

Professionalität für die Erwachsenenbildung: Hans Tietgens' Plädoyer als bleibende Herausforderung

Josef Schrader

1. Vorbemerkungen

Als Wiltrud Gieseke gemeinsam mit den Vorständen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Sektion Erwachsenenbildung zu dem Berliner Kolloquium zu Ehren von Hans Tietgens einlud, ging es ihr um dreierlei: mit Hans Tietgens den bedeutendsten Erwachsenenpädagogen der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte zu ehren, nach seinen fortdauernden Impulsen für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zu fragen und – nicht zuletzt – seine Arbeiten auch der jüngeren Generation zugänglich zu machen. Während Ersteres Hans Tietgens wohl eher unangenehm gewesen wäre, entsprechen die beiden anderen Zielsetzungen ganz ohne Zweifel seinen Intentionen. Er hat wie kein anderer die öffentliche, politische und wissenschaftliche Debatte über die Erwachsenenbildung durch eine reiche Publikationstätigkeit angeregt, nicht selten auch geprägt. Die Referenten der Tagung waren daher eingeladen, anhand ausgewählter Texte nach den bleibenden Impulsen des Geehrten zu fragen. Ich wähle dazu den Beitrag „Professionalität für die Erwachsenenbildung“, der 1988 in einem von Wiltrud Gieseke herausgegebenen Band erschien und bereits im Titel zum Ausdruck bringt, worum es dem Autor geht: durch wissenschaftliche Reflexion die Praxis zu fördern (Tietgens 1988).

2. Professionalität für die Erwachsenenbildung

Tietgens bezieht sich in dem genannten Beitrag auf eine Debatte zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, zu der u.a. die Habilitationsschrift von Wiltrud Gieseke einen wichtigen Beitrag geleistet hatte. Viele Beobachter sahen nach einer kurzen Phase der Reformeuphorie die Professionalisierung der Erwachsenenbildung bereits wieder am Ende: sie verwiesen u.a. auf den nachlassenden bildungspolitischen Reformeifer, am deutlichsten ablesbar am Einstellungsstopp, auf die ernüchternden Befunde zur Professionalität des Planungshandelns bei hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern an Volkshochschulen, die Wiltrud Gieseke aufzeigte, schließlich auf die Schwierigkeiten der Unterscheidung von sozialpädagogischem und erwachsenenbildnerischem Handeln, die u.a. durch die sozialpolitische Funktionalisierung der Weiterbildung in Qualifizierungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose erzeugt wurde. Es ist hier nicht der Ort, im Detail auf die kenntnisreiche und strategisch weitschauende Kritik der Debatte einzugehen, die Tietgens hier gewohnt engagiert und zumeist in „indirekter Kommunikation“ mit seinen „Antipoden“ vorträgt. Während die Debatte um den Begriff der Professionalisierung kreiste, war Tietgens – von Beginn an und unbeirrt – nicht an Professionalisierung, sondern an Hauptberuflichkeit interessiert. Er durchschaute die professionspolitische Instrumentalisierung eines berufssoziologischen Konzepts zu einem „Kampfbegriff“, für dessen Umsetzung in der Realität der Erwachsenenbildung fast alle Voraussetzungen fehlten (vgl. Tietgens 1988, S. 36f.); zudem wollte er die analytischen Einbußen nicht hinnehmen, die mit einem eingeschränkten Begriff von Profession einhergingen. Indem er sich nicht auf Professionalisierung fixieren ließ, öffnete er den Blick für die Frage, wie man Professionalität fördern könne. Tietgens empfiehlt, kurz zusammengefasst, das Folgende:

300

- 1) Vor allem Studium und Fortbildung müssen dazu beitragen, Hauptberuflichkeit zur Professionalität zu verhelfen. Professionalität erweist sich in einer erwachsenendidaktischen Kompetenz, bei Tietgens auf die Programmplanung fokussiert, auch wenn er die Lehrtätigkeit durchaus auch im Blick hatte (ebd., S. 49ff.).
- 2) Schon im Lehrangebot und bei seiner Rezeption müssen Vermittlungsprozesse von der Art stattfinden, wie sie auch später in der Erwachsenenbildung notwendig sind (ebd., S. 42).
- 3) Gefragt ist die „Relevierung“ von theoretisch Gewusstem und praktisch Beobachtetem und Verlangtem bzw. von Allgemeinem und Besonderem, die durch Wissenschaft und Berufserfahrung repräsentiert wird (ebd., S. 39 u. 69).

Tietgens betrachtet Professionalität als eine „situative Kompetenz“ (ebd., S. 37), die sowohl eine kognitive als auch eine ethische Dimension aufweist. Auf die ethische Dimension, die aus der Aufgabe abzuleiten ist, Erwachsenen verantwortbare Bildungshilfen anzubieten, will ich hier nicht näher eingehen (s. dazu auch Prange 2005, S. 137ff.). Kognitiv meint Professionalität nach Tietgens,

„die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken“ (Tietgens 1988, S. 37).

3. Mediengestützte Fallarbeit zur Förderung der Professionalität von Lehrkräften der Erwachsenenbildung

Ich möchte im Folgenden am Beispiel einiger Tübinger Projekte, die sich mit der Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung durch mediengestützte Fallarbeit beschäftigen, aufzeigen, wie wir die Impulse von Hans Tietgens, aber auch von Sylvia Kade, Wiltrud Gieseke und Dieter Nittel aufgegriffen und weiter entwickelt haben. In der Entwicklung und Etablierung fallorientierter Fortbildungskonzepte sahen diese Autorinnen und Autoren eine zentrale Aufgabe der PAS, damit sie ihrem Auftrag gerecht werden könne, zwischen Wissenschaft und Praxis zu vermitteln. Ihre Beiträge standen am Beginn unserer eigenen Forschungs- und Entwicklungsarbeit in diesem Bereich (Schrader/Hartz 2003). In unseren Projekten folgen wir der Empfehlung von Tietgens, das Augenmerk auf die Frage zu richten, wie Professionalität in der Erwachsenenbildung gefördert werden kann, insbesondere, unter welchen Modalitäten der Vermittlung dies gelingen kann. Zwei zentrale Ziele stehen im Vordergrund: Fallbasierte Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte der Erwachsenenbildung zu entwickeln und – über die genannten Vorarbeiten hinausgehend – ihre Akzeptanz und Wirkung in experimentellen Feldstudien zu untersuchen.

Die Entwicklung eines Fortbildungskonzepts erfordert zunächst die Handlungsanforderungen der Adressaten zu beschreiben. Den Kern der Anforderungen von Lehrkräften sehen wir darin, Lehr-Lernsituationen zu gestalten, und zwar unabhängig von der Frage, ob Lehrende – situativ oder dauerhaft – als Dozenten, Lernberater oder „Ermöglicher“ selbstgesteuerter Lernprozesse agieren. Schaut man auf den gemeinsamen Kern dieser Anforderungen, so geht es – vereinfacht gesagt – immer um Tätigkeiten, die darauf zielen, andere Menschen dabei zu unterstützen, etwas zu lernen, was sie ohne diese Unterstützung nicht lernen

würden. Dies schließt die Option ein zu prüfen, ob sie dabei erfolgreich gewesen sind. Wir behandeln in unseren Projekten selbstverständlich nicht die Gesamtheit notwendiger Kompetenzen, sondern konzentrieren uns auf eine spezifische Teilkompetenz: die Kompetenz zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen. In der Erwachsenenbildung wurde dafür der Begriff der Deutungskompetenz gewählt (Tietgens 1988; Kade 1990, Nittel 1997), definiert als die Fähigkeit des „berufsförmigen Verstehens didaktischer Schlüsselsituationen“ (Nittel 1998, S. 2). Auf der Grundlage dieser Vorarbeiten, theoretisch erweitert um die Kompetenzdebatte in der Lehrerbildung (z.B. Baumert/Kunter 2006), haben wir das Verständnis der Kompetenz zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen weiter ausgearbeitet und verstehen darunter die Fähigkeit, Lehr-Lernsituationen differenziert zu beschreiben, sie aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure zu betrachten und mit Hilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Konzepte zu analysieren sowie daraus Erkenntnisse für den Fall und eine Falldiagnose zu gewinnen, die wesentliche Aspekte des Lehr-Lerngeschehens erfasst (vgl. Goeze et al. 2010, S. 195). Für den Aufbau und die Entwicklung einer solchen Kompetenz sind demnach u.a. pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen erforderlich, insbesondere aber Möglichkeiten, dessen Anwendung auf alltägliche Situationen so einzuüben, dass aus paradigmatischem und explizitem bei entsprechender Erfahrung und Übung nach und nach fallbasiertes und damit z.T. implizites Wissen entstehen kann (zum Stellenwert des Übens s. Bollnow 1978).

Dazu scheinen uns authentische Unterrichtsfälle in besonderer Weise geeignet. Authentisch sind Fälle dann, wenn sie sowohl echt als auch glaubwürdig sind. Als echt und glaubwürdig erscheinen Fälle, wenn sie alltäglich und nicht in besonderer Weise problematisch (wie von Kade 1990, S. 113 favorisiert) sind. Das Ziel, solche Fälle angemessen zu verstehen, wird nach den bisher vorliegenden Befunden und Erfahrungsberichten nicht von selbst erreicht, sondern erfordert gezielte didaktische Unterstützung. Das betrifft zum einen die Unterstützung bei der Vermittlung oder Rekonstruktion von Wissensbeständen, die ein Fallverstehen unterstützen, seien sie erfahrungsbasiert oder der wissenschaftlichen Diskussion entnommen. Instruktionale Unterstützung ist aber auch bei der Auseinandersetzung mit dem Fall erforderlich, um ziellose Kleingruppenarbeit oder ungerichtete Hineinversetzen zu verhindern.

Um diese Ziele zu erreichen, haben wir digitale Videos in eine computerunterstützte Lernumgebung integriert, die neben den Videos auch instruktionale Hilfen (authentische Kommentare der Akteure zum Fall-Geschehen sowie didaktische und lehr-lerntheoretische Modelle) enthält, die das Verständnis des Falls erleichtern können. Dabei sollen die Lehrkräfte nicht lernen, eine ganz bestimmte, von uns im Sinne einer „Osterhasenpädagogik“ (Wahl 2006, S. 12) bereits nahe gelegte Fallanalyse bloß gedanklich nachzuvollziehen. Vielmehr versuchen wir, sie dabei zu unterstützen, ein eigenes Fallverständnis zu entwickeln. Die Komplexität pädagogischer Situationen, die Möglichkeit, sie sowohl im Blick auf ihre sachliche, ihre zeitliche und/oder ihre soziale Strukturierung hin zu analysieren, schließt aus, dass eine und nur eine Fallanalyse die richtige sein kann. Auf der anderen Seite sind die Fallanalysen aber auch nicht beliebig. Die unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählten Fälle repräsentieren immer am besonderen Fall etwas Allgemeines: eine Moderationsübung, eine Anfangssituation, einen Konflikt zwischen Lehrenden und Lernenden usw. Vor diesem Hintergrund fördern (und „messen“) wir nicht den Inhalt einer Fallanalyse, sondern die Form, in der sie präsentiert wird. Sie sollte sich durch differenzierte Beschreibungen, durch Theorieverwendung und durch die Übernahme von Perspektiven der in

den Videos agierenden Personen auszeichnen, eben durch jene Merkmale, die – wie oben ausgeführt – die Kompetenz zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen definieren.

Wir haben digitale Videos in computerunterstützten Lernumgebungen also genutzt, um ein didaktisches Prinzip zu realisieren, das für fallbasiertes Lernen, ja für Erziehung und Lehre allgemein grundlegend ist. Da wir das Lernen weder erzwingen können noch wollen, möchten wir es ermöglichen, indem wir etwas – einen Fall – auf eine bestimmte Art und Weise zeigen. Dabei soll sich zunächst zeigen, „was man nicht sieht, wenigstens nicht gleich und unvermittelt. Eben das ist von alters her der Sinn von Theorie: Sichtbarmachen des Ungesehenen, des teils vorläufig, teils dauerhaft Verborgenen“ (Prange 2005, S. 176). Zugleich zeigen wir, dass man das Erscheinende auch anders, u.a. aus einer anderen Perspektive sehen kann: indem der einzelne Betrachter sowohl die Gruppe als auch die Lehrperson in einem eigenen Videoausschnitt fokussieren kann; indem wir authentische Kommentare in die Lernumgebung integrieren, in denen die Akteure erläutern, wie sie selbst die Situation erlebt und „bedacht“ haben; indem wir die Videofälle nicht nur in Einzelarbeit, sondern auch in kleinen Gruppen bearbeiten lassen, damit auch die Perspektiven anderer Beobachter gehört werden. Dadurch kann der Fall zugleich anders gesehen werden, während er doch derselbe bleibt. Kurz: Wir bieten eine „Form, durch die sich anderen das zeigt, was wir mit der Gebärde des Zeigens zur Erscheinung bringen“ (ebd., S. 178). Eine so verstandene Arbeit mit Fällen gleicht dem Handeln in der pädagogischen Praxis insofern, als es hier wie dort um die Verständigung über Handlungsabläufe geht (vgl. Tietgens 1988, S. 42; Kade 1990, S. 110).

Wie bereits beschrieben, zielt das Projekt nicht nur darauf, ein in der Praxis vielfältig adaptierbares Fortbildungskonzept zu entwickeln, sondern auch seine Akzeptanz und Wirkung zu untersuchen. Folgt man den Prinzipien einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung (Schrader/Hartz 2007), die Nutzenorientierung – hier die Verbesserung des Fortbildungsangebots – mit grundlagenwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse – hier nach der Wirkung fallbasierten Lernens – gleichzeitig realisieren möchte, so steht damit zugleich die Frage im Raum, wie die Wirkungen der neuen Konzeption erforscht werden können. Wir versprechen uns von (quasi-) experimentellen Interventions- und Implementationsstudien sowohl Nutzen- als auch Erkenntnisgewinne, die über die Aussagekraft der Evaluation von Modellversuchen hinausgehen. So haben wir uns z.B. in einem Projekt in Kooperation mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung zum Ziel gesetzt, in einer Scaling-up-Studie zu prüfen, ob Fortbildungspraktiker der Erwachsenenbildung qualifiziert werden können, das Konzept medienbasierter Fallarbeit umzusetzen. Die vorliegenden Befunde sind ermutigend (Digel/Olleck/ Hartz/Schrader 2010; Schrader/Hohmann/Hartz 2010).

4. Fazit

Eine Wissenschaft, die auf Praxis gerichtet ist, sollte sich nicht darauf beschränken, die vorgängige Praxis nur zu beschreiben oder die Perspektiven handelnder Akteure zu rekonstruieren. Vielmehr geht es auch darum aufzuzeigen, womit das, was „der Fall“ ist, zusammenhängt bzw. wodurch es „bedingt“ ist. Nur dann können Akteure der Praxis mit Hilfe der Wissenschaft – im Blick auf ihre eigenen Zielsetzungen – gezielt handeln, so dass das aus ihrer Sicht Bezweckte der Fall werden kann. In dieser Vorstellung hat uns zuletzt Hans Tietgens bestärkt. Er formulierte bereits zu Beginn der 1970er Jahre, es sei nicht nur wichtig, ein möglichst solide entwickeltes Fortbildungskonzept zu haben, mindestens genau-

so wichtig sei seine Operationalisierung (die präzise Beschreibung möglicher Handhabungsformen) sowie seine Implementation in die Praxis (vgl. Siebert 1974, S. 12), damit das gefördert werden könne, worauf es ankommt: Professionalität für die Erwachsenenbildung. Dies ist eine bleibende Herausforderung.

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006) 4, S. 469-520
- Bollnow, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung. Freiburg/Basel/Wien 1978
- Digel, S./Olleck, R./Hartz, S./Schrader, J.: Fallbasiertes Lernen mit Videos in der Fortbildung von Lehrkräften der Erwachsenenbildung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Hohengehren 2010, S. 203-219
- Goeze, A./Schrader, J./Hartz, S./Zottmann, J./Fischer, F.: Case-based learning with digital videos: Does it promote the professional development of teachers and trainers in adult education? In: Egetenmeyer, R./Nuissl, E. (Eds.): Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives. Frankfurt et al. 2010
- Kade, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1990
- Nittel, D.: Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildner/innen. In: Der Pädagogische Blick, 5 (1997) 3, S. 141-150
- Nittel, D.: Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (1998), 9.20.30.9, S. 1-16
- Oser, F. K./Baeriswyl, F.: Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. New York 2000, p. 1031-1065
- Prange, K.: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn/München/Wien/Zürich 2005
- Schrader, J./Hartz, S.: Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenen-pädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003, S. 142–155
- Schrader, J./Hartz, S.: Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung als nutzeninspirierte Grundlagenforschung. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2007, S. 65-75
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld 2010
- Siebert, H.: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 28–75
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn/Obb. 2006