

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)

73

## **Forum 1: Biografie- und Lebenslaufforschung**

**Moderation: Prof. Dr. Egger**

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)

## **Bedeutung und Resonanz.**

### **Über die Bedingungen von Aneignung in der Bildungsarbeit**

Rudolf Egger

#### **1. Die Grenzen des Eigensinns**

Es ist mir nicht bekannt, ob Hans Tietgens die Filme des französischen Regisseurs Laurent Cantet kannte. Auch wenn das nicht der Fall war, scheint mir sicher, dass er daran seine Freude gehabt hätte, denn hier werden viele jener Suchbewegungen nach Kohärenz in einer unübersichtlichen Welt beschrieben, die zeigen, wie schwierig es ist, wenn sich „der Mensch“ zu sich selbst verhält und welche „stellvertretenden Deutungen“ dabei dominieren. Wie Cantet hier für seine Figuren eintritt, die allesamt VerliererInnen im großen schnellen Spiel der Gesellschaftssortiermaschinen sind, hätte ihn sicherlich an seine eigene Auffassung von Bildungsarbeit erinnert.

So geht z.B. in Cantets Film „Auszeit“ der Protagonist Vincent, ein von Selbstwertverlust geplagter Arbeitsloser, jeden Tag unbemerkt in die Empfangshalle einer großen Firma und täuscht hier Geschäftigkeit vor. Niemand achtet auf ihn. Er versteckt sich nicht in der Dunkelheit, sucht nicht Schutz hinter Mauern oder anderen Gegenständen, sondern bleibt in Bewegung, telefoniert ausdauernd mit einem kaputten Handy, hat seinen Laptop ausgepackt. Er passt ins Deutungsmuster und geht selbst auf in dieser Imitation von Business, denn eigentlich hat er den ganzen Tag nichts zu tun, als seinen Schwindel aufrecht zu erhalten. Was hier gezeigt wird, ist so ohne Ziel und doch so voller Bewegung, so voller echter Hektik und Aktivität, dass auch seine Müdigkeit am Ende des Tages echt ist. Alle Menschen in diesem Film sind nach ihrem Tagesgeschäft müde. Sie wenden ihre gesamte Energie auf, um ihren Lebensstandard irgendwie zu halten, um in Bewegung zu bleiben. In ihren Gesichtern und Gesten lassen sich die heutigen sozialen Abdrücke ihrer Bindung an diese Gesellschaft ablesen: Kurzfristigkeit und Zusammenhangslosigkeit, Diskontinuität, Gereiztheit, Überforderung und Ungeduld. In seinem neuesten in Cannes preisgekröntem Film „Entre les Murs“ („Zwischen den Mauern“) erzählt Cantet eine Geschichte von der Auseinandersetzung eines Lehrers mit seinen SchülerInnen und den Möglichkeiten von organisierten Bildungsprozessen. Dieser Film, der auf dem 2006 erschienenen gleichnamigen Buch des ehemaligen Lehrers François Bégaudeau basiert, fragt in seinen dokumentarischen und dann wieder doch fiktionalen Szenen, was Bildung heute (außer Lernen) noch sein kann. Der Schauplatz, die Kampfzone, ist dabei eine Schule im 20. Bezirk von Paris. Die meisten SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund mit den dazu passenden „Symptomen“. Der Klassenlehrer geht aber wider Erwarten der SchülerInnen keineswegs im Kategorisieren, Zensieren und Bekämpfen ihrer Defizite auf, sondern versucht sie dadurch herauszufordern, dass er ihre Abgestumpftheit, ihre Verweigerung und Undiszipliniertheit als Lernanlässe nimmt. Die hier gezeigten Widerstände – das bestenfalls ironische oder zynische Ausweichen gegenüber den an sie gestellten Anforderungen, das alltägliche Abtauchen der Jugendlichen – werden langsam, Schicht für Schicht, in ihren Deutungsmustern freigelegt. Die SchülerInnen arbeiten sich so an ihrer eigenen Haltung und der des Lehrers unablässig ab, beziehen dagegen Stellung, lassen sich immer wieder auf Wortgefechte ein, bei denen die unterschiedlichen Sprachformen unausgesetzt miteinander konkurrieren. Immer und immer wieder möchten sie eine Antwort darauf, warum sie etwas lernen sollen, wenn es ihnen in ihrem Alltag ohnehin nichts nützt. Wozu sollen sie

die Verbformen des Imperfekts im Konjunktiv beherrschen, wenn ohnehin niemand mehr so spricht? Warum kommen in den Schulbüchern nicht die wirklichen Namen des Lebens wie Esmeralda, Souleymane, Koumba, Anaïssa oder Rachid vor, sondern nur die Vornamen der französischen Mittelschicht? Die hier angelegten Konfrontationen sind voller gefährlicher, unübersichtlicher, erhitzter und gleichzeitig lebensnaher Situationen, in denen sich begreifen lässt, wie organisierte Lernprozesse als Austausch und Differenzierung von Deutungsmustern, die sowohl die individuellen als auch die sozialen Aspekte der Deutungen mit einschließen, vor sich gehen könnten. Das Lernen auf Vorrat, die Appelle an die Disziplin scheitern dabei vollständig an den konkreten Widersprüchen der Jugendlichen in der ihnen zugänglichen Form von Gesellschaft. So ist z.B. zwischen dem Analphabetentum der eigenen Eltern und den Pseudomöglichkeiten ihrer realen Zukunft jede Form der pädagogischen Vermittlungsarbeit für sie fragwürdig. Aus dieser Ausweglosigkeit versuchen sie auch den Lehrer dazu zu zwingen, seine „verlogenen Vermittlungsabsichten“ endlich als das offen zu legen, was sie für sie bedeuten, nämlich Anpassungs- und Schwächungsstrategien. Denn das in der Schule präsentierte Wissen ist für die SchülerInnen nirgendwo ein dienstbares Mittel zum Zweck der Orientierung in der konkreten Welt ist. Aus ihrer Erfahrung dient die Schule einzig der Einübung in die Gesetze der Mächtigen. Das von der Schule verlangte „nützliche“ Lernen ist deswegen nicht nur nutzlos, sondern schwächt sie dabei noch in ihrem konkreten Überlebenskampf.

Alle die hier geschilderten Zustände und Szenen kommen auch in den Publikationen von Hans Tietgens auf die eine oder andere Weise vor. Tietgens' und Cantets Perspektiven sind getragen von der Betonung des Eigensinns der Lernenden und der Lehrenden. Beiden geht es um eine angstlose Zuwendung zu den tatsächlichen Aneignungsperspektiven, um eine Bildungsgestalt, die als Resonanzraum dafür dient, das wirkliche Bedürfnisse und Notwendigkeiten ihren Widerhall, ihre Reflexion und ihren Gestaltungswillen in gemeinsamen Lernprozessen finden können. Beiden ist aber auch klar, dass die dabei auftauchenden ambivalenten Zustände von Widerstand und Anpassung, von Gegebenem und Gewünschtem, von subjektiven Veränderungspotenzialen und deren Beschränktheit durch die „objektiven Verhältnisse“, die Subjekte in ihrer Verwobenheit mit der Welt nicht ungeschoren davonkommen lassen. Dabei wird, im Sinne Tietgens', Bildung als eine paradoxe Form der „mündigen Anpassung“ sichtbar. So wie der Protest der SchülerInnen von Cantet weit über eine Autoritätskritik hinausgeht, indem sie ihren Blick auf ein für sie unbestimmtes Ganzes richten, das ihnen auf allen Ebenen den Weg in die Gesellschaft versperrt, so ist auch die Erwachsenenbildung z.B. mit den Appellen vom lebenslangen Lernen heute von einer Programmatik überzogen, die die Idee der freien, lernenden Hinwendung des Individuums an seine/ihre Lebenswelt zur permanenten Bearbeitung des Lebens als Freiheitsgewinn hochstilisiert. Die hier eingelagerten Deutungsmuster und die damit verbundenen Hoffnungen auf eine erweiterte Selbstgestaltung durch Bildung erweisen sich einerseits als nicht einlösbar, andererseits auch als stark ideologisch, da durch diese Strategien vor allem Effekte der Selbstkontrolle und -disziplinierung vorangetrieben werden. Die Individuen vereinzeln, sollen sich instrumentell disponibel an die launischen und rasch wechselnden Erfordernisse der globalisierten Produktionswelt anpassen. Es ist das Tückische dabei, dass wir diese normativen Fundierungen meist gar nicht mehr bemerken. Ist das eigene Fremd-Sein also in der der Schule und in den Parolen des LifeLongLearning biografisch bereits dermaßen internalisiert, dass es einer ontologischen Tatsache gleichkommt, die als nicht überwindbar gilt? Die SchülerInnen in Cantets

Film, aber auch die Überlegungen von Tietgens zur emanzipatorischen Erwachsenenbildung kämpfen gegen ein solches Lernen als permanenten Zwang zur sinnlosen Disziplin und Überforderung an, da es für sie am Ende doch wieder nur die Rückkehr in das schon entwürdigende Gewesene bedeutet. Ähnlich wie der Lehrer im Film ist Tietgens' Orientierung an den individuellen Deutungsmustern der TeilnehmerInnen im Bildungsprozess, das Explizitmachen und Arbeiten mit latenten Deutungsmustern (was er als die inhaltliche Ebene bezeichnet hat), unweigerlich an einen Widerhall in den Deutungsmustern der TeilnehmerInnen bezüglich der Bildungsprozessplanung (seine didaktische Ebene) gebunden. Die Inhalte bleiben wichtig, sind aber in den biographischen und aktuellen Interaktionsbeziehungen eingebettet. Einen ähnlichen (wenngleich auch weitaus radikaleren) Ansatz verfolgt der Lehrer „hinter den Mauern“, um Lernen und Bildung zwischen der vorgefundenen Bedingtheit und dem subjektiven Überschreiten in einer lebensbejahenden Balance zu ermöglichen. Diese Balance weist durchaus paradoxe Züge auf, da sie, zumindest lebensweltlich betrachtet, in der Regel von einem fiktiven und als gut erachteten Endzustand her gedacht werden muss. Wir bereiten uns auf das Gegebene vor, das im Moment der Bezugnahme doch schon wieder etwas anderes darstellen kann. Exakt an diesen Schnittstellen gewinnen der Film und auch Tietgens' Erwachsenenbildung ihre Brisanz und Präsenz, denn was die Lernenden in Bildungssettings oft zuallererst erleben, sind die vielen schmerzhaften Ordnungsrufe der Institutionen und der formalisierten Lernprozesse. Dennoch halten der Lehrer im Film und auch Tietgens an dieser Möglichkeit des prinzipiell planenden Vorbereitens und der darauf hinarbeitenden Handlungsketten fest, um dem sozial präformierten, provisorischen und flüchtig Lernendem-Ich im Prozess des Lernens die Möglichkeit einer handlungsfähigen Basis erarbeitbar zu machen. Die SchülerInnen im Film lassen sich anfangs kaum davon überzeugen, denn sie wissen, wie schnell in den schulisch organisierten Lernprozessen ihre Deutungsmuster verhindert, entwertet und letztlich auch zerstört werden. Jeder Schritt in die Schulrealität auf dem vorgefertigten Curriculum macht sie ihrer Ansicht nach mehr zu geschichtslosen Wesen, die nur noch nach den notwendigen Bewegungsmustern im zu erobernden Gelände des Prüfungstoffes bewertet werden. Sie kennen aus ihrer bisherigen Lernbiographie dieses Spiel der situationalen, sozialen oder kulturellen Entwurzelung, in der sich quasi unter der Hand mögliche Ressourcen in Barrieren und Käfige verwandeln. Erst durch die Beharrlichkeit und die permanente Zugewandtheit des Lehrers wird für sie spürbar, dass eine andere Form der Intentionalität in einem ganz fundamentalen Sinne auch als Ressource dienen kann. Zögernd beginnen einige SchülerInnen voller Staunen und Erschrecken zu begreifen, dass sie in all ihrer Gebrochenheit auch selbst Subjekte der Lern- und Bildungsprozesse sein können. Gerade in dieser Haltung der Relationierung gelingt es ihnen trotz vielfältiger Proteste manchmal, Anschlussmöglichkeiten auch tatsächlich zu erkennen. Sie vermögen sich in der Spannung zwischen einer abschließbaren Lernanforderung des Lehrers und einem eigenen Raum der ununterbrochenen Erfahrungs- und Aneignungsperspektive für Momente als Subjekte zu erleben. Die hierbei sicht- und gestaltbar werdenden eigenen Deutungsmuster vermögen ihre visionslosen Bezüge zur Gesellschaft langsam durch Entscheidungsspielräume zu ersetzen.

## **2. Dimensionen des subjektiv Sinnhaften**

Das alles ist sehr nahe an den Forderungen von Hans Tietgens bzgl. einer Fokussierung auf das Lerngeschehen als Austausch und Differenzierung von Deutungsmustern. Seine didaktischen Ansprüche der Bezugnahme auf das Alltags-

wissen der TeilnehmerInnen, auf die sinngebundenen Handlungen der Individuen, auf die „Kommunikation der Lebenswelten“ (Tietgens 1982, S. 305) und deren soziale Realität im Modus der Auslegung“ (Tietgens 1980, S. 207) sind diesbezüglich jene Elemente, die der Lehrer in Cantets Film in einer zwar brüchigen, aber dennoch sensiblen, kommunizierbaren, sozial anschlussfähigen und handlungsleitend lebensweltlichen Perspektive aufzubauen versteht. Gleichzeitig steht aber auch er als „Vertreter des Systems“ an seinem Ort und kann die disziplinierungs- und verwertungsorientierten Logiken (wie vorne schon angesprochen) nicht außer Kraft setzen. Gerade diese „stellvertretende Deutung“, die nach Tietgens' Anschauung von den Vermittlungsgegenständen und von den konkreten Interaktionsverläufen ausgeht (vgl. Tietgens 1989, S. 79), machen für ihn aber deutlich, dass es hierbei nicht um das Aufzeigen des einen Lösungsweges gehen kann, sondern um das Bewusstsein für den Vorrat der Lösungswege der Subjekte und um ein Sensibilisieren für die Maßstäbe der Beurteilungskriterien (ebd., S. 82).

Tietgens' Bildungsbegriff bezeichnet zuerst einmal eine allgemeine kulturelle Praxis, zeigt das Individuum zwar durch Vermittlungsbemühungen beeinflussbar, aber nicht linear steuerbar oder vorbestimmbar. Demgemäß gilt es, die unterschiedlichen Formen biographisch komplexer Aneignung zu berücksichtigen, um Lehren und Lernen als dynamische Aspekte der subjektiven Weltzugewandtheit des Menschen begreifbar zu machen. Die reduktionistische Überbetonung der äußeren Einwirkung (des Lernens durch das Lehren) wird dabei in einer Form der bildnerischen Interaktion aufgelöst, in der sie eine elementare Form der praktischen Lebensbewältigung darstellt. Erst aus dem Zusammenspiel der konkreten Lernprozesse, die fortwährend innerhalb und außerhalb von Institutionen stattfinden, kann für ihn Sinn und Orientierung entstehen. Dabei werden aber nicht bloß einzelne Erfahrungselemente angeeignet, sondern auch das „Aneignungssystem“ selbst (ähnlich wie im Film von Cantet) entwickelt sich dabei. Diese Herausbildungsversuche übergeordneter, generativer Handlungs- und Wissensstrukturen, im Sinne von Selbst- und Weltreferenzen, gehen weit über eine Ermöglichungsdidaktik oder verschiedene Spielarten des Konstruktivismus hinaus, da dabei auch auf den Ort der gesellschaftlichen Verständigung in und durch Lernprozesse hingewiesen wird. Lernen findet zwar stets innerhalb der dominierenden normativen Praktiken einer Gesellschaft statt, aber es ist in einer solchen Aneignungsperspektive an die konstitutive Dimension des subjektiv Sinnhaften gebunden, setzt die aktive Bezugnahme auf die Lebensumwelt voraus. Einerseits geht es dabei um die Entwicklungsgeschichte der Individuen, die strukturelle und subjektive Rückbindung an den jeweiligen Kontext der erlernten Bezugnahme auf die Welt. Andererseits geht es aber zu jedem Zeitpunkt auch um die Intentionalität eines aktiven Subjekts, das sich „Leben“ aneignet. Zwischen der individuellen Wahrnehmung von Lernanlässen, sowie der Verfolgung der eigenen Lernvorgänge und der Herstellung von Bezügen zur sozialen Konstituierung der Lernprozesse kann unter dem Gesichtspunkt des Tietgens'schen Deutungsmuster-Ansatzes Bildung als ein Prozess gesehen werden, der eine aktive Selbstveränderung bezeichnet. Dass dies keine leichte und konfliktfreie Arbeit ist, zeigen sowohl Cantets Film als auch die Schriften von Tietgens eindrücklich. Sie schildern auf ihre je beharrliche Weise, wie Menschen, auch in der Auseinandersetzung mit Lehrenden in ihren biographischen Lernprozessen zu Subjekten werden. Erst dies kann der Ausgangspunkt dafür werden, dass Lernen als verborgene eigensinnige Ressource entdeckt wird, was wiederum ein wichtiges gesellschaftliches Veränderungspotenzial bedeutet.

Über die hier eingelagerte Vielschichtigkeit und die Eigenwilligkeit, die überraschenden Umgestaltungen und Suchbewegungen von Subjekten in Lern- und Bildungsprozessen erfahren wir in Hans Tietgens' Schriften viel.

### **Literatur**

- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 177-235
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Tietgens, H.: Wissensstruktur und Bildungsprozesse im Blickfeld von Wissenschaft und Forschung. In: Becker, H. u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 295-309 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Tietgens, H.: Ansätze zu einer Theoriebildung. In: Jahrestagung 1983 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Bremen 1983, S. 51-84
- Tietgens, H.: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb 1989, S. 76-83