

Forum 2: Lehr-/Lernforschung

Moderation: Prof. Dr. Pätzold

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

„Hilfe zu leisten für das Lernen...“ – Hans Tietgens und die Lehr-Lern-Forschung

Henning Pätzold

In der erwachsenenpädagogischen Lehr-Lern-Forschung ist in den letzten fünf Jahrzehnten viel erreicht worden. Zwar deuten Befunde wie die Studie von Josef Schrader und Frank Berzbach (2005) an, dass viele Einzelprojekte den nötigen Zusammenhang eines kontinuierlichen Erkenntnisinteresses vermissen ließen und es erweist sich, z.B. mit Blick auf den Forschungsüberblick von Peter Faulstich und Christine Zeuner (2009), dass es gar nicht so viele Projekte sind, von denen hier die Rede sein kann. Doch erfordert eine Beurteilung einen angemessenen Maßstab. Und da gilt, dass die Erwachsenenpädagogik eine akademisch sehr junge Disziplin ist, und obschon es Bildung Erwachsener immer gegeben hat, ist sie nicht einfach die Akademisierung eines bestehenden Handlungsbereichs. Anders als die Schule, auf deren fundamentale Verschiedenheit von der Erwachsenenbildung auch Hans Tietgens deutlich hingewiesen hat, bekommt jene ihr Thema nicht als Ausdruck einer jahrhundertlang strukturierten gesellschaftlichen Arbeitsteilung übertragen, sondern muss den Bereich ihrer wissenschaftlichen Zuständigkeit selbst reflexiv bestimmen (und nicht selten auch verteidigen). Das bedeutet, dass sich ein vermeintlich klar umgrenzter Bereich wie die Lehr-Lern-Forschung plötzlich vielfach gebrochen darstellt. So gibt es nach bisheriger Forschungslage keinen annähernd sicheren Pfad, der etwa von lernpsychologischen Erkenntnissen zu eindeutigen didaktischen Konsequenzen führen würde, ganz zu schweigen von entsprechenden Verheißungen aus den Neurowissenschaften. Gleichwohl können die Ergebnisse der „allgemeinen Lernwissenschaften“ (Tietgens 1979, S. 1) nicht ignoriert werden; aber die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit lernenden Erwachsenen hat es – entgegen der überwiegenden Tradition etwa der psychologischen Lernforschung – mit einem Lernen zu tun, das unauflöslich in spezifische sozio-kulturell bestimmte Interaktionskontexte eingebettet ist. Ein erwachsenenpädagogischer Blick auf das Lernen offenbart also in der Regel *andere* Bezüge als etwa der pädagogischen Psychologie (vgl. Pätzold 2011), sodass ein thematischer Weg wie der von der empirischen Lernforschung über die Medienpädagogik zu Fragen der Teilhabe nicht so willkürlich sein müssen, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag (insofern wird die Konsistenz der Forschungsbemühungen in der oben genannten Studie mitunter vielleicht unterschätzt).

Für Pioniere wie Hans Tietgens, die die Akademisierung der Erwachsenenpädagogik in Deutschland von Beginn an begleitet haben, stellte die vergleichsweise geringe Strukturiertheit des Gegenstandes eine enorme Herausforderung dar: Es gibt einen lose konturierten, wissenschaftlich wenig erschlossenen und gleichermaßen akademisch wie praktisch zur Handlung herausfordernden Gegenstandsbereich und nur sehr geringe Ressourcen, um der Vielfalt der Aufgaben gerecht zu werden (vgl. auch Schrader/Berzbach 2005, S. 51). Gleichzeitig reklamieren Bezugsdisziplinen in unvorhersehbarer Weise einmal die Deutungshoheit über ein bestimmtes Thema, ein anderes Mal erklären sie sich für unzuständig. Schließlich ist der Gegenstandsbereich normativ beladen und zuweilen auch erheblich überladen. Aus der erwachsenenpädagogischen Geschichtsschreibung ergeben sich hohe moralische Anforderungen, ebenso aus gesellschaftlichen Problemlagen verschiedenster Art, wobei überdies der gesamtgesellschaftliche Konflikt zwischen ökonomistischen und alternativen Weltdeutungen in der Erwachsenenbildung immer mittransportiert werden muss.

Hans Tietgens, das arbeiten die Autorinnen und Autoren der folgenden Kapitel konsistent heraus, begegnet dieser Herausforderung in seinen Beiträgen zur Lehr-Lern-Forschung in vierfacher Weise: Er bezieht sich zumindest in Umrissen auf eine Anthropologie des Erwachsenen, er sucht den kreativen und autonomen Umgang mit Erkenntnissen der Bezugsdisziplinen, er widmet sich dem Lehren wie dem Lernen in einem unauflöselichen Zusammenhang und er plädiert für eine Ent-Ideologisierung durch Empirie.

Begrifflich wie empirisch kann der Erwachsene zum Bezugspunkt erwachsenenpädagogischen Handelns (nennt man es nun Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder Volksbildung) gemacht werden. Immer hat man es mit Erwachsenen zu tun, die formell oder informell, absichtlich oder beiläufig, berufsbezogen oder allgemeinen Interessen folgend lernen. Die Bestimmung des Erwachsenen selbst kann dann aber nicht pädagogisch sondern nur anthropologisch erfolgen. Tietgens hat das differenziert unternommen, indem er unterschieden hat zwischen dem, was den erwachsenen Menschen als solchen in Bezug auf Lernen *als Möglichkeit* eignet und dem, was in konkreten materiellen und sozialen Verhältnissen realisiert werden kann und soll. Damit vermeidet er zugleich die in der Anthropologie immer bestehende Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses, bei dem aus dem Sein das Sollen unmittelbar abgeleitet würde (vgl. Scheunpflug 2001, S. 36), und setzt zugleich einen bedeutenden bildungspolitischen Akzent.

Auch wenn die anthropologisch fundierte Bestimmung *des* Erwachsenen natürlich nicht einfach und abschließend zu leisten ist, liefert sie einen „Fluchtpunkt“ erwachsenenpädagogischen Denkens und die Anthropologie wird damit zu einer ihrer Bezugsdisziplinen. Mit solchen autonom umzugehen, ist ein weiteres Merkmal der Arbeit Hans Tietgens', das sich auch durch die folgenden Würdigungen zieht. Ergebnisse benachbarter Wissenschaften wie der Psychologie oder der Soziologie zu ignorieren wäre ebenso kurzsichtig, wie es naiv wäre, diese *unvermittelt* auf den eigenen Gegenstand zu übertragen. Sie bedürfen vielmehr der Transformation – Beispiele hierzu reichen bei Tietgens' Arbeiten vom symbolischen Interaktionismus bis zu den Neurowissenschaften.

Für das Lernen Erwachsener liegt die Notwendigkeit einer solchen Transformation nicht zuletzt darin begründet, dass es stets in einem bestimmten Zusammenhang zu sehen ist. Der Begriff dieses Kapitels, Lehr-Lern-Forschung, macht dies deutlich und auch an Tietgens' eigenem Zugang wird (z.B. im folgenden Beitrag von Horst Siebert) hervorgehoben, dass er das tatsächliche Lehr-Handeln ebenso zum Gegenstand macht wie das Lernen. Damit ist auch der Lernforschung ein Kontext mitgegeben, dessen Implikationen bis in die Verfasstheit der Gesellschaft hineinreichen, in der sich Lernen Erwachsener realisiert.

Der Blick auf das Tatsächliche schließlich ist das vierte Merkmal, dass in den folgenden Beiträgen durchgängig angesprochen wird. Empirie ist dabei kein Selbstzweck, sondern dient der Befreiung von historisch tradierten oder ideologisch gesetzten Begründungszusammenhängen, die vor einem bestimmten historischen Hintergrund berechtigt gewesen sein mögen – deren Berechtigung aber im Lichte der Empirie erwiesen werden muss und nicht allein auf Tradition (oder gar Macht) begründet sein kann. Vor dem Hintergrund einer heute populären Praxis der evidence-based research (vgl. kritisch Biesta 2009) erscheint es sehr vorausschauend, dass Tietgens die *Grenzen* empirischer Urteilsbegründung gleichermaßen bewusst waren, etwa indem er vor einem kritiklosen „Sich-Klammern an die Realität des Marktes“ (Tietgens 1979, S. 119) entschieden gewarnt und demgegenüber „für eine von der Praxis distanzierte, sie aber durchdringende Reflexion“ (ebd.) plädiert hat.

Die folgenden Beiträge differenzieren diese Merkmale und gehen darüber hinaus weiteren Aspekten von Hans Tietgens' Arbeit in Bezug auf das Lehren und Lernen nach. Monika Kil arbeitet unter anderem die Rolle des Textes „Lernen mit Erwachsenen“ (1967) als historischer Beitrag zur Weiterbildungsforschung heraus. Der Weg, der hier vorgezeichnet wird, ist der einer engen Kooperation zwischen Lehrenden und Forschenden, die einerseits der Komplexität des Feldes wie des *Feldzugangs* gerecht wird, andererseits aber auch den Professionalitätsanspruch der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner unterstreicht. Forschung über Kursleitung soll nicht an, sondern mit ihnen geschehen.

Der Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist auch für Horst Siebert besonders hervorzuheben. In seinem Beitrag stellt er dar, dass die Lehr-Lern-Forschung hierzu einen wichtigen Beitrag leistet, wobei es – so Siebert – vor allem der Blick auf die Lehrenden ist, der Tietgens zu Recht interessiert. So erwähnt er auch frühe Bezüge der Erwachsenenbildung zum Konstruktivismus unter dieser Perspektive und verweist nicht zuletzt darauf, dass auch dieser seinerseits *lehr*-theoretisch ausgewertet worden ist.

Konstruktivismus und Systemtheorie bilden auch für Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler einen Rahmen, in dem sich Lehr-Lern-Forschung abspielen könnte. Mit Blick auf die Beiträge Tietgens' stellt sich dabei für beide die Frage, wie und unter welchen Bedingungen Aneignungs- und Vermittlungshandeln zur Deckung zu bringen sind. Dass eine solcherart angelegte Forschung noch mancherlei Grundproblem zu bewältigen hat, etwa zum Beobachtungsstandpunkt des Forschenden im Prozess, wird gesehen. Dass andererseits erwachsenenpädagogische Forschung nicht einfach abwarten kann, bis erkenntnistheoretische Grundfragen andernorts einer Lösung zugeführt worden sind, ist eine Position, die die Autoren ebenso mit Tietgens eint.

Unzweifelhaft ist bei der Begegnung von Aneignungs- und Vermittlungshandeln die Sprache ein Medium von herausgehobener Bedeutung. Tietgens' sorgfältige Auseinandersetzung mit Beiträgen der Sprachwissenschaft und besonders den seinerzeit viel diskutierten Konzepten von Bernstein und Whorf geht Sigrid Nolda in ihrem Beitrag genauer nach. Sie arbeitet dabei heraus, wie Tietgens kritisch mit der Frage umgeht, wie die Anwendung entsprechender Befunde (etwa zur Unterscheidung restringierten und elaborierten Codes) in der Erwachsenenbildung zu bewerten sei, zeichnet aber auch Tietgens eigene Rezeptionsarbeit nach und gibt damit gleichermaßen einen Einblick in dessen Umgang mit Beiträgen aus Nachbardisziplinen wie in seine konkrete Arbeitsweise.

Eine sprachliche Besonderheit beschäftigt (neben anderem) auch Dieter Nittel in seinem Beitrag. Er würdigt Tietgens' „Einleitung in die Erwachsenenbildung“ als Beginn einer Folge von Einführungen, die auch als Medien zur „kollektiven disziplinären Selbstverständigung“ gelesen werden können. Dabei stellt er aber auch die Frage, warum Tietgens die eher ungewöhnliche Bezeichnung ‚Einleitung‘ gewählt habe. Er weist weiter darauf hin, dass in dem Buch bereits viele der für die Erwachsenenbildung zentralen Begriffe, wie etwa ‚Passung‘ oder ‚Teilnehmerorientierung‘, genannt werden. So könnte man auch auf den Gedanken kommen, dass die Bezeichnung Einleitung auch deshalb gut passt, weil hier späterhin „einheimische Begriffe“ der Erwachsenenbildung geprägt wurden – ein Auftrag, den Herbart vor fast zweihundert Jahren ebenfalls in einer Einleitung (zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“) formulierte (Herbart 1806/1885, S. 6).

Die ‚Einführungen‘ stellen *einen* Weg zur Systematisierung der Erwachsenenbildung und ihrer Wissensbestände dar. Einen ganz anderen wählt das „Baustein-system“, dem sich Steffi Robak widmet. Sie macht unter anderem auf den be-

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

126

deutsamen Umstand aufmerksam, dass der Ausbau der öffentlichen Weiterbildung hier bildungstheoretisch, aber auch *lerntheoretisch*, nämlich mit der Lernfähigkeit und -bereitschaft Erwachsener, begründet wird.

Lehren bedeutete für Hans Tietgens, Hilfe zu leisten für das Lernen. Den Zugängen, die er hierzu insbesondere hinsichtlich der Forschung gewählt hat, haben die Autorinnen und Autoren der folgenden Beiträge sich in unterschiedlicher, stets kenntnisreicher und wertschätzender Art gewidmet. Sie zeichnen damit Wege vor, wie diese aus heutiger Sicht erschlossen und mit Gewinn gelesen werden können. Es lohnt sich, diesen Wegen zu folgen.

Literatur

- Biesta, G.: Educational Research, Democracy and TLRP. 2009 / URL: <http://www.tlrp.org/dspace/handle/123456789/1620> [letzter Zugriff 2.2.2011]
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Leipzig 1806/1885
- Pätzold, H.: Contemporary Theories of Learning and Teaching. Opladen/Farmington Hills 2011 (i. Vorb.).
- Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001
- Schrader, J./Berzbach, F.: Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bonn 2005
- Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1979
- Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967
- Zeuner, C./Faulstich, P.: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim/Basel 2009