz (diesmal in der Küche) beim Aufräumen und Säubern des Quartiers am letzten Tag. Den inhaltlichen Lernertrag vertieft und ergänzt die Nachbereitung in Kassel, die eine Woche lang die Semesterferien einläutet. Ein (alltäglicher) Rahmen, in dem jede/r einen bestimmten akzeptablen und akzeptierbaren Platz hat bzw. ein

¹⁷ In: Auerswald, B. et al. (1994): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen. Zum Beispiel: Fouchy / Vogesen. Studienarbeit. S. 4-11. Kassel.

'Amt' auch mal zugeteilt bekommt. Dabei ist das 'Amt' z. B. der Kleingruppenbetreuung ebenso wie das der 'Getränkekasse' immer eine Aufforderung verbunden mit einer Anforderung, bei der aber niemand allein gelassen wird.

Organisation

Zu dieser Organisation gehört das Essen, die Getränke, das Einkaufen, die kleinen so scheinbar selbstverständlichen Erledigungen und Alltagsorganisationen (das Gas in der Küche ist alle...) so wichtig dazu, wie das geduldige Erklären oder Nachbestimmen von einzelnen Pflanzen bis hin zu den abendlichen 'großen' Debatten über die Landnutzung von Fouchy. Diese Arbeit wird verbindlich vom Hintergrund getragen. Dabei gilt, daß über diese Verbindlichkeiten, wie auch bei allen anderen, für alle zugleich Freiheiten organisiert werden.

„Kompaktseminare sind geschichtliche Veranstaltungen. Sie sind Teil einer langen Lern- und Lehrtradition (die weit über die originär landschaftsplanerische Geschichte in Kassel hinausgreift). Deshalb gibt es hier auch nichts neu zu erfinden oder gleichsam einen Ausgangspunkt, der bei Null anfängt“ (Anderle, H. et al. 1992: 9).

Dabei ersetzt die Organisation natürlich nie die Personen, die einfach die Arbeit machen. D.h. es gilt sich auf das 'Amt' einzulassen, entsprechend dafür die Verantwortung zu übernehmen. Daß sich jede/r auf sein/ihr Amt einlassen kann, sichert die Organisation des Seminars. Diese schafft - wie gute Freiraum- und Landschaftsplanung - Möglichkeiten. Auch die Planung des Seminars sieht voraus und zurück, prognostiziert auf der Erfahrung von Bekanntem aufbauend. Dabei gilt für die Landschaftsplanung das Gleiche wie für's Lernen und eine gute Lehre.

„Formale Vorgaben sind so gut oder so schlecht wie die Arbeit, die dazu getan wird. (...) Dafür gibt es zwei Ursachen. Entweder waren sie nie sonderlich ernst gemeint und eine eilige Offerte an den Zeitgeist, dem jede Wende paßt. Oder sie waren immer lästige Pflicht, deren Ertrag mehr die StudentInnen betraf und weniger eine Herausforderung für die Lehre bedeutete“ (Hülbusch, K. H. 1991: 71).

Hintergrund

Seit Miltenberg 1991 gibt es den Hintergrund, die 'Megas' als kommunales Gedächtnis des Seminars. Von hier bekommen alle TeilnehmerInnen eine Rückendeckung mit Überblick und der notwendig vorhandenen Erfahrung aus den vorangegangenen Seminaren, die als Vorbilder nicht nur für die unterschiedlichen Landschaften und deren Phänomene von Jahr zu Jahr akkumuliert werden. 14 Tage sind doch so schnell vorbei, daß es notwendig ist, bestimmte Arbeitsschritte und Regeln, die von Jahr zu Jahr bestätigt oder revidiert werden, weiter zu tragen, zu tradieren. Dabei besteht die Rückendeckung zum einen aus konkreter Arbeit: Organisation, der Blick nebenbei auf Bier und Wasser und Brot gehört da ebenso dazu wie die inhaltliche Arbeit bei Spaziergängen, Abendveranstaltungen, Tabellenarbeit, Aufnahmen und den Ratschlägen für KleingruppenbetreuerInnen und TeilnehmerInnen bei inhaltlichen, strukturellen und anderen Fragen (z. B. Nachbestimmen, Vorgehensweise, ...). Zum anderen ist das 'Amt' des Hintergrunds ein psychische Entlastung für alle anderen. Es ist klar, daß verschiedene Leute unterschiedlich schauend den Überblick haben bzw. dafür ausdrücklich da sind. D. h. die Summe der Arbeiten, die unauffällige

aber doch aufmerksame Begleitung des Seminars macht das 'Amt' des Hintergrundes aus. Wenn dies funktioniert, 'läuft' das Seminar - inhaltlich wie organisatorisch und mit guter Stimmung.

KleingruppenbetreuerInnen

Die KleingruppenbetreuerInnen haben als 'Amt' die Leitung der Kleingruppe und dabei vor allem mit der Aufnahme- und Tabellenarbeit, dem Handwerkszeug also, zu tun. Diese Arbeit können sie 'offensiv' machen und zugleich jederzeit Rat aus dem Hintergrund holen. Ihnen wird von dort bestimmte Arbeit abgenommen, bestimmte Arbeitsschritte werden über den Hintergrund in Form z. B. der Abendveranstaltungen vertieft, ergänzend erläutert oder neu eingeführt. Das bedeutet für die Kleingruppenbetreuung als 'Amt' eine doppelte Lernsituation: einmal können die KleingruppenbetreuerInnen von und mit dem Hintergrund lernen, wenn dieser etwas lehrt, und sie können zugleich etwas lernen, wenn sie selbst etwas in der Gruppe lehren. Denn auch das ist seit Miltenberg klar: wer lehren will, muß lernen und umgekehrt, 'wer nicht lehrt, lernt nichts'. Dabei muß zum Lernen aber auch mal ein Rat geholt werden. Auch dies will gekonnt sein, Lehren aus der eigenen Lehre zu ziehen.

Aber nochmal zurück zu den Abendveranstaltungen: Diese sind Lehrveranstaltungen aus dem Hintergrund. Sie sind Veranstaltungen, die über die handwerkliche Ebene der Vegetationsaufnahmen explizit hinausgehen und führen eine professionell landschaftsplanerische Debatte ein. Dabei kann jede TeilnehmerIn aus diesen Debatten soviel mitnehmen, wie es die eigene Erfahrung und jeweilige 'Lernort' gerade zulassen. Alle SeminarteilnehmerInnen mit einem zugeordneten Lehr'amt' bekommen hier Futter für die weitere Arbeit, etwas zum drauf zurückgreifen. Es gibt Resümees, also Erinnerung an bereits getane Arbeit, wie auch Prognosen als Thesen und Aufmerksamkeiten für die weitere Arbeit. In Hautbellain hat z. B. Helmut Lührs, mitten in seiner Dissertation steckend, Unmengen an Futter für alle Beteiligten präsentiert, was das Seminar getragen und ertragreich gemacht hat. Das war in Fouchy auf viel mehr Schultern verteilt, aber z. B. die Debatten von Veronika Bennholdt-Thomsen haben für alle Beteiligten Erträge ermöglicht, die ohne ihre Person, die Abende und die jeweiligen Diskussionen nicht möglich gewesen wären.

TeilnehmerInnen

Klar alle, die mitfahren, sind TeilnehmerInnen. D.h. für alle ist das Seminar vom Motiv der Teilnahme her dem Lehren / dem Lernen gewidmet. Umgekehrt heißt das, daß das Lernen immer im Auge behalten werden muß, damit keine Wissenschaftstechnik als Ergebnis herauskommt. Denn das ist nicht das Ziel des Seminars, aber oft die unreflektierte Erwartung der TeilnehmerInnen. Dabei ist für die, die zum ersten Mal mitfahren bzw. für alle, die das 'Amt' eine/r TeilnehmerIn innehaben, ein Rahmen zum Lernen vorhanden: organisatorisch wie handwerklich-inhaltlich. Dieses Angebot wird vom Hintergrund und der Kleingruppenbetreuung getragen, die TeilnehmerInnen können in Ruhe 'ihren' Zugang organisieren, dazulernen, Gesehenes vertiefen. Dazu müssen sie allerdings ihre Erfahrungen mitbringen, erzählen und revidieren können.

In den 14 Tagen gibt es dabei immer jemanden, der/die sie 'an die Hand nimmt'. Im Gegezug verlangt das, Vertrauen in die Betreuung zu haben. Die TeilnehmerInnen kommen so nicht in die Verlegenheit, alleine für 60 (-80) Leute kochen zu müssen, ohne daß es von anderen mitgebrachte Erfahrungen aus den Vorjahren gäbe (ebenso Einkaufen, Putzen, Abwasch etc.). Diese Erfahrung wird auch vom ersten Tag an weitervermittelt. Genausowenig werden die ersten Aufnahmen alleine - sozusagen im Regen stehend - angefertigt. Rekapitulation, Übung und Neugierde sind dazu bei allen Beteiligten in unterschiedlichen Ausprägungen die notwendige Voraussetzung. Für die TeilnehmerInnen besteht so die Möglichkeit nachzufragen, die eigene Vor-Urteile (nichts anderes als mitgebrachte Erfahrungen) zur Debatte zu stellen, zu erzählen und Antworten zu erhalten. Dabei ist das für die Routiniers zugleich der Anlaß, ihre Vor-Urteile zu überprüfen und nicht einem falschen Schematismus zu verfallen, weil alle Arbeitsschritte begründet und am Gegenstand geprüft werden müssen. Dafür 'sorgen' schon die TeilnehmerInnen.

'Offensive'

Nur wenn jede/r seine/ihre mitgebrachten Erfahrungen erzählt, mitarbeitet, mitfragt und zugleich auch die Autorität der Betreuung akzeptiert - und gleichzeitig die Betreuung auch Fragen zuläßt und ermöglicht, diese am Gegenstand erklärt -, sich kurzum alle verantwortlich fühlen und zeigen, dann 'läuft' so ein Seminar. Wenn dagegen niemand fragt, keine/r antwortet, nichts klar ist und keine/r sich kümmert, können alle besser gleich wieder nach Hause fahren. Damit das Kompaktseminar also seine brauchbare Qualität in der kurzen Zeit hat und behält, übernimmt zunächst mal qua 'Amt' der Hintergrund als Autorität eine Verantwortung für die Qualität.

„Aber obgleich man Qualität nicht definieren kann, wissen Sie was Qualität ist“, schreibt Pirsigs Lehrer Phaidros an die Tafel des Seminars (Pirsig, R.M. 1978/91: 212). Diese Qualität hat viel mit der Überlegung zu tun, wie etwas geht, was wichtig und welches 'Amt' dafür nötig ist. Dieses Überlegen ist eine wichtige Arbeit des Hintergrunds, genauso wie dies dann 'offensiv' ins Seminar zu tragen: 'Heute machen wir Folgendes, mit der und der Begründung'. D.h.: sammeln und zusammentragen, welche Erfahrungen es in den Gruppen gibt, und bei entsprechender Gelegenheit darauf zurückkommen. Wenn der Hintergrund das kommunale Gedächtnis des Seminars ist, beginnt dies bei den Frühstücksbrotchen und endet bei den abendlichen Vorträgen und Debatten. Dazwischen liegt ein Tag aufmerksamer Arbeit. Zum Prinzip der 'Offensive' gehört es also, immer dabei zu sein, zur rechten Zeit eingzugreifen, zu wiederholen, neue Debatten zu beginnen. Diese 'Offensive' ist, so wie sie hier steht, abstrakt. Denn sie besteht aus der Summe von ganz vielen Arbeiten, die einfach gemacht werden, und zugleich in der Verantwortung, in dem Dabeisein beim Seminar als Ganzem. Wobei das offensive Nachfragen, das in der Debatte beteiligt sein, ohne diese zu zerstören, so wichtig wie anspruchsvoll ist. Das bedeutet immer zu überlegen, wie etwas geht oder aussieht statt darüber zu rasonieren, warum es angeblich mal wieder nicht geht. Diese Form der Offensive trägt dabei genauso für die Kleingruppenbetreuung. Das 'Amt', die Arbeit in der Gruppe anzuleiten und diese Leitung zu begründen, verlangt immer wieder eine 'offensive', überlegte

Erklärung am Gegenstand, die manchmal auch schweigend geht. 'Wenn ich nichts mache, mache ich auch nichts falsch' war die Metapher für die falsche Defensive beim BetreuerInnenratschlag dazu. Und wenn ich nichts mache, dann überlege ich mir aber auch nichts.

Ein Beispiel

Bei der Arbeit mit der 1. Tritttabelle ist es von Seiten der KleingruppenbetreuerInnen notwendig, die Tabellenarbeit für alle noch 'Unerfahrenen' zu erklären und dabei für sich nochmal zu rekapitulieren. Diese ganz praktische Erfahrung gerät dabei natürlich zu einem kleinen Seminar. Und das Rekapitulieren für sich bringt die Betreuung wiederum in die Offensive. Denn alles, was zu Beginn der Arbeit nicht geklärt ist, haben die BetreuerInnen eigentlich selbst vergessen und damit fällt es auch schwer, im Nachhinein darauf zurückzugreifen. Und herauskommen können ärgerliche Arbeitsfehler.

So kommt die Betreuung für sich bzw. vor den anderen in eine Defensive. So entlastet die Erklärung und die Rekapitulation zu Anfang die weitere Arbeit statt sie zu belasten. Und die TeilnehmerInnen in den Gruppen fragen dann auch offensiv nach, da sie wissen, was ihnen noch unklar ist. Und ihr 'Amt', offensiv gedacht, besteht ja im Fragen, Mitdebattieren, Lernen. Dabei geht es aber immer am Gegenstand, am roten Seminarfaden entlang. D.h. bei der Tritttabelle geht's um das Handwerk und die Trittvegetation. Denn die dazu mitgebrachten Vor-Urteile sind erzählbar, verstehbar und überprüfbar. Gegenstandslose Debatten z.B. zur Frage, warum alle Alten Zigarre rauchen und die Jungen nicht, lassen sich 'weder noch', eben einfach nicht klären. Sie entspringen der Defensive, nicht am Gegenstand lernen zu wollen / zu können.

Verspernte Offensiven

Der Ablauf des Seminars ist klar. Er ist (siehe Seminarprogramm) bekannt und wird bis auf bestimmte örtliche Improvisationen auch so durchgehalten. Dazu sind die Verantwortungen verteilt und die Erfahrung von zig Kompaktseminaren (Hintergrund und Kleingruppenbetreuung zusammen ca. 150 Teilnahmen) vorhanden. Eine sichere Situation - eigentlich - geplant für alle Beteiligten. Doch so rosig ist's natürlich nicht.

Auch beim Kompaktseminar schlägt an etlichen Stellen die 'Neidkultur' (vgl. Narr, W. D. 1981) durch, die permanente Angst, übervorteilt zu werden und zu kurz zu kommen. Auch wenn dieser Neid in der Regel nur 'das Schwarze unter den Fingernägeln', also Nichtigkeiten, zum Gegenstand hat, ist er ärgerlich, weil er sich immer gegen die falschen Personen richtet. Auch das gehört übrigens zur Neidkultur dazu (vgl. ebd.). Der Neid auf das schönere Gebiet, die bessere Gruppe, mehr Aufnahmen, das teurere oder billigere Essen oder die weniger getrunkenen Biere, - der Gegenstand ist deutlich beliebig -, nicht als Vorwurf bzw. Kritik gewendet und an die Verantwortlichen herangetragen, ist ärgerlich wie kontraproduktiv zugleich. Er zerstört die Qualität des Seminars (vgl. Pirsig, R. M. 1978/91), weil er hintenrum falsche Gegenstände beliebig in den Vordergrund rückt. Das sind die sogenannten Neben-

kriegsschauplätze. Der Neid besteht dabei immer zugleich in der Angst, andere könnten besser, grüner, müder oder sonstwas sein. Dahinter verbirgt sich dann die Machfrage: wer hat sie und warum bin ich nicht beteiligt? Eine bodenlose Frage. Für alle, die zum ersten Mal mitfahren, ist dieser Neid ein Produkt der Knappheit am Fachbereich 13. D. h. in den Köpfen der TeilnehmerInnen fahren die Ipsens und Poppingas mit ihren Drohungen, Kolportagen und ihrer Machtpolitik mit auf's Seminar. Und natürlich auch die neidischen Mitstudis, die zwar alle den Hülbusch unmöglich finden, aber trotzdem ganz gerne mitgefahren wären. So haben die TeilnehmerInnen Angst wieder nach Hause fahren zu müssen. Und 'man' hat es ja schon so oft gehört, wer beim Hülbusch ein falsches Wort sagt, der muß sehen, wo er bleibt, kann gleich nach Hause fahren. Die Angst vor der Öde am Fachbereich nach der Rückkehr ist also auch auf dem Kompaktseminar dabei. Ein Produkt der FB 13 - Neidkultur, die genauso falsch und bedrohlich ist für's Lernen wie der Neid und der fiktive Zweifel von Haus aus.

Bei 60 (- 80) TeilnehmerInnen lassen sich diese versperrten Offensiven, die Angst und der Neid, die es auf allen Ebenen des Seminars gibt, nicht vermeiden. Über den Beitrag, den der FB 13 dazu leistet - eine professionellen landespflegerischen Beitrag im übrigen -, läßt es sich aber nachdenken, nicht zuletzt als 'Offensive' gegen deren Bedrohungen in unseren Köpfen.

„Wenn ich mich auf diesen Apparat einlasse, bin ich permanent mit der Modernisierung meines Methodenrepertoires beschäftigt. Ich habe weder Zeit noch Muße, meine Erfahrungen zu routinieren, also zuzulernen. Ich tausche unbewußt einen Methodenchip gegen ein anderes aus. So werde ich in meiner Arbeit enteignet und erfahrungslos gemacht“ (Hülbusch, K. H. 1988: 55).

Literatur

- Anderle, H. et al. (1992): Ein Stück Landschaft sehen, verstehen, beschreiben. Z.B. Limberg in der Steiermark. Studienarbeit am FB 13 der GhK. Kassel.
- Auerswald, B. et al. (1991): Bilder und Berichte - Lernen und Lehren. Ein Stück Landschaft zum Beispiel Miltenberg am Main. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). Notizbuch 20 der Kasseler Schule. Kassel.
- Cross, A. (1990): Schule für höhere Töchter. Frankfurt am Main.
- Hülbusch, K. H. (1988): Nicht nur die 'Natur' ist kaputt durchs zählen. In: Groeneveld, S. (Hrsg.): Gründ kaputt - warum? Kassel.
- Hülbusch, K. H. (1991): Supervision in den BPS-Begleitseminaren. In: Prisma. Zeitschrift der GhKassel. Kassel.
- Narr, W. D. (1981): Gewalt in der Stadt - für eine Ökologie der städtischen Gewaltlosigkeit. In: Freiheit Macht Stadt. Europäische Kampagne zur Stadterneuerung 1981. Bonn.
- Pirsig, R. M. (1978/91): Zen oder die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt am Main.

Karl Heinrich Hülbusch

Was lehrt ein Kompaktseminar? - z.B. Miltenberg am Main I¹⁸

Der Gegenstand der Aufmerksamkeit muß an Kenntnissen und Bekanntheiten anknüpfen, für die ikonographische Mittel der Darstellung und Abbildung vorhanden sind. Der Gegenstand muß direkt durch Beobachtung - also phänologisch - zugänglich

¹⁸ In: Auerswald, B. et al. (1991): Bilder und Berichte - Lernen und Lehren. Ein Stück Landschaft zum Beispiel Miltenberg am Main. AG Freiraum und Vegetation (Hg.). Notizbuch 20 der Kasseler Schule. S. 109-112. Kassel. Gekürzt.

lich und durch alltagsweltliche Begriffe - sozusagen vorikonographisch - benennbar sein. Das ist mit Pirsig (1978/1991) gesprochen eine Übung in Rhetorik. Die Vokabeln für die präzisere und professionelle Benennung können dann zur genaueren Differenzierung beigefügt und gelernt werden, ohne daß der Bezug zum alltagsweltlich Bekannten verloren geht. Dieser wird explizit beibehalten, damit der vorikonographische Zugang zur Ikonographie einerseits als Instanz und andererseits als arglose und interessierte Neugier erhalten bleibt, eine gewisse Contenance möglich bleibt, die mir keinen unnötigen Streß oder zuviel Bürde aufhalst. Denn auch die ikonologische bzw. interpretierende Ebene kann nur plausibel werden, wenn sie der praktischen Erfahrung verbunden bleibt. Um's auf das Planen zu übertragen: ein Plan setzt das Verständnis der Situation voraus, damit die vorhandenen Mittel berücksichtigt werden, statt nur wilde Entwürfe zu sein.

Wer nichts lehrt, lernt nichts

Da alle Beteiligten Erfahrungen und Wissen schon mitbringen, können alle lehren und lernen. Da aber der Stand der reflektiert verfügbaren Erfahrungen und Kenntnisse, somit der Fertigkeit und Sicherheit sie zu gebrauchen, unterschiedlich ist, empfiehlt sich die Organisation von Zuständigkeiten im Sinne von Instanzen oder Autoritäten, die Verantwortlichkeit übernehmen. Auf den ersten Blick erscheint dies autoritär und erweckt Widerspruch und heftige Kritik. Aber nur, wenn Verantwortlichkeit und Zuständigkeit eindeutig geordnet ist, kann sie erstens delegiert und zweitens neu verteilt werden; und sie kann auch nachgefragt und eingeklagt werden. Dumme Leute würden das ein Netz heißen. Wir wollen das eine tragfähige und lehrreiche Organisation nennen, die auch Verbindlichkeit und Verlässlichkeit enthält. Und wenn die Aufgaben ganz offiziell verteilt sind, können sie als 'Rollen' angenommen werden. Daraus folgt weder Allmacht noch Unfehlbarkeit, noch Allwissenheit. Ja, so eine Rolle erfordert gar, daß neben der Wegführung auch die Kritik, der Widerspruch ohne Angst angenommen werden kann. Autorität ist nicht identisch mit der Herrschaft, die autoritär ist. Oder anders: Autorität heißt auch Rat, Bedacht - setzt Erfahrung voraus, in unsicheren Situationen sicher zu sein.

Seminarerfahrung

Soweit ich mich erinnern kann, ist in allen 'guten' Kompaktseminaren diese Hierarchie der Verantwortlichkeit mehr intuitiv als bewußt gegeben gewesen. In Nunkirchen (Auerswald, B. et al. 1990) haben wir mit demokratischer Unverbindlichkeit - alle haben ihre Rollen nicht übernommen, nur gespielt - einen permanent lähmenden Konflikt hergestellt. Das Unbehagen war so vehement, daß daraus als Kritik autoritäres Verhalten abgeleitet wurde. Dabei stellt sich im Nachhinein das ganze Theater als antiautoritärer Wattebausch heraus, in dem keine/r weiß, wo sie dran ist. Autorität hat etwas mit Unsicherheit zu tun, weil die Situation für mich unübersichtlich und wehrlos ist. Autorität, die sowohl sich selbst wie die Situation erkennbar macht, macht mein Handeln sicher und versichert mich gleichzeitig gegen unausgesprochene und nachträglich eingeklagte Anforderungen.

Die überlegte Folge

'Nunkirchen - nie wieder'. Aber wie anders? Fangen wir bei uns an, denen, die die Verantwortung für's Seminar übernehmen, weil wir das Angebot machen. Deshalb müssen wir unsere Rollen und die Erwartungen an uns zuerst bedenken. Mit der Verteilung alterfahrener TeilnehmerInnen auf die Kleingruppen hatten wir die Distanz der Routine innerhalb der Kleingruppen zu groß gemacht und gleichzeitig das Lerninteresse dieser TeilnehmerInnen untergraben. Daraus haben wir gefolgert, daß wir aus den routinierten TeilnehmerInnen eine eigene Kleingruppe bilden, die für sich auch bestimmten Fragen und Beobachtungen nachgeht, um bei der Gelegenheit auch über die Aufmerksamkeiten für das Seminar und die anderen Kleingruppen zu beraten. Das gemeinsame Frühstück dieser MM-Gruppe (Miltenberg-Mäßig) mit Beratung und Überlegung zum Stand und Fortgang des Seminars war die kontinuierliche Arbeit dieser Kleingruppe, da die Supervision über zwei Kleingruppen von je zwei TeilnehmerInnen aus der MM-Gruppe viel Zeit in Anspruch nahm. Das war aber gut so und konnte immer wieder gemeinsam erörtert werden.

Ich will auch auf meine Rolle im Hinblick auf Erwartungen und Anforderungen zu sprechen kommen. Im Gegensatz zu früheren Seminaren, bei denen ich intuitiv die Leitung, d.h. die Losungen und Rückbesinnungen übernommen hatte, habe ich sie in Nunkirchen verweigert und die Delegation informell betrieben. Es ist nötig, dies formell und offiziell zu tun, damit Widersprüche auch bei mir ankommen müssen und die Delegation sicher ist. Da die Supervision der Kleingruppen in Miltenberg auf die MM-Gruppe verteilt war, was der Autorität und Rolle auch entspricht, hatte ich auch entsprechend mehr Luft, meiner Rolle zu folgen. Es ist nicht ganz ohne Anstrengung, diese immer wieder zu übernehmen. Aber einer Geschichte kann man sich auch nicht entziehen. Ich habe den begründeten Eindruck, daß dies allen Beteiligten mehr Freiraum gegeben hat - übrigens auch mir.

Die KleingruppenbetreuerInnen

Diese haben beim ersten 80-Leute Seminar ganz schön geschimpft, weil ich ihnen ihre Aufgabe einfach zudiktiert habe. Da die Aufgabe - StudentInnen lehren (vgl. SOS - StudentInnen organisieren Seminare) - inzwischen selbstverständlicher und Teil des Lernens geworden ist, stellt diese Anforderung keine billige Herausforderung mehr dar; sie ist ein gutes Stück studentischer Lern-/Lehrtradition: wer nichts lernt, kann auch nichts lehren - das wäre eine Umkehrung der Metapher. Wichtig scheint mir, daß der Status formell ist und trotzdem nicht überfordert wird. Die beiden expliziten Sitzungen von MM-Gruppe und KleingruppenbetreuerInnen haben die demokratisch Bewegten sicherlich empört, weil sie in der wohlgerichtet auf Erfahrung begründeten Verteilung von Verantwortung einen Herrschaftsanspruch witterten. Insbesondere unseren Erfahrungsaustausch am Ende der ersten Woche in Bürgstadt fand ich sehr ermutigend, weil darin die verschiedenen mitgebrachten Vorgehensweisen und Ängste sorgfältig besprochen werden konnten - die Bedienung war auch nicht schlecht. Die ganzen Situationen, in die ich als LehrerIn geraten bin, haben wir durchdiskutiert. War schon spannend. Wichtig - als Kurzfassung aus meinen Notizen - waren insbesondere die Feststellungen, daß die 'Hierarchie' ein 'Amt', also eine

Aufgabe beschreibt. Und dieses 'Amt' enthält den Auftrag, den Weg zu weisen, ohne ihn unwiderruflich zu machen. Ein Resümee des Abends: für das nächste Kompaktseminar ist die Absicht, eine KleingruppenbetreuerInnen-Einführung vor dem Seminar durchzuführen.

Lehr- / Lern - Geschichte

Erfahrung, das heißt nicht nur eigene, sondern auch gemeinsame Erfahrung. Je größer die Gruppe, umso mehr Leute müssen sich kennen und auch schon mal ein Kompaktseminar mitgemacht haben. In Nunkirchen waren nur ca. 30 % der TeilnehmerInnen schon mal auf einem Kompaktseminar. In Miltenberg waren es immerhin 60 %. Das Lehren durch Lernen und Lernen durch Lehren geht eben nicht aus dem Stand und nach abstrakten Abfragemustern. Andersherum: bei zuviel Unerfahrenheit mit der Arbeitssituation eines Kompaktseminars bleibt den schon Erfahreneren zuviel Beweisnot über die Arbeit, die Dramaturgie, den Witz und die Sicherheit des Ertrags. Und morgens schaut einem dann der Muff aus allen Augen: das motiviert, aber hallo! Aber, von nix kömmt nix.

Was früher intuitiv richtig ging, haben wir nach der Nunkirchner Pleite diesmal überlegt, also geplant richtig überlegt. Ohne die vorherigen Seminare wäre eine betonte und reflektierte Revision nicht möglich gewesen - und wir hätten die vorherigen Seminare ohne Nunkirchen nicht so gut verstanden. Also auch hier wieder Lehr- / Lern - Geschichte. Die Orte ändern sich - nicht das Prinzip und die Dramaturgie, die aufgibt, einen Ort zu verstehen.

Aber, was heißt das? Erstens verstehe ich fremde Orte mit meiner mitgebrachten Erfahrung; nennen wir diese ruhig Vorurteile. Zweitens - Distanz vorausgesetzt oder geübt - sind die Vorurteile nicht widerspruchsfrei anzuwenden. Drittens, dies geübt, kann ich aus dem Widerspruch zwischen Vorurteil und Ort lernen, mein Vorurteil zu prüfen, zu erweitern, zu kritisieren und das Neu-Gelernte dem Prinzip nach auf das vorgeblich Bekannte zu übertragen. Auch nicht schlecht, wenn ich wie eine HandwerkerIn lerne, meine Sicherheit unsicher und meine Unsicherheit sicher - ohne falsche Angst zu machen. (...)

Literatur

Appel, A. et al. (1990): Ein Stück Landschaft – sehen und verstehen. Nunkirchen im Saarland. Studienarbeit. Kassel.

Pirsig, R. M. (1978/91): Zen oder die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt am Main.

IV. „Was man alles hätte sehen können“ (Tüxen)¹⁹ oder „Was mache ich (eigentlich) hier“ (Chatwin)²⁰

Karl Heinrich Hülbusch, Hartmut Troll

Ein Spaziergang. Küste und Brache - z.B. Bockholmwik in Angeln²¹

„Sie glauben, daß der Mensch sein Territorium 'macht', indem er die 'Dinge' darin benennt“ (Chatwin, B. 1994:363).

„... , wenn wir die 'Dinge', denen wir in unserem täglichen Leben begegnen, benennen und vergleichen und auf diese Weise unseren Platz in der Welt festlegen“ (ebd. 369).

Lernen oder Reisen (i.S. von Andrea Appel 1992) ist demnach die Fähigkeit, den 'Dingen' nach den Kenntnissen und der Erfahrung zutreffende Namen und einen Platz zu geben, damit wir unseren Platz festlegen und uns dauerhaft zurecht finden und einstellen können. In dieser doppelten Bestätigung liegt gewissermaßen der Ort, der akkumulativ von der Wahrnehmung zur Anschauung, zur 'Schrift der Erfahrung' führt, denn so wie nach Kant die Anschauung ohne Begriffe blind ist, sind die Begriffe ohne Anschauung leer. John Berger (1991) empfiehlt dazu Äsops Erzählkunst, die darin besteht, daß der Erzähler/die Erzählerin geradezu kriminologisch oder indizienwissenschaftlich (Poe, E.A. 1840, Ginzburg, C. 1966/1988) die Gegenwart voraussetzt und chronologisch die Geschichte dazu ins Gedächtnis ruft. Die erzählerische Chronologie ist an keiner Stelle vergleichbar mit der akribischen Auflistung der Alibis für die 'entsprechende Zeit', weil Rückblenden (Erinnerungen) und Vorblenden (Prognosen) erst den roten Faden stricken. Deshalb enthält das Seminar auch zwei Spaziergänge: einen für die Vermutung und einen zur Geschichte der Vermutungen. Eine Erzählung muß - wenn sie denn eine ist - notwendigerweise im Ende den Anfang vergegenwärtigen, sich die Vermutungen, also die wegleitenden Aufmerksamkeiten der Wahrnehmung, die 'Anamnese' vor Augen führen. Einmal sind ja zwei Wochen und vieler Personen Erfahrung mit dem Gegenstand darin enthalten, vierzehn Tage kriminologischer Arbeit, die gerade, weil sie dem Weg nochmals und mit Bedacht zum Anfang folgt, zum Anlaß zurückblickt, eine Geschichte konstituiert und nach 'Vorne' geht und so das 'Ende' zum Beginn der nächsten Geschichte werden läßt. Der bewußte Akt der Situation macht aus dem mittlerweile 'fremden Einheimischen' wieder einen 'einheimischen (mit dem Ort erfahrenen/vertrauten) Fremden', einen Spaziergänger i.S.v. 'Frager' (Handke, P. 1989).

„Wenn ich in dieser Situation Erfolg haben will - daß heißt, weder ein verständnisloser Außenseiter zu bleiben noch 'eingeboren zu werden' - dann muß ich, in einem ganz realen Sinne, eine 'mehrfache Person' werden (in gewissem Sinne ist dies jeder, ... doch hier kommt es zu einem qualitativen Sprung). Das bedeutet, daß ich sowohl innerhalb wie außerhalb der Situation stehe, und meine Aktivität als sozialwissenschaftlicher Interpret stellt sicher, daß ich dies stets empfindliche Gleichgewicht aufrechterhalte. Der anthropolo-

¹⁹ Tüxen mündl.

²⁰ Chatwin, B. (1991): Was mache ich hier. München, Wien.

²¹ In: Auerswald, B. et al. (1995): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... diesmal: Bockholmwik in Angeln. Studienarbeit. S. 9-13. Kassel.

gische Feldforscher ist geübt darin, dies seltsame Kunststück mit einer Vielzahl von Techniken zu vollbringen; zum Beispiel ist die Praxis kontinuierlicher Feldnotizen ein Ritual zur Aufrechterhaltung des Insider-Outsider-Status" (Berger, Kellner 1984:36).

So wird sinngemäß der Anfang zum Ende, wie

„jede Geschichte vom Ende her zum Ende hin zu erzählen begonnen wird" (Aichinger, I. 1991)

und das Ende wiederum zum Anfang, wenn man nicht

„auf's Geratewohl irgendwo ankommen will ... und deshalb immer zurückkehrt und neu ansetzt, wie jeder mann, wie jedes Buch, es sei denn es schweigt, doch das wird nicht zur Schrift" (Duras, M. 1988).

Die Spaziergänge geben dem Seminar die Erinnerung, weil sie eröffnen und anknüpfen, schließen und weiterführen. So liegt in der Situation des Spazierganges - nicht der Zerstreuung - die ganze Welt der Lehre und des Lernens -

„wir möchten sie ja auf unterhaltende Weise dazu führen, Intelligenz und Beobachtungsgabe zu schulen" (Rousseau, J. J. 1781/1979:53) -

die aufmerksame Beobachtung und die Reflexion vorausgesetzt. Dabei kann man sich heftig versteigen, was dem Bergsteigen durchaus ähnlich ist, dort aber schneller ins Bewußtsein dringt.

Wo fängt man an, wo hört man auf?

Eine Rede läßt da jede Freiheit, wenn ich sie zu nutzen weiß. Ein Spaziergang kann nicht wie eine Rede systematisch sein, weil die Wirklichkeit nicht den Regeln eines botanischen Gartens folgt. Bei einem Spaziergang muß die FührerIn wahrlich kabarettistische Fertigkeiten ausbilden, die der Seriösität der Situation (Neugier) dienen. Ich könnte an einem Ort alle Geschichten erzählen. Dafür brauche ich nicht rauszugehen, weil mir dann die Sammlung erinnerbarer Phänomene und Bilder nicht verfügbar wird. Beim Spaziergang muß die "VorbeterIn" die Inszenierung in den Zwischentexten - der Eröffnung, der Erörterung, dem Beschluß - unterbringen. Dabei besteht immer die Möglichkeit, auf vorhergehende und kommende Stationen erinnernd bzw. neugierig machend hinzuweisen. Und wie E. A. Poe (1840) einleitend beschreibt, gehört dazu, daß er/sie

„jede Veränderung des Gesichtsausdruckes im Verlauf des Spiels zur Kenntnis (nimmt) und eine Fülle von Aufschlüssen aus den Unterschieden im Ausdruck von Sicherheit, von Überraschung, Triumph oder Verdruß (gewinnt)."

So kann ich Kommentare, Einwände, Anregungen für die Wiederholung, eine andere Analogie, den Gedankenvergleich, die neue Aufnahme eines schon geführten Gedankens und für Zwiegespräche und Erörterungen einfügen. Es darf jedoch nicht ausufern, was leicht an der Unruhe und Unaufmerksamkeit festzustellen ist. Und - die wichtigste Regel - jede Szene muß kurz gefaßt zu Ende geführt werden. Das nächste Stück Weg entspricht dann der Umbaupause auf der Bühne zwischen zwei Szenen.

Die Folge der Akte

Um zu einem guten Ende zu kommen, ist Geduld und Bedacht hilfreich. Wir sehen die Küste, die uns wie die Sirenen anzieht, und nehmen uns einen längeren Weg vor,

damit wir vom Binnenland aus ankommen. Deshalb gehen wir zuerst zu den Wegen, Säumen, Hecken, Äckern und Brachen. Erst dann sind wir vorbereitet für die Küste, der wir uns jetzt weniger aufgeregt, also beruhigt annehmen können.

Die Eröffnung des Spaziergangs

Wir und die Landschaft sind seit dem ersten Spaziergang vierzehn Tage älter geworden. Wir sind mit der Landschaft zwei Wochen 'gereift', haben sie praktisch jeden Tag gesehen. Wenn man gemeinsam älter wird, merkt man den Unterschied im Wandel schwerer, er wächst mit den Haaren mit. Die 'Landschaft' geht jedes Jahr regelmäßig mit kleinen zeitlichen Abwandlungen diesen Weg der Phänologie, dem wir in einem vergleichsweise kleinen 'zeitlichen Ausschnitt' beigewohnt haben. Wir dagegen müssen uns als BetrachterInnen der phänologischen Wechsel erinnern, indem wir uns aus dem Bild stellen. Dazu müssen wir anhalten und das Ganze mit einem geistigen Rahmen versehen, uns ein Standbild denken, um es so dem Vergleich der Bilder zugänglich zu machen. Unsere Erfahrung ist mit Arbeit verbunden und versucht aus dem Wandel Erfahrung zu gewinnen. Zum Erlebnis oder zur Zerstreuung erhoben degeneriert jede Erscheinung zum Farbklecks, der von den EntwerferInnen in einem immerwährenden Blütengarten propagiert wird. Die sinnliche Wahrnehmung macht die Jahreszeiten auch in kleinen Zeitdistanzen erinnerbar. Dazu führten wir die Farbkombinationen schwarz-gelb (= Borussia Dortmund) zu unserer Ankunft und grün-weiß (= Werder Bremen, die dann doch nicht deutscher Meister geworden sind) zur Zeit unseres Abschlußspazierganges ein. Hätten wir noch etwa zwei Wochen Zeit gehabt, wären wir mit einem Sambucus nigra-Rosa canina-Aspekt vielleicht bei Rot-Weiß-Essen gelandet. Die leicht zugänglichen Phänomene lenken unsere Aufmerksamkeit. Es ist immer sinnvoll dem ersten Eindruck zu folgen, damit man dann auch zu den jeweils zur Zeit unauffälligeren Phänomenen kommt. Zu Beginn des Seminars waren die Flächennutzungen - Acker, Brache, Grünland - z.B. viel deutlicher aus der Distanz zu erkennen. Zum Abschlußspaziergang waren die Flächengesellschaften hingegen in ein relativ ähnliches Grün getunkt. Für die Flächengesellschaften und ihre Kennung heißt dies, daß ich sie leicht und zeitsparsam im Frühjahr sehen und kartieren kann. Und, wie wir gelernt haben, ist die Zeit in Nordost-Angeln mit einem späteren Frühjahr ausgestattet. Wenn ich mich also nicht auf den Zufall einer Kartierreise einlassen will, kann ich einen absichtsvollen Besuch leicht nach einem Blick in den Klimaatlas planen. Gegenüber den Flächengesellschaften sind die Wegränder und die Säume in den vierzehn Tagen aufgeblüht und aufgewachsen. Sie bestärken die Vermutung, daß - die Beobachtung aus Fouchy weitergetragen - der kommunale Anteil bei der Erschließung außerordentlich reduziert ist, wenn wir die Säume und Straßenrandarrhenatereten den Zäunen und Vorgärten der Häuser gleich setzten. Die 'Verbremung' hat auch in diesem Phänomen ihre Analogie, die 'Vorgartenzäune' wuchsen auf die dort üblichen 130 cm. Ist bei den Gehölzgesellschaften und den Flächengesellschaften die Morphologie stabil oder unerheblich, so ist sie bei den Säumen und saumartigen Wiesen erheblich. Der Aufwuchs stellt ephemere 'Zäune' für die Vegetationsperiode

her. In den Zeiten, die früher dem allgemeinen Zugang auf die Flächen für SchäfereInnen und SammlerInnen offen standen, steht der 'Rand' nicht im Wege.

Szenenwechsel: Knick und Knicksäume

Daran kommen wir auch nicht vorbei, nachdem dieses Phänomen so viel Aufmerksamkeit absorbiert hat. Doch der klassische Knick und der Saum dazu gibt mit Saumtabelle nicht viel Interesse her; wenigstens nur das pflichtschuldige Interesse. Die Tabelle und der gräserdominierte Saum auf der Ackerseite weckt die Geister wieder, weil es hier einer Anomalie nachzuspekulieren gilt. Dieses witzige Interesse an der Spekulation unterschätzt den Wert des Prinzips zum Verständnis der Anomalie. Jedenfalls war mit dem vergrastem Saum die Aufmerksamkeit wieder hergestellt.

Szenenwechsel: der Acker und die Ackerbrache

Ein prächtiger Pseudogley mit Pflughorizont auf Grundmoräne versammelt noch einmal die Aufmerksamkeit über einen nur nebenher betrachteten Gegenstand der Naturausstattung. Ausgangssubstrat der Bodenbildung und Ackernutzung nahmen wir zum Anlaß, die besondere Schwierigkeit der Bearbeitung und Lesbarkeit von Tabellen der Ackerunkrautvegetation zu verhandeln. Zur Veranschaulichung unternahmen wir einen Ausflug in die Charakterlehre der naturbürtigen Bedingungen, versuchten eine kulturkritische Analogie zur Bodenkunde. 'Der Bauer als Theatermacher' mit entsprechenden Produktionsplänen, Auswärtige (Verwaltungen) als StückeschreiberInnen, die naturbürtigen Bedingungen als SchauspielerInnen, allesamt gemeinsam synthetisch in den Pflanzengesellschaften als Verkörperung der Rollen ausgedrückt. Der Vorhang ging auf, die Ackerbrache stand da. Das Irritierende war, daß eigentlich kein Theaterstück auf dem Spielplan stand und doch was geschah, das annähernd einer Aufführung glich, und dieser wohnten wir bei. Regisseurln und IntendantIn der vergangenen Bühnensaison hatten sich verabschiedet und die SchauspielerInnen ohne klare Anweisung auf den 'Brettern' zurückgelassen. Nach langen feuilletonistisch geführten 'Kulturkämpfen' um Geschmack und Gunst von Publikum und Staat haben die VorreiterInnen der sogenannten postmodernen Theaterkunst die Regie- und Intendantenstühle erobert, geradezu besetzt. In der Zeit des Wartens auf die neuen mit viel Vorschußlorbeeren bedachten und angekündigten TheatermacherInnen und StückeschreiberInnen entwickeln nun die verwaisten DarstellerInnen mit all ihren Eigenarten und Schrulligkeiten auf der Bühne ihre ureigene dramatische Kunst. Ein Schauspiel mit durchaus anarchistischen Zügen und einer herausragenden Pracht an Rollen und Kostümen bereitet sich vor uns aus. Das gebotene Spontanwerk erzählt einem aufmerksamen Publikum mehr über die Psychologie der auf der Bühne zurückgelassenen TheaterspielerInnen als über die Dramaturgie und Inszenierung ehemals gegebener und ehedem noch zu gebenden Aufführungen. Die Wahrheit liegt zwar woanders, die Ursachen aber im gegenständlichen Fall tatsächlich tiefer. Im wesentlichen konnten wir in der doch wirren Darbietung das Wirken zweier Charaktere, zweier grundverschiedener Psychologien erkennen, die naturgemäß in unzähligen Abstufungen, Varianten und raffinierten Mischungen aufkreuzten.

Da ist einmal der und die sandige, leichtlebige und labile - von vielen KritikerInnen als oberflächlich erachtete - TypIn. Diese Art von SpielerIn ist den komödiantischen Rollen verschrieben. Im tatsächlichen Leben ist sie jeder Mode zugeneigt, verkennt scheinbar den Ernst des Daseins, verspürt keinerlei Sendungsbewußtsein, macht alles mit und kaum etwas aus eigenen Stücken, gibt aus, was sie hat, aber auch nicht mehr. Sie hält nichts fest, was sie eine komische Art der Gutmütigkeit ausstrahlen läßt, in der eine ordentliche Portion Vergeßlichkeit enthalten ist. Die Härten des Lebens fließen durch sie durch, ohne anhaltende Verwüstungen und dauerhafte Schäden zu hinterlassen. Darin liegt eine eigene Dramaturgie der Widerständigkeit, die keine aussichtslosen Kämpfe gegen die Mutmaßungen führt, im scheinbaren Nachgeben Kraft spart und gleichzeitig jeden Moment der Freiheit nützt, um wieder da zu sein, ganz die Alte. Und da ist zum anderen der schwere und tiefgründige Charakter. Er liebt die langsamen, tiefsinnigen Rollen, die tragischen Partien, ist sozusagen in Bayreuth und anderen deutschen Bühnen und ebensolchen tiefdramatischen Werken zuhause. Er ist ein klassischer Repertoirespieler, der sich neue und andere Texte und Regiephilosophien nur sehr gemächlich aneignet. Im alltäglichen Leben innerhalb und außerhalb der Bühne ist er nur sehr schwer zu bewegen, kaum aus dem - manchmal selbstgefällig erscheinenden und satten - Gleichgewicht zu bringen, schluckt Mutmaßungen und Kränkungen hinunter, so als wären sie keine, saugt die Stürme des Lebens ins sich auf, als ob es sich um Windstille handelte. Er legt aber alles ab, speichert es und vergißt einem nichts. In gewissen Dingen ist er äußerst mimosenhaft - von Natur aus - wehe er wird zur falschen Zeit bearbeitet. Einmal aus der gewohnten Einrichtung des Lebens geworfen, das Ergebnis der Summe der hintergeschluckten Sorgen, kehrt er nicht mehr zurück, selbst wenn alles wieder dafür spräche. Er ist zutiefst beleidigt, obwohl er sich anfangs und noch lange danach so gemütlich und verständnisvoll gegeben hat. Er ist bis zum äußersten nachtragend, verzeiht nichts, straft sich und die Welt mit sich als tragischem Mahnmal. Er ist die sprichwörtliche beleidigte Tonwurst.

Die Frage, ob die Gesamtauführung nun eine Komödie oder eine Tragödie war, - eine der Grundfragen der dramatischen und wirklichen Welt (Bernhard Th. 1967) - ließen wir auf sich beruhen und gingen weiter und der Vorhang fiel.

Szenenwechsel: der Rand der Wasserstraße

An der Küste haben wir dann die Geschichte zusammengefaßt, wenn wir der Vollständigkeit halber und zum gemütlichen Auslauf den Weißdünenausflug mit einigen Hinweisen zur Sozialökonomie und Sozialpsychologie des kommunalen Gebrauchs einmal zurücknehmen. So schön ist uns noch nie die Inszenierung der Beobachtung durch ein Stellungsspiel geraten: stell dich mal in die Gesellschaft und bestimme dein Territorium und berichte vom Geschehen. Die Zonierung, das wichtigste Merkmal der Lesbarkeit, ist an der Küste geradezu idealtypisch ausgeprägt. Die Wege des Gebrauchs haben wir zwar nur unpräzise angesprochen, weil wir vergessen haben, unsere Verhaltensweisen zu beobachten. Das sollten wir in Zukunft ein bißchen üppiger berücksichtigen. Die Küste ist vegetationskundlich, d.h. auch freiraumplanerisch, wesentlich lehrreicher und auch von uns bisher übersehen worden.

Szenenwechsel: Adagio und Presto

Ein langer, erholsamer Weg mit einigen Genauigkeiten zum Alter der Spülsäume und einem Stück Küste mit mehr Anlandung und einer Andeutung der Graudüne sowie einer nochmal versammelten Beobachtung waren der friedfertige Abschluß des Spaziergangs, der von der großen Betrachtung auf einen ganz kleinen Fleck zurückkommt - so eine Art des Happy-End des Lernens: auch die kleinen Geschichten sind es wert, wahrgenommen zu werden: Wie zum Beispiel die Brandstellen und deren Verteilung auf der Graudüne oder die Regeneration offener Stellen durch maulwurfs-haufengroße sekundäre Graudünen mit fast idealtypischen Trockenrasen - fast wie an der Nordsee.

Literatur

- Aichinger, I. (1991): Das Erzählen in dieser Zeit. In: Dies.: Der Gefesselte. Erzählungen I. S.9-11. Frankfurt am Main.
- Appel, A. (1992): Reisen, ohne das Weite zu suchen. In: AG Freiraum und Vegetation (Hg.): Notizbuch 26 der Kasseler Schule. S. 9-71. Kassel.
- Berger, J. (1991): Velazques Äsop. Erzählungen zur spanischen Malerei. Frankfurt am Main.
- Berger, P. L. / Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.
- Bernhard, T. (1967): Ist es eine Komödie? Ist es eine Tragödie? In: Ders.: Prosa. S. 38-48. Frankfurt/Main.
- Chatwin, B. (1994): Traumpfade. Frankfurt am Main.
- Duras, M. 1988: Die Autobahn des Wortes. In: Dies.: Das tägliche Leben. S. 14. Frankfurt am Main.
- Ginzburg, C. (1966/1988): Spurensicherungen. Über verborgene Geschichte, Kunst und soziales Gedächtnis. München.
- Handke, P. (1989): Das Spiel vom Fragen oder die Reise zum sonoren Land. Frankfurt am Main.
- Poe, E. A. (1840/ 1975): Die Morde in der Rue Morgue und andere Erzählungen. Gütersloh.
- Rousseau, J.-J. (1781/1979): Botanische Lehrbriefe. Frankfurt am Main.

Petra Arndt, Karl Heinrich Hülbusch, Georges Moes

Die erste Tabelle und ein Text – z.B. Münchhausen im Burgwald²²

Die Ankunft an einen Ort setzt Pfade und Wege voraus. Vegetationsfreie Passagen, trittstabilisierte Pflanzengesellschaften und Wegränder/Säume (s. AutorInnenkollektiv 1994) sind für Fremde mitgebrachte und bekannte Botschaften, die lesbar etablierte Regeln zeigen. Bei den Kompaktseminaren haben wir zur Übung der Tabellenarbeit und zur Verhandlung der Beobachtungen diese relativ einfachen und artenarmen Pflanzengesellschaften, die gleichzeitig mit unseren Erfahrungen korrespondieren und das Prinzip der pflanzensoziologischen Abbildung im Zusammenhang leicht nachvollziehbarer und dominanter Ursachen verdeutlichen, an den Anfang gestellt. Wir haben nicht nur bei dieser – hier als Beispiel abgebildeten -Tabelle, sondern auch bei allen anderen neben der Tabellenkristallisation bisher nur die Rede und die Erörterung geübt. Diese noch relativ einfache Übung der Feldarbeit, bei der sehr viele Schritte und Voraussetzungen der Abbildung wie Beobachtung zu lernen und zu versichern sind, ist sicher richtig. Versierte PflanzensoziologInnen stricken neben-

²² In: Arndt, P. et al. (1996): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... diesmal: Münchhausen im Burgwald. Studienarbeit. S. 17-25. Kassel.

her die beschreibenden Texte und die vegetationskundliche Erklärung. Wenn die wegfahren, haben sie mehr als die Abbildung im Rucksack. Bei der Nachbereitung erhält bisher die Beschreibung und die Interpretation der Abbildung unvermittelt sehr viel Bedeutung. Zurecht zwar aber etwas plötzlich. Damit ein Zugang auch zu dieser sehr viel mühseligeren Arbeit eröffnet wird, haben wir diesmal einen Schreibtag zu der ersten Tabelle eingeführt, an den der Auftrag erging, hinzuschreiben, was über die Tabelle zu erzählen wäre. Damit kann auch die Diskussion dazu behalten werden, weil sie an einem Text verbindlich wird.

1. Beschreibung der Tritttabelle

Diese erste mehr oder weniger unfertige Tabelle wie notwendigerweise ebenfalls ihre Beschreibung unterscheiden sich in einigem von der späteren Trittrasentabelle der Nachbereitung. Wichtig an dieser ersten Tabelle wie ihrer Beschreibung ist allerdings die erste Arbeitsroutine die daran geübt und verfertigt werden kann. So wie sich die Artenkenntnis, das 'Aufnahmen-Machen' und Tabellenschreiben am einfachsten im Arbeiten verstehen und üben lassen, so läßt sich auch das Schreiben am geschicktesten erlernen, in dem man sich schreibend auf den Weg begibt. Wie sich gezeigt hat, ist nämlich das Benennen und Beschreiben der Tabellen eine der hilfreichsten Möglichkeiten die Reihen und die Logik der Tabelle selbst zu prüfen, denn erst wenn sich eine Reihe erzählen läßt, macht die Tabelle einen Sinn, der für einen selbst verstehbar und damit für andere nachvollziehbar ist. Das setzt allerdings Sorgfalt beim Arbeiten und eine kritische, prüfende Distanz zum Material und den eigenen Vorbehalten voraus. Wenn sich die eigenen voreiligen Zuschreibungen und Deutungen über die Tabelle nicht belegen lassen, muß man sich von ihnen verabschieden.

„Erzählen ist (...) die Herstellung einer Reihe aus den dafür zur Verfügung stehenden Einzelheiten. Es wird bei Nummer eins angefangen, dann kommen zwei, drei und so weiter, so daß eine Reihe mit Anfang und Ende entsteht, eine Strecke sozusagen, die man dann, immer wieder in dieser Folge, entlangfahren kann. Erzählen ist ein Her-Erzählen“ (Nadoly, S. 1990:48).

Die Tritttabelle folgt einem Spaziergang vom CVJM-Camp zum Dorf und über die Feldwege zum Forst hin. Die aufgenommenen Flächen sind Vegetationsbestände auf betretenen, befahrenen und/oder herbizidbeeinflussten Standorten. Wir finden an den Aufnahmeorten wegbegleitende, lineare Gesellschaften, die idealerweise vom vegetationsfreien Pfad, vom befestigten Weg zum Rand hin immer dichter und höher werden. Je nach Ausgangssubstrat oder Art der Flächenbefestigung kommen unterschiedliche Gesellschaften zur Ausbildung, wobei sich immer vom Weg zum Rand hin deutliche Zonierungen, d.h. Unterschiede in Wuchshöhe, Farbe wie auch Verschiebungen in der Artenzusammensetzung feststellen lassen. So charakterisieren moosreiche Pflasterritzengesellschaften die gepflasterten oder mit Betonsteinen befestigten Flächen, während die krautigen Trittgemeinschaften auf geschotterten oder unfestigten Wegen wachsen. Auf den hageren sandreichen Wegen in der Nähe des Forstes waren es lückige Sandtrockenrasen, die die materielle Spur der Wege in höherwüchsigen, grasreichen Rasen waren. Nur die herbizideten Pflaster- und Betonsteinflächen; sie ließen nämlich keine Zonierung der Vegetation erkennen. Die 'Trittgemeinschaften' tauchten hier flächig auf.

Soziologische Gliederung der Tabelle

Pflastertrittengesellschaft - Sagino-Bryetum (Ifd Nr. 1-7)

Initiale Moos-Rasen (1)

Sagino-Bryetum (2-7)

Erophila verna-Ausbildung (2-5)

typische Ausbildung (6-7)

Einjährige Trittrasen - Polygono-Matricarietum (Ifd Nr. 8-33)

Polygonum aviculare-Initialgesellschaft (8-16)

typisches Polygono-Matricarietum (17-25)

Poa irrigata-Ausbildung (26-33)

Mehrfährige Trittrasen -Lolio-Plantaginetum (Ifd Nr. 34-53)

Polygonum aviculare-Ausbildung (34-41)

typisches Lolio-Plantaginetum (42-49)

Lolio perenne-Trittgesellschaft (50-53)

Cerastium semidecandrum-Ausbildung (50-51)

Poa irrigata-Ausbildung (52-53)

Triften, Sandtrockenrasen - Thero-Airion (Ifd Nr. 54-57)

Agrostis tenuis-Dominanzrasen (54-55)

typische Sandtrockenrasen (56-57)

Gesellschaftsbeschreibung

Allen Gesellschaften ist als verbindende Art *Poa annua* gemeinsam. Ansonsten lassen sich die einzelnen Gesellschaften gut anhand charakteristischer Arten gegeneinander abgrenzen. So sind die Pflastertrittengesellschaften durch das stete Vorkommen von *Sagina procumbens* und den hohe Anteil an Moosen charakterisiert. *Polygonum aviculare* und *Matricaria discoidea* kennzeichnen als gemeinsame Arten die einjährigen Trittrasen, während die ausdauernden Trittrasen durch das gemeinsame Vorkommen von *Plantago major*, *Trifolium repens*, *Lolium perenne*, *Taraxacum officinale* und *Leontodon autumnalis* deutlich unterschieden sind. Charakteristisch für die Sandtrockenrasen ist das Vorkommen von *Aira praecox*, *Agrostis tenuis* und *Cerastium semidecandrum*.

Pflastertrittengesellschaft - Sagino-Bryetum (Ifd Nr. 1-7):

Die Pflastertrittengesellschaften setzen sich im wesentlichen aus niedrigwüchsigen Arten wie *Sagina procumbens* und Moosen wie *Ceratodon purpureus* bzw. *Bryum argenteum* zusammen. Da die Moose nicht bei allen Aufnahmen unterschieden wurden, sind sie in der Tabelle unten gesammelt aufgeführt. Es handelt sich um Vegetationsbestände in Pflasterritzen oder in Ritzen von Betonsteinbelägen bzw. von stark schottrigen Flächen. Die Artenzahl schwankt zwischen 2 und 10. Innerhalb der Tabelle lassen sich soziologisch drei Ausbildungen unterscheiden:

Initiale Moos-Rasen (1):

Diese artenarmen Bestände bestehen ausschließlich aus Moosen. Diese bilden niedrige Krusten in engen Ritzen besonnener und stark betretener und ebenfalls herbizideter Flächen.

Sagino-Bryetum (2-7):

Die Gesellschaft ist durch das stete Vorkommen von *Sagina procumbens*, gemeinsam mit *Moosen*, *Poa annua* und *Cerastium semidecandrum* charakterisiert. Sowohl die Moose wie auch *Sagina procumbens* zeigen starke Schwankungen in ihren Deckungsgraden, so daß die Gesellschaft deutlich in zwei Ausbildungen unterschieden werden kann. In eine *Erophila*-Ausbildung (mittlere Artenzahl 8), in der *Sagina procumbens* neben *Erophila verna* mit geringer Deckung auftritt. Die Ausbildung steht auf dem CVJM-Camp sowohl auf herbizideten und stark betretenen Flächen wie etwa den Betonsteinbelägen aber auch auf den lückigen sandigen Stellen des Zeltplatzes. Die typische Ausbildung (mittlere Artenzahl 9) mit mittleren Deckungen von *Sagina procumbens* und z.T. üppigen Dominanzen einzelner Moose wächst hingegen an den Gebäuderändern, die eine wesentlich geringere Trittbelastung aufweisen, so daß die Vegetation hier bereits über die Ritzen hinauswächst. Auch diese Flächen werden herbizidet.

Einjährige Trittrasen - Polygono-Matricarietum (Ild Nr. 8-33):

Neben den namensgebenden Arten sind höchstet *Poa annua*, *Lolium perenne* und mit mittlerer Stetigkeit, aber geringer Deckung *Taraxacum officinale* am Bestandsaufbau beteiligt. Die einjährigen Trittrasen wachsen auf sandig-schluffigen bis grusigen Wegen und Wegrändern als lineare Bestände, die einem mehr oder weniger starken Tritt bzw. Befahren ausgesetzt sind. In der Tabelle wurden drei Ausbildungen unterschieden.

Polygonum aviculare-Initialgesellschaft (8-16):

Matricaria discoidea fehlt in von *Polygonum aviculare* dominierten Beständen weitestgehend. Typische Standorte sind sandig-grusige Ränder asphaltierter Feldwege und Straßen, wo es bei Regen zu starkem Wasserabfluss kommt, so daß der tiefwurzelnde *Polygonum aviculare* gegenüber *Matricaria discoidea* gefördert wird.

typisches Polygono-Matricarietum (17-25):

Das typische *Polygono-Matricarietum* besiedelt als lückige Vegetation die Wegränder oder Wegmittelstreifen stark befahrener oder begangener Wege.

Poa irrigata-Ausbildung (26-33):

Die staudische Art mit unterirdischen Ausläufern verdeutlicht den Übergang zu den ausdauernden Trittrasen. Ähnlich wie die folgende Ausbildung des *Lolio-Plantagineum* handelt es sich auch hier um eine Zwillingsgesellschaft, d.h. um Bestände, bei denen ausdauernde Arten ein lückiges Gerüst bilden in denen die einjährigen Arten wachsen können. Sowohl die Zunahme von Tritt- und Fahrbelastung, wie auch die Übersandung von Wegrändern an Hängen können für Lücken in dem ausdauernden Gerüst sorgen. Die *Poa irrigata*-Ausbildung konzentriert sich in Münchhausen auf betretene, stark sandige und eher hagere Standorte, wie sie auf den CVJM-Camp an vielen Stellen zu beobachten waren.

Mehrfährige Trittrasen - Lolio-Plantagineum (Ild Nr. 34-53):

Bei nachlassendem Tritteinfluß werden die Bestände immer hochwüchsiger, so daß einjährige Arten immer stärker zurücktreten und statt dessen ausdauernde Arten wie *Plantago major*, *Trifolium repens*, *Lolium perenne*, *Taraxacum officinale*, *Leontodon*

autumnalis und vereinzelte Wiesenarten wie *Bellis perennis* und *Poa pratensis* wachsen können. Je nach Tritteinfluß und/oder Substrat bzw. Herbizideinfluß lassen sich 4 Ausbildungen unterscheiden.

Polygonum aviculare-Ausbildung (34-41):

Ähnlich wie bei der besprochenen *Poa irrigata*-Ausbildung der einjährigen Trittrasen handelt es sich hier um eine Zwillingsgesellschaft, in der sich einjährige und ausdauernde Trittrasen durchdringen, da der Tritteinfluß auf den sandigen Standorten, wie Wegrändern und Wegmittelstreifen noch relativ hoch ist.

Typisches Lolio-Plantaginetum (42-49):

Das typische *Lolio-Plantaginetum* weist eine deutlich geringere Trittbelastung wie die oben besprochenen Zwillingsgesellschaften auf. Die Aufwuchshöhe der Bestände ist deshalb auch größer. Typische Standorte sind ebenfalls sandige Wegränder und Wegmittelstreifen sowie große Teile des Zelt- bzw. Bolzplatzes beim CVJM-Camp.

Lolio perenne-Trittgemeinschaft (50-53):

Im Unterschied zu den eben besprochenen ausdauernden Trittrasen des *Lolio-Plantaginetum* fehlen *Trifolium repens* und *Plantago major* in diesen Beständen. Statt dessen tauchen *Cerastium semidecandrum* und *Agrostis tenuis* regelmäßig auf. Im wesentlichen ist das auf die hageren und grusigen Substrate zurückzuführen. Die Bestände der *Cerastium semidecandrum*-Ausbildung werden zudem gelegentlich herbizidet. Beobachtet wurden sie vor allem in Ortsnähe bzw. unmittelbar an den Straßenrändern im Ort. Die *Poa irrigata*-Ausbildung weist hingegen eine ähnliche Verbreitung auf wie die o.g. *Poa-irrigata* Ausbildung der einjährigen Trittrasen, mit dem Unterschied, daß es sich um konsolidiertere Standorte handelt.

Triften, Sandtrockenrasen - Thero-Airion (Ild Nr. 54-57):

Als gemeinsame hochstete Arten tauchen in diesen Beständen neben *Aira praecox*, *Cerastium semidecandrum*, *Agrostis tenuis* nur *Poa annua*, *Lolium perenne* und einige Moose auf. Die Aufnahmen stammen allesamt von trockeneren, sandigen und hageren Wegrändern und Böschungen. Auf den stark betretenen Wegrändern und Mittelstreifen sind die Bestände artenärmer, wobei vor allem *Agrostis tenuis* dominant werden kann. Diese niedrigwüchsigen Rasen wurden als *Agrostis tenuis*-Dominanzrasen bezeichnet. Weniger intensiv betretene Böschungen etwa oberhalb des Bolzplatzes auf dem CVJM-Camp weisen hingegen artenreiche aber lückige Bestände auf, die sich durch eine ganze Reihe steter Arten aus der *Scleranthus polycarpus*-Gruppe auszeichnen.

Interpretation

Wie die Beschreibung der Gesellschaften und ihrer standörtlichen Voraussetzungen deutlich macht, kommt in den unterschiedlichen Ausprägungen vor allem der unterschiedliche Nutzungsdruck zum Ausdruck. Auf unterschiedlichen Substraten und Belägen, die denn auch verschiedene Freiraumsituationen in und um Münchhausen kennzeichnen, sind es charakteristische Gesellschaften, die jeweils eigene Reihen bilden. Neben den nutzungsbedingten Verteilungen der Gesellschaften im CVJM-Camp, wie auch innerhalb des Ortes wurden zahlreiche flächige Bestände beobachtet, bei denen die nutzungsbedingte Differenzierung der Vegetation durch den Ein-

satz von Herbiziden überlagert wurde. D.h. die nutzungsbedingte Spur wurde durch eine zweite pflegebedingte Spur praktisch verwischt. Dies trifft für fast alle befestigten Hofflächen zu, so daß die von uns aufgenommenen Sagino-Bryeten beinahe durchgehend herbizidbedingt initiiert und nur bedingt durch Tritt stabilisiert sind. Es wird also sowohl im Ort wie auch im CVJM-Camp Gebrauch vorgetäuscht, der real und dauerhaft nicht existiert. Dieses Phänomen im CVJM-Camp erklärt die wechselnd hohe Nutzungsintensität ebenso wie die Arbeitsweise der Pflegenden, die versucht einen kontinuierlichen Gebrauch und eine durchgehende Belegung des Camps nach aussen hin zu vermitteln. In dieses Bild passen auch die zahlreich aufgenommenen Zwillingbestände auf dem Zeltplatz des Camps, die vermutlich ebenfalls durch die Diskontinuität der Nutzung bedingt sind. Im Ort ist dieses Phänomen voraussichtlich jünger und hängt unmittelbar mit der Aufgabe der Bewirtschaftung der kleineren Höfe zusammen. Demgegenüber stehen die zahlreichen gut zonierten Trittrasenbestände entlang der Wege, die sowohl über Tritt wie auch über das Befahren der Wege stabilisiert werden. Sie sind in der Landschaft als Zeichen der noch relativ dichten Erschließung zu werten, die die Wahl der Wege und damit auch einen relativ kontinuierlichen Gebrauch sichert. Als Sonderfall tauchen die Bestände der Sandtrockenrasen auf, die aufgrund ihrer geringen naturbürtigen Produktivität auch bei geringem Nutzungsdruck relativ deutliche Zonierungen erkennen lassen.

2. Sehen, abbilden, beschreiben, verstehen

„..., wenn wir die Dinge, denen wir in unserem täglichen Leben begegnen, benennen und vergleichen und auf diese Weise unseren Platz in der Welt festlegen“ (Chatwin, B. 1994: 369).

Die eilige Beobachtung

Die eilige Beobachtung ist bezogen auf die Erinnerung routiniert wahrgenommener Spuren, die wir für selbstverständlich halten und erst bemerken, wenn sie fehlen. Wenn also z. B. der Trampelpfad fehlt oder der Bolzplatz keine Gebrauchs(Spiel-)spuren aufweist, sind wir irritiert oder - erkenntnistheoretisch formuliert - stellen eine Anomalie fest. Die Anomalie ist aus der Kenntnis und bewußten Erinnerung des Normalen (Bekanntem, Selbstverständlichem) zu 'erfahren' und zu benennen.

"Sie glauben, daß der Mensch sein Territorium macht, indem er die 'Dinge' darin benennt." (Chatwin, B. 1994: 363)

Das Unbekannte, die Anomalie lernen wir also über und aus dem Bekannten kennen. Das Verstehen, die Bedeutung kann erst danach folgen, wenn der Unterschied und damit auch das Bekannte beschrieben sind. Der 'Garten' des Quartiers zeigt uns verstehbare und zufällige phänologische Erscheinungen: die linearen Wege und Richtungen, mikromorphologisch auffällig durch Dichte und Höhe des Bewuchses ausgezeichnet und mehr über die Nutzungsschatten, den Rand, denn über das 'Nichts des Aufwuchses' lesbar (Troll, H. in: AutorInnengruppe 1995). Flächige, punktuelle und regellose Erscheinungen des Phänomens - vegetationsfrei zu immer mehr Vegetation - fordern den Gedanken an die Anomalie heraus; werden von der Suche nach den Ursachen - die zum Zeitpunkt der Beobachtung abwesend sind - dominiert: fordern also die SpurenleserIn und zu Analogieschlüssen heraus. Aufnahmen gleicher

Pflanzengesellschaften haben, wie in diesem Fall, sehr verschiedene 'Kontakte' oder Nachbarschaften und damit Verbreitungsmuster. Solche Beobachtungen gehören zur Aufnahme, zur Erinnerung und später zur Indizienkunde, die mit der Interpretation identisch ist und vom Interesse gelenkt wird (s. Guardini, R. 1946). Das Interesse jedoch darf die Abbildung / Benennung / Beschreibung des Gegenstandes - die sorgfältige Nacherzählung (Berger, P.L. / Kellner, H. 1984) - nicht behindern, sie muß 'wertfrei' sein, damit verschiedene Interessen daran dargestellt werden können. Der Gegenstand darf nicht nach den Absichten manipuliert sein, weil sonst jemand mit anderen Absichten und Interessen der Verfälschung durch eine andere Fälschung gegenüber treten wird und muß, um dann den Streit der Positivisten (Rassisten, Bündnisse etc.) zu führen (s. EKD - Pfarrer Oser 1975) und den Gegenstand mit erdachten Verhältnissen zu verwechseln. Nehmen wir den Faden der Beobachtung noch einmal auf. Von der vegetationsfreien Fläche über verschiedene Stufen zunehmender Vegetationsbedeckung von zur Zeit hellgrüner Farbe reicht die Zonierung zu dunkelgrünen Horst- und Rosettenpflanzen oder graugrünen und blütenreichen Rasengesellschaften im 'Garten' des Quartiers.

Bei der Entfernung von diesem Ort - unserem zeitweiligen Haus und der damit verbundenen häuslichen Produktion - sind die Verbreitung und insbesondere die Nachbarschaft, die Kontaktgesellschaften, verändert. Das Territorium für unsere Nutzung wird kleiner, weil der Weg durch die Flächen anderer Leute führt. Der Ort ist für der hier Landlosen auf die Durchlässigkeit eingeschränkt.

Die Gesellschaften oder: was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß

Die Tabelle weist nach der Artenkombination ähnliche und deshalb auch unterschiedene Gesellschaften aus. Wenn ich die Arten kenne, eine Voraussetzung für die Herstellung von Vegetationsaufnahmen, kann ich aus der Beobachtung ohne literarische Unterweisung auf die Lebensform bzw. die generative Reproduktion der beteiligten Arten schließen. Ich vermag also zu unterscheiden zwischen annuellen und perennierenden Arten. Entweder kenne ich die Flora auswendig oder prüfe die Lebensform, indem ich probiere, die Pflanzen herauszuziehen. Annuelle Gesellschaften sind - leicht überlegt ephemere Pioniergesellschaften auf Rohböden oder nutzungsstabilisierte Dauer-Pioniergesellschaften. Substrat und Nutzung sind i. w. S. ähnlich wirkend bei verschiedener Ursache und Absicht oder Zufall. Die 'Ernte' ist entweder irrelevant oder von einer Arbeit bestimmt, die nebenher eine Vegetation herstellt, die Ausdruck aber nicht Gegenstand der Arbeit ist.

Die soziologische Gliederung der Tabelle

Wenn wir getreu Braun-Blanquet's (1928/1964) ausnehmend einfachem und darin leicht zu folgendem Basisparadigma von der qualitativen Bedeutung der Anwesenheit der Arten vertrauen, wonach eine bestimmte Artenkombinationen nach Ähnlichkeit und Unähnlichkeit bzw. der floristischen Verwandtschaft zu verstehen ist, wird die Kristallisation der Tabelle (verhältnismäßig) einfach. Dabei dürfen wir den Kontext, den Kontakt, direkt zu benennende synthetische Merkmale (wie annuelle oder perennierende Arten) einer vorhersehenden Interpretation heranziehen, wenn der

Gegenstand damit nicht verfälscht wird. Die bisher vorliegenden Aufnahmen bilden – wie schon beschrieben – vier Gesellschaften ab.

Zur Didaktik der Aufnahmen und der Tabelle

Zur Unterscheidung im Kleinen benötigen wir die groben Klötze, die einsichtigen Unterschiede. Gesellschaften, die so wenige Arten enthalten, weil die Auslese einseitig (extrem) dominiert wird (Thienemann, E.A. 1958/1990) sind eher von der Nachbarschaft her zu verstehen. In der Nachbarschaft werden der Gradient (die Chorologie) und die denkbaren Ursachen nachvollziehbar. Denn die Wirkungen des Gebrauchs sind - sorgfältiges Sehen und Erinnern vorausgesetzt (Giono, J. 1989) - direkt rückschließbar und beschreibbar. Und dies auf einer Basis, die ohne besondere Übung alltagsweltlich verfügbar ist. Damit die Arbeit an der 1. Tabelle einen 'leichten' Erfolg bei der Tabellenarbeit zulässt, ist sie betont mit atypischen aber floristisch-soziologisch verwandten Aufnahmen angereichert worden. Es ist dabei nicht ein realer 'Rand', sondern ein soziologischer und synthetischer Rand. Die grobe Differenzierung in die o. g. Gesellschaften ist Voraussetzung für die Aufteilung in verschiedene Gesellschaften sowie deren Variationen.

Literatur

- AutorInnenkollektiv (1994): Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, verstehen. z.B. Fouchy / Vogesen. Studienarbeit. Kassel.
- Berger, P. L., Kellner H.d (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.
- Braun-Blanquet, J. (1928/1964): Pflanzensoziologie. Wien, New York.
- Chatwin, B. (1994): Traumpfade. Frankfurt am Main.
- Giono, J. (1989): Die Terrassen der Insel Elba. Frankfurt am Main.
- Guardini, R. (1946): Form und Sinn der Landschaft in den Dichtungen Hölderlins. Tübingen.
- Thienemann, A. F. (1956/1989): Leben und Umwelt. Lizenzausgabe. AG Freiraum und Vegetation (Hgrs.). Kassel.
- Troll, H. (1995): Die Friedhöfe von Bockholmwik. In: AutorInnengruppe: Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen ... diesmal: Bockholmwik in Angeln. Studienarbeit. S. 225-232. Kassel.

Karl Heinrich Hülbusch

Über die Verfertigung des Gedankens beim Schreiben – z.B. Bockholmwik in Angeln²³

Die Fertigkeit, Tabellen zu ordnen und umzuschreiben, läßt sich nur durch direkte und personale Vermittlung lernen. Das gilt für viele handwerkliche Arbeiten und macht zusammen mit der Weitergabe der Methode - des Sinnes und der Logik eines Handwerks - die Einrichtung der Lehre plausibel. Dies gilt i.w.S. auch für das Schreiben bzw. für Texte. Aber eben nur im weitesten Sinne. Eine Roh- oder Stetigkeitstabelle ist eine einfache Übung, die nach kurzen Hinweisen ausgeführt werden kann. Der erste Text, der mit einer Stetigkeitstabelle bzw. der 1. Teiltabelle verglichen werden kann, erfordert mehr vorhergehende Überlegungen: einen expliziten Plan, der i.

²³ In: AutorInnengruppe (1995): 'Ein Stück Landschaft sehen, beschreiben, vergleichen, verstehen...' Diesmal: Bockholmwik in Angeln. Studienarbei. S. 25-32. Kassel.

d. R. in der Disposition vorgedacht ist. Wie beim Ordnen der Tabellen sind die Schrittregeln zunächst der Sicherheit und Aufmerksamkeit gedient. Die Kür, die Kunst folgt erst, wenn man die Pflicht zur Verfügung hat. Auch für die Disposition gibt es eine Regel, die dem Schreiben Sicherheit geben kann, wenn ein Prinzip stur befolgt wird: der Text muß die Botschaft der Überschrift, des Titels befolgen. Die Regel folgt einer ertragreichen Vorgehensweise. Wenn ich mit der Regel beginne, habe ich einmal die Möglichkeit, meine Sammlungen und Kenntnisse zu organisieren und dabei auch zu neuen Einsichten zu gelangen. Wenn die Dramaturgie und der Gegenstand sowie die Einsichten eine veränderte Organisation des Textes nahe legen, kann ich die Ausgangsregel bewußt verändern und die zunächst schematische Anwendung in eine adäquate Regel übertragen. Im Arbeitsfortgang wird die Regel geprüft und differenziert. Die Qualität dieser Prüfung kommt in der Logik der Untersuchung zum Ausdruck.

"Zwischen Vergleich und Beschreibung besteht kein wesentlicher Unterschied; beide holen die Außenwelt in den Ausdruck zurück, denn unsere Gedanken bedürfen immer der Stütze durch die äußere Notwendigkeit" (Alain 1924/1985: 197).

"Alle Satzschlüsse, die zu harmonisch ausgehen, unterbrechen den Fluß der Erzählung,... Eben das war der Grund, warum Stendhal am Code Napolian schulte. Diesen Stoff, der einem Widerstand entgegengesetzt, kann man dann in kleinen Zügen ändern; aber das, was schmückt, darf immer erst im Laufe der Arbeit gefunden werden" (Alain 1924/1985 :177).

Mit Alains Unterstützung kann ich meine alte Behauptung stärken, daß jede systematisch-vergleichende Arbeit die Disziplin und die Fertigkeit schult sowie vor dem Schwadronieren schützt. Die Pflanzengesellschaften sind ein sperriger Gegenstand, zu dem man nicht irgend etwas erzählen kann. Deshalb sind sie ein Gegenstand auch für die handwerkliche Übung der sorgfältigen Abbildung und Berichterstattung.

Das Strickmuster

1. Alltagsweltliche Beobachtung und vorläufige Namensgebung
2. Soziologie der Gesellschaft
 - 2.1. Die Gesellschaft mit Namensgebung anhand der synthetischen Übersicht
 - 2.2. Die (grobe) Differenzierung in Ausbildungen
 - 2.3. Die Varianten der Ausbildungen
 - 2.4. Genetische Reihen (Initial-, Optimal- und Degenerationsphase)
 - 2.5. Pflanzensoziologische Vergleiche
3. Phänologie, Chorologie, Verbreitung, Standort und / bzw. Nutzung, Benachbarung (Kontakte), Genese
4. Akt der Interpretation / Ikonologie (Nutzung, Produktivität, Gebrauch, Bedeutung)
5. Resümierend Vermutungen und Prognosen

'Vom Ende her erzählen'

Kriminalgeschichten beginnen immer mit dem 'Ende' des Falles, der dann sorgfältig in die Vergangenheit aufgeklärt wird. E. Bloch nennt sie 'Spurengeschichten' und findet darin getreu den Indizienwissenschaften, eine 'Spielform des Forschens für jedermann':

"Es gilt hier mitten in der Eile, ja Hetze nicht voreilig zu sein, sich langsam umzublicken"
(E. Bloch, 1962: 44).

In 'einer Geschichte für Äsop' faßt J. Berger (1991) dieses Prinzip für jede Erzählung und erläutert, daß jede Geschichte vom 'Ende' aus erzählt werden kann. Dieses 'Ende', das GeschichtenerzählerInnen im Auge haben, also der Schluß der Geschichte ist auch dann wahr, wenn es allegorisch erzählt wird. Die Allegorie übernimmt den Schluß einer analog passenden Geschichte erinnernd und kann damit auch eine Vermutung in die Zukunft, in eine Begebenheit verwandeln, wenn die Geschichte oder die Abbildung (Beweisführung) plausibel ist und der Intention der ZuhörerIn oder LeserIn plausibel ist. Die Indizienkunde oder das Erzählen setzt Kenntnisse und Erfahrungen voraus, die weit anspruchsvoller zu lernen sind als ein bißchen expertokratisches Spezialistengehabe. Der dumme Spruch der Bildungspolitiker vom 'lebenslangen Lernen', das nur der Verfügbarkeit der Arbeitskraft und der Entwertung des vorher Gelernten gedient ist, ist in der Indizienkunde eine Selbstverständlichkeit, die mit wachsender 'Kennischaft' und persönlicher Fähigkeit einher geht.

Von der Kenntnis und Erfahrung, den Mitteln der Vergleichsmöglichkeiten, die der ErzählerIn zu Gebote stehen, wird also der Schluß einer Geschichte oder besser - die Prognose des Ergebnisses der Untersuchung - bestimmt. Wir nennen bei methodischer Betrachtung die Prognose des Ergebnisses eine 'These', weil beim Planen bzw. Verstehen der 'Mord' verdeckt in Erscheinung tritt und aus den 'Tatsachen' erst eine Geschichte des gegenwärtigen Zustandes geschrieben und am Ende verstanden sowie erklärt werden muß. Die Verfügung über vergleichbare Phänomene und Situationen ist allein schon wichtig für die Annäherung, die Ansprache und die Vermutungen. Zunächst sind alle mit der Übertragung mitgebrachter Kenntnisse beschäftigt. Das ist schon üppig viel Lernen, das an jeder Stelle Vertrauen in die Arbeit der Erfahreneren voraussetzt. Von den Erfahreneren wird aber auch erwartet, daß sie ihre Kenntnisse mit Vorsicht einführen und vor allem begründen. In der Nachbereitung, die i.w.S. eine Reflexion des Lernertrags enthält, hat die Literatur, die vorgeleistete Arbeit zur Prüfung der Abbildung, Beschreibung und Interpretation ihren lehrreichen 'Auftritt'. Schreiben muß man alleine. Also muß ich die These, meine Vermutung sorgfältig meiner Kenntnis anpassen, weil ich mehr hinzuverstehe, wenn ich sie nicht zu groß veranschlage. Mit der These lenke ich meine Arbeit. Fasse ich diese zu groß, verderbe ich mir den Geschmack, weil ich mir die Möglichkeiten des Nacherzählens verbaue und konfus versuche, ein zu heftig oder falsch gewürztes Essen der LeserIn und mir schmackhaft zu machen.

Nicht nur die AnfängerIn sollte der 'gewissenhaften Nacherzählung' besonders viel Aufmerksamkeit widmen. Dazu gehört, daß man den Gegenstand nicht mit Fragen belastet, die nicht zu beantworten sind. Zu große Fragen sind immer der Ausweis 'fiktiven Zweifels', der den Witz des Vergleichs, der Erinnerung, der begründeten Vermutungen den Garaus macht. Es ist hilfreich, wenn ich meine Beweisführung nicht unnötig überfordere, weil ohne übertriebene Beweisnot die These erweiternd bisher übersehene Einsichten zum Gegenstand und seiner Geschichte möglich werden können. Dazu gehört einerseits Bescheidenheit, die Sorgfalt und der Mut, einem Gedanken auch eine einsichtige Antwort, Geschichte, Beweisführung hinzuzufügen.

Dafür ist es nötig, ein bißchen Sicherheit zu organisieren. Zuviel Mut, der besser Leichtsinn zu nennen wäre, sorgt für dauernde Niederlagen, wie wir sie in den emphatischen Aufforderungen der StandespolitikerInnen oder gescheiterter ProfessorInnen, wenn sie die 'Dummheit' von StudentInnen beweisen, nachlesen können. Bescheidenheit ist beim Schreiben von zwei Seiten ironisch und so eine Tugend der GeschichtenerzählerIn, weil nur so die Überraschung, das dramaturgische Moment jeder Erzählung - selbst der kleineren, wie Kinder sie vorzutragen wissen, ganz aufgeregt und überzeugt - eingeführt werden kann. Zustimmung und Widerspruch der LeserIn werden damit stimuliert. Die Ironie verspricht zunächst weniger als sie halten kann, damit sie auch überrascht. Und sie verspricht andeutend und herausfordernd ein bißchen mehr, als schon sicher ist, damit man sich auch wieder zurückziehen kann oder mit rhetorischen Antworten Fragen offenläßt. So organisiere ich mir die Freiräume der Arbeit, wenn die bewährten Regeln mit Sorgfalt berücksichtigt werden. Zu dieser Sorgfalt gehört ganz umstandslos die Beobachtung der Straße bzw. der bewährten Regel:

"Anders gewendet: ohne Anwesenheit im Lauf der Dinge kommt Vorwegnehmen leicht ganz woanders hin, als es wollte" (Bloch, E. 1963 :123).

Alltagsweltliche Beobachtungen (zu 1)

Sie stellt den Gegenstand dar, ruft ihn in Erinnerung und ebnet so für die SchreiberIn und die LeserIn den Weg zur genaueren Betrachtung. Mit der Einführung stelle ich für mich - und für die LeserIn als Möglichkeit - die Aufmerksamkeit fest.

"(...), aber die Einzelheiten werden vom Erzähler erst zu solchen gemacht, allein schon durch seine Art, Einzelheiten überhaupt wahrzunehmen. Ich stelle sie als Erzähler fest, mehr noch: ich entscheide, welche ich in meine Kette einreihe, welche ich weglasse. (...) Wichtig ist, daß er das genau so bewußt tut wie danach das Herstellen einer Reihe" (Nadolny, St. 1990 :52).

Dieser erste - wir würden sagen voreilige - Plan für eine 'Reihe' beginnt mit konventionalen Erinnerungen, mit sicherem und abgesichertem Wissen, damit man mit dem Text in See stechen kann. Mit den Beobachtungen vor Ort, die zunächst noch ungenau formuliert werden, wecke ich meine und der LeserIn Neugier oder Widerspruch; ich plane nach Ch. S. Peirce (1905/ 1991: 466) den Zweifel, indem ich verstehend über die sichere Kenntnis hinausreiche.

Der Anmarschweg, wie die SchreiberIn die LeserIn zweifelnd und neugierig macht, wird zum Ausweis der Routine. Schön daran ist, daß die einführende 'Betrachtung' die Arbeit stimuliert und von der Arbeit korrigiert und erweitert wird. So ist die Einleitung innerhalb einer Arbeit immer auch der Ausweis fürs Hinzuverstandene. Ungeübt muß der Text mit allen Marotten geschrieben werden, damit er nicht endlos im Wege steht. Zuerst ist die Einführung eher eine Art Rechenschaft über das Erinnernte, so daß die Fragen an die Beweisführung zunächst zurückstehen.

Soziologie der Gesellschaft(en) (zu 2)

Die sorgfältige (nicht zu verwechseln mit bürokratischer) Abbildung des Gegenstandes ist einmal zur genaueren Beschreibung des Gegenstandes und der Prüfbarkeit / Nachvollziehbarkeit der Beschreibung notwendig. Gleichzeitig können vor Ort über-

sehene oder unerkannte Merkmale, Ähnlichkeiten und Unterscheidungen nachgewiesen werden. Die Beschreibung der 'Reihe' hat die Aufgabe der 'Typisierung' (i.w.S.) eine zunächst beschreibende Übersicht zu geben. In der Reihe muß zunächst die Gesellschaft (der Typus) und ihre soziologischen Merkmale - inkl. einiger Verweise auf die Phänologie, Verbreitung, Nutzung so nebenher - beschrieben werden. Dabei ist aber wirklich ganz stur dem Typus, der Gesellschaft die Aufmerksamkeit zu widmen. Dabei ist es angezeigt, schon mal den nächsten Schritt der Beschreibung - die Darstellung der Unterschiede in der Gesellschaft - vorzubereiten. Und bei diesen strickt man wieder an der Reihe innerhalb der Ausbildungen, um dann vom genaueren Blick wieder das Prinzip der Gesellschaft (Punkt 3 und 4) vorzubereiten. Jedenfalls ist Vorsicht geboten, falls man die eine oder andere Besonderheit - also nicht die Reihe - nimmt und sich verzettelt, der 'roten Faden' verliert.

Synthetische Merkmale und Interpretationen (zu 3 und 4)

Hier wird der Rat zur Vorgehensweise ziemlich dürftig. Jedenfalls ist es so, daß die Beschreibung des Gegenstandes und der Vorbereitung des Weges, der aus der Beobachtung gespeist wird, jetzt gebraucht wird. Die Regeln (in Form einer vollständigen Reihenfolge) kann man bei R. Tüxen (1974) nachlesen. Diese Nachlese hilft zunächst nicht der AnfängerIn, weil die Vollständigkeit viel Wissen und viel dramaturgische Reihenentscheidung schon voraussetzt. Hier würde ich empfehlen, eine Sortierung nach zunächst einmal individueller Aufmerksamkeit durchzuführen. Um diese dann mal mit den professionellen Selbstverständlichkeiten zu vergleichen. Denn zunächst muß ich meinen Lernzuwachs formulieren können, damit ich von der vorgeleisteten Arbeit lernen kann. Als SchülerIn, eine Situation, die lernbiographisch nicht beendet wird, wenn man neugierig und skeptisch bleibt, habe ich das Privileg 'Umwege' zu gehen und der eigenen Arbeit gemäß, die vorgeleistete Arbeit würdigen und anerkennen zu können. Und dann ganz solide neue Einsichten hinzufügen zu können. Jedenfalls ist auch hier hilfreich, wenn man sich zuerst mal wie beim Tanzkurs an die Regelschritte hält und die Kür peu a peu einführt.

Resümierend (zu 5)

Das ist eine noch anspruchsvollere Figur, die zunächst wieder klein gekocht werden sollte. Im ersten Anlauf kann eine schlicht formale Zusammenfassung des Ergebnisses der 'Untersuchung' eine kluge Antwort sein. Eine Antwort, die der Einführung gegenüber noch vorsichtig ist. Die Vorsicht der SchreiberIn.

"Und es gibt ja auch noch den Leser, der die Sparsamkeit des Autors als seine Freiheit verbucht " (Nadolny, St. 1990 :89).

Es gibt aus dem tausendjährigen Reich einen schönen Flüsterwitz:

"Es wird erwogen, ob nicht die bürgerlichen Zeitungen ihren Text enger drucken sollen, damit man nicht soviel zwischen den Zeilen lesen kann" (Gemm, H.-J. 1963:90).

Es wäre also zwischen der Genauigkeit und der Demagogie eines Textes zu unterscheiden, zwischen der nachdenklichen Erzählung und der apodiktischen Feststellung, die keinen Platz läßt für die LeserIn oder - die entgegengesetzte Version - so-

viel Platz, daß die LeserIn verhungert. Oder wie Maxie Wander (1980) aus dem Gespräch mit einer Dozentin berichtet:

"Ich meine, wenn ich morgen meine Dozentenstelle niederlege, dann gibt es vorerst keinen, der diesen Platz ausfüllen kann, dann werden meine Studenten auf Trockenkost umgestellt."

Die Vorsicht der SchreiberIn gilt ihr selbst und der LeserIn. Beim Schreiben wie beim Lesen muß man sich Zeit lassen. Jede Feststellung, die nur aus zweiter Hand kolportiert wird, stiehlt einem die Zeit zur Überlegung. Es ist besser, wenig gut statt viel und unüberlegt zu schreiben.

"... sich wehren, wo man die Möglichkeit hat, eine Zumutung zu beseitigen. Hat man keine Möglichkeit: Überlegen, ob man sich fürs Mitmachen entscheiden muß oder ob man sich Feinde machen und trotzdem weiterarbeiten kann" (Nadolny, St. 1990 :113).

Vorsicht und Mut gehören demnach zusammen. Gelassenheit setzt von vornherein auf Selbstsicherheit. 'Mitmachen' ist von Anfang an der Eile verpflichtet und deshalb opportunistisch.

Arbeitsweise, Methodik und Philosophie der Vegetationskunde

Bei jeglicher Profession, die auf Anhub akzeptiert wird, ist offenbar das Verhältnis von Gegenstand, Produzent und Konsument geklärt. Diese handwerkliche Verständigungsebene hat Brüche, die nicht weiter auffallen. MedizinerInnen stehen so akzeptiert da wie die SchreinerIn oder SchornsteinfegerIn. Es handelt sich hier um bezahlt akzeptierte Professionen, die aus sehr verschiedenen Gründen einen Sinn machen. Unterstellt oder real ist das Ergebnis für die Kundschaft unmittelbar prüfbar. Für die Indizienwissenschaften ist das Verhältnis der KennerIn zur Kundschaft nur ein mittelbares, wenn sie nicht selbst an der Produktion beteiligt oder praktisch interessiert sind. Die KennerIn ist mehr BeobachterIn, Verstehende und Ratgebende, nicht (zuerst) Handelnde. Deshalb dürfen auch die beiden Pässe (aus der doppelten Staatsbürgerschaft / s. P. L. Berger u. H. Kellner 1984 :107) und die Relevanzstrukturen zwischen Abbildung / Verstehen und Handeln nicht verwechselt werden. Das ist ein Berufsproblem (nicht nur) der LandschaftsplanerIn. Für den Biotopismus, der vordergründig die Arbeitsweise der Pflanzensoziologie nachahmt, ist dieses Berufsproblem irrelevant, weil er

"mehr oder weniger Teil einer technokratischen Organisation, willentlich oder (was wahrscheinlicher ist) unbewußt seine Forschungsbefunde den Wünschen dieser Organisationen anpaßt" (ebd.: 114),

"... die Machtausübung durch diese neue Elite der Rationalisierung" (ebd.:145)

ist der Landespflege kohärent und deshalb konkurrierend. LandespflegerInnen haben (s. Schneider, G. 1989) immer schon die Funktion der Herrschaftslegitimation willfährig angenommen. Für die Landespflege gilt immer schon, daß sie weder einen handwerklich noch methodisch soliden wissenschaftlichen Kanon ausgebildet hat. Im Biotopismus wie Soziologismus (s. Gröning, G. 1995) wird der Kanon 'wissenschaftlicher Objektivität' strikt abgelehnt, um mit normativen Vorgaben (Ideologien) die jeweils passende Legitimation verschaffen zu können.

'Handhabung' der Abbildung

Wenn die Gegenstandsabbildung - 'die Wiedergabe und Beschreibung des Gegenstands, über den Aussagen gemacht werden sollen' (Schmithüsen, J. 1961) - permanent modernisiert bzw. grundlos zerrüttet wird, wird auch das Dazulernen und der Rückgriff auf vorgeleistete Arbeit unmöglich. Ein stereotyper Einwand gegen die beobachtende Auswahl der Aufnahmefläche behauptet, daß diese Auswahl individuell und zufällig sei. Sollte dieser Einwand zutreffend sein, wäre das System der Pflanzengesellschaften nicht entstanden. Und es ist besonders wichtig festzustellen, daß die Kritiker und Modernisierer der relativ einfachen und unmißverständlichen Vorgehensweise, auf die massiv kritisierten Abbildungen und Ergebnisse i.d.R. nur kolportierend zurückgreifen. 'Die Pflanzensoziologie ist ein relativ anspruchsloses Verfahren' - formulierte G. Hard (1987) in einem Manuskript die Einfachheit der Arbeitsweise, wenn man sie einmal gelernt hat. Das gilt auch fürs Graben, Hobeln, Feilen. Gleichzeitig nannte er die Arbeit 'voraussetzungsvoll', nicht nur weil z.B. die Kenntnis der Arten erforderlich ist. Man muß sehen können (s. Giono, J. 1976 / 1989), Erinnerungen und Erfahrungen mitbringen, den Schatz des Wissens zugänglich haben.

"Niemand erlernt den Beruf des Kenners oder Diagnostikers, wenn er sich darauf beschränkt, schon vorformulierte Regeln in der Praxis anzuwenden. Bei diesem Wissenstyp spielen unwägbare Elemente, spielen Imponderabilien eine Rolle: Spürsinn, Augenmaß und Intuition" (Ginzburg, C.1983 :91).

Für die AnfängerIn wie für die KennerIn besteht die Disziplin in der Einhaltung der Regeln, damit diese überschritten werden können und die Überschreitung dem Wissen, der vorgeleisteten Arbeit hinzugefügt werden kann, im Bewußtsein, daß es

"... noch einen zweiten Weg der Wahrheit gibt, der nur davon abhängt, daß ein gewisser intellektueller Zusammenhang zwischen unserer vorhergehenden Erkenntnis und dem, was wir auf jenem Weg lernen, vorhanden ist" (Peirce, Ch. S.1868/ 191 91-92).

Das setzt Vertrauen in die Arbeitsweise und zur LehrerIn voraus, weil Erfahrung nicht zu gewinnen ist, wenn ich zuerst den Weg dazu verweigere und 'irgendeinen fiktiven Zweifel' (Peirce) vortrage. Die Mittel sind Vegetationsaufnahmen und -tabellen, die den Vergleich vieler Vegetationsbestände erlauben. Die vorbereitende Arbeit im Gelände geht weit über die Abgrenzung der Aufnahmefläche, die Aufführung der Arten und die Mengenschätzung hinaus. Die Notizen sind zur Unterstützung der Erinnerung und zur Schulung der Beobachtung notwendig. Ein schematischer Ritus für die Notizen zur Aufnahme täuscht Vollständigkeit vor und mindert die Übung der Aufmerksamkeit für die wirklich wichtigen Beobachtungen, nach denen ich zur fertigen Tabelle auch die Erzählung verfertigen kann. Für die Aufnahme gilt gleichfalls eine adäquate Aufmerksamkeit, wenn wir bedenken, daß die Aufnahme eine adäquate Wiedergabe des Bestandes sein soll und kein Futter für irgendwelche abstrusen Ellenbergerschen N-, F- u.s.w. Zahl-Mittelwerte (s. Hülbusch, K.H. 1986) zu liefern hat. Bei der Aufnahme entscheide ich in der Reihenfolge der Nennung der Arten schon die Erinnerbarkeit des Bildes, der Situation, wenn ich die Aufnahme wieder zur Hand nehme. Ein grasiger Bestand sollte mit den Gräsern von oben nach unten oder nach der Dominanz beginnen; ein krautiger Bestand beginnt mit den Kräutern, zuerst den aspektbildenden und / oder dominanten Arten. Beim Schreiben in die Rohtabelle ist dann gleich zu merken, in welchem Spektrum die Aufnahmen variieren.

Induktiv, deduktiv

Die Typisierung, die Arbeit des Nachweises von Pflanzengesellschaften mit ähnlicher Artenkombination geht induktiv vor. Der Gegenstand selbst lenkt im Rahmen der Vorgehensweise und deren Regeln das Ergebnis, den Nachweis verschiedener Pflanzengesellschaften. Die Systematik (s. Tüxen, R. 1970) bezeichnet das Verhältnis der verschiedenen Pflanzengesellschaften zueinander. Die Nomenklatur faßt einerseits den Typus in einem Namen zusammen und erleichtert damit die Mitteilung. Andererseits wird mit den Namensendungen der hierarchische Ort im System bzw. der Grad der Synthetisierung (Gesellschaft, Assoziation, Ordnung, Verband, Klasse) angezeigt. Die umgangssprachlichen Benennungen wie z.B. Spülsaum, Trittrasen, Wiesen und Weiden oder Grasacker erinnern dagegen an die alltagsweltlich beobachteten 'Ursachen' oder Kontexte und vermitteln konkrete Erfahrungen und Bilder - sie sind also assoziativer, weil sie den Gebrauch, die Nutzung, die Arbeit oder i. w. S. auch natürliche Vorgänge in den Vordergrund stellen. Sie rekurren auf eine unmittelbare Anschauung. Das gilt z.B. auch für die Salzwiesen oder die Flutrasen, also für Homologien. H. Lührs (1994) hat am Beispiel der wirtschaftsbedingten 'Flutrasen' den viel umständlicheren und insbesondere von den 'Experten' - auch ideologisch - verweigerten Zugang zu analog ausgebildeten Phänomen organisiert. Die Abbildung und Reihung, Systematisierung ist im strengen Sinne ikonographisch und induktiv. Neben der Abbildung des Gegenstandes wird gleichzeitig eine Reihe von Merkmalen in der 'kennzeichnenden Artenkombination' praktisch nebenher mitgeliefert: Struktur, Phänologie, Lebensformenspektrum, Standort, Chorologie, Genese und Dynamik. Der Sinn im Gegenstand, seine Bedeutung ist nicht aus den Fakten, sie sind nur ein Hilfsmittel, abzuleiten. Der dazu notwendige Akt der Interpretation' (Berger, P. L. u. Kellner, H. 1984), der Ikonologie (Panofsky, E. 1979) ist argumentierend und überlegend, i.w.S. also deduktiv oder schlußfolgernd.

"So können wir z. B. folgendermaßen schließen: 'Dort ist Rauch, ohne Feuer gibt es nie Rauch: also hat es dort Feuer gegeben'. Aber der Rauch ist nicht die Ursache des Feuers, sondern die Wirkung davon" (Peirce, Ch. S.1868/ 1991 :90).

Der Schlußfolgerung oder Deduktion stehen Kenntnisse des Prinzips der Frage, Grundannahmen, Paradigmen zur Verfügung. Der Vegetationskunde z.B. das Basisparadigma, daß die Pflanzengesellschaften synthetischer Ausdruck aller an ihrem Wuchsort wirksamen Standortfaktoren sind. Wenn wir uns die umgangssprachlichen Benennungen der Pflanzengesellschaften ansehen, die vegetationssystematisch den höheren Einheiten (Verband, Ordnung, Klasse) zuzuordnen sind und zusammenfassend vorgehen, merken wir, daß einem dominanten Einfluß zum Ausdruck verholfen wird, in dem vorikonographisch Gegenstand und Bedeutung (Sinn, Ursache) zusammengefaßt werden. Die methodische Organisation, in die nach Panofsky (1955/1979) strikt unterschiedenen Schritte - Vorikonographie, Ikonographie, Ikonologie -, hat die Aufgabe, Ergebnisse und Einsichten gegeneinander zu prüfen.

"... daß dieses Verfahren ein Schutz ist davor, dogmatisch zu werden (...), ein Schutz auch davor, Daten zu übersehen, die sich nicht sofort unter die zuvor verfügbaren Interpretationsschemata subsumieren lassen" (Berger, P.L. u. Kellner, H. 1984 :30-31).

Wenn G. Hard die Vegetationskunde 'voraussetzungsvolle' Arbeit nennt, verweist er auf die von E. Panofsky (1955/1979 :223) aufgeführten Anforderungen an die 'Vertrautheit mit Gegenständen und Ereignissen', 'literarischen Quellen' und (hier abgewandelt) der Ökonomie und Bewirtschaftungsgeschichte bzw. der Chronologie des 'Werdens und Vergehens von Pflanzengesellschaften' (Tüxen, R. 1966). Für den Anfang des Schlußfolgerns oder des Erzählens der Geschichte ist man allerdings darauf angewiesen, 'auf eigene Faust Zusammenhänge herzustellen und zu riskieren, daß es die falschen sind' (Nadolny, St. 1990: 56). Dabei ist eine kleine Geschichte, die aus der Beobachtung z.B. eine Tabelle erzählt, ein besseres Hilfsmittel, das Erzählen zu lernen, als üppige Spekulationen.

Zu was dient die Tabelle?

Sie dient zuerst dazu, den 'Vergleich der Fälle' zu ermöglichen, die Aufnahmen zu prüfen. Sie dient weiter dazu, den Gegenstand sorgfältig zu beschreiben und die Merkmale, die schon abgeleitet darin enthalten sind, zu versichern. Und dann dient sie dazu, der 'Geschichte' einen roten Faden zu bieten, damit die Analogien des Schlußfolgerns nicht wahllos und beliebig werden können.

" Fast magisch erscheint es uns, daß wir durch die Prüfung eines Teils einer Klasse wissen können, was für die ganze Klasse gilt, und durch das Studium der Vergangenheit die Zukunft erkennen können; kurz, daß wir wissen können, was wir nicht erfahren haben" (Peirce, Ch. S. 1868/1991: 91).

Womit wir ganz umstandslos einen schönen Schluß zum Planen gefunden hätten.

Literatur

- Alain (1985): Spielregeln der Kunst.- Frankfurt am Main.
- Berger, J. (1991): Eine Geschichte für Äsop. In: Ders.: Begegnung und Abschiede. München/Wien.
- Berger, P.L., Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.
- Bloch, E. (1962): Philosophische Ansichten des Kriminalromans. In: Ders.: Verfremdungen I. Frankfurt am Main.
- Bloch, E. (1963): Tübinger Einleitung in die Philosophie. Frankfurt am Main.
- Gemm, H.J. (1963): Der Flüsterwitz im Dritten Reich. München.
- Ginzburg, C. (1983): Spurensicherungen. München.
- Giono, J. (1989): Die Terrassen der Insel Elba.- Frankfurt am Main.
- Geöning, G. (1995): Ist die Objektplanung noch zeitgemäß. In: Garten und Landschaft (5). München.
- Hard, G. (1987): Einige legitime Erwartungen an physisch-geographische Empirie – zur Stadtvegetation. Mskr.
- Hülbusch, K.H. (1986): Eine pflanzensoziologische 'Spurensicherung' zur Geschichte eines Stücks Landschaft.- In: Landschaft + Stadt 18: 60- 72. Stuttgart.
- Lührs, H. (1994): Die Vegetation als Indiz der Wirtschaftsgeschichte dargestellt am Beispiel des Wirtschaftsgrundlandes und der GrasAckerBrache. AG Freiraum und Vegetation: Notizbuch 32 der Kasseler Schule. Kassel.
- Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.
- Panofsky, E. (1979): Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, E. (Hrsg.): Bildende Kunst als Zeichensystem: 207-225. Köln.
- Peirce, C.S. (1991): Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt am Main.
- Schmithüsen, J. (1961): Allgemeine Vegetationsgeographie. 2. Aufl. Berlin.
- Schneider, G. (1989): Die Liebe zur Macht, über die Reproduktion der Enteignung in der Landespflege. In: AG Freiraum und Vegetation (Hrsg.) Notizbuch 15 der Kasseler Schule. Kassel.
- Tüxen, R. (1967): Die Lüneburger Heide. Werden und Vergehen einer Landschaft. In: Anthropogene Vegetation. Den Haag.
- Tüxen, R. (1970): Pflanzensoziologie als synthetische Wissenschaft. In: Miscellaneous Papers 5: 141-159. Wageningen.
- Tüxen, R. (1974): Die Pflanzengesellschaften Nordwestdeutschlands. .. Auflage. Lehre.
- Wander, M. (1980): Guten Morgen, du Schöne. Darmstadt.

Schreibdramaturgie für einen Text – z.B. Diplomarbeiten

Wenn relativ viele Texte zur gleichen Zeit zur Verzweigung Anlaß geben, muß das als Anomalie gewertet werden. Da aber alle Beteiligten der Überzeugung sind, daß vormals auch und genauso gearbeitet wie betreut wurde, kann das Syndrom selbst nicht in einer atmosphärischen Störung oder Stimmung gesucht werden. Offenbar sind die Beteiligten, insbesondere die BetreuerInnen aus Unachtsamkeit von der akribisch zu prüfenden Regel zu einer Variation übergegangen, die zum Schematismus oder - schlimmer noch - zur willkürlichen Aufhebung geführt hat. Dabei waren sicher 'gute Absichten' im Spiel, vor denen Sten Nadolny (1990) ausführlich und eindrücklich gewarnt hat.

"Aber wenn etwas Mut macht, einen Mut, der anhält und der kämpfen kann, dann sind es gelungene Geschichten und nicht gutgemeinte, ..." (Nadolny, S. 1990: 59).

1994 gab es schon einmal eine solche Krise, die zu einer BetreuerInnenversammlung bei Christine Vetter und Helmut Böse-Vetter führte und das Debakel aus den Betreuungen zum Gegenstand hatte. Richtig erinnert war der Rat der Versammlung, nachdem die übliche Wahl der Gründe und Ursachen auf dem Rücken der StudentInnen unglaublich befunden war, auf mehr Aufmerksamkeit und Nachhalt durch die BetreuerInnen gerichtet. Gehen wir in der Zeit noch etwas weiter zurück, wird allen Beteiligten ein Ereignis noch vier Jahre vorher ins Gedächtnis kommen und an die 'Katastrophe' Nunkirchen mahnen. Vier Jahre davor gab es ebenfalls ein vergleichbares Desaster, festgemacht am Kompaktseminar Neusiedler See. Wenn wir in die Studien-, Projekt- und Diplomarbeiten hineinschauen würden, könnten wir auch darin Parallelen der Zerrüttung einer sparsamen Arbeitsdisziplin wiederfinden. Offenbar ist in diesem Zeitzyklus immer eine Kurve nachlassender Sorgfalt festzustellen, die auf dem Mist und der Selbstsicherheit zeitweise erfolgreicher Lehr-Lern-Erträge gewachsen ist. Wir könnten das im Sinne der 'guten Absichten' mit einer Überheblichkeit, die auf vergangenen Erträgen fußt, begründen und einer darauf ausgebreiteten Vorstellung einer Vervollkommung der Lehre, die der Regel nicht mehr bedarf. Das gilt nur für die Betreuungen, nicht aber für Hörsaalseminare. D.h., diese auffälligen Krisen treten vor allem in der kooperativen Lehre, die organisatorische und dramaturgische Vereinbarungen unter den Lehrenden (und Lernenden) erfordert, zutage. Was natürlich dann auch bedeutet, daß in diesen Zeiten neben nachlassender Aufmerksamkeit die Einführung neuer Lehrender beteiligt ist und das Gerüst der Regeln ins Wanken bringt.

Antiautoritäre Syndrome

Zu diesen Krisen gehören heftige Erschütterungen der 'Autorität', die einerseits die Verbindlichkeit der Lehrenden zugunsten ungeordneten Experimentierens ('Unorganisierter Zustand' vgl. Balint, M. 1966/1991), das von unerwarteten und ungewöhnlichen Erträgen scheinbar bestätigt wird, befördert und andererseits eine anachronistische Selbstverwirklichungsphilosophie des Studierens bestärkt. Nach einer relativ

kurzen Phase der Diskrepanz von besonders lehrreichen und besonders anachronistischen Produkten kommt die Qualität in breiter Front 'auf den Hund'. Wenn die Zuversicht in den Rat und die Weisheit der gemeinsamen Erörterung zerrüttet ist, die Prüfung des Gedankens vertagt und vergessen wird, die Betreuung als gemüthlicher oder ungemüthlicher tête à tête eingeschätzt wird, entstehen zwei Gedächtnisse. Im BetreuerInnen-Gedächtnis bleibt die Arbeitsvereinbarung virulent. Im Gedächtnis der StudentInnen gewinnt die Verdrängung einerseits und die Vorstellung ungebundener Freiheit andererseits Macht. Die Folge ist nicht nur die Aufhebung einer soliden Arbeitsvereinbarung, sondern auch eine manifeste Kündigung der akzeptablen Aufgabenteilung, mit dem Ergebnis einer antiautoritären Konstruktion völliger Sprachlosigkeit, in der jede Erwartung oder Anforderung ein Sakrileg gegen die 'Freiheit' ist. Das ist der Humus für Mißverständnisse und Mißdeutungen, der im Mist feiger Freundschaftlichkeit emporgekommen ist. Diese Konstruktion ist nicht böseartig beabsichtigt. Sie ist das unbedachte Ergebnis des unbewältigten Seitlances zwischen Distanz und Nähe, LehrerInnenrolle und Sympathie beim Lehren. Die LehrerInnen muß lernen, mit der Distanz und verstehbarer Animosität zu leben, die Autorität, jenseits der Macht immer wieder 'neu' herzustellen und zu versichern durch Zuverlässigkeit. Jedenfalls ist es unmöglich, wenn aus dem verständlichen Ansinnen, gern gehabt zu werden, Lehrende gegeneinander dem ebenso verständlichen Widerstand Lernender emotional vereinnahmen und die Rolle des vermittelnden Anwalts einnehmen, wenn nicht unangemessene - d.h. autoritäre - Übergriffe abgewehrt werden müssen.

Schreibdramaturgie

Wir könnten sie auch den Steigbügel fürs Verstehen, die Logik des Verfahrens nennen. Die Hinweise und Versicherungen 'zur Verfertigung des Gedankens' (H. v. Kleist) sind vielfältig und offenbar weitgehend ungelesen. Merkwürdig ist aber, daß die Profis in regelmäßigen Zeitdistanzen den roten Faden aus den Händen verlieren. Wir haben also immer zwei Beteiligte vor uns, von denen die BetreuerInnen mit der Erfahrung verantwortlich sind, weil StudentInnen immer - gegen alle wehleidigen Gerüchte - 'dieselben' bleiben, weil das Lamento über die AbiturientInnen und die DiplomandInnen seit der Heraufkunft der Tageszeitung, spätestens seit 1850 gleich bleibt. Dieses Lamento, auch von uns in regelmäßigen Abständen zur Verteidigung der manifesten Krisen vorgetragen, muß geprüft werden, auch überlegt revidiert werden. Wir können konstatieren - das ist unbestreitbar -, daß die literarisch bekannte Gewährsliteratur - Pirsig (1978), Berger (1993), Nadolny (1990), Giono (1989), Kleist (1809/1964), Heine (1824/1957), Delius (1996) - ebenso wie viele bewährte Texte unbekannt sind oder als unerheblich betrachtet werden. Die bewährten Texte, die u.a. mit üppig vielen Literaturverweisen in den Notizbüchern nachlesbar und in vielen unveröffentlichten studentischen Arbeiten dokumentiert sind, enthalten implizit auch immer die Dramaturgie der Schreibe oder die Regeln, die bewußt eingehaltenen Folgen der Textbearbeitung, die manchmal auch hineinkaschiert worden sind, wenns denn noch möglich war. Die Vernachlässigung der Handwerksregel (Alain) bewirkt bei der BetreuerInnen, die ja sorgfältig der SchreiberInnen folgt, daß die Sorgfalt oder die Sturheit auf die Hunde kommt. Max Weber stellt fest, daß ohne 'Sturheit', die Vor-

aussetzung des klugen Einfalls ist, nicht einmal das blutwenige eifriger Arbeit herauskommt. Die Verfahrensregeln dienen der Konzentration der Sorgfalt und der Erinnerung, und so erst dem klugen Einfall und der 'Intuition' (vgl. Ginzburg, C.; Hülsbusch K.h. 1991.). Texte, geschrieben gegen diese Regeln sind eine Chimäre, die dem Bazillus Unaufmerksamkeit, mangelnder handwerklicher Sorgfalt sowohl dem Material (Daten, Informationen, Sachverhalten) wie der Schreibe des Nachdenkens - wie Hüsch sagt: vorher denken, nicht hinterher nachdenken - und der voreiligen Selbstverständlichkeit, dem Unvergnügen gegenüber der Neugier zuzuschreiben sind. Dabei kommt die von A. Loos (1929/1962) kritisierte 'Phantasie', die von T. Wolfe (1990) karikierte Idee vom 'Beginn bei Null' und von R. Tüxen (1974) verhöhte 'Erfindung neuer Verfahren' heraus; allesamt Rechenexempel, die der 'fünften Grundrechnungsart' (Christoph Hein 1989 in: Nadolny, S. 1990:59) verdammt gleichen. Was so individualistisch auftritt und antiautoritär vorgetragen wird, verweigert die Anerkennung, daß vor uns auch schon Leute nachgedacht haben, ist Ausdruck professioneller Laienhaftigkeit: billige Verwüstung vorgeleisteter Arbeit, unbillige und eilige Kritik der Zustände zur Bestärkung katastrophaler Weissagungen, aktionistische Weltverbesserung, die den Weg nicht im Blick hat (E. Bloch 1965). Die Neugier des Verstehens am unaufgeklärten Widerspruch, der Anomalie zwischen Wahrnehmung und Einschätzung, und das Vergnügen des streitbaren Gesprächs wird der Eile fertiger Behauptungen ausgeliefert, so daß jeder Zugewinn an Routine und Einsicht nur ver stolpert werden kann und in einem zufälligen Nebensatz verloren geht, statt dem Werkinstinkt zuträglich (Th. Veblen 1899/1993), für das 'Gespräch' hervorgehoben zu werden. Die Darlegung hat, wie G. Hard (1990) einprägsam formuliert, hermeneutisch nur Sinn, wenn der Gegenstand nicht neu erdacht, sondern bisher versteckte Kontexte eröffnet werden. Dabei kommt es zunächst nicht auf den 'Wahrheitsgehalt' an, weil die Plausibilität der Erörterung die LeserIn, die GesprächspartnerIn zu Widerspruch oder Nachdenklichkeit anregt. Wenn aber apodiktische Platitüden aufgezümt werden, Exempel und Besonderheiten statuiert werden, denen die LeserIn viele andere Beispiele entgegen halten kann, hat die AutorIn die Reputation verspielt, weil 'gute Absichten' eben keine Garantie für 'gute Erzählungen' sind (Nadolny, S. 1990). Schlimmer noch ist, daß mit einer schlechten Geschichte auch der Anlaß, der Gegenstand desavouiert und ausradiert wird, abgefrühstückt ist und weiteres Nachdenken erst nach einer Karenzzeit wieder ermöglicht.

Der 'Sachzwang'

Eine dominante Wunschvorstellung besteht darin, der 'Sache' die Führung anzuvertrauen. Panofsky ist zuzustimmen, wenn er folgert, daß

"jede Wissenschaft, die es mit Strukturen zu tun hat und keinen anderen Beweisen für die Wahrheit der Ergebnisse rechnen kann als den Wahrheiten, die mit ihrer Hilfe zu gewinnen sind" (Bourdieu, P 1974: 133).

Doch das ist nicht ohne 'Sinn' möglich. Die gewissenhafte Gegenstandsabbildung ist nicht nur den bekannten, systematischen Kenntnissen angemessen und vergleichbar herzustellen; sie ist auch dem 'bekannten Sinn der Reihe' nach vorzunehmen. Von

Berger und Kellner (1984: 41) übertragen, sind wir einerseits mit Typifizierungen und andererseits mit Interpretationen befaßt:

"Die Konstrukte erster Ordnung sind natürlich Typifizierungen, die der Soziologe (die PlanerIn, A.d.V.) in der Situation bereits vorfindet. Soziologische (planerische, vegetationskundliche A.d.V.) Konzepte sind Konstrukte zweiter Ordnung. Mit den Worten von Weber müssen soziologische (planerische, vegetationskundliche A.d.V.) Konzepte sinnadäquat sein - das heißt, sie müssen in verständlicher Beziehung zu den sinnvollen Intentionen der Akteure in der Situation stehen".

Den 'Akt der Interpretation' oder das Verständnis zu verweigern, ist der autistischen Vorstellung, daß die Sachen 'sich' von selbst erklären, zuzurechnen. Damit ist man jeder Beweisnot des Gedankens ledig. Es kann nichts falsch oder auch nichts wahr sein. An dem Indiz oder Abdruck wird unmittelbar 'gelesen', was es nicht zu lesen gibt, solange die Kontexte und Bedeutungen nicht skizziert sind. Sonst nämlich wird die 'Sache' sachlich, der Gegenstand beliebig eindeutig und spricht für 'sich' selbst. Die Ambivalenz, die Mehrdeutigkeit für die je zugemessene Relevanzstruktur, Bedeutungen und Kontexte wird aufgehoben. Dazu passiert es dann häufig, daß Anleihen aus Texten doktrinär zum Beweise heranzitiert werden. Zur Sicherheit muß zwangsläufig die Unterscheidung der Erkenntnisschritte - Vorikonographie (Vorwissen, Vorurteil, Erwartung, These), Ikonographie (systematisch vergleichende Abbildung) und Ikonologie (Interpretation, Kontextualisierung, Verstehen) sowie Planen (geschichtliche Herausbildung, Ursachen, Folgen, Vorbilder, Zweck-Mittel-Verhältnis) - aufgehoben werden. Denn wie sonst könnte ich die LeserIn irritieren und auf falsche Fährten locken? Der professionelle Trick, in gelegentlich auftretenden Sackgassen und Blockadesituationen - die Nadolny (1990) zutreffend beschreibt - wenn's nicht weitergeht, in der dramaturgischen Regel zu vagabundieren, die eine Station des logischen Verfahrens mit einer anderen zu prüfen und wieder aufnehmen zu können, gerät zur Einbahnstraße endloser und langweiliger wie ermüdender Materialanhäufungen, weil Material im Gegensatz zu verstehenden Einsichten endlos und bedenkenlos vermehrt werden kann. Eine systematische und sinngemäße Prüfung wird so schlicht ausgesetzt oder ausgesessen. Das permanente Unbehagen in der Arbeit, apodiktische und tautologische Behauptungen in Form moralisierender Kurzschlüsse, findet einen Schluß, der im Material nicht enthalten ist.

Die verweigernde These

Thesen liegen auf der 'Straße' herum, wenn man sie aufhebt und nicht mit Füßen tritt und das Verfahren der Gegenstandsabbildung zur Methode erhebt. Relativ pragmatisch wird vorgetragen, was das Verfahren abbildet. Die These wird nicht destilliert, sondern auf die durchaus zutreffende Behauptung eingedünstet, daß an jedem Ort im gegenwärtigen Zustand die Geschichte enthalten sei. Paradigmatisch und indizienwissenschaftlich eine überzeugende Grundannahme, die nur mehr als Material zutage fördert, wenn Voraussetzungen, Folgen und Analogien prognostiziert werden. Die rechtschaffene, kanonische Aufbereitung des Materials gelingt nur, wenn mit den Thesen, in denen der professionelle Wissensvorrat herangezogen ist (Berger, P. L., Kellner, H. 1984: 30), wenn also mit den Thesen die kritische Ordnung des Materials ebenso wie die kritische Prüfung der Thesen zugelassen wird. Vorwegnehmende

Zumutungen ans Material führen ebenso wie die Abwesenheit 'geplanter Zweifel' zum unverbrüchlichen Glauben an den Faktenpositivismus, an eine platte Grundannahme und nicht zuletzt an die propagandistischen Endgültigkeiten zeitgemäßer Berichterstattung (z.B. von Statistikern). Der 'Zeitgenosse auf dem Hochsitz', der 'bewußte Zeitgenosse' (Delius, F.C. 1996) ist hier zugunsten des Expertokraten und des Materialfetischisten aufgehoben und gleichzeitig unangreifbar und unzweifelhaft aufgebaut - ein Pappkamerad mit verbauten Einsichten und unverbesserlichen Ansichten wie Absichten. Praktisch ist das nur scheinbar, weil die Sache selbst Ausweis des Status quo ist, des Richtigen wie des Falschen. E. Panofsky hat in seinem Traktat 'Zur Verteidigung des Elfenbeinturmes' die zwei geschiedenen Situationen, die der opportunistische Pragmatist zu vereinigen trachtet, treffend geschildert und - wie wir heute sagen würden - die Relevanzstrukturen dargelegt:

"Der Mann zu ebener Erde hat die Macht, etwas zu tun, doch besitzt er nicht immer die Macht des Sehens, kann auch dem Netz nicht enttrinnen, womit ihm das Schicksal und seine eigenen vorherigen Tagen umstrickt haben. Der Mensch auf dem Turm hat die Macht, etwas zu sehen, doch nicht die Macht der Tat; das einzige, was er tun kann, ist: zu warnen. Und hier rühren wir an etwas, das schließlich doch auf einer Art 'sozialer Verantwortung' hinausläuft - eine Verantwortung, die dem Turmbewohner übertragen wird nicht trotz, sondern wegen der Tatsache, daß er in einem Turm wohnt, ..." (Panofsky, E. 1957/1994: 154).

Berger und Kellner(1984: 107) weisen darauf hin, daß die BewohnerIn des Elfenbeinturmes immer auch Mitglied anderer Gemeinden ist, nicht nur der scientific community, und auf der Hut sein muß vor der Verwechslung der Pässe. Der PlanerIn oder der LehrerIn passiert das leicht, weil sie Verstehen so leicht Handeln verwechselt und meint, ihre Reputation bestehe in der Verbreitung probater Rezepte, deren Handlung im luftleeren 'Raum' praktisch zu werden verspricht und damit die Funktion einer

"politisch-ideologisch stützende(n), professionell sinngebende(n) oder privat existenzerschließende(n) und weltbedeutende(n) 'akademische(n) folk science'" (Hard, G. 1981: 34)

übernimmt. Im weitesten Sinne kann diese Vorgehensweise nur den Versuch der Herstellung einer selbstbedeutsamen heilen Welt, also einer therapeutischen Fiktion angelastet werden. Es ist ja nichts dagegen einzuwenden, wenn ich in der beruflichen Arbeit auch meine Ort in der Welt klären will und unter Umständen gar die Distanz nutze für die Überlegung zu einem plausiblen Lebensweg, inner- wie außerprofessionell. Es kann aber nicht angehen, daß ich implizit meine Selbstversorgeridee oder meine Landkommune ohne prüfbare Erklärung durch die Hintertüre einführe und der LeserIn die Beweisnot des Prinzips oder der Regel, des Beispiels und der Vorbilder anheimstelle. Die Verweigerung einer These verweigert der Kundschaft die versierte HandwerkerIn und spielt die tautologische PolitikerIn, deren Alternativen bestenfalls zynisch genannt werden können, wenn auf die Macht der Geschichte (Tatsachen) oder der Illusionen verwiesen wird.

Voraussetzungen der These

Die These(n) sind Ausweis der professionellen Übersicht und Einordnung in die bekannte Debatte. Die These ist Ausweis der verfügbaren 'Routine', die ja nicht zu ver-

wechsellern ist mit schematischen Vorwänden ungestellter Fragen. In der Routine ist die Kenntnis der Profession, des Verfahrens, der Logik der Untersuchung (Methode) und vor allem die Einordnung und Stellung von Gegenstand und Frage innerhalb und außerhalb der Profession, die Übersicht und der Mut dazu deklariert. Der Mut ist kleinlich, wenn vorgetragen wird, was alles nicht geht, daß die 'Verhältnisse' schuld sind, und welche schönen Ausreden man sonst noch parat hat. Thesen = Behauptungen sind nur dann mutig, wenn nicht die Vorwände, sondern die Kenntnisse, der Stand des Wissens darin deklariert werden. Thesen sind deshalb ein vorzüglicher Gegenstand der Darstellung und Prüfung des Wissens. So ist die These einerseits dem Gegenstand und Ort gewidmet, muß gleichzeitig dem verfügbaren Wissen und den Einsichten einen Platz des Widerspruchs oder der Zustimmung wie Anregung zuweisen. Die These ist Voraussetzung für die Logik des Verfahrens (die Methode) und das Mittel, über die Beweisführung mehr als die Empirie zu verstehen: dem Zugewinn an Einsichten aufmerksam folgen zu können, statt ihn zu verschlafen. Ohne These, d. h. ohne i.w.S. professionelle Neugier und Zuweisung einer Arbeit, höre nicht nur ich nicht zu - alle anderen Leute haben erst recht keinen Anlaß zum Zuhören, wenn ich sie nicht aufmerksam machen kann. Wenn z.B. die Beweisführung nicht gelingen mag, muß man anders oder genauer hinsehen. Jedenfalls muß der Widerspruch geklärt und erörtert werden. Das ergibt Einsichten. Es nützt nichts, unerklärt Fragen, Gegenstand und Neugier umzumünzen. Wenn der Beweis nicht möglich sein sollte, muß bedacht werden, was an der These falsch war oder übersehen wurde. Jeder Wechsel des Weges - durch Einsichten - muß sorgfältig deklariert und begründet werden, weil darin die übersehenen oder unerkannten Fragen zu finden sind. Wenn die Arbeit sperrig ist, ist Aufgeschlossenheit angebracht: 'esprit de finesse' oder - wie C. Ginzburg (1988) schreibt - Intuition, Spürsinn, Feinfühligkeit, Fingerspitzengefühl auf der Grundlage mitgebrachter Kenntnisse und Arbeitsroutine wie der Neugier des Verstehens und Findens.

Vereinbarungen

Merkwürdigerweise hat das Leben mit der Vereinbarung von Absichten zu tun. Absichten sind mit Thesen identisch, die man nicht aufkündigen oder vergessen kann. Vereinbarungen sind einerseits konkret und praktisch einzuhalten, damit die Thesen prüfbar bleiben und die je konkrete Seite neu überlegt werden kann. Eine Variation der Ausgangsvereinbarungen ist nur möglich, wenn die Thesen am Gegenstand kritisiert und neu formuliert werden, was, wie zu Beginn einer Arbeit, ebenfalls zu heißen Debatten Anlaß gibt. Wenn keine Vereinbarung verhandelt wird, erhält der Sachzwang den Beweis übertragen, bleibt das Zulernen autistisch geheimnisvoll und zufällig, unsystematisch. Neben den kursorischen Grundannahmen, die Regeln der Arbeit, muß die Vereinbarung zum Fall - tendenziell zum letzten Satz der Untersuchung oder des Plans - erfolgen. Wenn das verweigert wird, haben alle Beteiligten keine Karten mehr und schancen der doktrinären Behauptung die Karten und den Beweis zu. Unterlassene Klärungen führen im normalen wie im professionellen Alltag zu unerklärlichen und unerklärten Konflikten, die nicht mehr aufzuholen sind. Das unausgesprochene Angebot, sich daran vorbei- und durchzumogeln, sollte jede

BetreuerIn hellwach werden lassen. Leute, die auf Material bestehen und den 'Akt der Interpretation' ins Material versenken wollen, kann man nicht betreuen, weil sie kein Vertrauen in das Verfahren mitbringen können.

Betreuungen

In dieser Skizze ist die Betreuung als eine durchaus widersprüchliche Arbeit mit vielen einsichtigen Erträgen und meist unerwarteten Niederlagen und verregneten Mißernten, vor allem bei Diplomarbeiten, überlegt. Merkwürdigerweise retardieren in den Diplomarbeiten die professionellen Kenntnisse und Einsichten oft auf das Niveau von individualistischen Besinnungsaufsätzen, Nacherzählungen und Bildbeschreibungen aus der Schulzeit. Der Gegenstand kann nicht Anlaß des Widerspruchs sein. Denn der ist nur gut oder schlecht, verständig oder unverständlich, sortiert oder unsortiert abzubilden. Ohne These und Theorie gewinnt die Abbildung zunehmend fiktive Züge oder artet in eine abstruse Materialschlacht mit enzyklopädischer Attitüde aus, weil der Abbildung Beweismöte zugemutet werden, die an anderer Stelle ideologisch unausgesprochen eingeführt werden. Selbstverständlich hat die BetreuerIn bei Sperren und Blockaden auf andere Wege und Zugänge zu Thesen, auch über den Umweg der Gegenstände, zu sinnen. Dabei muß sie sorgfältig darauf achten, daß Thema und Gegenstand nicht verfahren. Oft bietet die BetreuerIn die Umwege zu eilig und leichtfertig an, weil sie glaubt, da stehe ein unüberwindlicher Berg im Wege. Meistens fehlt es da nur an der nötigen Arbeit und deshalb Vertrautheit mit Thesen und Theorien zum Gegenstand. Die angebotenen Umwege (s. Balint, M. 1991) führen leicht in die Enzyklopädie, die Materialschlacht oder vagebundierendes Herumstochern (Weber, M. 1919/1995: 12f).

Das 'Schicksal' einer Diplomarbeit wird in der Vorbereitung begründet. Hier hat die BetreuerIn dafür zu sorgen, daß die Arbeit in die Gänge kommt, Disposition und Thesen geschrieben werden. Verlängerungen der Betreuungszeit, die i.d.R. die Qualität nicht erhöhen, sind einem schlurigen Anfang anzulasten und führen für alle Beteiligten zu Notstandssituationen, Streß und Verärgerung. Zudem produzieren mißratene Diplomarbeiten diskreditierte Fragen, Themen und Gegenstände, also einen Ruf, den sie nicht verdient haben. Wichtiger ist aber, daß mißratene Diplomarbeiten den psychologischen Schluß des Studiums belasten. D.h. auch, daß zu Beginn der Arbeit die mitgebrachten Denkfallen und Arbeitsvorbehalte bezüglich Kontinuität, Zähigkeit, analogisierender Erprobungen, Vergleiche und Darstellungen wie Texte, Einhaltung der Besprechungsergebnisse und der Kommentare, Begründung und Explizierung dramaturgischer Änderungen, privatistischer Lebensweltentwürfe oder technokratischer Fixierungen wie bürokratischer Verkürzungstexte vorgetragen werden. Anregungen zu den Texten und aus der Diskussion sollten pointiert bestimmt und sofort nachgehalten werden, weil die BetreuerIn sonst nicht mehr darauf zurückkommen kann, die Hinweise versanden und zu Recht die (muffige) Einsicht entsteht, daß man Zeit und Gedanken umsonst aufgewendet hat.

Es gibt dazu eine neue Marotte. Wenn man als BetreuerIn die Vereinbarungen einfordert, wird dies rotzfroh als Kündigung der Betreuung ausgelegt. Ich bin der Auffassung, daß BetreuerInnen dieser Anregung folgen sollten und spätestens vierzehn

Tage nach Beginn der offiziellen Bearbeitungszeit kündigen, wenn bis dahin keine solide Vereinbarung, Disposition oder Thesen vorliegen und keine Klarheit über das Verfahren, die Logik der Untersuchung zustande gekommen ist. Für Arbeiten, die aus privaten Gründen mit größerer Vorlaufzeit geplant sind, gilt dies mit anderen Zeiten ebenso. Auch hier sollte spätestens zwei Monate nach der Verabredung Inhalt, Disposition, Thesen und Verfahren so weit geklärt sein, daß die Vereinbarung steht und nicht permanent und aus Jux und Laune umgedreht wird. Die immer wieder vorkommenden Mißerfolge, die auch als Betreuungsfehler zu analysieren sind, sind kein Ausweis und Grund für den Rückzug, weil die Betreuung auch der Neugier der BetreuerIn hilfreich ist. Dafür muß man allerdings das Gedächtnis schulen und eine intentionale Erinnerung ausbilden.

Zum Schluß - Ein Beispiel für intentionale Erinnerung

Zur 'Krisensitzung' 1994 gibt es einen Text von C. Theiling und K. H. Hülbusch. Beim nachträglichen Lesen der Texte fällt auf, daß etliche Überlegungen darin schon einsichtig formuliert geschrieben sind. So z.B. in C. Theilings Text, der schon deutlich die VermittlerInnenrolle von Zweit- und DrittbetreuerInnen anspricht und die 'Verzettelung der Verantwortung' anführt (Balint, M. 1966/1991). In meinem Text sind der Besinnungsaufsatz und die enzyklopädische Weite schon genannt. Darin ist auch angeführt, daß der literarischen Vorarbeit und Aufbereitung wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird und Begriffe mit genau definiertem Inhalt geradezu karikaturistisch benutzt, in billige Floskeln verwandelt werden. Und, daß die am Fachbereich 13 grassierende Lehr-Lern-Unverbindlichkeit antiautoritär in jede Absprache hineingemogelt wird und sie von vornherein aufgekündigt, steht da auch schon. Das ist ein Beispiel für intentionale Erinnerung, die neben intensiver Arbeit eben auch 'Leidenschaft' in der Arbeit zur Voraussetzung hat. Wir haben zu Bernd Gehlkens, Robert Spreters und Florian Bellins Diplomprüfungen (vgl. Notizbuch 52) die Zeit und den angewachsenen, durch Arbeit hergestellten Vorrat an Reichtum und Wohlhabenheit des Wissens, der Fertigkeiten verhandelt und die materielle wie überlegte Vorratswirtschaft hervorgehoben und zum Insignum subsistentieller Vorgehensweisen erhoben, die aus und in der Geschichte und nicht von den Versprechungen auf die Zukunft leben. Darin ist auch die Einsicht enthalten, daß die Aneignung vorgeleisteter Arbeit professionellen und individuellen Reichtum, der informiert ist und mutig macht, beschert, weil es daran Analogien für den Alltagsgebrauch zu lernen gibt: Ausbildung in Bildung, Gelehrsamkeit in Gelassenheit verwandelt. Das ist eine These zum Lernen, Lehren und Betreuen, mit der man nach Pirsig (1978) liebevoll leben kann.

"Das Verstehen läßt sich verstehen, also auch das Mißverstehen; Aussage und Verständnis können korrigiert, unterstützt, erweitert, vereinfacht werden; Verstehen und Nichtverstehen sind kein Schicksal und keine Selbstverständlichkeit" (Hentig, H. v. 1984/1985: 103).

Einzuhaltende Regeln

Überlegungen und Gedanken sind in aller Unordentlichkeit immer sofort aufzuschreiben. Der 'Einfall' (s. Weber; M. 1919/1995) kann nur auf Sinn und Klugheit geprüft werden, wenn er auch dokumentiert ist. Gleiches gilt auch für die Nachbereitung von

Diskussionen und Besprechungen, die neben Ziselierungen dieses oder jenes Beweises insbesondere Überlegungen und Absprachen zur Dramaturgie, zum 'Roten Faden' geregelt haben. Es ist merkwürdig, aber es ist so: fast alle vergessen das Resümee solcher Besprechungen zu formulieren und stürzen sich wieder ins Detail, in dem sie dann hoffnungsvoll ertrinken, so daß die Einsichten zur Logik des Verfahrens auf der Strecke bleiben und der Diskutant beim nächsten Text, der irgendwo beginnt und nirgends aufhört, hoffnungslos irritiert ist. Da schlägt dann mal wieder der empiristische Faktenpositivismus, die Marotte des Sachzwanges durch. Die Vorstellung, daß man eine Diskussion behielte, wenn sie nicht sortiert aufbereitet wird, ist illusionär, wenn man bedenkt, daß medizinische Untersuchungen beweisen, daß das Langzeitgedächtnis - wenn überhaupt - erst ab 50 Jahren zu gedeihen beginnt. Das ist allein schon an der Anekdotenerzählerei beweisbar. Mal ganz davon abgesehen, ist die sorgfältige Aufbereitung eines Gespräches eine Frage der Disziplin, die im übrigen viel Zeit erspart. Ich habe neben Diplombetreuungen auch bei Dissertationen diese Nachlässigkeit mitgekriegt. Fruchtbare Überlegungen bleiben im Gefühl stecken und werden nicht aufs Papier gebracht. Man fährt, bildlich gesprochen, nach Hause und schreibt keinen Brief zur Begegnung. Das ist so, wie wenn nach einem Besuch bei der Geliebten keine liebevolle Nachlese geschrieben würde, mit guten Wünschen und Küssen und was weiß ich sonst noch. Die Nachbereitung – sofort und unverzüglich – ist die Versicherung der Aufmerksamkeit einerseits und die Erhaltung des Gespräches in sortierter und geordneter Folge. Die Vorstellung, später ginge es besser von der Hand und würde noch eingeholt, ist illusorisch, weil man sich weder ordentlich erinnern kann noch den Geist des Gespräches aufs Papier kriegt. Die assoziative Anregung aus einem Gespräch, einer Diskussion muß möglichst direkt und in aller Kürze genutzt werden. Wenn solche Rats-Sitzungen gut sind, führen sie immer von dieser oder jener detaillierten Betrachtung zum Bogen der Arbeit, vom ersten bis zum letzten Satz, zur Dramaturgie der Schreibe, die den Gedanken anregt. Das Getue, man habe keine Zeit, es ginge nicht etc. sorgt dafür, daß die GesprächspartnerInnen (BetreuerInnen) nicht nur ärgerlich und muffig werden, sondern irgendwann einfach frustriert aufgeben. Es ist ein Zeichen der Geringschätzung oder Überheblichkeit, wenn Gesprächsergebnisse nicht nachgearbeitet werden – in einem Zeitabstand, der die Erinnerung ans Gespräch noch gemütlich wach hält. Ein Hinweis oder Rat, der bei näherem Hinsehen nicht das Wohlwollen der SchreiberIn findet, darf nicht einfach übergangen, sondern muß begründet erörtert werden. Ich bin der Auffassung, daß die sorgfältige Nachbereitung von Besprechungen mancher Arbeit mehr Witz und Verstand verleihen würde. Jedenfalls ist es für die Arbeit unerfreulich, wenn erreichte Einsichten nicht dokumentiert, sondern leichtfertig vergessen werden.

Kompass und Sextant

Zur Diplomrunde im November 1998 hat Norbert Witzel bei der Debatte über den Schreibetext den Sextanten eingeführt. Das Bild ist ausnehmend zutreffend: man kann nicht aufs hohe Meer hinauskippen, wenn man erstens nicht vermutet, wo man hin will, und zweitens nicht versichert, wie wieder nach Hause gekommen werden kann. Der Sextant ist ein einfaches Instrument der Ortsbestimmung auf dem

Meer der Kenntnisse. der vermuteten Distanz zur unbekanntem Küste und der Entfernung von zu Hause, wo mit und ohne Eroberung wieder gelandet werden soll. Für eine kluge Arbeit muß der Sextant immer wieder neu justiert werden. Nicht, indem der alte weggeworfen wird, sondern indem die Küstenlinien neu verstanden werden. Neugier und Zweifel, Vergnügen und Einsicht sind nur fest, wenn die Richtung stimmig wird, die Koordinaten der Wissensreise immer wieder geprüft und variiert werden. Wie Nadolny (1983) beschreibt, macht eine Entscheidung, die heute getroffen wird, morgen betroffen. Die Justierung kritisiert nicht den Sextanten; der ist unbestechlich. Die Küste, die Landung muß überlegt sein. In Südamerika kommt man nur an, wenn die angesteuerte Küste mit Indien überlegt und gedacht ist. Ich fahre um die Erde herum. Der Sextant, die Thesen, Behauptungen, Theorien gelten eben nur, wenn die Landung bestimmt werden kann. Und, wenn ich dann ganz gelassen meine Fehleinschätzung eingestehe, dann kann ich ankommen. Der Sextant ist ein Mittel der Standortsbestimmung, eine Koordinate. Wenn zufällig Südamerika im Weg liegt, muß ich die Geographie der Absicht mit den Lesesteinen der Wirklichkeit und die Landkarte des Verstehens neu ordnen, vom sicheren und durch den Sextanten bestätigten Heimathafen. Schließlich will ich wieder nach Hause kommen und für zu Hause ein neues Koordinatengefüge herstellen.

„Denn die Arbeit an einem Romanstoff ist keineswegs nur das Schreiben und Korrigieren von Sprache, sondern eine Kette aufwendiger Erzählversuche, nach denen nicht der Autor die Sprache, sondern vor allem die Sprache den Autor korrigiert. Sie eröffnet ihm keinen Weg, wo die Navigation falsch war. Und er merkt an ihr, daß er sich vertan hat und umkehren muß“ (Nadolny 1990:90).

Literatur

- Alain (1985): Spielregeln der Kunst. Frankfurt am Main.
- Balint, M. (1966/1991): Der Arzt, der Patient und die Krankheit. Stuttgart.
- Berger, J. (1993): Eine Geschichte für Äsop. In: Ders.: Begegnungen und Abschiede. München, Wien.
- Berger, P. L. u. Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt am Main.
- Bloch, E. (1965): Weissagungen utopischen Inhalts. Akt des Überholens. In: Ders.: Tübinger Einleitung der Philosophie I. S. 121-132. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
- Delius, F.C. (1996): Die Verlockungen der Wörter. Berlin.
- Ginzburg, C. (1988): Spurensicherungen. München.
- Giono, J. (1989): Die Terrassen der Insel Elba. Frankfurt am Main.
- Hard, G. (1981): Problemwahrnehmung in der Stadt. Osnabrücker Studien zur Geographie. Band 4. Osnabrück. (auch Notizbuch 18 der Kasseler Schule. 1990: 86).
- Heine, H. (1824/1957): Die Harzreise. In: Ders.: Werke. S. 673-719. Berlin, Darmstadt.
- Hentig, H. v. (1984/1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart.
- Kleist, H. v. (1809/1964): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. München.
- Loos, A. (1929/1962): Josef Veillich. In: Ders.: Sämtliche Schriften. S. 436-442. Wien.
- Nadolny, S. (1983): Die Entdeckung der Langsamkeit. München.
- Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.
- Panofsky, E. (1957/1994): Zur Verteidigung des Elfenbeinturmes. In: Der Rabe - Magazin für jede Art von Literatur Nr. 14. Gehebe, A. (Hrsg. 1994). Zürich.
- Pirsig, R.M. (1978): Zen oder die Kunst, ein Motorrad zu warten. Frankfurt am Main.
- Tüxen, R. (1974): Die Pflanzengesellschaften Nordwestdeutschlands. 2. Auflage. Lehre.
- Veblen, Th. (1899/1989): Theorie der feinen Leute. Frankfurt am Main.
- Weber, M. (1919/1995): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart.
- Wolfe, T. (1990): Mit dem Bauhaus leben. Frankfurt am Main.

V. 'Stellt euch vor, es geht und keiner kriegt's hin' Kommentare zur Institution

„Die Reichspolizeibehörde und die politischen Bürokraten haben eins gemeinsam: sie versuchen immer das Unmögliche zu beweisen.“ (Mankell, H. 1999: 248)²⁴.

Karl Heinrich Hülbusch

Früher - aus alten Zeiten

Warum lassen StudentInnen sich heute von der Institution Hochschule mehr gefallen als vor 1968, vor der 'Studentenbewegung'? Bösertig kolportiert könnten wir antworten, daß die ProfessorInnen eine perfekte Mimikry des Versteckts, hermetischer Undurchschaubarkeit inszeniert haben. Dieses Theater garnieren sie mit einer praxologischen Bedeutung, die aus dem Elfenbeinturm herausführen soll. Die 'extrinsische Motivation' des Lernens zur Prüfbarkeit ist ersetzt worden von der 'extrinsischen Macht angepaßter Verkaufbarkeit'; für die Lehrenden eine erborgte Macht und Drohung mit der sogenannten Praxis, die i.w.S. durch dritte Personen repräsentiert wird (s. AG Freiraum und Vegetation 1997). Das repräsentieren im Arbeitsalltag auch die AutorInnen der wütenden Philippika - berechtigt übrigens - des Einleitungstextes zum Projekt 'Freiraumplanung Bettenhausen' aus dem Jahre 1974. Ein Text, der unabhängig von der Konversion der AutorInnen, auch heute noch gültig ist, wenn StudentInnen hinter die Kulissen schauen. Besonders wütende Kritik, bei aller Berechtigung, hat oft die Option auf die Macht und die Demagogie im Rucksack, die sie so schamlos anprangert. Der Wechsel ändert aber nichts daran, daß die Kritik berechtigt war und ist, auch immer noch zur Selbständigkeit ermutigt, weil ich nicht für das sogenannte Leben, sondern mit allen Überlegungen, auch des Verkaufs der Arbeitskraft, für mich lerne. Die Vergeßlichkeit kann man anklagen. Diese moralische Frage des Opportunismus der machtbesessenen Modernisierer, die das Vernünftige mit dem Diadochenkampf um Macht und Geld vermischen, ändert nichts an der Bringschuld der Institution Hochschule. Für die Moral der AbsolventInnenen ist dagegen keine HochschullehrerIn - so schmerzlich das manchmal auch zu Buche schlägt - verantwortlich. Daran ist allerdings die Vergeßlichkeit und Unverbindlichkeit, das Phänomen der biographischen Verleugnung, die unerklärt erfolgt, bedrohlich: einen Weg anzudeuten, den man dann einfach vergessen hat und den anderen als Infantilismus vorhält, als dusselige Weltfremdheit, die dem angepaßten Totstellreflex völlig fremd ist. Unabhängig von dieser 'nachhaltigen' Revision bleibt es dabei, daß moralisch integere Lehren aus der Lehre nur herauskommen können, wenn Widerstand und Widerspruch in der 'harmlosen' Institution Hochschule geprobt wird. Wer da keinen Mut aufbringt und den Mut zur Beweisnot des Widerspruchs nicht aufnimmt, hat keine Karten für eine solide Selbstversicherung seines unbekanntem Lebensplanes. Mögen damals die Gelegenheiten günstig gewesen sein. Es gibt keinen Grund, wenn

²⁴ Mankell, H. (1999): Die falsche Fährte. München.

man erwachsen werden will, den Widerstand gegen die Verhältnisse nicht auch heute zu proben. Also, sei dieser Text der LeserIn zur Ermutigung empfohlen, ganz unabhängig davon, was die AutorInnen mit sich gemacht haben. Es ist fatalerweise häufig so, daß Einsichten, Anregungen und Überzeugungen, die uns ein Text eingibt, im Autor gar nicht angekommen sind. Ganz einfach, wer mörderische Krimis schreibt, muß selbst kein Mörder sein. Agatha Christie, die so schön die psychologischen Hintergründe beschreibt, das wir uns darin wiederfinden können, muß deshalb lange nicht so nett sein wie Hercule Poirot oder Miss Marple. Text und AutorIn sind zwei Paar Stiefel, in der Regel. Sten Nadolny (1990) bemerkt dazu, daß die Reihes stimmen muß und die LeserIn anregt, zwischen den Zeilen zu lesen. Es war eben früher nicht anders, sondern anders.

Literatur

AG Freiraum und Vegetation (1997): Muttheorie gegen Zumutungen. Kassel.

Nadolny, S. (1990): Das Erzählen und die guten Absichten. München.

Karsten Boldte, Paul Eggermann et al.

Die Widerstände der Institution Hochschule gegen eine wertende Ausrichtung von Studieninhalten und eine qualifizierte Berufsausbildung.²⁵

Das Studium soll über Projektarbeit organisiert werden. Widersprechen Studieninhalte und -organisation dieser Studienform, wird sie zur Farce.

Von studentischer Seite formulierte Ansprüche stoßen auf Widerstände:

- aus der Institution Hochschule als willfährigem Büttel der Kultusbürokratie,
- der ständischen Interessen und des Karrieredenkens einer Vielzahl von Hochschullehrern (inkl. der 'Marxisten-Karrieristen') und einer zum Glück kleinen Schicht innerhalb der Studentenschaft,

sowie auf einen Wust durch bürgerliche Demagogie geprägter 'Rahmenbedingungen' oder sie geraten in die Mühlen bürgerlich-parteilichter Querelen bzw. Rücksichtnahmen (GEW-GHK Fraktionen). Reale Ansätze zur partiellen Überwindung oder kurzfristigen Verdrängung dieser auf Kosten einer qualifizierten Ausbildung ausgeprägten inneren Widersprüche werden durch 'Sachzwänge' und Rahmenbedingungen abgetan; liebe alte Zöpfe mit Hinweis auf Unpraktizierbarkeit gerne beibehalten. In Rückwirkung auf den Qualifikationsprozess bedeutet das nicht nur für diesen, sondern auch bezüglich einzelner Arbeitsergebnisse generell einen qualitativen Abstrich, unterstützt durch fehlende Zusammenarbeit und Mangel an Informationsaustausch unter den mit diversen Ansätzen in Bettenhausen arbeitenden Gruppen durch eine fachliche Monostruktur. So stehen auch die Beiträge innerhalb dieser Arbeit oft in einem nur vermittelten Verhältnis zueinander und gehen nicht ohne inhaltliche und methodische Sprünge ineinander über. Ebenso fehlt ein systematischer Aufbau auf

²⁵ Boldte, K. et al. (1974): Freiraumplanung Bettenhausen. Projektarbeit. Gesamthochschule Kassel OE 6. S. 1-23. Kassel.

bereits geleistete Projektarbeit, um zu qualitativ höherwertigen Arbeitsergebnissen zu kommen. Der thematische Aufbau, so wie er hier vollzogen wurde, genügt alleine nicht. Die laufenden Projekte sind kaum bekannt bzw. deren Ergebnisse werden weder diskutiert noch so archiviert, daß sie jedermann und jederzeit zugänglich sind. Entgegen der Behauptung, es werde als vorgeschobene Legitimationsbasis *studentischer* Versäumnisse hingestellt, sind

- die fachliche Ausbildungssituation,
- die diffusen Vorstellungen über die Umsetzung abstrakt definierter Planungsziele und Ansprüche in konkrete Maßnahmen
- sowie die streckenweise unzulängliche Beratung und Betreuung methodischer und fachqualifizierter Art

verantwortlich zu machen für inhaltliche Unklarheiten und organisatorische Unzulänglichkeiten, die während der Arbeit auftraten.

Durch die Verweigerung der Mitarbeit an der Aufhebung dieser Mängel wird man zum Wegbereiter und Klinkenputzer der technokratischen Hochschulreform. Nicht nur der 'Unwille' zur inhaltlichen Vorantreibung gerade des Projektstudiums, sondern auch das willige Aufgreifen organisatorischer 'Probleme' konsolidiert diese, macht sie zum Selbstzweck und hemmt jede Weiterentwicklung. So entwickelte Organisationsformen können dabei bis zur Unkenntlichkeit abstrahieren, haben aber trotzdem immer einen inhaltlich bedingten Ausgangspunkt. Die Organisationsform ist Ausdruck der Qualität der Entwicklung.

Somit soll der Schein der 'Unfähigkeit zur Projektarbeit' geweckt und damit der Weg geebnet werden, das Projektstudium, als Möglichkeit zu wertender Theorie und parteilicher Planung, abzuschaffen.²⁶

Hier schließt die Kritik an ein falsches Verständnis von Mitarbeit einiger Hochschul-lehrer an. Gedankenlosigkeit und mangelndes Verantwortungsgefühl sind kein Alibi dafür, daß die Studenten ein selbstbestimmtes Studium fordern. Die Motivationsstruktur hat sich hier den artikulierten Anforderungen der Projekte zu unterwerfen. Die Versuche der Funktionalisierung studentischen Potentials für Hauptnebenbeschäftigungen der Hochschullehrer erzeugen keine 'primäre Lernmotivation'! Desgleichen zaubert die Anspornung zum Aktionismus noch keinen Praxisbezug. In dem permanenten Alleinlassen bei anbahnenden Konflikten, die die fachliche Qualifikation und das Selbstverständnis aller Projektmitglieder und -berater antasten können, tauchen in einer Art Fluchtbewegung (Angst vor der Farbe?) unter den 'progressiven' Ausdrucksformen curricularer Weiterentwicklung die klassischen Arbeitsverhältnisse wieder auf: Entwürfe werden zum Projekt; Vorlesungen werden zu Seminaren. Andere bekommen glänzende Augen bei der Scheinvergabe.

Analysiert man die Erscheinungsformen weiter, stößt man bald primär auf ein 'falsches' Verständnis von Praxisbezug und dessen Bedingungen, die auch zu Fehleinschätzungen über die Möglichkeiten des Projektstudiums und zu falschen Konsequenzen in einem wesentlichen Teil der Projektarbeit führen, der Reflektion von Arbeitsgang und -ergebnis für die individuelle Gestaltung des beruflichen und politi-

²⁶ Vgl. Diskussion und Entwicklungsstand des Modellversuchs, siehe auch Protokoll des Projektplenums vom 15.5.74, 22.5.74 und Arbeitspapier zum Projektplenum vom 21.5.74, GHK, OE 6

schen Qualifikationsprozesses. Bei dieser Einschätzung scheint der Praxisbegriff eine zentrale Rolle zu spielen.

Praxisbegriff und Erkenntnisprozess

Arbeits- und Lernmotivation sind innerhalb der Projektarbeit fast immer vermittelt. Die Frage der Betroffenheit als Voraussetzung sinnlicher Erfahrbarkeit muß für die Projektbearbeiter im Hochschulbereich also anders gestellt werden als für die fiktiv Beplanten. Die 'primäre Motivation' wird bei sinnlicher Erfahrung von Konflikten gefördert. Die Erkenntnis der Menschen hängt in erster Linie von der Tätigkeit in der *materiellen Produktion*, aber auch von anderer *gesellschaftlicher Praxis* ab, vom politischen und kulturellen Leben. Soll praktische (berufliche) Arbeit Erfolge erzielen, muß sie mit den Gesetzmäßigkeiten der objektiven Außenwelt, d.h. letztlich mit der gesellschaftlichen Praxis übereinstimmen, sonst ist sie zur Niederlage verurteilt. Allein der Prozess, in dem man über

- primäre Empfindungen,
- Eindrücke (*sinnliche Erkenntnis*) erste Begriffe prägt,
- diese in ihrer Totalität und in ihren inneren und äußeren Zusammenhängen sieht,
- über die Abstraktion (*logische Erkenntnis*) daraus resultierende Projekte wieder an der Praxis mißt und korrigiert,

gewährt die höchstmögliche Ausschaltung von Fehlentwicklungen. Die sinnliche sowie logische Erkenntnis vereinigen sich auf der Grundlage der Praxis bzw. der Erfahrung, die einzig und allein in der Lage ist, den Wahrheitsgehalt von Aussagen zu prüfen. Das Fehlen dieser Dialektik führt in die Sackgasse des Rationalismus oder des Empirismus.²⁷ Diese, für die Kontinuität gesellschaftlicher Entwicklung so wichtigen Prozesse zur Entwicklung neuer Technologien und Erkenntnisse für Problemlösungsansätze können im Kapitalismus nur über *Hilfskonstruktionen* dilettantisch substituiert werden. Die ideologische Trennung und der Versuch der realen Trennung von Theorie und Praxis lassen notwendig derartige Modelle ständig an der 'Praxis' scheitern.

Die Auswirkungen im Hochschulbereich

So ist auch die Hochschule ein Sonderbereich der Gesellschaft, was sie in ihrer privilegierten Situation auch sein muß, um ihre Position verteidigen zu können, mit den charakteristischen ökonomischen, intellektuellen und teilweise politischen 'Sandkastenfreiheiten', ungleich den Arbeitsbedingungen 'in der Praxis'. Politische Systeme, die die Erhaltung des Widerspruchs zwischen Hand- und Kopfarbeit (Stadt und Land) als eine ihrer Hauptstützen ansehen, müssen ihre Eliten *losgelöst* von der Arbeiterklasse und ihren objektiven Bedürfnissen herausbilden.

Während nun die Beplanten direkt die Auswirkungen von Planung zu spüren bekommen, was ihre Betroffenheit ausmacht, stellt dieser Prozess für den Planer das Ergebnis der Realisierung des Gebrauchswertes seiner Arbeitskraft dar; objektiv weiter nichts.

²⁷ Vgl. Mao Tse-tung (1937): Über die Praxis. Verlag für fremdsprachige Literatur. Peking 1970.

Die *Verantwortung* für die Arbeitsvorhaben unter kapitalistischen Verwertungsbedingungen, wie sie in Planungsbüros und Institutionen aus zeitlichen und ökonomischen, d.h. für den lohnabhängigen Planer existentiellen Zwang heraus besteht, ist an der Hochschule nicht herzustellen. Die *Betroffenheit* drückt sich in der Praxis primär auch nur im Arbeitsverhältnis aus, einer Verantwortung gegenüber der Erhaltung seiner Arbeitskraft und nicht gegenüber den direkt oder potentiell Verplanten. An Hochschulen mit traditionellen Wissensvermittlungen substituiert man *diesen* Leistungszwang durch andere - z.B. Klausuren.

Die veränderten Anforderungen kapitalistischer Verwertung angepaßte Qualifikationsstruktur (Gesamthochschule) bedarf denn auch anderer Zwangsmechanismen, wie HRG, GHG, Regelstudienzeit und anderer Disziplinierungsinstrumente oder Strafandrohung für diejenigen, die gesellschaftliche Kritik in Praxis umschlagen lassen. Um den verschärfenden Qualifikationsprozess mit dem Politisierungsanspruch realisieren zu können, hat sich das projektorientierte Studium aus studentischen Initiativen heraus entwickelt, deren voraussehbare Ambivalenz in der weiteren Funktionalisierbarkeit für Kapitalinteressen sich andeutet.

Das konservative Ausbildungsmodell mußte dem 'praxisorientieren' weichen, da es dem komplexen Aufgabenbereich entwickelter Technologie nicht mehr gerecht werden konnte. Aus vorgenannten Gründen werden alle Versuche zur Aufhebung der Trennung zwischen Theorie und Praxis den faden Geschmack seminaristischer Verköcherung beibehalten. Das ansatzweise Austrocknen von Inhalten, insbesondere der Versuch, die Projektarbeit der politischen Dimension zu berauben und somit zum (schein-)motivierten Methodenerwerb und als Voraussetzung flexibler Arbeitsplatz- und Marktanpassung zu degradieren, und die anfängliche Verzögerung der Erarbeitung von organisatorischen Formen als Ausdruck der curricularen Weiterentwicklung des Projektstudiums, machen das Hinterfragen der Bedingungen, denen das eigene Handeln unterliegt, immer schwieriger. Dies ist eine der Aufgaben der technokratischen Hochschulreform. Dieser Konflikt, die ökonomische Notwendigkeit reformierter Studiengänge, die die Abschaffung traditioneller Leistungszwänge impliziert, schafft ein Vakuum durch das Fehlen der alten, fremdbestimmten Verbindlichkeit bzw. Verantwortung. Die damit verbundene Frage des Studiensinns, das *'warum'* und *'für wen'* ist gerade wesentlich für die Motivation.

Also, Verantwortung gegenüber wem? Eine Frage der Qualifikation.

Versteht man das kapitalistische System als Klassengesellschaft mit unversöhnlichen Gegensätzen und erkennt man die Stellung und Funktion von ausgebildeten Architekten/Planern sowie der gesamten technischen Intelligenz mit ihrem die gesellschaftliche Entwicklung hemmenden Auftrag, so wird deutlich, daß man im Qualifikationsprozess auf eine Funktion vorbereitet werden soll, die wesentlicher Bestandteil für die Erhaltung der Bedingungen ist, aus denen Widersprüche rekrutieren. So kann die Frage nach der politischen Verantwortlichkeit, auch der unproduktiven Lohnabhängigen, nur in Bezug zu den Interessen der, den gesellschaftlichen Fortschritt repräsentierenden, Arbeiterklasse beantwortet werden.

Für die Studenten werden damit die Hochschule, Studium und Berufsfeld und somit ihre Klassensituation selbst zum Gegenstand von Untersuchungen innerhalb des

projektorientierten Studiums.²⁸ So muß gerade während des Studiums unter einer Projektarbeit mehr als die technokratische 'Lösung' eines gesellschaftlich bedingten Problemfalls verstanden und in der Ergündung des Anlasses der Folgen nicht 'wertfrei' vorgegangen werden. Die traditionelle Wissenschaft ist in ihrer 'Wertfreiheit' ausgesprochen wertend und zwar in der Weise, daß sie das Wesen ausklammert bzw. Lösungsansätze mit dem Mythos des 20. Jahrhunderts in technokratischer Weise glorifiziert oder künstlerisch in nicht weniger verschleiender Manier die eigentliche Problematik übergeht, ignoriert.²⁹

Es muß ein Schwerpunkt innerhalb der Ausbildung darin gesehen werden, sich selbst dahingehend zu befähigen, das Informations- und Meinungsmonopol zu durchbrechen, auf die bürgerliche (Umwelt-)Demagogie, den Klassencharakter der landläufigen *Ökologiedebatte*³⁰ sowie die technikfeindliche Naturideologie der *Grünfetischisten* nicht hereinzufallen³¹ und dieses Wissen anderen vermitteln zu können. Diese Politisierungsmöglichkeit ist nicht über den Arbeitsplatz definiert, sondern über das *Arbeitsprodukt* als eine Frage der *Qualifikation* - politisch und fachlich - im besonderen der *Aneignung von Planungsspielräumen*.

Die *Landschaftsplanung* steht meist einer wesentlich geringeren inhaltlichen Festlegung gegenüber als beispielsweise der Hochbau. Die Unfähigkeit zur benutzfähigen Gestaltung einer Freifläche ist die Unfähigkeit, sich diesen planerischen Freiraum anzueignen. Die Vorbestimmung durch 'den' Hochbauer ist eine bequeme Legitimation und stillschweigend anerkannte Begründung für den eigenen, sich konsolidierenden *Dequalifizierungsprozess*. Das soll nicht heißen, daß das Mitspracherecht der Freiraumgestalter von vornherein betroffenengerechte Gestaltung der Wohnsituation garantiere oder gar antikapitalistisch sein könne, aber Monofunktionalität ist ein Grundprinzip profitorientierter ökonomischer und technologischer Rationalität, d.h. reibungsloser Kapitalverwertung. Die nachträgliche Sinngebung oder Befragung ist deshalb mit unserem Verständnis unvereinbar. Es kann außerdem die gestellten Ansprüche nicht erfüllen, die mit der Bauerstellung bereits blockiert sind. Sie kann und sollte in diesen Fällen aber als kompensatorische Planung verstanden werden.³² Das heißt nicht, daß Freiraumplanung (nicht Gartenplanung) hilflos ist.

Der *Naivität* mancher landschaftsplanerischer Ansätze wird wahrscheinlich nicht mal die *Schuld* zugeschoben bei der Erkenntnis des Schubladencharakters, der Alibifunktion der Pläne oder gar bei der Verdrängung durch andere Disziplinen.³³ Weite Bereiche der traditionellen Landschaftsplanung, die bislang unangefochten in ihr Ressort fielen, werden ihr entrissen und die Stelle durch den Ökonom, Geograph und dergleichen besetzt. Es sind die Bereiche, die über die Aktualisierung natürlicher Hilfsquellen nicht mehr harmlos sind (= traditioneller Aufgabenbereich des Landschaftsplaners), sondern ökonomisierbar werden.

²⁸ Vgl. Brake, K. (1973): Qualifikationsprozess – Ansätze zur Veränderung der Architekturausbildung. In: Ders. (Hg.): Architektur und Kapitalverwertung. Frankfurt am Main.

²⁹ ebenda

³⁰ Siehe 'Club of Rome'

³¹ so wie es zum Beispiel eine faschistische Ökologiebewegung in Frankreich gibt, vgl. Elisabeth und Tor Inge Romoren (1973): Marx und die Ökologie. In: Kursbuch 33. 'Ökologie und Politik'. Berlin.

³² ebenda: Kap. I, 1.1

³³ Vgl. Buchwald-Gutachten zum Projekt Tiefwasserhafen Neuwerk/Scharhön

Zu den Spielräumen gehört beim Politisierungsanspruch auch das Aufzeigen von Ursachen und Hintergründen. Dies kann aber immer nur vermittelnden Charakter haben, da sich die Konflikte 'nur' im Reproduktionsbereich abspielen. Hier werden die Mißstände aber immer krasser, sodaß sie teilweise gute Ansatzpunkte und Gelegenheiten bieten, die Bevölkerung in ihrem Kampf gegen Kapitalinteressen, Behördenwillkür und ggf. Polizeiterror aktiv zu unterstützen. Forderungen nach 'Information der Öffentlichkeit' und 'Demokratisierung von Planungsvorgängen' sind notwendig zu unterstützen, um den Betroffenen die Sensitivierung für die Bedingungen ihrer Empörung zu erleichtern und darüber zu wachen, daß 'demokratische' Planung nicht als Instrument zur reibungslosen Durchsetzung von Lobbyisten, in welcher Form auch immer, funktionalisiert wird. Das bedeutet, nicht an seiner eigenen Verplanung zu basteln.

Die permanente Beschäftigung mit der technologischen Seite des Planungs- und Produktionsprozesses und der Analyse der 'unsichtbaren Aspekte'

- der Verwertungstendenzen der Fachkapazitäten,
- der Klassenlage von Architekten/Planern,
- der Bedingungen und Auswirkungen der Trennung in verschiedene, scheinbar selbständige Kompetenzen,
- der Verdrängung politischer Entscheidungsmechanismen durch Sachzwänge (= Systemzwänge)

garantiert so weit wie möglich innerhalb des kapitalistischen Produktionsprozesses zum einen die Erhaltung der Arbeitskraft als Ware, zum anderen die Möglichkeit, einen im oben gemeinten Sinne *parteiergreifenden* Standpunkt zu entwickeln. Klassenbezogenes Planungsverständnis zeigt nur dort eindeutig fortschrittliche Züge, wo die Parteilichkeit der ausgebeuteten Klasse dient und ihr förderlich wird, die Klassenauseinandersetzung zu ihren Gunsten zu entscheiden. Damit sind weder die klassenversöhnlerische Anwaltsplanung der Sozialdemokratie zu verstehen noch die hochschularrigante Proletenfürsorge.

Konsequenzen für den Hochschulbereich

Eine direkte Betroffenheit und somit die Einsicht in die Notwendigkeit wertender Theorie und parteilichen Handelns kann im Hochschulbereich innerhalb der Hochschulpolitik, Gremienarbeit oder den Auswirkungen kultusbürokratischer Administration sowie der Analyse von *Berufsfeld* und Funktion des Studiums erfahrbar gemacht werden. Dies ist ein wesentlicher Teil der Projektarbeit.

Diese Aktualisierung politischer Realität und ihre theoretische Aufarbeitung zeigt die *Identität* der objektiven Betroffenheit mit den gleichzeitig auch subjektiv Betroffenen, für die man zu planen vorgibt. Diese Sensitivierung gerade auch für die subjektive Betroffenheit anderer steht in einem dialektischen Verhältnis zur zweiten Seite praxisorientierten Studiums, dem Erlernen des technisch-methodischen Instrumentariums. Dieses muß demzufolge dazu dienen, neben der Erhaltung des Tauschwertes der Arbeitskraft Möglichkeiten von und für Spielräume ausnützen zu können bzw. die Einschätzung von Planungsmaßnahmen in der Auswirkung auf soziokulturelle und auf die politisch-ökonomische Situation der Beplanten zu leisten.

Die 'positive' Situation der HBK, u.a. das Fehlen des fremdbestimmten Leistungszwanges hat in Ermangelung eines Ersatzes fast zur vollständigen Auflösung von *Verbindlichkeit* oder Verantwortung in Überbetonung individualistischen Handelns geführt. In dieser Situation der 'beschützenden Werkstatt' scheint auch die Einschränkung von 'Individualität' - in welchem Verständnis auch immer - eine Bedrohung ganz besonderer Art zu sein.

Die Wahrnehmung der Möglichkeit selbstbestimmten, eigenmotivierten Studiums haben als Voraussetzung das Wissen um eine Verbindlichkeit und als organisatorischen Ausdruck eine entsprechende, selbst auferlegte Disziplin (keine Disziplinierung). Diesbezüglich gibt es langfristig nur die Alternative zwischen Klausur und oben beschriebener *Parteilichkeit*. Das ineffektive Arbeiten und die Zerfallserscheinungen innerhalb der Projektgruppen sind Erscheinungsbilder vorgenannter Bedingungen und finden einen besonderen Ausdruck in der mangelnden Projektvorbereitung (Projektkonzeption, -beschreibung, -disposition; praxis-, planungs- und fachtheoretische Relevanz; inhaltliche Diskussion). So kommen stark differenzierte Erwartungshaltungen zustande und führen während der Projektarbeit ausgesprochen oder unausgesprochen, mit oder ohne Auseinandersetzung, aber jeweils mit dem gleichen Resultat dann zu Erscheinungen von Motivationsverlust bis Arbeitsverweigerung. Projektstudium als vermittelndes Verhältnis zwischen der Trennung von fachlicher Qualifizierung und politischer Arbeit macht in seinem organisatorischen Ausdruck ein Projektplenum nach konzipierter Art notwendig.³⁴ Das bedeutet für die Organisation des Projektstudiums:

- ein funktionsfähiges, den Implikationen adäquates Projektplenum (PP);
- die Verhinderung einer Überbürokratisierung des PP's dadurch, daß das PP zu Beginn informellen Charakter besitzt bis zur Konsolidierung und Verankerung in Studien- und Prüfungsordnungen. Dies aber setzt eine Verankerung innerhalb der Studentenschaft übers Bewußtsein voraus. Denn schenken wird man uns nichts, vor allem nicht, wenn etwas fortschrittliche Züge trägt.
- eine Organisation der Arbeitsvorhaben und Kleingruppen innerhalb des Projektthemas ähnlich der des PP's;
- eine Festlegung des Maßes und der Qualität von Verbindlichkeit (parteiübergreifendes Handeln, Loyalität gegenüber wem?) durch ausreichend definierte und im PP diskutierte Ziele und transparente Inhalte innerhalb der Projektbeschreibung sowie deren Anerkennung und Verpflichtung für alle Gruppenmitglieder;
- klar abgegrenzte Arbeitsbereiche der sich kurzfristig konstituierenden und ständig in der Zusammensetzung ändernden Kleingruppen;
- die bedingungslose und uneingeschränkte Vergabe von Arbeitsgruppen bestimmten Anforderungen und über das PP koordinierte Lehraufträge;
- die Unterordnung der Motivationsstruktur der Hochschullehrer unter die Bedürfnisse der Projektkonflikte;
- eine Mitarbeit von Hochschullehrern als gleichberechtigte Gruppenmitglieder;
- die Wahrnehmung studentischer Selbstverwaltung.

³⁴ Siehe Beschluß über Ziele und Aufgaben des PP vom 19.6.74. GHK, OE 6

Zum Verständnis der Funktion von Freiraumplanung

Funktion und Leistungsfähigkeit der Freiraumplanung innerhalb städtischer Entwicklungskonzepte

Der Aufgabenbereich der Freiraumplanung hat sich von der Objektplanung über den 'Abfall' der Stadtplanung (Grünzüge etc.) emporgearbeitet. Dieser jetzt sichtbare Wandel ist historisch angelegt in den Gartenstädten und Wohntrabanten, die jedoch von Stadtplanern definiert wurden; der Gartenarchitekt übernahm hier noch die 'Objektplanung'. Wenn heute im Team der Gartenarchitekt mitarbeitet, orientiert sich seine Argumentation und die Erwartungshaltung seiner Gesprächspartner am historisch Bekannten. Sie installieren damit das Prinzip der *Funktionstrennung* perfekter, damit die Ressorts sowohl in der Planungsgruppe als auch in der Verwaltung unwidersprochen und störungsfrei ihre Kompetenz durchsetzen können.³⁵

Technischer *Perfektionismus* und Maximierung haben ihren Ursprung in den Ansprüchen der *Kapitalverwertung*. Ihre Auswirkungen machen sich bemerkbar in der natur- und technik-wissenschaftlich orientierten, auf die Analyse und die Produktion isolierter, linearer, eindimensionaler und finaler Vorgänge basierenden Planungstechnologie, -ideologie, die sich bis in die Verwaltungsstruktur und Planerhierarchie durchsetzt.³⁶ Auch in dem, was wir Planer so an instrumentellem Wissen lernen.

'Isoliert' ist die Freiraumplanung nicht, weil es notwendig ist, sondern weil es sich so ergeben hat. Zunehmende *Nutzungsintensivierung* und *Nutzungsbindung* der verfügbaren Flächen vermindern das Freiraumangebot. Dazu trägt durch Monofunktionalisierung die Freiflächenplanung im Sinne einer Ressortplanung ebenfalls bei. Gleichzeitig erweckt sie den Anschein, diese Tendenz zu *kompensieren*, hat also Alibifunktion. Dieser Anspruch an die Freiraumrahmenplanung wiederum erfordert, daß sie *repräsentativ* ist - vorgezeigt werden kann.

Die vielerlei Formen der Parks (Sport-, Freizeit-, Revier-, Natur-) sind wie die Grünzüge, die nirgendwohin fahren, oder das Universitätsgrün, das nicht studiert, *fetischistische Symbole*, weil hier den Sachen Eigenschaften zugeschrieben werden, die ausschließlich als soziale Bezüge existieren können.³⁷ Sie können vorgezeigt werden mit dem Anspruch, etwas zu gewährleisten, das nur in sozialen Dimensionen realisierbar ist. Der dazu sicher notwendige materielle *Spielraum* - die Verfügbarkeit über Flächen und die sozial abgesicherte Besetzbarkeit dieser Flächen - läßt sich nicht repräsentativ und zentralisiert anbieten. In der Vorbereitung - Analyse und Projektion - muß die planerische Arbeit direkter auf das Planungsobjekt bezogen sein, weil mit der Repräsentation auch abstrakt-normative Planungsansätze entfallen. Die Maßnahmen sind dafür auch *weniger spektakulär*, einfacher und für die potentiellen Nutzer *brauchbarer*. Damit entfällt natürlich auch eine wichtige Funktion der Freiraum-

³⁵ Vgl. Grauhan, R.R. (1972): Strukturwandlungen planender Verwaltung, Österr. Zeitschr. f. Politikwissenschaft (4): 15-57, Wien. / Grauhan, R.R. (1969): Zur Struktur der planenden Verwaltung. Bauwelt (25/26)/ Stadtbauwelt (22): 132-137. Berlin. / Grauhan, R. R. (Hg.) (1972): Großstadt-Politik. Bauweltfundamente 58. / Graul, E. (1974): Atomenergie. Von der lebensbedrohenden Leichtfertigkeit der Energieplaner, rororo A 1775. Reinbek/Hamburg.

³⁶ 'Störungsfreiheit des Weltverlaufs', vgl. Gehlen, A. (1957): Die Seele im technischen Zeitalter, rde 53. Reinbek/Hamburg. Kapitel I+II.

³⁷ Vgl. MEW 23: S. 87 - Kapital Bd. I - Fetischcharakter der Ware

rahmenplanung: nämlich öffentliche Infrastrukturinvestitionen vorzubereiten, die einmal private Investoren entlasten und/oder den Lagewert formal und quantitativ (Ausnutzungsziffern) erhöhen - also Sanierungsvorbereitung i.w.S. zu betreiben. Der Freiraumrahmenplan hat z.Z. die Aufgabe, die aus der Intensivierung der Nutzungsbindungen erwachsenden Mängel formal zu kompensieren (z.B. DOG-Richtwerte) und die zentralistischen, auf eindimensionale Nutzungsmaximierung ausgegerichteten Planungskonzepte zu ergänzen. Im F1-Papier sind Hintergründe und Folgen dieser Aufgabe weitgehend diskutiert. Daraus leiten sich die Anforderungen an die Freiraumplanung ab, die von den sozialen, ökonomischen und materiellen Lebensbedingungen sozialhistorisch und sozialpsychologisch definierter Gruppen ausgeht - also auch hier eine historische Dimension in die Planung einbezieht. Natürlich kann eine differenzierte Freiraumplanung die wachsende Disparität³⁸ nicht aufheben. Als Planer sind wir aber nicht berechtigt, einer Verelendung zuzustimmen, der wir uns selbst durch Informationsvorsprung und ökonomische Privilegierung entziehen können. Dies bedeutet, daß wir eine Strategie der Planung entwickeln müssen, die die konkreten materiellen Umweltbedingungen im Wohnbereich insgesamt entlasten kann (kompensatorische Planung als erste konkrete Anforderung).

Die Planungsanforderungen aus F1 entsprechen diesem Postulat und deuten an, daß die Herstellung der Besetzbarkeit der Wohnbereiche, Quartiere, Stadtteile mit dem *langfristigen* Ziel zu konzipieren ist, eine soziale Konsolidierung (informelle Solidarität unter gleichartiger Betroffenheit) entweder zu stärken oder wie in Neubaugebieten durch das Freiraumangebot zu stimulieren. Der mittelständische Wertbegriff der Mobilität - in die Stadt- und Freiraumplanung über die sozialökonomische Stellung der Planer und ihre Argumentation als Ziel eingebracht - bedeutet mit sinkendem Einkommen die Bedrohung der materiellen und sozialen *Existenz* durch *Vertreibung* (Sanierung als Vertreibungsvorgang; Installation 'Traditionsgeleiteter Gesellschaft' durch einen 'künstlich organisierten hohen Bevölkerungsumsatz').³⁹

Freiraumplanung erhält unter diesen Prämissen die Bedeutung von Stadtplanung. Sie kann nicht mehr aus dem fachimmanenten Zusammenhang (Wissenschaftsgeschichte der Freiraumplanung) her argumentieren, sondern ist gezwungen, den 'Freiraum' über die städtischen Bedingungen zu entwickeln und damit ebenso gängige Stadt- und Stadtentwicklungsplanung bis in die Hochbauplanung zu diskutieren. Am Beispiel Bettenhausen wird deutlich, daß Freiraumplanung, die nicht den Entwicklungstrend der Nutzungsintensivierung und Umwidmung aufbereitet, diese Entwicklung stärkt, indem sie vorweg mit Funktionalisierungen im Freiraumbereich eine Vorleistung für die Nutzungsintensivierung erbringt. Bettenhausen ist über Lage und historische Situation ein *potentielles Sanierungsgebiet* mit Investitionsangeboten für Konsumeinrichtungen des kurz- und mittelfristigen Bedarfs. Die gesamtstädtische Entwicklung - vor allem die den höherwertigen Nutzungen vorbehaltenen Standorte des Stadtzentrums - führt zur Konzeption von Nebenzentren, die neben den Konsumangeboten für den intensiven Ausbau eines teureren und von wirtschaftlich rei-

³⁸ Pauperisierung, vgl. Engels (1970): Über die Umwelt der arbeitenden Klasse. Bauwelt Fundamente. Bd. 27.

³⁹ Vgl. Riesmann, D. (1958): Die einsame Masse. Rde 72/73. Reinbek. Bes. Kapitel I.1 + I.2

cheren bzw. mobileren Gruppen (Junggesellen, Kleinfamilien) zu nutzenden Wohnangebot geeignet sind.⁴⁰ Nutzungsintensität, Nutzungsformen und Nutzungsstruktur entsprechen daher nicht der potentiellen Wertschöpfung. Dieser Sachverhalt kommt auch in der sozial-ökonomischen Struktur der Bewohner zum Ausdruck. Jede Planung ist daher in der Lage, die Aktualisierung des Lagewertes in Gang zu setzen. Besonders geeignet sind öffentliche Infrastrukturmaßnahmen, zu denen im o.g. Sinne auch die Freiraumplanung gehört.

Eine grobe Übersicht des Planungsgebietes läßt bereits erkennen, daß das Freiraumangebot, bedingt durch den hohen Anteil dysfunktionaler und damit besetzbarer und benutzbarer Freiflächen ('Leerflächen'), gut ist. Es entspricht nicht den formalen und ästhetischen Anforderungen der Freiraumplaner - aber es ist benutzbar. Ohne den bereits beschriebenen Entwicklungsanspruch, der erst die planerische Aktivität ausgelöst hat bzw. die Realisierung planerischer Konzepte verspricht, gäbe es keinen Ansatz zur Freiraumplanung. Wenn man die Freiraumplanung im Zusammenhang des Veränderungsdrucks sieht, dann ergibt sich die Frage nach der Rolle und den realistischen Chancen der Freiraumplanung, da sie nur innerhalb der bestehenden Widersprüche argumentieren kann.

Gibt es einen Arbeitsansatz, der innerhalb des Veränderungsdrucks realistische Chancen für die Durchsetzung einer nutzerorientierten, auf Verfügbarkeit ausgerichteten Freiraumplanung bietet? Voraussetzung ist der Einstieg in die Stadtteilentwicklungsplanung Bettenhausens. Die aus F1 erweiterbaren Planungsforderungen hinsichtlich der qualitativen Bedingungen an die Wohnquartiere betreffen die Organisation und Verteilung der öffentlichen Dienstleistungen und das dezentrale Angebot öffentlicher Infrastrukturinvestitionen. Zum jetzigen Stand des Projektes ist es notwendig, die Freiraumplanung forciert auf die Sicherung und Entwicklung der Freiraumverfügbarkeit im Wohnbereich zu stützen. Dabei ist aus strategischen Gründen eine betont *investitionsexensive* Planung vorzulegen, an der die Auseinandersetzung mit den Planungspartnern (formelle und informelle) entzündet werden kann. Einmal, um die offiziellen Ambitionen zu locken, zum anderen, um die Aufklärungsarbeit vorzubereiten.

Kompensatorische Funktion - Widerstände aus den Planungsansprüchen formeller Auftraggeber und ihrer Institutionen

Gängige Planung kann sich auf das ungeprüfte Einverständnis aller formell Beteiligten berufen, weil Form und Inhalt praktiziert und allgemein anerkannt sind.⁴¹ Normen und vom konkreten Fall abstrahierte Programme werden als Sicherheitsfaktoren für 'Funktionstüchtigkeit' vorbehaltlos anerkannt. Hierbei werden Funktionsansprüche abgeleitet aus der 'Funktionsuntüchtigkeit' der Wohn- und Sozialumwelt, die Funktionstrennung weiter *forciert* und herrschende Zustände sanktioniert. Planerischer Perfektionismus, unterkühlter Ästhetizismus und verinnerlichte Ordnungsansprüche verhindern Improvisation, Aneignung (Besetzung) und veränderliche Interpretation.

⁴⁰ Vgl. STR / Siedlungsverband Ruhr: Siedlungsschwerpunkteprogramm.

⁴¹ Vgl. Habermas, J. (1968): Technik und Wissenschaft als Ideologie. Edition Suhrkamp 287. Frankfurt/M.

Für die Realisierung derartiger Planungspraktiken ist Bettenhausen mit seinen 'ungeordneten' Freiflächen idealtypisch geeignet, da im Zuge 'notwendiger' öffentlicher Infrastrukturmaßnahmen gewissermaßen nebenbei rudimentäre, dysfunktionale Freiflächen 'geordnet' werden (müssen) - Stadtplanung = Bodenpolitik = Spekulationslobby. Zur Zeit ermöglicht es der in Bettenhausen vorhandene, zufällig 'geplante' und damit noch nicht in funktionale Bindung gebrachte Freiraum, Entlastungs- und Kompensationsleistungen anzubieten, die an anderer Stelle z.B. in der Wohnung, dem Wohnquartier, dem Arbeitsplatz, aus Gründen eines vordefinierten und entfremdeten Produktionsablaufs nicht gewährleistet werden.

Die Okkupation dieser sozial-ökonomisch bedingten Bedürfnisse wird für den etablierten Freiraumplaner nötig, will er nicht eine 'Marktlücke' und damit ein Potential zur Erweiterung seines Tätigkeitsfeldes aufgeben. Er wird ohnehin permanent aus den herkömmlichen Aufgabengebieten abgedrängt, die ihm andere Fachkompetenzen strittig machen, da sie nicht in einer landschaftsplanerisch immanenten Naivität leben, und er ist somit ständig auf der Suche nach neuen Tätigkeitsfeldern.

Folglich wird unser Planungsansatz, der von dem Versuch ausgeht, die Betroffenheit, d.h. die aus dem Alltagsgeschehen abzuleitenden Ergänzungsfunktionen des Freiraumes an sozial-ökonomischen Bezügen zu orientieren, in der Praxis auf Unverständnis stoßen. Solche Planung wird beweispflichtiger gemacht, es wird immer wieder versucht, den Arbeitsansatz durch den Hinweis auf Unrealisierbarkeit u.a. abzuwiegeln. Das gleiche geschieht auch im Hochschulbereich. So wird z.B. F1 als unpraktisch charakterisiert, weil der praktische Bezug nicht geläufig ist.

Dieser praktische Bezug besteht darin, die Hintergründe und Bedingungen der realen Handlungs(un)fähigkeit – Zwangspositionen und entfremdete Manipulation/Außenlenkung – von Menschen als Ansatzpunkt für die planerische Arbeit zu verstehen. Der Planungsspielraum ist hier nicht mehr die Frage nach den Zielen (das Ziel ist ohne Alternative), sondern nach den realistischen Mitteln.

Wichtig ist die Reihenfolge: *Problematisierung* der Planungsaufgabe ist nur im *gesellschaftlichen Kontext* möglich und ohne polit-ökonomische Diskussion nicht leistbar. Danach kann erst der Einsatz von Mitteln organisiert (geplant) werden.⁴² Auf diese Weise übernehmen gesellschaftliche und gruppenspezifische Nutzungsanforderungen die Kontrolle am technischen Entwurfsprozess statt quantitativer Normen (siehe Statistiken, Schwellenwerte und mathematisches Punktesystem).

Die *Betroffenen* bestimmen durch mögliche Ansprüche den Einsatz formaler, organisatorischer und technischer Mittel. Die Situation ist auf ihre Not hin zu prüfen, für die es Indikatoren gibt, und da, wo sich ein Angebot zur Aufhebung oder Entlastung von dieser Not ergibt, sich 'einrichten' läßt, ist selbst unter der Gefahr einer 'Befriedigungspolitik' (Kompensation) ein solches Angebot einzuführen, zur Vermeidung einer Verelendungsstrategie. Da den Betroffenen ihre Situation nicht *explizit* bewußt sein muß, sind in jedem Fall die individuellen Freiräume offen zu halten, die selbstbestimmte Entlastungsfunktionen aufnehmen können.

⁴² Vgl. Mao Tse-tung (1959): Über die Praxis. Berlin. / Ders.: Über den Widerspruch. / Bloch, E. (1963): Tübinger Einleitung in die Philosophie. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Gerade deshalb kann nicht darauf verzichtet werden, die *Randbedingungen* zu analysieren, in ihrer Bedeutung für die erforderliche Kompensation zu vermitteln und soweit wie möglich in die Planung einzubeziehen. D.h., die unangemessenen Verhaltensanforderungen durch eine spezialistisch-funktionsteilige Umwelt, eine durch mechanistisch ordnungs- und disziplinierungsorientierte, durch 'technische Imperative' bestimmte Unterordnung sind aufzudecken und zu kritisieren.

Eine scheinheilige Welt zu inszenieren kann nicht das Ziel der Planung sein. *Ziel* ist es, die bestehende Ordnung, die angesichts säuberlich hergerichteter Häuser und Rasenflächen fraglos scheint, in Frage zu stellen, den *Fetisch* wieder zum *Gebrauchsgegenstand* zu machen. Es kann nicht Absicht sein, die Ordnung in Form schöner, aber unbenutzbarer Rasenflächen zu schonen. Stattdessen muß die Aufforderung erkennbar werden, unsinnige Funktionsbestimmungen aufzuheben und in der Auseinandersetzung verfügbar zu machen für Akte sozialer Konsolidierung.⁴³

Der Widerstand unserer potentiellen Gesprächspartner hat mehrere Ursachen. Eine Planung, die auf Besetzbarkeit ausgeht, erhält den Geruch der *Unordentlichkeit* und reduziert den Einfluß der Schreibtischinstanzen, da für die Unordentlichkeit keine Stelle mehr zuständig ist. Ein weiterer *Widerstand* gegen verändernde Planung besteht neben den planungs-ideologischen und -psychologischen Faktoren auch in der persönlichen Bedrohung derjenigen, die 'Planung' vertreten. Diese Planer sind durch Konzepte, die das bestehende, *eingespielte Einverständnis* zwischen Planern, parlamentarischen Gremien und einer abstrakt vorbestimmten Benutzergruppe (nicht die objektiv Betroffenen) durch neue Informationen *in Frage stellt*, irritiert. Die Angst um den Arbeitsplatz, hervorgerufen durch ein Aufbrechen der bereits nivellierten Widersprüche und Widerstände innerhalb dieses Überbaus, ist dann verbunden mit persönlicher Konkurrenz bis hin zu aggressivem, Solidarität verhinderndem Verhalten. Der Widerstand, der auch bei der Planungsverwaltung und den entscheidenden Personen der parlamentarischen Ausschüsse entwickelt ist, ist zum Teil wenigstens auf persönliche Bedrohung zurückzuführen. Nebenbei spielen auch fachideologische und schichtspezifische Werturteile eine wichtige Rolle (mangelnde Qualifikation, Mittelstandsideologie), die gestützt werden von vulgär-ökonomischen Realisierungsvorstellungen, vom Verständnis, daß Planung nur bereits Durchgeführtes als Ziel legitimieren kann (Sachzwänge, Symptomorientierung etc.). In der Realisierung ist es ähnlich, weil die einleitenden Arbeitsschritte nicht auf betont zentrale, d.h. auf repräsentative (spektakuläre) Maßnahmen abzielen, sondern auf detaillierte Aspekte des bestehenden Funktionsgefüges, das mit dem Einbau selbst variiert wird.

Dieser Veränderungsimpuls muß gekoppelt sein mit Informationen an die Betroffenen. Effektiv kann er nur werden, wenn er nachvollziehbar ist. D.h., daß es z.B. Informationen über

- den Wohnstandort und seine potentielle Bedeutung,
- soziale Bindung und Funktion des Kinderspiels,
- Widerspruch von Repräsentation und Benutzbarkeit,
- Saubermannsideologie gibt und diese debattiert werden.

⁴³ Vgl. Herm /Hülbusch (1972): Gutachten für die Stadt Kiel (unveröffentlicht).

Also, auch bei den Betroffenen zunächst die Anforderung, verinnerlichte Haltungen zu prüfen und damit autonomere Aktionsfähigkeit zu stärken (aber nicht im Sinne von Bürgerinitiativen). Investitionen, die auf die Erfahrungen der Bewohner eines Quartiers oder Stadtteils eingehen, können die Besetzung der Freiräume direkt stimulieren und anregen. Damit wird auch Interaktion ermöglicht, die mit der *Aneignung* und der sozialen Auseinandersetzung um die Form der Aneignung (Schaffung von sozial abgesicherten Konventionen) am Anlaß gekoppelt ist. Diese Planungsstrategie hat besondere Bedeutung für die soziale Besetzung von Neubaugebieten, bei denen eine soziale Konsolidierung gerade über die Freiraumplanung initiiert werden kann. Solche Planungsabläufe vorzubereiten setzt mehr Kenntnisse und eine intensivere Auseinandersetzung mit der jeweils spezifischen lokalen Situation voraus. Dabei lassen sich wahrscheinlich strukturelle Merkmale definieren, die für Nutzungsüberlagerungen, Besetzbarkeit, Eroberung (für Kinder), Entwicklung sozial abgesicherter Konventionen und Normen etc. stimulierenden Einfluß haben.⁴⁴ Diese wirken sich notwendigerweise auch auf die formale und funktionale Bedingung des Wohnbaues aus, d.h. sie haben Einfluß auf den Wohnungsbau und die damit verbundenen Kapitalverwertungsaspekte (siehe F1). Freiraumplanung hat auch hier, aus Erkenntnissen der strukturell bedingten Benutzbarkeit, auf die städtebauliche Konzeption (Bebauungsplan, Flächennutzungsplan etc.) Einfluß zu nehmen.

Ableitung der Planungsinhalte und Orientierung an den informellen Auftraggebern

In der traditionellen Planung wird der Freiraumplanung und ihrer übergeordneten Nutzungsvoraussetzung – Freizeit – eine bestimmte *Eigenwertigkeit* zugesprochen, die es der bürgerlichen Wissenschaft erlaubt, sie von den eigentlichen Bezugsgrößen (Produktion und Reproduktion) zu lösen und sie über technokratische und bürokratische Methoden und Verfahren vermeintlich ökonomisierbar und kontrollierbar zu machen. Auch dadurch, daß sie den Stand der Produktivkräfte und nicht die Produktionsverhältnisse für die Qualität der Lebensbedingungen (Produktion und Reproduktion) verantwortlich macht. Die herkömmliche Praxis in der Erholungs- und Freizeitplanung beschränkt sich folglich auf die isolierte Ausführung einer mehr oder weniger wissenschaftlich qualifizierten, nach vorgegebenen Daten und Verfahren orientierten 'Bedarfsermittlung'. Wobei der Bedarf nach ökonomischem Kalkül, also nach Aufwand und kapitalisierbarer Nutzung, ermittelt wird.

Die engagierte - parteiliche - Planung geht dagegen den inhaltlichen, ursächlichen Beziehungen nach und definiert die sog. Freizeit als *Reproduktionszeit*. Das bedeutet für den parteilichen Planer die ideologisch wie wirtschaftlich begründete Trennung 'der Zeit nach der Arbeit' von der Produktion aufzuheben, den Zusammenhang mit der Ausbeutung am Arbeitsplatz und die damit verbundenen Bedingungen der Produktionsweise offen zulegen, um so den Ausgangspunkt für eine bedürfnisbezogene Planung zu schaffen. Erst die Kenntnis der Produktionsbedingungen mit ihren psychischen und physischen Belastungen erlaubt die Einschätzung einer gezielten Pro-

⁴⁴ Vgl. Jacobs, J. (1961): Tod und Leben großer amerikanischer Städte. Bauwelt Fundamente 4, Gütersloh.

duktion bzw. Reproduktion der Arbeitskraft, bestimmt durch die Zielgruppe, deren Existenz vom Erhalt ihrer Arbeitskraft abhängt und die einzig in der Lage ist, die Ursachen der gesellschaftlichen Widersprüche abzuschaffen. Denn erst die Abschaffung der Ausbeutergesellschaft gewährleistet eine soziale, nach den Bedürfnissen der arbeitenden Massen ausgerichtete Produktion und Reproduktion. Die einfache Reproduktion der Ware Arbeitskraft richtet sich nach dem Grad der Verwertung in der Produktion; die Abstufung der Qualität der Reproduktionsbedingungen paßt sich veränderten Produktionsstrukturen an = latente Bedrohung, auch im sozialen Bereich. *Demokratische Planung* hat die Aufgabe, gesellschaftliche Widersprüche auf allen Ebenen erfahrbar zu machen, die bürgerliche Ideologisierung und Verschleierung zu entlarven und den historischen Charakter des kapitalistischen Systems und somit dessen Überwindung - als Voraussetzung einer sozialen Planungsrealität - aufzuzeigen. Planung, die auf die Voraussetzung und Verbesserung der Reproduktionsbedingungen abzielt, muß:

- Von der Betroffenheit ausgehen und einen politischen Standpunkt ergreifen!
- Die Planungsziele nicht aus der technischen und wirtschaftlichen Machbarkeit herleiten und bestehende gesellschaftliche Verhältnisse nicht als statische Voraussetzungen!
- Den Einsatz von Mitteln über Ziele erfordern!
- Die fachliche Qualifikation nicht nur auf traditionelle Fachkenntnisse beziehen!
- Die Zustandsanalyse und Interpretation sowie die inhaltliche Begründung der Ergebnisse durch die ausführliche Darstellung der Wertungen vor der Öffentlichkeit kritisierbarer, vergleichbarer und aus der Einschätzung heraus im Sinne einer demokratischen Entwicklung modifizierbar machen.

Mit der Darstellung der Planungsansprüche der Betroffenen ist eine *kooperativ-optimierende* Planung zu konzipieren, d.h. keine Maximierung von Einzelanforderungen, die mit Funktionstrennung und Zentralisierung und damit einer Spezialisierung der Nutzbarkeit verbunden ist. Das würde eine über einzelne Maßnahmen vorbereitete Flächensanierung des ganzen Raumes zur Folge haben und zu immensen gemeinwirtschaftlichen Folgekosten führen. Die Veränderungen einzelner Teilbereiche des Funktionsgefüges müssen immer die Folgen für das Gesamtsystem berücksichtigen.

Florian Bellin, Bernd Gehlken, Jörg Kulla

Die Borniertheit der Institution - z.B. 'Große Berufungskommission'⁴⁵

Unser Marsch in die Institution

Unsere Forderungen an die Lehre werden im Fachbereich 13 nur von sehr wenigen (zu wenigen!) Lehrenden erfüllt. Die Suche nach angemessener Betreuung wird für viele StudentInnen zur Odyssee. Unreflektierte, nachlässige und inkompetente

⁴⁵ 'Die Borniertheit der Profession am Beispiel der großen Berufungskommission'. In: Bartusatz, A. et al. (1993): Über die Häuser und Straßen Oelshausens. Projektarbeit. S. 6-14, 27-30. Kassel.

Betreuung ist für viele an der Tagesordnung. Wegen dieses sehr unbefriedigenden Zustandes war für uns der Wunsch nach Einflußmöglichkeiten zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation naheliegend. Als Ende 1992 die Einrichtung mehrerer Berufungskommissionen angekündigt wurde, sahen wir das als Gelegenheit, in diesem Rahmen unsere Forderungen einzubringen und bei der Besetzung der Professuren ein Wörtchen mitzureden. Anfang 1993 stand unser Beschluß fest, in der sogenannten 'großen Berufungskommission' mitzuarbeiten.

Diese Kommission soll (sie 'arbeitet' heute, Ende 1993, immer noch) gleich drei (3!) Professuren neu besetzen und hat somit großen Einfluß auf die zukünftige Lehre am Fachbereich. Von den drei Stellen ist eine der Fachrichtung Stadtplanung zugeordnet (Titel: Kommunale Entwicklungsplanung) und zwei zählen zur Fachrichtung Landschaftsplanung. Diese beiden Stellen tragen folgende Titel:

- C4 Professur 'Freiraumplanung/Stadtökologie'
- C3 Professur 'Landschaftsplanung/Naturschutz'

Wir versuchten zwar von Anfang an, uns keine Illusionen über unsere Einfluß- und Erfolgchancen zu machen (zumal die Stelle 'Landschaftsplanung/Naturschutz' eine sehr lange und ärgerliche Vorgeschichte hat, die darzustellen aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde), aber ohne einen Rest Hoffnung, etwas zum Positiven zu bewegen, wären wir wohl doch nicht in diese Kommission gegangen. Mit großer Skepsis aber dennoch viel Elan und der Erwartung, bei der Kommissionsarbeit viel lernen zu können, begannen wir mit der Arbeit.

Die Arbeit in der Kommission

Die Kommissionsarbeit begann mit der konstituierenden Sitzung am 11.2. 1993 in recht lockerer Atmosphäre. Die erste Sitzung dauerte nur etwa eine halbe Stunde; es sollte der Kommissionsvorsitzende gewählt und der Zeitplan für das weitere Verfahren abgestimmt werden. In dieser Sitzung deutete sich schon an, daß unter dem Verweis auf 'Zeitknappheit' eine inhaltliche Debatte vermieden werden sollte und daß die Öffentlichkeit bei dem Verfahren gescheut wurde. Nach diesem ersten unspektakulären Zusammentreffen kam bald das erste deutliche Warnsignal in Form des Sitzungsprotokolls. In ihm tauchten für uns wichtige Teile der Sitzung (unsere Forderung nach der Öffentlichkeit der Sitzungen) gar nicht auf, andere wurden verdreht wiedergegeben (Terminabsprachen) und ein Punkt wurde sogar nachträglich hinzuerfunden (ein Termin für die 'Beschlussfassung der Kommission'). Wir schrieben als Reaktion auf dieses 'Protokoll' ein kurzes eigenes Protokoll und einige ergänzende Anmerkungen zur ersten Sitzung und hängten beides zusammen mit dem offiziellen Protokoll in der Hochschule aus.

Die nächste Sitzung fand am 31.3.1993 statt. Bis dahin hatten wir die Bewerbungsunterlagen aller BewerberInnen für die drei Stellen durchzusehen, denn an diesem Termin sollten die zu den Hearings einzuladenden BewerberInnen ausgewählt werden. Vorgesehen waren dafür zwei Sitzungstage und noch ein zusätzlicher Termin, falls die zwei Tage nicht ausreichen sollten. Wir hatten zu dieser Sitzung nicht nur die Unterlagen gründlich studiert, sondern auch eine ganze Reihe von Veröffentlichungen verschiedener BewerberInnen gelesen, um deren inhaltlichen Positionen auf die

Spur zu kommen. Gleich zu Beginn der Sitzung wurde dann aber mehrheitlich die Erwartung geäußert, die Auswahl an einem Tag durchziehen zu können, was ausgiebigere Debatten von vornherein ausschloß. Wieder wurde also eine Zeitknappheit organisiert, die offenbar als kollektive Vermeidungsstrategie für fachlich/inhaltliche Auseinandersetzungen dienen sollte. So wurde die ganze Prozedur dann auch an nur einem Tag durchgezogen und wir verließen abends die Hochschule total ausgepowert und sehr aufgewühlt. Trotz mehrerer Anläufe war es uns nicht gelungen, gegen das offenbar gemeinsame Interesse der federführenden FB-13 Professoren (v. Reuß, Pfromm, Poppinga, Mayer), eine inhaltliche Diskussion zu verhindern, eben diese durchzusetzen. Den von uns geäußerten Positionen zu den Stellenbesetzungen wurde nie argumentativ begegnet, es wurde schlicht über sie hinweggegangen. Im Protokoll dieser Sitzung erschien dieses Mal unsere Kritik; jedenfalls sofern wir sie ausdrücklich zu Protokoll gegeben hatten (dieses war eine Lernerfahrung nach der ersten Sitzung, in deren Protokoll ja keine unserer Anregungen aufgetaucht war). Im Rahmen dieser und der folgenden Sitzung am 21.4.1993 erreichten wir immerhin, daß H.-J. Stolzenburg und Helga Jäger zu den Hearings eingeladen wurden. Auf die Hearings Mitte Mai bereiteten wir uns durch das Lesen verschiedener Veröffentlichungen der 18 eingeladenen BewerberInnen und Diskussionen über unsere Einschätzungen vor. Dabei erarbeiteten wir uns Thesen zur Eignung jedes/r BewerberIn (nach unseren Kriterien), die es im Hearing zu überprüfen galt. Im Verlauf der Hearings wurden diese, zuvor erarbeiteten Einschätzungen in der Regel bestätigt und sogar noch (im negativen Sinne) übertroffen. An den Abenden nach den Hearings traf sich die Kommission kurz, um ein Stimmungsbild zu erreichen. Hier wurden dann die unterschiedlichen Einschätzungen zu den BewerberInnen sehr deutlich. Unserer inhaltlichen Kritik an den BewerberInnen wurde dabei aber nicht auf einer argumentativen Ebene begegnet, sondern es wurde uns vorgehalten, wir hätten im Hearing 'inquisitorische Fragen' mit einem 'aggressiven Unterton' gestellt und wollten ohnehin nur unsere Vorurteile bestätigt bekommen. Außerdem hätten wir so enge Vorstellungen von den Inhalten der Professuren, daß sich der Eindruck aufdränge, wir wollten 'ein Kamel durchs Nadelöhr' treiben. Uns wurde also vorgeworfen, daß wir uns auf die Hearings vorbereitet hatten und eine inhaltliche Position zu den Stellen vertraten - beides eigentlich selbstverständliche Dinge.

Nach dem Verlauf der Hearings und der abendlichen Kurzsitzungen war dann endgültig klar, daß die Kommissionsarbeit in dieser Form keinen Sinn machte. Wir beschlossen deshalb, bis zur nächsten entscheidenden Sitzung (in der die Listen zusammengestellt werden sollten) einen Brief an die Kommissionsmitglieder zu schreiben, in dem wir unsere Kritik formulieren und nochmals deutlich eine inhaltliche Debatte einfordern wollten. Es wurde zwar zeitlich sehr eng (das Kompaktseminar in Luxemburg lag zwischen den Hearings und der Sitzung am 15.6.1993), aber wir schafften es noch, den Brief rechtzeitig abzuschicken. Der sehr umfangreiche Brief (s. Bellin, F., Gehlken, B., Kulla, J.: In: Bartuszat, A. et al. 1993: 19-25) war die Zusammenfassung der in unseren Diskussionen entwickelten und formulierten Kritik - sozusagen eine Reflexion der Kommissionsarbeit.

Unsere Hauptkritikpunkte waren:

Zeitdruck: Durch den mit einem selbst gesteckten Zeitrahmen produzierten Zeitdruck, den wir als Taktik der Diskussionsverweigerung bezeichneten, wurden nach unserer Meinung die Folgen vorher gemachter Fehler (z.B. die Größe der Kommission, die die Arbeitsfähigkeit enorm erschwerte; der schlecht formulierte Ausschreibungstext; die fehlende inhaltliche Diskussion im Vorfeld) noch verschlimmert und diese Fehler fortgesetzt. Es wurde keine Zeit für Diskussion und Reflexion gelassen, so daß die Oberflächlichkeit und Leichtfertigkeit des Vorgehens zu Fehlern in der Berufung führen würde.

Fehlende inhaltliche Diskussion: Eine rationale inhaltliche Diskussion fand nach unserer Einschätzung zu keinem Zeitpunkt statt. Inhaltliche Positionen wurden von den 'Profs' nicht vertreten; stattdessen wurden die BewerberInnen nach 'Persönlichkeit' und 'Charisma' bewertet.

Falsche Argumentation: Gefahndet wurde beim Verfahren der Stellenbesetzung nicht nur nach charismatischen Persönlichkeiten (statt nach planerischen Inhalten), sondern auch nach 'Vielfalt'. Diese Vielfalt wurde immer als Bereicherung für den Fachbereich bewertet, wobei ignoriert wurde, daß es für die StudentInnen schwer ist, die Aufgabe und Bedeutung oder sogar die Theorie von Landschafts- und Freiraumplanung zu verstehen, wenn kaum jemand Landschafts- und Freiraumplanung lehrt, sondern die Lehrenden nur ihre vielfältigen Spezialgebiete vertreten.

Den Zeitdruck, die fehlende Diskussion und die falsche Argumentation werteten wir als Ausdruck für den leichtfertigen Umgang mit der Verantwortung für die Lehre. Die Folgen dieses Umganges mit Lehrverantwortung haben die StudentInnen zu tragen. Aber anstatt die eigene Arbeit in der Kommission ernst zu nehmen und gewissenhaft zu betreiben, wurde den studentischen Kommissionsmitgliedern eine Gefährdung des Zeitplanes, Unerfahrenheit und Vorurteilsbeladenheit vorgeworfen. Unsere Argumente wurden nicht ernst genommen - sie wurden schlicht ignoriert. Dieser generellen Kritik an der Arbeitsweise der Kommission folgte eine Konkretisierung bezogen auf die einzelnen BewerberInnen. Zu den meisten HearingsteilnehmerInnen stellten wir kurz unsere inhaltliche Position dar und machten einige Anmerkungen zur Reaktion der Kommission auf den Vortrag.

Zum Abschluß forderten wir nochmals eindringlich, endlich eine inhaltliche Diskussion über die Ausrichtung der zu besetzenden Stellen zu führen, was eine Beendigung der Zeitknappheit und eine offene Darlegung der eigenen Absichten und Positionen voraussetze. Diesen Brief schickten wir allen Kommissionsmitgliedern, wobei wir für die Mitglieder, die nicht dem Fachbereich 13 angehörten, einen zusätzlichen Brief mit ergänzenden Erklärungen beilegte. Außerdem hängten wir den Brief öffentlich in der Hochschule aus. Unser Brief wurde sogar in die Tagesordnung für die Sitzung am 15.6.1993 aufgenommen, womit diese allerdings endgültig überladen war. Auch für diese Sitzung war ursprünglich noch ein zweiter Tag vorgesehen. Wieder wurde gleich zu Beginn von einigen 'Profs' betont, man müsse die Tagesordnung an einem Tag durchbringen, da man am zweiten Sitzungstag Termine habe - damit wurde erneut deutlich, daß die Kommissionsarbeit nicht besonders ernst genommen wurde und inhaltliche Diskussionen unerwünscht waren.

Die Reaktion auf unseren Brief fiel dann sehr heftig aus, was wohl vor allem daran lag, daß wir zu diesem Tagesordnungspunkt eigenmächtig die StudentInnen eingeladen hatten (sie wurden nach einem kurzen Streit hinausgeworfen) und daß wir den Brief öffentlich ausgehängt hatten. Die hitzige und teilweise recht laute 'Unterhaltung', in der wir ausgiebig beschimpft wurden und eingeschüchtert werden sollten, endete für uns dann mit dem Rücktritt und dem sofortigen Verlassen der Sitzung. Nach einer kurzen Phase der völligen Verunsicherung (hätten wir den Brief aushängen dürfen?) und einiger Zeit des Nachdenkens über den Verlauf der Sitzung schrieben wir unsere Rücktrittsbegründungen und schlossen damit den formalen Teil unserer Arbeit zu den Berufungsverfahren ab.

Theorielosigkeit, Reflexionsmangel und Ignoranz

Der Grund für unseren Rücktritt aus der Kommission war die konsequente Verweigerung der inhaltlichen Auseinandersetzung, einer Debatte also, in der es nicht nur um die formal-wissenschaftliche Qualifikation der BewerberInnen oder deren 'Charisma' ('finde ich nett' oder 'war unsympatisch') geht, sondern in der planungstheoretisch begründete Positionen vertreten werden, über die dann offen (evtl. kontrovers) geredet werden kann. Daß diese Diskussion verweigert wurde, liegt nach unserer Auffassung daran, daß bei den ProfessorInnen eine Reflexion der eigenen Arbeit und der professionellen Praxis nicht stattgefunden hat und die zu Beginn des Kapitels angeführte Beliebigkeit im Umgang mit der Lehre das vorherrschende 'Konzept' ist. Wer den Erfolg seiner Arbeit - d.h. den Lernertrag der StudentInnen - nicht kritisch überprüft und nicht über die Bedeutung seines Tuns für die Planung - und das heißt immer für den Alltag der Leute - reflektiert, der kann auch keine Position zu Inhalt und Form der Lehre und Art und Weise der Planung vertreten. Da es an der Hochschule um einen 'reflektierten' oder 'reflektierenden' Unterricht" (Hard, G. 1990: 75) gehen sollte, sind die ProfessorInnen sehr darauf bedacht, diesen Mangel zu verdecken und so versuchen sie mit den unterschiedlichsten Strategien (Verweis auf Zeitknappheit, Verweis auf formale Vorgaben, Betonung formaler Pluralität) eine inhaltliche Debatte zu unterbinden. Das Dilemma, in dem sich diese leere aber zugleich festgeschriebene Profession dabei befindet, hat Gerhard Hard (1979) für die Geographie treffend beschrieben, wobei sich diese Beschreibung mühelos auf die Landespflege übertragen läßt:

„Die Geographen gleichen einer Gruppe von Zechbrüdern, die sich an einen Laternenpfahl lehnen und in ihrer Euphorie glauben, sie hielten auf diese Weise das ewige Licht der Geografie aufrecht. In Wirklichkeit halten sie aber nur sich selbst aufrecht, und auch das nur, weil die Laterne sie aufrechterhält. Die Institution selbst als solche ist ihr Halt, und so geistesabwesend sind sie auch wieder nicht, um dies nicht wenigstens dunkel zu ahnen.“ (S.33)

Der Mangel an Reflexion und die damit zusammenhängende Theorielosigkeit sind zunächst einmal ärgerlich für uns StudentInnen, weil uns dadurch die Möglichkeit einer guten Lehre, so wie sie Helmut Böse (1988) beschreibt, verunmöglicht wird.

„Die Hochschule setzt sich kritisch mit dem Beruf in der Praxis und der Ideologie auseinander, sie reflektiert konkrete Praktiken und Verhältnisse im Hinblick auf die Ursachen, Geschichte, Begründungen, Folgen und die handwerkliche Machart, um davon zu lernen.

Die Kriterien des Lernens (und damit des Planens als Vorher-Nachdenken und Probehandeln), also die Frage was ist eine vernünftige Planung und woran messe ich den Erfolg, diese Kriterien sind theoretischer Natur." (S. 68)

So wie sich die Theorielosigkeit bei den FB 13-'Profs' in dem relativ beliebigen Umgang mit Kriterien der Stellenbesetzung ausdrückte - mit den erwähnten Folgen für Inhalt und Kontinuität der Lehre -, so kam die Theorielosigkeit bei den meisten BewerberInnen in der Ignoranz gegenüber den Alltagsnotwendigkeiten der Leute und der somit beliebigen Besetzung von Freiräumen (z.B. für 'Natur' oder 'Ökotechnokratie') zum Ausdruck. Die bei vielen BewerberInnen vorherrschende entwerferische Verheißung, etwas 'Neues', 'Besseres', 'Schöneres', 'Ökologischeres' zu schaffen (Hr. Bochnig sprach z.B. von 'Visionen' und 'Leitideen'; Hr. Hahn von 'neuen Konzepten'; Fr. Lübke-Besch von 'Experimenten'), übernimmt fraglos die professionellen Moden und hat mit der Alltagserfahrung der Leute nichts gemein. Das gilt auch für die Vorstellung der meisten Kommissionsmitglieder, die Stellenbesetzungen zu nutzen, um 'neue Ideen' und 'neue Inhalte' an den Fachbereich zu holen, ohne diese 'Neuigkeiten' auf ihre Tragfähigkeit für Planung und Lehre zu überprüfen.

Das Verständnis der Alltagsarbeit der Leute und der Organisation von Freiräumen mit einem hohen alltagspraktischen Wert ist nicht das Ziel der EntwerferInnen und auch nicht Gegenstand ihres Interesses. Neben dem Interesse an der Organisation gebrauchsfähiger Freiräume fehlen ihnen aber auch Fähigkeit und Bereitschaft, die in bewährten Vorbildern enthaltenen Organisationsprinzipien zu erkennen und zu beachten - zu groß ist der Wunsch, die Welt neu zu erschaffen (vgl. Wolfe, T. 1982). Und so erschwert der Entwurf die produktive und reproduktive Arbeit und enteignet die Leute, indem er ihre Handlungsspielräume einschränkt (vgl. Hülbusch, K.H. 1991 und Möller, R., Schneider, C. 1993). Die planungstheoretische Leere der Lehre ist somit nicht nur ärgerlich für uns StudentInnen (sie führt u.a. zur Desorientierung bei der individuellen Studienorganisation), sondern die daraus folgende Beliebigkeit im Umgang mit Freiräumen und Landschaften ist bedrohlich für die sie nutzenden Menschen. Die Aufgabe von Freiraumplanung und Landschaftsplanung kann also nicht die Erfindung von immer Neuem sein, sondern sie ist nach Gerda Schneider (1989) folgendermaßen zu beschreiben:

„Die 'Innenwelten' der Menschen brauchen in ihrem Autonomiebestreben eine Entsprechung in den räumlichen 'Außenwelten'. Die Übersetzung der sozialpsychologischen Anforderungen an Freiräume in räumliche ist Aufgabe der Freiraumplanung. (...). Entsprechendes gilt für die Landschaftsplanung: sie hat die Aufgabe, Handlungsfreiräume für autonome Entscheidungen über den Gebrauch der natur-bürtigen Hilfsquellen zu entwickeln, um die Subsistenzfähigkeit und Subsistenzarbeit zu ermöglichen.“ (S. 134)

Planung orientiert sich dabei - im Gegensatz zum Entwurf - an den 'lebenspraktischen Vorbildern' (Möller, R., Schneider, C. 1993), sie baut darauf auf, die Geschichte eines Ortes, die Ökonomie der Leute - und als deren Ausdruck die materiellen Ausstattungen und Organisationsprinzipien - zu verstehen und sozial-ökonomisch zu interpretieren. Aus diesem Verständnis können die Absichten und Folgen eines (planerischen oder entwerferischen) Eingriffes hergeleitet und Prognosen gemacht werden. Diese Prognosen enthalten, da bei der indizienwissenschaftlichen Vorgehensweise immer auch 'unwägbare Elemente' (Ginzburg, C. 1988) eine Rolle

spielen, einen Rest Unsicherheit. Sie sind aber, da sie aus der Interpretation der 'Indikatoren und Indizien eines Ortes' (Hülbusch, K.H. 1986: 69) hergeleitet sind und nur Alltagswissen bewußt reflektieren, für BewohnerInnen eines Ortes (und die PlanerInnen) alltäglich sozial prüfbar und korrigierbar.

Mit diesem 'Mangel' an verlässlichen Daten und wissenschaftlicher 'Härte' kann und will die akademisierte Profession anscheinend nicht leben. Deswegen versucht sie die als seriös und effektiv geltenden 'harten' Wissenschaften nachzuzahlen (vgl. Hard, G. 1990a). Ein eindrucksvolles Beispiel dazu lieferte Frau Inge Maas in ihrem Hearingsvortrag für die Stelle Freiraumplanung/Stadtökologie unter dem Titel:

'Zur Operationalisierung stadtökologischer Qualitäten - Richtwerte, Umweltqualitätsstandards, Zeigerarten, Leit- und Zielarten - ihre Rolle und Aufgaben in der Freiraumplanung'

Hier beschäftigte sie sich schwerpunktmäßig mit einer Methode, bei der die Anwesenheit oder Abwesenheit bestimmter 'Zeiger- und Zielvögel' die ökologische Qualität von Stadtquartieren bestimmt. Was die An- bzw. Abwesenheit der Vögel für die BewohnerInnen dieser Quartiere bedeutet, interessierte sie dabei nicht. Die Suche nach einem fiktiven Idealzustand für die Vögel führte sie nicht zu realen Menschen und ihrer aktuellen Arbeit, sondern höchstens zu einer normativen, für die Vögel bestmöglichen Art von Arbeit bzw. menschlicher Abwesenheit. Somit versteht sie nicht den Ort (und hat es im Grunde gar nicht vor), denn ihre Suche gilt tendenziell Abwesendem oder Seltenem und dient damit der Unterordnung (Funktionalisierung) von Ort und Leuten unter ein fixes Ideal.

Ein weiteres drastisches Beispiel ist Herr Dr. Bruns (Bewerber für die Stelle Landschaftsplanung/Naturschutz), der in einem Aufsatz gemeinsam mit G. Kaule und F. Luz eine Totalerhebung der Landschaft fordert, denn

„ohne umfassende geoökologische Informationen (...) kann der Landschaftsplaner den Bauern nicht dreinreden“ (Bruns et al. 1988: 21).

Das sei aber die Voraussetzung für die Landschaftsplanung, deren Aufgabe er als sehr 'anspruchsvoll' bezeichnet:

„Es geht darum, Nutzungen und deren Intensität entsprechend der Empfindlichkeit natürlicher Ressourcen zu ordnen.“ (ebd.: 16)

Hier wird der umfassende Zugriff auf die Lebensbedingungen der Leute organisiert, der mit wissenschaftlich erhärteten Fakten durchgesetzt werden soll. Dabei werden nicht nur die Menschen zu entmündigten Betroffenen (vgl. Illich, I. 1979), sondern auch die PlanerInnen werden ihrer Arbeit und Erfahrung enteignet (vgl. Hülbusch, K.H. 1988). Theoriedefizit und Reflexionsmangel in der Kommission führten dazu, daß die Folgen der Berufung schlechter (planerisch unreflektierter) BewerberInnen (die angeführten Beispiele werden leider die Regel) für die Lehre und die Planungspraxis nicht thematisiert wurden. Unsere Versuche, diese Diskussion einzufordern, scheiterten durchweg. Die weitere Arbeit in der Kommission war deswegen für uns sinnlos und es erschien uns angebracht, mehr Zeit und Energie aufzuwenden, um im Projekt die Theorie und die Arbeitsweise einer auf Erfahrung beruhenden Freiraum- und Landschaftsplanung zu lernen, denn:

„Erfahrungsfähigkeit macht unangewiesen auf 'fertige Welten': fertige Deutungen, fertige Verfahren des Miteinander-Umgehens, fertige Lebensgüter.“ (Gronemeyer, M. 1988: 265)

Rücktrittsbegründungen

An alle Mitglieder des FB 13, die Mitglieder der 'großen Berufungskommission', den ständigen Ausschuß II der GhK und das hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst.

Hauptsache egal!!

Dieser Rücktritt kam nicht plötzlich, sondern er hat eine Geschichte, die für mich schon sehr früh in der Kommissionsarbeit (genau genommen schon davor) begann. Ich will diese Geschichte jetzt nicht nachzeichnen, dazu sei auf unseren offenen Brief an die Kommissionsmitglieder verwiesen. In ihm haben wir dargelegt, an welchen Stellen und aus welchen Gründen wir die Arbeit der Kommission kritisieren.

Diesen Brief habe ich immer als den letzten Versuch aufgefaßt, die längst überfälligen Diskussionen in der Kommission einzufordern, nachdem die bisherigen mündlichen Versuche in den Sitzungen ignoriert worden waren. Um unseren Forderungen mehr Nachdruck zu verleihen, - wir wollten der Kommission nicht die Chance lassen, unsere Positionen und Forderungen erneut zu ignorieren – haben wir zu diesem Teil der Sitzung öffentlich eingeladen. Dieses aber auch deswegen, weil wir es wichtig fanden (und finden), daß sich die StudentInnen an der Diskussion über die Art und Weise von Stellenbesetzungen beteiligen können und einen authentischen Eindruck von den Positionen der 'Profs' zu dieser Frage erhalten.

Doch zu dieser Debatte kam es nicht, denn sehr schnell wurde beschlossen, nicht in der Öffentlichkeit zu diskutieren, um dann kurz darauf zu beschließen, überhaupt nicht zu diskutieren. (Somit wurde die Verweigerung der Diskussion wenigstens erstmals formal beschlossen und müßte im Protokoll festgehalten sein.)

Der Ablauf der Sitzung bestätigte leider unsere bisherigen Einschätzungen über den 'Diskussionsstil' in dieser Kommission, besonders den der FB 13-'Profs'. Geredet wurde nicht über die Inhalte unseres Briefes, sondern fast ausschließlich über die Form. Einzelne Kommissionsmitglieder (z.B. Hr. Katzschner), die feststellten, daß über einige unserer Kritikpunkte durchaus zu reden sei, wurden von K. Pfromm sofort lautstark zurückgepiffen.

Der wichtigste Vorwurf an uns war, wir hätten kommissionsinterne Diskussionen in die Öffentlichkeit getragen und würden damit die Arbeit der Kommission gefährden. Außerdem hätten wir einige BewerberInnen beleidigt und in der Öffentlichkeit ihren Ruf ruiniert. Kritisiert wurde also vor allem unser Schritt an die Öffentlichkeit.

Wir haben diesen Schritt bewußt erst nach dem Hearing gemacht, weil wir die Vertraulichkeit der Bewerbungen respektieren. Nach dem öffentlichen Hearing kann dann aber über die einzelnen Personen offen geredet werden. Ich finde, es gibt keinen vernünftigen Grund (und auch keinen formalen - vgl. §9 HUG), über die Eignung dieser BewerberInnen hinter verschlossenen Türen zu diskutieren.

In der Kommission wurde aber auf der Aussperrung der Hochschulöffentlichkeit bestanden. Man könne in der Kommission anders - offener - diskutieren als in der Öffentlichkeit, war die Begründung. Das kann doch wohl nur heißen, daß die eigenen Äußerungen nicht ernst genommen werden - oder warum sollte ich in der Kommission anders argumentieren als in der Öffentlichkeit? Wahrscheinlich ist man/frau in der Kommission nur etwas ehrlicher als vor den StudentInnen und es wäre dann na-

türlich peinlich, wenn den StudentInnen auffiele, daß die 'Profs' oft entgegen ihren schönen 'Sonntagsreden' handeln, daß sie oft also schlicht belogen wurden. Mir selbst sind diese Widersprüche während der Kommissionsarbeit häufig sehr deutlich aufgefallen. Ich glaube deswegen, das Ärgerliche an unserem Brief war nicht, daß wir (angeblich) die BewerberInnen bloßgestellt haben, sondern die FB 13-'Profs'. Abgesehen davon, daß mit dieser Heimlichuerei nur die Widersprüchlichkeit der 'Profs' verschleiert werden soll, lenkt sie noch davon ab, daß sich verschiedene Kommissionsmitglieder selbst nicht gerade in Verschwiegenheit übten. Während die studentischen Mitglieder des öfteren zur Verschwiegenheit ermahnt wurden, wurde von anderer Seite (ich lasse die Namen aus Höflichkeit weg) in der Kommission ganz offen ausgeplaudert, man/frau habe sich mit der und dem beraten und sei zu folgendem Ergebnis gekommen. So kann ich den Vorwurf, wir hätten kommissionsinterne Diskussionen nach außen getragen, nicht nur als offensichtliche Taktik zur Diskussionsverweigerung sondern als blanke Unverschämtheit bezeichnen.

Zu keinem Zeitpunkt wurde den von uns dargelegten Positionen und Einschätzungen argumentativ begegnet. Sie wurden entweder - ohne Begründung - als 'falsch' bezeichnet oder es wurde die klare und deutliche Ausdrucksweise des Briefes als beleidigend dargestellt, was es unmöglich machte, noch darüber zu diskutieren. Es wurde also erneut nur über die Form unserer Kritik geredet, nicht aber über die Inhalte. Ich kann diese Taktik nur als absichtsvolle Organisation falscher Empfindlichkeit bezeichnen.

J. v. Reuß verlangte sogar, wir sollten uns bei den auswärtigen Kommissionsmitgliedern für die 'ungeheuerliche Sprache', die die Gäste nicht gewöhnt seien, entschuldigen. Dabei waren wir die einzigen Leute in der Kommission, die versucht haben, die auswärtigen Mitglieder ernst zu nehmen. Zusammen mit unserem offenen Brief erhielten die Gäste einen kurzen ergänzenden Brief, der auf die Geschichte des Streites am FB 13 hinwies und der betonte, daß unsere Kritik auch damit zusammenhing und sich somit in erster Linie an die FB 13-'Profs' richtete. Wir haben nie versucht, alle Kommissionsmitglieder über einen Kamm zu scheren. Unverschämt ist die Aufforderung zur Entschuldigung aber vor allem deswegen, weil gerade von Seiten der FB 13-'Profs' nie daran gedacht wurde, die auswärtigen Mitglieder ernsthaft an der Entscheidung über die Stellenbesetzungen zu beteiligen. Durch die Verweigerung der inhaltlichen Diskussion wurde den fachfremden 'Profs' die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zur inhaltlichen Eignung der BewerberInnen zu bilden, sehr erschwert. Der Verweis der FB 13-'Profs', es wäre vor Jahren bereits ausführlich im Fachbereichsrat über Inhalte diskutiert worden, zeigt deutlich, daß die anderen Kommissionsmitglieder nur als StatistInnen bewertet werden. Denn weder die auswärtigen ProfessorInnen, noch die studentischen VertreterInnen waren damals an der Diskussion beteiligt. Außerdem wird mit diesem Verweis auch ignoriert, daß die Kommission ein autonomes Gremium und kein Ableger des Fachbereichsrates ist. Natürlich sind auch wir keineswegs perfekt und haben einige Fehler gemacht. Es war sicherlich schlecht, daß wir uns selbst dem von uns so heftig kritisierten Zeitdruck ausgesetzt haben. Wir wollten den offenen Brief unbedingt vor der entscheidenden Sitzung am 15.6.1993 verschicken, weil wir diesen Zeitpunkt für den letzten hielten,

an dem eine Diskussion noch Sinn gehabt hätte. Dieser Zeitdruck führte dann aber dazu, daß der Brief nicht nochmals in angemessener Gründlichkeit diskutiert werden konnte, wir uns über unsere individuellen Einschätzungen zur Bedeutung des Briefes nicht ausreichend verständigt haben und wir uns auf die zu erwartenden Reaktionen nicht genug vorbereiten konnten.

Außerdem hätten wir von der ersten Sitzung an noch deutlicher unsere Ansichten und Absichten äußern sollen. Wir taten dies anfangs nur zögernd, weil nach unseren Erfahrungen die allermeisten Lehrenden am FB 13 einer inhaltlichen Diskussion mit Leuten, die die Positionen der 'Kasseler Schule' vertreten, von vornherein aus dem Weg gehen. Diese Erfahrung wurde leider bestätigt. Aber wenn wir unsere Position ernst nehmen wollen, hätten wir sie von Anfang an offen vertreten müssen.

Es war meiner Meinung nach kein Fehler, unsere Kritik öffentlich zugänglich zu machen (wer die Öffentlichkeit scheut, hat etwas zu verbergen), und es war auch kein Fehler, die Kritik derart deutlich zu formulieren, auch wenn wir damit scheinbar einen Vorwand für die Diskussionsverweigerung geliefert haben. Wer in der Kommission ständig flott über unsere Kritik hinweggeht, muß sich über eine deutliche Antwort darauf nicht wundern. Etwas mehr Gelassenheit im Umgang mit Kritik muß ich von HochschullehrerInnen schon erwarten können. Um es nochmals deutlich zu sagen: Der zentrale Grund für meinen Rücktritt war die andauernde Verweigerung der inhaltlichen Diskussion und die damit zusammenhängende Leichtfertigkeit im Umgang mit der Verantwortung für die Lehre - alles nach der Devise: Hauptsache egal! Mir ist das alles nicht egal! Und weil ich meine Arbeit und meine Position ernst nehme, macht für mich eine Arbeit in dieser Kommission keinen Sinn mehr.

(Juni 1993) gez. Bernd Gehlken

An alle Mitglieder des FB 13, die Mitglieder der 'Großen Berufungskommission', den ständigen Ausschuß II der Ghk und an das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst.

1. Die Arbeit der Reflektion in unserem Brief an die Kommission blieb eine unverstandene Möglichkeit der Auseinandersetzung. Das hat Tradition am Fachbereich.

Unser Brief an die Kommissionsmitglieder, verbunden mit einzelnen Geleitbriefen war für mich :

1. eine Reflektion über die kurze Dauer meiner Arbeit innerhalb der Kommission einerseits und über die längere Dauer meines Lernens an der GhK und anderswo andererseits.
2. ein Versuch, die ProfessorInnen zu erinnern daran, daß die Berufung von ProfessorInnen eine ernst zu nehmende aber auch interessante Aufgabe sein kann, die in erster Linie mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Stellen und BewerberInnen verbunden sein muß.
3. die ProfessorInnen aufzufordern, verbunden mit der Hoffnung, es wäre ihnen nicht egal, wenn unser Brief auf wesentliche Widersprüche in ihrem Verhalten und in ihrer Argumentation hinweist. Es ließ sich nicht vermeiden, die realen Vorgänge, auch z.T. innerhalb der Kommission, beim Namen zu nennen.

4. schließlich eine provokante ernst gemeinte Schrift, die wir der breiteren Hochschulöffentlichkeit, vor allem anderen StudentInnen, zugänglich machen wollten. Weil es schlicht und ergreifend für die meisten StudentInnen unglaublich ist, wie und was in dieser Kommission diskutiert oder nicht diskutiert worden ist. Diese Veröffentlichung der Diskussion haben wir über den Brief hinaus immer wieder von der Kommission gefordert.

Gerade aus dem letzten Punkt folgt, wie lehrreich es für mich persönlich war, Mitglied der Kommission gewesen zu sein und mich so in die Lage zu versetzen, die Aussagen meiner VorgängerInnen in dieser und in anderen Kommissionen der GhK ernst zu nehmen, besser zu verstehen, anstatt immer wieder beim Lesen eines Rücktritts-Briefes zu denken: Das kann (darf) eigentlich nicht wahr sein!

II. Der Rücktritt folgte aus dem Verstehen.

In dieser Begründung möchte ich nicht noch einmal die Inhalte des Briefes wiederholen, sondern lediglich erklären, daß mein Rücktritt keine Kurzschlußreaktion war oder plötzliche Lustlosigkeit oder ähnliches, sondern die Konsequenz aus der Reaktion auf unsere Arbeit (inkl. des die Arbeit reflektierenden Briefes) seitens der anderen Mitglieder der Kommission. Ich kann nicht Ernst, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung der eigenen Spielräume (bzw. Aufgabe der selbst gesteckten Zwänge) fordern und mich kuschen oder zufrieden geben mit Wutausbrüchen, Mäkelei, Muckelei und auch nicht mit kümmerlichen Zugeständnissen (nachher, irgendwann habt ihr ja Gelegenheit, was zur Diskussion beizutragen) als einzige Reaktion (Vortäuschung?) auf unseren Brief. Im Nachhinein betrachtet mußte aus unserem Brief der Rücktritt folgen. Der Brief und die vielen Diskussionen und Reflektionen vorher und nachher unter uns StudentInnen haben unser Verstehen vertieft und so die Konsequenz vorbereitet. Dieser eindeutige und wirksame, weil wesentliche Faden bis zum Austritt wurde begleitet von eigenen Unsicherheiten, Durststrecken und vielen Enttäuschungen, die aber nicht meinen Rücktritt erklären, sondern mein Verweilen in der Kommission. So haben wir erst am Ende verstanden, daß wir schon zu Beginn der ersten Kommissionssitzung hätten erklären können, daß wir denkbar wenig erwarten aber immer noch irgendwie hoffen. Wer jetzt behauptet, ich hätte nur meine Erwartungen bestätigt finden wollen, würde behaupten, ich hätte meinen Rücktritt schon geplant, oder ich sei unaufmerksam gewesen bzw. zweckblind. Stattdessen war ich wach in der Kommission und habe deshalb verstanden, daß in dieser Kommission meine Erwartungen nicht erfüllt werden würden (vgl. die Details unseres Briefes).

III. Sie machten großen Wind und denken, wir seien reuig geworden oder: Die Öffentlichkeit macht Angst .

Nun sind Kommissionsmitglieder nicht dazu da, meine Erwartungen zu erfüllen, sondern um Stellen zu besetzen (genau deswegen haben wir die bisherige Kommissionsarbeit in unserem Brief reflektiert bzw. kritisiert). In diesem Zusammenhang hatten wir Interessen, die wir offen legten, aber auch diese Interessen fanden keinen ernsthaften Niederschlag bei den anderen Mitgliedern. Ich habe gelernt, wie und warum ProfessorInnen ihre Interessen besser durchzusetzen. Das geflügelte 'Du', die Abwesenheit von Vorzimmer-Damen und rigorosem Studienplan und die viele 'Demokratie' der ProfessorInnen an der Hochschule machen es uns nicht leichter, die

Machtverhältnisse an der Hochschule am Gegenstand der Kommission zu verstehen. Die festgeschriebene Macht einer ProfessorInnenstimme im Berufungsverfahren trifft sich mit ihrer gesicherten Position prinzipiell zur Möglichkeit der Willkür und zwar besonders dann, wenn das einzig unsichere, nämlich der eigene Ruf und die eigene Kompetenz bedroht sind, spricht: die Möglichkeit, unbehelligt zu bleiben. Und schon wäre ich auf der Ebene der 'Unverschämtheiten', der 'Unmenschlichkeiten', der 'Anmaßung', was uns ja schon alles nach unserem Brief vorgeworfen wurde. Und was mich zugegebener Maßen verwirrt hat und mich dazu hinreißen hat lassen, zuzugestehen, daß die 'Form unseres Briefes' (also der Grad an Unterstellung, Darstellung und Veröffentlichung) nicht ganz 'koscher' sei (nach dem Motto, ich solle froh sein, wenn so niemand mit mir bzw. über mich redet, schreibt) und daß ich diese Form als Fehler meinerseits anerkannte, das kann und sollte aber über die wesentlichen Gründe meiner Kritik und meines Rücktritts nicht hinwegtäuschen.

IV. Mit der Annehmlichkeit des Verweigerns ist die Einbuße des Lernens verbunden.

Es geht um den Sachverhalt, der es mir als Student unmöglich macht, ohne die Unterstützung einer ProfessorIn das Abstimmungsverhältnis in der Kommission auch nur anzukratzen (realiter). Und darüber hinaus, was eigentlich noch viel schlimmer ist, daß es mir an einer Hochschule, von der ich erwarten kann, daß sie die Möglichkeit eröffnet, Dinge besser zu verstehen, gar nichts nützt bessere, das heißt richtige Argumente zu haben. Es kann passieren, daß niemand sie hören will, daß es wichtiger ein soll, sich anzulächeln oder einen falschen Zeitplan einzuhalten, als zu versuchen, etwas richtig zu machen. Das hieße nämlich, erst einmal zu verstehen und dann zu machen. Uns aber auch den auswärtigen Mitgliedern der Kommission wurde die Diskussion glatt verweigert mit dem Hinweis auf: 'Damals haben wir aber schon diskutiert'. Dann hätten sie uns wenigstens sagen müssen, was sie diskutiert haben, mit welchem Ergebnis. Es scheint, als wollten sie gar nicht erst das Risiko eingehen, daß wir was verstehen. Ich will aber verstehen und begründen, warum ProfessorInnen auf der einen Seite ganz viel besser machen wollen - bessere Entwürfe, bessere Politik -, sich kritisch gebärden (wenigstens kritischer als...), den Ruf der Erfahrenen haben wollen, daß ich engagiert in ihren Seminaren, Projekten mitmache, wenn sie auf der anderen Seite genau wissen (im Sinne von es ständig üben und damit umgehen), daß kein Student, keine Studentin etwas von ihnen fordern kann, was zu einer ernsthaften, das heißt konfliktreichen Frage an ihnen selbst führen würde. Das bedeutet aber eine Verweigerung des Lernens. Und wenn diese Haltung eingeübt wird, führt das zu Beliebigkeit, Ignoranz auf der Basis der Annehmlichkeiten des eigenen sicheren STUHLS.

Jetzt könnten professorale Einwürfe wie: 'Das geht zu weit' oder 'Kritik muß auch Grenzen haben' folgen. Gewiss, aber auf eine grenzenloser werdende Ignoranz folgt aller Wahrscheinlichkeit nach immer heftigere Kritik. Das wäre jetzt dann insgesamt die Ebene der Klage über die Verhältnisse ('die Professoren können, dürfen mehr als ich'). Ich verstehe jetzt, daß sie könnten (z.B. mit uns diskutieren), wenn sie nur wollten. Und daß sie aus irgendwelchen (vielen) Gründen einfach nicht wollen. Und das bedeutet, daß sie unseren Brief, wenn nicht über die Form, so über irgendetwas

anderes abgelehnt hätten. Was soll ich unter diesen Umständen noch in der Kommission? Verantwortung übernehmen für den Fall, daß später jemand fragt: 'Wer hat uns denn den/die eingebrockt?' Oder um uns immer wieder anzuhören, wir seien nicht vertrauenswürdig?

V. Verschiedenes

1. Jetzt erfordert angeblich die 'Demokratie', daß wir auf die Barrikaden, an die Öffentlichkeit gehen, daß wir Feuer unter 'müden Hintern' machen, die breite Masse der StudentInnen 'hinter uns bringen'. Wie von Herrn Bruns, bezogen auf BürgerInnenbeteiligung, höre ich dann von einzelnen Kommissionsmitgliedern: 'Ihr vertretet ja gar nicht allgemein die StudentInnen, sonder eure (egoistischen)Interessen.'

Das wäre dann die Frage nach unserer Legitimation. Nach dem Motto: 'Wenn alle das Falsche wollen, dann müßt ihr eben auch das Falsche vertreten.'

2. Natürlich gab es einige Unterschiede zwischen den ProfessorInnen in der Kommission. Insbesondere von Hr. Sommerlatte, Hr. Köhler, Hr. Holzapfel und vielleicht auch von Hr. Wilkens und Fr. Valentin hätte ich mir mehr Mut gewünscht oder Interesse, sich in bestimmten Situationen auf unsere Seite zu schlagen, sich nicht zum Gegenstand des Interesses der hiesigen ProfessorInnen machen zu lassen.
3. Schluss: Das ist natürlich nicht alles, was ich in und im Zusammenhang mit der Kommission gelernt habe. Die intensive Auseinandersetzung mit den BewerberInnen der drei Professuren und mit den Stellen und deren Geschichte hat mich um so deutlicher zu einem Verständnis der Gegenstände und Inhalte von Landschafts- und Freiraumplanung geführt; leider i.d.R. über Negativauslesen. Mit dem Beschluß der Kommission, unseren Brief nicht zu diskutieren (auch nicht seine Inhalte), haben ihre Mitglieder aus meiner Sicht beschlossen, die Voraussetzungen für eine gute, das heißt verständige und reflektierte, Besetzung der Stellen aufzugeben. Ohne eine Verleugnung meiner ernst gemeinten Arbeit hätte ich nicht in der Kommission verbleiben können.

gez: Florian Bellin, Kassel, Juli 93

Literatur

- Böse-Vetter, H. (1988): Praxisschock und Theoriedefizit. In: Notizbuch 25 der Kasseler Schule.
- Bruns, D. et al. (1988): Die Rolle der Landschaftsplanung in der Agrarlandschaft. In: Garten und Landschaft 11/88. München.
- Ginzburg, C. (1988): Spurensicherungen. In: Ders.: Spurensicherungen. München.
- Gronemeyer, M. (1988): Die Macht der Bedürfnisse. Reinbek.
- Hard, G. (1979): Die Disziplin der Weißwäscher. Über Genese und Funktion des Opportunismus in der Geographie. In: Sedlacek, P. (Hrsg.): Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel. Osnabrück.
- Hard, G. (1981/1990): Einleitung in das Thema und Überlegungen zum Hochschulunterricht im Fach Geographie. In: Notizbuch 18 der Kasseler Schule.
- Hülbusch, K. H. (1986): Programmatische Anmerkungen. In: Notizbuch 2 der Kasseler Schule.
- Hülbusch, K. H. (1988): Nicht nur die 'Natur' ist kaputt durchs Zählen. In: Groeneveld (Hrsg.): Grün kaputt - warum? Eine Textsammlung. Kassel – Witzenhausen.
- Hülbusch, K. H. (1991): 'Entwerfen' oder 'Planen'. In: Notizbuch 22 der Kasseler Schule.
- Illich, I. et al. (1979): Entmündigung durch Experten. Reinbek.
- Möller, R. / Schneider, C. (1993): Planung oder Entwurf. In: Notizbuch 30 der Kasseler Schule.
- Wolfe, T. (1982): Mit dem Bauhaus leben. From Bauhaus to our House. Frankf. a. M.

Kommentierte Studier- und Lehrstatistik des Studienbereichs I/ Architektur, Landschaftsplanung, Stadtplanung.⁴⁶

Da geht ein Professor aus der Stadtplanung zur Audienz beim Präsidenten, um diesem mit bewegten Worten die zu hohen Zulassungszahlen entgegenzuhalten. Mit stark geschwellter Brust kehrt er zurück und läßt sich für seinen Erfolg und die noble Tat zur Rettung vor weiteren StudentInnenbergen feiern. Das geschah Anfang Februar 1991. Wir wollen den Vorhaltungen über die StudentInnenzahlen und die Arbeit für die drei Studiengänge Architektur, Landschaftsplanung und Stadtplanung im sogenannten Studienbereich I einmal nachgehen und wissen, was von 1980 - 1989 und 1990 so an Arbeit abgeliefert wurde - wo und von wem! Jedenfalls sieht es für den o.g. Professor für das letzte Jahr sehr mau aus: 1990 keine Diplomarbeit, so daß jede StudentIn schon immer eine StudentIn zuviel ist. Die Jahre seit 1984 sehen auch nicht umwerfend und der ganze Studiengang Stadtplanung sieht recht mager und unterernährt aus. Aber der Reihe nach.

1975/76 werden die Studiengänge als Gesamthochschulstudiengänge mit konsekutivem (integriertem) Verlauf eingeführt. Das Jahr 1980 ist der erste Diplomtermin, so daß unser Rückblick eine Studiererfolgskontrolle von 10 Jahrgängen - WS 1975/76 bis WS 1984/85 bzw. 1985/86 darstellt. Wir haben die Diplomabschlüsse als Indikator gewählt, weil darin die Lehr-/Lerntätigkeit akkumuliert zum Ausdruck kommt und eine Prüfung der Studierorientierung und der Verlässlichkeit der Lehrenden bzw. der zuständigen Institution nachgezeichnet werden kann. Und bei einer Hochschule, die ja für die Lehre und nicht für die Forschung eingerichtet wurde, sind die Diplomabschlüsse auch Gradmesser für die übernommene oder verweigerte Verantwortung.

Soll und Haben

Mit 18 HochschullehrerInnen (HL) Architektur, 7 HL Landschaftsplanung und 7 HL Stadtplanung sind die Studiengänge versehen. 1975 sah die Projektion so aus, daß eine Wahl der Studenten im Verhältnis 50% Architektur, 25% Landschaftsplanung und 25% Stadtplanung erwartet wurde (Abb. 1). In der Wirklichkeit sieht die Wahl wesentlich anders aus (Abb. 2).

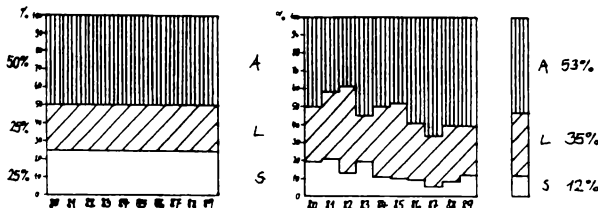


Abb. 1 und 2

⁴⁶ Dieser Kommentar erschien in der GhK-Publik vom 14.5.1991 und basiert auf Daten und Erhebungen, die lt. Prüfungsordnung vom Prüfungsausschuß kontinuierlich dem Studienbereichsrat und den Fachbereichen vorzulegen gewesen wären. Die ausführliche Fassung wurde von Wilfried Ring, Bernhard Ledermann und Karl Heinrich Hülbusch im Wintersemester 1990/91 erstellt.

In der Architektur sind mit 53% also ein bißchen mehr Abschlüsse zu verzeichnen. In der Landschaftsplanung wird mit 35% aller Abschlüsse wesentlich mehr Arbeit angefordert und durchgeführt. Mit 12% liegt der Studiengang Stadtplanung in einem faszinierenden Manko. Was das heißt, wird noch verständlicher, wenn wir bedenken, daß der Fachbereich Landschafts-/Stadtplanung mit je 7 HL für zwei Studiengänge zuständig ist. In diesem Fachbereich werden in der Landschaftsplanung 75% der Studienabschlüsse gegenüber nur 25% in der Stadtplanung durchgeführt. Der Studiengang Stadtplanung hat also die Erwartungen nicht erfüllt, so daß die Gründe und der Stellenwert dieses Studiengangs erörtert werden müssen. So viel vorweg: Mit dem Wintersemester 1984/85 werden Studienplätze für die drei Studiengänge festgelegt, weil sich zur Rückmeldung ins 4. Semester (SS 1984) von 120 StudentInnen nur ganze 2 oder auch 3 entschlossen, Stadtplanung zu studieren.

Vom I. Semester zum Diplom I

In den Anfangsjahren wurde bei kleineren HL-Zahlen die Lehre offenbar relativ ernst genommen (Abb. 3 und 4).

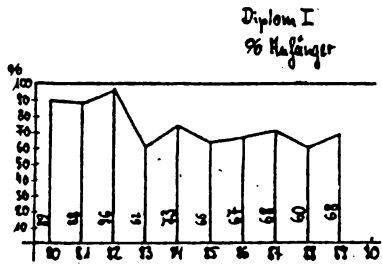
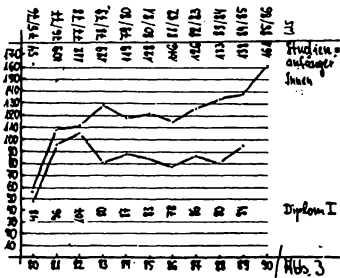


Abb. 3 und 4

Bis 1983 haben immer über 85% im Verhältnis zu den Erstsemestereinschreibungen mit dem Diplom I abgeschlossen. Die Zahl der Studienwechsel und Studienabbrüche steigt seitdem und hat seit 1985 Werte über 30%. Zwischen 1983 und 1985 wurden neue HL-Stellen geschaffen bzw. vorhandene neu besetzt. Offenbar hat sich mit neuen Leuten und bei wachsender Größe der Institution ein neues und weniger an der Lehre orientiertes Arbeitsverständnis durchgesetzt. Wir halten diesen Wechsel, der auch in den Fieberkurven der Diplombetreuung zum Ausdruck kommt, für eine unverantwortliche Vernachlässigung der Lehre durch die Lehrenden.

Vom Diplom I zu Diplom II

Auch mit den Abschlüssen für die einzelnen Studiengänge wird dies nachgezeichnet (Abb. 5, 6, 7, 8). Hier ist besonders auffällig, daß seit 1984 - ein mysteriöser Zeitpunkt - die Diplom-II-Abschlüsse stagnieren bzw. deutlich zurückgehen. Im Studiengang Landschaftsplanung ist seitdem ein kontinuierlicher Rückgang der Diplomabschlüsse insgesamt festzustellen, was ebenfalls auf den Rückzug der Lehrenden aus der Lehrverpflichtung verweist. Die statistische Menge 'Stadtplanung' ist nicht sonderlich aufschlußreich - mangels Masse. Für die drei Studiengänge läßt sich ein sig-

nifikanter Unterschied des Verhältnisses der Diplom-II- zu den Diplom-I-Abschlüssen konstatieren (Abb. 9). Dabei ist festzuhalten, daß für Architektur und Landschaftsplanung relativ viele QualifikationsstudentInnen (FH-Diplom, TH-Vordiplom) darin eingerechnet sind. Der Studiengang Architektur mit 33% Diplom-II-Abschlüssen hat gegenüber den Studierenden keine überzeugende Orientierung für einen Hochschulabschluß TU vermitteln können und die Erwartung auf ein FH-Diplom bestärkt. In der Landschaftsplanung mit 45% ist die TU-Orientierung wesentlich besser gelungen. Wenn aber die Studiermotive zum Diplom-II in den letzten Jahren deutlich nachlassen, was wiederum den Rückzug der Lehrenden aus der Arbeit sowie aus einer intellektuell und professionell anspruchsvolleren Lehre kennzeichnet.

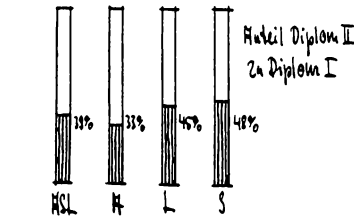
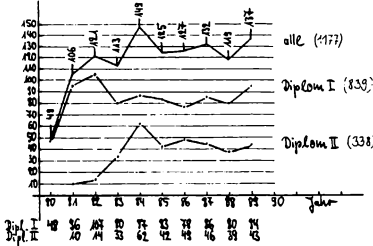
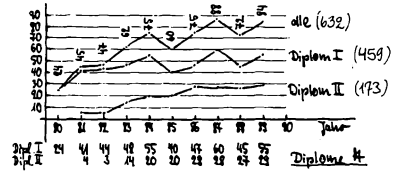


Abb. 5 und 9

Abb. 6, 7 und 8



Diplome Frauen - Männer

Der Rückgang der Abschlüsse im Verhältnis zu den Ersteinschreibungen kann als erweiterter Numerus clausus gewertet werden. Dieser heimliche Selektionsmechanismus läßt sich auch am Frauenanteil bei den Diplomabschlüssen nachzeichnen. Dies gilt ausgeprägt für die Landschaftsplanung, die immer schon einen hohen Frauenanteil bei den Studierenden hat. Von 35-40% aller Abschlüsse sinkt der Frauenanteil 1989 auf unter 20% (Abb. 9a). Wenn 1990 dieser Anteil auf über 50% steigt, gibt es auch dafür einen triftigen Grund: eine Lehrende - die wissenschaftlich Bedienstete (WB) Gerda Schneider - hat den Studentinnen Mut und Orientierung in einem männerdominanten Beruf gegeben und durch eine engagierte Lehre und Betreuung auch eine qualifizierte Berufsorientierung angeboten. Wenn in der Architektur eine Erhöhung des Frauenanteils erscheint, dann ist dies ebenfalls auf die Arbeit einer Lehrenden - Inken Baller (HL) - zurückzuführen. Manche lehrenden Frauen, die Mut und Selbständigkeit, Interesse und professionelle Fähigkeiten mit-

bringen, können dem geschlechtsspezifischen Numerus clausus entgegen treten - weshalb ihnen i.d.R. die Stellen an der Universität verwehrt werden (s.a. K.H. Hülbusch 1991). Die Stadtplanung bietet auch hier wieder keine interpretationsfähigen Ergebnisse.

Studierstatistik seit 1984/85

Für die Jahrgänge ab 1984/85 sind die Studiengänge nach Zulassung und Einschreibung getrennt geführt. Für die Stadtplanung sinkt die Einschreibung vom I. zum 4. Semester i.d.R. um 50%. Während in Architektur die Verluste relativ gering sind (bis zum 10. Semester ca. 20%), ist die StudentInnenzahl bei der Landschaftsplanung bis ins 10. Semester relativ stabil. Das ist z.T. durch Quereinstiege von anderen Hochschulen zu erklären - also mit einem älteren und mittlerweile größtenteils verpielten Ruf (Abb. 11, 12, 13).

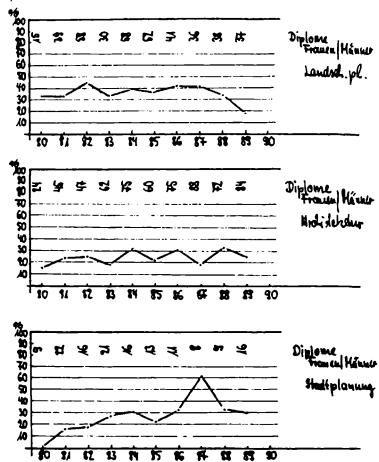


Abb. 9a

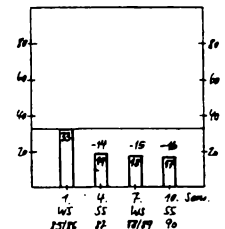
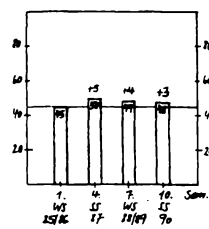
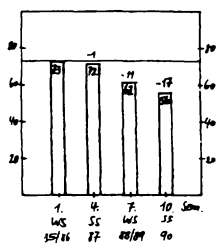
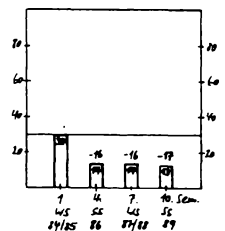
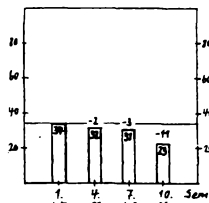
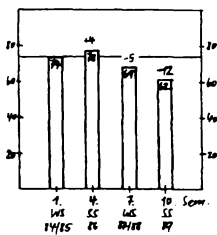


Abb. 12

Abb. 11: Architektur

Abb. 13

Landschaftsplanung

Stadtplanung

Arbeit und Arbeitsverteilung

Für die Studiengänge ergibt sich eine sehr unterschiedliche Arbeitsmenge je HL. Eine Aufrechnung nach der Zahl der HochschullehrerInnen ist angemessen, weil

diese in einem Studiengang von den zentral berufsorientierten Lehrenden auch seitens der Studierenden erwartet und nachgefragt werden. Daß die HochschullehrerInnen die Hauptlast der Diplombetreuungen übernehmen, ist den Betreuungsanteilen zu entnehmen! A - HL Betreuungen 75%, L - HL Betreuungen 70%, S - HL Betreuungen 80%. Es ergibt sich nach dieser Übersicht die Zahl der Diplomabschlüsse je HL in den Studiengängen über 10 Jahre:

- Landschaftsplanung 7 HL/414 Diplome = 6 je HL/Jahr
- Architektur 18 HL/613 Diplome = 3,5 je HL/Jahr
- Stadtplanung 7 HL/141 Diplome = 2 je HL/Jahr.

Seit dem ominösen Jahr 1984 hat sich die Verteilung bzw. die Übernahme der Arbeit drastisch polarisiert. Ein großer Teil der HochschullehrerInnen hat sich in die Auftragsforschung und Planung abgesetzt. Dabei fallen Lehrende mit fachspezifischen Lehrprüfungen entweder immer schon bzw. seit jenem Datum durch besondere Zurückhaltung auf. Dies gilt mit Ausnahmen und Unterschieden zwischen den Studiengängen auch für die wissenschaftlichen Bediensteten, so daß eine wesentlich verschärfte Ungleichverteilung der Lehrarbeit zu Lasten weniger Lehrenden erzwungen wurde.

Architektur

Die Übersicht der Betreuungen läßt die Ungleichverteilung erkennen. Die Betreuung durch WBs ist in der Architektur ausgeprägt. Dies kann nach der Statistik der Erstbetreuungen mit der typischen Betreuungskombination ErstbetreuerIn/HL – ZweitbetreuerIn/WB erklärt werden. Einige Fieberkurven von HL und WBs sind als typische Beispiele beigegefügt (Abb. 10).

Landschaftsplanung

Die Verteilungsübersicht zeigt ebenfalls große Unterschiede, die für die letzten fünf Jahre noch üppiger ausfallen. Bei den WBs ist mit Ausnahmen äußerste Zurückhaltung feststellbar. Dabei fallen einige Leute mit Dauerstellen durch besonders geringe Betreuungsarbeit unangenehm auf. Zwei Lehrbeauftragte sollten für Ihre kontinuierliche Betreuungsarbeit hervorgehoben werden. Die 'Fieberkurven' bei den HL geben einen etwas späteren Rückzug aus der Lehrarbeit wieder. Bei den WBs mit Dauerstellen - so die Arbeit graphisch darzustellen ist - ist der Rückzug deutlich markiert. Viele WBs mit Zeitstellen haben offenbar das Lehrreiche des Betreuens nicht entdecken können (Abb. 10a).

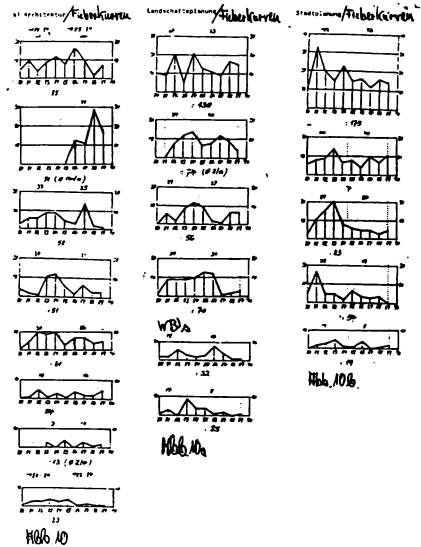


Abb. 10, 10a, 10b

Stadtplanung

In diesem Studiengang ist die Orientierung und die Substanz wohl neben den StudentInnen auch den Lehrenden nicht klar. In großem Umfang vagabundieren die Lehrenden mit ihren Betreuungen durch die Studiengänge Architektur und Landschaftsplanung. Wie wir bereits berichtet haben, spielt die 'Gastbetreuung' gegenüber der internen Studiengangsbetreuung nur eine geringe Rolle. Diese 'externe' Lehrtätigkeit macht ca. 55% der Gesamtbetreuungen der Stadtplaner aus. Bezogen auf die Arbeitsleistung in den Studiengängen Architektur und Landschaftsplanung ergibt dieser Beitrag der Stadtplaner einen mageren Anteil von gerade 10-15%. Die Fieberkurven entsprechen dem klassischen Verlauf und spiegeln die Unterschiede der Betreuungen wieder. Da hier alle Betreuungen aufgeführt sind, ist zu vermuten, daß der Anteil der Fremdbetreuungen reduziert worden ist. Für 1990 sieht die Zahl so aus: Von 163 Betreuungen für Architektur übernahmen die Stadtplaner 21 = 13%. Von 102 Betreuungen für Landschaftsplanung übernahmen die Stadtplaner 7=7%. Es ist also eine Orientierung zur Architektur erfolgt.

Das Jahr 1990 bestätigt ungebrochen die ungleiche Verteilung sowohl innerhalb wie zwischen den Studiengängen.

	A	L	S	
Dipl. I	61/55%	37/33%	13/12%	111/100%
Dipl. II	20	14	7	41
II : I	32%	38%	54%	36%

Die Konzentration der Betreuung - im Gegenzug der Rückzug aus der Betreuung - hat weiter zugenommen: Architektur: 2 Betreuende (Ballar, Müller) 25% und 2 Betreuende 15% = 40% Landschaftsplanung: 2 Betreuende (Hülbusch, Schneider) 32% und 2 Betreuende 18% = 50%.

Was lehrt das?

Nicht die Zahl der StudentInnen ist die Bedrohung der Studiengänge, sondern die Lehrenden, die die Arbeit nicht abliefern und es inzwischen durch die Bank geschafft haben, mit abstrusen Themen und mangelnder Vorbereitung den StudentInnen das Studieren zu vergraulen. Wenn besagter Professor beim Präsidenten mit höheren Zulassungszahlen eine Revision zum Vorlesungs- und Prüfungsstudium einfordert, dann entspricht dies weniger einer plausiblen Antwort auf die Studier- und Lehrsituation, als seiner persönlichen Neigung zu reservierten Lehrprüfunden. An solchen müssen die Studis vorbei - unabhängig von Qualität und Lernertrag. Und mit Lehrprüfunden ausgestattet, die dem Experten erst den wahren Heiligenschein verleihen, kann er - und die anderen - sich vom Studiengang distanzieren und ungestört seinen eminent wichtigen Privatvergnügen nachgehen. Wenn die Lehre und die Lehrforschung kein Vergnügen macht, sollte er ein Büro eröffnen und nicht Hochschullehrer werden. Für die Sucht nach der Prüfundenwirtschaft, die immer mit einer Ablaßwirtschaft verbunden ist (s. Ranke-Heinemann, U. 1989), ist das Motiv der 'Anonymisierung der Verantwortung' (Balint, M. 1964/1991) dominant. Denn das läßt nur einen Expertenstatus und die 'Ausschließungsprüfung' zu und delegiert die Verantwortung; in der

Realität: 3-4 ArchitektInnen, 1-2 LandschaftsplanerInnen, 1 Stadtplaner. Was macht der Rest und wozu wird er bezahlt? Für Ehrenauftritte und Hochschulintrigen!

Die Arbeit der Lehrenden

Die Stadtplaner, die selbstverschuldet keinen Studiengang mit Substanz zustande gebracht haben, haben nie zu unterscheiden gelernt zwischen der handwerklichen-produktiven und der volkswissenschaftlichen Seite 'weicher Disziplinen'. Die Desorientiertheit aller Lehrenden spiegelt das räuberische Verhalten in den anderen Studiengängen (Abb. 14) und die eifrige Übernahme modernistischer Allüren und Methoden. Dazu zählt auch die Durchsetzung einer HL-Stelle Verkehrssysteme und die eifrige Okkupation von Stellen und materiellen Ressourcen. Nicht unerwähnt wollen wir lassen, daß diese Herrenriege ergänzt um die 'Institute' aus der Landschaftsplanung (AG ländliche Entwicklung, AG Wirkungsgefüge) in geschickten Winkelzügen mit dem Präsidenten die Berufung von Veronika Bennholdt-Thomsen auf die Professur für 'Naturschutz in der Landschaftsplanung' hintertrieben haben, damit sie sich auch diese Stelle, wie die Neubesetzung der WB-Stelle Landschaftsplanung (Gerda Schneider), räubern können. Was im Fachbereich 13 mit der Zuständigkeit für zwei Studiengänge in einer permanenten abstimmungspolitischen (GEW-)Mehrheit gegen die durchaus mögliche qualitative und quantitative Stetigkeit des Studiengangs Landschaftsplanung beschlossen wird, ist im FB 12 weniger deutlich erkennbar. Die Institutsbildungen am FB 13 (viele Leute und Ressourcen geringe Lehrtätigkeit bzw. Studieroptionen) werden hier nur offizieller angestrebt. Rückzug und Expertokratie sind mindestens so ausgeprägt und auffällig.

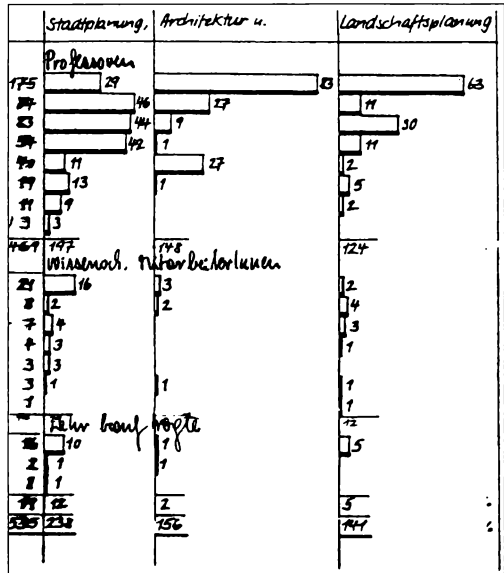


Abb.14

Die (Un-)Fähigkeit zu lehren

Es sollte erwartet werden, daß die Lehre auch die Lehrenden etwas lehrt. Da die meisten Lehrenden StudentInnen als 'Störfall' betrachten, nehmen sie die Lehre aus der Lehre nicht mal als Angebot war. Sie treiben 'schwarze Pädagogik' (Rutschky, K./Hrsg. 1988), wenn sie den StudentInnen eine magere Kost anbieten und es unterlassen, die Tragfähigkeit der Philosophie (Theorie), die methodologische Seriosität, die Abbildungsqualität zugänglich zu machen und nicht zuletzt eine auch indivi-

duelle Studierorientierung zu ermöglichen. Die propagierte und auch von StudentInnen gedankenlos übernommene Behauptung, daß die Lehrenden in der Auftragsforschung und Auftragsplanung tätig sein müßten, um in der 'Praxis' zu bleiben, ist absoluter Unfug und dient ausschließlich der Bemäntelung der Unverläßlichkeit betreffend die Lehre, die Anwesenheit, die Erreichbarkeit. Die 'Experten' werden angesichts der Lehrbetreuungen sofort vermuten, daß die eifrigen BetreuerInnen etwas anspruchslos seien und damit dieser Zulauf erklärt sei. Die Motive derer, die Hüllen bauen, um sich und ihre Privatvergnügen zu schützen, erhöhen weniger den intellektuellen Anspruch als sie Unerreichbarkeit durch Geschäftigkeit proklamieren. Wer bei den 'Wahlen' zu Diplomarbeitsbetreuungen durchfällt, tut ganz schlicht seine/ihre Arbeit nicht. Angst vor präzis formulierten Arbeitsanforderungen ist bei StudentInnen selten und unüblich. Nach der hier vorgelegten Statistik ist der 'Notstand' und die 'Unterernährung' in der Lehre vornehmlich nicht in irgendwelchen Zahlen, sondern in der Arbeitsverweigerung durch viele der dafür wohl honorierten Leute begründet. Dies ist ein Skandal. Und es ist ein Jammer, daß viele StudentInnen diesen Vortäuschungen auf den Leim gehen, statt ihnen auf die Füße zu treten.

Forderungen

- Der FB 13 wird zum Fachbereich Landschaftsplanung.
- Die Stadtplanung wird dem Fachbereich 6, der ja auch keine StudentInnen hat, zugeordnet.
- Die Professur 'Verkehrsplanung' wird storniert und in eine Professur 'Landschaftsplanung' umgewidmet.
- Nebentätigkeiten incl. Drittmittelforschung müssen drastisch reduziert werden.
- Mittel, Stellen, Räume müssen, statt wie bisher in die Forschungsabteilungen zu fließen, in die Lehre und nach den entsprechenden Arbeitsanteilen verteilt werden.
- Die rigorose Mehrheitsdemokratie der Auftrags- und Forschungsgruppen muß durch eine lehrorientierte Stimmverteilung abgelöst werden.
- Statt des permanenten Vorbehalts gegen den Störfall 'StudentIn' wäre bei den Fachbereichen eine Besinnung auf den Lehrauftrag anzuraten. Leute, denen das nicht genug ist, sollten diesen Auftrag zurückgeben.
- Und nicht zuletzt: die Honorierung der Lehrenden muß an ihrer Lehrtätigkeit gemessen werden. Es ist nicht akzeptabel, daß 'Jux-Professoren' im Extremfall nur noch auf ihr Konto sehen, ob denn das Monatssalär eingegangen ist.

Jener o.g. Professor sollte, statt mit dem Präsidenten Intrigen zu spinnen, mal über seine Arbeit als Hochschullehrer nachdenken! - ob das etwas nützt? Die scheinheiligen Vorbehalte jedenfalls sind nicht überzeugend, wenn 'mann' im Jahr 1990 keine einzige (=0) Diplomarbeit betreut hat und auch sonst seit 1984 zu jenen reduzierten Experten gehört.

Literatur

- Balint, M. (1964/1991): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart.
Hülbusch, K.H. (1991): Supervision in den BPS-Begleitseminaren. GhK-Prisma 45. S. 71-75. Kassel.
Ranke-Heinemann, U. (1989/1990): Eunuchen für das Himmelreich. München.
Rutschky, K. (Hg.) (1988): Schwarze Pädagogik. Frankfurt am Main, Köln.

Sein neuester Coup

Karl Heinrich Hülbusch und seine Mannen bringen es endlich an den Tag: Am Studienbereich ASL wimmelt es von untauglichen, zudem noch faulen Hochschullehrern! Er benutzt als Beweismittel Daten über die Diplomabschlüsse der letzten 10 Jahre und die Zahl der Betreuungen pro Prof. Teilweise noch in Unkenntnis der daraus abgeleiteten Schlüsse dankt ihm der Fachbereichsrat des FB 13 für die geleistete Arbeit und ist nun in der fatalen Lage, ebenfalls in der Öffentlichkeit einiges klarzustellen, denn „irgendwas wird schon hängenbleiben“.

In rein formaler Argumentation könnte man darauf hinweisen, daß jeder HL pro Semester ein Formular mit dem Nachweis der erbrachten Lehrtätigkeit auszufüllen hat, wobei vermutlich alle, trotz eines z.T. unrealistischen Berechnungsschlüssels, dabei ihr „Soll“ reichlich überziehen. Es geht aber auch um Inhaltliches: In KHHs Welt-sicht braucht Landschaftsplanung als „weiche“ Disziplin keine „Experten“. Um sie zu erlernen, braucht eine Studentin im Grunde überhaupt nichts anderes als KHH und die „Notizbücher der Kasseler Schule“. Diejenigen, die das begriffen haben und sich danach richten, können in der „Liste Freiraum“ agieren. Sie haben damit gewisse Verpflichtungen, z.B. zu bestimmten Personalentscheidungen „offene Briefe“ zu verfassen - erwerben damit aber auch nicht wenige Privilegien:

Das Gefühl, dazugehören, die Aussicht, leichter einen Projektarbeitsplatz zu haben, denn diese werden innerhalb der Fraktion vererbt und dürfen schließlich bei ihm ihre Diplomarbeit schreiben. Der Rest ist arm dran, denn kein Hochschullehrer bringt diesen Einsatz und beansprucht für sich gleichzeitig soviel Freiräume wie KHH. Er brandmarkt je nach Belieben Formalitäten als reaktionär und spielt gleichzeitig souverän auf dieser Tastatur, um seine Ziele zu befördern. Er läßt sich keine Bedingungen diktieren, tut das selbst aber nur allzu oft: die Betreuung von Studienanfängern lehnt er z.B. ab, solange ihm nicht zugesichert wird, nur Landschaftsplanung eingeschriebene zu bekommen und überläßt diese Arbeit anderen, um währenddessen ein paar Diplomanden mehr zu betreuen. Auch so kann man den integrierten Studiengang zur Strecke bringen.

Die von ihm gebuddelten Gräben sind inzwischen so tief, daß es wohl am konsequentesten wäre, ihm einen eigenen Fachbereich einzurichten.

Prof. Dr. Wolfram Kunick
Fachbereich
Stadtplanung/Landschaftsplanung

Gegenreformation: Vom integrierten Studiengang zur Lehrkanzlei

Publik veröffentlichte eine Polemik des Kollegen K.H. Hülbusch, in der er behauptet, der Bereich Stadtplanung sei eigentlich gar nicht existent. Auch in der Landschaftsplanung gebe es viele Faulenzen und korrumpierte Auftragsforscher, wenn man einmal von seiner eigenen Person absehe. Das Ganze ist garniert mit einigen Statistiken, die er in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Prüfungsausschusses auf Bitte des Studienbereiches zusammenstellen sollte und, angereichert mit großen Staubwolken, die die Fortschrittlichkeit des Verfassers suggerieren: Er sei für Studenten, schließlich hat ein Student die Polemik mitunterzeichnet, er ist für Frauen und gegen Männerherrschaft, er sei gegen Institute und gegen die Forschung mit Ausnahme der Lernforschung, um den Ausdruck des forschenden Lernens zu vermeiden, der ja die Grundlage des gesamten Projektstudiums ist.

Publik wollte mit der Veröffentlichung dieser Polemik eine Debatte eröffnen. Welche? Doch sicherlich keine über die leider weit verbreitete Krankheit deutscher Professoren, die nach einigen Jahren der Bestallung nur noch sich, ihre Arbeit, ihre Studenten und wenn es soweit kommen muß, sich selber als selbsternannte Schule zu sehen in der Lage sind. Dies wäre eventuell eine spannendes Tagungsthema der psychologischen und philologischen Reflexion über die „Erkrankung am eigenen Ich“. Als Debatte in der Publik kann es jedoch nur zur Farce werden. Wichtig in Publik zu diskutieren ist mir dagegen der Abgesang auf den Reformansatz der GhK, der den ganzen Text wie ein roter Faden durchzieht und gerade in der von Hülbusch inszenierten Fortschrittshetorik allerlei Verwirrung stiften kann.

Der integrierte Studiengang, den Stadtplanung, Landschaftsplanung und Architektur in über einem Jahrzehnt aufgebaut haben und weiter entwickeln, geht davon aus, daß die Welt in ihrer Raum-Zeit Koordinate gedacht ständig an Komplexität gewinnt, so daß sich deren Erkenntnis zunehmend einer analytisch arbeitenden Einzelwissenschaft entzieht. Auf der Ebene der Praxis nimmt die Effizienz polytechnischer Lösungen ab. Nicht intendierte „Nebenfolgen“ technischer Lösungen werden zu Hauptproblemen. Diese Einsicht gewinnt zunehmend an Breite und läßt uns sicher sein, den richtigen Weg zu gehen, auch wenn wir alle über unsere Gähversuche nicht immer glücklich sind. Auf das Tätigkeitsfeld der Planung bezogen,

gewinnen selbst und manchmal gerade kleine Dinge große Bedeutung. L. Burckhard hat mit seiner These der Unsichtbarkeit des Design auf die soziale Verflechtung einer jeden Straßenbahnhaltestelle hingewiesen, in jeder Sprudelflasche steckt das Stadt-Land-Problem, die Gefährdung endlicher Ressourcen, Probleme des Transports, Energiebilanzen, Aspekte des Müllproblems und der Warenästhetik.

Ein integrierter Studiengang bedarf komplexer Arbeitsstrukturen, in denen sich herkömmliche Wissenschaften aufeinander zu bewegen können. Ständig muß eine Balance zwischen der Kreativität des Dilletanten der Grenzüberschreitung und dem Bedarf an Wahrheit und Methode hergestellt werden. Für Planer und Architekten muß dieses komplexe Wissen zudem praktisch integriert werden und dies nicht nur in diesem Sinne einer methodologisch abgesicherten Ingenieurspraxis, sondern in politische Willensbildungsprozesse einfließen. Ein schwieriges Unterfangen.

Um hierbei neben vielen Mißerfolgen auch Erfolge erzielen zu können hat sich im Fachbereich Stadtplanung-Landschaftsplanung eine entsprechende komplexe Struktur hergestellt. PlanerInnen, NaturwissenschaftlerInnen und SozialwissenschaftlerInnen arbeiten einzeln und gemeinsam in Lehre und Forschung. Schon daran wird deutlich, daß das von K.H. Hülbusch aufgestellte Prinzip, alle müßten gleich viele Diplome betreuen und darin zeige sich Leistung eines jeden, problematisch ist. Soll eine Studentin der Planung ein Diplom bei einem Metereologen machen, der diese Aspekte in die Planung einbringen, aber die Studenten doch nicht zu Metereologen ausbilden soll? Doch sicherlich oder in der Regel nur dann, wenn in Kooperation mit dem Planer oder Architekten die Integration in die Praxis des Planens und Bauens geleistet wird. Und Ähnliches gilt für die Bodenkunde, die Pflanzensoziologie, die Soziologie, die Geschichte, die Rechtswissenschaft... Wie wenig K.H. Hülbusch dieses Problem reflektiert, sieht man allein daran, daß er die Fachwissenschaften willkürlich den Bereichen Stadt- oder Landschaftsplanung zuordnet, so als würde sich der Metereologe nicht zusammen mit Stadtplanern, Freiraumplanern und Soziologen in Projekten um eine Stadt mit verbessertem Stadtklima bemühen, so als wäre es ein Wildern, wenn ein Soziologe zusammen mit Landschaftsplanern an dem Problem arbeitet, wie Bilder die Landschaft entwickeln.

Um die Kooperationsmöglichkeit zu stärken, versuchen wir formale Machtgefälle innerhalb der Professoren und zwischen diesen und den wissenschaftlichen Bediensteten und Assistenten soweit wie möglich zu vermeiden. K.H. Hülbusch dagegen arbeitet seit fünf Jahren daran, eine selbsternannte Schule (welche provinzielle Peinlichkeit) aufzubauen, Exkursionen nicht mehr öf-

fentlich auszuschreiben, sondern, ich zitiere ihn, mit handverlesenen Studentinnen durchzuführen. Ja es gibt Fälle, in denen er Studentinnen in seinen Seminaren als Spione betitelt, um so eine pluralistische Studierkonzeption im Keime zu ersticken. Wer sich auf ihn einläßt, hat dies mit Haut und Haar zu tun. Um die fachspezifische Forschung als Basis der Integration zu ermöglichen, hat der Fachbereich vor wenigen Jahren Arbeitsgruppen gegründet, die mittlerweile eine Vielzahl von Forschungsprojekten durchgeführt haben, studentische Projekte und Seminare mit der Forschung zu verbinden suchen und über Publikationen die planungswissenschaftliche Debatte beeinflussen. K.H. Hülbusch, selber Leiter einer dieser Arbeitsgruppen, weiß die anderen nur zu verhöhnen und zu diffamieren. Da er selber bislang kaum Drittmittel einzuwerben wußte, will er dies, so einer seiner Vorschläge, den anderen auch verbieten. Dafür dient ihm die absurde Behauptung, die Gesamthochschule sei als Lehrschule gegründet und solle gar keine Forschung betreiben. Ich habe die Gesamthochschule bislang immer als Reform und auch Wiederherstellung der Humboldtschen Universität verstanden: Umfassendes Denken, Forschung und Lehre miteinander zu verbinden.

Die Forderungen, die der Verfasser zum Schluß seines Beitrages erhebt, zeigen in seltener Deutlichkeit seine Intention. Einzelne Hochschullehrer sollen so ausgestattet werden, daß sie ihre eigenen Schulen - ohne auf andere Kollegen angewiesen zu sein - aufbauen und erweitern können. Hörgelder sollen die Studenten an den Lehrern binden. Die Komplexität eines integrierten Studienganges mit all seinen Problemen soll auch die Lehrkanzlei als patriarchalische Keimzelle einer akademischen Subsistenzperspektive reduziert werden. Die meisten an diesem Fachbereich wollen dagegen die Reform weiter, anders, aber nicht zurückentwickeln.

**Prof. Dr. Detlev Ipsen
FB Stadtplanung/
Landschaftsplanung**

Zustimmung aus der Praxis

Sehr geehrte Damen und Herren, wir danken Ihnen für die regelmäßige Zusendung der GhK-Publik. Wir müssen zugeben, daß die Zeitung bisher recht zügig durchgeblättert wurde — eher wie ein Prospekt. Der Beitrag von KH Hülbusch und W. Ring dagegen hat bei uns im Büro reges Interesse gefunden und bezogen auf unsere eigenen Arbeitserfahrungen auch reichlich Zustimmung. Dieses geht nun so weit, daß jeder/jede im Büro ein eigenes Exemplar haben möchte (zumal Kopien nicht besonders gut wer-

jen). Unsere Bitte an Sie: Wenn möglich schicken Sie uns doch noch ca. 5 weitere Exemplare der Ausgabe vom M. Mai, damit wir uns das eine Exemplar nicht ständig aus den Händen reißen müssen. Mit freundlichen Grüßen

Dipl.-Ing. Helmut Böse-Vetter
Büro für Stadt- und
Landschaftsplanung, Kassel

Anspruch und Wirklichkeit

Die Organisation der integrierten Studiengänge A, L, S in den integrierten FB 12, 13 wurde lange Jahre als vorbildliches Beispiel der Umsetzung des Kasseler Modells des integrierten Studienganges gehandelt, und das dabei beteiligte wissenschaftliche Personal der HSL und WB zeichnete sich auch durch ein entsprechend elitäres Gehabe aus. Gleichzeitig versuchten Studenten anderer integrierter Studiengänge, die dort als „vorbildlich“ angesehenen Methoden der Lehre und Lehrorganisation auf ihre eigenen Fachbereiche zu übertragen, um in diesem freien Geiste gleichfalls studieren zu können.

Nun stellt sich durch den Beitrag von Kollegen Hülbusch heraus, daß Studenten dieser Studiengänge - auch wohl als das Ergebnis oder auch als Konsequenz dieser Lehrorganisation mit abwesenden HSL - offensichtlich nur partiell motiviert werden können, ihre Lernziele bzw. Examen zu erreichen. Daß dabei dem Mißmanagement der Lehre zugunsten der Forschung (?) eine besondere Funktion zugeordnet wird, macht mich als HSL dabei besonders betroffen. Dieses v.a. bei der Wahrnehmung der stellenmäßig eher übersetzten Ausstattung dieser Fachbereiche im Verhältnis zu anderen Fachbereichen. Die Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit scheint besonders groß zu sein - und unsere „gesunde“ Einschätzung dieses „Beispiels“ scheint richtig gewesen zu sein.

Als Konsequenz einer solchen Insiderinformation sollten vor allem die zentralen Ausschüsse der GhK bei weiteren Forderungen dieser Fachbereiche wachsam sein. Auch zum Nutzen der anderen Fachbereiche.

Prof. Dr. H.-J. Glauner
Fachbereich
Internationale Agrarwirtschaft

Diskurs oder Diffamierung?

Der Beitrag des Kollegen Hülbusch, der durch viele scheinbar schlüssige Zahlenspiele zum Ergebnis der Entbehrlichkeit der Fachrichtung Stadtplanung am integrierten Studiengang ASL

kommt, wirft einige Fragen auf, u.a.

1. Warum wird verschwiegen, daß der Fachbereich 13 das zahlenmäßige Verhältnis der Lehrenden in seiner Entwicklungsplanung bereits Anfang der 80er Jahre deutlich zugunsten der Ausstattung in der Landschaftsplanung verändert hat?

2. Warum wird verschwiegen, daß er das in der Folge einer überproportionalen Nachfrage in der Landschaftsplanung tat?

3. Warum wird mit keinem Wort erwähnt, daß der dramatische Schwund von StadtplanungsanfängerInnen bis 1983 auf einem hausgemachten Problem beruhte? Die unspezifische Bewerbung für den Studiengang ASL bei unterschiedlichen NC-Werten und BewerberInnenzahlen in den drei Fachrichtungen ergab, daß 1983 rein zulassungsarithmetisch nur noch jeder 20. Platz von einer(m) StadtplanungsinteressentIn besetzt werden konnte, obwohl es immer ausreichend viele BewerberInnen für die Fachrichtung Stadtplanung gegeben hat. Jahrgangsbreiten von weniger als 10 Studierenden zwangen ab WS 1984/85 zur Notbremung, einer Quotierung der Plätze etwa im Verhältnis 50/A : 20/S : 30/L.

4. Warum wird das offene Geheimnis nicht erwähnt, daß sich über die Bewerbung für Stadtplanung ein erheblicher Teil von AnfängerInnen in die Architektur und die Landschaftsplanung „einschleicht“?

5. Warum werden aus vier Stadtplanungsprofessoren sieben gemacht, indem sämtliche Kollegen, die sozioökonomische und rechtliche Grundlagen für den ganzen Studiengang ASL vermitteln, kurzerhand zu Stadtplanern erklärt werden?

6. Warum verschweigt der Kollege Hülbusch (obwohl er es als Prüfungsausschußvorsitzender genau weiß), daß die Architekten mit der Prüfungsordnung von 1980/81 einen vierten Pflichtbereich „Stadtplanung/Städtebau“ erhalten haben, der selbstverständlich von den vier Stadtplanungsprofessoren bedient wird?

7. Warum verschweigt er gleichfalls, daß diese vier Hochschullehrer auch für die Lehre in den Ergänzungs- und Vertiefungsstudiengängen „Städtebau“ für AbsolventInnen (Diplom I) der Fachrichtungen Architektur und Landschaftsplanung zuständig sind?

Jeder mag sich seine eigenen Gedanken darüber machen, wie der Rundschlag von K. H. Hülbusch unter diesen Umständen zu bewerten ist. Eine andere Frage drängt sich allerdings zwingend auf: Wie kann jemand, der durch plumpe Manipulationen den integrierten Studiengang ASL öffentlich zu demontieren versucht, noch länger Vorsitzender des gemeinsamen Prüfungsausschusses sein?

Prof. Christian Kopetzki
Fachbereich
Stadtplanung/Landschaftsplanung

Aus lauter Verzweiflung - die Abwicklung des Studiengangs Landschaftsplanung und des Fachbereichs 13 der GhK

Man muß schon heftig verzweifelt sein, wenn man den Versuch unternimmt, an einem herbstlich schönen Sonntagnachmittag zur Zeit der Siesta in einer idealtypischen Bremer Reihenhausstraße aus dem Heck ein Fahrrad zu stehlen. Davor hat Jane Jacobs (1963) schon gewarnt. Und sie hat, wie viele andere vorher und hinterher, beschrieben, daß der Gemeinsinn oder die Kommunität (s. Walzer, M. 1993) eine verbindliche Aufmerksamkeit und Verantwortlichkeit zueinander enthält, die kontinuierlich vereinbart wird. Wenn also Diebe auftauchen, die sowohl innerhalb wie außerhalb der Kommune angesiedelt sein können, wird die Aufmerksamkeit neu definiert werden müssen, damit keine Verwilderung der Sitten den 'Gemeinsinn' und die 'gemeine Kritik' zerstört und durch eine koloniale Neidkultur der Übervorteilung und des Betrugs ersetzt werden kann (s. Veblen, Th. 1898, 1986). Die Verzweiflung ist habituell erst, wenn jemand gegen eine soziale Konvention etwas tut, das allgemein mißbilligt wird, weil das Zusammenleben und Arbeiten dadurch kriegerisch und unerträglich wird. Der verhinderte Fahrraddieb ist da eine tragische Figur, die ihre soziale Autonomie – durch was auch immer – aufgegeben hat und eine Handlung tatsächlich aus persönlicher, individueller Verzweiflung tut.

Das ist noch zu verstehen, ohne damit Billigung zu verbinden. Die Verwahrlosung kommunaler Sitten und deren Ersatz durch administrativen Kolonialismus, die unter dem Etikett 'Strukturreform' segelt, wird von Leuten betrieben, die mit der Reputierlichkeit eines Amtes und teurer Lebensführung zu den ausgewiesenen Spitzen der Gesellschaft gehören. Ihre Verzweiflung ist nicht so offenkundig und nicht mit Fahrraddiebstählen, die ja dagegen harmlos sind, zu vergleichen. Die Verzweiflung ist nicht existentiell. Sie ist legitimatorischer Natur, weil bei einer üppigen existentiellen Sicherheit die Arbeit, der Auftrag nicht bewältigt worden ist. Das schlechte Gewissen über den Mißerfolg bei der Realisierung des Werkinstinkts treibt eben nicht nur die Unternehmer in Krisen und Strukturdebatten sowie hegemonisierende 'Flurbereinigungen' oder 'Bauernbefreiungen'. Die aktuelle Modernisierung der Hochschule spiegelt schlicht die Erfolglosigkeit der durchaus klugen Absichten der 'Studentenbewegung' wider. Nicht, weil die Absichten unüberlegt oder unklug wären, sondern, weil die überwiegende Mehrzahl der HochschullehrerInnen den Widerspruch gegen die Ordinarienuniversität auf ihre Fahnen geschrieben und für ihren sehr privaten Vorteil zur Übernahme der Professuren ausgebeutet haben. Aus der Theorie-Praxis-Verbindung, die damals eingeklagt und mit der das kritisch geprüfte, verantwortungsethische Verhältnis humanwissenschaftlicher, sozialer Theorie zur gesellschaftlichen Praxis zum Ausdruck gebracht wurde, ist die sogenannte 'Praxisnähe' geworden. Diese Praxisnähe hebt die kritische Distanz auf und verwandelt das Verhältnis zur Praxis in einen expertokratischen Mitläufer; also genau das, was von der 'Studentenbewegung' angeklagt wurde. Die Nutznießer der 'Studentenbewegung' haben

die Restauration der Wende von 1982 hellwach genutzt - und zwar in unerschämter Weise.

„Man hat mir erzählt, daß (...) der Bürgermeister von Hamburg, die Professoren der Hamburger Universität (...) dazu anhielt, ihre Elfenbeintürme zu verlassen und den Tatsachen des Lebens ins Auge zu blicken“. (Panofsky, E. 1994: 147)

Das war 1945. Den 'Tatsachen des Lebens' sieht eine große Menge deutscher ProfessorInnen 50 Jahre später mit äußerster Geschäftstüchtigkeit 'ins Auge'. Das braucht Zeit, die unter solchen Ambitionen im monetären Sinne besonders kostbar ist. Wenn man aber schon eine Vollzeitarbeit hat, kann die Zeit für anderweitige Tätigkeiten nur von dieser entnommen werden. Und das ist im zu Recht privilegierten Status der ProfessorIn besonders leicht, wenn die Verantwortung und das Bewußtsein gegenüber dem Auftrag zu dünn ausgeprägt sind. Diese dünne Decke hat neben der Gelegenheit eine selbstverschuldete Ursache im Mangel an emotional befriedigendem Erfolg in der Lehrtätigkeit. Und dies bestärkt die Ausflucht in die 'Praxis', weil sie neben pekuniärer Aspekte auch die Anerkennung der Bedeutung feilhält. Diese Alimentation, die den Auftraggeber ebenso ehrt wie den Professor, entläßt dann die hochkarätig gehandelten Professoren aus der lästigen Pflicht der Lehre. Die Professur hat für beide Seiten nur noch die Funktion des Heiligenscheins. Da dieser Heiligenschein besonders bei staatlichen Auftraggebern beliebt ist, trifft man bei Anfragen zu diesem doppelten Dienstverhältnis – Professur und Auftragnehmer – auf hermetisch verschlossene Ohren.

Die Mißerfolge der Lehre

Die Zuwendung in konkrete Auftragsverhältnisse und Auftragsabhängigkeiten zerrüttet die kritische Distanz zur herrschenden Durchsetzung gesellschaftlicher Verhältnisse und ebenso zur Aufmerksamkeit in die Lehre. Diese wechselseitige Legitimation ist besonders wirksam für bzw. gegen die privilegierte, weitgehend selbst zu verantwortende Tätigkeit der HochschullehrerIn, weil die dazu erforderliche 'harte Arbeit' entweder übersehen oder für unnötig gehalten wird. Spätestens um 1980, wo die zu hohlen Sprüchen degenerierte Botschaft der 'Studentenbewegung' glanzlos wurde und die Hochschule nicht mehr vor den Anforderungen der StudentInnen schützen konnte, traten die ProfessorInnen den Rückzug in die äußere Bestätigung ihres Status an. Sie hatten real keine andere Wahl, weil zu wenig Arbeit in die Konsolidierung einer antiautoritären und intellektuell fruchtbaren wie akademisch anspruchsvollen Lehre und Studium seitens der Lehrenden investiert worden war. Sie hatten die 'Prüfung' des studentischen Selbststudiums auf den Schild ihrer Faulheit gehoben. Nachdem die politisch wie professionell ambitionierten Studentengenerationen, die aus der Schüler- wie späten Studentenbewegung neben leichten Vorurteilen auch eine üppige intrinsische Lernmotivation und Arbeitsintensität mitgebracht hatten, die Hochschulen absolvierten, standen die ProfessorInnen mit leeren Händen da. Den Erwartungen an eine solide Lehre der darauffolgenden StudentInnen standen sie hilflos gegenüber. Diese Hilflosigkeit übertünchten sie mit brüsker Abwehr der Anforderung und Erwartung sowie altklugen Vorwürfen zur neuen studentischen

Ungebildetheit, die seitdem wieder durch die Zeitungen und die Mitteilungen der Rektorenkonferenzen geistert.

Die Wahrnehmung der ProfessorInnen

Insgesamt haben sie damals konstatiert, daß sie vor allem an den neuen Hochschulen und in den überwiegend sinnvoll reformierten Studiengängen als Wissenschaftler und Lehrer versagt hatten (s. Weber, M. 1919, 1995: 9). Spätestens zu der Zeit beginnt die neue Krise der Hochschule, der die Restauration der christlich-liberalen Wende noch für einige Jahre wieder Luft verschaffte und einen angeblich gemeinsamen Feind. Dem 'Bund Freiheit der Wissenschaft', damals heftig angefeindet, könnte mit seinen Forderungen gemessen an 'linken' Programmen von heute eine revolutionäre Stellung bescheinigt werden. Die hinausgeschobene Restauration hat mit der Hofierung aller Tätigkeiten außerhalb der Lehre jeden Gedanken an eine Besinnung, Konsolidierung und sorgfältige Regeneration vertrieben. Es wurde vom Profil schwadroniert, von der Forschungswissenschaftlichkeit palavert. Jeder Gedanke an die Lehre war verpönt. Es ging um eingeworbene Drittmittel und externe Reputation, um Propaganda und Ausgabensteigerungen. Daß in der Zwischenzeit die Studien und die Lehre hoffnungslos zerrüttet wurden, die Zahlen der AbsolventInnen trotz Quereinstiege unverantwortlich sanken, die Studienzeiten verlängert auftraten, hat fast niemanden erregt. Schuldig werden die StudentInnen gesprochen: in der Regel faul und dumm, bis auf einige wenige Naturtalente. Studienreform – die perfekte Restauration.

Ich übersehe gut 20 Jahre Hochschule. Ich kann nachweisen, daß die HochschullehrerInnen und die DauerwissenschaftlerInnen am Fachbereich 13 in dieser langen Zeit bis auf verschwindende Ausnahmen nicht nur ihre Arbeit nicht gemacht, sondern auch nichts als HochschullehrerInnen hinzugelernt haben, weil es sie nicht interessierte. Ich bin sicher, daß der Fachbereich Stadtplanung, Landschaftsplanung keine Ausnahme ist. Deshalb ist die öffentlich bekundete Verzweiflung über den Zustand an den Hochschulen ja auch so allgemein.

Aus lauter Verzweiflung – eine Reform

Wenn man verzweifelt ist, dann wird das 'Zur standesgemäßen Lebensführung einer Persönlichkeit'-Gehörige herausgekehrt, '– und gelingt es nicht, dann muß man wenigstens so tun, als habe man diese Gnadengabe' (s. Weber, M. 1919, 1995: 15).

„Noch nie ist aber eine neue Prophetie dadurch entstanden (...), daß manche moderne Intellektuelle das Bedürfnis haben, sich in ihrer Seele sozusagen mit garantiert echten, alten Sachen auszumöblieren, und sich dabei dann noch daran erinnern, daß dazu auch die Religion gehört hat, die sie nun einmal nicht haben, für die sie aber eine Art von spielerisch mit Heiligenbildchen aus aller Herren Länder möblierten Hauskapelle als Ersatz sich aufputzen oder ein Surrogat schaffen in allerhand Arten des Erlebens, denen sie die Würde mystischen Heiligkeitsbesitzes zuschreiben und mit dem sie – auf dem Büchermarkt hausieren gehen. Das ist einfach: Schwindel oder Selbstbetrug.“ (Weber, M. 1919, 1995: 43)

Die 'Reform' ist genau so ein Schwindel mit Heiligenbildchen. Aber sie hat einen immensen Vorzug für die Verzweifelten, weil sie von der Verzweiflung und deren Ursachen ablenkt. Es darf wieder mal proklamiert und prophezeit werden – auf Deubel

komm raus. Um den Prophezeiungen ein bißchen Reputation zu verleihen, ist der koloniasatorische Diebstahl auf das im Wirrwarr des Desasters halbwegs solid Bestehende erforderlich. Das ist – selbst mit heftigen Vorbehalten – der Studiengang Landschaftsplanung, der gegen alle Einschränkungen und mißliebende Interventionen immer noch Bestand hat. Da die Propheten selber nichts zu bieten haben, nehmen sie den zum Ausweis einer Mitgift in die Restaurationsdiskussion. Was bleibt ihnen auch sonst übrig in ihrer Lage? Dagegen ist der verhinderte Fahrraddieb eine eindeutige, leicht zu verstehende und harmlose Figur. Und er ist auch noch eine Person, lebendig und egoistisch. Die Versammlung der Verzweifelten ist dagegen eine Vereinigung von Egozentrikern (s. Christie, A. 1970), die der Verantwortung unter dem Mantel der 'Demokratie' entkommen.

Zwei Beispiele

Die proklamierte Reform wird in leeren schwarzen Kästchen ('black box') offeriert – wie ein Kreuzworträtsel: Was könnte da wohl gemeint sein? Die Hilflosigkeit und Verzweiflung ist in der verkündeten Leere dargestellt. Das ist geradezu rührend anzusehen, wenn wir bedenken, daß die AutorInnen über lange Jahre Lehrerfahrung verfügen könnten. Schöner, sarkastisch gemeint, wird es, wenn wir die 'Lehre im Grundstudium Landschaftsplanung' ansehen:

Lehre im Grundstudium (Orientierungsphase) 1. und 2. Semester Landschaftsplanung				
Was ist Landschaftsplanung?	Was ist Landschaft?	Wie wird Landschaft gebaut	Landschaft sehen lernen	Landschaft und Sozialwissenschaft
<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Geschichte und Rahmenbedingungen der Landschaftsplanung • Aufgaben und Berufsfelder von LandschaftsplanerInnen • Einführung in Darstellungstechniken 	<ul style="list-style-type: none"> • Erd- und Landschaftsgeschichte • Einführung in die Ökologie • Entwicklung der Kulturlandschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung mit natürlichen Mitteln • Einführung in die ästhetische Theorie • Einführung in die Technik 	Übungen zu: <ul style="list-style-type: none"> • Vegetationskunde • Mineralogie • Landschaftsökologie • Faunistik • freies Zeichnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die sozialwissenschaftlichen Grundlagen für Architektur und Planung • Stadt und Raum - sozialwissenschaftliche Aspekte
Quelle: AK Reform der Reform, Fachbereich 13 der GhK; neu 18.9.1996				

Da stehen zur Einschüchterung der StudentInnen oben drüber Fragen, die niemand beantworten kann. Zudem werden diese großspurigen Fiktionen von den präzisiert gemeinten Antworten alles andere als geklärt. Was hier ein theoretisches, interpretatorisches Verständnis der sozialen und materiellen Wirklichkeit (Praxis) vortäuscht, ist schlicht billige Wissenschaftshuberei. Die 'Landschaft und Sozialwissenschaft' ist, bei Lichte besehen, eine heftige Dummlichkeit:

„Sie redeten über solche Sachen wie 'die Artikulation des Perimeters der wahrgenommenen Struktur und dessen Dialog mit der ihn umgebenden Landschaft'. (Was einen Logiker von der Universität zu der Frage 'Und was hat die Landschaft gesagt?' hinriß. Worauf der Architekt nichts in Worten Festzumachendes erwiderte.)" (Wolfe, T. 1981, 1990: 106 f.)

Dies mal ganz davon abgesehen, daß die Autoren den Unterschied zwischen Vegetationskunde, Pflanzensoziologie und Floristik weder kennen noch zu formulieren wüßten. Das wird ausgewiesen z. B. über die Ergänzung des 'Sehen-Lernens' durch

die Mineralogie. Meine Güte: welch ein Unverstand! Den profanen Begriff des 'Landschaftsbaus' aus der Bauausführung locker-flockig in die wahrlich bedeutende Frage: „Wie wird Landschaft gebaut?“ zu übertragen, ist besonders anerkennenswert und von kein bißchen Vorsicht vor übereilten Antworten befleckt. Ich wüßte ein prototypisches Beispiel, dem die Frage genüge täte: der Wettbewerb für die 'Wiederaufbereitungsanlage Wackersdorf' wäre wirklich prima geeignet für eine unverfängliche und unkritische Antwort auf die großartige Frage. Wenn man mit den Fragen nicht weiterkommt und den 'Schwarzen Kästen' auch nicht, muß man radikaler werden: 'Radikale Großsiedlungen verlangen radikale Antworten'.

Das geht heutzutage nur noch mit Vernetzungen – in diesem Falle von Kassel nach Witzenhausen und von vier Studiengängen. Die Architekten bleiben davon ziemlich unberührt. Die Stadtplanung soll einmal mehr ihr Heil in der Architektur suchen, und mit dem zweiten Arm bleibt die Bewegung irgendwo stecken. Die Landschaftsplanung hat nach R. Mayers Vermutung ganz viele Arme, mit denen sie hantiert. Je isolierter einer selbst hantiert und seiner Meinung nach reputierlich akribisch ist, je mehr unterstellt er anderen an Unreputierlichkeit und Enge. Ganz witzighausenerisch werden zunächst in der Reihe auch Lern-, Lehr- und Lebensorte aufgeführt. Fürs Vertiefungsstudium Landschaftsplanung wird darauf verzichtet. Wenn das ehrlich hingeschrieben worden wäre, hätte ja auch der/die Dümme die kapiert, was beabsichtigt ist. Die Graphik zu dieser Vernetzung täuscht und ist ehrlich zugleich.

Nach einem der vielen Papierchen wird die Landschaftsplanung nach Witzenhausen 'verlegt'. Danach ist das Hauptstudium in 'Kassel' nur noch in der 'Landschaftsarchitektur' durchzuführen. Parallel dazu muß der zweite Titel zur Landschaftsarchitektur sinnvollerweise in Grünplanung umbenannt werden. Die Landschaftsplanung (i.w. und i.e.S.) wird an den maroden Studiengang 'Ökologische Umweltsicherung' unter dem neuen Namen 'Ökologische Landwirtschaft' – ein klassischer Syllogismus – ebenso wie die 'nachhaltige Regional- und Umweltentwicklung' – verscherbelt. Schon jetzt sind das marodierte Studiengänge.

Die Graphik offenbart unbeabsichtigt die Abwicklung des Studiengangs Landschaftsplanung, indem sie diese zu kaschieren sucht. Wenn es vier Studiengänge geben sollte, wie die Graphik suggeriert, dann würde es auch vier konsekutive Reihen geben, die ohne 'Vernetzungen' logisch und selbständig sind. Dann würden, verstehbar für jede StudentIn, anschließend auch die Wechsel in andere Schwerpunkte und Studiengänge – mit den Voraussetzungen für die Anerkennung bisheriger Studienleistungen – dargelegt. Wenn das für die Landschaftsplanung hätte vermittelt werden sollen, dann wäre beim Grundstudium nur diese aufgeführt worden; beim Hauptstudium ebenso. Beim Vertiefungsstudium wären dann neben den originären Vertiefungen – wenn man denn dafür Gründe und Botschaften findet – weitere 'Angebote' hinzugekommen. Das wäre ohne verwirrende Pfeile in einer ordentlichen Tabelle darstellbar gewesen. Das will nicht nur gekonnt, sondern auch gewollt sein. Angesichts der Verzweiflung über ca. 20 Jahre perpetuierter Unfähigkeit kann man das weder wollen noch können. Und dann kommt man auch in die Situation, im übertragenen Sinne zu stehlen, stehlen zu müssen.

Sitzungs- und Kommissionsbürokratie

Die Wiederholung dieses Phänomens aus der Gründungsphase der 70er-Jahre-Hochschulen ist allein schon Ausdruck über viele Jahre gepflegter Inkompetenz. Was zur Organisation des Beginns erforderlich war, allein schon zur Herstellung von tragfähigen Vereinbarungen für den Anfang, kann im laufenden Betrieb nur der Ausdruck vehementer Verzweiflung sein. Damals gab es wenige Lehrende, aber auch wenige StudentInnen, so daß die tastende Durchführung der Überlegungen immer sofort geprüft und sie in die Erprobung übernommen werden konnten. Da die Funktionäre mit Sitzungsbesoffenheit gleich überall mitmischen wollten – eine typische GEW-Allüre – hatten sie damals keine Zeit, ihre Lehrveranstaltungen und Betreuungen sorgfältig vorzubereiten. Die regelmäßig verabredeten Lehrbesprechungen – sie fanden damals in der HbK im 4. Raum rechts vom Eingang statt – zum Austausch und zur Beratung der Erfahrungen waren meist schlecht überlegt und von den Einzelnen schlecht vorbereitet, hatten aber wenigstens einen Sinn für organisatorische Belange. Mit dem Umzug in die Henschelai Ende 1976, vor allem von Pfromm vollmundig befürwortet und betrieben und von Cüppers schärfstens kritisiert, wurden die Lehrkonferenzen aufgekündigt. Die Neuen hatten keine Lust und die Funktionäre waren hervorragend mit Ausschüssen und Kommissionen zum Ausbau der Henschelai beschäftigt. Ich habe damals zwei Jahre im Großraum 302 kontinuierlich gegessen und mußte – bis zum Umzug in mein jetziges Arbeitszimmer – mit Auskünften über die Abwesenheit der Herren das Vorzimmer spielen. Wer heute einen solchen Zirkus wieder einführt, gibt unumwunden den Mangel einer sorgfältigen und kontinuierlichen Veränderung zu – organisatorisch, strukturell, inhaltlich und didaktisch wie pädagogisch. Gibt also zu, in gut 20 Jahren Hochschullehrertätigkeit nichts hinzugelernt zu haben. In einem laufenden Lehrbetrieb mit mehreren hundert StudentInnen einen solchen Firlefanz aufzuführen, setzt – versteckt hinter dem Paravent der Reform – die unverstandene Absicht zur Katastrophe voraus. In der kann man mal wieder verschwinden und die Hände in aller Unschuld waschen. Man sitzt und sitzt, konferiert, parliert und entwirft und hat dankenswerterweise mal wieder eine prima Entschuldigung für die Sorglosigkeit der Lehre.

Verzweifelt unvorbereitet

Auf Zuruf werden 'Fächer' gesammelt – wieder mal das große Brainstorming: was fällt uns denn noch ein? Mit großer Perfektion werden Stellen und Kosten über den angeblichen Anlaß der Einsparung erdacht. Gar eine StudiengangsplanerIn soll eingestellt werden. Ein Unterfangen, das schon in den 70er Jahren bestens gescheitert ist, soll wiedererweckt werden und die 'Verzettelung der Verantwortung' (Balint, M. 1954) kaschieren. Wenn wir das Alter, den Status und die Privilegien der Katastrophenbetreiber und Verzweiflungstäter betrachten, ist der Schluß naheliegend, daß es sie überhaupt nicht interessiert, weil sie den 'Erfolg' weder ausbaden müssen noch dafür zur Rechenschaft gezogen werden können. So ist leichtsinnig entworfen. Aber man hat die Gelegenheit prima zur Entschuldigung für 20 Jahre Untätigkeit verwertet und den 'Marsch durch die Institutionen' noch einmal mit einem großen Mißerfolg gekrönt. Die Dummen dabei sollen die StudentInnen sein. Warum sollten sie diesmal

dümmere sein und die Abwahl gescheiterter Studiengänge – Ökologische Umweltsicherung und Stadtplanung – nicht wieder betreiben?

Zum Schluß noch zwei Leid-Bilder

Im Vertiefungsstudium Landschaftsplanung/Landschaftsökologie wird der Studiengang gleich zweimal umgedreht. Schon beim Versuch, eine wieder einmal unbeantwortbare Frage zu definieren (Was ist Landschaft?), ist sprachlich und argumentativ das Ende der Fahnenstange erreicht. Da ist doch Schmithüsens (1963) Antwort und Definition der 'Landschaft' geradezu harmlos und amüsant: „Landschaft ist der Inbegriff der Totalität einer Erdgegend.“

Das geht umstandslos weiter: Methode wieder mit Forschungstechnik verwechselt; der interdisziplinäre Ansatz in der Addition von bornierter Naturwissenschaft darf nicht fehlen; 'Fragestellungen ergeben sich' – merkwürdig naturwüchsig; Leit-(Leid-) Bilder werden vorgegeben. Und, wenn dann aller Nippes bewußtlos runtergeleiert ist, kommen sogar noch die Nutzer vor. Nicht in Form lebendiger Menschen, sondern in Form 'nutzerorientierter Planungsverfahren'. Daran gemessen ist Buchwalds Programm aus dem Jahre 1964 fortschrittlich, sozial und revolutionierend gegen den Herrschaftsanspruch der Administration. Auch hier kommen die Funktionäre und Handlanger der Administration voll zum Zuge; kein Wunder bei soviel Forstbeamten und Junkern in den Gremien. Alles in allem: ein Dokument für 20 Jahre gepflegten hauptamtlichen und professoralen Vorlesungs-, Seminar-, Projekt-, Diplomarbeits- und gesellschaftspolitischen Tiefschlaf. Wer schläft, sündigt nicht: Denkste! Profilsucht ist die Folge.

Literatur

- Balint, M. (1954, 1984): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart.
Christie, A. 1970: Mord im Spiegel. Gütersloh.
Jacobs, J. (1963, 1969): Tod und Leben großer amerikanischer Städte. Bauwelt-Fundamente 4. Gütersloh, Berlin.
Panofsky, E. (1994): Zur Verteidigung des Elfenbeinturms. In: Der Rabe 47: 147–155. Zürich.
Schmithüsen (1963): Was ist eine Landschaft? Wiesbaden.
Veblen, Th. (1899, 1986): Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen. Frankfurt am Main.
Walzer, M. (1993): Kritik und Gemeinsinn. Frankfurt am Main.
Weber, M. (1919, 1995): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart.
Wolfe, T. (1981, 1990): Mit dem Bauhaus leben – from Bauhaus to our house. Frankfurt am Main.

Karl Heinrich Hülbusch

'Stellt euch vor es geht, und keiner kriegt's hin'

Jeder Alltag enthält Malaisen und kleine Krisen, die kein Grund zur Kündigung sind, sondern die geschickte Improvisation herausfordern. Die großen Krisen sind selbstverschuldet und werden von einem Dauerlamento über die Verhältnisse begleitet. Die dazu angebotenen 'Lösungen' werden seit vielen Jahrzehnten stupide wiederholt und neu lackiert heruntergeleiert. Ein Unterschied zwischen dem 'Bund Freiheit der Wis-

senschaften', Dekankonferenzen, Präsidentenkonferenzen, Kultusministerkonferenzen und Bildungs- oder ForschungsgeministerInnen ist nicht auszumachen. Alle turnen immer im gerade modischen Feld, das ohnehin gut alimentiert wird, herum und fordern, verflucht verdächtig lautstark, 'Deutsche Forschung soll Weltspitze werden' (Bulmahn, E. im Weser-Kurier vom 3.9.00). Aber so ganz normale Lehre, zuverlässig, anspruchsvoll aber nicht böseartig, sympathisch fordernd und betreuend, pädagogisch gekonnt und didaktisch solide, systematisch - den Zweifel planend, die Neugier pflegend, Sehen und Verstehen lehrend, also eine solche Lehre, die Vertrauen und Zutrauen (s. Erikson, E. H. 1966/93) fordert und fördert, stellt seit eh und je eine vom 'Aussterben bedrohte Art' dar, also eine Rarität. Alle Modernisierungen, Renovierungen, Revisionen, die Tag für Tag offerierten 'neuen' Lösungen, Prüfungsordnungen, Teleteaching - Etikettenschwindel, dressierte Namen für alten Schrott. Wer immer noch umständlich und verzweifelt über Formulierungen z.B. einer Prüfungsordnung Wochen und Monate verbringt, hat noch immer nicht kapiert, daß nur die formalen Rechtsbestimmungen belangvoll sind, weder Gegenstand noch die Lehre bestimmt werden können. Wenn das anders wäre, würden die Hochschulen nicht vom ersten vollen Tag des Semesters bis zum letzten Tag von der Schwindsucht befallen sein. Einer Schwindsucht, die bis auf politisch propagierte Modestudiengänge inzwischen in den Einschreibungen manifest werden. Am FB 13 hat die 'Stadtentwerferei' so gut wie keine Neueinschreibungen mehr und die verbliebene 'Landespflege' kommt bei 65 Studienplätzen immerhin 'noch' auf etwa 15 StudentInnen in 2 Semestern (2000). Die können den Laden nur noch dicht machen. Da helfen weder 'inhaltliche Verbesserungen des Studienaufbaus' (was das wohl sein mag), 'die Anstrengung einer großen Internationalisierung' noch 'Außendarstellung' (aus 204. Sitzung des FB-Rates am 12.01.00) oder, an anderer Stelle propagiert, 'eine Vervollkommnung der Web-Seite'. 'Ist der Ruf erst mal ruiniert, lebt sich's nicht mehr ungeniert'. So triviale Zahlen sind mit Sprüchen nicht aus der Welt zu deklamieren. Die 'Löser', die unbekümmert die Selbstverständlichkeit des lebenslangen Lernens als Neuigkeit herausputzen, haben in den letzten 40 Jahren aber auch nichts gelernt. Sie beharren immer noch auf administrativen und formalistisch, verfahrenstechnischen Mätzchen und, damit überhaupt noch eine StudentIn erscheint, auf der Erweiterung von Strafmitteln, sprich Prüfungen und Noten. Offenbar haben die 'Löser' ziemlich renitente und unerfreuliche Erinnerungen ans eigene Lernen. Die Spur der Verwüstung nacheinander folgender Modernisierungen und Vertuschungen, die in den Protokollen der 'Fachbereichs-Un-Räte' nachzulesen sind, ist beeindruckend wie die Kumpanei der Zustimmung. Der Zerrüttung der äußerst privilegierten 'freiberuflichen Beamten'-Arbeitssituation der Hochschullehrenden stehe ich immer noch entgeistert gegenüber. Ich versteh's einfach nicht. Vielleicht stimmt ja, was A. Cross formuliert, daß diese bigotten (alten) Männer und Frauen ihre 'Egozentrik hinter wissenschaftlicher Strenge tarnen' (s. Cross, A. 1989, 1992: 61). Und diese, im Verein mit der Ministerialbürokratie, haben es wahrlich fertiggebracht in 25 Jahren Hochschule- und Berufspolitik - ebenfalls wieder nicht nur am GB oder GhKassel - entgegen Max Webers Überlegungen 'zur Unzulänglichkeit der Auslese' (s. Weber, M. 1919, 94: 9) eine völlig 'unzulängliche Auslese' zu treffen, in der nicht mal Zufälle vorkommen, nur noch Desin-

teresse. Verantwortungslosigkeit und unreflektierte Unfähigkeit pur. Bemerkenswert ist, daß diesen 'Erfolg' die Vertreter aus der Studentenbewegung und ihre damaligen Widersacher gemeinsam und einvernehmlich hergestellt haben, wie es so schön heißt - geplänkelt im Konsens und der Zusicherung gegenseitiger Nicht-Einmischung. Nur, wer als Hochschullehrer darauf erpicht ist, keine Lehre zu machen und auf Anerkennung in Gremien, Antragsinstanzen, bei Geldgebern setzt, stürzt sich bedenkenlos und mit dem Vorhalt, die Lehre zu bestärken, indem man darum 'kämpft' statt sie auszuführen, in Gremien und Versammlungen. Spätestens nach zwei Jahren ist der Weg zum Lehrer verschüttet - ein für allemal ist das Privileg des lernenden Lehrers erledigt. Wer darauf hinweist wird zu den Altmodischen eingereiht und der Schrift beraubt. Die Zensur der unbotmäßigen Äußerung geht hier mit Begründungen nicht zimperlich vor. Die Erklärung, das Beispiel sei nur von singulärer Bedeutung - also völlig nebensächlich - ist leicht hervorgezaubert. Und außerdem schade Kritik der sauberen Außenseinererscheinung, dem Yuppie-Design. Hier sei nur an den 'Campus' von Schwanitz (1995) erinnert. Abgesehen von der fadenscheinigen erotischen Garnierung, fragten den Autor viele Leute aus anderen Hochschulen, woher er denn so gut über 'ihren' Laden Bescheid wisse. Die Abwehr beispielsweise des Redakteurs von GhK-Prisma ist aus der Luft gegriffen, da der Sonderfall leicht überall auf kenntnisreiche Zustimmung treffen würde. Da, wie zu vermuten ist, alle Fälle abgebügelt werden, kann davon ausgegangen werden, daß die Beispiele aus unserer nahen Beobachtung leicht überall wiederzufinden sind. Nur wenn die Fälle aufgelegt werden, ist die Analogie in einer Reihe vorzustellen. Wenn alle Fälle, wie zu vermuten ist, abgebügelt werden, werden sie nicht rufbar und öffentlich:

"Die Tendenz, die individuellen Aspekte abzuwerten, ist direkt proportional zur emotionalen Distanz des Beobachters" (Ginzburg, C. 1988: 100).

Da bleibt dann nur der Hochschul-Krimi, der von Amanda Cross besonders amüsant und lehrreich die Szene beleuchtet:

"Sie konnte schlecht ansprechen, daß sie jedesmal, wenn sie ihn in einem Raum entdeckte, abgeblockt, nicht hingehört und nicht hingesehen hatte, vor lauter Furcht, ihre heftige Abneigung gegen ihn würde sofort und für jeden erkennbar. Nun, Euer Ehren, er log, er manipulierte, er sagte einem dies und dem nächsten das genaue Gegenteil. Am schlimmsten aber war, daß er sich nicht vorstellen konnte, jemand, der nicht seiner Meinung war, könne möglicherweise Recht haben" (Cross, A. 1989/92: 36).

Literatur

- Cross, A. (1989, 1992): Der Sturz aus dem Fenster. Frankfurt am Main.
Erikson, E. H. (1966, 1993): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
Ginzburg, C. (1988): Spurensicherungen. München.
Schwanitz, D. (1995): Der Campus. Frankfurt am Main.
Weber, M (1919, 1994): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart.

VI. Der Gebrauch des Hauses

Karl Heinrich Hülbusch

Die lehrende Begleitung der BPS⁴⁷

Die Berufspraktischen Studien sind gegen alle Proklamationen zur Verkürzung der Studienzeiten, denen die Verlotterung der Hochschulen in die Schuhe geschoben werden, eine notwendige und bewährte Einrichtung des Studiums und nicht mit der Vorpraxis zu vergleichen oder zu vertauschen. 'Studien' kann diese Einrichtung nur genannt werden, wenn sie lehrend begleitet wird. Eine Begleitung wiederum ist nicht identisch und zu verwechseln mit einer 'Veranstaltung'. Lehrende müssen dazu dieses Stück Studierbiographie erläuternd, Rat gebend, erörternd und systematisch informierend mitgehen. Sie haben den Auftrag eine i. w. S. verstandene Supervision (Hülbusch, K. H. 1991/1997) bereit zu halten und das 'Chaos' der Begebenheiten, Erfahrungen, Über- und Unterforderungen sorgfältig zu lichten und systematisch zu erklären. Von BPS-BegleiterInnen muß also erwartet werden, daß sie im Berufsfeld - den Arbeitsplätzen und Aufträgen (wie deren Geschichte) - , den materiellen Gegenstandskennnissen, der Systematik professionellen Wissens wie professioneller Fertigkeiten, den Gegenständen und der Systematik hilfswissenschaftlicher Nachbar-disziplinen und der sozialpsychologischen Tradition des Zweipersonenstücks 'Auftraggeber und Auftragnehmer' vertraut sind. Was jeweils in der Begleitung angefordert wird, ist nicht vorhersehbar und muß in der Situation improvisiert werden. BPS-BegleiterInnen sind, wie M. Balint sagen würde, in der Rolle der AllgemeinmedizinerIn. Sie arbeiten im Fahrwasser einer 'weichen Disziplin', wo "die Rolle des Lehrers eher sokratisch als schulmeisterlich sein kann" (Ravetz, 1973: 430ff). Diese Bringschuld einer BPS-BegleiterIn entspricht nur in seltenen Fällen der Wirklichkeit, weil von Beginn an die Arbeit für nebensächlich gehalten und bis Anfang der 80er Jahre im jetzigen Studienbereich I - gleichzeitig begründet mit der Reformeuphorie - nicht aufs Lehrdeputat angerechnet werden sollte. Diese geringe Wertschätzung der BPS kann wie die leichtfertige Projektion des Projektstudiums ins nebulöse Reich des studentisch selbstorganisierten Lernens, das neuerdings mal wieder propagiert wird, der Entlastung der Lehrenden von der Verantwortlichkeit für die Lehre, die Betreuung, die Begleitung gedeutet werden. Die Delegation der Begleitung an Lehrbeauftragte und die Spezialisierung nach Arbeitgebern - Verwaltung, Ausführung, Büro - täuscht nur über die 'Verzettelung der Verantwortung' hinweg. Denn die Begleitung hat über die Reflexion der Arbeit und des Arbeitsplatzes hinaus auch den Auftrag, an der Arbeitsplatzpraxis Studierererwartungen und Studiererfahrungen im Widerspruch zur Arbeitsplatzpraxis bekannt zu machen und für die Studierplanung Rat zu geben. Das geht aber nur, wenn die BegleiterIn den 'Laden' kennt und die mehr oder weniger akademische Tradition dieses und der anderen 'Läden' sowie der Aufmerksamkeitsgeschichte (des Forschungs- und Lehrdesigns). Diese Studierpla-

⁴⁷ Vortrag zur Veranstaltung '25 Jahre Berufspraktische Studien' an der GhK., 25.09.1997

nung sollte auch im Rat für die BPS-Studiarbeit enthalten sein. Jede/r schreibt nach Neugier, Reflexion, Anlaß und Erfahrung eine andere Studienarbeit.

Unterscheidungswissen

Wenn die Begleitung über die individuelle Erfahrung hinaus Standort und Stellenwert im Berufsfeld und im Studium verstehbar machen soll, ist in gemeinsamen Sitzungen über die BPS zu berichten. Das hebt einerseits die besonders empfundene Einzelwahrnehmung hinsichtlich der Rollensituation auf. Gleichzeitig erhalten alle eine Einsicht ins Berufsfeld. In den gemeinsamen Rundgesprächen ist die BegleiterIn mit sorgfältiger Nachfrage und Verweisen auf Analogien und Unterschiede anspruchsvoll gefragt. In kontinuierlichen Zwischenstationen muß die systematische Versammlung charakteristischer Merkmale und Ähnlichkeiten / Unterschiede erfolgen. Der ideale Zeitpunkt ist der Beginn und das Ende jeder Seminarsitzung. Ein sorgfältig geführtes Gesprächsbuch ist dafür unerlässlich, damit nebenher, zwischendrin und vorbereitend die systematischen Versammlungen (mit Lehrsätzen) durchzuführen sind.

Die Versammlung der Beiträge

Diese Übersichten sind gleichzeitig der Lernertrag der BegleiterIn. Nur wer diesen Auftrag annimmt, lernt als HochschullehrerIn etwas dazu und vervollständigt seine Kenntnisse. Natürlich übe ich dabei auch Kritik an der sogenannten Praxis und deren Sachzwänge. Und umgekehrt muß die Lehre kritisiert werden, wo sie der Praxologie folgend eine reflektorische, verstehende Lehre und Bildung mit dem Hinweis auf die Verwertung und Zurichtung der Arbeitskraft aus Faulheit entsagt.

Die Lernlosigkeit der Lehre

Die 'Veränderung' der BPS 'in Form und Inhalt der universitären Begleitveranstaltungen' (s. Einladung) tritt wie ein Naturereignis auf. Ende der siebziger Jahre wurden die BPS und damit verbundene Arbeit und Erträge noch kommentiert und beschrieben. Die Texte unterlagen noch einem Legitimationszwang. Das Etablissement BPA ist inzwischen eine Einrichtung, die immer wieder eilig verhandelt wird, weil die Einrichtung plausibel ist und Praxisgeber weitgehend die Arbeit übernommen haben. Die Hochschule hat den Part der lehrenden Arbeit nie ernsthaft übernommen. Für die Praxisbegleitung kann man nur eine zufällige Arbeit konstatieren. Die wiederkehrenden Debatten über Sinn und Unsinn sind dafür der Beweis. Es gibt keine Kontinuität der Konsolidierung, weil die Institution Hochschule den Auftrag der Begleitung und Vervollkommnung der Einrichtung nicht verantwortlich übernommen hat. Etablierung und Traditionalisierung sind zwei verschiedene Dinge. Die Etablierung ist eine Gewohnheit. Traditionalisierung dagegen gibt die Veränderung aus der Erfahrung wieder. Die Tradition wird immer neu geschrieben, ohne daß die Ausgangsebene verloren geht - der Gedanke des Beginns. Die Tradition gewinnt in der Veränderung Dauer. Sie wird genuin erst durch die Kontinuität der begründeten und ausgehandelten wie eingehaltenen Verwandlung. Reformen sind deshalb Ausdruck reaktionären Verständnisses: die Schulden der Vergangenheit werden den Verhältnissen angelastet und unreflektiert in die Zukunft versprochen.

Die 'Praxologie der Hochschule'

"Praxisbezug: ein trojanischer Klepper" (Beck, J. 1994).

"Das Richtige in der Kritik der Studentenbewegung enthielt falsches. Das schlug sich schnell in einer bornierten Forderung nach bloßem Berufspraxisbezug und nach der Nützlichkeit der Forschung für diese oder jene Interessen zu Boden" (Beck, J. 1994: 157-158).

Die Lehrenden legitimieren damit die Verwahrlosung der Hochschulen, also der Lehre, und gleichzeitig ihre Geschäftigkeit in der Berufspraxis incl. mangelnder Zeit und Sorgfalt für die Lehre (Nebentätigkeit und Drittmittelforschung). Sie benutzten die Arbeitsplatzpraxis gleichzeitig zur Bedrohung und Disziplinierung der StudentInnen ausschließlich auf die Arbeitsplatzzurichtung. Die ist merkwürdigerweise - oder auch nicht - besonders wirksam in Zeiten knapper Arbeitsplätze, weil die Bedrohung des Vertrauens in die individuelle wie soziale Zukunft von den Hohepriestern des 'Standorts' nur übernommen und verstärkt werden muß. Wo für die Berufstätigkeit und den absichtlich hergestellten Mangel an Arbeitsplätzen neben der Berufsausbildung besonders die (Berufs-)Bildung im Freiraum Hochschule zu betonen wäre, spielt die Hochschule die Bundesregierung nach. Diese 'Bescheidwissenschaftler' (Beck, J.) haben längst den Rat von M. Weber (1919) vergessen, daß Hochschullehrer qualifiziert sein sollen nicht nur als Gelehrte sondern auch: als Lehrer. Wenn die Liebe zum Auftrag 'Lehre' und die Verantwortung für die Qualität der Lehre (Altvater, E. 1989) von der Geschäftigkeit zugedeckt werden, erhebt das Ressourcen-Mängelwesen Universität seinen vielbesungenen böserartigen Januskopf. Das ist mit Verlaub (schlichter) Unfug und materiell beweisbar (s. Studierstatistik), aber zur Ablenkung von der Arbeitsverweigerung nötig. So ist zu verstehen, daß in 25 Jahren BPS von der etablierten Einrichtung keine pädagogisch reflektierte Lernbegleitung gebildet worden ist. Wie in der übrigen Lehre ist die BPS-Begleitung, beides Hausfrauentätigkeiten, pädagogisch wie didaktisch vernachlässigt und vergessen worden, weil das

"Prinzip der Wiederholung und Verbreitung in der Ausbildung und dasjenige der Herstellung von Exklusivität der Forschungsergebnisse (und der marktmäßigen privatwirtschaftlichen Aufträge - Erg. d. Verf.) - denn sonst wären sie keine - nicht kompatibel (ist) ... (so) daß Ausbildung und Bildung unter der Forschungsorientierung Schaden nehmen, ... wegen der Auflösung der Universitätscharakteristischen Einheit von Forschung und Lehre zu Gunsten einer Forschung (und Gutachtertätigkeit - Erg. d. Verf.) für die Ausbildung eher lästig ist, ganz zu schweigen vom Bildungsinteresse, das von der großen Masse der Forschungsprojekte (und Aufträge - Erg. d. Verf.) überhaupt nicht befriedigt werden kann und will" (Altvater, E. 1989).

Die Hochschule hat schlicht die Arbeit an die Praxisstellen delegiert, den ambivalenten Part der Begleitung didaktisch und pädagogisch verweigert und auf eine Prüferrolle reduziert. Vergeßlichkeiten können nicht nachgeholt oder durch eilige Modernisierungen, die der 'Situation' keine geschichtliche Anamnese zufügen, ungeschehen gemacht werden. Die Lehrenden sind pädagogisch selbstverschuldet ungebildet geblieben.

Schadlos halten

"Von dieser Mehrheit darf allerdings verlangt werden, daß sie zumindest die verfassungsmäßigen Rechte einer Minderheit respektiert, die eigene Fragen aufwirft und eigene Wege in Forschung, Studium und Lehre gehen will" (Beck, J. 1994: 167).

Beck weist hier auf die rabiate Unterdrückung der 'philosophierenden, altmodischen Handwerkerfossile' mit arbeitsamen Lehr-Lern-Ertrag hin, die wie Rote-Listen-Arten an allen Fachbereichen und Studiengängen selten aber stet vorkommen. Obwohl das den 'Laden' nicht bedroht, stecken offenbar Bedrohungen darin, die auch in anderen Einrichtungen solider und kontinuierlicher, wenn auch unauffälliger Arbeit gesehen wird: Prüfungssekretariat und BPS-Referat, deren Arbeit nur indirekt abhängig ist und sie qua Amt selbständig verantwortlich agieren können, weil sie der Kundschaft immer persönlich und direkt gegenüber stehen. Wenn wir den pathologischen Zug in der Sabotage oder (freundlichen) Zerrüttung verlässlicher und für StudentInnen freundlicher wie unterstützender Arbeit erkennen, wird die Sucht aktionistischer Veränderung verstehbar. Denn alles, was klappt, wird zu recht kritisch wahrgenommen. Das Prüfungsamt kann mit Mangel an Weisheit und sokratischer Gelassenheit des Prüfungsausschusses zerrüttet werden. Studierende wie Lehrende sind dagegen machtlos. Das BPS-Referat, das ja direkt keiner äußeren Einflußnahme verfügbar ist, kann als notwendige Instanz nur zerrüttet werden, wenn die BPS zerrüttet werden.

Fürsprache für studierinterne Berufspraktische Studien

Meistens können StudentInnen von Glück sprechen, wenn die BPS-Veranstaltungen nicht betreut werden. Man bleibt dann einfach zu Hause, weil der Begleit- und Unterhaltungswert nur nervig ist. Auch ohne Betreuung ist für die StudentInnen die Arbeitsplatzerfahrung innerhalb des Studiums zur Orientierung im Studium und zur dann jeweils individuellen Prüfung des Studiums und der Berufswahl eine hilfreiche und fruchtbare Einrichtung. Die Organisation dieses Angebots und die Pflege der Kontakte und Arbeitsplätze ist eine solide Aufgabe der BPS-Referate, die bei spärlicher Ausstattung eine zuverlässige Arbeit vorhalten. Bei aller sinnvollen und zulässigen kritischen Begleitung der BPS, wie sie zur ambivalenten Aufgabe der Lehre gehört, sollten die Hochschulen den Praxisgebern einen Dank abstatten. Denn wie gut, freundlich, widersprüchlich, ärgerlich oder konfliktreich die Lehrerarbeit an den Arbeitsstellen auch gelingen oder mißlingen kann - nicht alle Chefs haben für den Betrieb die andauernde LehrerInnen-Aufgabe zur eigenen Erbauung und Lehre so internalisiert, daß sie dem Schema nach 'Art des Hauses' kritisches Lernen entgegenbringen können (AutorInnenkollektiv 1997) -, sie übernehmen eine wichtige und gelegentlich anstrengende Aufgabe eher selbstverständlich und dauerhaft solide. Enttäuschungen - gegenseitige - sind darin inbegriffen.

Gegenüber dieser Vorleistung hat die Hochschule mangels pädagogischer Arbeitsreflexion kein dauerhaftes Gespräch hinzugefügt, die Arbeit 'honoriert'.

"Das Wissen ohne Ahnen, das heute allenthalben gelehrt (belehrt) wird, ist so lamentabel wie das raunend verkündete Ahnen ohne Wissen" (Schultz, H. J. 1997: 22).

Literatur

- Altwater, E. (1989): Vom Leiden der Studenten und dem Horror der Dozenten. FR 21.1.1989. Frankfurt am Main.
AutorInnenkollektiv (1997): Muttheorie gegen Zumutungen. Notizbuch 48 der Kasseler Schule. Kassel.
Beck, J. (1994): Der Bildungswahn. Reinbek.
Hülbusch, K. H. (1991/1997): BPS II Betreuung. In: Notizbuch 48 der Kasseler Schule. S. 190-199. Kassel.
Ravetz, J. R. (1973): Die Krise der Wissenschaft. Probleme der industrialisierten Forschung. Neuwied, Berlin.
Schultz, H. J. (1997): Das Problem der Relevanz. Frankfurt am Main.
Weber, M. (1919/1995): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart.

Nachrichten - z.B. von einem x-beliebigen Tag

Im Ranking – zu deutsch wohl Gerangel – der Universitäten schneiden die Uni Hamburg und die TU Harburg mit dem x-ten Platz sehr gut ab. Die Prüfmerkmale für den ausgezeichneten Ligaplatz sind folgende: Zahl der Veröffentlichungen, Zahl der Promotionen, Geldeinnahmen aus Aufträgen und Gutachten. Hier wird ohne Umstände die Geschäftstüchtigkeit hofiert. Die übertragene 'Erziehungsleistung', die Lehre und Unterrichtung kommen nicht vor. So gesehen gibt es die Hochschule nicht mehr. Denn die Promotionen werden ja ebenfalls an externen Aufträgen ausgeführt, so daß die Universitäten keine Lehr-Anstalten mehr sind, sondern riesige aus öffentlichen Mitteln vorgehaltene Infrastruktureinrichtungen, die der privatistischen Auftragsbearbeitung ohne Entgelt bereit gestellt werden.

„Professoren

Er ging durch alte Winkelgäßchen,
im schlappen Hut, in faltigem Rock.
Ein kleines Bächlein wie ein Fäßchen
... nicht jung mehr ... graues Stirngelock
Vergaß er auch sein Regendach,
Man raunte: 'Der versteht sein Fach!'
Ein stilles, manchmal tiefes Gewässer:
der alte Professor.

Und heut? Im lauten Weltengebrause
bewegt sich der Privatdozent.
Er redet in und außerm Hause
von Politik mit viel Talent.

Beziehungen zur Industrie
sind sehr beliebt, drum hat man sie.
Wild fuchtelnd fordert den Krieg bis aufs Messer
der neue Professor.

Man sagt, weltfremd sei er gewesen.
Wie sind sie heute so gewandt!
Man sagt: er konnte nichts als lesen.
Wie wäscht sich heute Hand und Hand!
Der lehrt nicht mehr. Der propagiert.
Und wer erzieht den, der studiert?
Ich kann mir nicht helfen, er war doch viel besser:
der alte, deutsche, zerstreute Professor."

(Tucholsky, K. 1918)

Die 'Süddeutsche Zeitung' veröffentlichte eine Verlagsbeilage 'Hochschule und Beruf' zum Wintersemester 1993/94. Auf Seite V heißt der Titel: 'Professoren erliegen dem Lockruf des Geldes – Geschäftstüchtige Hochschullehrer vernachlässigen die Lehre.' In der 'HNA' und dem 'Weserkurier' berichtet am 22.2.1995 K.H. Reith vom universitären Geschehen unter dem Titel 'Störend sind nur die Studenten – Deutsche Professoren mit sich zufrieden'. 'Der Spiegel' (29/1996:23) titelt 'Apathie im Hörsaal – Die Professoren verlangen neue Milliardenzuschüsse für die Universitäten.' Im Weserkurier erscheint am 23.6.1999 die Überschrift 'Professor soll wenigstens da sein'. Und so weiter, und so fort. Die politischen Schönredner sind immer gut für schnelle Lösungen – keine Ahnung, aber Lösungen, vor allem mit Geld und Studiengebühren. Wenn die Professoren keine Zeit, die Hochschulen keinen Platz für StudentInnen haben, ist es nicht verwunderlich, daß der Anteil der Studienabbrecher ständig größer wird und das Studium immer länger dauert. Wie überall sonst sind die großspurig angekündigten Reformen Ausdruck jahrelanger Verwahrlosung und eiliger Vertuschung, von der morgen niemand mehr etwas wissen will. Herr Seehofer hat wahrscheinlich auch kein bisschen Erinnerung mehr an seine Reform-Gesundheitsministerzeit, zu der jeder zweimal DM 20,- oder 40,- für die Krankenhäuser notopfern mußte. Natürlich nur die, die krankenversichert sind.

1992 gab es ein Broschürchen 'Der hessische Weg – Materialien zur Studienstrukturreform' von Wissenschafts- und Kunstministerium: von der ersten bis zur letzten Seite eine Erfindung. Es gab keine Bestandsaufnahme, keine historische Analyse der Herkunft, keine Prognose, kein Stück Literaturnachweis – alles aus der hohlen Hand der sogenannten Maßnahmen wie die 'Geburt der hessischen Rahmenrichtlinien' (Struck, K. 1977). Pflichtschuldigt haben wahrscheinlich alle hessischen Hochschulpräsidenten die 'Förderung des selbständigen Studiums' und die Fördermittel dazu auf ihre Fahnen geschrieben. Nun, in Kassel gab es dazu eine hilflose Aufforderung zu Beiträgen, die Einrichtungen vorstellen sollten. Die Betreuung, die Lehre und Unterrichtung – also die Arbeit dazu – kam in der Frage nicht vor: 'hier ist 'ne Bibliothek und macht irgend etwas damit'. Die Verantwortung der Lehrenden für den Weg zur Selbständigkeit, die Lehre zum Lernen, war dem Präsidenten und den Ausschüssen völlig entgangen. Die Proklamationen und Offerten sind Makulatur, wenn sie gedruckt werden, weil die 'Strukturreform' äußerlich erfunden ist und keinen Gedanken über die Arbeit und wer sie tun soll enthält. Die 'Struktur' ist völlig blind, weil darin vergessen ist, daß die Leute wichtiger sind als formalistische Strickmuster, die aus der Form den Inhalt zu bestimmen gedenken (s. Ipsen). Irgendeine Struktur kann völlig lose gestrickt und durchgesetzt werden, ohne daß eine Änderung des Mangels erfolgte. Das Schöne an solchen Maßnahmen ist die Verkündung einer Verordnung und die daraus abgeleitete Investition in irgendwelche Sachen und Einrichtungen, die vorzuzeigen sind und eine Pervertierung des Werkinstinktes darstellen.

Der 'schiefe Turm von Pisa'

Den dummen Anfragen der Pisastatistik hätten wir auch durch vehemente Verweigerung eine Abfuhr erteilt. Der Turm hält mit neuen Untermauerungen. Er taugt als Warte der Beobachtung und des Sehens, als Ort des aufrechten Stehens. Die Pisastatistik ist schief und längst umgefallen, auch wenn sie der Reaktion für die ausfragbare Kenntnis immer noch ein willkommenener Beweis für die Zerstörung der Schule und die billige Zurichtung ist, die der SchülerIn im Zweifelsfalle mangelnde Anpassung bescheinigen läßt. Der 'schiefe Turm von Pisa' wäre doch ein schönes Beispiel für die Beförderung der Einsicht, daß schiefe Türme auch stehen können, nicht daß sie gleich schief gebaut werden müssen. Jede Kritik an solch verdrehten Zuschreibungen ist – wie Imre Kertesz einmal anmerkte – äußerst verdächtig.

„Zu Recht: wessen Interesse ist denn die Entlarvung metaphysischen Geschwätzes, auf dem das ideologische Blabla seinen schiefen Turm erbaut?“ (Kertesz, I. 1999:17)

„Erste robuste Antwort auf Pisa“

Manager-Prüfung für neue Professoren

Von unserem Redakteur
Horst Frey

Es reicht heutzutage nicht mehr, als Professor in seinem Fach sattelfest zu sein; Da zunehmend die Forschungsprojekte mit Drittmitteln finanziert werden, müssen die Professoren auch agil sein und ihre Forschungsvorhaben überzeugend „verkaufen“, um bei Firmen und Organisationen Geld zu akquirieren. Ob sie dazu in der Lage sind, soll künftig das Personalberatungsunternehmen Kienbaum Executive Consultants, Hannover, für die Universität bei neuen Bewerbern herausfinden.

Heute verlangt man von Professoren, dass sie als Wissenschaftsmanager arbeiten. Somit müssen sie neben ihrer fachlichen Kompetenz auch Kenntnisse über Personalführung und Teamgeist mitbringen. Die Begutachtung übernimmt das Personalberatungsunternehmen Kienbaum. „Die Universitätsleitung will die Berufungskommission bei der Auswahl von Lebenszeitprofessuren unterstützen“, sagte gestern dazu Rektor Professor Wilfried Müller. Es handele sich um ein Pilotverfahren, mit dem

die Universität Bremen in Deutschland Vorreiterfunktion übernehme.

Karl Bosshard von der Firma Kienbaum:

„Wir möchten die Prüfung der Bewerber auf keinen Fall majorisieren. In unseren Bewerbungsgesprächen greifen wir auf Erfahrungen in der Wirtschaft

Weitere Themen auch im Internet unter
www.tachauch.de

zurück. „Mir wird das einen Heidenspaß machen“, versicherte Bosshard und bezeichnete dieses Pilotprojekt als „erste robuste Antwort auf die Pisa-Studie“.

Jeder Fachbereich habe seine spezifischen Anforderungen. In Naturwissenschaften stünden Teamgeist und Führungsqualität ganz vorn, unterstrich Professor Jürgen Gutkowski, Dekan für Physik. Skepsis gebe es unter den Geisteswissenschaftlern, räumte Professor Jürgen Lott ein, der als Dekan im Fachbereich Kulturwissenschaften mit Befürchtungen konfrontiert wurde, dass künftig „kritische“ Professoren keine Chance mehr haben könnten, Rektor Professor Wilfried Müller erklärte, derzeit kämen auf zehn freie Professorenstellen 150 bis 200 Bewerber, Darunter habe nur eine Professorin aus Süddeutschland Kritik an der neuen Bewertung geäußert.

(Weserkurier 2002)

Es gibt offenbar keine Meldung, kein 'Blabla' mehr, das nicht noch dümmere, dreistere und ungebildete daherkommt, wie z.B. eine erst zehn Tage alte Propagandanachricht. Robust' – na ja – eher nassforsch wie ein Bundesminister. Jedenfalls völlig ungetrübte von Gebildetheit und Nachdenklichkeit. Auf der gleichen Seite der Zeitung ist ein Bericht abgedruckt, der Professoren im Lichte des milliardenschweren Marktes anstrahlt. Man spürt das Geifern von Leuten, die schon von der Aussicht auf Geld in Rage geraten. Wenn das keine Drogis sind?!? Arrogant, verlogen, dreist, unsäglich dumm und ohne jede nachdenkliche Bildung. Nur Ware pur. Oder frei nach Mister Bush – ich erkläre was Krieg und Geschäft sind im Namen meiner egozentrischen Interessen. Ab sofort werden Zeitungskolportagen übersehen, damit wir nicht auch noch von der nicht mehr zu übertreffenden Nano-Dummheit zu berichten haben.

„Nano-Technik ist eine Revolution“

Hochschule Bremerhaven beteiligt

Von unserem Mitarbeiter
Detlef Kolze

Ausgemachte Winzigkeiten spielen zurzeit an der Hochschule Bremerhaven eine riesige Rolle. „Wir sehen in der Nano-Technologie das Potenzial für

eine technologische Revolution und einen milliardenschweren Markt“, sagt Professor Uwe Großmann. „Da wollen wir in der Verfahrenstechnik von Anfang an mit dabei sein.“ Sein Beispiel zur Illustration der Größen ist eindrucksvoll: Ein menschliches Haar ist rund 50000-mal dicker ist als ein Nanopartikel. Die Cuxhavener Firma Lohmann Animal Health ist nach Angaben von Professor Großmann schon länger partnerschaftlich mit der Hochschule der Seestadt verbunden. Studierende könnten dort Praktika absolvieren oder Diplomarbeiten entwickeln. Die Firma bleibe so auch in

ständigem Kontakt mit der Wissenschaft. Das Unternehmen hat auch ein patentiertes Serum entwickelt.

Über den Bremerhavener Hochschulprofessor Glenn Taylor bestehen laut Großmann Kontakte zur amerikanischen Firma Cabot Corporation, die ein Aerogel aus Nanopartikeln entwickelt hat, das stark

geräuschkämmend wirkt. Bremerhavener Experten vom Studiengang Process Engineering (PEET) arbeiten mit daran, dieses Aerogel für die Autoindustrie billiger zu machen.

(Weserkurier 2002)

'Zur Verteidigung des Elfenbeinturmes'

nannte E. Panofsky (1957/1994) einen Vortrag, den er mit einem Bericht über den Bürgermeister von Hamburg begann, der 1945 die Hamburger Professoren anhielt, ihre Elfenbeintürme zu verlassen. Die Kanzler der Republik Deutschland waren sich nicht zu fein, dieser Verleumdung ihr je persönliches Etikett zu verleihen. Der erste Kanzler hatte ein besonders liebevolles Verhältnis zur Kritik: 'Die Pinscher' – wenn wir uns nicht irren – stammt von Erhard und galt den Literaten. Herr Schröder hat es mit den 'faulen Säcken', mit denen er die Lehrer anspricht. Die Sympathie deutscher Herrscher – man denke an die 'Göttinger Sieben'⁴⁸ oder die klammheimliche Rason aus den 70ern – für den nachdenklichen und kritischen Geist ist nicht zu übersehen. Wie sagte ein kurhessischer Serenissimus angesichts der Universitätsbibliothek Marburg treffend: was, die lesen auch noch? Genug der Bücher. Die Haushaltsmittel sind zu streichen. Kein Wunder, wenn das deutsche Finanzamt die Werbungskosten für den Kauf von Büchern sehr, sehr kritisch beäugt. Wozu müssen die noch lesen? Ganz einfach: damit nicht alle so blöd werden wie die Leute, die die Zeitungsseiten bevölkern.

Es kann die verbreitete Abneigung gegenüber Elfenbeintürmen nicht nur als eine tief sitzende Antipathie gegen intellektuelle Distanz gewertet werden, sondern auch gegen zu große Kultiviertheit. Nicht zu unterschätzen ist das Lob eines kleinen aber sicheren und ruhigen Wohlstandes und die völlige Ignoranz gegenüber allen Versprechen des großen Geldes oder der Teilhabe an der Macht. Gelehrte sind zufrieden, wenn die Prognose, die alle ohne Zins oder Steuer lesen können, zutreffend ist, oder, wenn sie herausfinden, woran der Mangel der Prognose begründet ist. Die HochschullehrerIn ist nicht auf Geschäftstüchtigkeit aus.

„Der Mann zu ebener Erde hat die Macht etwas zu tun, doch besitzt er nicht immer die Macht des Sehens, (...). Der Mensch auf dem Turm hat die Macht, etwas zu sehen, doch nicht die Macht der Tat, das einzige, was er tun kann, ist: zu warnen.“ (Panofsky, E. 1957/1994: 154)

Panofsky's Warnung war wohl in den 20er Jahren – siehe Tucholskys Epigramm – im Widerspruch bekannt. M. Weber, der neben hellsichtigen Analysen oder Analogien apostolische Weissagungen zur Unverbindlichkeit formulierte, hat schon 1919 auf den großen Unterschied zum gewöhnlichen 'Geschäftserfolg' hingewiesen:

„Es besteht eine außerordentlich starke Kluft, äußerlich und innerlich, zwischen dem Chef eines solchen großen kapitalistischen Universitätsunternehmens und dem gewöhnlichen Ordinarius alten Stils.“ (Weber, M. 1919/1994: 7)

⁴⁸ z.V.: gemeint ist die Verbannung der Gebrüder Grimm und fünf anderer Professoren von der Universität Göttingen durch den König von Hannover im Jahre 1837

F. Tenbruck beschränkt im Nachwort 'die Frage' in so'ner typischen 70er Jahre Marotte auf eine sehr kurz gegriffene Form der Relevanz:

„Deshalb wollen wir die Schrift mit der Frage lesen, was sie uns heute noch zu sagen hat.“ (Tenbruck, F. 1994: 49)

Die Schrift sagt nix. Aber M. Weber schreibt:

„Noch nie ist aber eine neue Prophetie dadurch entstanden (...), daß manche moderne Intellektuelle das Bedürfnis haben, sich in ihrer Seele sozusagen mit garantiert echten, alten Sachen auszumöblieren, und sich dabei dann noch daran erinnern, daß dazu auch die Religion gehört hat, die sie nun einmal nicht haben, für die sie aber eine Art von spielerisch mit Heiligenbildchen aus aller Herren Länder möblierter Hauskapelle als Ersatz sich aufputzen oder ein Surrogat schaffen in allerhand Arten des Erlebens, denen sie die Würde mystischen Heiligkeitsbesitzes zuschreiben und mit dem sie – auf dem Büchermarkt hausieren gehen. Das ist einfach: Schwindel oder Selbstbetrug. (Weber, M. 1919/1994: 43)

Was schreibt uns M. Weber sonst noch, heute, was daran erinnert, daß der Exzess, den wir manchmal wännen, immer schon auffällig war und auch Tucholsky nicht besonders genau hingucken mußte.

„Auf dem Gebiet der Wissenschaft aber ist derjenige ganz gewiß keine 'Persönlichkeit', der als Impresario der Sache, der er sich hingeben sollte, mit auf die Bühne tritt, sich durch 'Erleben' legitimieren möchte und fragt: Wie beweise ich, daß ich etwas anderes bin als nur ein 'Fachmann', wie mache ich es, daß ich, in der Form oder in der Sache, etwas sage, das so noch keiner gesagt hat wie ich?: - eine heute massenhaft auftretende Erscheinung, die überall kleinlich wirkt, und die denjenigen herabsetzt, der so fragt, (...)“ (ebd.: 16)

Nun, die obergescheiten Schwätzer werden, wenn sie denn mal lesen würden, fast alles aufgespießt finden von ihrer Schlaueit und vieles finden, was ihnen als Gedanke schon völlig fremd ist. Eine letzte Probe, man

„muß sich vielmehr klarmachen, daß die Aufgabe, (...), ein Doppelgesicht hat. Er soll qualifiziert sein als Gelehrter nicht nur, sondern auch: als Lehrer. Und beides fällt ganz und gar nicht zusammen. (ebd.: 9)

Wenn der Gelehrte den Auftrag des Lehrens verweigert, ist es nicht weit bis zum Stadium der Verweigerung der Gelehrsamkeit und das Ausweichen auf den Impresario. Nein, das stimmt so nicht, weil auch das Lehren gelernt werden kann, wenn der Gelehrte diesen Auftrag an- und ernst nimmt. Selbst verschiedene Temperamente setzen voraus, daß mehr oder weniger viel Arbeit in die Lehre gegeben wird.

„jenes Grübeln am Schreibtisch und wenn man das leidenschaftliche Fragen nicht hinter sich gehabt hätte,“ (ebd.: 14)

damit wenigstens, Temperament und Talent fehlten, 'das Blutwenige an Lehre herauskommt'. Auch Weber plädiert schon üppig für die Forschungsuniversität, deren nächster Schritt selbstverständlich dann von den Drittmittel- bzw. Auftragsprofessoren eingenommen wird. Berger und Kellner (1984), gewieft dem Weberschen Axiom der Wertneutralität folgend, beschreiben den akademischen Opportunismus, der Lehre und Forschung ganz billig nimmt und das Prestige des Amtes nur noch verkauft und mit dem 'Institut' unwidersprochene äußere Autorität einheimst und für jede Legitimation bereit ist und deshalb keine Zeit für die Lehre läßt. Denn die Knete für das Amt gibt es auch ohne angemessene Amtsführung, die deshalb so irrelevant ist.

Eine Lehrerin muß eine persönliche Moral mitbringen, für eine Arbeit, die qua Amt honoriert wird (s. Walzer, M. 1993). Und das setzt eine Autonomie voraus, die niemand ein- oder anklagen kann. Die vertrauenswürdige Lehrerin muß ohne Lob auskommen. Denn was lobenswert an der Führung der Arbeit ist, muß sie selber sehen. D.h., bei der Arbeit sind LehrerInnen immer doppelt anwesend. Sie sind real da und agieren. Gleichzeitig schaut das alter ego aus dem Hintergrund zu, über die Schulter, mahnt oder klopft auch ermutigend auf die Schulter. Lehren ist eine einsame Arbeit, bei der alle wichtigen Entscheidungen immer in der Situation erforderlich werden. Gut vorbereitet zu sein, im pädagogischen Sinne, ist Voraussetzung für die angemessene Einschätzung in der Situation (s. Hentig, H.v. 1985). Systematische Gegenstandskennntnis – die Didaktik – ist ohnehin und leichtsinnig einfach mal vorausgesetzt. Denn, wenn Lehrer den Gegenstand der Unterrichtung nicht parat haben, können sie die hohe Kunst des Lehrens nie erwerben.

Der 'dritte Mann'⁴⁹

Die Leute, 'die neue schwierige Bildungsaufgaben lösen' wollen, jonglieren theatralisch und benutzen die Dummheit der Pisastatistik, deren Voraussetzungen verheimlicht werden, zur Bestätigung der jahrelang wiederholten Vorbehalte. Pädagogisierende Aufklärer reagieren zynisch auf die politisch-administrative Zerrüttung der Schulorganisation. So schüttet M. Gronemeyer (1997) unter dem Titel 'Lernen mit beschränkter Haftung' die ganze Håme über die LehrerInnen aus. So ein rigoroser, mit heiligem Eifer garnierter Institutionalismus, der die Institution bekämpft mit dem Gedanken an die hermetisch geschlossene Anstalt, ist von Skinners (1948/1972) Behaviorismus infiziert. Das durchaus vergnüglich zu lesende 'Essay' von Johannes Beck (1994) über den 'Bildungswahn' ist tendenziell dem Fatalismus der Institution gegenüber verpflichtet und übersieht, daß Lehren (und Lernen) zunächst ein Privileg ist, das nicht dem Verkauf sondern dem Leben gedient ist. Wenn dabei ein Glücksfall auftritt – Glücksfälle sind nicht in demonstrativen Karrieren sondern in individuellem Selbstverständnis des Lebens unter gegebenen Voraussetzungen zu Hause -, sind die Lehrer bestenfalls nebenher beteiligt. Das Vermögen, eine Muttheorie (Pirsig 1978) denkbar zu machen, in der Orthodoxie der Erwartungen süffisant unorthodox zu leben, wäre eine Lehre aus den Lehren, die Einschränkungen der Selbstverständlichkeit aufhebt.

„... sich überall zu Hause zu fühlen, weil er sich kein Zuhause wünschte, sondern nur Freude, freie Menschen, Kraft und alles, was das Leben an Gutem, Geheimnisvollen und dem hat, was man nicht kaufen kann und nie wird kaufen können.“ (Camus, A. 1997: 233)

Dazu ist Bildung oder Einsicht in das Verfahren zur Herstellung denkwürdiger Abhängigkeit nötig. Bildung, die Erwerbsberufe anbietet (Hentig, H.v. 1998), ist so abstrus wie eine staatspolitische Propaganda, die Arbeitsplätze offeriert. Die Bildungsinstitutionen verkennen den Auftrag des Lehrens, wenn sie zur Disziplinierung der Lernenden mit dem Arbeitsplatz drohen - eine billige Unterwerfung unter das Diktat der Arbeitskraft für eine imaginäre Verwertung - und so die Autorität der Lehrerin durch

⁴⁹ siehe: AG Freiraum und Vegetation (1997): Notizbuch 48 der Kasseler Schule. Muttheorie gegen Zumutungen. Kassel.

den Statthalter des Arbeitsplatzes ersetzen; durch das was gemeinhin der 'gesunde Menschenverstand' genannt wird..

„Gesunder Menschenverstand ist Teil der hausgemachten Ideologie derer, denen grundlegendes Wissen vorenthalten wurde. (...) Entscheidend ist, daß sich gesunder Menschenverstand niemals selbst korrigieren kann und nie seine eigenen Grenzen überschreitet. (...) Gesunder Menschenverstand ist seinem Wesen nach statisch. Er ist Teil der Ideologie jener sozial Unbeweglichen, die niemals verstehen, was oder wer die bestehende Situation herbeigeführt hat. Er spiegelt jedoch nur einen Teil – oft nur einen kleinen Teil – vom Wesen dieser Menschen wieder. Sie sagen oder machen vieles, was nicht ihrem gesunden Menschenverstand entspringt. Und wenn sie etwas mit 'das ist doch allgemein so' rechtfertigen, so ist das oft nur eine Entschuldigung dafür, daß sie ihre tieferen Gefühle oder Instinkte übergangen haben.“ (Berger, J. 1998:96)

Was J. Berger den 'gesunden Menschenverstand' nennt und in den Mechanismen der Abwehr 'kultureller Benachteiligung', die mit allen möglichen 'Formen von Beschäftigtsein' überspielt wird, darstellt, trifft offenbar auch für die bildungspolitischen Schwadronen zu. Keiner hat die Arbeit, die sie vertreten, originär gelernt. Vom Amt besessen, auf das sie durch Geschick und opportunen Zufall gehoben wurden, haben die AmtsinhaberInnen ohne 'Bildung' durch die Macht der Ausübung den 'gesunden Menschenverstand' zum Pass erklärt. Alle HochschullehrerInnen nehmen ein Amt ein, für das sie nicht gebildet sind, für das sie sich auch nicht bilden. Der 'dritte Mann' ist die Chimäre, die sie dann aufführen, damit mangelnde Glaubwürdigkeit autoritär beleumundet wird. Wer als LehrerIn nicht zuerst vom Lehren und Unterrichten – ohne wenn und aber – ausgeht, wird nie eine gute und zuverlässige LehrerIn, weil das zufällige Lernschicksal und die hausgemachten Vorurteile implizit und unerkannt transportiert werden.

Wenn man die billige Pisastatistik nicht als Beweis sondern als Indiz für die Statistiker und für Ergebnisse nimmt, was den Statistikern ohne Frage und These völlig entgangen ist, dann folgt daraus eine relativ simple Kommentierung. Die Statistiker haben ein orthodoxes Schulwissen, das schlicht eingepaukt wird, abgefragt. Bei dieser Abfrage kommen Länder mit rigider Schule, die auch freundlich geführt werden kann, gut weg. Wenn die Schule nicht für den 'dritten Mann' ausbildet, sondern ganz schlicht - auf eine äußere Absicht der Verwertung und Zurichtung verzichtend - lesen, schreiben, sehen, verstehen lehrt, kann die Schule Deprivilegierung aufheben und ganz praktisch zum Auftrag nehmen. Wenn die BRD so schlecht abschneidet bei der Nachfrage, kann das nur der Modernität einer Gesellschaft zugerechnet werden, die vom ersten Tag der Schule nicht auf die Person sondern auf die zukünftige Arbeitskraft schießt, also so tut, als wenn die LehrerIn der zukünftige Arbeitgeber ist. LehrerInnen sind nur dem Schein nach für den Beruf gebildet. HochschullehrerInnen nicht mal dem Schein nach. Wenn diese Schlaumeier ihren SchülerInnen alle möglichen Unfähigkeiten zur eigenen Entschuldigung attestieren – dumm, faul usw. – haben sie ihren Beruf verpasst. Bildung und Beruf i.S. gewerbsmäßiger Tätigkeit sind zwei verschiedene Stiefel. Niemand hat den Erwerbsberuf durch Bildung erworben sondern durch Übung in der Situation. Und die meisten Inhaber privilegierter Ämter missbrauchen den Status, den sie zufällig oder mit einem rituellen Patent erworben haben. Ist es nicht bemerkenswert, wenn Leute in Amt und Würden und Honorar immer so gescheit daherreden und dabei vergessen, daß ihre Weggenossen durch-

aus ebenso solide, vielleicht sogar solidere Lebenswege eingegangen sind – wenn auch nicht mit soviel Knete korrumpiert und nicht mit so viel Selbstdarstellung. Man muß mal darauf hinweisen, daß die LehrerInnen nur für die Gegenwart des Lernens und nicht für die Zukunft und die Moral, die Integrität der SchülerInnen zuständig sind. LehrerInnen können dem Auftrag gemäß nur konservativ sein, weil sie sonst i.S. von Max Weber Propagandisten irgendeiner 'Hauskapelle' werden. Wissen ist in der Lehre immer auf die Vergangenheit bezogen. Wenn die Prognose, die Verheilung nicht vorhandenes Land vorspiegelt, kann daran nur ein Glaubenskrieg geführt werden. Genau der Glaubenskrieg, den die zufälligen Amtsinhaber führen, damit über das Wissen nicht nachgedacht werden muß.

Wer lehrt, lernt – wer nichts lernt, kann nicht lehren.

Lehren und Lernen

Das Patent für die LehrerIn, LehrmeisterIn, ProfessorIn ist vom Privileg des Lernens abgeleitet. Dieses Privileg ist vergessen und wird immer wieder als Herabsetzung und Zumutung propagiert, weil diese Tätigkeit den PatentinhaberInnen trotz solider Alimentierung nicht fein genug ist und nicht genug öffentliche Anerkennung einbringt. An den Hochschulen, die im Geld schwimmen, das nur uneffektiv verplempert wird, herrscht das völlig abwegige Lamento über 'zu viel' und 'zu wenig' oder 'zu dumm'. Völlig unerheblich ist, was dahinter geschrieben wird: Geld, StudentInnen, Gebäude, Geräte, Computer, Bedienstete, Anerkennung, Lehrende – 'dumm' ist da allerdings ausgeschlossen. Die Verwahrlosung der Lehre, also der professoralen Arbeit an den Hochschulen, kann leicht belegt werden mit ständig längeren Studienzeiten und sinkenden AbsolventInnenzahlen bzw. steigenden Zahlen der StudienabrecherInnen. Nur völlig desinteressiert Angepasste, also Dickfällige und bedenkenlos überzeugte Streber bringen die 'Verhältnisse' (zeitgerecht) hinter sich. Die Hochschulen haben völlig verdrängt, daß sie mit den StudentInnen einen Lehrvertrag eingegangen sind und die Lehre als Bringschuld vorzutragen haben, statt locker zurückgelehnt und völlig desinteressiert nur zu prüfen, was die StudentInnen sich selber beigebracht haben, eher im Status des Autodidakten denn des Lehrlings, der später sagen kann, daß er dies und jenes bei der und dem studiert habe, also gelernt habe. Titel, Amt und Ausstattung werden skrupellos für private Geschäfte missbraucht, deren Legitimität mit Verwaltungs- und Regierungsaufträgen, die gerne den Heiligenschein der ProfessorIn zur Beweihräucherung ihrer Absichten auf Ordenskissen vorantragen. Wir sollten nicht vergessen, daß der heutige Zustand, die Zerrüttung der Institution Hochschule den Akteuren anzulasten ist, die nach der Studentenbewegung unfähig für eine solide, kritische, aufgeklärte und zuverlässige Hochschule gegen die Ordinarienuniversität aufbrachen und dann seitdem bedauern, daß sie keine Ordinarien geworden sind. Der 'Bund Freiheit der Wissenschaft', der gegen diese 'Elfenbeintürmerei' anging (s. Panofsky, E. 1957/1994), aggressiv und böse, kann heute konstatieren, daß seine Befürchtungen und Aktivitäten völlig unnötig waren. W. Brands Metapher – die Schule der Nation ist die Schule - war damals schon falsch und ist heute völlig obsolet, wenn wir bedenken, daß heute jede Proklamation zur Lehre von der verwertbaren Zurichtung der Arbeitskraft diktiert wird. Dagegen wird an Schulen,

in Lehrbetrieben, an Arbeitsplätzen und an den Hochschulen ohne großes Aufheben Lehre und Lernen ohne Fismatenten und Mätzchen gearbeitet, verantwortlich und für die 'Lehrlinge' würdevoll und bestärkend.

Zum Schluß

„Nun sind wir 'Pädagogen' Wucherer, die es eilig haben. Im Besitz des Wissens, verleihen wir es gegen Zinsen. Das muß sich rentieren. Und zwar schnell! Sonst zweifeln wir an uns selbst.“ (Pennac, D. 1992/1998: 55)

LehrerInnen und Eltern, denen eine noch wesentlich schlechtere Rolle zudiktirt wird, können nur mit Geduld gut sein und mit der Unsicherheit leben lernen. Mit der Zeit können sie dann auch lernen, der von ihnen erwarteten Eiligkeit Gelassenheit entgegen zu setzen (s. Erikson, E.H. 1966/1991). Dem schönen Wort von der 'Nachhaltigkeit', die politisch immer nur in die Zukunft verheißen wird, können sie nur die Geduld in die gegenwärtige Vergangenheit entgegensetzen:

„...., denn wie kann Bewußtsein sich anders stimulieren als durch den Rückgriff auf bereits erzeugte eigene Bewußtseinszustände (Luhmann, N. 2002: 17),

die zunächst unbekannt und unsicher sind, also erst im Nachhinein geprüft werden können und deshalb ziemlich konservativ Gedanken an die Vergangenheit, die im Zweifelsfall das eigene Lernschicksal widerspiegeln und reflektieren muß, erfordern.

Lauter 'Ungelernte'

Per Wahl wird der Bäckermeister lt. amerikanischer Gemeindeverfassung in den Rang eines Bürgermeisters erhoben. Es kann auch ein Studienrat sein, der zuerst zum Bürgermeister, dann zum Ministerpräsidenten, dann zum Finanzminister erhoben wird. Alle diese Ämter werden über die Ochsentour des Parteisoldaten honoriert. Diese Ungelernten, Leute ohne Patent und Führerschein, treten tagtäglich mit neuen Weismachungen zur Bildung auf den Plan. Denn seit W. Brand's Tagen ist es richtig fein, Bildung umstandslos auf die Zurichtung der Arbeitskraft anzuwenden. Der Lehrling wird in den Stand des Auszubildenden versetzt und vom Zauber befreit. Wenn der Lehrling entzaubert wird, darf der Meister nicht vernachlässigt und muß zum Ausbilder befördert werden. Wer den Lehrmeister abschafft, schafft neben der Bildung das Vertrauen in die personale Vermittlung des Lernens ab und versetzt den Ausbilder in die Rolle des Funktionärs, macht weis, daß 'Bildung ein Angebot für Erwerbsberufe' sei (Hentig, H.v. 1998). H.D. Hüsck fasst die Großspurigkeit der so erfolgreichen Leitbildner permanenter und ruheloser Modernisierung pointiert zusammen:

„Da gibt es die, die nichts davon wissen wollen, daß sie mal jung gewesen sind. Und da gibt es die, die nichts davon wissen wollen, daß sie mal alt werden.“

Das Genörgel über die immer dümmere Schüler ist so alt wie die Schule und wird schon in den Zeitungen des frühen 19.ten Jahrhunderts alljährlich von Leuten beklagt, die vergaßen, daß ihre gescheite Routine erst in vielen Jahren der Übung erworben war, in denen ihnen Zeit gelassen wurde. Diese Klagen delegierten die Verantwortung an Eltern und Lehrer. Jedenfalls waren sie noch nicht mit billigen Lösungen zur Hand, zu denen heute jede/r sich verpflichtet fühlt.

Von Kant bis ...

„Von einem Lehrer wird also erwartet, daß er an seinen Zuhörer erstlich den verständigen, dann den vernünftigen Menschen und endlich den Gelehrten bilde. Ein solches Verfahren hat den Vortheil, daß, wenn der Lehrling gleich niemals zu der letzten Stufe gelangen sollte, wie es gemeinlich geschieht, er dennoch durch die Unterweisung gewonnen hat und, wo nicht für die Schule, doch für das Leben geübter und klüger geworden.

Wenn man diese Methode umkehrt, so erschnappt der Schüler eine Art von Vernunft, ehe noch der Verstand an ihm ausgebildet würde, und trägt erborgte Wissenschaft, die an ihm gleichsam nur geklebt und nicht gewachsen ist, wobei seine Gemüthsfähigkeit noch so unfruchtbar wie jemals, aber zugleich durch den Wahn von Weisheit viel verderbter geworden ist. Dieses ist die Ursache, weswegen man nicht selten Gelehrte (eigentlich Studierende) antrifft, die wenig Verstand zeigen, und warum die Akademien mehr abgeschmackte Köpfe in die Welt schicken als irgend ein anderer Stand des gemeinen Wesens.“ (Kant, I. 1765-66/1995: 297-298)

Kant kritisiert in dem einführenden Gedanken zu den Vorlesungen zunächst sich selbst und formuliert die Methode der Lehre, stellt eine Theorie her, nach der das Verfahren der Vermittlung prüfbar wird. Damit ist die Vorlesung nach der Pädagogik, die Psychologie der Vermittlung, und der Didaktik, die Systematik des Gegenstandes, unterschieden. Kant übernimmt die Verantwortung für den Sinn der Unterweisung bzw. Erziehung. Die Gegenstandskennntnis setzt Kant voraus und verzichtet gleichzeitig darauf, diese Sachautorität zu seiner Entlastung als Lehrer gegenüber den Schülern auszubeuten. Er verzichtet damit auch auf korrekte und sachliche Prüfbarkeit seiner Tätigkeit. Er übernimmt die undankbare Rolle des Lehrers, der nicht prüfen kann, was seine Lehre bewirkt, kein Lob erhält und hinsichtlich der Einschätzung der geglückten Lehre ein Schulterklopfen seines alter ego anzetteln muß. Dazu muß er allerdings gleichzeitig den kontrollierenden Forderungen an seine Arbeit widersprechen. Dazu skizziert er die theoretische, pädagogische Dramaturgie, die ihn vor äußeren Zugriffen nach der Effektivität schützt. Gleichzeitig stellt er einen Maßstab für die Gerechtigkeit des Vertrauens, das die Schüler ihm entgegenbringen, auf.

„Eine Handlung und ihre Folge müssen in der Erkenntnis miteinander in Beziehung gebracht werden. (...) Tragweite und Inhalt der Beziehungen bestimmen die inhaltliche Bedeutung ihrer Erfahrung. Die von einem Kind gemachte Erfahrung mag zwar intensiv sein, da ihr aber der Hintergrund vorangegangener Erfahrung fehlt, werden die Beziehungen zwischen passiven Erleben und aktivem Tun nur oberflächlich wahrgenommen, und die Erfahrung hat weder Tiefe noch Breite.“ (Dewey, J. 1934/1988: 57)

Ohne bewusste Erinnerung kann die Folge einer vergangenen Handlung nicht in eine Erfahrung übersetzt werden. So ist die Pisastudie nur ein makabres Erlebnis, keine Erfahrung und deshalb eine Art naturwüchsige Katastrophe, die nett gebraucht werden kann für emphatische Reaktionen.

„Eigentliche Wissenschaft ist das Wissen mit dem Wissen der Weisen und Grenzen des Wissens. Wird aber an ihre Resultate geglaubt, die nur als solche, nicht in der Methode ihres Erwerbs gekannt werden, so wird im imaginären Mißverstehen dieser Aberglaube zum Surrogat echten Glaubens.“ (Jaspers, K. 1977/1992: 193)

Jaspers führt dazu die Berufung auf Max Weber (12919) an und an anderer Stelle den Lehrenden als Lernenden.

„Die Situation der Vorlesung treibt im Lehrer selbst hervor, was ohne sie verborgen bliebe. (...) Meine Vorlesungen waren für mich der Weg des Erarbeitens, nicht die Wiedergabe einer fertigen Lehre.“ (ebd.: 204

D.h. doch nichts anderes: Die LehrerIn lernt (s. auch Kleist, H.v. 1805/1966). Wenn sie nicht lernen, können sie nicht lehren. Die Zerrüttung des Lehrens und der verantwortlichen Autonomie der LehrerIn ist der äußerlichen Perfektionierung der Gegenstände zuzuschreiben, die der LehrerIn die Funktion des Expertokraten andient. Darin ist nicht einmal mehr die berufsorientierte Ausbildung, so dumm und blöd darin der Lebenslauf vorgedacht zu sein scheint, enthalten, weil Berufstätigkeit nicht in Fächern besteht, auf denen die Experten jeweils bestehen. Sie dekretieren ein Fach, das es nur auf dem Papier gibt.

„Der Schulunterricht wurde im Planen ständig zerstreuter. (...) Gerade die Planung hat, selbständig geworden, die Zerstreuung hervorgebracht. Die Mittel, deren die Planung sich bediente, wurden Selbstzweck. (...) Der ungeschickte Schulmeister, der feierlich die geheimnisvollen Buchstaben zu schreiben beibringt, erzeugt den Wiederhall einer Gesinnung, die Ehrfurcht ist, - obgleich vielleicht die Forderung bleibt, daß er die Einübung didaktisch geschickter machen soll.“ (ebd.: 60-61)

Lesen bildet – bekanntermaßen. Wer heute eine Diplomarbeit zum Planen in die Hand nimmt – z.B. an der GH Kassel für die Fachbereiche Architektur und Stadt-/Landschaftsplanung findet im Literaturverzeichnis vornehmlich die administrativen Verordnungen, die Kenntnis und Unterwerfung unter die verwaltungsmäßige Kontrolle signalisieren, aufgezählt. Das ist löblich und vereinfacht die doktrinäre Zurichtung für den nicht vorhandenen Arbeitsplatz, verbaut im wahrsten Sinne die Neugier und die Bildung. Nachdenkliche Literatur versteht man merkwürdigerweise erst, wenn die Erfahrung dazu angesammelt worden ist. Die Geschichte der Erfahrung, die im Sinne vorgeleisteter Arbeit parat ist, ist allerdings gut für das Verständnis der bewusst – d.h. mit Überlegung - erworbenen Erfahrung. Die Literatur übernimmt die Rolle der Lehrmeisterin, die formuliert, was verstanden aber noch nicht zum Ausdruck gebracht ist. Wer aus dem Aktionismus existiert, kann nicht lesen. Daraus ist zu schließen, daß Unbelesenheit gleichzeitig ein Indiz für Unerfahrenheit ist. Wenn wir so manche Äußerung 'kindisch' nennen, berufen wir uns i.S. von Deweys Charakterisierung der Erfahrung auf die Feststellung mangelnder Tiefe und Breite der bewussten Erinnerung.

In diesem Sinne soll und muß die Lehre bedacht sein, denn:

„Sachloses Planen ist ruinös. Planung kann nicht an die Stelle der Vernunft treten. Wir planen zuwenig, wenn wir Dinge, die in unserer Hand liegen, dem Zufall überlassen. Wir planen zuviel, wenn wir das Ganze der menschlichen Dinge in die Hand unserer Absicht nehmen und verändern möchten.“ (Jaspers, K. 1977/1992: 53)

Und ist es

„..., wenn sie seinen Wunsch zu lernen unterstützen, ehe sie ihm zur Pflicht machen etwas nachzuerzählen,
wenn sie es bei seinen Bemühungen begleiten und sich nicht damit begnügen auf es zu warten,
wenn sie bereit sind Abende zu verlieren, statt Zeit gewinnen zu wollen,
wenn sie die Gegenwart zum Schweigen bringen, ohne mit der Zukunft zu drohen,
wenn sie nicht zulassen, daß das, was Lust war, zur Fron wird, und
wenn sie das Kind in dieser Lust bestärken, bis es sie sich zur Pflicht macht,

wenn sie diese Pflicht aus der Zweckfreiheit allen kulturellen Lernens ableiten und selbst die Freude an dieser Zweckfreiheit wiederfinden.“ (Pennac, D. 1992/1998: 62)

Literatur

- Beck, J. (1994): Der Bildungswahn. Reinbek.
- Berger, J. und Mohr, J. (1998): Geschichte eines Landarztes. München, Wien.
- Berger, P.L. / Kellner, H. (1984): Für eine neue Soziologie. Frankfurt a.M.
- Camus A. (1997): Der erste Mensch. Reinbek bei Hamburg.
- Dewey, J. (1934/1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main.
- Erikson, E. H. (1966/1991): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Gronemeyer, M. (1997): Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Darmstadt.
- Hentig, H.v. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart.
- Hentig, H.v. (1998): Bildung kann keine Erwerbsberufe anbieten. In: 'taz' vom 29.4.1998.
- Jaspers, K. (1977/1992): Was ist Erziehung. München.
- Kant, M.I. (1765-66/1995). Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766. In: Ders.: Werke in sechs Bänden, Bd. 1: 295-309. Köln.
- Kertesz, I. (1999): Ich – ein anderer. Reinbek bei Hamburg.
- Kleist, H. v. (1805/1966): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Ders. 1966: Werke in einem Band. S. 810-814. München.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Panofsky, E. (1957/1994): Zur Verteidigung des Elfenbeinturmes. In: Der Rabe 41. S. 147-155. Zürich.
- Pennac, D. (1992/1998): Wie ein Roman. Von der Lust zu lesen. München.
- Pirsig, R.M. (1978): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt am Main.
- Skinner, B.F. (1948/1972): Futurum Zwei. Reinbek bei Hamburg.
- Struck, K. (1977): Klassenliebe. Frankfurt am Main.
- Tenbruck F. (1994): Nachwort. In: Weber, M. (1919/1994): Wissenschaft als Beruf. S. 47-77. Tübingen.
- Tucholsky, K. (1918): Professoren. In: Ders. (1983): Gedichte. S. 128-129. Reinbek bei Hamburg.
- Walzer, M. (1993): Kritik und Gemeinsinn. Frankfurt am Main.
- Weber, M. (1919/1994): Wissenschaft als Beruf. Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe. Tübingen.

Notizbücher der Kasseler Schule

- 1 Scholz, N.: Über den Umgang mit Bäumen. 1985/91
- 2 Krautern mit Unkraut. Arbeiten von: Auerswald, B.; Fahrmeier, P. 1987/91
- 3 Sammeln und Säen. Mit Arbeiten von: Auerswald, B.; Fahrmeier, P. 1987
- 4 Krah, G.: 'Mini-Kienast' Synthetische Übersicht der Stadtvegetation Kassels. 1987
- 5 Bartung, L.: Ein alter Hut - Die bio-ökologische Stadtgrünpflege. 1987/93
- 6 Disziplingeschichte der Freiraumplanung / Landschaftsbildanalyse. 1987/96
- 7 Krah, G.: Träume von Säumen. Gimbel, G., Hennen, R.: Kasseler Kalkschotterdecken. 1988/92
- 8 Harenburg, B.: Mietergärten - Sind Zufälle planbar? 1988/92
- 9 Der Paxisschock - Von fertigen Umwegen und unfertigen wegen. 1988
- 10 Nachlese Freiraumplanung. 1989/91
- 11 Sauerwein, B.: Die Vegetation der Stadt. Ein Literaturführer. 1989/90
- 12 Heinemann, G.; Pommerening, K.: Struktur und Nutzung dysfunktionaler Freiräume. 1989/94
- 13 Stolzenburg, J.: Grünlandwirtschaft und Naturschutz in der hessischen Rhön. 1989
- 14 Sauerwein, B.: Stadtvegetation. Kritische Bibliographie. 1989
- 15 Schneider, G.: Die Liebe zur Macht. Über die Reproduktion der Enteignung in der Landespflege. 1989
- 16 Plänen für die Wechselfälle des Lebens. "Jungesellenkultur". 1990/1993
- 17 Pflege ohne Hacke und Herbizid. 1990
- 18 Hard-Ware. Texte von Gerhard Hard. 1990/96
- 19 Was hat Martha Muchow mit Astrid Lindgren zu tun? / und: Freiraum an Schulen. 1990
- 20 Ein Stück Landschaft - Kompaktseminar Miltenberg/M. 1991
- 21 Sommer '89' - 'Prüfungsreden'. 1991
- 22 Der ideale Wurf. Mit Arbeiten von: Schwarze, B., Trust, H., Helmrich, B., Rühling, S. 1991
- 23 Von Haustür zu Haustür - Morphologie u. Organisation. Beiträge von: Harenburg, Wannags, u.a. 1991
- 24 Der Landschaftsplan für die Stadt. und: Grünplanung im Gefolge der Stadtplanung. 1992
- 25 Worpswede und umzu. 1991
- 26 Reise oder Tour? Mit Arbeiten von: Appel, A., Mehli, R., Scheidel, W. 1992
- 27 Vom Straßenrand zur Bordüre. Mit Arbeiten von: Lucks, T., Grundler, H., Lührs, H., Meermeier, D. 1993
- 28 Die 'Freie Landschaft'. Mit Beiträgen von: Schürmeyer, Vetter, Boss, Granda Alonso, u.a. 1993
- 29 Gut gesät. Beiträge von: Auerswald, B., Hülbusch, K. H., Lechenmayer, B., Zollinger, R. u.a. 1993
- 30 Prüfungsreden '91/92. 1993
- 31 Pater Rourke's semiotisches Viereck - Acht vegetationskundliche Beiträge. 1993
- 32 Lührs, H.: Die Vegetation als Indiz der Wirtschaftsgeschichte. 1994
- 33 Vom Regen in die Traufe: Verwendung d. Niederschlagswassers. Biomüllkompostierung? Uni Bremen. 1994
- 34 Pflege-Fälle. Mit Beiträgen von: Hülbusch, Lührs, Schwarze, Protze, Knittel, u.a. 1994
- 35 SchauDerGärten - Nachlese zu Gartenschaukritik. 1995
- 36 Alles Quecke. Mit Beiträgen von: Bauer, I., Gehlken, B., Ledermann, B. 1995
- 37 Blockrand und Stadtrand. Beiträge von: Moes, Theiling, Mehli, Möller, Schneider, Bekeszus, u.a. 1995
- 38 StadtBaumschule - 'Vertrauliche Mitteilungen über Bäume'. 1996
- 39 Himmel und Hölle. Mit Beiträgen von: Hohagen, Annette; Hülbusch, Katharina u. a. 1996
- 40 Freiraum und Vegetation. Festschrift zum 60. Geburtstag von K. H. Hülbusch. 1996
- 41 Ney, S.: Die Gartenstadt Neu-Siebethsburg in Wilhelmshaven. 1996
- 42 Land und Lüge - Geschichten zur Landschaft. 1996
- 43 Groeneveld, S.: Agrarberatung und Agrarkultur und andere Texte. 1996
- 44 Bremer-Reihen: Plätze in Bremen; Reihenhausstadt 1997
- 45 Zwei Spaziergänge zu '7000n Eichen' von Joseph Beuys. 1997
- 46 Das Maß der Dinge; Prüfungsreden drei. 1997
- 47 "Ich gehe raus ... und bin doch zu Haus" und andere Texte von Inge Meta Hülbusch. 1997
- 48 Muthetheorie gegen Zumutungen. Beiträge von Ameise, Appel, Dessine, u.a. 1997
- 49 Hard, G.: Ruderalvegetation. 1998
- 50 Notizbuch. 1998
- 51 Buchstützen; Bibliographien zu den Notizbüchern, zu studentischen Arbeiten, zum Grünland. 1999
- 52 Gagel, Speik und Wegerich; Beiträge zur Landschafts- und Vegetationskunde. 1999
- 53 Alle reden vom Land und andere Texte von und mit Karl Heinrich Hülbusch. 1999
- 54 Gute Bau-Gründe. Beiträge zur Stadt-, Bau-, Freiraumstruktur. 1999
- 55 In guter Gesellschaft. Beiträge zur Pflanzensoziologie, Landschafts- und Vegetationskunde. 2000
- 56 Die Boden-Rente ist sicher. Beiträge zur Organisation des Bau-, Freiraum-, Siedlungsgrundrisses. 2000
- 57 Der Gartenbau in 4 Abteilungen - oder Die Haus - Gemüse - Wirtschaft. 2001
- 58 "Licht und Schatten" - Herstellungsplanung. 2003 in Vorbereitung
- 59 Über kurz oder lang (Promenade, Friedhöfe ua.). 2002
- 60 Die Paletten der Pflanzenfarben. - Alle Pflanzen färben irgendwie gelb -. 2002
- 61 Wer lehrt. lernt - Wer nichts lernt, kann nicht lehren 2003

