

158

Im Feld des Lehrens und Lernens

Horst Siebert

1. Leitstudien der Erwachsenenbildung

1971 schrieben H. Tietgens und J. Weinberg: „Von allen Wirkungsfaktoren im Feld des Lehrens und Lernens sind die Lehrenden bisher am seltensten Gegenstand der Forschung und Darstellung gewesen. Es ist zwar sehr viel davon die Rede, was sie tun sollen, aber ihr tatsächliches Lehrverhalten ist kaum untersucht“ (Tietgens/Weinberg 1971, S. 115).

Diese Feststellung lässt sich 40 Jahre später einschränkungslos wiederholen. Die Gründe und Ursachen sind vielfältig: die Gruppe der – meist nebenberuflich – Lehrenden ist sehr heterogen, die Art der Bildungsangebote und die Zielgruppen sind sehr differenziert, ebenso die Motivationen, die Themen, die Qualifikationsanforderungen. Das heißt: je allgemeiner die Maßstäbe und Kriterien, desto unverbundlicher. Empirische Untersuchungen sind deshalb überwiegend nicht verallgemeinerbare Einzelfallstudien.

Drei mehrstufige empirische Untersuchungen zur Erwachsenenbildung gelten als „Leitstudien“.

„Als Leitstudien der Erwachsenenbildung kann man solche Forschungsarbeiten bezeichnen, die für eine Disziplin einen unübersehbaren Anregungs- und Vorbildcharakter haben. Dieser ist nicht nur von der Relevanz der Fragestellung, der Differenziertheit der Methoden und dem Gehalt der Ergebnisse abhängig, sondern auch von der (zeitbedingten) Empfänglichkeit und Interaktionsdichte der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Leitstudien tragen zur Diskontinuität und Identität einer Wissenschaftsdisziplin bei“ (Schlutz 2010, S. 189).

Die drei Leitstudien sind:

1. Die „*Göttinger Studie*“ über „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ von W. Strzelewicz, H.D. Raapke und W. Schulenberg (1966).
2. Das „*Bildungsurlaubsversuchs- und -entwicklungsprogramm*“ (BUVEP) von Y. Kejcz u.a. (1979).
3. Unsere *Hannoveraner Studie* zum „Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen“ (Siebert/Gerl 1975) mit Folgeuntersuchungen.

In unserer Studie, in der zum ersten Mal Seminarverläufe dokumentiert und analysiert wurden, haben wir standardisierte teilnehmende Beobachtungen durchgeführt (jeder Diskussionsbeitrag wurde registriert und klassifiziert), ergänzt durch Kursleiter- und Teilnehmerbefragungen zu Beginn und am Ende eines Seminars.

Unser erkenntnisleitendes Interesse galt einem teilnehmerorientierten Lehrverhalten. Zur Teilnehmerorientierung – so unsere Ausgangsthese – gehört eine „*Teilnehmerpartizipation*“, d.h. eine Mitbestimmung der Teilnehmer über Ziele, Inhalte und Methoden. Eine solche Mitbestimmung wurde von den Kursleitern kaum ermöglicht, aber dies wurde von den meisten Teilnehmern nicht als Mangel empfunden. Im Gegenteil: Bei den Befragungen stellte sich heraus, dass gerade die Teilnehmer ohne höhere Schulbildung eine solche Partizipation ablehnten, da sie befürchteten, dass sich in solchen Diskussionen die „lerngewohnten“ Teilnehmer mit höherer Schulbildung durchsetzen würden. Teilnehmerorientierung kann also durchaus auch bedeuten, im Interesse der Bildungsbenachteiligten „direktiv“ zu entscheiden.

Ein weiteres interessantes Ergebnis resultierte aus dem Vergleich der teilnehmenden Beobachtung mit den Befragungen: Die Kursleiter überschätzten den Anteil der Teilnehmerbeiträge, sie selber redeten häufiger und länger als sie selber vermuteten. Deutlich wurde eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild, zwischen der Kursleiter- und der Teilnehmerperspektive. Außerdem waren die individuellen Unterschiede der Wahrnehmungen und Beurteilungen erheblich größer als von uns erwartet.

Christine Zeuner und Peter Faulstich bewerten diese Studien aus der zeitlichen Distanz wie folgt:

„Die Verbindung von normativem Anspruch bezogen auf bildungspolitischen Reformwillen einerseits und positivistischer Suche nach Lerntatsachen andererseits führt zwangsläufig zu Widersprüchen des Projektes. Schon während des Verlaufs drängen positivismuskritische Elemente in Analyse und Interpretation der Daten ein (...). Die Standards des empirisch-analytischen Konzepts, die durch Zerlegung des Lerngeschehens in beobachtbare Verhaltenseinheiten und Einzelantworten angestrebt wurden, werden problematisiert und es wird nach dem Einbezug in gesellschaftliche Zusammenhänge gefragt. Im Verlauf der Studie entwickelte sich der Projektansatz von einem quantifizierend analytischen zu einem qualitativ interpretierenden Konzept“ (Zeuner/Faulstich 2010, S. 64).

Die Unterschiede der Perspektiven zwischen Lehrenden und Teilnehmenden wurden durch die Seminarprotokolle des *BUVEP-Projekts* eindrucksvoll bestätigt:

„Lehrende neigen dazu, alles auszublenden, was ihrer Lehrstrategie zuwiderläuft; Teilnehmende und Lehrende reden aneinander vorbei, behandeln dasselbe Thema auf unterschiedlichen Ebenen“ (Schlutz 2010, S. 189).

2. Leben und lernen „im Modus der Auslegung“

Durch diese beiden Studien wurde deutlich, was angesichts der damaligen Verstehens- und Empathieeuphorie so noch nicht erkannt worden war: die Perspektivendifferenz von Lehrenden und Lernenden, die verschiedenen Wirklichkeiten und Wahrnehmungen. Diese Vielfalt wurde durch die systemisch-konstruktivistische Theorie bestätigt und begründet.

So spricht Wilhelm Mader einige Jahre später von der „*zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens*“. Ist es sinnvoll, darüber nachzudenken, „dass Lehren ein Handlungssystem und Lernen ein *anderes* Handlungssystem und die Stofflogik ein *drittes* Handlungssystem repräsentieren, die aber weder objektiv noch kommunikativ in Übereinstimmung sind noch gebracht zu werden brauchen? Provokativ zugespitzt: Was hat eigentlich Lehren mit dem Lernen außer der Tatsache zu tun, dass wir gewohnt sind, beides an einem Ort, zu einer Zeit und unter bestimmten Riten zusammen zu denken?“ (Mader 1997, S. 68f.). Lehren und Lernen sind zwei verschiedene Systeme, die nur lose miteinander gekoppelt sind. Das heißt aber auch: gelernt wird nicht das, was gelehrt wird. Was Kursleiter sagen (wollen) und was Teilnehmer hören, ist selten deckungsgleich. Sinnvolles Wissen kann nicht von A nach B übertragen werden, sondern sinnvolles Wissen wird von jedem einzelnen „autopoietisch“ erzeugt.

Siegfried Schmidt spricht von einem „*Interventionsparadox*“:

„Wenn man argumentiert, dass Lehrende und Lerner beim funktionalen Lernen ein reflexives soziales Lernsystem bilden, innerhalb dessen sie partiell gemeinsame Geschichten und Diskurse ausbilden, in denen doppelte Kontingenz herrscht, und dass Lehrende und Lerner kognitiv autonome, also in allen Handlungen an ihre Systemspezifik gebundene Aktanten sind, dann

wird deutlich, dass bei der Modellierung von Lernprozessen nur zirkuläre bzw. reflexive Kausalitätsverhältnisse im Sinne von *Ermöglichungsverhältnissen* relevant sein dürften, die aufseiten der Beschreibung und Erklärung Selbstorganisationsmodelle erforderlich machen“ (Schmidt 2005, S. 111).

Ein Paradigmenwechsel der Lehr-Lerntheorie zeichnete sich bereits ab, bevor die konstruktivistischen Thesen Mitte der 1990er Jahre den erwachsenenpädagogischen Diskurs „perturbierten“. Formulierungen wie „*less teaching more learning*“ und „*Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar*“ deuteten in ihrer Zuspitzung eine Wende der pädagogischen Wahrnehmung an. Zugrunde lag ein erkenntnistheoretischer Perspektivenwechsel: die Welt ist uns nicht „objektiv“ zugänglich, wie sie „wirklich“ ist, sondern wir erzeugen unsere eigenen „gangbaren“ Wirklichkeiten.

So schreibt Hans Tietgens bereits 1981:

„Menschen leben im *Modus der Auslegung* (...). Es ist darauf zu reflektieren, daß gesellschaftliche Wirklichkeit existent ist im Modus ihrer menschlichen Deutung. Es gilt die Vorstellung zu übersteigen, daß Subjekt und Objekt eindeutig voneinander zu trennen sind, daß allgemein verbindlich gesagt werden kann, was zum Ich und was zur Welt gehört, daß eine durchgehende Grenzziehung von innen und außen möglich ist“ (Tietgens 1981, S. 90f.).

Allerdings konstruieren wir unsere Welt nicht im Elfenbeinturm, sondern im Gespräch, in sozialen Kontexten, auch in Seminaren – gemeinsam mit anderen – und selbstverständlich auch im Kontakt mit dem Kursleiter. Die Systemtheorie spricht von einer Ko-evolution, einer gemeinsamen Entwicklung eines Weltbildes.

1985 stellt Ortfried Schäffter ein konstruktivistisches Konzept des Lehrens zur Diskussion, dessen innovative Sprengkraft aber wenig beachtet wird.

O. Schäffter problematisiert das normative pädagogische Selbstverständnis und spricht von der „Unwahrscheinlichkeit des Lehrens“. Jeder Mensch stellt ein „informationell geschlossenes System dar“, d.h. jeder konstruiert seine eigenen Bedeutungen, die dem anderen nur in Andeutungen mitgeteilt werden können.

Schäffter zitiert Humberto Maturana: „Wir erzeugen die Welt, in der wir leben, indem wir sie leben“ (Schäffter 1985, S. 43). Daraus folgt, dass jeder Teilnehmer in einem Seminar Unterschiedliches lernt. Wir lernen das, was für uns biografisch „anschlussfähig“ ist und nicht unbedingt das, was der Kursleiter für wichtig hält.

„Lehren im Sinne einer unmittelbaren Einflußnahme auf Sinnesstrukturen anderer muß als unrealistische Illusion (...) zurückgewiesen werden“ (ebd., S. 44).

Bisher wurden die Theoreme der Autopoiesis, Selbstreferenz und Emergenz vor allem auf die Selbststeuerung des Lernens bezogen. Selbstverständlich gilt dieser Blick der optimalen Geschlossenheit auch für die Lehrenden. Auch das Lehrverhalten ist rekursiv und biografisch determiniert: Wir lehren so, wie wir es gelernt und erfahren haben (und kaum so, wie es die pädagogische Literatur empfiehlt).

J. Kade, D. Nittel und W. Seitter stellen fest, dass die Kursleiteridentität aus individuellen „Suchbewegungen“ resultiert. So kann man von einer „*Biografisierung der Kursleitertätigkeit*“ sprechen (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 127). Jedes pädagogische Handeln ist biografisch verankert und relativ unabhängig von Studium und von der Fortbildung.

Nach unseren Untersuchungen wächst mit der biografischen Dauer der Lehrtätigkeit jedoch nicht ohne weiteres die Qualität der Lehre. So waren die von uns

befragten „*Neulinge*“ der Erwachsenenbildung selbstkritischer und offener für Anregungen und Fortbildungsseminare als „*alte Hasen*“, deren Berufung auf langjährige Lehrerfahrung sich eher als lernresistent erwies.

Sicherlich sind Erfahrungen nützlich und verleihen Sicherheit. Dennoch sollten pädagogisch Tätige ihre angeblichen Erfahrungen regelmäßig überprüfen und evaluieren. Rolf Arnold spricht deshalb – in Anlehnung an F. Varela – von einer wünschenswerten „selbst einschließenden Reflexion“ als Grundlage für eine ständige „Selbstveränderung“ (Arnold 2009, S. 61). Erfahrungen sind nur dann kompetenzsteigernd, wenn sie zugleich offen für Veränderungen bleiben.

Pädagogische Kompetenz erfordert also eine permanente Selbstevaluation – ohne dass allerdings die Selbstkritik übertrieben werden sollte. Und: Erfahrungen können auch als Lernbarrieren und als Alibi für Lernvermeidungen wirken.

Auch wenn die Wirksamkeit linearer Wissensvermittlung relativiert wird, so wird doch nicht die Notwendigkeit der Lehre generell und der Kursleitertätigkeit insgesamt infrage gestellt. Der Hirnforscher Gerhard Roth, der die konstruktivistischen Kernthesen aus neurowissenschaftlicher Sicht bestätigt, plädiert für eine Aufwertung der Lehrtätigkeit.

In seinem Aufsatz „*Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?*“ begründet er zwei Thesen neurobiologisch:

„1. Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden. 2. Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind“ (Roth 2003, S. 20).

Dennoch lassen sich Erwachsene von Lehrenden anregen, auch korrigieren. Je motivierter und begeisterter Kursleiter sind, desto nachhaltiger können sie andere motivieren. Die „Glaubhaftigkeit“ wird oft schon zu Beginn einer Begegnung eingeschätzt.

„Dies geschieht innerhalb ca. einer Sekunde völlig unbewusst über eine Analyse des Gesichtsausdrucks (besonders Augen- und Mundstellung), der Tönung der Stimme (Prosodie) und der Körperhaltung. Beteiligt hieran sind vor allem die Amygdala und der insuläre Cortex sowie der rechte temporal-parietale Cortex und der orbito-frontale Cortex“ (ebd., S. 23).

3. Lernen in Kontexten

Gelernt wird in zeitlichen, räumlichen und personalen Kontexten. So wird mitgelernt, *wer* den Inhalt repräsentiert, *wann* und *wo* gelernt wurde. „Entsprechend kann schon der Lernkontext (Person, Zeit, Ort) förderlich oder hinderlich für das Abrufen eines Wissensinhaltes sein“ (ebd., S. 27).

Zwischen Kursleitern und Teilnehmern entsteht eine lernintensive Resonanz, eine sozialemotionale Schwingung, eine stimulierende Atmosphäre.

Die meisten von uns erinnern sich an die Schulzeit, in der sie vor allem von einem begeisterten, begeisterungsfähigen Lehrer gelernt haben. Solche Lehrerinnen und Lehrer haben nicht (nur) Stoff vermittelt, sie haben ihr Thema „verkörpert“, sie waren emotional engagiert.

Eine entsprechende systemisch-konstruktivistische Didaktik nennen Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler „*Ermöglichungsdidaktik*“:

„Lernen stellt sich nach dieser Sichtweise nicht als lineares Ergebnis von Lehre, Unterweisung oder Training dar, sondern als ein Aneignungsprozess, der mehr von den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten,

162

dem situativen Kontext und dem sozialen Umfeld beeinflusst wird. Mit einer solch realistischeren Sicht auf Lernprozesse können diese daher nicht vom Lehrenden i.S. didaktischer Linearität instruktionsmäßig geplant werden, sondern es kann lediglich ein Lernarrangement geschaffen werden, das die Aneignung signifikanter Wissensbestände ermöglicht“ (Arnold/Schüßler 2003, S. 1).

In diesem Sinne meint Lehre Anregung zur Konstruktion neuer Welt- und Selbstbilder, Reflexion der Wirklichkeitskonstruktion, gelegentlich auch Perturbation, d.h. Irritation, Querdenken.

Das Buch „Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens“ (1971) ist eine Bestandsaufnahme unseres Wissenstandes über das, was wir damals über Erwachsenenbildung zu wissen glaubten. Es ist aber auch eine programmatische Schrift: Die Autoren verweisen auf die Kontinuität des lebenslangen Lernens und sie machen darauf aufmerksam, dass Erwachsenenbildung nicht lediglich eine Verlängerung der Schulpädagogik ist – was die meisten Pädagogen und Lehrer in Volkshochschulen damals glaubten.

Der Feldbegriff von Kurt Lewin, auf den sich H. Tietgens und J. Weinberg beziehen, nimmt vieles von dem vorweg, was später als systemisches Denken bezeichnet wurde.

Hans Tietgens ist Wegbereiter der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und zwar in doppelter Hinsicht: Er hat wesentlich dazu beigetragen, dass Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin an unseren Universitäten anerkannt wurde. Und er hat durch sein Engagement bewirkt, dass die Volkshochschulen eine Professionalisierung der Bildungsarbeit unterstützt haben.

Es wäre bedauerlich, wenn H. Tietgens' Veröffentlichungen in Vergessenheit geraten würden.

Literatur

- Arnold, R.: Seit wann haben Sie das? Heidelberg 2009
- Arnold, R./Nolda S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung Bad Heilbrunn 2010
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Hohengehren 2003
- Claude, A. u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn 1985
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 2007
- Kejcz, Y. u.a.: Lernen an Erfahrungen? Bonn 1979
- Mader, W.: Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens. Bad Heilbrunn 1997, S. 61-81
- Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens. Bad Heilbrunn 1997
- Roth, G.: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT: Literatur- und Forschungsreport, 26 (2003) 3, S. 20-28
- Schäffter, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Claude, A. u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn 1985, S. 41-52
- Schlutz, E.: Leitstudien. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2010, S. 189-190
- Schmidt, S.: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Heidelberg 2005
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
- Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981

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)

163

Tietgens, H./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig
1971

Zeuner, C./Faulstich, P.: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim
2009