

Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig

PAS und DIE sind nicht unschuldig daran, dass der Lernbegriff in den vergangenen 50 Jahren eine beachtliche Karriere machen konnte. Der vorliegende Beitrag zeigt dies, indem immer wieder Querverbindungen hergestellt werden zwischen den Wegmarken der Erfolgsgeschichte des Begriffs und Beiträgen und Personen des Instituts.

1. Die „realistische Wende“ der deutschen Erwachsenenbildung

„Lernen“ war bis Mitte der 1960er Jahre ein „Unwort“ der (west-)deutschen Erwachsenenbildung. „Wärmemetaphern“ waren Bildung, Besinnung, Begegnung, „Freiheit und Bindung“, „Rückbesinnung des Deutschen auf sein tiefstes Wesen“ (Grimme 1946, S. 18).

Der Lernbegriff wurde offensiv ignoriert, da er mit all dem assoziiert wurde, wovon sich die Volkshochschule distanzierte: von Verschulung, Berechtigungswesen, Aufstieg, „Beibringeanstalt“. In dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung“ (1960) tauchte das Stichwort „Lernen“ ebenso wenig auf wie in dem Sammelband „Volkshochschule – Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 1961).

Dabei war der Begriff *lifelong learning* international schon gebräuchlich. Als einer von wenigen deutschen „Erwachsenenbildnern“ nahm Franz Pöggeler diesen Begriff zur Kenntnis, allerdings mit einer deutlichen Vermeidungstendenz. In seiner Anthropologie „Der Mensch in Mündigkeit und Reife“ schreibt er 1964:

„Die Forderung nach ‚life-long learning‘ basiert auf einem gesellschaftlichen ‚Leistungszwang‘. Das Weiterbilden kann ein solches Ausmaß annehmen, daß der Mensch sein Bedürfnis nach Leben zurückdrängen muß, um die Forderung nach Lernen zu erfüllen“ (Pöggeler 1964, S. 55).

Lernen und Leben werden als potenzielle Gegensätze begriffen. Auch der Begriff „Lerngesellschaft“, der ebenfalls damals schon bekannt war, wurde von Pöggeler mehr als Bedrohung denn als Zukunftschance wahrgenommen: „Man kann den Leistungs- und damit den Bildungszwang so sehr emporschrauben,

daß die Bildungs- und Lernforderung die menschliche Energie übersteigen“ (ebd., S. 60).

Diese Warnung mag heute – im Jahr 2007 – durchaus berechtigt erscheinen. Damals, 1964, war die Teilnahme an einem Volkshochschulkurs einer kleinen „aktiven Minderheit“ der Bevölkerung vorbehalten und die Befürchtung eines Übermaßes an Lernen erscheint eher realitätsfremd.

Eine bildungs- und lerntheoretische Wende wurde durch die mehrstufige bildungssoziologische „Göttinger Studie“ „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ (Strzelewicz u. a. 1966) – eine der Leitstudien der Disziplin der Erwachsenenbildung – eingeleitet.

Bevor ich auf diese Studie ausführlicher eingehe, sei an dieser Stelle kurz auf den Begriff „Leitstudie“ eingegangen: Junge Wissenschaftsdisziplinen profilieren sich in der *scientific community* vor allem durch paradigmatische empirische Forschungen. Diese werden als „Leitstudien“ bezeichnet. Schlutz schreibt im „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“:

„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“ (Schlutz 2001, S. 192).

Schlutz nennt drei Leitstudien:

- „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966),
- „Lehr- und Lernverhalten“ von Siebert/Gerl (1975),
- „Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm“ (BUVEP) von Kejcz/Nuissl/Paatsch (1979).

Alle drei Studien haben einen Bezug zum DIE: Willy Strzelewicz war seit 1957 der erste Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Die Hannoveraner Studie „Lehr- und Lernverhalten“ wurde 1975 von der PAS veröffentlicht und mit nachhaltiger Unterstützung von Hans Tietgens „disseminiert“. Ekkehard Nuissl, Leiter der BUVEP-Studie, wurde später Direktor des DIE.

Die Göttinger Studie war also theoretisch und empirisch wegweisend. In einer ausführlichen sozialhistorischen Einleitung analysierte Strzelewicz die Dialektik des neuhumanistischen Bildungsbegriffs: Der Anspruch Wilhelm von Humboldts einer „Inklusion“ aller Sozialschichten durch Bildung wird durch die faktische

„Exklusion“ der unteren Schichten aus den humanistischen Gymnasien konterkariert. Die (bürgerliche) zweckfreie allgemeine Menschenbildung wird durch die soziale Exklusivität der „höheren Schulen“ zur Ideologie.

Vor diesem Hintergrund untersuchte das Forscherteam den Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit, Bildungsverständnis und Weiterbildungsbeteiligung. Erneut wird die Dialektik der Bildungsidee deutlich; auch bei den unteren bildungsfernen Sozialschichten überwiegt eine Wertschätzung der Bildung. Allerdings nehmen diese eine sozial differenzierende Zuschreibung vor: Gebildet sind aufgrund ihres Sozialstatus „die da oben“, zu denen man selber nicht gehört und auch nicht gehören wird. Bildung und auch Erwachsenenbildung erweisen sich als Bestandteil einer sozialen Exklusion: Die Beteiligungsquoten zeigen, dass sich die soziale Schere durch Erwachsenenbildung eher öffnet als schließt. Unterrepräsentiert sind vor allem Un- und Angelernte und Erwachsene ohne höhere Schulbildung. An dieser Chancenungleichheit ändert auch die Behauptung der „Bildungsschicht“ nichts, die unterstellt, dass jeder in den Genuss von Bildung gelangen kann, wenn er sich nur strebend bemüht. De facto – und das ist ein Ergebnis der Göttinger Studie – ist die humanistische Bildungsidee als Markenzeichen der Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte eher eine Weiterbildungsbarriere.

Das Forscherteam nimmt in seinem Resümee einen überraschenden Paradigmenwechsel vor. Aufgrund der empirischen Daten relativieren die Forscher das Bildungsideal und werten stattdessen den Lernbegriff auf: Die Akzeptanz der Erwachsenenbildung durch die unteren Sozialschichten kann nur dann gesteigert werden, wenn der Beitrag der Volkshochschule zum systematischen und verwendungsorientierten *Lernen* gestärkt wird.

Schulenberg fasst die Mehrheitsmeinung der Befragten wie folgt zusammen: „Nach welchem sozialen Merkmal man immer aussondern mag, Alter, Beruf, Schulbildung, Konfession und dergleichen, immer schlägt das Grundmuster mit dem Übergewicht von Berufsbildung und planmäßigem Lernen durch“ (Strzelewicz u. a. 1966, S. 598).

Dieser Trend entsprach dem Zeitgeist Anfang der 1960er Jahre. Markante sozioökonomische Ereignisse waren: der Sputnik-Schock durch die Erfolge der sowjetischen Weltraumforschung; Georg Pichts Artikelserie zur deutschen Bildungskatastrophe; beunruhigende internationale bildungsökonomische Statistiken; der Bau der Mauer 1961 und damit das Ende der Flucht qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR in den Westen; die erste Rezession mit wachsender Arbeitslosigkeit im Ruhrgebiet; Lehrermangel.

2. Die Modernisierung der Erwachsenenbildung Mitte der 1960er Jahre

Erwachsenenbildung wurde aus ihrem Dornröschenschlaf geweckt und zum sozial- und wirtschaftspolitischen Krisenmanagement aufgewertet. Erwachsenenbildung sollte zum vierten Bildungssektor ausgebaut werden. Die „Vergesellschaftung“ dieses Bildungsbereichs beinhaltete eine Professionalisierung, eine Verrechtlichung, eine flächendeckende Versorgung mit längerfristigen Bildungsangeboten, den Ausbau des zweiten Bildungswegs, die Entwicklung von Volkshochschulzertifikatkursen, regionale Weiterbildungsplanungen, Vorschläge zur Systematisierung der Erwachsenenbildung, z. B. im „Bochumer Plan“ (vgl. Knoll u. a. 1967). Saul Robinsohn stellte ein Konzept zur Curriculumentwicklung zur Diskussion, das die bildungsidealistischen Lehrpläne durch verwendungsorientierte Qualifizierungen ersetzte (Robinsohn 1967). Dieses Konzept einer pragmatischen Bildungsreform hat auch die Erwachsenenbildung nachhaltig beeinflusst (vgl. Siebert 1974).

Zur curricularen Modernisierung der Erwachsenenbildung gehörte aber auch die Präzisierung eines erwachsenengemäßen Lernbegriffs, der den Bildungsbegriff zwar nicht ersetzen, aber doch ergänzen sollte. Vor allem Hans Tietgens, dem langjährigen Direktor der PAS, ist es zu verdanken, dass lerntheoretische Fragen in den Mittelpunkt der erwachsenenpädagogischen Diskussion rückten. Durch ihn wurde „Lernen“ zum Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung.

1965 formulierte Tietgens einen Beitrag „Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung“, in dem er programmatisch drei Aufgaben formulierte, die vom Deutschen Volkshochschul-Verband als „Leitbild“ übernommen wurden. Die Volkshochschule hat demzufolge

- „Hilfe zu bieten für das zielgerichtete Lernen,
- Hilfen zu bieten für die Orientierung und Urteilsbildung,
- Hilfen zu bieten für die Selbstbetätigung“ (Tietgens 1968, S. 196).

Dass Tietgens Urteilsbildung und Orientierung noch von Lernen abgrenzt, ist vermutlich ein Zugeständnis an den damals verbreiteten engen Lernbegriff, denn er fügt in einer Anmerkung hinzu: „Der Verfasser ist sich klar darüber, dass die hier vorgenommene Gegenüberstellung erkenntniskritisch und wissenschaftstheoretisch nicht haltbar ist“ (ebd., S. 209). In der Folgezeit bemüht sich Tietgens mit bemerkenswerter Ausdauer, nicht nur den lernpsychologischen Erkenntnisstand, sondern auch soziologische und linguistische Forschungen für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu re-interpretieren.

So verfasste er 1964 ein Gutachten (das erst 1978 veröffentlicht wurde) zur Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ Und er beantwortet diese Frage – damals ungewöhnlich – mit dem Hinweis auf soziolinguistische und lerntheoretische Untersuchungen. Er macht darauf aufmerksam, dass sich die Arbeitsbedingungen auch auf die Bildungsvorstellungen der Arbeiter auswirken und dass ein Ideal zweckfreier Persönlichkeitsbildung ohne berufliche Vorteile für sie nicht attraktiv ist. Hinzu kommt die bildungshemmende Wirkung des betrieblichen Autoritätsdrucks. Die disziplinierenden Betriebsstrukturen verursachen ein „Gefühl der Unsicherheit“, das sich auch negativ auf Bildungsaktivitäten auswirkt.

Tietgens erörtert weitere Bildungsbarrieren wie Mangel an Geld und Zeit, aber auch „politische Frustrationserfahrung“. Doch dann formuliert er eine damals eher ungewöhnliche These: „Von allen möglichen Schichtungsgrenzen sind die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben“ (Tietgens 1964, S. 140). Eine Ursache der geringen Bildungsbeteiligung von Arbeitern liege darin, dass in der Erwachsenenbildung nicht „ihre“ Sprache gesprochen werde. Sprachbarrieren erwiesen sich als Lernbarrieren. Der (überwiegend) restringierte Code der Arbeiter erschwere den Zugang zu wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Zwischen Sprachtyp, Lerntyp und Weiterbildung besteht ein wechselseitiger Zusammenhang. Auch Sprache und Weltsicht bedingen sich. So verweist Tietgens auf Wechselwirkungen, die heute in der Konstruktivismusdebatte aktuell sind: Er gibt zu „bedenken, dass dieser unterschiedliche Sprachgebrauch mit unterschiedlichen Denkweisen korrespondiert, verschiedene Aufbereitungsarten der Welt anzeigt, die wiederum Verhaltensnormen implizieren, die sowohl inhaltlich wie methodisch für die Art und Weise des Lernens relevant sind“ (ebd., S. 148).

Es war nicht nur Tietgens persönlich, sondern die PAS als Institution, die den forschenden Zugang zum Lernen und Lehren intensiviert. Die PAS hat Forschungen zum Lehren und Lernen angeregt, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen ermöglicht, durch Tagungen eine Dissemination und Implementation des wissenschaftlichen Wissens gefördert, aber auch selbst den internationalen Forschungsstand evaluiert und kritisch kommentiert. So hat Johannes Weinberg, damals Mitarbeiter der PAS, 1968 eine Dokumentation der „Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung“ erstellt (Weinberg 1968). Er hat vor allem amerikanische Untersuchungen zum Lernen Erwachsener ausgewertet. Tietgens schreibt rückblickend über diese Forschungen:

„Sie konnten zwar nicht mit generalisierten exakten Antworten aufwarten, aber doch mit empirisch gestützten Fremdaussagen über die Spezifika des Lernens von Erwachsenen, so etwa über

die Verarbeitung und Abwehr von Neuem, die Zielspannungslage für die Rolle der Motivation, die Eigenart von Gruppenprozessen oder die Relevanz von Lehrstilen und die Bedeutung verschiedener Methoden des Vorgehens“ (Tietgens 1997, S. 29).

Es war im Blick auf diese Arbeiten folgerichtig und eine besondere Auszeichnung, dass die PAS in die „Blaue Liste“ der förderungswürdigen Institutionen aufgenommen wurde. Die PAS erhielt damit den Auftrag, auch Dienstleistungen für die erwachsenenpädagogische Wissenschaft zu erbringen. Von diesem Auftrag haben fast alle Lehrstühle der Erwachsenenbildung profitiert.

3. Deutungsmusteransatz und Erfahrungslernen

Hans Tietgens hat den Lernbegriff in der deutschen Erwachsenenbildung hoffähig gemacht, indem er ihn aus informationstheoretischen, positivistischen und behavioristischen Fesseln befreit hat. Lernen ist mehr als Speicherung von Kenntnissen oder Training von *skills*. Lernen ist ein reflexiver Umgang mit sich und der Welt, um verantwortlich und kompetent handeln zu können.

Dieser kompetenzorientierte Lernbegriff ist in der deutschen Erwachsenenbildung eng mit dem Deutungsmusteransatz verknüpft (vgl. Arnold 1985). Lernen heißt: Wirklichkeit deuten, Bedeutungen zuschreiben, Bedeutungsvolles von Unbedeutendem unterscheiden. Erwachsene sind lernfähig, weil sie in der Lage sind, sich zu sich selbst zu verhalten und weil sie für ihre Wirklichkeitsdeutungen Verantwortung übernehmen können.

Tietgens bezeichnet sich selbst nicht als Konstruktivist, argumentiert aber – bereits 1981 (!) – uneingeschränkt konstruktivistisch:

„Menschen leben im Modus der Auslegung. Die Annahme, die Umwelt begegne uns unmittelbar, ist eine Fiktion ... 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. 90 f.).

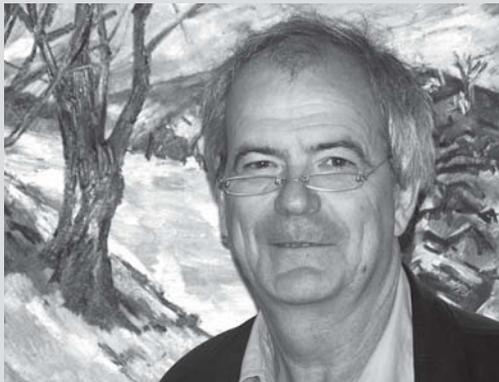
Der Deutungsmustersatz reflektiert die Vielfalt der Perspektiven und Deutungen, mit denen Erwachsene ihre Wirklichkeiten konstruieren sowie die Art und Weise, wie diese „Mehrdeutigkeiten“ kommuniziert werden. Dieser Ansatz ist eng verknüpft mit dem in der Erwachsenenbildung favorisierten Erfahrungslernen. Erfahrungen – so Tietgens – haben eine lernmotivierende und auch eine lernbehindernde Funktion (ebd., S. 107).

In der Diskussion über den Deutungsmusteransatz wird das traditionsreiche Konzept der Teilnehmendenorientierung theoretisch vertieft und empirisch differenziert.



Willy Strzelewicz (1957).
„Heute fällt es schwer, eine Vorstellung davon zu vermitteln, welche Widerstände damals ... bei der Einrichtung eines solchen Instituts überwunden werden mussten... Willy Strzelewicz hat all diese Schwierigkeiten gekannt.“
(Tietgens 1980, S. 214)

Hans Tietgens (1998)
„Tietgens machte gegen Ende der mehrwöchigen Einführungsseminare mit jedem Teilnehmer, mit jeder Teilnehmerin einen Vier-Augen-Spaziergang, wo er denen etwas sagte, und umgekehrt man auch Tietgens etwas fragen konnte. Das war irgendwie sehr geschickt.... es ging darum: wie haben Sie die drei Wochen verarbeitet, und was hat das bei Ihnen bewirkt und was haben Sie so vor?“
(D. Kuhlenkamp)



Ekkehard Nuissl (2005)
„Der Betrieb ist sich als Betrieb mit all seinen Organisationsstrukturen erst mit dem Wechsel in der Leitung von Tietgens auf Nuissl Anfang der 1990er Jahre bewusst geworden.“
(K. Pehl)

Tietgens macht auf die Geschichte einer teilnehmerorientierten Bildungsarbeit in der „neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung aufmerksam und setzt diese historischen Wissensbestände mit „realanthropologischen“ Konzepten in Beziehung.

Er verknüpft den sozialpsychologischen Deutungsmusterbegriff mit lern- und motivationstheoretischen Überlegungen: Das Lernen Erwachsener ist eine Differenzierung der Deutungen von gesellschaftlicher Realität und damit eine „Rekonstruktion von Wirklichkeit im Anschlusslernen“ (Tietgens 1983, S. 46). Lernen ist so gesehen nicht primär der Erwerb von Sachwissen und von *skills*, sondern Reflexion und Erweiterung der Selbst- und Weltbilder. Erwachsenenbildung als „Anschlusslernen“ – ein Begriff, den Weinberg populär gemacht hatte – ist zugleich Qualifikations- und Identitätslernen.

Identitätstheoretisch betrachtet dienen Deutungsmuster der Stabilisierung des Selbstkonzepts. Deutungsmuster – so Tietgens – reduzieren Komplexität und erleichtern dadurch eine Orientierung in einer unübersichtlichen Welt und ermöglichen erfolgreiche Handlungen. Deutungsmuster beinhalten aber auch „Legitimationsstrategien für das praktische Handeln“, und sie haben eine sozioemotionale Funktion der Gemeinschaftsbildung. Gemeinsame Deutungen stärken ein Gefühl der Zugehörigkeit. Deutungsmuster sind ein „existenzsichernder Modus der Verarbeitung von Wirklichkeit“, mehr noch, Deutungsmuster „erzeugen“ eine Wirklichkeit „eigener Art“ (ebd. S. 48).

Für die Erwachsenenbildung zieht Tietgens die Konsequenz: „Aufgabe der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung ist also die Förderung des Umgangs mit Deutungsmustern“ (ebd. S. 49).

„Deutungsmuster“ sind ein genuin erwachsenenpädagogisches, lerntheoretisches und didaktisches Konzept. Es koppelt den Lernbegriff an die Lebenswelt und die Wirklichkeitskonstruktion Erwachsener:

„Mit dem Begriff Deutungsmuster entwickelte die erwachsenenpädagogische Diskussion der 1980er Jahre eine Kategorie, die es ihr ermöglichte, die prinzipielle Interpretationsabhängigkeit und den Lebensweltbezug des Erwachsenenlernens sowohl theoretisch als auch didaktisch angemessen zu konzeptualisieren“ (Arnold 2001 a, S. 71).

In der Diskussion wurde gelegentlich übersehen, dass es nicht nur um die Reflexion von Deutungen, sondern vor allem von Deutungs-„Mustern“ geht, d. h. um relativ stabile „Programme“ unseres Selbst- und Weltverständnisses.

Die „Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ unter Leitung von Ekkehard Nuisl hat in dem BUVEP-Projekt versucht, solche Muster



Marliese Kowalski (1988)

„Dadurch, dass ich diesen Generalistenarbeitsplatz im Institut innehatte, hat ... die in der PAS legendäre Bibliothekarin Frau Kowalski mir wiederholt gesagt: Sie müssen alle neuen Zeitschriften durchsehen ... Sie müssen das machen, bei Ihrem Arbeitsplatz ... und sie hat darauf geachtet, dass alle neuen Zeitschriften auf meinem Schreibtisch landeten.“ (D. Kuhlenskamp)



Felicitas von Kuchler
und Gerhard Reutter
(1987)

„Und wenn Praktiker, insbesondere aus dem Bereich der allgemeinen Weiterbildung, hörten, dass ich Mitarbeiterin des DIE war, war ich immer sehr willkommen.“ (S. Hartz)

in Bildungsurlaubsseminaren empirisch zu rekonstruieren. Dabei wurde die ursprünglich sozialpsychologische Kategorie „Deutungsmuster“ didaktisch gewendet. Es wurde nicht gefragt, wie solche entstanden sind und wie begründet sie sind, sondern wie mit Deutungsmustern der Teilnehmenden in Bildungsurlaubsseminaren pädagogisch umgegangen wird. „Jeder pädagogische Prozess stellt in irgendeiner Form die Beziehung zwischen diesen schon vorhandenen Deutungsmustern und seinem Lernangebot dar“ (Kejcz u. a. 1980, S. 269). So wurde beobachtet, welche Aspekte der Deutungsmuster in den Seminaren thematisiert werden, wie die Teamer die Deutungen didaktisch-methodisch verarbeiten und wie die Teilnehmenden auf diese Didaktisierung reagieren.

Gesondert veröffentlicht wurde eine Fallstudie über ein Bildungsurlaubsseminar mit Industrierarbeiterinnen. Themen dieses Seminars waren u. a. gesundheitliche Gefahren am Arbeitsplatz, Akkordarbeit, die Rolle des Betriebsrats, familiäre Probleme aufgrund der Schichtarbeit. Diese Themen wurden von der Gruppe vorgeschlagen und gemeinsam vereinbart, so dass ein hohes Maß an Teilnehmerpartizipation gegeben war.

Dennoch lässt sich mit Hilfe der wörtlichen Seminarprotokolle rekonstruieren, wie die Teilnehmerinnen und die sozialwissenschaftlichen Teamer auf unterschiedlichen Ebenen argumentieren. Obwohl alle über dasselbe Thema sprechen, sind nicht nur die Erfahrungen, sondern auch die Referenzsysteme, die emotionale Betroffenheit, die Sprachcodes und die Denkstile sehr verschieden. Die Teilnehmerinnen haben ihre speziellen Probleme dargestellt; die Teamer haben versucht, ihre theoretischen Modelle zu vermitteln. Konstruktivistisch gesprochen haben sich unterschiedliche selbstreferenzielle „Systeme“ getroffen. Lehrsysteme und Lernsysteme waren allenfalls lose miteinander gekoppelt. Trotz einer partnerschaftlichen Atmosphäre waren die Beiträge beider Seiten kaum anschlussfähig. Nicht nur die sozialen Wirklichkeiten waren unterschiedlich, sondern auch der Modus der Wirklichkeitskonstruktion. Eine wechselseitig anregende Perspektivenverschränkung konnte deshalb kaum zustande kommen.

Aus heutiger Sicht handelt es sich bei dieser „Leitstudie“ um ein gelungenes Beispiel konstruktivistischer Lehr-Lernforschung, lange bevor der Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung diskutiert wurde. Aus den BUVEP-Protokollen lässt sich ablesen, dass Lernprozesse Erwachsener nicht so gradlinig geplant, gesteuert und kontrolliert werden können, wie es die sozialtechnologisch geprägte Curriculumtheorie unterstellt hat. Auch in fremd organisierten Settings verlaufen die Lernprozesse selbstgesteuert und strukturdeterminiert. Auch die Lerninhalte sind nicht curricular vorgegeben, sondern jede/r einzelne Teilnehmende erfindet „ihr/sein“ Thema in einem Prozess der Emergenz. Bildungsseminare lassen sich



Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter und seine nicht-wissenschaftlichen Kolleginnen Mitte der 1970er Jahre.

„Der Anteil von Frauen und Männern soll perspektivisch auf allen Hierarchiestufen jeweils 50 % betragen (drei Hierarchiestufen: Leitungsebene, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sachbearbeiter).“ (DIE-Programmbudget 2009)



Die Belegschaft 2007 im benachbarten Bonner Kunstmuseum.
„Gemessen an der Größe und Heterogenität des Feldes und der damit befassten Wissenschaften ist das DIE ein kleines Institut.“ (DIE-Programmbudget 2009)

wie Eisberge beschreiben: Was für Lehrende sichtbar und wahrnehmbar ist, ist nur die Spitze des Eisbergs. Der heimliche Lehrplan, der oft viel nachhaltiger wirkt, bleibt den Beteiligten größtenteils verborgen.

Der Deutungsmusteransatz ist untrennbar mit einem anderen didaktischen Schlüsselbegriff verknüpft, dem *Erfahrungslernen*. Das Lernen Erwachsener erfolgt größtenteils rekursiv, d. h. rückbezüglich, erfahrungsbasiert. Was nicht an Erfahrungen anschlussfähig ist, bleibt meist „träges Wissen“. Erfahrungen sind in Deutungsmuster eingebettet, Erfahrungen sind „gedeutete Erlebnisse“. Erfahrungen sind nachhaltige „Fühl-Denk-Verhaltensprogramme“ (Ciompi 2003, S. 62), die ihrerseits Wahrnehmungen und Wissensaneignung steuern. Erfahrungen fungieren wie Filter und Katalysatoren unserer Aufmerksamkeit. Erfahrungen sind das Ergebnis unserer „Weltanschauung“ und gleichzeitig Zukunftsprogramm.

Nun hat die Heidelberger Arbeitsgruppe die BUVEP-Fallstudie zwar „Lernen an Erfahrungen“ betitelt, diesen Titel jedoch mit einem Fragezeichen versehen. Dieses Fragezeichen hat es gewissermaßen „in sich“. Es stellt sich nämlich heraus, dass nicht ohne weiteres an und aus Erfahrungen gelernt wird. Erfahrungen werden selten als Anlass zur biografischen Reflexion, als Potenzial für reflexives Lernen genutzt, sondern als unveränderliche Tatsachen. So lernen die Industriearbeiterinnen nicht an ihren Erfahrungen, sondern „insistieren“ auf diese. Erfahrungen können dadurch zu Lernhemmnissen werden.

Ekkehard Nuissl schreibt fast drei Jahrzehnte nach dem BUVEP-Projekt:

„Alle Analysen von Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen ... zeigten, dass der Schritt von der Erfahrungsartikulation zur Erfahrungsanalyse praktisch nicht vollzogen wurde ... Es zeigte sich, dass die Erfahrungen bereits Analyseergebnisse waren, die sich in komplette individuelle Deutungs- und Bewertungsschemata einfügten ... Erfahrung ist der Steuerungsrahmen für die Unterscheidung von ‚wichtig‘ und ‚unwichtig‘ bei allem, was wahrgenommen wird“ (Nuissl 2006, S. 225).

4. Das biografische Paradigma der Erwachsenenbildung

Lernen in der schulpädagogischen Tradition wird meist mit Unterricht und Erziehung assoziiert. Gelernt wird das Sachwissen der Unterrichtsfächer, gelernt werden Werte und Normen. Schulisches Lernen erfolgt überwiegend wie in einem Sender-Empfänger-Modell. Im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung – spätestens seit der Weimarer Volksbildung – wird dagegen eine subjektorientierte Perspektive bevorzugt. Robert von Erdberg propagiert eine „Bildung vom Menschen aus“. Alfred Mann betont den „Ich-Gesichtswinkel“ der Volkshochschularbeit. Wilhelm Flitner wertet die „Laienbildung“ gegenüber einer akade-

mischen Bildung auf. Teilnehmendenorientierung ist unumstritten „Leitdifferenz“ der neuzeitlichen Erwachsenenbildung.

Dennoch dominierte im erwachsenenpädagogischen Diskurs der 1960er und 1970er Jahre noch eine soziologische, genauer gesagt eine gesellschaftskritische Sicht. Die öffentliche Erwachsenenbildung wurde nach ihrem Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft bewertet.

Mit der Individualisierungsdiskussion, der „Auflösung der Normalbiografien“, der „Entdeckung des subjektiven Faktors“ in der marxistischen Literatur, der Veröffentlichung von Untersuchungen über „Identitätskrisen“ und „kritische Lebensereignisse“ fand ein Perspektivenwechsel auch in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung statt. Vereinfacht gesagt, die soziologische Semantik wurde zunehmend durch eine psychologische Semantik ersetzt. Es erscheint berechtigt, von einem Paradigmenwechsel der Erwachsenenbildung zu sprechen.

Die Biografie wurde zum „Medium“ des lebenslangen Lernens. Bisher wurde Teilnehmendenorientierung eher nach dem Taxi-Modell verstanden: Man muss die Teilnehmenden dort abholen, wo sie stehen, um sie dann zu ihrem Bestimmungsort zu bringen. Die andragogische Perspektive blieb paternalistisch.

Mit der „Biografisierung der Erwachsenenbildung“ ist mehr gemeint:

- Die Biografie Erwachsener ist eine „Ressource“ des Lernens. Biografien werden als Erfahrungswissen in Bildungsveranstaltungen eingebracht. Das gilt nicht nur für „Zeitzeugenbefragungen“, sondern für fast alle Themen.
- Biografie ist ein Bildungsziel. Bettina Dausien und Peter Alheit sprechen von „Biographizität“: „Die Fähigkeit, Denken und Handeln, die Konstruktion von Wirklichkeit aus dem aufgeschichteten und sich verändernden biographischem Wissen zu generieren, bezeichnen wir als Biographizität, als eine historisch und kulturell gewachsene Fähigkeit moderner Individuen, ihre höchst individuellen Erfahrungsschemata mit neuen sozialen Erfahrungen zu verknüpfen“ (Dausien/Alheit 2005, S. 29).
- Lernen ist biografisch „gespurt“. Der Amerikaner Daniel Schacter hat ein Buch geschrieben mit dem Titel „Wir sind Erinnerung“ (Schacter 1996). Wir lernen, denken, fühlen so, wie wir es im Lauf des Lebens gelernt haben. Unsere Lernwege und Lernwiderstände sind biografisch verankert. Jede/r Teilnehmende bringt ein biografisches Gepäck mit in ein Seminar. Die Biografie ist in jedem Kurs „mitlaufendes Thema“, ohne dass wir uns dessen immer bewusst sind.

- Biografie ist nicht nur Vergangenheit, sondern auch Zukunft, noch nicht gelebtes Leben. Erwachsenenbildung eröffnet Möglichkeitsräume, biografisches Lernen ist auch antizipatorisches Lernen.

Die PAS und das DIE haben diese Biografieorientierung durch zahlreiche Veröffentlichungen unterstützt, zum Teil in Kooperation mit den „Frankfurtern“ Jochen Kade, Wolfgang Seitter und Dieter Nittel.

5. Entgrenzung des Pädagogischen

Jahrzehntelang war es ein unumstrittenes Ziel, Erwachsenenbildung zu institutionalisieren, zum „quartären Sektor“ des Bildungssystems auszubauen und zu professionalisieren. Obwohl dieser Prozess der Systembildung keineswegs befriedigend abgeschlossen ist, setzt sich – gleichsam komplementär – eine Entgrenzungsperspektive durch. Das Programm des lebenslangen Lernen verweist darauf, dass Lernen „ubiquitär“ in allen Lebensbereichen und an vielen außerpädagogischen Lernorten stattfindet. Lernen ist zu einer „lebensbegleitenden“ Aktivität im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, in der Freizeit geworden. Kade und Seitter sprechen von einer „Universalisierung des Pädagogischen“, aber auch von einer potenziellen „Zumutung“ des ständigen lebenslangen Lernens (Kade/Seitter 2005, S. 9 f.).

Auf diese Ambivalenz des lebenslangen Lernens weist auch Sigrid Nolda, ebenfalls langjährige Mitarbeiterin des DIE, hin:

„Die Erweiterung des pädagogischen Feldes um Bereiche wie Hilfe und Beratung bzw. Organisation und Management hat die ursprünglich fokussierte Erzieher-Zögling-Konstellation weit hinter sich gelassen ... Mit der Erweiterung der pädagogischen Aufgaben um die alle Altersstufen betreffende Lebensbewältigung nimmt paradoxerweise auch die sichtbare Machtlosigkeit der Pädagogik zu“ (Nolda 2002, S. 12 f.).

Nolda untersucht vor allem die „mediale Kommunikation“. Lernen ist eine mitlaufende Aktivität des Medienkonsums. Allerdings klingt Konsum zu rezeptiv. Die Massenmedien konstruieren eine Wirklichkeit sui generis, und gleichzeitig rekonstruieren die Mediennutzer die Medienwelt.

Die Entgrenzung des Pädagogischen hängt offenbar mit einer Stagnation, partiell auch einem Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung zusammen. Die Teilnahmequoten sind in vielen Einrichtungen und Themenbereichen rückläufig, ohne dass daraus auf eine abnehmende Lernaktivität der Gesellschaft geschlossen werden kann. Die Ursachen für diese Teilnahmeentwicklung sind zweifellos vielschichtig. Jedenfalls richtet sich die bildungspolitische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit seit einigen Jahren verstärkt auf außerinstitutionelles Lehren und Lernen.

In mehreren Projekten des DIE wurden neue Lehr-Lernkulturen und Formen des selbstgesteuerten Lernens untersucht. Ein anderes DIE-Projekt evaluierte das Modellversuchsprogramm „Lernende Regionen“ (Nuissl u. a. 2006). Auf EU-Ebene befassen sich Arbeitsgruppen – unter Beteiligung des DIE – mit der „Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen“.

In der lerntheoretischen Literatur wird die Bedeutung des informellen Lernens, auch des intuitiven und impliziten Wissens aufgewertet. Lebenslanges Lernen in diesem erweiterten Sinn ist zum „hot topic“, zum Schlüsselthema des ersten Jahrzehnts nach der Jahrtausendwende geworden.

6. Lernforschung

Lernen ist nicht messbar oder berechenbar. Lernen ist ein Erklärungskonzept für mentale Veränderungen. Lernen ist ein beobachtungsrelatives Konstrukt: Je mehr Lernforscher, umso mehr Lernbegriffe, umso komplexer und differenzierter das Forschungsterrain. Mit der wachsenden Zahl der Forschungen wird die Antwort auf die schlichte Frage „Wie lernen Erwachsene?“ nicht eindeutiger, sondern mehrdeutiger.

Die Behauptung, dass Erwachsene besser lernen als Kinder, ist genauso richtig wie die Gegenthese, dass Erwachsene schlechter lernen. Die Frage ist also in dieser Form unbrauchbar, denn die Antwort ist stets relational: Es kommt darauf an ... Trotzdem sind solche Forschungen keinesfalls überflüssig oder unergiebig.

In den vergangenen Jahren sind die Fragestellungen der Lernforschung erweitert worden. Untersucht werden lernende Organisationen, Lernende Regionen, lernende Gesellschaften. Bildungspolitisch brisant ist die Erforschung informell erworbener Kompetenzen. Die Einsicht, dass nur zum geringen Teil institutionalisiert gelernt wird und dass der Erwerb von Handlungskompetenzen vor allem in Praxisfeldern stattfindet, ist nicht neu. Relativ neu sind jedoch die Versuche, diese lebensweltlich verankerten Kompetenzen zu zertifizieren und international einheitliche Standards festzulegen. Dazu gehört auch das anspruchsvolle Projekt, auf OECD-Ebene eine Studie „PISA für Erwachsene“ durchzuführen.

Auch an diesen Forschungen zur Kompetenzdiagnostik ist das DIE maßgeblich beteiligt. So hat das Institut den ProfilPASS, ein Instrument zur systematischen Ermittlung und Dokumentation eigener Fähigkeiten und Kompetenzen, mit entwickelt, der inzwischen weit verbreitet ist (vgl. Gnahn 2006, S. 112).

Kompetenzmessungen sind also ein neuer Zweig der Lernforschung, der inzwischen nicht mehr nur die Pädagogik, sondern auch Politik und Wirtschaft interessiert. Josef Schrader und Frank Berzbach haben die empirischen Forschungen zum Lernen Erwachsener im deutschsprachigen Raum resümiert und ausgewertet:

„Zugespitzt formuliert beobachten wir einen Wandel von der Institutionen- zur Lernerorientierung. Nationale und internationale Weiterbildungspolitiken haben den erwachsenen Lerner als ihren Hauptadressaten entdeckt. Dabei erfahren das selbstgesteuerte und (seit einigen Jahren) das informelle Lernen besondere Aufmerksamkeit“ (Schrader/Berzbach 2006, S. 9).

Den genuin pädagogischen Zugang zum Lernen beschreiben Schrader/Berzbach wie folgt:

„Im Gegensatz zur psychologischen und neurobiologischen Forschung, die sich den innerpsychischen Lernprozessen, gleichsam den internen Lernwelten, zuwendet, thematisiert die empirische Lernforschung der Erwachsenenbildung das Lernen in lebensweltlichen, institutionellen und/oder pädagogischen Kontexten (ebd., S. 13).

Das Lernen lässt sich dabei erheblich schwieriger beobachten als die Personen:

„Zugespitzt formuliert ließe sich sagen, dass eher die Lernenden als das Lernen fokussiert werden: Untersucht wird, was die Lernenden tun, wenn sie lernen, wie sie das Lernen in ihren Lebenszusammenhang einbetten, wie sie über (ihr eigenes) Lernen denken, was sie zum Lernen motiviert usw. Demgegenüber wird selten untersucht, was sie denn tatsächlich lernen“ (ebd., S. 21).

Dennoch ist die Vielfalt der erwachsenenpädagogischen Forschungen bemerkenswert. An dieser positiven Bilanz hat das DIE einen erheblichen Anteil. Das DIE hat sich zu dem zentralen Forschungszentrum zur Erwachsenenbildung entwickelt. Es kooperiert mit zahlreichen universitären Instituten, es führt eigene Lehr-Lernforschungen durch – z. B. zum selbstgesteuerten Lernen, zum E-Learning, zu neuen Lehr-Lernkulturen, zu Lernenden Regionen – und es organisiert Seminare und Tagungen zur Implementation der Forschungsergebnisse. Außerdem veranstaltet das DIE interdisziplinäre und internationale Workshops zum Lehren und Lernen.

„Sicher ist: ohne weiteres Engagement beim Zusammenfügen des Mosaiks, das Lernen Erwachsener mit Unterstützung der Lehre heißt, wird es nicht wirklich zu einer Wissensgesellschaft kommen können, in der lebenslanges Lernen freiwilliger und nicht erzwungener Bestandteil menschlichen Lebens ist“ (Nuissl 2006, S. 230 f.).

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (2001 a): Deutungsmuster. In: ders. u. a. (2001), S. 71–72
- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2001 b): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- Ciampi, L. (2003): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 62–70
- Dausien, B./Alheit P. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 27–36
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (1961): Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Gnahn, D. (2006): Auf dem Weg zur Lernerfolgsmessung. In: Nuisl, E. (Hrsg.) (2006): a.a.O., S. 111–114
- Grimme, A. (1946/1968): Die Volkshochschule als Stätte der Besinnung. In: Tietgens, H. (Hrsg.)(1968): a.a.O, S. 17–21
- Kejcz, Y. u. a. (1979): Lernen an Erfahrungen? Bonn
- Kejcz, Y. u. a. (1980): Lernen durch interessenorientierte Analysen von sozialen Erfahrungen. Heidelberg
- Knoll, J. u. a. (1967): Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg. Heidelberg
- Nolda (2002): Pädagogik und Medien: eine Einführung. Stuttgart
- Nuisl, E. u. a. (1997) (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn
- Nuisl, E. (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld
- Nuisl, E. u. a. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld
- Pöggeler, F. (1964): Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Paderborn
- Robinsohn, S. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied
- Schacter, D. (1996): Wir sind Erinnerung. Reinbek b. Hamburg
- Schlutz, E. (2001): Leitstudien. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2001): a.a.O., S. 192–193
- Schrader, J./Berzbach, F. (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für empirische Weiterbildungsforschung. In: Nuisl, E. (2006) (Hrsg.): a.a.O., S. 9–27
- Siebert, H. (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tietgens, H. (1964/1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98–174
- Tietgens, H. (1965/1968): Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. In: ders. (Hrsg.) (1968): a.a.O., S. 185–210
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1968): Bilanz und Perspektive. Braunschweig
- Tietgens, H. (1980): Nachwort, In: Strzelewicz, W.: Wissenschaft, Bildung und Politik. Braunschweig, S. 214–224
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- Tietgens, H. (1983): Teilnehmendenorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Bonn
- Tietgens, H. (1997): Von der Lehrforschung zur Mediendidaktik. In: Nuisl, E. u. a. (Hrsg.) (1997): a.a.O., S. 29–44
- Weinberg, J. (1968): Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen

