



Universität Potsdam

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.

First published in:

Erwachsenenpädagogischer Report ; 16. - Berlin : Abt. Erwachsenenbildung,
Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin, 2011. - ISSN 1615-7222

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 267

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6200/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-62006>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 267

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 16



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**

ISSN 1615-7222

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin*

Publikationskoordination und Layout/Manuskriptbearbeitung:
Gerlinde Sonnenberg

Das Kolloquium wurde veranstaltet von:
Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft,
Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft,
Dekanin der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität
zu Berlin

DGfE Deutsche Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft



Herausgeber der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik
der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Ortfried Schäßter
Lehrstuhl für Theorie der Weiterbildung
der Humboldt-Universität zu Berlin
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4137
Fax: (030) 2093 4175
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 16



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 2011

ISSN 1615-7222

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin*

Kolloquium

Hans Tietgens

*Ein Leben für die Erwachsenenbildung.
Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des
20. Jahrhunderts.*

*17. Mai 1922 – †8. Mai 2009
23. Oktober 2009
10.00 Uhr – 17.00 Uhr

*Empfang, Vorträge und
diverse Foren
Humboldt-Universität zu Berlin
Fritz-Reuter-Saal
Dorotheenstraße 24
10099 Berlin*



Programm:

- 10.00 Uhr Empfang
- 10.10 Uhr Begrüßung Prof. Dr. Tippelt für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE
- 10.20 Uhr Einleitung Prof. Dr. Ludwig für die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE
- 10.30 Uhr Grußwort Prof. Dr. Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV) (Bundestagspräsidentin a.D.)
- 10.40 Uhr Prof. Dr. Nuissl – DIE: Institutionelle Entwicklung von der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
- 10.50 Uhr Prof. Dr. Meisel – Volkshochschule München:
Hans Tietgens – Leitpersönlichkeit der Weiterbildung
- 11.00 Uhr Prof. Dr. Gieseke – Humboldt Universität:
Arbeitsalltag von Hans Tietgens und seine Prämissen institutionellen Handelns
- 11.10 Uhr Prof. Dr. Zeuner – Universität der Bundeswehr Hamburg:
Einleitung für ein Zeitzeugengespräch
- 11:20 Uhr Zeitzeugenberichte – Moderation Prof. Dr. Zeuner
Zeitzeugen:
Dr. h.c. Adolf Brock, Prof. Dr. Joachim Dikau, Dr. Wilhelm Filla, Renate Krausnick-Horst, Albert Pflüger, Andreas Seiverth
- 12.30 Uhr Studierende erläutern erwachsenenpädagogische Begriffe:
szenische Lesung
- 13.00 Uhr *Mittagspause*
- 14.00 Uhr Sechs parallele Foren:
Forum 1: Biografie- und Lebenslaufforschung
Moderation: Prof. Dr. Egger
- Prof. Dr. Brödel: Zur Psychologie der Lebensspanne
 - Prof. Dr. v. Felden: Die Entdeckung der Deutung für die Bildung Erwachsener
 - Prof. Dr. Hof: Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung
 - Prof. Dr. Kade: Erwachsenenbildung als (biografische) Suchbewegungen
 - Prof. Dr. Schlutz: Biografisches bei Hans Tietgens – Studium in Bonn nach 1945

- Prof. Dr. Schneider: Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biografieforschung
- Prof. Dr. Schuchardt: Zielgruppenarbeit: Modewort – Kernproblem – Brücke zur Bildung
- Prof. Dr. Tippelt: Erwachsenenbildung und Altersforschung

Forum 2: Lehr-/Lernforschung

Moderation: Prof. Dr. Pätzold

- Prof. Dr. Harney: Der Begriff des Sinns im Feld des Lehrens und Lernens
- PD Dr. Kil: Lernen mit Erwachsenen/ Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung
- Prof. Dr. Nittel: Die Erwachsenenbildung. Eine Einführung
- Prof. Dr. Nolda: Sprache und Medien
- Prof. Dr. Robak: Baukastensystem (Fortbildung)
- Prof. Dr. Schüßler/Prof. Dr. Arnold: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik
- Prof. Dr. Siebert: Lernen im Modus der Auslegung

Forum 3: Teilnehmerforschung/Teilnehmerorientierung

Moderation: Prof. Dr. Faulstich

- Prof. Dr. Helmut Bremer: Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig in die VHS kommen
- Prof. Dr. Grotlüschen mit Frau Krämer: Warum kommen so wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule
- PD Dr. Iller: Teilnehmerorientierung als Antizipation
- Prof. Dr. Kuper mit Dr. Öztürk und Frau Kaufmann: Widerstand gegen Bildung im Lichte der Statistik und Zertifikate als Lern- und Leistungsnachweis
- Prof. Dr. Meilhammer: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung
- Prof. Dr. Sauer-Schiffer: Beobachtung von Weiterbildungsprozessen
- Prof. Dr. Burkard Schäffer: Erwachsenenbildung, Medien und Generation

Forum 4: Programmforschung/Vernetzung/Planung

Moderation: Prof. Dr. Gieseke

- PD Dr. Dollhausen: Angebotsplanung
- PD Dr. von Hippel: Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen
- Prof. Dr. Jütte: Kooperationen
- Prof. Käßlinger: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte

Forum 5: Gesellschaftstheoretische Annahmen und institutionelle Verortung der Erwachsenenbildung

Moderation: Prof. Dr. Nuissl

- Prof. Dr. Kuhlenkamp: Weiterbildung als Affirmation oder Gesellschaftsveränderung?
- Frau von Küchler: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung
- Prof. Dr. Schmidt-Lauff mit Frau PD Dr. Theile, Herrn Barany, Frau Popp und Frau Worf: Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung?
- Prof. Dr. Seitter: Institutionelle Voraussetzungen der Erwachsenenbildung
- Prof. Dr. Wittpoth: Erwachsenenbildung als Suchbewegung
- Prof. Dr. Schemmann: Institutionelle Verortungen
- Herr Seiverth: Tietgens' historisches Interesse – in systematischer Absicht reflektiert

Forum 6: Professionalität und Fortbildung

Moderation: Prof. Dr. Behrmann

- Prof. Dr. Ludwig: Transformationskompetenz als Verstehensproblem
- Prof. Dr. Schäffter: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung
- Prof. Dr. Schrader: Professionalität für die Erwachsenenbildung

16.00 Uhr Kaffeepause

16.20 Uhr Abspann

17.00 Uhr Ende des Kolloquiums

Inhaltsverzeichnis

| | Seite |
|--|-----------|
| Vorwort (Gieseke/Ludwig) | 1 |
| Einleitungsworte zum Kolloquium (Gieseke) | 4 |
| Eröffnungsrede anlässlich der akademischen/wissenschaftlichen Feier für Prof. Dr. Hans Tietgens (Tippelt) | 5 |
| Hans Tietgens und die Sektion Erwachsenenbildung (Ludwig/Klages/Schmidt-Wenzel) | 9 |
| Hans Tietgens – 30 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle (Nuissl) | 13 |
| Hans Tietgens – Leitpersönlichkeit in der Erwachsenenbildung (Meisel) | 20 |
| Arbeitsalltag von Hans Tietgens und seine Prämissen institutionellen Handelns (Gieseke) | 26 |
| Zeitzeugenberichte | |
| (Moderation: Zeuner) | 33 |
| Ein kritischer Blick: Hans Tietgens und die Historiographie der Erwachsenenbildung (Zeuner) | 35 |
| Arbeiterbildung, Volkshochschule, Politische Bildung. Erinnerungen an Hans Tietgens (Brock) | 43 |
| Begegnungen mit Hans Tietgens (Dikau) | 57 |
| Hans Tietgens und Österreich (Filla) | 61 |
| Zeitzeugenbericht aus der Zusammenarbeit mit Hans Tietgens (Pflüger) | 67 |
| Ein säkularer Protestant – Begegnungen mit Hans Tietgens (Seiverth) | 73 |

| | |
|---|------------|
| Studierende erläutern erwachsenenpädagogische Begriffe: szenische Lesung (Ebner von Eschenbach/Fleige/Krämer/Rämer/Stimm/Tsinari) | 78 |
| Forum 1: Biografie- und Lebenslaufforschung | 93 |
| (Moderation: Egger) | 93 |
| Bedeutung und Resonanz. Über die Bedingungen von Aneignung in der Bildungsarbeit (Egger) | 95 |
| 1. Die Grenzen des Eigensinns | 95 |
| 2. Dimensionen des subjektiv Sinnhaften | 99 |
| „Psychologie der Lebensspanne“ als methodologischer Impuls für die Erwachsenenbildungswissenschaft (Brödel) | 101 |
| 1. Von Nachbarwissenschaften anregen lassen und erwachsenenpädagogisch weiterdenken | 101 |
| 2. Psychologie der Lebensspanne im Lichte erwachsenenpädagogischer Relevanzen | 102 |
| 3. Impulse zu einer methodologischen Neuorientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft | 103 |
| 4. Arbeitsprogrammatische Perspektiven | 106 |
| 5. Tietgens weitergedacht | 106 |
| „In der Erwachsenenbildung dient die stellvertretende Deutung der Steigerung der Reflexivität und dem Lernen auf dem Weg zum Bildungsprozeß“. Hans Tietgens und das Problem der Deutung (von Felden) | 109 |
| 1. Einleitung | 109 |
| 2. Zum Text: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener | 109 |
| Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung. Anschlüsse an Hans Tietgens (Hof) | 114 |
| 1. These 1: Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive geht es nicht um die Orientierung am Lebenslauf, sondern um die Orientierung an der Lebensgeschichte | 114 |
| 2. These 2: Die lebensgeschichtliche Orientierung der Erwachsenenbildung erfordert eine Orientierung an der gesellschaftlichen Einbettung des Bildungsprozesses | 115 |

| | | |
|----|---|------------|
| 3. | These 3: Die lebensgeschichtliche Orientierung in der Erwachsenenbildung erfordert eine Orientierung an der biographischen Einbettung des Bildungsprozesses | 116 |
| | Erwachsenenbildung als (biographische) Suchbewegung (Kade) | 119 |
| 1. | Universalisierung des Konzepts | 119 |
| 2. | Zeitdiagnostische Bezüge: Risiko- und Modernediskurs | 120 |
| 3. | Biographische Suchbewegungen als Kern der Erwachsenenbildungsrealität | 121 |
| 4. | 25 Jahre später: Zukunftsaspekte der (Bildungs-)Biographieforschung | 123 |
| | Hans Tietgens „Studieren in Bonn nach 1945“ (Schlutz) | 125 |
| 1. | Zu Philosophie und Methodologie | 125 |
| 2. | Zu Zeitgeschichte und Politik | 126 |
| 3. | Zum Persönlich-Biographischen | 128 |
| | Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung (Schneider) | 131 |
| 1. | Einleitung | 131 |
| 2. | Zum Begriff der Bildung | 131 |
| 3. | Zur Relevanz der Lebensgeschichte für die Erwachsenenbildung in Forschung und Praxis | 133 |
| 4. | Schlussbemerkung | 135 |
| | Zielgruppenarbeit: Modewort – Kernproblem – Brücke zur Bildung (Schuchardt) | 137 |
| 1. | Erste Zielgruppenprojekte | 137 |
| 2. | Tietgens und Bildungsprojekte für Menschen mit Behinderungen | 138 |
| 3. | Tietgens und die neue Zielgruppenorientierung | 143 |
| 4. | Nachwirkungen | 149 |

| | |
|--|------------|
| Forum 2: Lehr-/Lernforschung | 153 |
| (Moderation: Pätzold) | |
| „Hilfe zu leisten für das Lernen...“ – Hans Tietgens und die Lehr-Lern-Forschung (Pätzold) | 155 |
| Lernen mit Erwachsenen – Begründungen und Gegenargu- mente für eine Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung (Kil) | 160 |
| 1. Zum Kontext und Aufbau des Textes | 160 |
| 2. Alleinstellungsmerkmale der Erwachsenenbildung im kriti- schen Licht | 161 |
| 3. Zur Aktualität der Diagnose | 164 |
| 4. Schlussbemerkung | 166 |
| Kommentar zu Hans Tietgens: „Einleitung in die Erwachse- nenbildung“ (Nittel) | 168 |
| 1. Über die multiple Funktion wissenschaftlicher Einführun- gen | 168 |
| 2. Aufbau und Gliederung des Buches sowie die öffentliche Resonanz | 169 |
| 3. Was macht die „Einleitung“ interessant und bemerkens- wert? | 171 |
| 4. Warum ist das Buch heute lesenswert? | 173 |
| Empirisierung der Erwachsenenbildung. Eine Erinnerung an ein vergessenes Arbeitspapier (Nolda) | 176 |
| „Baustein-System“: Strukturierungen für ein integriertes Wei- terbildungssystem (Robak) | 183 |
| 1. Einleitung | 183 |
| 2. Zeithistorische Einordnung | 183 |
| 3. Begründungszusammenhänge – Balancen schaffen | 184 |
| 4. Das Baustein-System | 186 |
| 4.1 Typologisierung der Bausteine für eine ausgewogene Sys- tembildung | 189 |
| 5. Bilanzierung | 190 |

| | |
|---|------------|
| Das Didaktische neu denken! Thesen zur Erwachsenenbildung – inspiriert von Hans Tietgens (Arnold/Schüßler) | 192 |
| 1. Von der Vermittlungs- zur Aneignungsdidaktik | 192 |
| 2. Inszenierung von Reflexions- und Erlebensräumen | 194 |
| 3. Strukturelle Kopplung als konsensueller Dialog | 195 |
| 4. Didaktik als Reflexions- und Beobachtungstheorie | 196 |
| 5. Differenzierung von Deutungs- und Emotionsmuster | 198 |
| Im Feld des Lehrens und Lernens (Siebert) | 201 |
| 1. Leitstudien der Erwachsenenbildung | 201 |
| 2. Leben und lernen „im Modus der Auslegung“ | 203 |
| 3. Lernen in Kontexten | 206 |
| Forum 3: Teilnehmerforschung/Teilnehmerorientierung (Moderation: Faulstich) | 209 |
| Weiterbildungsbeteiligung: Volk – Stand – Klasse – Schichten und Soziale Milieus (Faulstich) | 211 |
| 1. Zielgruppen und Adressaten | 211 |
| 2. Arbeiterbildung | 211 |
| 3. Doppelte Selektivität | 214 |
| 4. Soziale Gruppen, Klassen, Schichten, Milieus | 214 |
| 5. Volksaufklärung | 216 |
| 6. Teilnehmerbezug und Milieuperspektiven | 216 |
| 7. Kritische Zielgruppenarbeit oder Milieumarketing | 217 |
| Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig in die VHS kommen (Bremer) | 219 |
| 1. Lebenslage und (Weiter-) Bildungsdisposition: eine Quasi-Milieuanalyse | 219 |
| 2. Bildung und Kulturschranken | 221 |
| 3. Kritik und Würdigung aus milieutheoretischer Sicht | 223 |

| | |
|--|------------|
| Vom Sprachcode der Industriearbeiter zum Problem legitimer Literalität. Folgerungen aus Tietgens' berühmtem Gutachten für die zeitgenössische Literalitätsforschung (Grotlüschen) ... | 228 |
| 1. Das wertende Wörtchen ‚so‘ in einem Gutachten, das nicht werten will | 228 |
| 2. Formalsprache versus Gemeinsprache im Anschluss an Bernstein | 228 |
| 3. Manifestation kultureller Unterschiede bei sozioökonomischer Ungleichheit | 229 |
| 4. Hierarchische Anordnung von Literalität | 232 |
| 5. Basale Literalität | 233 |
| 6. Mainstream-Literalität | 234 |
| 7. Legitime Literalität | 236 |
| 8. Fazit | 237 |
| | |
| Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien (Iller) | 239 |
| 1. Aktualität und Einordnung der Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip | 239 |
| 2. Teilnehmer- oder Zielgruppenorientierung? | 240 |
| 3. Teilnehmerorientierung und die Lernbedürfnisse der Teilnehmer/innen | 242 |
| 4. Von der Teilnehmerorientierung zur inklusiven Bildung | 243 |
| | |
| Teilnehmerorientierung als Antizipation – ein Grundprinzip der Erwachsenenbildung zwischen Partizipation und Steuerung (Meilhammer) | 245 |
| 1. Teilnehmerorientierung als „konstituierendes Moment von Erwachsenenbildung“ | 246 |
| 2. Charakteristika teilnehmerorientierter Erwachsenenbildung | 247 |
| 3. Die Rolle des professionellen Erwachsenenbildners | 249 |
| | |
| Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen (Sauer-Schiffer) | 252 |
| 1. Einleitung: der mehrperspektivische Blick auf die „Beobachtung von Weiterbildungsprozessen“ | 252 |
| 2. Beobachtung von Weiterbildungsprozessen: Schule und Erwachsenenbildung | 253 |

| | | |
|-----|--|------------|
| 3. | Ausbildungs- und Übungsbeobachtung: das Problem der Praxis im Studium der Erwachsenenbildung | 256 |
| 4. | Die Sicht der Studierenden | 257 |
| | Medien, Generation und Erwachsenenbildung (Schäffer) | 260 |
| 1. | Einleitung | 260 |
| 2. | Was machen die Medien aus der Erwachsenenbildung? ... | 260 |
| 3. | Diskurssegmente oder: zur Thematisierung von Medien in der Erwachsenenbildung | 262 |
| 4. | Erwachsenenbildungsgenerationen und Medien | 263 |
| | Forum 4: Programmforschung/Vernetzung/Planung (Moderation: Gieseke) | 267 |
| | Programme – Angebote – Nachfrage. Veränderungen in der inneren Dynamik (Gieseke) | 269 |
| | Angebotsplanung – eine dialogische Reflexion zu Hans Tietgens (Dollhausen/Müller) | 277 |
| 1. | Einleitung | 277 |
| 2. | Angebotsplanung als Suchbewegung | 277 |
| 3. | Zur Aktualität des Textes „Angebotsplanung“ von Hans Tietgens | 283 |
| | Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote (von Hippel) | 285 |
| 1. | Einleitung | 285 |
| 2. | Grundlagen von Programmanalysen | 286 |
| 3. | Ausgewählte Ergebnisse einer exemplarischen Programmanalyse zu medienpädagogischen Angeboten | 288 |
| 3.1 | Ziele und Design | 288 |
| 3.2 | Ausgewählte Ergebnisse der vergleichenden Programmanalyse | 289 |
| 3.3 | Vergleich der Ergebnisse mit anderen Programmanalysen | 291 |
| 4. | Ausblick | 292 |

| | |
|--|------------|
| Kooperation zwischen „traditionsgestützten und modernitätsattraktiven Vorstellungen“ oder von etatistisch-normativen und prozessbezogenen Forschungsansätzen (Jütte) | 296 |
| 1. Zur ordnungspolitischen „Ladung“ des Kooperationsbegriffs | 296 |
| 2. Eine Entdeckung: Kooperation als soziales und prozessuales Geschehen | 298 |
| 3. Fortschreibungen: Rückkehr der Beziehungshaftigkeit in Forschungsarbeiten | 302 |
| Programmanalysen an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS/DVV) – Zugänge von Hans Tietgens (Käpplinger) | 305 |
| 1. Einleitung | 305 |
| 2. Kritik an der Programmanalyse | 306 |
| 3. Programmanalysen im Verständnis von Tietgens | 308 |
| 4. Programmanalysen nach Tietgens | 312 |
| Forum 5: Gesellschaftstheoretische Annahmen und institutionelle Verortung der Erwachsenenbildung .. (Moderation: Nuissl) | 317 |
| Weiterbildung als Affirmation oder Gesellschaftsveränderung? Anmerkungen zu einer weiterbildungspolitischen Positionierung von Hans Tietgens (Kuhlenkamp) | 319 |
| 1. Die Positionierung von Baethge/Schumann in „Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit“ | 319 |
| 2. Die Reaktion von Tietgens auf Baethge und Schumann | 320 |
| 3. Der Konflikt zwischen Baethge/Schumann und Tietgens ... | 322 |
| 4. Fazit | 323 |
| Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? Dimensionen der Lerngesellschaft beleuchtet an zwei Handlungskontexten aktueller Forschungsarbeiten (Schmidt-Lauff/Barany/ Popp/Worf) | 325 |
| 1. Dimensionen der Lerngesellschaft | 325 |
| 2. Der Handlungskontext der universitären Weiterbildung | 326 |

| | | |
|----|--|------------|
| 3. | Der Handlungskontext der intergenerationalen Bildung | 328 |
| 4. | Schlussbemerkung | 330 |
| | „Die Frage ist aber, inwieweit heute Lebensnähe nicht erst aus der Distanz zu gewinnen ist“ (Wittpoth) | 333 |
| | Das Konzept der institutionellen Staffelung nach Hans Tietgens – Eine Re-Interpretation aus neo-institutionalistischer Sicht (Schemmann) | 337 |
| 1. | Einleitung | 337 |
| 2. | Argumentationsanalyse | 337 |
| 3. | Das Konzept der institutionellen Staffelung | 338 |
| 4. | Grundannahmen des Neo-Institutionalismus | 340 |
| 5. | Erweiterungen und kritische Würdigung | 342 |
| | Reflexionsskizzen zum historischen Bewusstsein der Evangelischen Erwachsenenbildung (Seiverth) | 345 |
| 1. | Das Subjekt als „verantwortlicher Redakteur“ seines Lebens im postsäkularen Zeitalter | 345 |
| 2. | Die ethische Struktur des Professionsverständnisses – Das Modell des „hippokratischen Eids“ | 347 |
| 3. | Transzendenzbewusstsein der „Achsenzeit“ und die Selbsttranszendierung des Subjekts | 350 |
| 4. | „Lebenslanges Lernen“ als Säkularisierungsform „reflexiver Lebensführung“ | 352 |
| | Forum 6: Professionalität und Fortbildung | 355 |
| | (Moderation: Behrmann) | 355 |
| | Intermediäre Begleitforschung – Relationalität von Reflexivität und Performanz im Zuge der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität (Behrmann) | 357 |
| 1. | Professionalität | 357 |
| 2. | Relationalität | 358 |
| 3. | Intermediarität | 359 |
| 4. | Wissenstransformation | 361 |

| | |
|--|------------|
| 5. Schluss/Perspektive | 362 |
| Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung (Ludwig) | 365 |
| 1. Einleitung | 365 |
| 2. Transformationskompetenz bei Tietgens | 365 |
| 3. Korrespondierende Diskurse | 369 |
| 4. Ausblick | 371 |
| Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung (Schäffter) | 373 |
| 1. Zur Differenz zwischen Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung | 373 |
| 2. Rekonstruktion zentraler Aussagen von Hans Tietgens zum Verhältnis von Fortbildung und Forschung | 374 |
| 3. Weiterführende Überlegungen und Perspektiven zur Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung | 377 |
| 4. Fazit | 382 |
| Professionalität für die Erwachsenenbildung: Hans Tietgens' Plädoyer als bleibende Herausforderung (Schrader) | 384 |
| 1. Vorbemerkungen | 384 |
| 2. Professionalität für die Erwachsenenbildung | 384 |
| 3. Mediengestützte Fallarbeit zur Förderung der Professionalität von Lehrkräften der Erwachsenenbildung | 386 |
| 4. Fazit | 389 |
| Abspann | 391 |
| Angaben zu den Autor/inn/en | 393 |
| Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report | 405 |

Vorwort

Wiltrud Gieseke, Joachim Ludwig

Detlef Kuhlenkamp hatte Hans Tietgens einmal zu Beginn der 1970er Jahre zu seinem 50. Geburtstag den Titel „Papst der Erwachsenenbildung“ verliehen. Viele Anekdoten kreisen um seine Person, nur wenige kennen ihn noch aus Arbeitsbeziehungen. Idealisierungen haben dabei einer gründlichen Analyse seiner Arbeiten noch nicht Platz gemacht. Dieses Kolloquium zu Ehren von Hans Tietgens möchte einen Beitrag für diese Analyse leisten.

Die Tagungseinladung hat einen großen Widerhall bei der gesamten Kolleg/inn/enschaft aus Deutschland und Österreich gefunden. Viele haben einen Beitrag für das Kolloquium angemeldet und eingebracht. Es war ein ‚Klassentreffen‘ zu Ehren von Hans Tietgens verbunden mit dem Willen, diese Tagung durch die eigene Teilnahme zu einem sichtbaren Zeichen für die ausdifferenzierte wissenschaftliche Vielfalt der gegenwärtigen Erwachsenenbildung zu machen. Viele Studierende konnten das Fach in seiner Breite im Diskurs erleben.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften und die Kommission Erwachsenenbildung standen Pate. Alle relevanten Forschungsorganisationen unterstützten die Tagung. Der Deutsche Volkshochschul-Verband und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung waren neben der Leitung mit einem Teil der Mitarbeiter/innen vertreten. Frau Prof. Dr. Süssmuth hat ein umfassendes Grußwort gesprochen. Einige Zeitzeugen haben berichtet und seine Familie war anwesend.

Die Tagung stellt das Werk von Hans Tietgens aus der heutigen Sicht durch die Brille der beteiligten Kolleg/inn/en in den Mittelpunkt. Alle waren aufgefordert, sich über einen selbst gewählten Tietgens-Text mit seiner Arbeit zu beschäftigen und einen Beitrag einzureichen. Auf Grundlage dieser Beiträge wurden sechs Foren gebildet:

- Forum 1: Biografie- und Lebenslaufforschung
- Forum 2: Lehr-/Lernforschung
- Forum 3: Teilnehmerforschung/Teilnehmerorientierung
- Forum 4: Programmforschung/Vernetzung/Planung
- Forum 5: Gesellschaftstheoretische Annahmen und institutionelle Verortung der Erwachsenenbildung
- Forum 6: Professionalität und Fortbildung.

Diese Veröffentlichung und mit ihr die zugrunde liegende Tagung reihen sich nicht ein in die üblichen Veröffentlichungen als Tagungsdokumentationen. Die vorliegenden Beiträge dokumentieren weniger ein Tagungsgeschehen als vielmehr zeitgenössische Interpretationen und Anschlüsse an theoretischen Reflexionen die uns Hans Tietgens angeboten hat und die heute noch eine große Relevanz besitzen. Auf diese Weise eröffnen die vorliegenden Beiträge der jungen Generation einen aktuellen Zugang zu den Arbeiten von Hans Tietgens.

Entlang der sechs Foren ist unmittelbar nachvollziehbar, wie breit der Veröffentlichungshorizont von Tietgens war und mit welchen Texten er offensichtlich auch heute noch Kolleg/inn/en eine Anregung gibt. Seine pointierten Analysen zu fast allen Problemstellungen der Erwachsenenbildung überraschen noch heute und sind ein Stück weit vor dem Hintergrund seiner Arbeit als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) zu verstehen.

Hans Tietgens hat die PAS zu einer wichtigen wissenschaftlichen Einrichtung für die bildungspolitischen Akteure der BRD gemacht – und das in einer bildungspolitisch bewegten und für die Entwicklung der noch jungen Erwachsenenbildung wichtigen Zeit. Das ist ihm nicht zuletzt durch ein reflektiertes Verhältnis von Wissenschaft und Praxis gelungen. Dabei hat er dieses Verhältnis nicht nur reflektiert, sondern auch gelebt. „Die Parallelität von Forschungsentwicklung und Problemverständnis der Erwachsenenbildung“ (Tietgens 1986, S. 129) sah Tietgens als eine wichtige Prämisse der Erwachsenenbildungswissenschaft. Seine Arbeiten nehmen ihren Ausgang in bildungspraktischen Fragestellungen, berühren damit fast das gesamte Spektrum der Erwachsenenbildung und münden in wissenschaftstheoretischen Reflexionen über das Verhältnis von Forschung und Praxis. So fordert er die Berücksichtigung von Forschungsstandards auch dann, wenn „die Kriterien der Problemnähe und der wissenschaftlichen Absicherung zu unterschiedlichen Verfahren herausfordern“ (ebd., S. 85f.).

Mit den heute geforderten wissenschaftlichen Berufsbiographien unter den Bedingungen einer zunehmend betriebsförmigen Wissenschaft ist vor allem Spezialisierung und Profilbildung gefragt. Vielleicht ist auch das ein Grund, warum die Arbeiten von Hans Tietgens heute diese große Resonanz finden. Der Tod eines sehr angesehenen Kollegen hätte zwar Erinnerungen wachgerufen, aber er hätte nicht dieses Interesse

der Disziplinvertreter/innen an den Universitäten und der Professionsvertreter/innen ausgelöst.

Wir danken allen, die den Weg zur Humboldt-Universität zu Berlin auf sich genommen haben, um Hans Tietgens' Leistung für die Erwachsenenbildung in die Gegenwart der Forschung und Theoriebildung einzuordnen.

Literatur

Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986

Einleitungsworte zum Kolloquium

Wiltrud Gieseke

Als Dieter Nittel mich nach der Beisetzung von Hans Tietgens im Mai 2009 anrief (beide waren wir in unterschiedlichen Jahrzehnten Mitarbeiter/in in der Pädagogischen Arbeitsstelle), war mein spontaner Gedanke, die Erwachsenenbildner/innen sollten sich von Hans Tietgens nicht nur über Nachrufe verabschieden. Sie sollten einen Beitrag zur Ehrung von Hans Tietgens in dem Feld seiner Tätigkeit leisten, das ihm am liebsten war; im Schreiben und Herausgeben von Texten zur Erwachsenenbildung.

Und wie tun wir dieses am besten, wenn nicht, indem wir seine Texte für nachfolgende Generationen erschließen und sie Eingang finden lassen in die Wissenschaftsgeschichte unserer gerade erst entstehenden Teildisziplin der Erziehungswissenschaften.

Ich besprach dieses mit mehreren Kolleginnen und Kollegen und unseren Funktionsträgern – Tippelt für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Ludwig für die Sektion Erwachsenenbildung sowie dem Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Nuissl und dem Verbandsdirektor des Deutschen Volkshochschulverbandes Aengenvoort – und alle sahen es genauso. Das Ergebnis ist das heutige Kolloquium.

Eröffnungsrede anlässlich der akademischen/wissenschaftlichen Feier für Prof. Dr. Hans Tietgens¹

Rudolf Tippelt

Sehr geehrte Frau Tietgens, verehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und insbesondere die Sektion Erwachsenenbildung trauert um Hans Tietgens, der am 08. Mai 2009 in Frankfurt am Main verstorben ist. Heute erinnern wir uns an den Wissenschaftler Hans Tietgens: an den Menschen und insbesondere an sein Werk.

Hans Tietgens war – so wie wir ihn kannten - bei seinen wissenschaftlichen und praktischen Verpflichtungen im Kontext der Erwachsenenbildung nicht nur hoch engagiert, sondern immer fair und aufgrund seiner starken Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit sehr anregend. Er verband in beeindruckender Weise, das Eintreten für die Ziele der Aufklärung mit dem Ethos der Verantwortung für die Interaktion – bewusst vermeide ich hier den Begriff Transfer – von Wissenschaft und praktisch pädagogischem Handeln. Sein lebenslanges Eintreten für eine öffentlich-verantwortete Erwachsenenbildung und seine kluge, reflexive und anwendungsorientierte Grundlagenforschung beeinflussen die wissenschaftlichen und praktischen Entwicklungslinien der allgemeinen, der politischen, der kulturellen und der beruflichen Erwachsenenbildung.

Hans Tietgens hat nicht nur viele praktische Erwachsenenbildner durch seine Schriften und sein persönliches Wirken geprägt, er hat auch zum wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildungsforschung über Jahrzehnte herausragend beigetragen. In zahlreichen Seminarreihen, Handbüchern, Selbststudienmaterialien, in Einführungen, in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, hat er eine grundlegende Verbesserung und Profilierung der Profession befördert. Hans Tietgens ist aufgrund seiner theoretischen, historischen, empirisch-methodologischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen nicht nur einer der produktivsten und einflussreichsten Autoren der deutschen Erwachsenenbildung, er hat durch Überlegungen insbesondere zur teilnehmerorientierten Didaktik und zur demokratischen Verantwortung der Erwachsenenbildung, zu erwachsenengerechten Lehr- und Lernmethoden und zu modernen Zertifikatssystemen eine wichtige Brückenfunktion

¹ Die Erstveröffentlichung dieses Beitrages erschien in: forum Erwachsenenbildung (2009) 3, S. 30-32.

zwischen wissenschaftlicher Literatur und erwachsenenpädagogischen Handeln innegehabt. Es ist ihm gelungen, die Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes zu einem leistungsfähigen Forschungs- und Serviceinstitut der gesamten Weiterbildung auszubauen, was für die Anerkennung von Bund und Ländern und die entsprechenden Evaluierungen des deutschen Wissenschaftsrats von großer Bedeutung war – und es wurde möglich, das DIE an diese Vorarbeiten anzuschließen.

Hans Tietgens war ein genauer Kenner der bildungshistorischen und erziehungstheoretischen Diskussion und in Auseinandersetzung beispielsweise mit dem humanistischen Persönlichkeitskonzept des Erasmus von Rotterdam, den didaktischen Entwürfen von Comenius, dann aber auch mit den Aspekten der Selbstaufklärung durch gemeinsame Kommunikation in Auseinandersetzung mit Positionen der Aufklärung hat er deutlich machen können, dass in der Erwachsenenbildung der Bildungsbegriff den Erziehungsbegriff ablöst und historisch an verschiedenen Stellen Bildung mit der Sozialen Frage zu verbinden ist.

Die wissenschaftlichen Leistungen von Hans Tietgens – das ist gleich eingangs hervorzuheben – stehen nicht im Dienst einer vordergründigen Anwendungsorientierung von Wissenschaft, eine Haltung die er eher geißelt, sondern es geht ihm darum – er selbst eine stark intellektuelle und gebildete Persönlichkeit - die Kultivierung des Umgangs miteinander auch im Alltag zu fördern. Die Zurichtung eines bloßen Fachmenschentums durch Bildungsmaßnahmen war auf keinen Fall seine Sache, vielmehr wird immer wieder sichtbar, dass es darum geht, in die Wissenschaft bei ihrer rationalen Wahrheitssuche und mit ihren Möglichkeiten als Kommunikationsgemeinschaft miteinander Forschender auch die Praxis und die Praktiker einzubeziehen.

Erziehungswissenschaft, und insbesondere Erwachsenenbildung, sind bei Hans Tietgens keine bloßen Akzeptanzwissenschaften oder Vermittlungswissenschaften, obwohl sie so manchmal missverstanden und auch diffamiert werden, sie haben vielmehr eine spezifische Sensibilisierungsfunktion. Dieses Erkennen, dass Wissenschaft nicht im engeren Sinne der Steuerung dient, sondern der Sensibilisierung und auch Orientierung der Praxis, der Politik und generell der Institutionen, ist ein Aspekt, der aus meiner Sicht Hans Tietgens für die Erziehungswissenschaft insgesamt so wichtig werden lässt. Er kritisiert, dass allzu oft von der Verwendbarkeit der Forschung und ausdrücklich von Verwendungsforschung die Rede sei. Er warnt vor allzu kurzschlüssigen Transfervorstellungen. Der Handlungsbezug von Forschung und die Bedeutung der Forschung für die Bildungspraxis liege vielmehr darin, die Bedingungen

der Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung so gut wie möglich zu kennen. Dazu seien zwar auch gesicherte quantitative Daten nötig, aber in erster Linie geht es um die Erschließung der Zusammenhänge von Wirkungsfeldern, um dann die Sensibilisierung der dort Handelnden für diese Zusammenhänge zu erhöhen. Wenn er von Relevanz der Forschung spricht, meint er „den Auslegungshorizont für das Situationsverstehen zu erweitern“ (Tietgens 1992, S. 29). Es sind damit keine Handlungsvorschriften verbunden. Es geht nicht um deterministische Kausalüberlegungen, die es lediglich noch in der Praxis umzusetzen gelte, vielmehr sucht Forschung nach Rückhalt für didaktische Erprobungen. Weil sich Erwachsenenbildung immer auf unbekannte Felder anderer Erfahrungswelten beziehen muss, ist der Erkenntnissertrag in gewisser Hinsicht vorläufig. „Forschung“, so Hans Tietgens, „kann den Argumentationszusammenhang der professionellen Tätigkeit, der in der Erwachsenenbildung immer auch Legitimationszusammenhang ist, bestätigen oder in Frage stellen“ (Tietgens 1992, S. 29). Es sei ein wichtiges wissenschaftsinternes Geschäft, Fragen der Validität, der Reliabilität, der Objektivität von Forschung methodisch und methodologisch abzusichern. Aber aus Sicht der Bildungspraxis muss noch auf etwas anderes Wert gelegt werden: „Es geht der Bildungspraxis darum, in wie weit durch empirische Untersuchungen das Deutungspotential angereichert werden kann. Durch Forschung wird also das Vergegenwärtigen eines Abschnitts der Wirklichkeit erwartet, das differenzierter ist als die Vorstellungen, die unter Handlungsdruck Stehende von sich aus entwickeln können“ (ebd., S. 30).

Der vielbeschworene, aber selten geleistete Transformationsprozess von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die handelnde Praxis geht also mit den Erweiterungen der subjektiven Vorstellungen einher. In der Praxis kommt es notwendig zum Improvisieren, zu immer neuen Probierbewegungen, die manchmal auch durch Routinen abgesichert werden. Der Problemzugang durch Forschung allerdings kann förderlich sein, wenn es nicht nur bei einem Nebeneinander von Handeln und Forschen bleibt, wenn sich Forschung nicht als Selbstzweck und handlungsblind entfaltet, sondern wenn es „Orte der Berührung für die verschiedenen Wege des Erkennens von Zusammenhängen gibt (ebd.).“

Diese „Probierbewegungen der Praxis“ aus verschiedener Sicht, eben auch aus wissenschaftlicher Sicht, zu reflektieren, ist ein wesentliches Anliegen einer wohlverstandenen anwendungsorientierten Grundlagenforschung. Hans Tietgens hat sich, wie kaum ein anderer in der deutschen Erziehungswissenschaft, für mehr-perspektivische Bearbeitungen von Problemlösungen im pädagogischen Raum stark gemacht, er hat

theoretisches und methodologisches Wissen erarbeitet und er hat sehr wirkungsvoll den lebendigen Dialog von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung vorangebracht. Der sonst so friedliche Hans Tietgens konnte auch sehr aufgebracht sein, wenn dieser humane und rationale Auftrag von Forschung missverstanden wird und wenn pädagogische Forschung zur bloßen Anwendungswissenschaft degradiert wird.

Was aus erziehungswissenschaftlicher, aber auch aus bildungspolitischer Sicht am Denken und Handeln des Wissenschaftlers Hans Tietgens so hoch einzuschätzen ist, ist dieses Eintreten für die argumentative Auseinandersetzung, für die faire Einbeziehung sehr unterschiedlicher und interdisziplinärer Positionen. Was für die Forschung gilt, ist auch in der Praxis von großer Bedeutung, die Förderung empathisch, friedlich und kultivierter Formen des Miteinander-Redens und Miteinander-Auskommens, auch zwischen Menschen mit verschiedenen Auffassungen, und im sozialen Alltag zwischen Menschen mit verschiedenem sozialen Hintergrund und verschiedener kultureller Herkunft.

Hans Tietgens ist durch das Herausarbeiten der Kernaufgaben von Erwachsenenbildung, also der Unterstützung von lernenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern, der Sensibilisierung und Orientierung für verschiedene Problemlagen, der Reflektion der eigenen Suchbewegung in unsicheren und sich ständig verändernden Umwelten, dem Kampf gegen Ideologien und gegen vereinfachende Interpretationsschemata auch für die Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft insgesamt enorm wichtig und anregend. Sein kontinuierliches, klares Eintreten für das aufklärende und demokratische Potential von Bildung und von Erwachsenenbildung – weit entfernt von einem nicht einzulösenden Bildungspathos – sondern basierend auf rationalen und nüchternen Forschungsaktivitäten, kann und – ich meine – sollte auch für uns heute Vorbild sein.

In diesem Sinne freue ich mich, dass wir uns heute mit seinen Gedanken und seinem sehr differenzierten Werk intensiv auseinandersetzen werden.

Ich begrüße Sie im Namen der DGfE sehr herzlich zu diesem Diskurs.

Literatur

Tietgens, H.: Zum Vermittlungsprozeß zwischen Altersforschung und Erwachsenenbildung. In: Saup, W./Tietgens, H. u.a. (Hrsg.): Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt (Main) 1992, S. 11-36

Hans Tietgens und die Sektion Erwachsenenbildung²

Joachim Ludwig, Benjamin Klages, Alexandra Schmidt-Wenzel

Hans Tietgens hat die Sektion Erwachsenenbildung bis weit in die 1990er Jahre hinein mit seinen Beiträgen und Anregungen zur Theoriebildung bereichert.

Er hat die Erwachsenenbildung als Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft verstanden und sich selbst als Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft gesehen und entsprechend gewirkt.

Die Erwachsenenbildung konstituiert sich für Hans Tietgens in einem „*Spannungsdreieck von wissenschaftlicher Präzision, gesellschaftlich-politischem Auftrag und der Dienstbarkeit für das gelebte Leben*“ (Tietgens 1986a, S. 22). Einerseits sind die drei Sphären wechselseitig voneinander abhängig, andererseits stehen sie im Widerstreit zueinander – so beispielweise wissenschaftliche Präzision und politischer Auftrag. Analyse und Bewertung schließen sich nicht aus, können sich aber behindern. Auch der einfache Wissenschaftstransfer ist nicht möglich, sondern muss in einem „Bearbeitungszusammenhang“ (Tietgens 1987, S. 193) kondensieren. „Das Auskommen beider [Wissenschaft und Praxis; B.K] miteinander, wobei es keine einseitigen Transformationsprozesse geben kann, ist also das Thema und der Kern der Vermittlungsschwierigkeiten“ (ebd.). Die Reflexionen Hans Tietgens zur Professionalität nehmen in diesem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ihren Ausgangspunkt: Erwachsenenbildnerische Professionalität bildet seiner Ansicht nach die Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft. Er hat diese Einsicht für sein Handeln selbst zum Prinzip erhoben und war ein Grenzgänger zwischen Praxis und Wissenschaft der ständig Brücken baute, sowohl von der Bildungspraxis ausgehend und theoretisch begründet als auch von der Wissenschaft ausgehend mit praktischer Relevanz.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis, die Lernenden und die Berufstätigkeit als Erwachsenenbildner waren für ihn zentrale Themen. Er reflektierte sie aus seinen praktischen Erfahrungen heraus mit dem Ziel, die Theorieproduktion anzuregen. Dies tat er trotz seiner umfassenden praktischen Orientierung sehr wirkungsvoll für die Disziplin – wie nur wenige andere Wissenschaftler. Er hat umfangreich publiziert und war Herausgeber der diskursprägenden Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“.

² Die Erstveröffentlichung dieses Beitrages erschien in: forum erwachsenenbildung (2009) 3, S. 32f.

Ihn beschäftigte die Frage nach dem einigenden Band für die Praxis der Erwachsenenbildung. Um eine „vermittelnde Theoriebildung“ (Tietgens 1986a, S. 141) zu erreichen, müsse – so Tietgens – an der Entwicklung einer originären Erwachsenenbildungswissenschaft gearbeitet werden: „Selten bearbeitet erscheint insbesondere, wie die einzelnen Themenkomplexe [der Bildungspraxis; J.L.] mit dem vermittelt sind, was als Theorie der Erwachsenenbildung bezeichnet wird (...). Die Vermittlung einer Theorie der Erwachsenenbildung mit der Analyse einzelner ihrer Problemkomplexe erscheint in adäquater Weise nicht möglich, wenn nicht eine originäre Wissenschaft von der Erwachsenenbildung angezielt wird, die sich nicht nur durch ihren Gegenstand, sondern durch ihre Verfahren ausweist. Diese aber gewinnen ihre spezifische Legitimität aus der Struktur des Gegenstandes“ (Tietgens 1981, S. 13). Die originäre Erwachsenenbildungswissenschaft findet demnach das Originäre in der Gegenstandsstruktur der Erwachsenenbildungspraxis. „Was für Lehren und Lernen Relevanz hat, präsentiert sich nicht im Modus von Daten sondern von Deutungen. Deshalb erscheint der interpretative Forschungsansatz der Erwachsenenbildung besonders adäquat“ (Tietgens 1986b, S. 13).

Hans Tietgens hat Erwachsenenbildung als ein Handlungsfeld begriffen, in dem unterschiedlich motivierte Suchbewegungen stattfinden – Suchbewegungen der Politik, der Praxis und der Wissenschaft. Die Schwierigkeiten des Zusammentreffens dieser verschiedenen Suchbewegungen oder Problematisierungsperspektiven fordern seiner Ansicht nach eine Wissenschaft heraus, die eine interpretative Problemannäherung anstrebt.

Den Einsatz von Großuntersuchungen und generierten Durchschnittswerten versteht er demgegenüber als Grundlage für ein Planungshandeln – insbesondere auf bildungspolitischer Ebene, jedoch weniger ertragreich für das wissenschaftliche Verständnis von „*Bildungsbarrieren und Lernschwierigkeiten*“ (ebd., S. 17), die in jeder Bildungssituation eine zentrale Rolle spielen. Für Tietgens geht es letztlich in der Erwachsenenbildung um das Verständnis von „Vorstellungswelten“ (1986a, 129), die interpretativ zu untersuchen sind. Das interpretativ gewonnene Verständnis soll für einen Zugang zu den „kommunikativen Störungen sensibilisieren“ und „die Begrenzungen des Verstehenspotentials, die damit verbunden sind“, erkennen (ebd.).

Für Tietgens stellen die Rezeption des interpretativen Paradigmas und die Anerkennung explorativer Methoden den zentralen Zugang zu den „ureigensten Problemen der Erwachsenenbildung“ (Tietgens 1986a, S. 11) dar. Es ist aus seiner Sicht insbesondere „*ein auf die Eigenart des*

Lernens und Lehrens bezogener Forschungsansatz“ (ebd.) erforderlich. Die Komplexität des „Bedingungskranzes“ für Lehren und Lernen sollten Forschende aufgreifen und nicht als Anlass nehmen, ihren Fokus auf „scheinbar überschaubare Teilaspekte“ zu legen (ebd.). Vorausgesetzt wird also ein „originärer, zugleich einschmiegsamer und vielschichtiger Forschungszugang“ (ebd., S. 12). Er öffnet den Verweis zur Biographieforschung und plädiert dabei für den Einsatz narrativer Interviews (vgl. ebd., S. 135) zur Erkundung der „*Konstitutionsbedingungen menschlicher Suchbewegungen*“ (ebd., S. 132). „Denn letztlich geht es um *Lebensgeschichten als Lern- und Verlerngeschichten* (...). Was gefordert wird, sind *Verstehensakte in unbekannte Komplexität* hinein“ (Tietgens 1986b, S. 42). Dabei liegt aus seiner Sicht die qualitative Forschung nahe beim pädagogischen Fallverstehen in dem über eine „*hermeneutische Leistung*“ (Tietgens 1986a, S. 137) immerwährend interpretative Kompetenzen gefragt sind. Als Resultat sollte eine begründete Verknüpfung von Forschung und Theorieentwicklung erwachsen.

Die erweiterte Bezugnahme auf das interpretative Forschungsparadigma sollte sich nach dem Verständnis von Hans Tietgens nicht auf die Wissenschaft beschränken, sondern als Denkweise auch für die Bildungspraxis gelten – letztlich für den Umgang mit Deutungen insgesamt (vgl. ebd., S. 133). Hermeneutische Leistungen als „interpretative Kompetenzen, sind auch *in jeder erwachsenenpädagogischen Situation gefragt*“ (ebd., S. 137).

Eine „wirklichkeitsgerechte Wissenschaft“, wie sie in den „sozialanthropologischen Prämissen des *sogenannten symbolischen Interaktionismus*“ vorfindbar ist, negiert die tradierte Gegenüberstellung von Subjektivem und Objektivem (Tietgens 1986b, S. 12). Vorstellungen bilden nicht nur Wirklichkeit ab, sie konstituieren Wirklichkeit. Sie „vermitteln sich im Modus von Zeichen. Insofern ihnen Bedeutung beigegeben werden, sind sie als Symbole Bindeglied des Zusammenlebens (...). Erst die Symbolverständigung gewährleistet gemeinsames Handeln und damit die Lebensbewältigung. Das heißt, wir begegnen nicht den Dingen, sondern den *Bedeutungen*, die wir ihnen geben“. Für Tietgens begegnen sich daher Forscher sowie Praktiker idealtypisch im „*Modus der Auslegung*“ (ebd., S. 14).

Für Tietgens ist dieser Modus der Auslegung zugleich die Grundlage für die prinzipiell mögliche Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis – bei allem Widerstreit. Dem Widerstreit von Problemnähe und strenger Wissenschaftlichkeit ist nach Tietgens nur durch „*schrittweise Annäherungsversuche*“ (ebd., S. 19) zu begegnen, die sich an Situationen als konstitutivem Moment der Erwachsenenbildung orientieren sollten. Der

Modus der Auslegung bezogen auf Situationen verlangt, sich mit der „Dimension der Deutungen zu befassen, um zu Verstehen und – für die Bildungsarbeit ausschlaggebend – zur Verständigung zu gelangen“ (ebd.).

Bedeutung, Situation, Handlung und Verständigung sind bis heute zentrale Kategorien einer erwachsenenpädagogischen Theoriebildung, die nicht nur erklären will, sondern zugleich Praxisrelevanz beansprucht. Hier gibt Tietgens umfangreiche Anregungen für die aktuelle Forschung. Vieles was heute beansprucht im neuen Kleid daher zu kommen, zeigt sich beim Lesen der älteren Schriften als Altbekanntes. Insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs kann im Tietgensschen Fundus reichhaltige Bezüge herstellen.

Tietgens hält fest, dass sich aus der Perspektive eines explorativen Feld-Zugangs „*Forschende, Planende und Lehrende in einer vergleichbaren Lage*“ befinden, da es allen darum geht „zu begreifen, was Menschen gegenüber Bildungsangeboten bewegt, was sich in deren Köpfen anders ausmalt, was zu beachten ist, wenn Erwachsenenbildung teilnehmerorientiert sein will“ (Tietgens 1986a, S. 143).

Evidenz hat Tietgens bereits vor mehr als 20 Jahren nicht als Self-Evidence begriffen, sondern als Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis, die untrennbar mit der Kritik ihrer eigenen Erkenntnisvoraussetzungen verknüpft ist. Eine Selbstkritik, die sich wesentlich aus dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis speist. Diesen selbstkritischen Maßstab sollte sich heute eine empirische Bildungsforschung zu Eigen machen, deren Evidenzverständnis nur zu oft eine Self-Evidence des Zählbaren zu sein scheint.

Literatur

- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
 Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986a
 Tietgens, H. (Hrsg.): Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1986b
 Tietgens, H.: Probleme und Perspektiven. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 193-201

Hans Tietgens – 30 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle

Ekkehard Nuisl

Genau genommen waren es nicht 30, sondern 31 Jahre, in denen Hans Tietgens die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) geleitet hat. Es war länger als geplant, der Dienstantritt des Nachfolgers (mir) verzögerte sich aufgrund seiner Verpflichtungen an der Hamburger Volkshochschule. Auch nach 1991 war Hans Tietgens in der und für die PAS tätig, in Gremien, als Buchautor, in regelmäßigen Kolumnen der DIE-Zeitschrift und als regster Nutzer der Bibliothek. Hans Tietgens war „Leiter“ der PAS, passend zu seiner Bescheidenheit, nicht „Direktor“ oder „Präsident“. Keiner seiner Nachfolger wird diese Dienstzeiten erreichen, die Kopplung der Position an eine ordentliche Professur impliziert auch deren zeitlichen Vorlauf vor Antritt einer Leitungsstelle. Aber es waren auch andere Zeiten – viele der Leiter von Volkshochschulen waren damals ebenso lange im Amt.

Hans Tietgens hatte eine hohe Identifikation mit „seinem“ Institut. In dem Interview in „Person und Sache“ (Nuisl 1992, S. 186-215) äußert er, dass ihn die Kritik an der PAS noch mehr schmerzte als die Kritik an ihm als Person. Hans Tietgens war immer auch Repräsentant der PAS, ihrer Arbeiten und ihrer Ressourcen, gewissermaßen eine personifizierte PAS. Die Umriss der PAS als Institut waren – von außen betrachtet – viele Jahre die Umriss der Person Hans Tietgens.

Die PAS wurde 1957 gegründet, der erste Leiter war Willi Strzelewicz. Der Begriff „Arbeitsstelle“ war zutreffend, es handelte sich um eine kleine Arbeitsgruppe, um wenige Personen – zu Beginn waren es vier. Die Aufgabe war ebenfalls im Namen enthalten: Die pädagogische Arbeit der Volkshochschulen sollte auf wissenschaftliche Grundlagen gestellt und, aus heutiger Sicht überraschend, bereits unter dem Aspekt der Qualität betrachtet werden. Und: Es ging um die Volkshochschulen, nicht um andere Einrichtungen der Weiterbildung.

Es war ein historischer Verdienst des Deutschen Volkshochschulverbandes, dass diese Arbeitsstelle eingerichtet werden konnte. Die Volkshochschulen waren damals insofern konkurrenzlos, als sie in der Bevölkerung und in der Politik quasi synonym für Erwachsenenbildung standen, in kommunaler Verantwortung direkte Bezüge zur Politik hatten und über den Deutschen Städtetag auch eine angemessene Repräsentanz. Der Beschluss des Bundestages, aus Bundesmitteln (damals im Titel des Bundesministeriums des Inneren) im Deutschen Volkshochschulverband ein pädagogisches Institut einzurichten, wäre ohne diese Kons-

tellation und die Rolle des Deutschen Volkshochschulverbandes nicht möglich gewesen.

Hans Tietgens übernimmt die PAS im Jahre 1960, im Jahr des berühmten Gutachtens, in dem Erwachsenenbildung erstmals systematisch als Teil des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland genannt wird (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960). Erwachsenenbildung wird dort nicht nur genannt, sondern in ihrer Funktion für die Bildung der Menschen in Deutschland genauer beschrieben und eingefordert. Die PAS unter der Leitung von Hans Tietgens wurde auf dieser Grundlage Keimzelle und Fokus der raschen Entwicklung der deutschen Weiterbildung zum vierten Bildungsbereich.

In den sechziger Jahren richtete sich das Augenmerk von Politik und Wirtschaft zunehmend auf die Bildung, das Schlagwort der „Bildungskatastrophe“ (Georg Picht in: *DIE ZEIT*) machte die Runde. Ein Bildungsrat wurde berufen, der auf der Basis zahlreicher (auch heute noch bedeutender) Gutachten Vorschläge zur Entwicklung des Bildungswesens machte, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) wurde gemeinsam von Bund und Ländern eingerichtet und begann die Bildungsaktivitäten im föderalen Staat zu koordinieren. Die konzeptionellen Vorschläge dieser beiden Gremien, der „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat 1970) und der „Bildungsgesamtplan“ (BLK 1973), sind auch heute noch in vieler Hinsicht konstitutiv für die Diskussionen im Bildungsbereich und gerade auch in der Weiterbildung. So stammt etwa die nach wie vor gültige Definition der Weiterbildung in Deutschland aus dem Bildungsgesamtplan 1973.

Beiden Papieren und Konzepten ist gemeinsam, dass ihnen an vielen Stellen ausreichend verlässliche Daten über das Bildungssystem mangelten. Dies war eines der Erkenntnisse der „Bildungskatastrophe“: Zur Steuerung des Bildungssystems bedarf es belastbarer Daten, quantitativer Daten, die erhoben, überprüft und periodisch fortgeführt werden. Die Stiftung Volkswagenwerk hatte zu diesem Zweck einige Institutionen gegründet, so etwa das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, das Hochschulinformationssystem (HIS) in Hannover, die Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (AfeB) in Heidelberg und das Deutsche Institut für Fernunterricht (DIFF) in Tübingen. Alle diese Institute bemühten sich um eine Aufhellung der Situation im Bildungswesen.

In der Weiterbildung war hier – mit Blick auf das Ganze – die PAS unter der Leitung von Hans Tietgens tätig. Bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt (1964) startete die Volkshochschulstatistik, die in den Folgejahren

und bis heute die verlässlichste Quelle für Daten aus dem Weiterbildungsbereich geworden ist. Die Bibliothek wurde ausgebaut, ein Publikationsprogramm begonnen (nicht zuletzt mit Beiträgen von Hans Tietgens selbst: „Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens“), das Feld der Erwachsenenbildung damit einer wissenschaftlichen Betrachtung zugänglich. Über das „Zertifikatsprogramm“ wurden inhaltliche Strukturen in die Bildungsangebote der Volkshochschulen eingezogen, und die auch heute noch berühmten Fortbildungsseminare in Falkenstein für Pädagoginnen und Pädagogen der Erwachsenenbildung eröffneten das Feld der Professionalisierung. Die PAS trug wesentlich dazu bei, in diesen Jahren die Weiterbildung zu konstituieren und in der bildungspolitischen Diskussion anschlussfähig zu machen.

Auf der Basis der Konzepte von Bildungsrat und Bund-Länder-Kommission, in denen Weiterbildung als vierter Bildungsbereich ausgerufen wurde, intensivierte der Bund seine Aktivitäten in diesem Feld. Verbunden war dies mit der Auslagerung von Bildungsaufgaben aus dem Bundesministerium des Inneren in das neue Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1969), das auch ressortpolitisch ein Signal für die Bedeutung von Bildung setzte. Das neue BMBW suchte in seinem Referat Vulpus (Axel Vulpus war der Referatsleiter in den wichtigen Jahren des Auf- und Ausbaus der Weiterbildung in Deutschland) eine bundesweit agierende Institution für Forschung und Entwicklung der Weiterbildung. In Frage kamen die PAS mit ihrem Praxisbezug und ihrem Feldkontakt und die AfeB in Heidelberg mit ihrer Forschungsorientierung. Den Ausschlag für die PAS gab das Ziel, über Modelle, Projekte und Konzepte in die Praxis hinein zu wirken und den entstehenden Bereich der Weiterbildung zu gestalten.

Damit wurde die PAS in den siebziger Jahren – zusätzlich zu ihrer Funktion für die Volkshochschulen – zu einem Handlungs- und Entwicklungsarm der Bundesregierung in der Weiterbildung. Dies war verbunden mit einer Explosion von Projekten insbesondere in den Feldern der Sprachen, der Fortbildung des Personals, der Entwicklung von Curricula und auch der Forschung. Diese Bundesprojekte machten teilweise zwei Drittel des Haushaltes der PAS aus. Das Institut wuchs rasch in diesem System und konnte sich zunehmend auf die entstehenden Professuren für Erwachsenenbildung an vielen deutschen Hochschulen beziehen. Teilweise keimte der Gedanke einer flächendeckend staatlich finanzierten Weiterbildung (vergleichbar dem Schulsystem) mit einem zentralen Institut: der PAS.

Hans Tietgens sah dies ambivalent: Er wusste um die Dimensionen der Weiterbildung, ihrer Untiefen, Dynamiken und Interessenkonflikte. Und

er sollte Recht behalten wie meist, wenn er „gegensteuerte“: Die Vorstellung eine flächendeckend staatlich gestalteten und verantworteten Weiterbildung war Anfang der achtziger Jahre in weite Ferne gerückt, die entsprechenden Einschätzungen und Begründungen lieferte ein Bericht der Kommission Weiterbildung aus Baden-Württemberg im Jahr 1984 (vgl. dazu auch Nuissl, 1985).

Für die PAS hatte die damalige Aufgabe im Kontext der bundespolitischen Beschäftigung mit der Weiterbildung eine Konsequenz, die zunächst noch gar nicht vollständig wahrzunehmen war. Der Bundesrechnungshof und das Bundesministerium der Finanzen bemängelten bei der Vielzahl der Projekte für die PAS eine (unzulässige) „verdeckte institutionelle Förderung“. In der Folge gelang es Axel Vulpus und Hans Tietgens, die staatliche Förderung der PAS über die Aufnahme auf die „Blaue Liste“ (im Jahre 1978) zu regeln. Bei der Blauen Liste (heute: Leibniz-Gemeinschaft) handelte es sich um ein Forschungsförderungsinstrument von Bund und Ländern, das zur damaligen Zeit etwa vierzig Institute umfasste.

Wie alle Institute auf der „Blauen Liste“ wurde die PAS (1984) vom Wissenschaftsrat evaluiert. In seinem Evaluationsbericht konstatierte der Wissenschaftsrat die Erfordernis, die Aufgaben der PAS zu verändern und sie dem Förderungsinstrument der „Blauen Liste“ anzupassen: mehr Forschung zu betreiben und mehr für die gesamte Weiterbildung, nicht nur für die Volkshochschulen, zu tun. Die Zielkorrektur der Institutsarbeit, wollte man die Förderung durch Bund und Länder nicht verlieren, war damit angesagt (und wurde in den Evaluierungen 1997 und 2004 nachdrücklich bestätigt): mehr empirische Forschungstätigkeiten, mehr Aktivitäten im gesamtstaatlichen Interesse für die gesamte Weiterbildung.

Eine schwierige Aufgabe für die PAS bereits in den achtziger Jahren. Hans Tietgens setzte sich energisch dafür ein, die Balance zu wahren zwischen der Rolle der PAS innerhalb des Deutschen Volkshochschulverbandes und für die Volkshochschulen einerseits und den darüberhinausgehenden Anforderungen des Wissenschafts- und Forschungssystems sowie anderer Weiterbildungsorganisationen andererseits. Innerhalb der Gremien des Deutschen Volkshochschulverbandes und bei den Fachkonferenzen sowie den Workshops der Volkshochschulleitungen betonte Hans Tietgens immer wieder, dass die PAS nicht ausschließlich durch die Volkshochschulen vereinnahmt werden dürfe, wenn sie auch ihre anderen Aufgaben bewältigen solle. Er implementierte Forschungsaktivitäten in der PAS und begann, im Bereich der Daueraufgaben (z.B. Statistik und Bibliothek) forschungsbezogene Akzente zu setzen. Im Be-

reich der Publikationen – ohnehin geliebtes Arbeitsfeld von Hans Tietgens – setzte er über die Auswahl von Themen und Autoren deutliche Akzente in der Entwicklung der Forschung zur Weiterbildung in Deutschland. Für die Regelung seiner Nachfolge schloss er einen Kooperationsvertrag zwischen PAS und Philipps-Universität Marburg ab, der nicht nur eine gewisse Unabhängigkeit des ihm nachfolgenden Leiters gewährte, sondern auch den stärkeren Forschungsbezug sichern sollte. Diese Art der gemeinsamen Berufung von Institut und Universität ist heute ein Markenzeichen der Leibniz-Gemeinschaft, an deren Gründung das DIE in der Nachfolge der PAS im Jahre 1995 und folgenden energisch mitwirkte.

Das DIE, die ehemalige PAS, knüpft heute an die Leistungen der PAS und die Leistungen von Hans Tietgens direkt an. Mit Blick auf die Aufgaben der Institute der Leibniz-Gemeinschaft, die Wissenschaft und Forschung im gesamtstaatlichen Interesse realisieren, setzt das Institut heute aber teilweise andere Akzente. Anders als in der PAS sind heute etwa die Binnenorganisation des Institutes selbst, die Regelung über Programmbudgets, die Strukturierung von Arbeitsabläufen und Public Relation etc. ein wichtiger Bestandteil der Institutsführung. Aber damals waren im Bereich der Weiterbildung insgesamt Betriebe und betriebliche Organisationsformen kein Thema, und schon gar nicht in der PAS, die rechtlich und organisatorisch dem Deutschen Volkshochschulverband zugehörte und nicht die Notwendigkeiten eines selbständigen Institutes umzusetzen hatte. Das DIE hat auch einen deutlich höheren Forschungsanteil als damals die PAS. Es sieht sich und wird verstanden als Forschungsinstitut, das auch wissenschaftliche Dienstleistungen in einem nennenswerten Umfang erbringt. Das DIE ist mit vielen Organisationen der Weiterbildung (einige von Ihnen sind auch Mitglied im eingetragenen Verein des DIE) verbunden und arbeitet in einem deutlich größeren Umfang international. Die meisten dieser Änderungen sind der Tatsache geschuldet, dass sich Weiterbildung insgesamt entwickelt hat und dass die Evaluationen des Instituts Ziele und Auflagen in diese Richtung formuliert haben.

Bei aller Veränderung des DIE gegenüber der PAS von Hans Tietgens sind jedoch wesentliche Leistungen erhalten geblieben, welche die Kontinuität des Instituts dokumentieren:

- Das DIE erbringt ebenso wie die PAS weiterhin grundlegende Serviceleistungen; dazu gehören die Fortführung und Pflege der Bibliothek und entsprechender Archive, die Volkshochschulstatistik, die erweitert wurde zu einer „Verbundstatistik“ auch mit anderen Träger-

organisationen, und die Fragen der Professionalität, der Qualifizierung und Ausbildung des Personals in der Weiterbildung.

- Das DIE ist nach wie vor im Feld präsent, widmet sich der „Vermittlung“ von Wissenschaft und Praxis auch im Bereich der Forschung („Anwendungsorientierung“); das Feld des DIE sind nicht mehr nur die Volkshochschulen, die Vermittlungsaufgaben und Serviceleistungen jedoch haben sich organisch aus denjenigen der PAS heraus weiter entwickelt.
- Das Prinzip des „Gegensteuerns“, für das Hans Tietgens immer einstand und auf das er die PAS einschwor, hat auch heute im DIE Bestand. Auf der einen Seite sorgt das DIE dafür, dass einmal Geleistetes nicht vergessen wird, dass Traditionen bekannt sind und geschätzt werden, dass Neues nicht überbewertet und nicht ohne Grund modernisiert wird, auf der anderen Seite setzt das DIE – wie auch die PAS – innovative Impulse, formuliert Themen und unterstützt nachhaltig sinnvolle Weiterentwicklungen im Bereich der Weiterbildung.
- Und schließlich trägt das DIE wie auch damals die PAS zur wissenschaftlichen Begründung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bei, liefert eigene Forschungsbeiträge und sorgt über Publikationen, Veranstaltungen und Foren für einen wissenschaftlich begründeten und nachvollziehbaren Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis.

Die damalige Zeit, dreißig Jahre, in denen Hans Tietgens die PAS leitete, das Institut steuerte und mit dem Institut Einfluss auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung nahm, war eine bedeutsame Zeit. Es war die Zeit des Auf- und Ausbaus der Weiterbildung in Deutschland, vieles war nötig, vieles war im Fluss. Hans Tietgens erkannte die Zeichen der Zeit und setzte – stets behutsam, bescheiden, aber wirkungsvoll – seine Impulse an den richtigen Stellen. Personen haben nicht nur mit der Sache zu tun, mit der sie sich beschäftigen, sondern gehören auch in die Zeit und den Kontext, in dem sie dies tun. Es war ein Glücksfall für die deutsche Weiterbildung, dass Hans Tietgens die Leitung der PAS in der Zeit hatte, in der es gestalterischer Impulse ebenso wie vorsichtiger Reflexion bedurfte.

Literatur

- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). Gutachten: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses. 1953 – 1965 (Gesamtausgabe). Stuttgart 1966, S. 857-928
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bildungsgesamtplan. Stuttgart 1973
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Kommission Weiterbildung: Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart 1984
- Nuissl, E.: Zukunftschance Weiterbildung?! Zu neueren konservativen Bildungskonzepten. Dargestellt am baden-württembergischen Bericht „Weiterbildung: Herausforderung und Chance“. In: Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1985) 15, S. 16-31
- Nuissl, E. (Hrsg.): Person und Sache. Bad Heilbrunn/Obb. 1992
- Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts. Bielefeld 2008
- Tietgens, H./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971

Hans Tietgens – Leitpersönlichkeit in der Erwachsenenbildung

Klaus Meisel

Der Begriff der „Leitpersönlichkeit“ kann in der Erwachsenenbildung eigentlich nicht vollständig irritieren, denn die Disziplin spricht auch von „Leitstudien“ und „Leitprinzipien“. Dennoch ist der Begriff alles andere als üblich. Die Profession Erwachsenenbildung will ja gerade dazu beitragen, dass die Menschen selbst denken, kritisch reflektieren und sich über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen einen eigenen Standpunkt erarbeiten. Eine Leitpersönlichkeit in der Erwachsenenbildung kann also nur jemand sein,

- der mit seinem Wirken auf die Freiheit des Individuums, auf die Freiheit im Denken einerseits und die intellektuelle Auseinandersetzung andererseits mit anderen Positionen und den humanen Umgang miteinander zielt,
- der mit seinen persönlichen, wissenschaftlichen, erwachsenenpädagogischen und bildungspolitischen Arbeiten das Lernen als Auseinandersetzung mit Fremdem, als Ausdruck einer aktiv bearbeiteten Differenzenerfahrung fördert und der mit seinen daraus gezogenen Schlüssen, Orientierungspunkte für die weitere Auseinandersetzung mit dem Lernen Erwachsener gibt.

Das hat Hans Tietgens als eine Leitpersönlichkeit in der Erwachsenenbildung zweifellos getan.

Ekkehard Nussli von Rein (1992) hat in den Vorbemerkungen zur Festschrift „Person und Sache“ anlässlich des 75-jährigen Geburtstages von Hans Tietgens formuliert, dass dieser keine Schule gegründet und keine Getreuen um sich geschart hat. Sein Wirkungskreis in Form von „reflexiven Netzwerken“ war wesentlich weiter und damit für die Erwachsenenbildung insgesamt folgenreicher. Er hat immer Wert auf die Auseinandersetzung mit den Bezugsdisziplinen gelegt. Wie kein anderer hat er theoretische Fundamente gelegt, Anstöße weitergeleitet, praktische Entwicklungen befördert, Projekte initiiert, Forschungsdesiderate formuliert und damit die Erwachsenenbildung als relevante bildungswissenschaftliche Disziplin gefördert.

Wie ist es ihm eigentlich gelungen, solche „reflexiven Netzwerke“ zu initiieren? Hans Tietgens (1964) hat in manchmal eigenartiger Weise Diskussionsanstöße gegeben, die aus heutiger Sicht eine kaum mehr vorstellbare Wirkung erzeugten. An der Pädagogischen Arbeitsstelle des

Deutschen Volkshochschul-Verbandes gab er eine kleine Reihe von sogenannten „gelben Arbeitspapieren“ heraus. Dies waren hektografierte Aufsätze, mit einem gelben Titelblatt versehen, ohne ISBN-Nummer, die man sich für wenige Pfennige bestellen konnte. Er hat in dieser unscheinbaren Reihe einen Aufsatz zum Thema „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschulen“ quasi als Grauliteratur veröffentlicht, aus dem dann ein vielfach zitiertes Dokument der Erwachsenenbildung wurde, weil er ein institutionell eher tabuisiertes Thema öffentlich gemacht hat, Anschluss an die großen Leitstudien von Strzelewicz und Schulenberg genommen hat und eine bereits gärende und grundsätzliche bildungspolitische Frage gestellt hat. Diese Frage wurde danach in zahlreichen empirischen Untersuchungen aufgegriffen sowie in Fachkonferenzen und in den Verbänden engagiert diskutiert. Hans Tietgens war bei diesen Aktivitäten in der Regel Bezugspunkt und häufig auch Beteiligter und konnte auf diese Weise die Akteure miteinander ins Gespräch bringen.

Seine ausgeprägten Antizipationskompetenzen sind mir als seinem damaligen Mitarbeiter zwar immer wieder aufgefallen, wobei ich manchmal aber unsicher war, ob Hans Tietgens eine Entwicklung vorweg theoretisch, hermeneutisch oder kommunikativ erschlossen hat oder ob er eine solche persönliche Wirkungskraft ausstrahlte, dass er Themen und Entwicklungen von sich aus angestoßen, quasi gesetzt hat. Heute komme ich zu dem Schluss, dass er beides getan hat. Seine Antizipationsfähigkeit wurde mir noch einmal Anfang des Jahrhunderts deutlich, als wir uns äußerst intensiv mit der bildungspolitischen Programmatik zum selbstgesteuerten Lernen auseinandergesetzt haben. Eher zufällig bin ich auf einen Band von Tietgens/Mertineit/Sperling zu den „Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung“ (1970) gestoßen. Hans Tietgens formulierte bereits damals:

„Das Selbstlernzentrum ist der Teil der Erwachsenenbildung, für den man noch kaum auf Erfahrungen zurückgreifen kann, weil wir uns in einem Zirkel bewegen. Die Effizienz eines Selbstlernzentrums setzt eine lernanregende Gesellschaft voraus. Und eine solche Gesellschaft wird erst durch die Existenz von Selbstlernzentren möglich. Für die Zukunft kann man aber die Notwendigkeit und Anregungen eines solchen Selbstlernzentrums gar nicht überschauen. In qualifizierter Weise lernen zu können, ohne an eine bestimmte Zeit gebunden und auf Personen angewiesen zu sein, aber auch durch informelle Kleingruppen oder Berater gestützt zu werden, gibt jetzt unerschlossene Impulse frei. Die Chance, mit selbst gewählten technischen Medienarbeiten lernen zu können und nicht vor Interaktionsbarrieren zu stehen, auf Wunsch aber

personelle Hilfen erhalten zu können, stellt noch einen unerprobten Lernanreiz dar. Grundsätzlich ist wichtig, dass Möglichkeiten und Wirksamkeiten des Medienverbundes durch die Speichermöglichkeiten des SLZ auch für alle individualisiert werden können und damit erst die Effektivität erreichen, die man angesichts der Erstellungskosten sich wünschen möchte. Es können dann einzelne Lernende das SLZ besuchen, um den wissensmäßigen Anschluss an bestehende Lerngruppen zu finden. (...) Dabei ist für die Beratung ein Stil zu finden, der der Absicht der Selbsterprobung als dem entscheidenden Motiv für den Besuch des SLZ gerecht wird. (...) Informelle Gruppen sollen im SLZ einen Ort für selbstgewählte Bildungsarbeit finden“ (Tietgens u.a. 1970 zitiert nach Meisel 2002, S. 131).

Ohne Übertreibung kann festgestellt werden, dass Hans Tietgens bereits 1970 sehr präzise die Reichweite des selbstgesteuerten Lernens eingeschätzt hat.

Es ist nicht nur seine Antizipationsfähigkeit, die ihn als Leitpersönlichkeit auszeichnete, sondern – quasi konträr zum Habitus des Zeitgeistsurfers – seine persönliche Überzeugung, zentrale Schlüsselsituationen erwachsenenpädagogischen Handelns kontinuierlich, ja mit ausgeprägter Beharrlichkeit – heute würden wir von vorbildlicher Nachhaltigkeit sprechen – theoretisch und praktisch zu bearbeiten. Hierzu gehörte an exponierter Stelle die Professionalisierung. Erinnerung sei an die Falkensteiner Seminare für neue Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, die eine prägende Grundlage für die Verankerung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) im Praxisfeld darstellte und eine bis zum heutigen Tag wirksame Öffnung des Praxisfeldes für unterschiedliche Varianten der Feldforschung einleitete. Diese Aufgabe hat er weiter bearbeitet in den Projekten „Sestmat“ (Selbststudienmaterialien) und „BEMA“ (Berufseinführung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung). Auch als die Verbände überhaupt kein Interesse mehr hatten, junge pädagogische Mitarbeiter organisationsübergreifend und -unabhängig in das Berufsfeld einführen zu lassen, hat er noch Kurzzeitseminare zur Berufseinführung veranstaltet. Für die Mitarbeitenden der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern hat er thematisch besonders relevante Bände der Selbststudienmaterialien überarbeiten lassen.

Sein Prinzip der nachhaltigen Arbeit spiegelt sich auch in seiner Publikations- und Forschungspolitik. Zentrale Fragestellungen hat er immer wieder in jeweils aktuellen Kontexten thematisiert bzw. bearbeiten lassen. Er hat dafür gesorgt, dass zumindest in der öffentlichen Weiterbildung das didaktische Leitprinzip der Teilnehmerorientierung bis zum

heutigen Tag fest verankert ist. In einem heute nicht mehr rezipierten Werk „Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart“ hat er im ersten Kapitel mit der Überschrift „Was den Schreiber des Textes bewegt hat: das Interesse an Aktualität und Kontinuität“ formuliert:

„Es können Zweifel angemeldet werden, ob es sinnvoll ist, eine Bezeichnung, die in den Legitimationswortschatz geraten ist, noch in analytischer Absicht zu verwenden. Demgegenüber soll hier jedoch versucht werden, über die Vergewisserung dessen, was in der Vergangenheit erfahren und reflektiert worden ist, dem was mit Teilnehmerorientierung gemeint sein kann, Aspekte abzugewinnen, die auch die gegenwärtige Diskussion bereichern und präzisieren können“ (Tietgens 1983, S. 7)

Und im Anschluss an seine historische Einbettung der Begriffsgeschichte formuliert er, dass über Teilnehmerorientierung nicht nur auf der Ebene des Wollens und des Wünschens zu diskutieren sei, sondern Beobachtetes und Beobachtbares zu reflektieren sei – ein begründetes Plädoyer für mehr Lehr- und Lernforschung in der Weiterbildung – die in den achtziger Jahren in den von ihm initiierten Bundesprojekten nur mit „rhetorischen Purzelbäumen“ zu realisieren war.

Mit den Formulierungen wie „es können Zweifel angemeldet werden“ und „demgegenüber soll versucht werden“ wird nicht nur die Schreibhaltung in der rhetorischen Figur der Opposition von Tietgens sichtbar, sondern seine äußerst differenzierende Denkhaltung, die weit über das oft zitierte „sowohl als auch“ hinausgeht. Seine Abwägungen zielen immer daraufhin, der Tendenz entgegenzuwirken, mit Stereotypen aneinander vorbeizureden. Er wollte Neigungen entgegentreten, durch falsch gestellte Alternativen, eine Eskalation der Verfrontung heraufzubeschwören.

Erwachsenenbildung hat er immer im Spannungsfeld zwischen Anpassung und Widerstand diskutiert. Er hat sich einerseits gegen das „emanzipatorische Wortgeklingel“ ausgesprochen, gegen eine „Erziehungsrevolution, die sich zwar gesellschaftskritisch gebärdet, in der Breite aber an Stelle von Fachidioten Erlebnisidioten erzeugt“ (Tietgens 1961, S. 74). Gleichzeitig hebt er den Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation als Dauerauftrag hervor. Er hat sich für qualifizierende und abschlussbezogene, modularisierte Weiterbildung stark gemacht, aber immer darauf hingewiesen, dass es auch eine fachunabhängige, offene und phantasiebefreiende Bildung geben muss.

Er hat sich vehement gegen den „Berufsbildungsimperialismus“ gewährt: „Wohl kaum ist das Wort Bildung so oft öffentlich zu hören und zu lesen wie derzeit. Selten ist aber wohl von dem, was mit Bildung gemeint war,

so wenig zu bemerken wie gegenwärtig. Allein die barbarischen Jahre der NS-Herrschaft haben sich da wüster ausgenommen wie gegenwärtig" (Tietgens 1991, S. 2). Tietgens wäre nicht Tietgens, wenn er nicht wenige Zeilen später zwar nochmals auf den Etikettenschwindel hinweist, aber davor warnt, Identitätslernen und Qualifikationslernen gegeneinander auszuspielen.

Wenn ich Hans Tietgens richtig verstanden habe, hat er sich immer wieder mit dem vom Deutschen Ausschuss beschriebenen Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand auseinandergesetzt. Eine Erwachsenenbildung und Weiterbildung, die sowohl gesellschaftliche Zusammenhänge reflektieren, als auch die Arbeit an sich selbst befördern will, ohne die Sache, den Inhalt zu vernachlässigen, sah Tietgens als öffentliche Aufgabe an. Für ihn stellte die öffentliche Sphäre eine unverzichtbare demokratische Errungenschaft dar, die er zwischen den Polen „privat“ und „staatlich“ immer stärker aufgerieben sah.

Über Jahrzehnte begleitete Hans Tietgens immer inhaltlich anregend und oft dem Zeitgeist entgegensteuernd die bundesweiten Leitertagungen der Volkshochschulen. Ohne seine organisationspolitisch geschickte und inhaltlich profilierte Begleitung und Beratung des Pädagogischen Ausschusses und des Vorstands des Deutschen Volkshochschulverbandes hätten sich die Volkshochschulen nicht zu den kommunalen Bildungszentren entwickeln können, die allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung für alle ermöglichen.

Erlauben Sie mir bei seinem Grundthema „Anpassung und Widerstand“ das Einflechten einer persönlichen Erfahrung mit Hans Tietgens. Für seine ausgeprägte protestantische Arbeitsethik war er bekannt, bei nicht wenigen auch berüchtigt. Da er mein erster Vorgesetzter in meinem Berufsleben war und in meinen Augen ungemein motivierend wirkte, neigte ich dazu, immer zu viele Aufgaben anzunehmen, bis irgendwann mein ganzes Zeitkorsett nicht mehr hielt. Ich überlegte viele Tage, wie ich es Hans Tietgens beibringen könnte, dass ich bestimmte Vorhaben nicht mehr schaffe. Meinen jugendlichen Mut zusammennehmend habe ich es auf den Punkt gebracht: „Das schaffe ich nicht alles im vorgegebenen Zeitplan“. Er reagierte ganz offen und in der Situation ungewöhnlich persönlich. „Endlich“ meinte er, „fangen Sie an, an sich selbst zu arbeiten. Das macht nichts, wenn das eine Buch später erscheint. Und diese Tagung muss auch nicht dieses Jahr stattfinden“. Mich entlastete das sehr. Als ich das Zimmer schon entspannt verlassen wollte, sagte er: „Herr Meisel, wenn Sie schon da sind, ich habe da aber eine ganz andere Idee, um die Sie sich einmal kümmern sollten“.

Erwachsenenbildung soll nach Hans Tietgens die Menschen bei den Suchbewegungen nach einem menschlichen Leben begleiten. „Es gibt die, die es hinnehmen, sich überwältigen lassen. Es gibt die, die daraus nur die Herausforderung zum Dagegensein oder zum Ausscheren entnehmen, und es gibt die, die eine Lage registrieren, ihr Dilemma der Ausweglosigkeit erkennen und dennoch das Prinzip der Hoffnung herausarbeiten und im Lernen eine Chance sehen, daß diese Hoffnung nicht zur Illusion wird“ (Tietgens 1980, S. 336).

In einem Vortrag hat Hans Tietgens einmal davon gesprochen, dass diejenigen die für Bildung eintreten für Verlierer eintreten und selbst zu Verlierern gehören. Dieser resignierenden Formulierung widerspreche ich in Bezug auf Tietgens vehement. Die Erwachsenenbildung hatte und hat durch das Schaffen dieser Leitpersönlichkeit einen unverzichtbaren Gewinn.

Literatur

- Meisel, K.: Anpassung und Widerstand – Leitorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Person und Sache. Bad Heilbrunn/OBB 1992, S. 76-84
- Meisel, K.: Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren 2002, S. 127-143
- Nuissl, E. (Hrsg.): Person und Sache. Bad Heilbrunn/OBB 1992
- Tietgens, H.: Aktualität – Kontinuität. Die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsländern im Programm der Volkshochschulen. In: Kulturarbeit (1961) 4, S. 74-76
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? Frankfurt 1964
- Tietgens, H.: Menschliche Zukunftsaufgaben der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1980) 4, S. 331-336
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Bonn 1983
- Tietgens, H.: Bildung in Zwielficht. In: Das Forum (1991) 3, S. 2-4
- Tietgens, H./Mertinheit, W./Sperling, D. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1970

Arbeitsalltag von Hans Tietgens und seine Prämissen institutionellen Handelns³

Wiltrud Gieseke

1. Texte und ihre transformatorische Bedeutung

Die Idee, Texte von Hans Tietgens nach Wahl der mitwirkenden Kolleginnen und Kollegen zu bearbeiten, hat etwas mit seinem unbedingten Interesse am Lesen und Schreiben zu tun. Ihm ging es um die Verbindung von theoretischer Reflexion, Gestaltung von Praxis und Auswertung von Erfahrungen, auf den Punkt gebracht: Es waren die Deutungen von Praxis, die er aufklären wollte. Theoretische und empirische Arbeiten ohne Kenntnis der Praxisfelder, aber auch Praxis ohne wissenschaftliche Durchdringung konnte er sich nicht vorstellen.

Sein Instrument war nicht die Beobachtung zweiter Ordnung im Luhmannschen Sinne. Er wollte auch keinen Common sense der Erwachsenenbildung dokumentieren, sondern Wirklichkeit gestalten, Räume, Orte und Interesse für Erwachsenenbildung schaffen. Das setzte die Fähigkeit voraus, Beziehungen zu verschiedenen Milieus, auch unterschiedlichen professionellen Milieus herzustellen. Dafür waren ihm das Streitgespräch, die freundliche Integration, die Mahnung, das Aufrütteln gleichermaßen recht. Er war der Vermittler, der Initiator und der eher leise Steuerer in der Erwachsenenbildung und so war auch seine Institution, die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) angelegt. Deren Arbeit lebte vom Umgang mit und der Produktion von Texten für verschiedene Zwecke und Nutzungskontexte.

In der Vielfalt der Texte gab es:

- lose Blätter, die die Praktiker/innen mit neuen Strömungen und Begriffen bekannt machten – für das schnelle Lesen und die schnelle Aneignung instrumentellen Wissens,
- Arbeitshilfen, Materialien und Modelle, um neue Vorhaben anzuregen,
- Sammelbände, um zusammengefasste Positionen schnell verarbeitbar zu erfassen,
- Bücher, die neue theoretische konzeptionelle Ausrichtungen gut verständlich wiedergaben,

³ Die Erstveröffentlichung dieses Beitrages erschien in: forum erwachsenenbildung (2009) 3, S. 34-36.

- Vorwörter, um die Einordnung dieser Veröffentlichung zu verdeutlichen,
- Studientexte, um ein arbeitsplatznahes, systematisches Studium zu ermöglichen, besonders auch für eine Berufseinführung neuer Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung aus anderen Berufsfeldern, und
- Forschungsdokumentationen, aber diese erst später, eher durch unsere jüngere Generation angeregt (Reihe: Forschung, Dokumentation, Entwicklung und besonders auch die die Selbststudienmaterialien SESTMAT).

Sinn und Zweck dieser Texte waren auf drei Ziele gerichtet:

- 1) Die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung auszubauen, zu stärken. Er hielt die öffentliche Erwachsenenbildung dabei nie für gesichert, dazu setzte sie zuviel Aufklärung und zu hohe zivilgesellschaftliche Standards voraus, vielmehr sind von jeder Generation neue Begründungszusammenhänge gefordert.
- 2) Die Wissenschaft anzuregen und herauszufordern, sich durch Forschungen, Modelle und Konzepte mit der Wirklichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu beschäftigen. Sein Anliegen forderte Dialog- und Beziehungsfähigkeit, gerade auch in Bezug auf Personen, die anderes vertraten und mit denen er inhaltliche Auseinandersetzungen führte. Seine Volkshochschulidee war mit dem Gedanken des offenen Dialogs verbunden.
- 3) Erwachsenenpädagogisches Handeln auf allen Ebenen und in verschiedenen Kontexten und Wissen professionell zu entfalten und dazu die Praktiken in den Volkshochschulen anzureichern, zu erweitern und ihnen den Spiegel vorzuhalten.

Diese Zielsetzungen führten zur differenzierten Textproduktion für verschiedene Adressaten, um sie mit pädagogischem Handeln in der Erwachsenenbildung vertraut zu machen.

2. Praktiken – Kollektives Handeln – Akteure – Gegensteuern der PAS

Ja, die Texte der PAS, die Schriften von Hans Tietgens, drücken sein Verständnis von institutionellem Handeln aus, weshalb er die PAS zur

Bewältigung transitorischer Aufgaben der Erwachsenenbildung für nötig hielt.

Im Hause selbst gingen von der Persönlichkeit von Hans Tietgens sozialisierende Wirkungen aus, die normbildend waren für alle, die diese „Schule im Hause“ durchlaufen haben. Nach außen war er der Nachwuchssucher, zuerst in den Studenten- und dann in den Einführungsseminaren und über Konferenzkontakte. Viele haben durch ihn Veröffentlichungschancen und Ermunterungen, später Lehrstuhloptionen erhalten. Die sozialisierenden Effekte, die Praktiken, die seine Gesprächsweise, seinen Umgang mit Menschen, ausmachten, waren kennzeichnend für seinen bestimmten Stil, der durch Understatement, aber hohe Leistungsanforderungen und Engagement für eine Sache geprägt war und die Hauskultur bestimmte.

Ich verstehe unter „Praktiken“ ein jeweils differentes Schema kulturell vorbestimmten Tuns. Wir fragen im Sinne von sozialisierendem Effekt nach dem Code, der die Pädagogische Arbeitsstelle unter Hans Tietgens in einzelnen Facetten bestimmte. Wir fragen nach den prägenden Praktiken der PAS als wissenschaftliche und transitorisch arbeitende und wertende PAS in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts für die Volkshochschulen.

Wir verstehen, so gesehen, Praktiken im Anschluss an Reckwitz (2006) nicht nur als Routinen, die praktisches Handeln generieren. Praktiken sind vielmehr kollektive Muster, die einen Bedeutungsrahmen, kulturelle Modelle und Hintergrundwissen durch Akteure umsetzen. Dabei bringen die Akteure natürlich erweiterte Sinnauslegungen durch andere Erfahrungswelten mit ein. Dadurch verändern sich Betrachtungsperspektiven, wissenschaftliche Fragestellungen, Handlungen und Sinnzuschreibungen. D.h. Akteure, wie Hans Tietgens einer war, mit handelnder, aber distanzierter Beobachtungsfähigkeit, führen Praktiken fort und verschieben sie durch neue Sinnstiftungen, neue Modelle – und führen damit neue Praktiken ein. Darin bestand Tietgens Aufgabe in der PAS, nahe an den kollektiven Praktiken in den Volkshochschulen/der Erwachsenenbildung zu bleiben und diese zu verschränken mit politischen Gestaltungsinteressen und neuem wissenschaftlichen Wissen. Sein Einfluss in dieser Weise bestand aus Fleiß, Kenntnisreichtum, Argumentation über seine Texte und absolutes abwägendes Engagement („gebremster Schaum“).

Hans Tietgens – im vermittelnden Strom der kollektiven Schemata der Volkshochschulen sich bewegend, aber andere kollektive Praktiken im Umgang mit Erwachsenenbildung verarbeitend – sah im Mitgehen und in der Gegensteuerung seine Akteursrolle. So schrieb er auch. Da, wo

Reckwitz als Kulturphilosoph das kollektive Moment herausarbeitet, ist für Bildungswissenschaftler, Bildungsgestalter die Frage nach Veränderung, dem Werden, dem Wechsel von kollektivem Handeln und die permanente Aufklärung von Bedeutung. Aber es interessiert auch, inwieweit eigene Interessen durch eine Sinnzufuhr aus kollektiven Verbänden neue Selbstaussagen erfahren oder wie subjektive Ziele in kollektiven Mustern einen Platz finden. Dort, wo Individuen/Subjekte sich mit ihren Aktivitäten nicht nur in Angleichung an den kollektiven Mainstream engagieren, sondern verschiedene Sinnmuster miteinander verschränken, wo also verschiedene Wissensordnungen aufeinander treffen und reflexiv bearbeitet werden, ergibt sich erst Entwicklung.

Hans Tietgens war mit seinen Anforderungen in der PAS mit einer kollektiven Wissensordnung eines großen Verbandes verbunden und deren Verschränkung mit der Politik verpflichtet, aber er setzte einen Fokus auf Wissenschaftlichkeit. Hier traf er sich mit Schulenberg, wenn auch nicht in der Konsequenz. Die Handlungsfelder waren zu verschieden.

3. Arbeitstexte als Verarbeitung der kollektiven Muster aus den 20 Jahren und 1950er Jahren

Seine Texte schrieb Tietgens gegen eine kollektiv subjektiv verinnerlichte Annahme: VHS-Leute mögen keine Persönlichkeiten, die schreiben und die sich wissenschaftlich mit Erwachsenenbildung beschäftigen. Er hatte in seiner frühen Biographie solche Kritik erfahren.

Die kollektive Zufuhr an Unterstützung für die Volkshochschulen kam in den 1920er Jahren des letzten Jahrhunderts aus der ‚VHS-Bewegung‘, später aus der Politik und erst in den 1960er/1970er Jahren aus den Gesetzen und gegenwärtig aus der Nachfrage und einer öffentlich wirksamen Beschäftigung mit Fragen lebenslangen Lernens. Gegenwärtig interessieren die Institutionalisierungen, Steuerungen und professionell wissenschaftlich fundiertes wirksames Handeln.

Tietgens schrieb in den 1970er Jahren seine Texte als Gegensteuerung gegen politische Instrumentalisierung von Bildung und Qualifizierung in alle Richtungen. Ihm ging es um das Offenhalten von Zugängen, um Aufklärung, Wissensaneignung. Die Traditionen der Weimarer Zeit legte er in besonderer Weise im Sinne einer „Neutralität“ aus, jedoch ohne Verzicht auf Kontroversen. Entgegen der Weimarer Zeit vertrat er aber nicht die Abstinenz der VHS in der Beruflichen Weiterbildung.

Eindrücke vom Ende 1980er/Anfang der 1990er Jahre zeigten ihm viel später, dass die Volkshochschulen nicht die gleiche Stabilisierung erfahren hatten wie die Schulen. Er wusste und artikulierte es auch, dass die

Volkshochschule Akteure benötigt, nachfolgende Generationen, die sich in ihrer Zeit jeweils neu und kreativ für die öffentliche Erwachsenenbildung/Weiterbildung einsetzen. Er vermisste in den 1990er Jahren solche wirksamen Personen in der Politik und in der Wissenschaft. Erhard Schlutz war eine Ausnahme.

Nun hatte Hans Tietgens, wie schon erwähnt, viele Mitstreiter/innen. Sein Arbeitseinsatz, seine Leidenschaft hat viele mitgerissen. Dieses traf aber nicht nur für seine öffentliche Wirksamkeit zu, auch der Routinealltag und der pädagogische Alltag der Pädagogischen Arbeitsstelle, die damalige Arbeitskultur, ist so zu begreifen.

4. Institutionelle Arbeitshaltung des wissenschaftlichen Dienstleisters und Theoretikers

Hans Tietgens' Stil, der die Praktiken der PAS in der Zeit seiner Leitung prägte, zielte auf Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit. Mitarbeiter/innen hatten Freiheit und Spielräume, Leistung wurde unausgesprochen erwartet, die verschiedenen Sprachebenen in der Gesellschaft waren zu beherrschen, man hatte ohne Rückmeldungen auszukommen, Loyalität mit dem Institut wurde vorausgesetzt und erwartet, Konkurrenz wurde nicht angefacht, sondern man setzte auf Zusammenarbeit und war angehalten, die Eigenarten der anderen zu akzeptieren, schlicht: Bescheidenheit, Pflichtgefühl und Freiheit der Einzelnen/des Einzelnen, soziales Verhalten und Engagement miteinander zu verbinden. Ich beschreibe, wenn ich diese aufzähle, nicht Ansprüche, sondern Handlungspraktiken.

Er kam jeden Morgen gegen 9.00 Uhr, rannte die Treppe hinauf, ging mit Frau Parlow, seiner Sekretärin, die Post durch, die für alle dann offen in der Telefonzentrale am Eingang lag. So wusste man über wesentliche Entwicklungen und Verläufe im Hause Bescheid. Das verringerte die Gerüchteküche. Dann kam er kurz ins Projekt, wechselte einige Worte, man brachte seine Anmerkungen an, hatte von ihm Sachen gegengelesen, kommentiert, argumentierte, bekam von ihm Korrekturen zurück. Dann telefonierte er, sichtete seine Post, erhielt neue Bücher aus der Bibliothek, ließ Unterlagen für eine am Tag noch anstehende Reise vorbereiten, korrigierte Texte. Mittags aß er grundsätzlich nur am Schreibtisch seine Brote. Er ist nie Essen gegangen. Kurz nach Mittag sprach er mit besonderem Interesse mit der Lektorin Frau Dr. Völker über anstehende Veröffentlichungen, neue Autor/inn/en, neue Pläne etc., wie gesagt; die Bücher. Einmal in der Woche war Hauskonferenz.

Im Wechsel kamen an den jeweiligen Nachmittagen die Projekte zum Bericht, zur Abstimmung, zu konzeptionellen Überlegungen, wenn er im

Hause war. Er verließ pünktlich das Haus, um dann die zweite Arbeitsschicht zu beginnen. D.h. seine Texte verfasste er nachts, nachdem er sich zu Hause erst noch einmal hinlegte, um dann nachts zu schreiben. Wie gesagt die Erwachsenenbildung mochte in Tietgens frühen Jahren nicht, dass man veröffentlichte. Er hielt es aber für notwendig, so arbeitete er in die Nacht hinein. Er reiste auch viel, hatte viele Verpflichtungen, auch der Urlaub war natürlich mit Buchprojekten belegt. Aber er wanderte auch gerne. Er hat eine sehr unterstützende Ehefrau gehabt, die diesen Arbeitseinsatz – auch durch ihre eigene Berufstätigkeit – als Verpflichtung selbstverständlich nahm. Die Erziehung der beiden gemeinsamen Kinder lag aber bei Eva Tietgens. Er war getrieben durch die Sache, so vertrat er die öffentliche Erwachsenenbildung. Er schielte nicht nach Anerkennung, nach Kennziffern, nach Geldsummen, sondern es ging ihm um Einsatz, Leidenschaft, Auseinandersetzung, das Ringen um eine gemeinsame zu verwirklichende Sache. Nie, in keiner Frage, hat die Verwaltung den Ausschlag gegeben, er war Herr des Verfahrens in seinem Haus.

Ich möchte noch einmal zusammenfassen: Hans Tietgens setzte sich für eine leistungsfähige sozial verantwortliche, wissenschaftlich gestützte Erwachsenenbildung und Weiterbildung, aber vor allem für eine öffentliche Erwachsenenbildung ein, deren Projekte er immer für fragil und unterstützungsnotwendig hielt. Hans Tietgens wollte die öffentliche Weiterbildung sichern, stabilisieren, er wusste, dass die politische Öffentlichkeit labil ist, und dazu benötigte er die Wissenschaft. Für diesen Einsatz hat er den Respekt, die Achtung und Anerkennung, die auch im Widerspruch lag, während seines in diesem Sinne erfüllten Lebens erhalten. Kuhlenkamp hat ihn zum 50. Geburtstag „den Papst der Erwachsenenbildung“ genannt.

Die hohe Beteiligung an diesem Kolloquium, das Interesse mit seinen Texten zu arbeiten, zeigt mir, dass die Identifikation mit dieser Arbeit noch gilt, die die folgende Generation neu anregt.

Literatur

Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist 2006

Zeitzeugengespräche

Moderation: Prof. Dr. Zeuner

Ein kritischer Blick: Hans Tietgens und die Historiographie der Erwachsenenbildung

Christine Zeuner

Neben seinen Verdiensten um die deutsche Erwachsenenbildung seit den 1960er Jahren als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) hat sich Hans Tietgens regelmäßig in eigenen wissenschaftlichen Beiträgen kritisch mit der Rolle der Geschichte der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt.

Welche Gründe bewogen Hans Tietgens neben der Leitung der PAS und zahlreichen verbandsbezogenen Aufgaben auch die Herausgabe und Veröffentlichungen von Untersuchungen, Dokumentationen und Quellen zur Geschichte der Erwachsenenbildung zu fördern und vor allem in den 1990er Jahren, nach Beendigung seiner aktiven Berufstätigkeit in der PAS, sein Engagement als Autor und Herausgeber von Aufsätzen, Monographien, Sammelbänden und Quellentextsammlungen zu intensivieren?

Was veranlasste ihn 1993 seinem Beitrag im Report Nr. 31, der sich dem Thema „Geschichte und Erwachsenenbildung“ widmete, den etwas bissigen Titel „Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte“ zu geben?

Hier, wie in zahlreichen Einführungen zu Dissertationen und Dokumentationen von Quellen der Erwachsenenbildung, setzt er sich pointiert mit dem Problem der Rezeption der Erwachsenenbildungswissenschaft mit ihrer eigenen Geschichte auseinander. Es geht ihm weniger darum, der Erwachsenenbildung generell ein Verhältnis zu ihrer Geschichte abzusprechen. Nach seiner Einschätzung zeichnet sie vielmehr ein eher unkritisches Verhältnis zu sich aus. Er zitiert Horst Dräger, der den Grund für die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung einmal als „gegenwartsdienlich“ charakterisierte und kommentiert diese Einschätzung:

„Das Missliche sehe ich allerdings nicht so sehr darin, dass bildlich gesprochen, Geschichte als Steinbruch genutzt wird, sondern dass aus den Steinen nichts Neues entworfen, sondern sie einander vorgeworfen werden. (...) Noch heute bleibt die Wirkung der Erwachsenenbildung deshalb begrenzt, weil die für sie Tätigen immer eher das Divergierende als das Konvergierende in der Kommunikation miteinander sehen. Damit geht das Anregungspotential, das auch in der Vergangenheit steckt, verloren, und das Rad wird immer wieder neu erfunden“ (Tietgens 1993, S. 65).

1. Hans Tietgens als Herausgeber

Als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV hat Hans Tietgens die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung auf unterschiedliche Weise gefördert: als Herausgeber, Autor und anregender und interessierter Gesprächspartner auch für die jüngere Generation. Zudem war er langjähriges Mitglied des historischen Arbeitskreises zur Erwachsenenbildung, der 1981 gegründet wurde und in dem sich österreichische, schweizerische und deutsche Erwachsenenbildner/innen regelmäßig zu Tagungen trafen.

Hans Tietgens unterstützte die Erforschung der Erwachsenenbildung aktiv, indem er Autoren Publikationsmöglichkeiten eröffnete. Durch seine Initiative verlegte der Ernst Klett Verlag Stuttgart in den 1970er und 1980er Jahren eine Reihe zur Geschichte der Erwachsenenbildung, in der vor allem Dissertationen veröffentlicht wurden.

Es handelte sich zum einen um Arbeiten zum Wirken bedeutsamer Persönlichkeiten in der Erwachsenenbildung. Dazu gehören u.a. Untersuchungen zu Eduard Weitsch und die Heimvolkshochschule Dreißigacker von Josef Olbrich (1972); zu dem katholischen Volksbildner Anton Heinen von Karl Bozek (1964); zu Theodor Bäuerle, dem Gründer des Vereins zur Förderung der Volksbildung in Baden-Württemberg von Christel Pache (1971); zu dem Philosophen, Schriftsteller und Erwachsenenbildner Martin Buber von Rita van de Sandt (1977).

Zum anderen wurden wichtige Entwicklungen der Erwachsenenbildung wie die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung von Horst Dräger (1975) und die Universitätsausdehnungsbewegung in England von Klaus Künzel (1974) dargestellt. Der Arbeit von Volkshochschulen wurden mehrere Studien gewidmet: Klaus Meyer untersuchte die Leipziger Richtung der Volksbildung (1969); Dieter Urbach die Berliner Volkshochschule (1971); Alfred Knierim und Johannes Schneider die Entwicklung der Volkshochschulen nach 1945 (1978). Ute Günther stellte im Auftrag der PAS eine Dokumentation zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen zusammen (1988). Hans-Peter Veraguth setzte sich mit der protestantischen Erwachsenenbildung zwischen 1919 und 1948 auseinander (1976).

Zweitens wurden in der Reihe „Theorie und Praxis“ im Westermann Verlag Braunschweig zwischen 1967 und 1980 beinahe 200 Bände verlegt, die sich primär mit aktuellen, aber auch historischen Themen der Erwachsenenbildung auseinandersetzten. Zahlreiche Monographien wurden von Hans Tietgens verantwortet.

Der Reihe „Theorie und Praxis“ im Westermann Verlag folgte eine weitere im Klinkhardt Verlag mit dem Titel „Theorie und Praxis der Erwach-

senenbildung“. In ihr sind ebenfalls, initiiert und teilweise auch von Hans Tietgens herausgegeben, einige Bände zu historischen Themen der Erwachsenenbildung erschienen (z.B. Nuissl/Tietgens 1995).

Von besonderem Wert für alle diejenigen, die in der akademischen Ausbildung zukünftiger Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner tätig sind und den Studierenden einen Überblick über die historische Entwicklung, Begründungen und das Denken früherer Erwachsenenbildner – und weniger Erwachsenenbildnerinnen – geben möchten, ist die ebenfalls von Hans Tietgens initiierte Reihe zu Dokumenten und Quellen der Erwachsenenbildung. Bis Ende der 1970er Jahre wurden sie im Westermann Verlag veröffentlicht. Unter dem Titel „Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung“ erschienen von 1980 bis Mitte der 1990er Jahre im Klinkhardt Verlag ca. 10 Bände.

Sie präsentieren jeweils eine Sammlung von Quellentexten zu einer Epoche, einer Richtung oder einem besonderen Schwerpunkt der Erwachsenenbildung. Ihnen wird ein einordnender Beitrag der Herausgeber vorangestellt und teilweise werden einzelne Texte kommentiert und historisch kontextualisiert. Die Bände setzen sich mit einem breiten Themenspektrum auseinander, unter anderem zur geselligen Bildung (Kaiser 1989), zur Handwerkerfortbildung (Huge 1989), zur Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert (Dräger 1979 und 1984), zur Arbeiterbildung (Olbrich 1977 und 1977a).

Eine weitere Reihe widmete sich kommentierten Werkeditionen zu Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung wie dem Soziologen und Volkshochschulpädagogen Theodor Geiger (Weinberg 1984), dem Saarbrücker Volkshochschulleiter Oskar Hammelsbek (Horn 1990), dem Kultur- und Religionssoziologen, Kölner Professor und Volkshochschulleiter Paul Honigsheim (Friedenthal-Haase 1991). Auch der Briefwechsel zwischen Robert von Erdberg, dem Referenten für Volksbildung im Preußischen Kultusministerium Reichsministerium von 1920 bis zu seinem Tod 1929 und dem Leiter der Bücherhallen in Leipzig, Walter Hofmann (Seitter 1996), wurde editiert.

Die Relevanz, die Hans Tietgens der Auseinandersetzung der Erwachsenenbildungswissenschaft mit ihrer eigenen Geschichte beimaß, zeigt sich auch darin, dass sich Ende der 1990er Jahre, zunächst unter seiner Leitung und mit organisatorischer Unterstützung des DIE, eine Gruppe jüngerer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammenfand, die Möglichkeiten diskutierte, den Stellenwert der historischen Erforschung der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Resultat dieser Arbeit war das „Memorandum zur Geschichte der Erwachsenenbildung“, das die Gruppe im Anschluss an das Memorandum zur Erwach-

senenbildungsforschung formulierte und das 2002 vom DIE veröffentlicht wurde (Ciupke u.a. 2002).

2. Hans Tietgens als Autor

Neben der Unterstützung der Veröffentlichung der Quellenbände war Hans Tietgens selbst Autor zahlreicher Aufsätze und Monographien zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Seine Kritik an der Darstellung ihrer Geschichte entfaltet er an verschiedenen Beispielen. Im Mittelpunkt steht für ihn das Problem, dass in der Tendenz durch die Rezeption von Sekundärliteratur ein selektives Geschichtsbild entworfen wird, das eine Auseinandersetzung mit der historischen Realität der Erwachsenenbildung verhindere und sie damit instrumentalisieren (Tietgens 1993, S. 67).

Er belegt diese These unter anderem am Beispiel der Darstellung über die Bedeutung der Alten und Neuen Richtung der Volksbildung in der Weimarer Republik (Tietgens 2001). Seiner Einschätzung nach wurde die Sicht auf die Volksbildung der Weimarer Republik geprägt durch die unkritische Rezeption zeitgenössischer Darstellungen wie der Robert von Erdbergs (1924), der Neuen Richtung der Volksbildung in der Weimarer Republik durch Jürgen Henningsen Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre (Henningsen 1958; 1960) oder durch die Arbeit von Fritz Laack „Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung“ (1984).

Diese Darstellungen zeichneten für Tietgens ein romantisierendes Bild der Volksbildung in der Weimarer Republik, das weder der Realität entsprach, noch sich kritisch mit der teilweise propagierten elitären Haltung ihrer Protagonisten auseinandersetzte (Tietgens 1997, S. 144).

Selbstkritisch reflektiert er, diese Wahrnehmungen unterstützt zu haben, indem er in einem von ihm herausgegebenen Quellenband zur Weimarer Republik (Tietgens 1969) die Dichotomie zwischen den beiden Richtungen ebenfalls betonte, obwohl diese einem kritischen Studium der Quellen nicht Stand hielte.

Hans Tietgens versuchte, das sehr auf die Auseinandersetzung der Alten und Neuen Richtung in der Weimarer Republik konzentrierte Geschichtsbild der Erwachsenenbildung auch für andere Perspektiven zu öffnen. In dem von ihm herausgegebenen Band „Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung“ (1985) werden, ausgehend von methodologischen Fragen zur Historiographie der Erwachsenenbildung, Dimensionen geschichtlicher Wirklichkeit und ihre Bearbeitung, übergreifende thematische Fragestellungen und die zeitgeschichtliche Verortung historischer Quellen diskutiert, die die Geschichte der Erwach-

senenbildung als ein thematisch wesentlich größeres Gebiet kennzeichnen.

Ein weiterer, für seine Haltung charakteristischer Band ist der zu „Zwischenpositionen der Erwachsenenbildung“ (1994), in dem er weniger bekannte, in ihrer Zeit aber dennoch einflussreiche Vertreter der Erwachsenenbildung verschiedener Epochen anhand ihre wichtigsten Schriften vorstellt: Adolf Mannheimer (1850-1917; Lehrer an der Realschule der israelitischen Gemeinde in Frankfurt und bis 1906 Schriftführer des „Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen“), Alfred Mann (1889-1937; Leiter der Volkshochschule Breslau von 1919 bis 1933) und den Politikdidaktiker Kurt Gerhard Fischer (1928-2001), der sich auch für die politische Erwachsenenbildung einsetzte.

Ziel dieser Zusammenstellung war es wiederum, die gängige Rezeption der Geschichte der Erwachsenenbildung zu erweitern, nicht das Trennende darzustellen, sondern Gemeinsamkeiten zu betonen. Den von ihm ausgewählten Protagonisten sprach er jeweils in ihrer Zeit eine Mittlerstellung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Individuellem und Institutionellem zu, die für die in der Erwachsenenbildung handelnden Personen typisch zu sein scheint (Tietgens 1994, S. 9).

Es ist aber festzustellen, dass Tietgens sich historisch vor allem mit der Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik auseinandersetzte und damit auch selbst wiederum ihr Bild und ihre Rezeption durch die von ihm herausgegebenen Dokumenten- und Quellenbände und seine Monographien zur Erwachsenenbildung prägte.

Tietgens beschäftigte sich dagegen explizit kaum mit Quellen zur Arbeiterbildung, zur gewerkschaftlichen oder kirchlichen Bildungsarbeit, zur politischen Bildung, zur Frauenbildung oder zur berufsbezogenen Fortbildung. Dimensionen, die in der Bildungslandschaft der Weimarer Republik ebenfalls eine große Rolle spielten.

3. Resüme

Ein umfassender Überblick und eine Analyse der Ergebnisse der historischen Erwachsenenbildungsforschung ergibt heute ein differenzierteres Bild als es Tietgens in zahlreichen, teilweise mahnenden, zuweilen aber auch polemischen Artikeln und Vorwörtern zeichnete.

Dies schmälert aber natürlich nicht seine Verdienste als „Mahner“ und „Förderer“ in der Sache Geschichte der Erwachsenenbildung. Vor allem herauszuheben sind drei Bestrebungen:

1. Die Bewusstmachung der Relevanz historischer Auseinandersetzung für die Disziplin Erwachsenenbildung mit dem Ziel der Selbstreflexion und theoretischen Begründung.
2. Die Sichtbarmachung historischer Erkenntnisse durch eigene Veröffentlichungen und die Anregung historischer Forschung; durch die Eröffnung von Zugängen über Quellen und Dokumentensammlungen ebenso wie durch die regelmäßige Integration historischer Perspektiven zur Erwachsenenbildung in der Fachöffentlichkeit, etwa bei den Jahrestagungen der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.
3. Die kritische Auseinandersetzung mit dem gängigen Geschichtsbild und eine Berücksichtigung der Realität der Erwachsenenbildung als thematischem Zugang historischer Rekonstruktion. Diese sollte zu einer Überwindung der „Kluft zwischen Konzeptionellem und Faktischem“ führen (Tietgens 1985, S. 67).

Tietgens forderte in seinen Veröffentlichungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung dezidiert einen „anderen Blick“: Bekanntes sollte in Frage gestellt werden und die idealisierte Sichtweise auf die Geschichte der Erwachsenenbildung durch den Bezug auf Realgeschichte relativiert werden.

In diesem Sinn setzte er sich historisch auch immer mit der Professionsgeschichte, also der Aus- und Weiterbildung von hauptberuflichen Erwachsenenbildnern auseinander. So ist ein Aufsatz in seinem Buch über die Weimarer Republik der Entwicklung der Erwachsenenbildung als professionelle Tätigkeit gewidmet. In einem Beitrag zur langfristigen Wirkung der Heimvolkshochschule Dreißigacker und ihres Leiters Eduard Weitsch auf nachfolgende Generationen diskutiert er exemplarisch das Prinzip der Teilnehmerorientierung, das nach seiner Einschätzung nicht nur ein didaktisches Prinzip, sondern eine Haltung und Einstellung von Erwachsenenbildnern gegenüber ihrer Tätigkeit darstellen sollte.

Er zitiert zustimmend Weitsch, der 1946 in einem Aufsatz in der Zeitschrift *Die Sammlung* schrieb: „Bilden ist dienen dem, das da werden will und nicht bekehren, das ist ein zu sich heranziehen, ein umgestalten wollen im Kern.“ „Neben das, was der Hörer hören und lernen will, tritt das, was ihm zu hören notwendig ist“ (Tietgens 1997, S. 147).

Die Rezeption der Schriften von Weitsch zeigt Tietgens Bemühen, sich mit historischen Ursprüngen bestimmter Ansätze und Prinzipien der

Erwachsenenbildung auseinander zu setzen und ihre Bedeutung für die Gegenwart zu interpretieren.

Für ihn bedeutete die Auseinandersetzung mit der Geschichte auch, sich der Möglichkeiten der Erwachsenenbildung in der Praxis bewusst zu werden. Der Einbezug der historischen Perspektive sollte die Erwachsenenbildung davor bewahren, sich immer wieder neu selbst legitimieren zu müssen. Nach seiner Einschätzung wird ohne die Berücksichtigung der eigenen Geschichte die

„(...) vielberufene Balance von Zukunftsblick, Lebensnähe und Sicherung der Tradition unmöglich. An die Stelle von Aktualität und Kontinuität treten Hektik und Erstarrung, unbedachte Betriebsamkeit und Nicht-mehr-Erkennen, wie Überliefertes weitergeführt werden kann“ (Tietgens 1993, S. 67).

Literatur

- Bozek, K.: Anton Heinen und die deutsche Volkshochschulbewegung. Stuttgart 1964
- Ciupke, P./Gierke W./Hof, C./Jelich, F. J./Seitter, W./Tietgens, H./Zeuner C.: „Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung.“ Im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Sonderbeilage zum Report. Bonn 2002
- Dräger, H. (Hrsg.): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Bd. 1. Braunschweig 1979
- Dräger, H.: Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871 bis 1914. Stuttgart 1975
- Dräger, H. (Hrsg.): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Bd. 2. Bad Heilbrunn/Obb. 1984
- Erdberg, R. v.: Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen. Berlin 1924
- Geiger, T.: Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung. Zusammenge stellt und herausgegeben von Johannes Weinberg. Bad Heilbrunn 1984
- Günther, U. (Hrsg.): Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt 1988
- Hammelsbek, O.: Erwachsenenbildung als Wagnis und Wandel. Zsgest. u. hrsg. von Hermann Horn. Bad Heilbrunn 1990
- Henningsen, J.: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960
- Henningsen, J.: Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Heidelberg 1958
- Honigsheim, P.: Orientierung in der Moderne. Zusammenge stellt und herausgegeben von Martha Friedenthal-Haase. Bad Heilbrunn 1991
- Huge, W.: Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Zum Widerstand der Osnabrücker Handwerksmeister und Gesellen gegen ein neuzeitlich-modernes Bildungs- und Berufswissen. Bad Heilbrunn 1989
- Kaiser, A. (Hrsg.): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1989

- Knierim, A./Schneider, J.: Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg. Stuttgart 1978
- Künzel, K.: Universitätsausdehnung in England. Stuttgart 1974
- Laack, F.: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn 1984
- Meyer, K.: Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die 'Leipziger Richtung'. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933. Stuttgart 1969
- Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn 1995
- Olbrich, J. (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Republik. Konzeption und Praxis. Braunschweig 1977
- Olbrich, J. (Hrsg.): Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890-1914). Konzeption und Praxis. Braunschweig 1977a
- Olbrich, J.: Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch. Stuttgart 1972
- Pache, C.: Theodor Bäuerles Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1971
- Sandt, R., v.d.: Martin Bubers bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Stuttgart 1977
- Seitter, W. (Hrsg.): Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Bad Heilbrunn 1996
- Tietgens, H.: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2010⁴, S. 25-41
- Tietgens, H.: Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Geschichte der Erwachsenenbildung Bd. 14. Essen 2001
- Tietgens, H.: Dreißigacker – Perspektiven aus der dritten Generation. In: Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Geschichte und Erwachsenenbildung Bd. 8. Essen 1997, S. 141-154
- Tietgens, H. (Hrsg.): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn 1994
- Tietgens, H.: Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 31 (Juni 1993), S. 65-69
- Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen 1969
- Urbach, D.: Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 – 1933. Stuttgart 1971
- Veraguth, H.-P.: Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik. Die protestantische Erwachsenenbildung in und außerhalb der freien Volksbildung 1919 bis 1948. Stuttgart 1976

Arbeiterbildung, Volkshochschule, Politische Bildung. Erinnerungen an Hans Tietgens

Adolf Brock

An Hans Tietgens erinnern heißt für mich zuerst, erinnern an die kurze Zeit in meinem Lebenslauf von 1964 bis 1967, als ich ihn bei meinem Berufswechsel von der Industriearbeit in einem Duisburger Hüttenwerk in die Arbeiterbildung/Politische Bildung der Volkshochschule kennenlernte. Ich erlebte ihn zum einen als Tutor in Kursen für Jugendbildungsreferenten, die die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) anbot. Zum anderen war Hans Tietgens interessiert an der Arbeiterbildung und erklärte sie zu einer wichtigen Aufgabe der Volkshochschulen – was innerhalb der Zeitgeschichte der Volkshochschulen weitgehend vergessen ist. Das, was Hans Tietgens zur Bildung vor 45 Jahren vorgeschlagen hat, ist zum Teil heute noch offen und einzuholen. Denn Arbeiterbildung ist auch in hochentwickelten Ländern keineswegs überholt, sondern im Kontext ihrer kritischen Weiterentwicklung nach wie vor aktuell.

1. Arbeiterbildung und Volkshochschule – eine schwieriges Projekt

Hans Tietgens lernte ich durch Carl Schmarbeck, den damaligen Leiter der Volkshochschule der Stadt Kiel, Anfang des Jahres 1964 kennen. Der Kontakt stand im Zusammenhang mit der Diskussion zur Arbeiterbildung im Arbeitskreis der großstädtischen Volkshochschulen im DVV zur Arbeiterbildung.

Hans Tietgens legte zu diesem Thema eine Ausarbeitung vor mit dem Titel „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ Die Arbeit wurde auf der 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen am 18./19.06.1964 in Kiel diskutiert. Die Ausarbeitung ging aus von einem Abriss der Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und behandelte dann, entsprechend dem damaligen Erkenntnisstand der Industriesoziologie, der Psychologie und dem schichtspezifischen Sprachverhalten, die politisch-ökonomischen Veränderungen im Nachkriegsdeutschland und ihre Auswirkungen auf die Arbeiterschaft und die Besonderheiten ihres Lernverhaltens. Den Schlussteil der Studie bildete ein Abschnitt „Arbeiterschaft und Volkshochschule – Was ist zu tun?“. Welche Schwierigkeiten stehen der Schaffung eines Schwerpunktes von Arbeiterbildung zumindest in den großstädtischen Volkshochschulen entgegen?

Carl Schmarbeck nahm an der Vorbereitung der Tagung in Kiel teil. Er war als erster Leiter einer großstädtischen Volkshochschule bereit, den Bereich Politische Bildung um den Schwerpunkt Arbeiterbildung zu erweitern.

Die Volkshochschule Kiel verfügte über keine Planstelle für diesen Bereich. Es wurde überlegt, für den Übergang bis zur Schaffung einer Planstelle für den Arbeitsbereich einen Jugendbildungsreferenten aus dem Pool des DVV zu beantragen. Carl Schmarbeck versicherte sich der Unterstützung von Hans Tietgens für diesen Plan. Er ging auf die Suche nach einer Kollegin oder einem Kollegen, der geeignet sei und Interesse an diesem Arbeitsbereich haben würde. Durch Monika Seifert-Mitscherlich, die er vom Studium an der Hochschule für Arbeit, Politik und Wirtschaft/Hochschule für Sozialwissenschaften (APO/HfS) in Wilhelmshaven-Rüttersiel kannte, wurde er auf mich aufmerksam. Ich kannte Monika Seifert-Mitscherlich seit 1958/59 durch meine Unterstützung des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) und unsere Arbeit in der Sozialwissenschaftlichen Vereinigung e.V. Duisburg.

Carl Schmarbeck nahm Kontakt zu mir auf und ich schilderte meine bisherigen Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen: Schule während der Kriegszeit und Handwerkerlehre als Stellmacher/Wagner. Nach der Lehrzeit arbeitete ich als Zimmermann, Eisenflechter, Schreiner auf einer Zeche im Ruhrgebiet, Kranführer und Hilfelektriker auf einer Zink- und Zinnhütte in Duisburg. Dort war ich Jugendvertreter, freigestellter Betriebsratsvorsitzender und Arbeitnehmersvertreter im Aufsichtsrat. Parallel zu diesen Stationen arbeitete ich aktiv in der Katholischen Jugend- und Bildungsarbeit. Ab 1952 engagierte ich mich in der Gewerkschafts-Jugendarbeit und besuchte Kurse in Gewerkschaftsschulen. Ich arbeitete im Arbeitskreis „Glaube und Vernunft“, einer kleinen links-katholischen Zeitschrift in Essen mit und wurde später Mitarbeiter der Zeitschrift „Heidelberger Blätter – Selbstbestimmte Belegschafts-Kooperation“ und in der Sozialwissenschaftlichen Vereinigung e.V. deren Ziel war es, die Kooperation zwischen der kritischen Wissenschaft, der Arbeiterschaft und ihren Vertretungen, Betriebsräten und Gewerkschaften zu fördern.

Carl Schmarbeck fragte, ob ich mir eine Arbeit an der Volkshochschule vorstellen könne und bereit wäre zum Berufswechsel, wobei er auf einige Unwägbarkeiten hinwies: Mein fehlender Hochschulabschluss könnte beim DVV auf Widerstand stoßen, auch müsse der zuständige Tutor der Jugendbildungsreferenten des DVV, Hans Jürgen Haferkorn, meiner Bewerbung zustimmen. Der Beschluss über eine Delegation liege beim zuständigen Ausschuss des Vorstandes des Deutschen Volkshochschulverbandes.

Nach einem ausführlichen Gespräch mit Hans Jürgen Haferkorn erklärte sich dieser bereit, meine Bewerbung als Jugendbildungsreferent beim DVV und meine Delegation an die Volkshochschule Kiel zu unterstützen. Für Ende Februar 1964 wurde ich nach Frankfurt in die Pädagogische Arbeitsstelle eingeladen, zu einem Vorstellungsgespräch mit dem Unterausschuss des DVV. Sprecher des Unterausschusses war Kurt Meissner, der damalige Leiter der Heimvolkshochschule Rendsburg und geschäftsführender Vorsitzender des DVV. Bei diesem Treffen lernte ich Hans Tietgens persönlich kennen. Er war sehr freundlich, griff aber in die Befragung nicht ein.

Es wurde hauptsächlich nach meiner familiären Herkunft, der Mitarbeit in der Jugendarbeit/Jugendbildung gefragt, aber wenig nach meinen gewerkschaftlichen, betrieblichen und gesellschaftspolitischen Tätigkeiten. Nach dem Gespräch war ich skeptisch, ob ich die Ausschussmitglieder überzeugt hatte, mich anzustellen und an die VHS Kiel zu delegieren. Drei Tage später erhielt ich vom Tutor einen Brief, in dem er mir mitteilte: „Der Unterausschuß für das Jugendbildungsreferenten-Programm ist in seiner Sitzung am 27. ds. Mts. zu der Überzeugung gelangt, dass er Ihrer Delegation an die VHS Kiel nicht zustimmen kann. Dieser Entscheid, der auf pädagogisch begründete Zweifel zurückgeht, ob für Sie als Autodidakt das Arbeitsfeld in Kiel als besonders geeignet erscheint, schließt das Interesse des Vorstandes an Ihrer Mitarbeit an einer anderen Volkshochschule nicht aus.“

So wurde ich von H.J. Haferkorn zum nächsten Jugendreferenten-Treffen im April in Saarbrücken eingeladen, um Arbeit und Aufgaben eines Jugendbildungsreferenten kennen zu lernen. H.J. Haferkorn sprach mit mir über eine eventuelle Hospitation. In Fällen, in denen sich der Ausschuss über einen Bewerber nicht einig sei, könnte eine Hospitation in einer Volkshochschule oder Heimvolkshochschule und die damit verbundene Beurteilung von außen hilfreich sein. Sobald der Unterausschuss noch einmal über meine Bewerbung gesprochen habe und einer Hospitation zustimme, würde er mir Bescheid geben.

In dieser Sitzung des Unterausschusses hat sich Hans Tietgens für eine Hospitation in der Heimvolkshochschule Hustedt eingesetzt. Da ich in der Arbeiterbildung arbeiten sollte, wäre es richtig, mich in der Heimvolkshochschule Hustedt bei Paul Steinmetz und seinen Kollegen hospitieren zu lassen. Nach der Sitzung teilte mir H.J. Haferkorn mit, meine Bewerbung sei noch einmal erörtert worden und der Ausschuss „empfiehlt Ihnen eine Hospitation in der HVHS Hustedt.“ Es heißt dann weiter: „Da der Unterausschuss erst nach Ihrem Aufenthalt in Hustedt über Ihre Bewerbung entscheiden kann, werden Sie verstehen, dass mit dieser Empfehlung keinerlei Verpflichtungen verbunden sind.“ Paul

Steinmetz erklärte sich mit einer Hospitation einverstanden und ich konnte Ende Mai 1964 für zwei bis drei Wochen zur Hospitation nach Hustedt fahren.

Hustedt arbeitete überwiegend nach dem Vorbild der Heimvolkshochschule Dreißigacker Meiningen in der Weimarer Republik, die „Schule ohne Katheder“, geleitet von Eduard Weitsch. Paul Steinmetz war Ende der 1930er Jahre Lehrer in Dreißigacker. Der Unterricht begann morgens um 7:45 Uhr, in der Regel geleitet von Josef Scholtes, manchmal auch von einem Schüler. (Die Teilnehmer wurden Schüler genannt, die Dozenten verstanden sich als Lehrer.) Es folgten ab 9:00 Uhr je zwei Unterrichtsböcke bis 12:30 Uhr nachmittags waren Arbeitsgruppen, Studienzeiten, Heimhilfe. 18:00 Uhr Zeitungsbericht. Die Grundlehrmethode des Unterrichts war das Lehrgespräch. Ich nahm in den Wochen meiner Hospitation am gesamten Unterricht teil. Mein besonderes Interesse galt dem Politik- und Wirtschaftsunterricht, der Zeitgeschichte und der Soziologie - den Fächern, die ich als Grundlage für meine zukünftige Bildungsarbeit ansah.

Am Ende der Hospitation wurden weitere Gespräche geführt und Referenzen eingeholt. Trotz des Aufenthalts in Hustedt erhielt ich vom Tutor Hans Jürgen Haferkorn die Aufforderung, meine Bewerbung beim DVV zurückzuziehen und mich um eine andere Arbeitsstelle zu bemühen.

Ohne je den Grund erfahren zu haben, gab es plötzlich eine Wende in meinem Bewerbungsverfahren. Ich erhielt die Aufforderung, mich in den VHSn Wiesbaden, Kaiserslautern und in der Heimvolkshochschule Lambrecht/Pfalz vorzustellen. Wenn eine der Schulen bereit sei, mich als Jugendbildungsreferent tätig werden zu lassen, würde der DVV mich delegieren und anstellen. Ich konnte mich zwischen Kaiserslautern und Lambrecht entscheiden und entschied mich für die HVHS Lambrecht. Obwohl die HVHS Lambrecht nicht mit Hustedt zu vergleichen war, würden die Freiräume für meine Bildungsarbeit größer sein. Außerdem hatte ich mein ursprüngliches Ziel, auch in der Arbeiterbildung mitzuarbeiten, nicht aufzugeben.

Leiter der Heimvolkshochschule war Hans Mühlhäuser. Er gehörte zur „ersten Generation“ der Jugendbildungsreferenten des DVV. Träger der Schule war der Pfälzische Verband für Volksbildung. Ich wurde zum 1. Oktober 1964 vom DVV an die HVHS Lambrecht delegiert.

Die Zeit von Juli bis September 1964 konnte ich in Hustedt als Assistent bleiben. Die Industriegewerkschaft-Chemie stellte mir für zwei Monate ein Stipendium zur Verfügung.

In den letzten Monaten in Hustedt nahm ich am Politik- und Wirtschaftsunterricht teil und hatte meine ersten Lehrproben zur Politik, lei-

tete eine Arbeitsgruppe zur Industriesoziologie und moderierte den täglichen Zeitungsbericht. Außerdem konnte ich in verschiedenen Seminaren des Ost-West-Seminars hospitieren und mich auf meine Tätigkeit in Lambrecht vorbereiten.

Die Monate in Hustedt haben mir dank der Unterstützung von Hans Tietgens, Hans Jürgen Haferkorn, Paul Steinmetz und seines Kollegiums den Übergang vom Betrieb und der gewerkschaftlichen Arbeit in die pädagogische Arbeit und politische Bildung erheblich erleichtert und mir ermöglicht, in der HVHS Lambrecht meine Aufgaben als Jugendbildungsreferent selbständig wahrzunehmen.

Es begannen im Herbst 1964 drei arbeitsreiche Jahre, die noch interessanter wurden, als Hans Tietgens nach dem Wechsel von Hans Jürgen Haferkorn an die Pädagogische Hochschule in Bremen wieder neben seiner Funktion als Leiter der PAS die Funktion des Tutors für die Jugendbildungsreferenten übernahm.

2. Hans Tietgens als Lehrer und Tutor

Jugendbildungsreferenten waren verpflichtet, sich weiter zu qualifizieren. Dies geschah vor allem während der regelmäßig stattfindenden Treffen der Jugendbildungsreferenten in besonderen Einführungsseminaren, aber auch durch eigene Bemühungen. Ich konnte schon vor meinem Arbeitsbeginn in Lambrecht im April 1964 als Gast an der Tagung der Jugendbildungsreferenten in Saarbrücken teilnehmen. Im November 1964 fand eine Studienreise mit Seminar nach Paris und Westfrankreich statt, die politisch für mich sehr aufschlussreich war.

Jugendbildungsreferentenkonferenz zum Thema „Bildung und Gesellschaft“ vom 30.03. bis 30.04.1964 in der HVHS Falkenstein/Taunus

Der erste Seminarabend begann mit einer Aussprache der Jugendbildungsreferenten mit Hellmut Becker (1913-1993), dem Präsidenten des Deutschen Volkshochschulverbandes (1956-1974).

In dieser Aussprache ging es um die Professionalisierung der Erwachsenenbildung und die Frage, ob es mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Produktionsverhältnisse, der Verrechtlichung der Arbeitsverhältnisse, der Hochmechanisierung und beginnenden Automatisierung und Internationalisierung aller zwischenstaatlichen Beziehungen, dem Zusammenwachsen der europäischen Staaten noch angebracht sei, Praktiker, die über keine wissenschaftliche Ausbildung und entsprechende Diplome verfügten, für hauptberufliche Positionen in der Erwachsenenbildung zuzulassen. Die Frage wurde von einigen Kolle-

gen vorgebracht und war auch auf meine Einstellung als Bildungsreferent bezogen. Da wohl mein Name gefallen war, fragte Hellmut Becker den Tutor: „Welche Ausbildung hat der Kollege denn absolviert?“ „Er hat einen Handwerksberuf erlernt – Stellmacher/Wagner – abgeschlossen mit der Gesellenprüfung.“ Antwort Hellmut Beckers: „Also hat der Kollege doch einen Abschluss.“

Referenten der Tagung waren Professor Dr. Ludwig von Friedeburg zu zwei Themen: 1. „Die Entwicklungstendenzen der Industriegesellschaft und die Bildung“, 2. „Jugend zwischen Betrieb und Bildung“, Professor Dr. Theodor Schulze zum Thema „Anpassung als pädagogische, soziologische und psychologische Kategorie – Anpassungserscheinungen in der Industriegesellschaft“; Dr. Hans Tietgens zum Thema „Soziologie und Erwachsenenpädagogik – Bildungsbereitschaft und Angebot“.

Ich erlebte Hans Tietgens zum ersten Mal als Lehrer. Er wollte mit uns nach der „Impuls-Methode“ arbeiten, diese werde seiner Meinung nach in der Erwachsenenbildung zu wenig genutzt. Zum Verlauf der Lernarbeit seien zu beachten: Klare Aussprache, zur Thematik etwas Bekanntes vortragen, Diskussionsdisziplin wahren und thesenhaft formulieren. Die folgenden Ausführungen beruhen auf meinen Mitschriften des Referats und der anschließenden Diskussion.

Die Impulsabschnitte waren gegliedert:

- I Bildungsprozess
- II Gesellschaft
- III Was soll politische Bildung bewirken?
- IV Bildungsbereitschaft und Bildungsangebot

Zu I: Bildungsprozess

Bildungsprozesse enthalten die Möglichkeit der eigenen Entfaltung. Erwachsenenbildung soll diesen Prozess unterstützen. Für die Bildungsarbeit ist die Relevanz des Gesellschaftszusammenhangs zu beachten. Welche Bedeutung haben die Analysen von Soziologen, die sich in die Bildungspraxis der Pädagogen einmischen? Begegnung zwischen Pädagogen und Soziologen kann durchaus wirksam für beide Seiten sein.

Es ist aber gleichzeitig zu fragen, um welche Teildisziplinen der Soziologie es sich handelt:

- empirisch quantifizierte Soziologie
- dialektische Soziologie

- funktionstheoretische Soziologie.

Gleichzeitig wird gefragt, welche Rollen die Individuen in den gesellschaftlichen Zusammenhängen einnehmen. Die deutsche Pädagogik setzt sich mit solchen Fragen wenig auseinander. Tietgens vertrat aber die Auffassung, dass es nützlich sei, da Erkenntnisse der Soziologie auf Probleme des Bildungswesens hinwiesen. Seiner Ansicht nach sei zudem die Entwicklung einer Realanthropologie notwendig, denn auf solche Weise könne mehr über die Verhinderung von Lernen in Erfahrung gebracht werden. In Zukunft ginge es um mehr interdisziplinäre Kooperation mit der Sozialpsychologie, in der politischen Bildung auch mit der Politikwissenschaft.

Zu II: Gesellschaft

Wie beeinflusst die Gesellschaft den Entfaltungsprozess des Einzelnen und der Gruppen? Der Glaube an die absolute Selbstentfaltung ist determiniert. Endogene und exogene Kräfte der Gesellschaft wirken aufeinander ein. Der Mensch lebt von der Interaktion mit anderen. Was passiert, wenn strittige Konflikte aufbrechen und Unordnungen entstehen bzw. zu bestehen sind? Wie ist die Welt zum Besseren zu ordnen? Welche Rolle der Vermittlung kommt dem Erziehungsprozess in Konfliktsituationen zu? Wie vermittelt sind Normen und Maßstäbe, die historisch verschieden sind und sozial und kulturell geprägt sein können? Hier ist die weitere Entwicklung vom Prozess der Erstsozialisation mitgeprägt. Wie erfolgt die Personalisation? Es geht darum, in welcher Gesellschaft wir leben wollen. In einer offenen Gesellschaft auf sozialstaatlicher Grundlage, oder in einer formierten Gesellschaft, sei sie halb diktatorisch oder diktatorisch.

Der Entwicklungsgrad der Gesellschaft wirkt auf die Lerngruppen, vermittelt durch Sozialisation und vorherrschende Gruppeninteressen, zurück. Es handelt sich um Probleme der Anpassung und Autonomie.

Zu III: Was soll Politische Bildung bewirken?

Sie soll dazu beitragen, sich im öffentlichen Leben besser bewegen zu können, Tatsachen zur Kenntnis zu nehmen, Zusammenhänge zu sehen und zu durchschauen, persönliche Entscheidungen zu fällen und Entscheidungen durch Gruppenbildung zu beeinflussen. In diesem Zusammenhang ist nach Interessen zu fragen: Wer setzt was mit welcher Autorität durch? In der Politik wollen Politiker etwas durchsetzen. Es geht aber um die Funktionsfähigkeit der Institutionen und auch darum, ob ihre Entscheidungsprozesse korrigiert werden können.

Notwendig ist es, die Zusammenhänge von Staat, Gesellschaft, Öffentlichkeit und Wirtschaft zu erkennen, aber auch darum, über die Lebens- und Arbeitszusammenhänge der Menschen Bescheid zu wissen, Interaktionsprozesse zu durchschauen und selber zu agieren. Dazu muss der Einzelne, aber auch Gruppen über Gesellschaftswissen verfügen. Hier müssen Erfahrung und Wissen verbunden werden zu gesellschaftspolitischer Praxis.

Politische Bildung kann sich nur an Sachproblemen orientieren. Sie kann sensibel machen, wo man nein sagen muss. Gleichzeitig sollten die vorhandenen Spielräume nicht gefährdet werden. Ebenso darf es aber keine Scheu geben herauszuarbeiten, wo es notwendig ist zu agieren. Die Gesichtspunkte des Gemeinwohls sind als Maßstab zu beachten. Hier müssen Gesellschaftswissen und Interaktion zusammenwirken.

Zu IV: Bildungsbereitschaft und Bildungsangebot

Bildungsbereitschaft entsteht durch

1. Bildungsfähigkeit: Bildungsangebote in Europa sind vielfältiger geworden, gleichzeitig haben die Anforderungen an Bildung/Ausbildung zugenommen.
2. Begabungsförderung: Bildungsbereitschaft hängt ab von der Antwort auf die Frage, wie es möglich wird, Begabungen herauszufordern und zu fördern.
3. Lernenergie: Die Bereitschaft zur Bildung wächst mit der Dauer des Schulbesuchs bzw. ist von diesem mitbestimmt. Das soziale Umfeld wirkt sich direkt auf die effektive Lernenergie aus, die als sozial intendierte Interaktion zu verstehen ist.

Weiterhin sind mitbestimmend:

- a) das gesellschaftliche Klima
- b) die Normen der Umgangsgruppe
- c) Aufstiegsmöglichkeiten.

Hinzu kommen der Wert des rationalen Realitätsbewusstseins, gruppenspezifischer Normen, realer Aufstiegsmöglichkeiten und das gesellschaftliche Klima. Kommunikationsschranken bestehen am stärksten bei unteren sozialen Gruppen. Sie können sich auf die Lernenergie auswirken.

Die Vorstellungen, was Bildung ist, was sie sein soll und bewirken kann, ist eingeschränkt. Je geringer der soziale Status, je einge-

schränkter die Überlegungen zur möglichen Verwendung der Allgemeinbildung. Bildung wird aber auch als Herrschaftsmittel und Statussymbol erfahren. Wer mehr weiß, hat mehr zu sagen. Aufstiegschancen sind von unteren Positionen nur unter Schwierigkeiten zu erreichen.

Welchen Beitrag leistet die Volkshochschule in diesen Zusammenhängen?

Das eigene Selbstverständnis der Volkshochschule geht davon aus, dass für alle Bürger zweckfreie Bildungsveranstaltungen angeboten werden, um sich weiteres Wissen anzueignen oder nachzuholen. Zunehmend werden auch berufsbezogene Weiterbildungskurse und nachholende Bildungsmöglichkeiten aufgenommen. Es ist bei den Kursen und Arbeitsgemeinschaften von der Vorbildung der Teilnehmer auszugehen. Weiter ist zu entscheiden zwischen der Vermittlung von Grundkenntnissen und Spezialkenntnissen. Welche Verhaltensmöglichkeiten sind zu beachten und, wo notwendig, bewusst zu machen? Wie verhält sich der Mensch in Kommunikation und Interaktion zu sich selbst und den Mitmenschen? Die sozialen, politisch-ökonomischen Machtverhältnisse und deren Strukturen sind offen zu legen und ihr Interessenszusammenhang zu erklären. Falsche Autoritäten sind zu benennen und Möglichkeiten zu diskutieren, wie sie aufhebbar sind.

Die wichtigsten, vorherrschenden Antriebskräfte im derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungsstand sind zu erkennen und mögliche demokratische Alternativen zu diskutieren. Eine Neubesinnung auf „Hilfe für's Miteinander“ ist notwendig. Es ist vom Ziel der personalen Mündigkeit und der Weiterentwicklung der Demokratie aus zu argumentieren. Die Schwierigkeiten, die diese Lernprozesse mit sich bringen, sollten nicht verschwiegen werden. Da sie von Menschen gemacht sind, können Menschen sie auch überwinden.

7. Seminar für Erwachsenenbildung im Oktober 1965 in der HVHS Falkenstein/Taunus.

Im Frühjahr 1965 erhielt ich eine Einladung vom Tutor Hans Tietgens, an diesem Seminar teilzunehmen. In der Einladung hieß es: „Die Seminare für Erwachsenenbildung der PAS ... sollen denjenigen, die an einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung interessiert sind, eine erste theoretische und praktische Einführung in die Probleme der Volkshochschularbeit geben.“

Für mich war diese Teilnahme als Weiterbildung gedacht. Das Seminar war 1965 für drei Wochen geplant, es wurde von Hans Tietgens und Johannes Weinberg moderiert.

Die Seminarplanung war in drei „Wochenschwerpunkte“ aufgeteilt:

Erste Woche: „Die Voraussetzungen der Erwachsenenbildung“

Zweite Woche: „Die Arbeitsbedingungen der Volkshochschulen“

Dritte Woche: „Didaktisch-methodische Einzelprobleme der Erwachsenenbildung“.

Ergänzt wurde die Plenumsarbeit durch Gruppenarbeit und Diskussionsrunden. Hans Tietgens, Johannes Weinberg und Gastreferenten stellten die einzelnen Themen vor. Hans Tietgens führte in das Thema „Geschichtliche Entwicklung der Erwachsenenbildung“ ein und erarbeitete mit den Teilnehmern ein Tafelbild zum gesellschaftlichen Hintergrund der Entstehung und Entwicklung der Erwachsenenbildung. Referenten, die im Seminar vorgetragen und mitdiskutiert haben, waren u.a. Horst Siebert (Hannover), Hermann Glaser (Nürnberg) und Klaus Sensky (Duisburg). In der letzten Woche, in der didaktisch-methodische Einzelprobleme der Erwachsenenbildung behandelt wurden, gab es Übungen und zum Abschluss eigene Lehrproben. Ich erhielt den Auftrag, einen „Aussprache-Abend“ vorzubereiten, einzuführen und zu moderieren. Hans Tietgens und Johannes Weinberg erlebte ich in diesem Seminar als einführende und freundliche „Lehrer“.

3. Hans Tietgens Beiträge zur Arbeiterbildung

Im Rahmen meiner Arbeit in der Heimvolkshochschule in Lambrecht in der Pfalz (heute „Pfalz Akademie“) wurde einer meiner Schwerpunkte die Politische Bildung und ich hatte Gelegenheit, sie in Zusammenarbeit mit Oskar Negt und anderen zu diskutieren und weiter zu entwickeln. Besondere Bedeutung hatte die Lambrechter Tagung zur Arbeiterbildung im September 1966, bei der der erste Entwurf von Oskar Negts Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen – Vorschläge zur inhaltlichen und pädagogischen Reorganisation der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ ausführlich diskutiert wurde. Der Entwurf bezog sich auf die folgenden Schwerpunkte:

1. Der soziale Konflikt des Arbeiters: Inhaltliche Ansatzpunkte der exemplarischen Arbeiterbildung
2. Sprachbarrieren und Lernmotivation: Die Dialektik von wissenschaftlicher Information und praktischem Bewusstsein

3. Erziehungsziele und exemplarisches Prinzip:

- 3.1 Das Geschichtsbewusstsein und die klassenlose Gesellschaft
- 3.2 Prinzipien der exemplarischen Reorganisation der Unterrichtsfächer

Bei dieser Tagung war auch Hans Tietgens anwesend, der sich bereits seit Mitte der 1950er Jahre mit Fragen der Arbeiterbildung auseinandergesetzt hat – ein Aspekt seines Schaffens, der heute weitgehend vergessen ist und dessen Arbeiten zu diesem Thema niemals zusammenhängend publiziert wurden.

Hans Tietgens verstand seine Artikel und Vorträge nicht nur als theoretische Beiträge zur Debatte, sondern auch als Hinweis zur Förderung der Praxis der Arbeiterbildung im Hinblick auf neue Entwicklungen und Differenzierungen innerhalb der Arbeiterschaft, bedingt durch die Veränderungen der Produktionsabläufe in der Industrie, aber auch im Handwerk. Diese Veränderungen wirkten sich auch auf die Gliederung der Arbeiterschaft aus. Bei den Facharbeitern differenzierte sich die Berufsstruktur aus, im Handwerk und in der Landwirtschaft wurden Berufsbilder verändert oder Berufe verschwanden.

Hinzu kamen Verwerfungen im politischen Bewusstseinsgrad der Arbeiterschaft: Das Klassenbewusstsein ging zurück, nicht aber die Klassengesellschaft. Denn trotz der Fortschritte durch sozialstaatliche Sicherheiten und durch gewerkschaftliche Aktivitäten in der Sozialgesetzgebung, hatte sich am Grundverhältnis der Arbeiterexistenz in den kapitalistischen Staaten nicht viel geändert. Das Verhältnis zwischen Arbeit und Kapital als Lohnarbeitsverhältnis blieb bestehen.

Hans Tietgens hat sich in verschiedenen Aufsätzen mit diesen Widersprüchen auseinandergesetzt und sie, in Tradition der Weimarer Republik, als Aufgabe der Volkshochschulen angesehen.

Die wichtigsten Beiträge zur Arbeiterbildung von Hans Tietgens sind:

- Arbeiterbildung heute. In: Neue Gesellschaft, (1956) 3, S. 418-424.
- Die Zukunft der Arbeiterbildung. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 9 (1958) 1, S. 21-24.
- Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? Vortrag, gehalten auf der 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft der großstädtischen Volkshochschulen in Kiel am 18./19. Juni 1964. Veröffentlicht in: Wolfgang Schulenberg. Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1978, S. 98-174.

Zum Thema Arbeiterbildung veröffentlichte die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV das Arbeitspapier (59-6.75) „Industriearbeiter und Erwachsenenbildung“. Es ist ein Literaturbericht über die gesellschaftlichen Bedingungen für die Teilnahme von Arbeitern an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Hans Tietgens erinnerte in der Einleitung an seinen Vortrag zur Arbeiterbildung bei der Tagung in Kiel.

Der Beitrag von Tietgens „Die Zukunft der Arbeiterbildung“ in den Gewerkschaftlichen Monatsheften von 1958 kann als Grundlagentext für seine zukünftigen Vorschläge zum Lernen in der Arbeiterbildung gelesen werden. Bereits Ende der 1950er Jahre wurde die Notwendigkeit einer spezifischen Arbeiterbildung in Frage gestellt und Tietgens äußerte sich dazu folgendermaßen:

„Die umfangreichen Diskussionen um den Begriff des Arbeiters haben die Möglichkeiten einer spezifischen Arbeiterbildung in Frage gestellt. Dabei liegt aber ein Mißverständnis vor. Wie immer man die umstrittenen Untersuchungen über Lage und Haltung des Arbeiters beurteilen mag, eine spezifische Arbeiterbildung bleibt davon unberührt, wenn sie sich auf konkrete Aufgaben besinnt, wenn sie sich als eine Bildung versteht, die von der existentiellen Situation einer Gruppe ausgeht. Eine solche Ausgangsposition ist heute umso berechtigter, als allgemein einsichtig sein sollte, daß Bildung heute nicht mehr universal, sondern nur perspektivisch zu verwirklichen ist“ (Tietgens 1958, S. 21).

Es geht um nichts weniger als um Probleme der „Weltbewältigung“, die standortbedingt ist: „Nur durch exemplarisches Vorgehen können wir uns der Gesamtproblematik nähern, ... so daß sich von der intensiven Durchdringung der eigenen Lage her ein Gesamtzusammenhang erhellt“ (ebd.).

Die existentielle Lage der Arbeiter ist – damals wie heute – vom Lohnarbeitsverhältnis bestimmt, das entsteht, wenn ein Arbeitsplatz zur Verfügung steht. Betriebe sind Erfahrungsraum des Arbeiters, sie sind „die Basis seiner Selbstverwirklichung, die Umwelt, das Bezugssystem, das ihn in gruppentypischer Weise strukturiert“ (ebd.). Die Arbeiter bringen dort ihre Arbeitskraft in die Produktion ein, sie haben Mitgestaltungsmöglichkeiten je nach Entwicklungsstand der Betriebsorganisationen, können aber auch reduziert sein auf immer gleiche Teilfunktionen. In Betrieben erfahren die Arbeiter auch Fremdbestimmung und Abhängigkeiten, die sie hinnehmen müssen, wenn sie nicht ihre Existenzgrundlage, ihren Arbeitsplatz gefährden wollen. Daher sollte nach Tietgens der Ansatzpunkt der Arbeiterbildung der Betrieb sein, denn nach pädagogischem Grundsatz sollte „die Bildungsbemühung beim Erfahrungsbereich, beim Erlebnisraum des zu Bildenden beginnen (...).

Es darf dann Interesse erwartet werden, handelt es sich doch um Fragen, die den Arbeiter unmittelbar berühren“ (ebd.).

Zwar soll die Bildungsarbeit bei den Erfahrungen im Betrieb ansetzen, aber darüber hinaus den Gesamtzusammenhang der politischen Ökonomie berücksichtigen, indem Lohnarbeit, Lohn, Arbeitsteilung, Arbeitsbedingungen, Abhängigkeiten, Grad der Entfremdung, Betriebsklima, Zeitfaktoren der Arbeitsabläufe thematisiert werden, um die eigene Lage erkennen und einschätzen zu können. Dies führt zum Verständnis weiterer Dimensionen der Industrialisierung, deren Hauptkennzeichen die Arbeitsteilung ist – als historische Dimension, aber auch auf Gegenwart und Zukunft gerichtet, indem Veränderungen und die Weiterentwicklung von Technologien und ihre Konsequenzen gesehen werden. Gleichzeitig sollten die politischen Konsequenzen dieser Entwicklungen deutlich gemacht werden.

„Ohne die praktische Notwendigkeit und Auswirkung dieser Arbeitsteilung begriffen zu haben, kann man auch mit den Problemen nicht fertig werden, die über den Betrieb hinaus das politische Leben an uns stellt“ (ebd., S. 22).

In den Betrieben schlagen die politischen Verhältnisse durch, die eine doppelte Wirkung haben: Abhängigkeit von den Marktverhältnissen, den Interessen der Kapitalbesitzer einerseits, sozialstaatlicher Regulierungen andererseits. Tietgens hebt die Bedeutung hervor, die das Verständnis der Umwelt für „die innere Bewältigung der Schwierigkeiten im menschlichen Verhalten“ hat (ebd.). Ohne dieses Verständnis, dass die Fähigkeit Dinge zu erklären und Perspektiven für Veränderungen zu entwickeln einschließt, fürchtet er, „bleibt es bei einem Sichabfinden, und Doch-darunter-Leiden, kommt es zu dem verhängnisvollen, aber heute üblichen Rückzug in das Private“ (ebd.).

Hier sieht Tietgens die Notwendigkeit der Kritikfähigkeit gegenüber einer kommerziell bestimmten Freizeitkultur und die Anregung zur Entwicklung eines selbstbestimmten, inhaltlich begründeten Freizeitverhaltens. Er stellt dar, welche Themen eine kritische Arbeiterbildung behandeln sollte: Behandlung der Arbeiter durch die Vorgesetzten, Erkennen von Autoritätsstrukturen, Stand der Kooperationsentwicklung in den Produktionsabläufen, Entwicklungsgrad der Solidarität der Belegschaft. Arbeiterbildung sollte Zukunftsdimensionen entwickeln, gewerkschaftliche Bildungsarbeit sollte diese Fragen thematisieren und das Verhältnis zwischen Basis-Mitgliedern, Organisation und überbetrieblichen Fragen nach Mitbestimmung und Beteiligung diskutieren, ebenso wie sie die Demokratisierung der Gesellschaft über und durch ihre Mitglieder unterstützen sollte (ebd. S. 24). Langfristig sind die Probleme der Veränderung der Arbeitswelt nur zu bewältigen durch die Erweiterung

der Mitbestimmung der Arbeiter und Angestellten auf allen Ebenen, die ihre Interessen betreffen. Daher bedeutet Lernen in der Arbeiterbildung für Tietgens, eine gesamtgesellschaftliche Sicht zu entwickeln und sich nicht auf eine verengte Betriebsperspektive zu beschränken. Dies gelingt seiner Meinung nach nur dann,

„wenn sich die Bildungsarbeit nicht in beziehungsloser Stoffvermittlung bestimmter Fächer erschöpft, sondern wenn sie von einem gemeinsamen Erlebniskern her zu einem möglichst weiten Umweltverständnis führt, das wiederum ein gewisses Maß an Selbstverständnis voraussetzt“ (ebd.).

Ausgehend von diesen Hinweisen zur Arbeiterbildung als existentieller Bildung hat Hans Tietgens in den folgenden Jahren seine Vorschläge weiter entwickelt und weitere Aufgaben thematisiert: Probleme der Sprache, des Sprachverhaltens, der Nutzung der Sprache, der Umgangssprache im Verhältnis zur Hochsprache als Herrschafts- und Manipulationsmittel, der Abstraktionsfähigkeit, dem Verstehen und dem Gebrauch von Sprache und ihre Rolle in der Arbeiterbildung. Seine große Ausarbeitung „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ sollte dazu beitragen, der Arbeiterbildung wieder einen festen Lernort in der Volkshochschule zu verschaffen.

Dieser Aufforderung sind die Volkshochschulen nicht nachgekommen. Damit ist Arbeiterbildung als politische Bildung zwar zurückgedrängt worden, aber als permanente Aufgabe bleibt sie auch unter heutigen und sich stetig verändernden gesellschaftlichen Bedingungen notwendig.

Literatur

- Tietgens, H.: Arbeiterbildung heute. In: Neue Gesellschaft, (1956) 3, S. 418-424
- Tietgens, H.: Die Zukunft der Arbeiterbildung. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 9 (1958) 1, S. 21-24
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W.: Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 98-174

Begegnungen mit Hans Tietgens

Joachim Dikau

In meinem wechselvollen Berufsleben habe ich Dr. Tietgens vor über fünfzig Jahren kennen gelernt, und in den Jahrzehnten danach bin ich ihm auf verschiedenen Ebenen einer intensiven Zusammenarbeit häufig begegnet. Auf dieser Grundlage möchte ich anlässlich des heutigen Gedenkens als „Zeitzeuge“ folgende drei Fragen in den Mittelpunkt stellen:

- (1) Wie habe ich Hans Tietgens erlebt?
- (2) Was habe ich von ihm gelernt?
- (3) Welche Bedeutung hatten diese persönlichen Begegnungen für mein eigenes berufliches Leben?

Herrn Tietgens (zusammen mit seiner künftigen Ehefrau) lernte ich im Mai 1953 in der Heimvolkshochschule Hustedt kennen, wo er, schon als promovierter Sozialwissenschaftler, sich am Beginn seiner praktischen Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Erwachsenenbildung in diesem Hause einarbeitete. Ich hielt mich dort gerade als Mitglied des Leitungsteams in einem kurzen Seminar der Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste (IJGD) auf, um eine Gruppe von Schülern und Studenten auf Aufgaben in der Leitung internationaler Work-Camps (in Verbindung mit einem Praxisprojekt) vorzubereiten.

In den folgenden Jahren erlebte ich Herrn Tietgens bei verschiedenen Anlässen als Referenten und Moderator in Fortbildungsveranstaltungen; direkte Kontakte zu der von ihm geleiteten Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV in Frankfurt entwickelten sich jedoch erst seit 1963, als ich mich im Rahmen meiner Tätigkeit als Wissenschaftlicher Assistent an der FU Berlin (als „Quereinsteiger“ aus der wirtschaftspädagogischen Berufspraxis) überhaupt eingehend mit Volkshochschule und Erwachsenenbildung zu beschäftigen begann. Daraus hat sich im Laufe der Jahre eine kontinuierliche Zusammenarbeit entwickelt, in der ich von Tietgens wertvolle Lernimpulse für mein Verständnis von Erwachsenenbildung sowie für meine Berufstätigkeit in der Hochschule und in der Weiterbildungspraxis gewonnen habe, für die ich ihm sehr dankbar bin.

Eine besondere Bedeutung hatte in diesem Zusammenhang ein mehrwöchiger Arbeitsaufenthalt im Hause der PAS, den Tietgens mir zu Beginn meiner intensiveren Literatur- und Archivstudien zur Erwachse-

nenbildung ermöglichte – eine wesentliche Ergänzung des Studiums im Erziehungswissenschaftlichen Institut meiner Universität. Die persönlichen und fachlichen Beratungen durch ihn und sein Mitarbeiterteam motivierten mich dann 1965 auch zur Teilnahme an einem dreiwöchigen Einführungskurs für künftige VHS-Mitarbeiter in der Heimvolkshochschule Falkenstein – unter seiner fachlichen Leitung mit einem hervorragenden didaktischen Konzept. Diesem Kurs verdanke ich neue grundlegende Kenntnisse zur Erwachsenenbildung, erweitertes Verständnis ihrer komplexen Zusammenhänge und anschauliche methodische Hinweise sowie wichtige kritische Denkanstöße, auch gegenüber manchen Lehrmeinungen in der eigenen Universität. Die hier gewonnenen Einsichten haben auch die Sichtweisen für meine wissenschaftliche Arbeit an der Dissertation sinnvoll erweitert; für die Veröffentlichung und Verbreitung dieser Schrift hat sich Herr Tietgens selbst dann tatkräftig eingesetzt.

Eine kontinuierliche Zusammenarbeit bot sich nach meiner Berufung als Hochschullehrer in den 70er Jahren vor allem bei der Gründung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), die Herr Tietgens bereits im Vorfeld zielbewusst unterstützt hatte. Seit 1970 gehörte er dem Vorstand dieses Vereins an, und nach 1976 vertrat er bis in die späten 80er Jahre den DVV im Beirat des gleichen Vereins, der sich inzwischen als „Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) neu profiliert hat. Hier erlebte ich als damaliger Vorsitzender eine Kooperation, die sowohl die praxisorientierte Zielbestimmung und realitätsorientierte Handlungsstrategie des Vereins als auch die vertrauensvollen Kommunikationsweisen zwischen Hochschulen und Praxiseinrichtungen der Erwachsenenbildung sehr positiv beeinflusst hat. Von gleicher Bedeutung war für mich seine aktive Mitwirkung in der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE sowie die jahrzehntelange Zusammenarbeit im Pädagogischen Ausschuss des DVV.

Auf all diesen Kooperationsfeldern waren die wissenschaftliche Fundierung der Erwachsenenbildung durch Forschung und Lehre sowie die öffentlich-rechtliche Konsolidierung und Förderung ihrer Praxis immer zentrale gemeinsame Themen (worauf in der heutigen Gedenkveranstaltung bereits unter vielfältigen Aspekten ausführlich hingewiesen worden ist). – Was aber war bei der Behandlung dieser Themen und Gestaltungsaufgaben für mich das besonders Beeindruckende, das Tietgens in meiner Erinnerung nachhaltig hinterlassen hat? Vieles wurde bereits in anderen Beiträgen wiederholt genannt – hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Leistung und hinsichtlich seiner persönlichen Ausstrahlung im erwachsenenpädagogischen, im bildungspolitischen

und organisatorischen Wirken: die Exaktheit und analytische Schärfe seiner Sachdarstellung ebenso wie die mitreißende Rhetorik, die klare Strukturierung der vorgetragenen komplexen Problematik und die kommunikative Offenheit gegenüber den Fragen und Beiträgen seiner Gesprächspartner. Mindestens für mich gab es aber auch Schwierigkeiten im persönlichen Zugang zu einem vertiefenden Verständnis seiner sozialwissenschaftlich fundierten Aussagen, die sich in seinen überaus vielfältigen Publikationen widerspiegeln. Er machte es seinen Schülern (zu denen ich mich insofern auch selbst zählen möchte) nicht leicht. Denn er erwartete stets auch vom Gesprächspartner Präzision, forderte ihn zum Disput heraus, war dann aber zum Zuhören und zur kritischen Auseinandersetzung bereit – und dies auch dann, wenn die erkennbare individuelle Zuwendung mit deutlicher persönlicher Distanz verbunden war. Dabei gab es natürlich auch Missverständnisse im Kommunikationsprozess, die allerdings die wechselseitige Verständigung langfristig nicht beeinträchtigen konnten; und diese Tatsache halte ich für eine der besten Seiten unserer lebendigen mitmenschlichen Beziehung.

Wir haben uns solche Auseinandersetzungen oft schwer gemacht, zumal jeder selbst an sein spezifisches individuelles (und auch institutionelles) Kommunikationsnetz gebunden war. Aber an fünf Beispielen möchte ich abschließend doch hervorheben, bei welchen bildungspolitischen Auffassungen (die stets auch einer kritischen Reflexion unterzogen wurden) wir uns trotz aller Schwierigkeiten der Materie letztlich immer wieder verstanden haben:

- die Notwendigkeit, „Professionalisierung“ und „Beruflichkeit“ neu zu denken: den „Erwachsenenbildner“ gerade nicht in ein statisches, traditionelles Berufsbildschema einzuordnen, sondern vor allem als Möglichkeit für ein zukunftsweisendes, offenes Qualifizierungsmodell und vielseitig offenes Berufsbild zu verstehen;
- in der Ausbildung und Fortbildung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung (auf allen Ebenen) gerade die Einbeziehung vielfältiger vorheriger Qualifikationen und Kompetenzen als unerlässlich anzusehen (Häufiger Hinweis Tietgens: „Entscheidend ist, was man sonst noch gelernt hat!“);
- bildungspolitische Zielvorstellungen und Handlungsstrategien möglichst in der Dialektik von Erstrebbarem und Erreichbarem zu bestimmen – oder (anders gesagt) im „Spannungsfeld von Zielklarheit und realistischem Handeln“, um einerseits wirklichkeitsfremden Utopismus und andererseits verantwortungslosen Opportunismus zu vermeiden;

- bei aller notwendiger Orientierung an gesellschaftspolitischen Leitbildern und Zielvorstellungen in der bildungspolitischen Praxis jeder Verabsolutierung und allem Fundamentalismus abzusagen: von totalitären politischen Ideologien über den „Marktfundamentalismus“ bis zum „Berufsbildungsimperialismus“;
- mit der Berufung auf ein realistisches Leistungsprinzip und ein anerkanntes Wertesystem auch weiterhin den Respekt vor den häufig diffamierten ‚bürgerlichen Sekundärtugenden‘ zu verbinden (Tietgens: „Pünktlichkeit als Höflichkeit der Könige – in der Demokratie, in der alle König sind, also Pünktlichkeit als allgemeines Höflichkeitsgebot“ – so deutlich auf einer EB-Konferenz in Meiningen im Juni 1996).

Ich habe solche Erkenntnisse und Einsichten sehr geschätzt. Ich halte sie auch für meine Tätigkeit als Hochschullehrer (der letztlich sich selbst auch als Erwachsenenbildner verstehen und entsprechend handeln will) für unerlässlich. Ich befinde mich hierin mit Tietgens in voller Übereinstimmung.

Deshalb lautet mein letzter Satz **„Hans Tietgens, ich danke Ihnen!“**

Hans Tietgens und Österreich

Wilhelm Filla

Die Beschäftigung mit Hans Tietgens kann aus österreichischer Perspektive auf zwei Ebenen erfolgen. Zunächst auf der subjektiven, die vielfältige Erinnerungen umfasst, und darüber hinaus kann auf einer objektiven Ebene seine ebenfalls vielfältige Wirkungsgeschichte untersucht werden. In der Darstellung verfließen die beiden Ebenen.

1. Persönliche Kontakte

Hans Tietgens war mir vom Namen her bekannt, lange bevor ich ihn persönlich kennen lernte. Das sagt bereits viel über ihn aus. Als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS/DVV) und als Autor wichtiger Publikationen war er in Österreich schon in den 1970er Jahren ein Begriff, jedenfalls jenen, die an grundsätzlichen Fragen der Volkshochschulen, an ihrer theoretischen Fundierung und an der Eröffnung von Perspektiven für die zukünftige Arbeit interessiert waren. Seine Bekanntheit und seine Wirkung über Deutschland hinaus unterstreicht eine Bedeutung, die seit damals über Jahrzehnte hinweg anhielt.

Kennen gelernt habe ich Tietgens anlässlich meiner ersten Teilnahme an einer Sitzung des damaligen Organisationsausschusses (heute Organisations- und Finanzausschuss) des DVV 1984. Beeindruckt hat er durch sein Engagement und Temperament sowie durch die intellektuelle Brillanz seiner Argumentation, der man sich nicht entziehen konnte. Dies hat er bei einem Treffen des Vorstandes des DVV mit Vertreter/innen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und Vertretern des Bundesministerium für Unterricht und Kunst (vgl. Gedankenaustausch 1988) Ende September 1988 in Baden bei Wien eindrucksvoll unter Beweis gestellt.

Die damalige Wirkung Tietgens in Österreich ist, abgesehen von den beeindruckenden Facetten seiner Persönlichkeit, insofern erstaunlich, als sein sozialwissenschaftlich geprägtes Denken und die Art seiner erfahrungsbasierten, Widersprüche ansprechenden Argumentation dem intellektuellen Mainstream der österreichischen Volkshochschulen und ihres Bundesverbandes in den 1970er und 1980er Jahren nahezu entgegengesetzt war. Die theoretische Fundierung der Volkshochschularbeit in Österreich war bis weit in die 1980er Jahre geisteswissenschaftlich und in Anlehnung an eine eng-idealistische Humboldt-Interpretation, neuhumanistisch geprägt, wofür herausragend der lang-

jährige, durchaus verdienstvolle Pädagogische Referent des VÖV, Aladar Pfniß, stand (vgl. exemplarisch Pfniß 1988, Pfniß 1981).

2. Impulse

Die erheblichen theoretischen Unterschiede zwischen den Volkshochschulen in Deutschland, wie sie durch die PAS repräsentiert wurden, und Österreich schlugen sich auf bildungspraktischer Ebene in einer in Österreich weit verbreiteten und lange währenden Skepsis gegenüber den von der PAS entwickelten und forcierten Zertifizierungen und der sogenannten „realistischen Wende“ nieder. Und dies, obwohl von österreichischer Seite an der Entwicklung und Implementierung der Sprachzertifikate sogar mitgearbeitet wurde (vgl. Lux o.J.). Gerade diese Skepsis und Distanz hat Tietgens als Exponent einer realistischen Entwicklung der Volkshochschulen bei jenen interessant gemacht, die dem vorherrschenden Kurs in Österreich kritisch gegenüber standen.

Dass Tietgens in Österreich auf Rezeptionsschwierigkeiten stieß, haben mir die Eindrücke bei einem Vortrag gezeigt, den er vor rund zwanzig Jahren beim traditionellen Herbsttreffen der Volkshochschule Linz vor Kursleiter/innen hielt. Als Zuhörer gewann man den Eindruck, dass Tietgens schon aus sprachlich-terminologischen Gründen nicht alle der einige hundert Anwesenden durchgehend folgten. Auf diesen offensichtlich auch für ihn bemerkenswerten Vortrag nahm Tietgens in einem heute noch lesenswerten Interview mit seinem Nachfolger in der PAS, Ekkehard Nuissl, Bezug (vgl. Nuissl 1992, S. 205f.).

Skepsis hatte Tietgens, so wird es kolportiert, lange Zeit gegenüber den von Zeitzeug/innen dominierten jährlichen Konferenzen des 1981 gegründeten Arbeitskreises zur Aufarbeitung der Quellen in der Erwachsenenbildung Deutschland-Österreich-Schweiz und der lange Zeit vorherrschenden Art der Aufarbeitung der Ergebnisse dieser Konferenzen. Nach einer stärkeren wissenschaftlichen Ausrichtung und Dokumentation dieser Konferenzen und nach einer Teilnahme daran, ist diese Skepsis mehr und mehr geschwunden und Tietgens hat selbst nach Eintritt seiner schweren Erkrankung, unterstützt durch seine Gattin Edith Tietgens, an Konferenzen teilgenommen.¹

¹ Die Teilnahme Tietgens an den ersten zwanzig Konferenzen ist dokumentiert in Stifter/Szanya 2000. Bei der 7. Konferenz in Haus Rif, Österreich, hielt Tietgens 1987 das Referat „Zur Frage der Aufarbeitung der Ergebnisse der bisherigen Konferenzen“. Ein anderes Beispiel für seine aktive Mitarbeit an „Konferenzen“ ist sein Referat bei der 19. Konferenz in Naumburg/Saale

Bei der 17. „Konferenz“, im Oktober 1997 in Jena, prägte Tietgens in der Diskussion das Wort „Herrschaft der Publikationsdiktatur“. Mit diesem für die Erwachsenenbildungsgeschichte wichtigen methodischen Hinweis sprach er die Verzerrung der Geschichte durch einzelne als wichtig erachtete Publikationen an, der durch Quellenstudium entgegenzuwirken ist (vgl. Filla 1997, S. 55).

3. Erster unmittelbarer Kontakt

Den nachweislich ersten direkten Kontakt zur Volkshochschule in Österreich hatte Tietgens bereits vor seiner Tätigkeit als Leiter der PAS. Er nahm nämlich an den zweiten „Salzburger Gesprächen für Leiter in der Erwachsenenbildung“ des VÖV 1959 teil, und zwar noch als Bundes Tutor der Jugendreferenten für Politische Bildung beim DVV. Er gab dabei ein längeres Statement ab, das Diskussionen nach sich zog. Unter anderem betonte er: „Politische Bildung ist objektiv und subjektiv nur wirksam im Rahmen einer Förderung des Enkulturationsvorganges. Sie darf sich deshalb nicht auf ‚Staatsbürgerkunde‘ im Sinne der Wissenschaftsvermittlung über staatliche Zustände und der Gesinnungserziehung für sie beschränken. Sie muss auf das Begreifen gesellschaftlicher Zusammenhänge, auf das Umweltverständnis abzielen. Eine solche Aufgabe erfordert Zeit zur Vorbereitung und Nacharbeit bis zum individuellen Gespräch“ (Tietgens in Göhring 1987, S. 45).

Ohne es quellenmäßig belegen zu können, scheint Tietgens lange Zeit mit manchem in der österreichischen Volkshochschulszene – der geradezu ideologisch begründeten Dominanz der Ehrenamtlichkeit und den lange Zeit dominierenden theoretischen Begründungen für die Arbeit, die mit der Realität vielfach wenig zu tun hatten – seine liebe Not gehabt zu haben. Trotzdem, oder vielleicht auch deswegen, hat sich Tietgens durch Beiträge für „Die Österreichische Volkshochschule“ (ÖVH) an eine Volkshochschulöffentlichkeit in Österreich gewandt.

4. Tietgens in der ÖVH

In diesem Zusammenhang ist sein Beitrag „Industriearbeiter und Volkshochschule“ aus dem Jahr 1974 an erster Stelle zu nennen (vgl. Tiet-

zu „Positionen der Aufklärung aus skandinavischer Emigration: Theodor Geiger – Willi Strzelewicz – Franz Mockrauer. In: Otto/Schlutz 1999. Tietgens machte deutlich, dass alle drei Emigranten unter erwachsenenbildungshistorischen Gesichtspunkten biographisch weiter zu verfolgen wären.

gens 1974). Er basiert auf seinem berühmt gewordenen Gutachten zur Frage, warum wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule kommen. Das Gutachten verfasste er Jahre vorher für den Arbeitskreis großstädtischer Volkshochschulen, in dem auch Wiener und die Linzer Volkshochschule vertreten sind. Der Beitrag ist nicht nur heute noch lesenswert, sondern es verwundert, dass den in ihm angesprochenen Problemen, insbesondere den Sprachbarrieren und unterschiedlichen Sprachcodes im Lehr- und Lernprozess und dem Zusammenhang mit Motivation, seit langer Zeit wenig Aufmerksamkeit von Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen zuteil wird.² Es stellt sich die Frage, ob diese Problematik nicht wert wäre, gerade auch unter den heute aktuellen Qualitätsgesichtspunkten in der Weiterbildung, diskutiert zu werden, um daraus Konsequenzen für die praktische Bildungstätigkeit zu ziehen. Dabei wäre heute nicht nur die Frage nach der Teilnahme von Industriearbeiter/innen, sondern auch von Migrant/innen zu stellen.

1980 hat sich Tietgens in der ÖVH zu einer Befragung der Zeitschrift zum Thema „Erwachsenenbildung und Universität“ zu Wort gemeldet. Dabei hat er unter anderem angemerkt, das Feld der Erwachsenenbildung sei für Universitätslehrer (!) „auf jeden Fall ‚attraktiv‘. Eine andere Frage ist, wie sich Universitätslehrer in diesem Feld didaktisch und methodisch bewegen. Dafür scheint bisher noch immer die einzelne Person ausschlaggebend zu sein“ (Erwachsenenbildung und Universität 1980, S. 94).

5. Publikationskultur

Tietgens, der über Jahrzehnte für eine herausragende Publikationskultur der Volkshochschulen stand, die sich unter anderem in verschiedenen Reihen der PAS niederschlug, hat auch Autor/innen aus Österreich eingeladen, (Projekt-)Arbeitsergebnisse in Deutschland publizistisch vorzustellen und auf diese Weise, die Publikationskultur im Nachbarland angeregt (vgl. Filla 1986, Achleitner u.a. 1988).

Diese Publikationskultur hat Tietgens jedoch vor allem durch seine eigenen Veröffentlichungen und die von ihm angeregten Publikationen zu unterschiedlichsten Themen gefördert, die auch in Österreich ihre Leser/innen fanden und die – obwohl sich das empirisch schwer nachweisen lässt – zu einer Veränderung der Volkshochschulpublikationstätigkeit in Österreich beigetragen hat.

² Vgl. zur Problematik das von Tietgens mit einer „Vorbemerkung“ versehene Buch von Erhard Schlutz aus dem Jahr 1984 (vgl. Schlutz 1984).

6. Institutionelle Anregungen

Seine größte Wirkung auf Österreich hat Tietgens mit seinen Mitarbeiter/innen jedoch auf institutionellem Gebiet erzielt, und zwar durch die von ihm geleitete und ausgebaute Pädagogische Arbeitsstelle des DVV – und das gleich zweimal. Um 1970 gründete der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) eine pädagogische Supporteinrichtung für die Volkshochschulen, der er nicht zufällig, sondern in Anlehnung an das deutsche Vorbild, den Namen „Pädagogische Arbeitsstelle“ (PAS) gab. Von ihrem Tätigkeitsprofil und vor allem von ihrer Größe her waren die beiden Einrichtungen allerdings in keiner Weise vergleichbar. Die PAS des VÖV war viel zu klein, um wirkungsvoll arbeiten zu können. Sie hat die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt und wurde im Zuge einer schweren Verbandskrise 1983 ersatzlos und vor allem ohne Absicht, sie je wieder zu errichten, aufgelöst. Aufgrund günstiger Umstände konnte jedoch mit Beginn 1990 neuerlich eine pädagogische Supporteinrichtung im VÖV geschaffen werden, die „Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle“ (PAF) genannt wurde und bei deren Gründung, Erfahrungen der PAS in Deutschland Pate standen (vgl. Konzept 1990; Filla 1999).

7. Erinnerungen

Jenseits aller offiziellen Kontakte und institutionellen und pädagogischen Verbindungen bleiben von Hans Tietgens eine Reihe persönlicher Erinnerungen, wie die „Tee-Zeremonie“ bei Sitzungen in der PAS in Frankfurt. Am Rande einer Abendveranstaltung des Deutschen Volkshochschultages in Leipzig 1996 konnte ich mit Tietgens ein langes und sehr erhellendes Gespräch über Robert von Erdberg und den Hohenrodter Bund führen. Bald nach seiner schweren Erkrankung nahm Tietgens unter großen Anstrengungen am 5. März 2003 an einem Symposium über Martin Buber an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (vgl. Friedenthal-Haase/Koerrenz 2005) teil und bekundete dabei sein ungebrochenes Interesse an der Erwachsenenbildung und ihrer Geschichte.

Selbst die wenigen Beispiele seines Österreich-Bezugs belegen, dass Tietgens mit seiner praktischen Arbeit und seiner publizistischen und wissenschaftlichen Tätigkeit eine nachhaltige Wirkung, über die Grenzen Deutschlands hinweg, erzielt hat. Sich mit Hans Tietgens auch in Zukunft zu beschäftigen wird sich lohnen. Dass der „Arbeitskreis zur Aufarbeitung der Quellen in der Erwachsenenbildung“ seine 29. Konferenz im Oktober 2010 thematisch Tietgens widmet, ist ein anregendes Zeichen.

Literatur

- Achleitner, I./Haring, F./Mathes, R./Schatz, M.: Erwachsenenbildung von unten. Organisationsentwicklung in einem österreichischen Projekt. Bonn 1988 (berichte – materialien – planungshilfen)
- Erwachsenenbildung und Universität – ein diskussionswürdiges Thema. In: Die Österreichische Volkshochschule, 31 (März 1980) 115, S. 77–94
- Filla, W.: Die Fachgruppen in der Wiener Volksbildung der Zwischenkriegszeit – Ein längst vergessenes Modell wissenschaftlicher Bildungsarbeit. In: Wirth, I. u.a.: Aufforderung zur Erinnerung. Bonn 1986, S. 57–63 (berichte – materialien – planungshilfen)
- Filla, W.: EB-Historiker-Konferenz in Jena. Ein Konferenzbericht. In: Die Österreichische Volkshochschule, 48 (Dezember 1997) 186, S. 54–56
- Filla, W.: VÖV-Forschung. In: Die Österreichische Volkshochschule, 50 (Dezember 1999) 194, S. 56–61
- Friedenthal-Haase, M./Koerrenz, R. (Hrsg.): Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus. Paderborn-München-Wien-Zürich 2005 (Studien zu Judentum und Christentum)
- Gedankenaustausch VÖV-DVV. In: Die Österreichische Volkshochschule, 39 (Dezember 1988) 150, S. 66–68
- Göhring, W. (Hrsg.): Internationale Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung. Eine Dokumentation anlässlich der 30. Rießer Gespräche 1987. Teil 1: 1958–1966. Wien 1987, S. 37–61
- Konzept für eine Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. In: Die Österreichische Volkshochschule, 41 (März 1990) 155, S. 33–38
- Lux, U.: VHS-Zertifikate: Zeichen für eine Neuorientierung der Volkshochschule? In: 25 Jahre Verband Österreichischer Volkshochschulen. O.O. (Wien) o.J. (1975), S. 43–53
- Nuissl, E. (Hrsg.): Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens. Darin: Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen. Interview von Ekkehard Nuissl mit Hans Tietgens, aufgenommen am 6. Februar 1992. Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 186–215
- Pfniß, A.: Die Zukunft meistern. Zukunftsorientierte Erwachsenenbildung in einer Welt voller Konflikte. Graz 1988
- Pfniß, A.: Die Grundsatzklärung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen als Beitrag zur Entwicklungsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 119 (März 1981), S. 169–173
- Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn/Obb. 1984 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Stifter, C. H./Szanya, A. (Hrsg.): Ohne Quellen keine Geschichte. Dokumentation der bisherigen 20. Konferenzen des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung Historischer Quellen der Erwachsenenbildung, Deutschland-Österreich-Schweiz 1981–2000. Wien 2000 (Materialien zur Geschichte der Volkshochschulen; 3)

Tietgens, H.: Industriearbeiter und Volkshochschule. In: Die Österreichische Volkshochschule, 25 (Juni 1974) 93, S. 2–5

Zeitzeugenbericht aus der Zusammenarbeit mit Hans Tietgens

Albert Pflüger

Meine erste Begegnung mit Hans Tietgens fiel in die Jahre 1957 bis 1959, als die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) noch in der Eysseneckstraße 6 in Frankfurt residierte und nur wenige Mitarbeiter zählte. Volker Otto, mit dem ich gemeinsam das Abendgymnasium in Frankfurt besuchte, hatte mich auf die hervorragenden Qualitäten der dortigen Bibliothek für Schüler des sogenannten zweiten Bildungswegs aufmerksam gemacht; denn Herr Matzat hatte damals noch den Ehrgeiz, in der PAS-Bibliothek nicht nur Literatur zur Erwachsenenbildung, sondern auch zu den Inhalten der Erwachsenenbildung möglichst umfassend bereit zu stellen. Die Bibliothek war nicht überlaufen und manchmal ließ sich auch der Leiter des Instituts blicken. Bei dieser Gelegenheit erwähnte ich Hans Tietgens gegenüber meine damalige Vorstellung, nach dem Studium in der Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern zu arbeiten und merkte sofort: das war nicht seine Sache. Die Situation in Deutschland erfordere so viele Kräfte, dass es wichtiger sei, erst einmal das eigene Haus der Erwachsenenbildung zu bestellen. Dass in dieser falschen Selbstbeschränkung, wie ich es damals empfand, ein bewusstes Element der Arbeitsökonomie und der realistischen Einschätzung der damaligen Möglichkeiten des Instituts steckte, habe ich erst später einschätzen gelernt.

Nach dem Studium der Soziologie, der Volkswirtschaft und der Völkerkunde in Frankfurt und Göttingen und der Mitarbeit an der Göttinger industriesoziologischen Forschungsarbeit über „Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein“ begann ich 1969 in der Frankfurter Volkshochschule, die ich in meiner ersten Frankfurter Zeit bereits als nebenberuflicher Mitarbeiter kennen gelernt hatte, als hauptberuflicher Pädagogischer Mitarbeiter für den Fachbereich „Arbeit und Beruf“. Wie bei vielen unter dem damaligen neuen Personal an Volkshochschulen, war es bereits mein dritter Beruf nach Eisenbahner, Jugendsekretär und Studium – aber ohne jede formale pädagogische oder gar erwachsenenpädagogische Ausbildung. Was Wunder, dass ich schon bald wieder die Kontakte zur PAS aufnahm, die sich inzwischen in der Holzhausenstraße in Frankfurt befand. In meiner Erinnerung war das eine phantastische Zeit mit viel Idealismus und kreativem Potential, das seine Kräfte aus der politischen und gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, aus den Arbeiten von Einrichtungen wie dem Frankfurter Institut für Sozialforschung, aus der Literatur – z.B. der Göttinger Studie über „Bildung und Gesell-

schaftliches Bewusstsein“ von 1966 und später Oskar Negts „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“ von 1971 – aber auch aus der 1968er Bewegung schöpfte. Und es herrschte noch das unangetastete Postulat der Weiterbildungsversorgung durch öffentliche Einrichtungen, was den Volkshochschulen und auch der PAS besondere Möglichkeiten eröffnete und sie gleichzeitig mit wachsenden Ansprüchen konfrontierte.

Eine recht enge Zusammenarbeit mit der PAS und mit Hans Tietgens ergab sich aus meiner Beteiligung an der Vorbereitung des 5. Deutschen Volkshochschultages im November 1971 in Köln. Hintergrund waren die besonderen theoretischen und praktischen Ansätze des Hessischen Volkshochschulverbandes zu einer Synthese bzw. Integration von Beruflicher und politischer Bildung, die auch in meiner praktischen VHS-Arbeit eine zentrale Rolle spielten. In Köln wurde denn auch im Abschlusspapier einer Arbeitsgruppe gefordert, die PAS möge „Curricula zur Verzahnung von Beruflicher und Politischer Bildung“ entwickeln – was schließlich einer der Gründe war, weshalb ich im Juli 1972 zur PAS wechselte. Bereits in den ersten Gesprächen mit Hans Tietgens wurde mir klar, wie viel ich von ihm lernen konnte und würde lernen müssen. Während ich sofort mit einigen Fachleuten beginnen wollte, „Curricula“ zu entwickeln, schlug er vor, zunächst einmal eine Fachkommission zur Abklärung des theoretischen Rahmens und der praktischen Möglichkeiten zu bilden – was sich später als die bessere Einschätzung erwies.

Wie sehr ihn die Konzeption beruflich-politischer Bildung interessierte, konnte ich ein Jahr später feststellen: Während eines internationalen Seminars des DVV und der Deutschen UNESCO-Kommission im Oktober 1973 in Sankelmark hatte der dann sehr früh verstorbene Enno Schmitz argumentiert, dass jegliche berufliche Qualifizierung drei voneinander unterscheidbare Qualifikationsanteile enthält, die „mit den drei Grundproblemen von sozialen Systemen korrespondieren: der materiellen Reproduktion im Austausch mit der Natur (technisch instrumentelle Qualifikationen), der Durchsetzung von jeweiligen Herrschaftsverhältnissen (sozial-technisches Wissen und normative Qualifikationen) und schließlich der Legitimierung dieser Herrschaftsverhältnisse (Ideologie und entsprechendes Orientierungswissen)“ (Schmitz 1973, S. 809). Dieses Zitat war Hans Tietgens so wichtig, dass wir – wieder in Frankfurt – einen ganzen Vormittag darüber diskutiert haben, was das bei bestimmten Qualifikationsprozessen konkret heißen kann, wie man diese Zusammenhänge wissenschaftlich ergründen und belegen kann und wie sie in emanzipatorischen Lehr-Lernprozessen didaktisch umgesetzt werden können.

Völlig neue Gesprächssituationen mit Hans Tietgens ergaben sich, als ich Betriebsratsvorsitzender der PAS war, und wieder andere, als ich für einige Jahre die Leitung der Zentralabteilung übernahm. Hier ging es mehr um sachliche, konkrete Probleme und um Institutspolitik, wobei ich immer seine außerordentliche Kenntnis der VHS-Landschaft, der dort agierenden Personen aber auch der theoretischen und formalen Bezüge, der Bedingungen von Geldgebern oder der Konzeption von Projekten bewundert habe.

Wir sind ja aufgefordert, über unsere Erfahrungen mit den Einführungsseminaren der PAS für neue Mitarbeiter zu berichten: Dazu muss ich vorausschicken, dass ich während meiner drei Jahre an der Volkshochschule an keinem der PAS-Seminare für neue Mitarbeiter teilgenommen habe. Umso mehr war ich dann als PAS-Mitarbeiter in deren Vorbereitung und Durchführung eingebunden, und Hans Tietgens war fast immer mit dabei, obwohl ja Detlef Kuhlenkamp bereits seine Stelle als Tutor der Einführungsseminare angetreten hatte. Ihren Ursprung hatten diese Seminare, die auch später in einem quasi empirischen Entwicklungsprozess ständig variiert und ausgebaut wurden, in den vierwöchigen „Seminaren zur Einführung von Nachwuchskräften in die Probleme der Erwachsenenbildung“. Zwischen 1959 und 1966 wurde jedes Jahr ein solches Seminar durchgeführt. Teilnehmer waren nahezu ausschließlich Studierende, die sich für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung interessierten, weshalb sie auch kurz „Studentenseminare“ genannt wurden. Der inhaltliche Schwerpunkt lag bei den historischen, gesellschaftlichen und psychologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Für die Durchführung wurden vornehmlich externe Referenten eingesetzt. Bereits 1964 und 1965 wurden parallel mehrere sogenannte Assistentenseminare in Zusammenarbeit mit den VHS-Landesverbänden durchgeführt, die sich an neue hauptberufliche Pädagogische Mitarbeiter (HPM) richteten. Als dann im Zuge der Rezession von 1967/68 die Studentenseminare eingestellt wurden, konnten bis 1970 nur noch einwöchige Informationsseminare durchgeführt werden, die sich nunmehr ebenfalls an neue Mitarbeiter der Volkshochschulen richteten. Sie waren, wie auch die Assistentenseminare, eher an der Praxis orientiert. Erst ab 1971 konnte dann die Konzeption der Einführungsseminare mit einem Zyklus von vier über das Jahr verteilten Seminarwochen plus Intervallseminaren und eintägigen Konferenzen realisiert werden.

Es muss wohl der dritte Zyklus vom Herbst 1971 gewesen sein, in dem ich zuerst hospitiert habe und recht bald als Mitglied des PAS-Teams an der Vorbereitung und Durchführung beteiligt war. Die Inhalte wurden, wie ich schon sagte, immer wieder anhand der bisherigen Semi-

nererfahrungen variiert und ausdifferenziert. Dennoch haben sich von Anfang an vier Themenbereiche herauskristallisiert, die in etwa den vier Seminarwochen entsprachen:

1. Das Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung und ihr gesellschaftlicher Bedingungsrahmen
2. Programmplanung und Unterrichtsplanung einer VHS
3. Lehr- Lernprozesse und Unterrichtsgeschehen
4. Strukturelle, institutionelle und organisatorische Probleme der VHS

Für jede Seminarwoche gab es eine Vorbereitungsgruppe aus PAS-Mitarbeitern und Externen, die auch das an die Teilnehmer zu verschieckende schriftliche Vorbereitungsmaterial zusammenstellte – was dann später in den Projekten zur Entwicklung und Evaluation von Selbststudienmaterial (SESTMAT) eine neue Qualität bekam.

Die Seminarwochen fanden in der progressiven und experimentierfreudigen Atmosphäre der Heimvolkshochschule Falkenstein bei Frankfurt statt. Für die Beteiligten war es meines Erachtens vor allem der Werkstattcharakter von Erwachsenenbildung, den die Einführungsseminare erlebbar machten. Dabei spielten die verwendeten Methoden eine zentrale Rolle, die Hans Tietgens selbst oft virtuos eingesetzt hat, nicht ohne auch Freiräume für das Erproben von neuen methodischen Ansätzen zu bieten, die vielfach auch von Teilnehmern eingebracht wurden.

Methoden, an die ich mich erinnere, waren:

- die bereits genannte Arbeit an Texten,
- Wechsel von Gruppenarbeit und Plenum in unterschiedlichen Formen,
- Projektmethode,
- erste Formen von Zukunftswerkstätten,
- aktivierende Methoden wie die Arbeit mit Collagen, Wandbildern und anderen Formen der Visualisierung,
- Metadiskussion über Seminarablauf und Gruppenprozesse,
- Elemente der „Gruppendynamik“.

Zur Gruppendynamik erinnere ich mich an eine Episode: Wir hatten gerade eine Seminarpause, als aus einer parallel zu unserem Seminar in Falkenstein stattfindenden gruppendynamischen Bildungsveranstaltung weinende und völlig aufgelöste Teilnehmerinnen herausliefen. Sie führte nach meinem Eindruck zu einer tief empfundenen Zauberlehrlingserfahrung bei Hans Tietgens. Er hatte ja die Arbeit von Tobias Brocher

für die Erwachsenenbildung entdeckt und 1971 den Band über „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung – zum Problem der Entwicklung von Konformismus und Autonomie in Arbeitsgruppen“ veröffentlicht, der bald bei vielen Erwachsenenpädagogen euphorisch aufgenommen, dessen methodische Vorschläge allerdings oft allzu schematisch umgesetzt wurden.

Was mich in den Einführungsseminaren, aber auch sonst im Institut am meisten an Hans Tietgens beeindruckt hat, war, wie er das geleistet hat, was er selbst oft als Spagat bezeichnet hat, um scheinbar Unvereinbares in der EB- und Institutspraxis „unter einen Hut“ zu bringen, der Spagat zwischen:

- komplexer EB-Praxis und Wissenschaft bzw. EB-Theorie. Er war ein Meister in wissenschaftlich unterstützter Praxisentwicklung mit gleichzeitigem Messen von Wissenschaft an der Praxis bzw. umgekehrt der Entwicklung von Ansätzen für wissenschaftliche Fragestellungen und Theorien aus der Praxis und praktischen Problemen heraus;
- Curriculum-Theorie und lernzielorientiertem Unterricht einerseits und Teilnehmerorientierung bzw. Autonomie der Lerngruppen andererseits;
- objektiver Leistungsmessung bei den VHS-Zertifikaten und offenen wertorientierten Kursangeboten der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Bildung;
- Routinefunktionen und innovativer Entwicklungsarbeit;
- Anforderungen von Verbandsgremien oder Geldgebern und Institutspolitik oder eigenen Prioritäten;
- gesellschaftskritischen Aktionen und Äußerungen aus dem Institut heraus und Sicherung der Existenz des Instituts.

Fasziniert hat mich auch seine Arbeitsökonomie in einem vielfach verknüpften Netzwerk von Gremien (wie etwa dem Pädagogischen Ausschuss des DVV und den Arbeitskreisen der VHS-Leiter), Personen (vor allem auch vielen Absolventen der Seminare in Falkenstein), von Institutionen und Publikationen. So wurden etwa das als Loseblattsammlung herausgegebene Handbuch für die VHS-Leiter und – Mitarbeiter oder die PAS-Mitteilungen geplant, aber oft quasi nebenbei aus den verschiedenen Arbeitsbereichen und Veranstaltungen beschickt. Das alles konnte er nur durch seinen außerordentlichen Überblick über die VHS-Realität und EB-Landschaft, seine Menschenkenntnis und sein Einfühlungsvermögen meistern, vor allem auch durch seine Fähigkeit zuzuhören.

Was für die Berufsbiografie vieler HPM die Einführungsseminare waren, war für mich die Tätigkeit in der PAS und die laufende Kommunikation und Kooperation mit Hans Tietgens, an die ich gern zurückdenke. Ich habe viel von ihm gelernt. Sylvia Kade hat einmal davon gesprochen, dass er der Ziehvater in Sachen Erwachsenenbildung für viele ehemalige PAS-Mitarbeiter war – das gilt auch für mich.

Literatur

Schmitz, E.: Was kommt nach der Bildungsökonomie? In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973) 5, S. 799-820

Ein säkularer Protestant – Begegnungen mit Hans Tietgens³

Andreas Seiverth

Hans Tietgens gegenüberzusitzen, hieß immer gespannt sein. Er saß zurückgelehnt und blickte einem erwartungsvoll entgegen. Dabei hatte ich immer auch den Eindruck, als „lauere“ er auf etwas, eine Idee, eine Mitteilung, die ihn zu elektrisieren vermochte. In dieser Gesprächshaltung der „erwartungsvollen Distanziertheit“ hat für mich sein Verständnis von Erwachsenenbildung einen leibhaftigen Ausdruck gefunden, ist buchstäblich habituell geworden, was für ihn Bildung konstituierte: Die Fähigkeit zu sich und gegenüber Anderen in Distanz zu treten, nicht unmittelbar verwickelt, aber vollkommen präsent und zugewandt zu sein, ein Interesse zu haben im ursprünglichen Sinne des Wortes: „Dazwischen-“ und „Dabei-zu-sein“. Es ist in meinen Augen die denkbar einfachste Formulierung des Bildungsbegriffs als Fähigkeit und Praxis der Selbst-Distanz und damit eines gleichsam anthropologisch fundierten reflexiven Selbst-Verhältnisses.

1. Grundformel der Erwachsenenbildung: „Anpassung und Widerstand“

Diese Haltung einer „engagierten Distanz“ kehrt in der begrifflichen Abstraktion wieder in der Unterscheidung und Beziehung von „Anpassung und Widerstand“, jenem Begriffspaar, das „als Orientierungs- und Anforderungsmerkmal zu einer Leitvorstellung für das Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung geworden (ist), seitdem es 1960 der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten ‚Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung‘ aufgenommen hat, um den spezifischen Anforderungskomplex zu kennzeichnen, der aufgrund der gesellschaftlichen Situation mit Bildungsprozessen Erwachsener verbunden ist“ (Tietgens 1998, S. 4). In diesem Endlossatz ist eine Theorie der Erwachsenenbildung enthalten, die es heute zwar schwer hat, öffentlich Gehör zu finden, nichtsdestoweniger jedoch unverzichtbar ist, wenn Erwachsenenbildung ihre demokratisch-politische Substanz bewahren will. Als aktuelle Herausforderung gilt dies umso mehr in einem Augenblick, in dem das

³ Die Erstveröffentlichung dieses Beitrages erschien in: forum Erwachsenenbildung (2009) 3, S. 28-30.

Lebenslange Lernen zur normativen Leitidee europäischer Bildungspolitik geworden ist.⁴

In einem persönlich-beruflichen Sinne ist Hans Tietgens für mich dadurch zu einer Schlüsselfigur geworden, dass er mich mit einem Telefonanruf aufgefordert hat, einen Beitrag zu einer Buchpublikation zur Geschichte der Evangelischen Erwachsenenbildung seit 1919 zu schreiben. Diese trug den programmatischen Titel „Mit demokratischem Auftrag“. Ihr historischer Bezugspunkt war die Gründung der Volkshochschulen nach dem ersten Weltkrieg. In dieser Zusammenarbeit habe ich Hans Tietgens in der Rolle des ebenso kritischen wie mit der Aufgabe und ihrem Gegenstand sympathisierenden Redakteurs erfahren. Sein Interesse galt einer historischen Skizze zur „Geschichte der Evangelischen Erwachsenenbildung“, die auf diese Weise sich selber als Teil des öffentlichen Auftrags und der demokratischen Entwicklung in Deutschland zu beschreiben, genauer: zu entwerfen hatte. Tietgens konnte Denk- und Schreibblockaden durch einen einzigen, entscheidenden Eingriff in den Text aufheben und dadurch dem Denken eine unverhoffte, aber gerade dadurch produktive Richtung geben. An anderer Stelle konnten diese „Eingriffe“ aber auch eine Wendung nehmen, die weder im Horizont noch in der Intention des Gesprächspartners lagen. Dazu rechne ich jenen von Tietgens wiederholt geäußerten Hinweis, eigentlich war es die mehr noch als Frage formulierte These: Warum die Evangelische Erwachsenenbildung mit einem so wenig entwickelten Selbstbewusstsein auftrete, wo doch die „Kirche die älteste Form von Erwachsenenbildung“ darstelle.

2. Kirche und Erwachsenenbildung – Einübung in eine „reflexive Lebensführung“

Im Rückblick bedauere ich es umso mehr, dass ich ihn nicht mehr gedrängt habe, diese These einmal zu entfalten und zu begründen; in Erinnerung ist mir, dass er mit einigem Nachdruck auf die Briefe des Apostels Paulus verwiesen hat; auch dass der Taufe von Erwachsenen die Akzeptanz der Lehre und ein individuelles Bekenntnis vorausgehe, sei eine Form der „Bildung von Erwachsenen“ gewesen. Dem wird nicht zu widersprechen sein; ja mehr noch: Ich glaube heute in der Tat, dass

⁴ Nur am Rande erinnere ich daran, dass diese Formel die Umkehrung und die um eine semantische Nuance veränderte Begriffskonstellation darstellt, unter der die späten, im Gefängnis von Tegel geschriebenen Texte von Dietrich Bonhoeffer veröffentlicht wurden: „Widerstand und Ergebung“.

es eine Chance dafür gibt und es für die Kirchen als Träger von vielfältigen Formen von Erwachsenenbildung darauf ankommt, deutlich zu machen und den Gedanken argumentativ zu vertreten, dass die Entwicklung und historische Existenzform der Kirche eine Vorwegnahme und eine Institutionalisierung dessen sind, was man in einer ganz säkularen Sprache die Forderung nach und die Einübung in eine „reflexive Lebensführung“ nennen kann. Wenn man diesen Gedanken und Tietgens' eher beiläufig geäußerte These zusammendenkt und sie in die aktuellen Theoriediskussionen um das Verhältnis von Modernisierung und Säkularisierung einbezieht, könnte sie ein Schlüssel für die gesellschaftstheoretische Verortung der Erwachsenenbildung und im Besonderen der „Erwachsenenbildung in evangelischer Verantwortung“ werden. Wenn heute, ausgehend vom und im Rückbezug auf den europäischen Bildungsdiskurs, dem „Lebenslange Lernen“ ein quasi-absoluter normativer Geltungs- und institutioneller Gestaltungsanspruch beigegeben wird, dann kommt darin die „gegen jedermann“ gerichtete gesellschaftliche Anforderung zum Ausdruck, die lebenslang notwendige und das soziale Überleben sichernde Selbstreflexivität der Lebensführung und der Eigenverantwortung jedes Einzelnen zu entwickeln und zu erhalten. In dieser theoretischen Perspektive ist Bildung in der Moderne dann sowohl ein Movens der Steigerung einer institutionalisierten reflexiven Lebenspraxis als auch ein, möglicherweise sogar das entscheidende Agens einer Säkularisierungsdynamik, die den normativprägenden Einfluss der Kirchen zwar sukzessive zurückdrängt und aufhebt, um ihn durch die Zwänge einer auf Dauer gestellten Selbstreflexivität und lerninduzierten Dauerinnovationspraxis zu ersetzen.

3. „Totalisierung des Markt Denkens“

Ob Tietgens dieser gesellschafts- und modernisierungstheoretischen Überlegung gefolgt wäre, weiß ich nicht; ich hege eher Zweifel. Sie rühren daher, dass er sich in seinen gesellschaftstheoretischen und -kritischen Bezugnahmen mit einem in meinen Augen – wie man das heutzutage nennt – „unterkomplexen“ Gesellschaftsbild begnügte, nämlich dem einer Markt- und Handelsgesellschaft, dem das Prinzip der „Übervorteilung“ unaufhebbar eingeschrieben sei. Vor diesem Hintergrund wird mir heute noch verständlicher als damals im Jahr 1994, als die DEAE eine Kooperationstagung mit der Evangelischen Akademie Loccum unter dem Titel: „Bildung als umstrittener Markt“ durchführte, woher sein emotional-theoretischer Affekt herrührte, als er einem der Referenten, einem Bildungsökonom, entgegenhielt, dieser habe von dem Menschenbild, das für die Teilnehmenden hier bestimmend sei, „keine Ahnung“ und ihm das anempfohlen hat, was für dieses unter

anderem charakteristisch sei: Nachdenklichkeit und Anteilnahme an den persönlichen und öffentlichen Angelegenheiten. Mir ist noch sein deutlich skeptischer Blick vor Augen, als ich ihm das Thema der Tagung nannte und zur Teilnahme eingeladen habe; das schien ihm schon ein zum einen unverzeihlicher und zum anderen wohl auch unnötiger „Sündenfall“ der Evangelischen Erwachsenenbildung, eine ihrer Tagungen unter ein solches Thema zu stellen. Ein paar Jahre später hat er in einem Beitrag, um den ich ihn für diese Zeitschrift bat, klar das diagnostiziert, was heute alles unter dem Begriff „Ökonomisierung“ gefasst wird und gefordert: „Heute geht es darum, die Folgen aus dem Diktat der Ökonomie bewusst zu machen.“ Sein diagnostischer Blick auf die Marktgesellschaft und seine Reflexionen zur Aktualisierung jener, für die Erwachsenenbildung (einmal) konstitutiven Formel „Anpassung und Widerstand“, liest sich heute, nach mehr als zehn Jahren, wie ein überaus helllichtiger Kommentar zur Finanzkrise; um insbesondere die Aufgaben der politischen Bildung zu benennen, schrieb er:

„Man könnte aber auch versucht sein zu sagen, politische Bildung sollte sich bei den herrschenden Verhältnissen und im Zeichen der Globalisierung darauf konzentrieren, Bürgern begreiflich zu machen, warum es zu den aufregenden Vorgängen auf den internationalen Finanzmärkten kommt oder in etwas ruhigeren Zeiten, wie der ‚kleine Mann‘ oder die ‚kleine Frau‘ mit Aktien umzugehen lernt. Immerhin wäre dies die Konsequenz aus dem Umstand, dass die Politik ihre Macht an die Wirtschaft abgegeben hat. Aber eben dies bedarf dringend der öffentlichen Thematisierung. Immerhin ist es ein Vorgang, der nicht nur im Vordergrund den Abbau des Sozialstaates mehr oder weniger hart oder weich steuert, sondern auch Bildung als Begriff und Vorstellung vereinnahmt und als menschliche Aufgabe ignoriert. Wer darüber laut und deutlich spricht, wird zum Außenseiter gestempelt, selbst wenn es Marion Dönhoff ist. So nimmt die Totalisierung des Marktdenkens ihren Fortgang, ist längst nicht mehr auf den wirtschaftlichen Sektor beschränkt, sondern durchdringt alle Lebensbereiche“ (Tietgens 1998, S. 8).

4. Denken in Konstellationen

Hans Tietgens erinnernd zu ehren, hieße heute, gerade den Gedanken und intellektuellen Forderungen nachzugehen und sie neu zu interpretieren, die sich im allgemeinen Erwachsenenbildungsdiskurs nicht einfach integrieren lassen. Dazu zähle ich auch etwas, was ich die „hell-sichtige Zeitgenossenschaft“ Hans Tietgens' nennen würde und zwar nicht nur in dem eben mit dem Zitat verdeutlichten Sinne, sondern in dem einer historisch-intellektuellen Zeitgenossenschaft mit anderen.

Diese hat er in einem faszinierenden Band mit dem bezeichnenden Titel: „Indirekte Kommunikation“ mit Reflexionen auf seine Bonner Studienzeit wahrgenommen und dabei aber nicht über sich, zumindest eben nicht „direkt“ über sich, sondern über seinen Kommilitonen Karl-Otto Apel gesprochen hat. Im persönlichen Gespräch berichtete er auch von einem – wenn ich mich recht erinnere – von den Studierenden organisierten Kino (und/oder Theater), an dem auch Jürgen Habermas beteiligt gewesen sei, was auch einen anderen, für sein Denken unverzichtbaren Hintergrund sichtbar werden lässt: Sein Interesse am Theater und seine Begabung für „Komposition“, was sich an vielen seiner Texte zeigen ließe. Zeitgenossenschaft wäre aber, denke ich, auch in dem Sinne einer „versäumten“ oder einer nicht wahrgenommenen Gelegenheit sozusagen durch ein „konstellierendes Denken“ nachzuholen, nicht im Sinne gewollter Konstruktionen oder gar interessierter Vereinnahmungen, sondern durch das Aufspüren von geistigen Grund(wasser)strömungen und die Wahrnehmung von intellektuellen Ähnlichkeiten und Entsprechungen. Dazu rechne ich beispielsweise die nur in Umrissen explizierte und nur gelegentlich deutlich kenntlich gemachte „Anthropologie“ Tietgens'. Eine solche Gelegenheit bot etwa seine Teilnahme an einem Seminar, das ich für die DEAE zu der Ausstellung des Hygienemuseum Dresden „Der neue Mensch – Obsessionen des 20. Jahrhunderts“ im Jahre 1999 organisiert hatte; dazu hat Tietgens einen Kommentar geschrieben und dabei in einem einzigen Satz die ganze, gemeinhin als „pessimistisch“ charakterisierte, „protestantische Lehre vom Menschen“ artikuliert: „Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das sich zu sich selbst verhalten kann, das aus sich selbst etwas machen, aber auch sich etwas vormachen und von anderen zu etwas gemacht werden kann“ (Tietgens 2000, S. 37).

Literatur

- Tietgens, H.: Anpassung und Widerstand. Historischer Rückblick und aktuelle Herausforderung. In: Forum Erwachsenenbildung (1998) 1, S. 4-9
- Tietgens, H.: Subjektorientierung – Anthropologische Entwürfe der Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung (2000) 1, S. 37-39

Studierende erläutern erwachsenenpädagogische Begriffe: szenische Lesung

Malte Ebner von Eschenbach, Marion Fleige, Svenja Krämer, Sabrina Räder, Maria Stimm, Katerina Tsinari

Zum Abschluss des Vormittags erläuterten Studierende aus den Masterstudiengängen Erziehungswissenschaften und Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen der Humboldt-Universität erwachsenenpädagogische Kernbegriffe aus Hans Tietgens' Werk im Rahmen einer szenischen Lesung. Ein Ziel dieses Beitrags war es, sich dem Werk Tietgens' in kurzen Textabschnitten vorstellend zu nähern und diese aus der Sicht junger ErwachsenenpädagogInnen auszulegen. Ein zweites Ziel, Tietgens „zur Aufführung“ zu bringen und für die unterschiedlichen Generationen von ErwachsenenpädagogInnen in einem gemeinsamen Raum (neu) zugänglich und erfahrbar zu machen. Ein solches Vorhaben hat natürlich, neben dem inhaltlichen Beitrag, auch immer den Aspekt des Unterhaltenden, des Wechsels der Rezeptionshaltung und damit der Auflockerung. Als letzter Programmpunkt am Vormittag sollte die Lesung zugleich in die Pause geleiten, Pausengespräche anregen und auf die Textinterpretationen am Nachmittag vorausweisen.

In Vorbereitung der Lesung hatten Studierende – Sabrina Räder, Svenja Krämer, Katerina Tsinari, Maria Stimm und Malte Ebner von Eschenbach – zusammen mit Marion Fleige, zum Zeitpunkt des Kolloquiums wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität, über Textstellen beraten und sie zusammengestellt. Für die Lesung selbst nahmen die Beteiligten am Podium auf der Bühne des Ernst-Reuter-Saals Platz und sprachen von hier aus die Texte zum Auditorium. Die szenische Lesung dauerte ca. 10 Minuten. Das Publikum lauschte den sehr kurzen, verdichteten Textstücken, mit denen Tietgens im Saal „präsent“ wurde.

Im Folgenden werden nach einer Wiedergabe der Anmoderation der Lesung (I) die vorgetragenen Textabschnitte dokumentiert (II). Unser Beitrag schließt Auslegungen („Erläuterungen“) (III) und persönliche Gedanken zu den Texten und zu Tietgens' Werk (IV) ein.

I

Liebes Auditorium,

wir haben noch einen letzten Programmpunkt vor der Pause. Nach den eindrücklichen Berichten über die Arbeit mit Hans Tietgens und vor der Auslegung seiner Texte am Nachmittag gehen wir in die Pause mit einer kleinen Textlesung.

Hans Tietgens hat der Erwachsenenbildung als Praktiker und Theoretiker Begriffe und Denkfiguren gegeben. Solche, die über Generationen hinweg eine sozialisatorische Wirkung entfaltet haben, aber auch solche, die eher temporär gewirkt haben und heute neu entdeckt werden können. Auch die Bedeutung einer genuin erwachsenenpädagogischen Wissenschaft, um die wir heute noch ringen, kommt zur Sprache.

Es lesen Studierende der Humboldt-Universität aus den Masterstudiengängen Erziehungswissenschaften und Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen.

II

*Hans Tietgens: Erwachsenenbildung als Suchbewegung – Die Maßgabe der **Erwachsenheit** (1986).*

„Wenn es um das spezifische einer Wissenschaft der Erwachsenenbildung geht, die sich als ein Zweig der Humanwissenschaften versteht, dann sind die anthropologischen Prämissen zu explizieren. Es ist zu fragen, mit wem es die Erwachsenenbildung zu tun hat. Dafür muß ein *Begriff vom Erwachsenen* [Hervorhebung i.O.] präsent sein“ (S. 87).

„*Erwachsensein impliziert selbstverantwortliches Handeln* [Hervorhebung i.O.], und das heißt, die Bereitschaft und Fähigkeit, die Folgen des eigenen Handelns für sich und für andere auf sich zu nehmen. Die anderen sind die, mit denen der einzelne Erwachsene eine Lebensgemeinschaft eingegangen ist. (...) Zu den anderen gehört aber auch das Gemeinwesen, für dessen Überleben ein Beitrag zu leisten ist“ (S. 89f.).

„Es ist (...) kein Zufall, wenn in Erwachsenenbildungsveranstaltungen überdurchschnittlich oft Menschen anzutreffen sind, die in bzw. *zwischen mehreren Bezugsgruppen* [Hervorhebung i.O.] leben. Die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen ist für sie eine Suchbewegung. Sie

ist von dem Bestreben bestimmt, mit der Kombination verschiedener Normensysteme eine individuelle Variante zu finden“ (S. 89).

*Hans Tietgens: **Teilnehmerorientierter Arbeitsstil** (1991a).*

„**Teilnehmerorientiert** [Hervorhebung durch die AutorInnen] bedeutet nicht, daß alle Initiative vom Lernenden ausgehen muß oder daß nur nach seinen Wünschen verfahren wird. Ein solches Vorgehen bzw. Zurückhalten würde dem Laissez-faire-Stil (...) entsprechen, hat sich nicht als ergiebig erwiesen. Demgegenüber ist zu beachten, daß das zu Lernende, der Lerngegenstand, seine eigene Stringenz besitzt und dass es im Interesse der Lernenden ist, wenn die LP [a.a.O.: Lehrperson] nicht nur als Treuhänder der Teilnehmer, sondern auch als Sachwalter der zu lernenden Sachverhalte fungiert. Ihnen werden demnach nicht Führungsfunktionen vorenthalten, sondern wichtig ist, wie sie dieses zugunsten der Lernenden zur Gestaltung bringen. Lerner- bzw. teilnehmerorientiertes Verhalten kann sich durchaus mit dem Sachbezogenen (Verhalten) decken“.

*Hans Tietgens: **Autorität und Gegensteuerung** (1967).*

„So deplatziert in der Erwachsenenbildung der Besserwisser als Kursleiter ist, (...) [so wenig darf er auf] Leitungsfunktionen verzichten, insbesondere auf die der Gegensteuerung.

Diese Gegensteuerung kann in der Praxis sehr verschiedenes bedeuten. Sie kann z.B. darin bestehen, etwas in Frage zu stellen, was von Teilnehmern als allgemein selbstverständlich angesehen wird, oder Aspekte eines Themenkomplexes hervorkehren, die im freien Diskussionsverlauf unberücksichtigt bleiben. Bei Meinungsdiskussionen kann sie in der Stützung eines Minderheitenstandpunkts zum Ausdruck kommen. Es ist also eine *regulative* Funktion, die die Aspektvielfalt sichert und dafür sorgen kann, daß Gegenwirkungen gegenüber dem Diskussionsog erhalten bleiben. Denn den Erwachsenen ernst zu nehmen, kann nicht in jedem Falle heißen, seine Ansichten hinzunehmen, sondern es kann gerade auch bedeuten, ihn dem Anderen, dem Unerwarteten auszusetzen“ (S. 33f.).

*Hans Tietgens: **Das Desinteresse an den mittleren Lagen – Der Zerfall der kulturellen Bildung** (1993).*

„Hochkultur und Basiskultur pendeln sich aneinander hoch, und die Mitte wird darüber vergessen. Um die Stargagen floriert ein Klima der Hemmungslosigkeit, und im Stadtteil werden alle Blüten der Volkstüm-

lichkeit getränkt und schließlich ertränkt. (...) Manchem mag dies heute schon als Abräumen von überflüssigem Ballast erscheinen. Traditionen lassen sich ja auch in der Idylle von Heimatmuseen oder im Heroismus von Denkmälern pflegen. Dennoch darf daran erinnert werden, daß mit Bevorzugung des Hohen und des Planen etwas vom gegenwärtigen Potential an Verstehen auf Gegenseitigkeit verloren geht. Das läßt sich in der Auseinandersetzung mit der künstlerischen Ausdruckswelt genauso – mit Verlaub – trainieren wie in der Reflexion unterschiedlicher Erfahrungen. Nur läßt sich nicht sagen, wie es mit dem Marktwert bestellt ist. Ausdrücklich betont werden sollte aber, daß dieses Verstehen auf Gegenseitigkeit nicht zu Kalmierungsstrategien paßt. Deshalb ist umso nachdrücklicher darauf zu verweisen, daß es eine Kulturschande ist, wenn Bibliotheken vernachlässigt werden und kulturelle Bildung der Volkshochschulen als Privatangelegenheit erklärt wird“ (S. 155).

*Hans Tietgens: Angebotsstruktur **Politischer Bildung** (1985).*

„(...) [Es ist] im Interesse einer demokratisch verfaßten Gesellschaft, daß politisches Urteilen und Handeln auf der Basis von Kenntnissen über die Komplexität des politischen Handlungsfeldes geschieht, und es ist im Interesse eines jeden Einzelnen, einen Bildungsbegriff zu vertreten, der bewußt hält, warum politisches Lernen und politische Aktion nicht deckungsgleich sind, denn ein solches Bewußtsein trägt zum Erhalten der Lernfähigkeit bei. Was deshalb gebraucht wird, ist ein Angebot für die Möglichkeit, ‘Denk-Handlungsdispositionen’ (K.G. Fischer) zu entwickeln, sich zur Gesellschaftsanalyse zu befähigen. Es sollte also begriffen werden, inwiefern politisches Lernen selbst politisches Handeln ist. Zugespitzt formuliert: ‚Ein Seminar ist insofern ein politikfreier Raum, als hier nicht Politik gemacht, sondern über Politik reflektiert wird, damit später gute Politik dabei herauskommt‘ (W. Kremp)“.

*Hans Tietgens: **Berufsbezogenheit** (1991b).*

„Gerade auch unter den Bedingungen der technischen Entwicklung erscheint es wichtig, Informations- und Übungsmöglichkeiten für diejenigen anzubieten, die noch nicht genau wissen, was sie mit dem Gelernten anfangen wollen und wozu sie es gebrauchen können, für die der Verwendungszweck also noch nicht eindeutig ist.

In Rücksicht auf diese Art der möglichen Teilnehmereinstellung finden sich seit langem in den berufsbezogenen Veranstaltungsteilen der VHS

- Angebote einer ersten Orientierung
- Chancen des sich Erprobens ohne Erfolgszwang

- Möglichkeiten des Übergangs zwischen verschiedenen Kursen
- Anregungen, sich mit den Zusammenhängen zu befassen, in denen die beruflichen Anforderungen stehen“.

III

Studierende verbinden mit Hans Tietgens wegweisende Ideen sowie Konzepte zur Professionalität in den Handlungs- und Forschungsfeldern der Erwachsenenbildung. Es ist interessant, dass Tietgens seine Systematisierungen und Bestimmungen erwachsenenpädagogischen Handelns umfassend anlegt und erkennbar an das eigene Handeln zurückbindet. Die Lektüre von Tietgens' Texten, auch aus verschiedenen Epochen seines Schaffens, empfinden wir als konkret und anregend.

Tietgens machte 1988 – nachdem er seit den 1960er Jahren in seinen Beiträgen Rücksicht auf das verbandsinterne Klima genommen hatte – seine Vorstellungen von der Professionalität der Erwachsenenbildung mit einem umfangreichen Beitrag deutlich (vgl. Gieseke 1992). Seine begriffliche Unterscheidung zwischen *Professionalität* und *Professionalisierung* hat die Professionalitäts-Debatte in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bis heute stark geprägt (vgl. Gieseke 2005). Nach Tietgens besteht *Professionalität* darin, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig 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“ (Tietgens 1988, S. 37). Diesen Wissensfundus hat Tietgens in seinem umfassenden Werk mit erarbeitet und für spätere Diskurse anschlussfähig dargelegt.

Hinsichtlich der für die Erwachsenenbildung charakteristischen professionellen Aufgabe der **Programmplanung und -gestaltung** sind Tietgens' handlungsleitende theoretische Reflexionen von besonderem Interesse. Hier haben wir mit der beruflichen, der kulturellen und der politischen Bildung die drei großen Programmbereiche und letztlich aufklärerischen Begründungslinien der Erwachsenenbildung („qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung“, Tietgens 2009, S. 25) der öffentlichen Erwachsenenbildung ausgewählt. Tietgens' Texte zu diesen Programmbereichen lassen sich heute als zeithistorische Dokumente für die Wirkungen des gesellschaftlich-kulturellen Wandels und der jeweiligen gesellschaftlichen Unterstützung von Erwachsenenbildung lesen.

Zunächst zur **politischen Bildung**. Im Abschnitt *Angebotsstruktur Politischer Bildung* der Lose-Blatt-Sammlung für die Volkshochschularbeit argumentiert Tietgens (1985), dass sich auf der Grundlage eines reflexiven Bildungsbegriffs (diskursive) Handlungsspielräume für Akteurinnen und Akteure eröffnen, die zu einer differenzierten „Gesellschaftsanalyse (...) befähigen“ (Tietgens 1985). Er hebt hervor, dass dem angewandten Bildungsbegriff eine grundlegende Differenz zwischen politischer Aktion und politischem Lernen inhärent sein muss, da sich aus dieser eine für Reflexivität notwendige Distanz herleiten lässt. Gerade die Einnahme einer übergeordneten Beobachterposition (vgl. Luhmann 1997) vermehrt die Optionen, einer komplexen Problemstellung adäquat begegnen zu können. Die Verfügung über diese Metaebene bildet somit die sichere Ausgangsposition um (politische) Fragen reflexiv bearbeiten zu können. Jene entwickelten „Denk-Handlungsdispositionen“ (Fischer, i.O. o.J.) schulen das „politische Urteilen“ (Tietgens 1985) und sind im „Interesse einer demokratisch verfassten Gesellschaft“ (ebd.). Die reflexiv ausgehandelten Argumente erlauben es Tietgens gleichsam, Abstand zu einer (politisch) normativen Funktion des Bildungsbegriffes zu nehmen, da die diskursiven Resultate allenthalben kontingent sein können. Im Umkehrschluss würde eine erwachsenenpädagogische Konzentration bzw. der Versuch, auf das politische Handeln der Lehrveranstaltungsteilnehmenden direkt einwirken zu wollen, folgendes bedeuten: eine Reduktion der Gesellschaftsanalysekompetenzen der Teilnehmenden (1), der Beginn eines sukzessiven Abbaus der Lern(irritations)fähigkeit (2) sowie der Gefährdung der demokratischen Gesellschaftsstruktur aufgrund eines unreflektierten, lediglich auf Aktionismus beruhenden Politikverständnisses (3).

In historischer Perspektive lanciert Tietgens hier eine die partizipatorische Funktion von Erwachsenenbildung fokussierende Position. Die bis in die 1980er Jahre nachwirkende kämpferische Positionierung für gesellschaftliche Partizipation ist inzwischen weitreichend in die Vorstellungen zivilgesellschaftlichen Lernens (vgl. Roth 2004) eingemündet, für die die Erwachsenenbildung eine reflexive pädagogische Entwicklungsbegleitung leistet (vgl. Schäffter 2009). Die Realisierung von Partizipation und politischem Lernen in diesen neuen Institutionalisierungsformen sollte aber u.E. die in den letzten Jahren wenig beachtete institutionalisierte politische Bildung nicht vergessen machen. Tietgens' Plädoyer für einen umfassenden Begriff politischer Bildung sollte als Diskussionsangebot verstanden werden, welches eine „gute Politik“ (Kremp i.O. o.J.) avisiert, die nur zu einer ganzheitlichen Entfaltung kommen kann, wenn politisches Lernen im Sinne eines reflexiven Verständigens anerkannt und eo ipso zu politischem Handeln wird.

Eine dezidiert zeithistorische, kritische Position mit Anregungspotential für heutige Programmforschung und -entwicklung liegt innerhalb der Lesungstexte von Tietgens auch zur **kulturellen Bildung** vor, und zwar hier aus der Sicht der Diagnose des *Zerfalls(s) der kulturellen Bildung* (1993). Diesen sieht er verursacht durch den fehlenden Blick auf die gesellschaftliche „Mitte“ (Tietgens 1993, S. 155) – also die die Erwachsenenbildung und eine demokratische Gesellschaftskultur zentral tragenden Mittelschichtsmilieus. Infolgedessen ist die Gefahr gegeben, dass es keinen Vermittler zwischen „Hochkultur und Basiskultur“ (ebd.) gibt, sodass ein dynamisch-komplementäres Miteinander missglückt. Als oszillierendes Dazwischen soll die Mitte, im Sinne einer Vermittlung, einen Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen schaffen, geprägt von einem dialektischen Verhältnis, welches als stabiles Diversitätskriterium Bestand hat. Auf diese Weise wird die kulturelle Bildung nicht einer Gruppe zugeschrieben, sondern bleibt anschlussfähig für die verschiedensten Potentiale, sodass mehr Möglichkeiten zur Entfaltung gebracht werden können.

Aus heutiger Sicht steht allerdings die Frage im Raum, ob die angesprochene Mitte überhaupt noch existent ist, oder ob durch das Ausdifferenzieren der Gesellschaft sowie der gesellschaftlichen Milieus mit ihrer Fülle an Meinungen und Ideen im Prozess der Globalisierung sich auch diese verändert und nicht mehr als Ankerpunkt zwischen den angesprochenen Gruppen erhalten kann. Denn auch kulturelle Bildung hat sich in diesem Wandlungsprozess entwickelt (vgl. Gieseke 2005, S. 21). Muss das Blickfeld größer werden bzw. müssen die kategorialen Bestimmungen von gesellschaftlicher Mitte weiter gedacht werden?

Tietgens verdeutlicht mit seiner Aufforderung, woran kulturelle Bildung gemessen werden kann: Kultur wird weder allein versinnbildlicht durch eine „Hochkultur“ (Tietgens 1993, S. 115), welche sich bspw. in Denkmälern und Museen widerspiegelt, noch durch eine „Basiskultur“ (ebd.), die auf den Volksfesten ausgelebt wird, sondern durch die gesellschaftlichen Traditionen, die allerdings keine Beachtung des öffentlichen Engagements finden, dessen Interesse sich „nur auf das Ganz-Oben und das Ganz-Unten richtet“ (ebd.). Den Menschen wird also ein Bild von Volkstümlichkeiten suggeriert, welches die Aufmerksamkeit nur auf bestimmte Standards bzw. Klischees lenkt und betont. Adorno/Horkheimer (1967) beschreiben die scheinbare Produktvielfalt im kulturellen Bereich als ein vortäuschendes Eingehen auf individuelle Bedürfnisse: „Kultur heute schlägt alles mit Ähnlichkeit (...). Für alle ist etwas vorgesehen, damit keiner ausweichen kann, die Unterschiede werden eingeschliffen und propagiert“ (Adorno/Horkheimer 1967, S. 108ff). Der Verlust an Differenzwahrnehmung birgt ein großes gesell-

schaftliches Gefahrenpotential. Letztendlich werden daher keine Volkstümlichkeiten im Sinne des Wortes aufgegriffen, da nicht das praktische Leben an sich dargestellt wird, sondern nur Teilaspekte herausgegriffen und somit überbetont werden. Schützen- und Karnevalsvereine stellen daher keine „Verbindung zwischen Regionalität und kultureller Verbundenheit mit der Welt“ (Gieseke 2005, S. 23) dar, sie lassen den sich ausdehnenden Bildungsauftrag außer Acht.

Im Gegensatz dazu können Bibliotheken durch das vorhandene Wissen zum einen Traditionen reflektieren, zum anderen auch als Forum zum Austausch zwischen den anfangs erwähnten gesellschaftlichen Gruppen dienen. Bisher werden diese Orte jedoch noch als „Mauerblümchen der Kultur“ (ebd., S. 27) begriffen. Erst wenn sie öffentliche Beachtung erhalten, kann eine „lebendige öffentliche Kultur erhalten bleiben“ (ebd.). Ein weiterer interessanter Angebots- und Themenbereich der kulturellen Bildung, der heute Beachtung finden sollte, ist die Sensibilisierung für die eigene Kultur, durch die Differenzkompetenz erworben werden kann. Dabei kann es zu einer neuen Verortung der und des Einzelnen durch den Austausch mit anderen Teilnehmenden kommen, ganz gleich welcher Kultur sie sich jeweils selbst zuschreiben.

Im Prozess sind die übergeordneten Ziele der kulturellen Bildung bei diesen interessanten Einzelansätzen nicht aus den Augen zu verlieren. Gieseke zählt hierzu die eigene Verortung und Restabilisierung des Erwachsenen, die Vermehrung von Partizipationschancen an den gesellschaftlichen Prozessen, das Wecken von Interessen für die kulturelle Entwicklung, den erfolgreichen Umgang mit dem Alltag sowie die Sensibilisierung, mit offenen Sinnen als aktiv handelndes Individuum durch die Welt zu gehen (vgl. Gieseke 2010, S. 31). „Kulturelle Bildung sichert emotionale und gesellschaftliche Identität, eröffnet den Teilnehmer/innen neue Perspektiven und regt explorative, kreative Selbstentwicklung an“ (ebd., S. 32). Deswegen ist es der kulturellen Bildung immanent, sich stetig damit auseinanderzusetzen, wie die verschiedensten Bevölkerungsschichten, auch jene ohne ein bewusst reflektiertes kulturelles Wissen, für dieses sowie für kulturelle Aktivitäten aufgeschlossen werden können, denn Milieu, Interesse und Bildungsniveau bestimmen das Nutzungsniveau (vgl. ebd.). Durch „die Ausweitung und anscheinende Vervielfältigung der kulturellen Bedürfnisse und Möglichkeiten [sowie] die Ästhetisierung weiter Lebensbereiche und die Erlebnisorientierung“ (Schlutz 2009, S. 622) muss sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in diesem Bereich immer wieder selbstreflexiv verorten und ihre Kritikfähigkeit bewahren, um den entstehenden multikulturellen Anforderungen und der Identifikation der eignen Kultur

in einer globalisierten Welt gerecht zu werden. Hiermit liegt eine pädagogische Begriffsbestimmung vor, die in der Tat „nicht zu Kalmierungsstrategien paßt“ (Tietgens, 1993, S. 155), die Gruppen und Individuen zu „zähmen“ (ebd.) möchte, sondern im Gegenteil auf Partizipationsmöglichkeiten an Kultur, Gesellschaft und Bildung dringt.

Gleichermaßen ist für Tietgens diese Partizipation in der **beruflichen Bildung** anzustreben und anzuleiten. Im Text über die *Berufsbezogenheit* (Tietgens 1991b) von Erwachsenenbildung an der VHS wird ein Konzept beruflicher Weiterbildung vorgestellt, das den Partizipationsgedanken hinsichtlich der Lernvorgänge entfaltet, und zwar in einer – vor dem Hintergrund der heutigen, von Kompetenz- und Leistungskonzepten, Diagnostik und Zertifizierung geprägten Programmgestaltung – bemerkenswerten Weise: In den berufsbezogenen Veranstaltungsteilen der Volkshochschulen ist eine Angebotsstruktur zu entwickeln, die den Teilnehmenden als Schutz- und Möglichkeitsraum dient, damit sie ungefährdet ihre erworbenen Fähigkeiten erproben können. Allerdings erachtet Tietgens dieses Erproben nicht als defizitär, sondern als eine Voraussetzung dafür, eigene berufliche Möglichkeiten erweitern zu können abseits innerbetrieblicher (direkt vernutzbarer) Weiterbildung. Das Entwickeln einer „differenzierten Qualifikation“ (Tietgens 1991b) erlaubt ein größeres Spektrum an Handlungsfähigkeit im Berufsalltag.

Mit einem gesellschaftstheoretischen Zugang bietet Tietgens eine Erklärung an, warum die Etablierung jener „Übungsräume“ als Konsequenz einer „technischen Entwicklung“ (ebd.) notwendig ist. Er rekurriert auf die polyvalenten Möglichkeiten einer reflexiven Moderne (vgl. Beck 1986) und auf eine an Komplexität zunehmende Gesellschaft, die ihre Anforderungen in einem stark normativen Leistungsbegriff ausdrückt und somit zu Überforderungen verschiedenster Art und Weise führt. Aus dieser Perspektive heraus ist die Erwachsenenbildung in der Pflicht, sich politisch widerständig zu zeigen und den Teilnehmenden Supportstrukturen zu ermöglichen, mit denen sie sich gegenüber den Herausforderungen adäquat positionieren können. Tietgens sieht in der Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihren jeweiligen berufsfeldbezogenen Anforderungen die Option, sich bewusst einen Überblick zu verschaffen. Diese über den Begriff des Berufes hinausgehende Lernstrategie zeichnet sich gerade dadurch aus, dass diese ergänzenden Fähigkeiten berufliche Bezüge antizipieren und somit nicht automatisch einer direktiven Verwertungslogik anheim fallen.

Die Aufwertung der Berufstätigkeit durch berufsbezogene Bildung bietet somit auch das Potential, die praktizierten Arbeitstätigkeiten nicht nur als gegeben anzuerkennen, sondern erzeugt eine Perspektive, die

„Chancen, (Hintergründe) und Möglichkeiten“ (ebd.) im beruflichen Kontext sehen lässt.

Wie spiegelt sich das programmtheoretische und -didaktische Denken Tietgens' nun auf der Ebene der mikrodidaktischen **Lehr-Lern-Gestaltung wider**? Welche Lehr-Lernarrangementgestaltung scheint für das von ihm so häufig behandelte Erwachsenenlernen geeignet? Welches soziostrukturelle, psychologische und anthropologische Wissen ist dabei theoretisch-begründend zu bedenken? Tietgens legt hier Konzepte vor, die in jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen und ökonomischen Situationen immer wieder neu auslegbar scheinen.

Für die jeweilige Lernsituation sollen nach Tietgens die Art und Form des Lehrens, aber auch der soziale und kulturelle Hintergrund, die Lernbedingungen, von großer Bedeutung sein und von den Lehrenden immer berücksichtigt werden. Dieses umfassende Verständnis einer didaktischen Situation greift der wenig später aufbrechenden Diskussion um „neue“ Lehr- und Lernkulturen vor, setzt aber andere Schwerpunkte: Mikro-Didaktik ist nicht nur die gezielte Stoffvermittlung, sondern die Chance für die Lehrende, ihre Inhalte besser zu strukturieren, die zur Verfügung stehenden (neuen) Medien zu nutzen und das alles sowohl bei der Programmplanung, als auch bei der Unterrichtsplanung methodisch zu stützen (vgl. Tietgens 1992). Für Tietgens könnten Lernkulturen daher nie rein selbstgesteuert, lernerorientiert oder entgrenzt sein. Solche – einige Jahre später im Diskurs z.T. vertretenen – Zuspitzungen kommen in diesem Denken nicht vor. Vielmehr ist die **Maßgabe der Erwachsenenheit** (Tietgens 1986) als anthropologisches Kriterium und Prinzip der Lehr-Lern-Gestaltung immer wieder neu und grundsätzlich zu bedenken.

Tietgens formuliert in diesem Abschnitt, was unter Erwachsensein zu verstehen ist, was das Besondere daran ausmacht und welche Grund-erwartungen somit implizit an die Teilnehmenden gestellt werden. So führt er aus, dass Erwachsensein bedeutet, selbstverantwortlich zu Handeln und für die Konsequenzen des eigenen Handelns einzustehen bzw. sie vorher zu bedenken (vgl. Tietgens 1986, S. 89). Dabei spielt nicht nur der Blick auf sich selbst, sondern auch eine perspektivische Erweiterung auf die Mitmenschen eine wichtige Rolle. Sowohl die Verantwortung gegenüber den engen Bezugspersonen als auch gegenüber der Gesellschaft charakterisiert demnach das Erwachsensein (vgl. ebd., S. 90).

Eine solche Explizierung des Begriffs von der und dem Erwachsenen ist für Tietgens im Hinblick auf einen Bezugsrahmen für das, was unter Erwachsenenbildung verstanden wird, unabdingbar. Ihm geht es bei

seinen Ausführungen demnach um eine Grundlagenreflexion. Er hält quasi inne und geht damit auf eine bedeutende grundlagentheoretische Frage ein, die im Zuge des wissenschaftlichen Voranschreitens nicht übergangen werden darf. Gerade im Bezug auf professionelles pädagogisches Handeln erscheint eine Reflexion dessen, was für implizite Erwartungen an die Teilnehmenden gestellt werden, entscheidend und höchst aktuell.

Des Weiteren verweist Tietgens darauf, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen häufig als eine „Suchbewegung“ (vgl. ebd., S. 89) zu verstehen ist. Menschen, die „(...) in bzw. zwischen mehreren Bezugsgruppen leben (...)“ nutzen den Raum um „(...) mit der Kombination verschiedener Normensysteme eine individuelle Variante zu finden“ (ebd.). Für sie stellen Lehrveranstaltungen einen Raum dar, in dem sie sich suchend auf innere Klärungsprozesse einlassen können (vgl. Schäffter 1999, S. 10). Diese Grundannahme und gleichzeitig auch Funktionsbeschreibung von Erwachsenenbildung prägt das Denken und Handeln von Erwachsenenpädagogen und Erwachsenenpädagoginnen und muss gerade in Anbetracht einer Vielzahl von Qualifizierungsmaßnahmen, die dem Prinzip der „Suchbewegung“ meist nicht gerecht werden, immer wieder überdacht werden (vgl. auch Schäffter 1999, S. 10). An dieser Stelle zeigen sich die nach wie vor bestehende Aktualität des bereits in den 1980er Jahren verfassten Textes von Hans Tietgens und sein reflektionsanregender Gehalt.

Entsprechend des Bildes von den Teilnehmenden im Textabschnitt zur *Maßgabe der Erwachsenenheit* bestimmt Tietgens in *Teilnehmerorientierter Arbeitsstil* (Tietgens 1991a) das Prinzip der Teilnehmerorientierung: Er betont die Funktion der/des Lehrenden, die/der sowohl den Stoff vertritt als auch die Leitungsposition innehat und den Stoff so strukturiert, dass es den TeilnehmerInnen in einem weiten Sinne am meisten bringt. Der/die Lehrende handelt also im Interesse des Stoffes, der vermittelt werden soll und begegnet mit dieser Grundhaltung den Interessen der Teilnehmenden. Sie/er ist zuständig für die Lernenden, aber gleichzeitig vertritt sie/er die Sachverhalte.

Eine inhaltliche Ausformung der teilnehmerInnenorientierten Lehrrolle findet sich bei Tietgens im Prinzip der *Gegensteuerung* (Tietgens 1967) als Einwirkung der/des Lehrenden zur Unterstützung der Orientierung und Urteilsbildung. Die dabei zum Ausdruck kommende Lehrautorität besteht nicht darin, einen bestimmten Weg der Stoffaneignung oder Diskussion vorzugeben (ebd.). „Gegensteuerung“ (ebd., S. 33) meint, die leitende Funktion im Rahmen eines Lehr-/Lernarrangements derart auszuführen, dass ein Diskussionsverlauf durch Gegensteuerung

bspw. in Form von Unterstützung einer Minderheitsposition, der Nennung eines weiteren Argumentes oder der Suche nach einer Alternative beeinflusst wird. Hierbei ist es ebenso wenig das Ziel, eine bestimmte Position oder ein konkretes Ergebnis zu erzielen, wie die geäußerte Meinung der Erwachsenen nicht ernst zu nehmen. Vielmehr soll bei den TeilnehmerInnen zum einen eine Aufgeschlossenheit für eine andere Position und zum anderen das Bewusstsein für Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit erreicht werden (ebd., S. 34). Diese Form der didaktischen Einwirkung stellt eine elementare didaktisch-pädagogische Aufgabe dar und unterstreicht Tietgens' dichte Argumentation, sodass diese Einwirkung auch im Lichte der weiter oben genannten nachfolgenden Diskurse um *neue Lernkulturen* und *selbstgesteuertes Lernen* nichts an Relevanz für die Betrachtung von Lehr-/Lernsituationen einbüßt. So ist der Text beispielsweise sehr aktuell in Bezug auf die Medienpädagogik, wo die Rollen der Lehrenden und der Lernenden innerhalb von Blending-Learning Konzepten so angesprochen werden sollen, dass beide Akteure genügend Entscheidungs- und Freiheitsraum haben.

IV

Persönliche Gedanken zu den Texten Hans Tietgens aus der Sicht heutiger Studierender und junger ErwachsenenpädagogInnen:

„Obwohl ich, als ich 2007 aus Griechenland nach Berlin kam, das deutsche System der Erwachsenenbildung überhaupt nicht kannte, habe ich von Hans Tietgens ganz am Anfang meines Studiums Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen an der Humboldt-Universität gehört. Mit meiner Lesung am Tag des Kolloquiums wollte ich mein Verständnis und meine Wertschätzung seines großen Werkes zeigen. Durch unsere Lesungen fühlte es sich an als ob Tietgens im Saal präsent war.“ (KT)

„Die zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Hans Tietgens eröffnen mir eine hilfreiche Perspektive auf Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützen mich in der Bearbeitung dieses Feldes. Seine bis heute aktuellen Beiträge liefern mir wertvolle Impulse für die Betrachtung des Lernens mit Erwachsenen und helfen mir sehr in der Reflexion meiner eigenen theoretischen wie praktischen Herangehensweise an die Erwachsenenbildung. Seine wesentliche Einflussnahme auf die Disziplin der Erwachsenenbildung und die Nachhaltigkeit seiner Schriften löst in mir eine Bewunderung der besonderen Art aus.“ (SK)

„Ersichtlich wird aus den analysierten Textauszügen, dass die Aussagen und Erkenntnisse von Hans Tietgens Aktualität besitzen, sich jedoch teilweise durch stattfindende gesellschaftliche Veränderungsprozesse Übertragungsschwierigkeiten ergeben, die in der aktuellen Diskussion Berücksichtigung finden müssen. Dabei können Tietgens' Schriften als kritische Grundlagenliteratur herangezogen werden, da er die Implikationen für weiteres Vorgehen setzt.“ (MS)

„Die Schriften von Hans Tietgens zeugen von einem hohen Abstraktions- und Reflexionsniveau, gleichsam versteht er komplexe Sachverhalte konkret und präzise zu artikulieren, ohne dabei reduktionistisch zu wirken. Sein politischer Impetus eröffnet fortwährend fruchtbare Diskurse, die als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen genutzt werden können. Innerhalb der Erwachsenenbildung repräsentiert Hans Tietgens mit seinem kritischen Denken einen Habitus, der in dieser Form kein zweites Mal aufzufinden ist.“ (MEvE)

„Die Lektüre von Hans Tietgens regt zum kritischen Denken an, schafft neue Impulse und gibt Wissen frei. Seine Schriften decken eine große Spannbreite erwachsenenpädagogischer Themen ab und sind im Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gerade im Bezug auf grundlagentheoretische Fragestellungen nicht mehr wegzudenken. Ich bin mir sicher, dass Studierende durch seine Schriften noch lange Zeit zum kritischen Denken angeregt werden und somit auch motiviert werden, die eigene Disziplin sinnvoll voranzutreiben.“ (SR)

Literatur

- Adorno, T./Horkheimer, M.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main 1967
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Gieseke, W.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2005, S. 418-425
- Gieseke, W.: Die „Wenden“ im Spiegel der Professionsgeschichte. In: Nuisli, E. (Hrsg.): Person und Sache: zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 23-33
- Gieseke, W.: Transformation der Kultur ohne Bildung? – Situation der kulturellen Bildung. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005, S. 21-30 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1)
- Gieseke, W.: Portale zur Kultur. Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 17 (2010) III, S. 31-34

- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997
- Roth, R.: Zivilgesellschaft – ein neuer Leitstern für die politische Bildung? In: Außerschulische Bildung: Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (2004) 4, S. 346-352
- Schäffter, O.: Lernort Gemeinde – ein neues Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hrsg.): Lernort Gemeinde – ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2009, S. 89-102
- Schäffter, O.: Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In: QUEM-Bulletin (1999) 3, S. 8-11
- Schlutz, E.: Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2009, S. 621-634
- Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- Tietgens, H.: Angebotsstruktur Politischer Bildung. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Lose-Blatt-Sammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Abschnitt 62.110, 18. Lieferung, Dezember 1985
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986, S. 87-89
- Tietgens, H.: Professionalisierung für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28-75
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierter Arbeitsstil. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Lose-Blatt-Sammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Abschnitt 71.011, 24. Lieferung, Dezember 1991a
- Tietgens, H.: Berufsbezogenheit. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Lose-Blatt-Sammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Abschnitt 61.410, 24. Lieferung, Dezember 1991b
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn 1992
- Tietgens, H.: Das Desinteresse an den mittleren Lagen. In: Friebel, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993, S. 149-159
- Tietgens, H.: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2009³, S. 25-42

Forum 1: Biografie- und Lebenslaufforschung

Moderation: Prof. Dr. Egger

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, Khoumba, 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 Explizit machen 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 radi-

kaleren) 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 Prüfungsstoffes 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 Alltagswissen der TeilnehmerInnen, auf die sinngeladenen 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

„Psychologie der Lebensspanne“ als methodologischer Impuls für die Erwachsenenbildungswissenschaft

Rainer Brödel

1. Von Nachbarwissenschaften anregen lassen und erwachsenepädagogisch weiterdenken

„Psychologie der Lebensspanne“ (PdL) oder „Lebensspanne-Psychologie“ (Gloger-Tippelt 1986) hat sich im humanwissenschaftlichen Diskurs zu einem anerkannten Begriff und integrativen Forschungsparadigma etabliert (vgl. Gruss 2007). Vor allem in der disziplinär ursprünglich zuständigen Entwicklungspsychologie sowie in der Alters- und Altersforschung hat die PdL zu Blickfelderweiterungen führen können. Paul B. Baltes (1939 – 2006), einstiger Direktor am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, gilt als ein Hauptvertreter dieses Ansatzes. In langjähriger Forschungsarbeit hat dieser international erfahrene Wissenschaftler die Erkenntnisperspektive der PdL entfaltet und empirisch unterfüttert. Mit dieserart Forschung verlässt man nicht bloß die Engführung einer auf die Kind- und Jugendzeit fixierten Entwicklungspsychologie. Darüber hinaus werden bei Baltes u.a. die komplexen Interdependenzen und Ausgestaltungsspielräume von Altersprozessen in fortgeschrittenen modernen Gesellschaften zum Untersuchungsgegenstand erhoben und mittels einer interdisziplinären Öffnung aus dem Status von zu vernachlässigenden Randbedingungen entlassen.

Hans Tietgens nimmt diesen Ball relativ frühzeitig auf und veröffentlicht 1983 einen für die Erwachsenenbildung implikationsreichen Aufsatz unter dem Titel „Zur Psychologie der Lebensspanne“. Auf diesen Beitrag wird im Folgenden eingegangen. Dabei interessieren vor allem die in dem Text enthaltenen Impulse zu einer methodologischen Neuorientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft sowie arbeitsprogrammatische Perspektiven.

Baltes (1990) selbst hat die Grundlinien der PdL sieben Jahre später in einem Zeitschriftenaufsatz rekonstruiert und durch wegweisende Literaturangaben untermauert. Auf diese bilanzierende Quelle nehme ich im Folgenden zusätzlich Bezug. Die im Beitrag von Tietgens (1983) hergestellten Literaturbezüge stammen überwiegend aus einem von Baltes/Eckensberger (1979) herausgegebenen Sammelband, fügen sich aber nahtlos in Baltes' paradigmatische Gesamtschau aus dem Jahre 1990 (vgl. Tietgens 1991, S. 213).

2. Psychologie der Lebensspanne im Lichte erwachsenenpädagogischer Relevanzen

Einmal davon abgesehen, welche Lesarten Tietgens den ihm bekannten Texten zur PdL abgewinnt, sind ergänzend zu dem bisher Gesagten noch einige Charakteristika dieses Paradigmas anzuführen. Das betrifft vor allem die überragende Bedeutung menschlicher Entwicklungsplastizität. Zwar sieht die PdL keineswegs von der Determinationskraft von Alterungsprozessen ab, aber einen enormen Erkenntnis- und Differenzierungsgewinn eröffnet die Einsicht in den Stellenwert altersunabhängiger Entwicklungsfaktoren. Hier ist die Beobachtung ausschlaggebend, dass „der Entwicklungsverlauf einer Person (...) in Abhängigkeit von ihren Lebensbedingungen und Lebenserfahrungen“ (Baltes 1990, S. 4) variiert und dass dabei auch eigene Handlungen vor allem in Form des Umgangs mit anstehenden Entwicklungsaufgaben eine gewichtige Einflussgröße darstellen.

Unter Berücksichtigung des eben bloß angedeuteten Bedingungs- und Wechselwirkungszusammenhangs erhebt Baltes als eine vorrangige Forschungsaufgabe „das mögliche Ausmaß der Plastizität sowie deren Grenzen zu untersuchen“ (ebd.). Die Fragestellung birgt eine sozialgruppen- und milieu-, aber auch kohortenspezifische Verteilungs- und Ungleichheitsproblematik. Damit verwoben existiert des Weiteren ein genuin pädagogisches Erkenntnisinteresse hinsichtlich der (gradueller) Entfaltungs-, Selbstverwirklichungs- und Lernchancen der Subjekte, die bei der Lebensführung in historisch (vor-)gegebene Handlungskontexte involviert sind. Dementsprechend interessiert sich Tietgens gerade auch für das „ruhende, verschüttete Potential für (...) Lernen“ (Tietgens 1983, S. 265). Näher geht es ihm darum: Wie im Rahmen menschlicher Entwicklung „wechselnde Aufgaben (...) erfahren und bewältigt“ (ebd., S. 264) werden, welche Rolle „Erscheinungen des Rückgangs der Lernbereitschaft und der Lernfähigkeit“ (ebd., S. 262) spielen und inwiefern Bildungsmotivation aus der Bewältigung von Schwierigkeiten resultiert, wenn „Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg immer wieder in neuartige Situationen kommen“ (ebd., S. 265).

Zu den noch hervorzuhebenden generellen Stärken der PdL zählt außerdem die Annahme einer Einbettung der ontogenetischen und biographischen Entwicklung in den historisch-kulturellen Kontext. Dieser kulturwissenschaftliche Topos, für eine auf den symbolischen Interaktionismus rekurrierende Theorie der Erwachsenenbildung geradezu essentiell, wird von Tietgens ausführlich gewürdigt. Zu vergegenwärtigen ist, dass der gesellschaftlich-kulturelle Wandel nicht alle Gesellschaftsmitg-

lieder gleichermaßen trifft und epochal bedeutsame Ereignisse schon aufgrund der Kohorten- und Altersstreuung in der Bevölkerung biographisch höchst unterschiedlich verortet und keineswegs gleichförmig verarbeitet werden. Karl Mannheim (1928/1964) aufnehmend ist aber in Rechnung zu stellen, dass es von der Zurechenbarkeit von Menschen zu einer „Generationslagerung“ abhängt, inwieweit „gleichartige bzw. ähnliche Erlebnisschichtungen“ (Schäffer 2003, S. 100) mittels der Existenz eines „konjunktiven Erfahrungsraums“ durchaus „einheitsstiftend“ wirken können und die Ausbildung mentaler Grundorientierungen in Form jeweils typischer Welt- und auch Selbstbilder begünstigen (vgl. Mannheim 1928/1964, S. 541ff).

Die mittels der Generationentheorie Karl Mannheims angeregte Differenzierung des Erfahrungs- und Deutungshorizonts von Teilnehmenden ist für die Erwachsenenbildung instruktiv, nicht zuletzt in Anbetracht des virulent gewordenen demographischen Wandels. Entsprechend überformt sieht denn auch der Erwachsenenpädagoge Tietgens das Verhältnis von Altersgruppen durch Generationsunterschiede bzw. durch „epochenbedingt gelernte Verarbeitungsformen“ (Tietgens 1983, S. 267) der (gesellschaftlichen und subjektiven) Wirklichkeit sowie durch „eine verschiedene altersbedingte Erlebnisperspektive“ (ebd., S. 266), was sich wiederum in „Verständigungsschwierigkeiten bemerkbar“ (ebd.) macht. Insofern ist die veranstaltete Erwachsenenbildung auch zu didaktisch überzeugenden Verständigungsanstrengungen im Generationendialog herausgefordert (vgl. Franz 2010; Tippelt u.a. 2009, S. 146ff.).

Die von mir angerissene Bezugnahme auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims demonstriert exemplarisch einen der Vorzüge der PdL, welche diesen Ansatz gerade für die kulturwissenschaftlich herausgeforderte Erwachsenenbildungswissenschaft so anregend macht. Es ist das konstitutive Moment einer „multidisziplinäre(n) Integration des Wissens“ (Baltes 1990, S. 18). Dieses Potential hat Tietgens frühzeitig als disziplinäre Innovationschance erkannt und vor allem als methodologisch-programmatischen Impuls aufgenommen.

3. Impulse zu einer methodologischen Neuorientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft

Prima facie bietet es sich geradezu an, Ansatz und vorliegende Forschungsbefunde der Lebensspanne-Psychologie mit der Brille erwachsenendidaktischen Handelns zu lesen. Aber die vorrangige Erkenntnisbemühung um etwaige unausgeschöpfte Möglichkeiten einer zielgruppen- oder demographiegerechten Programm-/Veranstaltungsplanung

leitet Tietgens in dem hier betrachteten Aufsatz von 1983 nur wenig. Demgegenüber interessiert diesen Autor viel grundsätzlicher, wie sich ein besseres, der Komplexität von Erwachsenenbildungsveranstaltungen (wie auch dem Bildungsauftrag) angemessenes Verständnis von Lehr-Lernsituationen erreichen lässt. Dafür müsste der lebensweltliche Hintergrund einer Teilnehmerschaft differenzierter als bisher berücksichtigt werden können. Indem die während der bildungsreformerischen Ära vorherrschenden Forschungsmethoden empirisch-quantitativen Zuschnitts allenfalls grobe – merkmalsorientierte – Aussagen über die Teilnehmergebungen zuließen, blieb das in Lehr-Lernprozesse eingebrachte bildungsbiographische sowie zeitgeschichtlich nachhaltig geformte Sozialisationsgepäck weitgehend abgedunkelt und didaktisch kaum berücksichtigt.

In der Situation einer paradigmatisch anstehenden Neuorientierung Anfang der 1980er Jahre interessieren anstelle von bildungsplanerisch generalisierenden nun „reflexive“, verstehende und kleinschrittig relationierende Vorgehensweisen (vgl. Gieseke 1982; Schlutz o.J.). Bei der Suche bietet sich die Psychologie als eine für die Spezifika der Erwachsenenbildung anschlussfähige Bezugswissenschaft an. Die (Wieder-)Entdeckung war Tietgens' Beobachtungen zufolge möglich geworden, weil die Psychologie, vornehmlich in der Variante der von ihm thematisierten „PdL“, der „Laborversessenheit“ (Tietgens 1983, S. 263) und dem Modellplatonismus abgeschworen habe.

Bei meiner Lesart des Tietgens Textes lautet die zentrale Botschaft der Lebensspanne-Psychologie für die Erwachsenenbildungswissenschaft,

„daß das Verstehen menschlichen Verhaltens unterstützt wird, wenn der Lebenslauf als ein Prozeß der Verarbeitung von Umweltbeschränkungen gesehen wird und wenn einzelne Stadien menschlicher Entwicklung nicht für sich betrachtet werden. Einzelne Phasen sind vielmehr umso besser beschreibbar, je überzeugender sie mit früheren Lebensabschnitten in Verbindung gebracht werden und wenn bedacht wird, daß in der gegenwärtigen immer auch die nächste Entwicklungsphase enthalten ist. An die Stelle monokausaler Erklärungen gilt es, Relationen zu analysieren und bewußt zu machen, denn Individuen sind nur im Kontext ihrer Lebensverhältnisse zu verstehen. (...) Vor allem muß dem Bedeutungsgehalt biografisch bestimmender Lebensereignisse nachgegangen werden, denn neben die altersbedingten Einflüsse treten die geschichtlichen, die generations- und schichtspezifischen und die individuell-situativen. Dem Verstehen kommen wir deshalb näher, wenn das Zusammenspiel (...) transparent wird“ (ebd., S. 264).

Mit der Aussage markiert der Zitierte eine auch für die heutige Erwachsenenbildungswissenschaft unhintergehbare, da systematisch fundierte Position. Erinnerung sei bloß an die zeitgenössischen Kontroversen zwischen einerseits normativen und andererseits interpretativen Paradigmen oder an jene zwischen quantifizierender und qualitativer Methodologie (vgl. Siebert 1982). Bei Tietgens als Erwachsenenpädagoge wird deutlich, dass die PdL letztlich lediglich mittelbar interessiert. Vielmehr nutzt er den von Baltes u.a. geführten Diskurs als eine willkommene Gelegenheit, um sich näher an den für die Erwachsenenpädagogik zentralen Kern der Interaktions-, Fremdverstehens- und damit an die transformative Phänomenologie der Bildungsproblematik heranarbeiten zu können. Zugleich verknüpft er mit dem von ihm entfaltenen Argumentationskontext forschungsmethodologische und -programmatische Aussagen von erheblicher Reichweite. Die PdL fungiert damit als ein Medium, um für die Erwachsenenpädagogik zu mehr disziplinärer Eigenständigkeit gelangen zu können. Gegenüber einer langen Zeit lediglich bildungspolitisch aufgeladener Theoriebildung erscheint es geboten, eine signifikante Differenz zu setzen. Dabei zielt seine sondierende Strategie darauf ab, gewissermaßen „einheimische“ Kategorien und für den Gegenstand der Erwachsenenbildung zugleich strukturauffine Forschungsansätze zu gewinnen. Insgesamt kommt entgegen, dass sich die PdL selbst als ein offener Rahmen für die Mitarbeit anderer Disziplinen anbietet (vgl. Baltes 1990, S. 3ff.).

Als ein treffendes Beispiel für forschungsmethodologische Weitsichtigkeit unseres Protagonisten mag das Plädoyer für die Biographieforschung dienen. Sie solle zu einem zentralen Paradigma der Erwachsenenpädagogik avancieren. So weist Tietgens im Zusammenhang einer noch zu wenig erkannten Bedeutung des Selbstkonzepts für die Erwachsenenbildung auf die Relativität des biologischen Alters hin und hebt demgegenüber die Bildungsrelevanz lebensgeschichtlicher Erfahrungen hervor. Hier bedürfe es allerdings einer näheren Aufschlüsselung, „in welcher Weise Lernbereitschaft und Lernfähigkeit im späteren Alter entwickelt werden. Der Lebenslauf ist davon geprägt, welche Entwicklungsschübe in Verbindung mit typischen Stationen eines jeden Lebensweges vollzogen und behindert worden sind. Dabei werden selbstverständlich auch Selbstcharakterisierungen wirksam“ (Tietgens 1983, S. 267). Um forschungsbasierte Aufklärung bemüht, argumentiert der Zitierte vor allem für „Längsschnittanalysen“ (ebd., S. 268), denn „nur mit ihnen sind Veränderungen auf dem Kontinuum der Lebensspanne zu erfassen“ (ebd.). Vornehmlich interessiere „das Zusammenwirken von physiologischen Gegebenheiten und sozio-kulturellen Normen (hier vor

allem Altersnormierungen), individuellen Wertsetzungen und Erwartungen sowie unbeeinflussbaren Außenwirkungen“ (ebd.). Mit derartigen Hypothesen zum Erkenntniswert einer rekonstruktiven Erwachsenenbildungsforschung mit zeitlichem Längsschnitt bereitet Tietgens ansatzweise bereits das epistemologische Terrain für ein heute ähnlich gelagertes Panel-Vorhaben von Christiane Hof und Jochen Kade (2009).

4. Arbeitsprogrammatische Perspektiven

Tietgens war nicht nur wissenschaftlicher Autor, sondern auch Leiter des größten deutschen Forschungsinstituts für Erwachsenenbildung. In dieser Rolle nutzte er seine Möglichkeiten als Herausgeber, Projekteinwerber und Förderer des wissenschaftlichen Nachwuchts, damit forschungsparadigmatische Desiderate auch in konkrete Arbeitsvorhaben umgesetzt werden. Aufschlussreich ist hier ein kurzer Blick auf die Publikationsinitiativen und Herausgeber Tätigkeit der PAS während der 1980er Jahre und danach. Vor allem die bekannten Buchreihen „Theorie und Praxis“ sowie „bmp – Berichte-Materialien-Planungshilfen“ zeugen davon, dass forschungs- und diskursprogrammatisch als wichtig erkannte Problemstellungen in Form von Publikationsprodukten realisiert werden. Exemplarisch sei verwiesen auf Arbeiten von Hermann Buschmeyer (1987), Jochen Kade (1985), Sylvia Kade (1983), Wilhelm Mader u.a. (1990), Dieter Nittel (1989 u. 1991) oder Horst Siebert (1985). In diesen und ähnlichen Veröffentlichungen erfolgt keineswegs immer eine Bezugnahme auf die Lebensspanne-Psychologie, aber diese Werke sind von dem Geist getragen, den Tietgens anlässlich seines Aufsatzes von 1983 zu Papier gebracht hat. Auch die Bücher zur Altersbildung von Sylvia Kade (vgl. stellvertretend 1994) verengen sich ebenso wenig auf ein „psychologisch erfolgreiches Altern“; vielmehr folgen diese den emanzipatorischen Zielen von Bildung, Selbstverwirklichung, Selbstorganisation und der alltagsorientierten Kompetenzentwicklung.

5. Tietgens weitergedacht

Würde unser Protagonist heute vor die Alternative gestellt, zwischen der hofierten Systemtheorie einerseits und der Handlungstheorie andererseits wählen zu müssen, stünde wohl außer Frage, dass er sich für letzte wissenschaftstheoretische Richtung entschied. Er würde sich für den symbolischen Interaktionismus in Verbindung mit der Sozialanthropologie und der Phänomenologie stark machen und dabei deren Affinität gegenüber den interaktiven Konstitutionsbedingungen der Erwachsenenbildung herausstellen. Zugleich würde er für eine konsequente Beibehal-

tung des biographietheoretischen Forschungsparadigmas plädieren, sich entgegen einem partial-analytischen Verständnis des Konzepts Lebenslangen Lernens für eine Erforschung lebensweltlicher Lernkulturen einsetzen (vgl. stellvertretend Egger 2008; Schlüter 2010) und zudem die Perspektive einer erwachsenenpädagogischen Inklusionsforschung (vgl. Ludwig 2010) unterstützen.

Literatur

- Baltes, P. B.: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, 41 (1990) 1, S. 1-24
- Baltes, P. B./Eckensberger, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart 1979
- Buschmeyer, H. u.a.: Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Bonn 1987
- Egger, R.: Die gesellschaftliche Rahmung des Lebenslangen Lernens. Für eine neue Lernweltforschung. In: Der pädagogische Blick, 16 (2008) 1, S. 4-10
- Franz, J.: Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2010
- Gloger-Tippelt, G.: Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1986, S. 73-96
- Gieseke, W.: Ein Votum für den Neubeginn einer didaktischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung. In: Otto, V. u.a. (Hrsg.): Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung. München 1982, S. 122-133
- Gruss, P. (Hrsg.): Die Zukunft des Alterns. Die Antwort der Wissenschaft. München 2007
- Hof, C./Kade, J.: Prekäre Kontinuitäten. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler 2009, S. 150-160
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn 1985
- Kade, S.: Methoden des Fremdverstehen. Bad Heilbrunn 1983
- Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte, Frankfurt am Main 1994
- Ludwig, J.: Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 60 (2010) 3, S. 255-263
- Mader, W. u. a.: Generationsbeziehungen – Berichte aus einem Lehrprojekt. Bonn 1990
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen (zuerst 1928). In: Wolff, K. H. (Hrsg.): Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied 1964, S. 509-565
- Nittel, D.: Report: Altersforschung. Bonn 1989
- Nittel, D.: Report: Biographieforschung. Bonn 1991

- Schäffer, B.: Generation. Ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003, S. 71-184
- Schlutz, E.: Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Tagungsberichte Nr. 6. der Universität Bremen o.J. (1982)
- Siebert, H.: Quantitative und interpretative Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung. In: Becker, H. u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 73-87
- Siebert, H.: Lernen im Lebenslauf. Bonn 1985
- Schlüter, A.: Lernen in Lebensphasen – Karrierebiographien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33 (2010) 4, S. 67-78
- Tietgens, H.: Zur Psychologie der Lebensspanne. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 33 (1983) 4, S. 263-269
- Tietgens, H.: Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning, E. M. u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991, S. 206-223
- Tippelt, R. u. a.: Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld 2009

„In der Erwachsenenbildung dient die stellvertretende Deutung der Steigerung der Reflexivität und dem Lernen auf dem Weg zum Bildungsprozeß.“

Hans Tietgens und das Problem der Deutung

Heide von Felden

1. Einleitung

Das Kolloquium für Hans Tietgens am 23. Oktober 2009 hat bewirkt, dass sich fast die gesamte Zunft der deutschsprachigen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in Berlin versammelte und sich im Gedenken an Hans Tietgens der eigenen inhaltlichen Wurzeln bewusst wurde. Die Organisatorinnen hatten den Beteiligten die Aufgabe gestellt, im Rahmen bestimmter inhaltlicher Foren einen ausgewählten Text von Tietgens auszulegen und zu diskutieren. Da unser Forum den Titel „Biografie- und Lebenslaufforschung“ hatte, erschien mir der Text „Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener“ (1989) von Tietgens sehr geeignet, befasst er sich doch mit einer Reihe von Begriffen, die sich in diesem Forschungsfeld als bedeutend erwiesen haben: Subjekt, Lebenswelt, der Forschungsansatz des Interpretativen Paradigmas, Deutung und insbesondere Stellvertretende Deutung sowie Aufgaben der Biographieforschung. Es erwies sich in der Tat als lohnend, sich die Positionen von Hans Tietgens zu diesen Begriffen erneut vor Augen zu führen und sie in der Diskussion sowie der weiteren Textauslegungen mit Inhalt zu füllen.

2. Zum Text: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener

Dieser Text von Hans Tietgens setzt sich mit zentralen Gedanken von Enno Schmitz auseinander und ist 1989 in einem Band erschienen, der dem drei Jahre vorher verstorbenen Enno Schmitz gewidmet ist. Das heißt, aus der Beurteilung und Darstellung der Gedanken von Enno Schmitz kann die Positionierung von Hans Tietgens entnommen werden.

Worauf legt Hans Tietgens in seiner Kommentierung wert? Zunächst lobt er die vielfachen Bezugswissenschaften, die das Denken von Schmitz bestimmten: Ökonomie, Wissenschaftstheorie, Soziologie, Sozialpädagogik und Psychoanalyse. Für Tietgens hat „die Vielfalt der Perspektiven auf einen Schnittpunkt oder besser Überlappungsbereich geführt (...), an dem Bildungsprozesse Erwachsener in ihren konstitutionel-

len Momenten gesehen werden können“ (Tietgens 1989, S. 65). Tietgens sieht es als wertvoll an, aus unterschiedlichen Perspektiven Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener besser verstehen zu können. Er verschweigt durchaus nicht, dass Schmitz nicht genuin aus der Erwachsenenbildung stammte und teilweise zu theoretisch, zu psychoanalytisch, zu sozialpädagogisch analysierte, dennoch würdigt er die Leistung, aus theoretischen Zusammenhängen gründliche und innovativ neue Impulse geliefert zu haben.

Das Interesse Tietgens gilt der Entsprechung von Forschungsmethoden, die der Subjektivität und Bildungsprozessen, in denen Deutungen eine gewichtige Rolle spielen, einen zentralen Stellenwert einräumen. „Die Angemessenheit der forschungsmethodischen Zugänge gegenüber dem Bemühen der Bildung Erwachsener ergab sich daraus, daß der Begriff der Lebenswelt im ursprünglichen mentalen, projektiven Sinn verwendet werden konnte und, gestützt auf interpretative Forschungsprämissen, ermöglichte, die Erscheinungen auf der Ebene zu identifizieren, auf der Lern- und Bildungsvorgänge sich als Umgang mit Deutungen vollziehen“ (ebd., S. 66).

Tietgens hebt darauf ab, dass Schmitz nicht etwa alte Konzepte der „Bildungshilfe als Lebenshilfe“ der neuen Richtung der Volksbildung oder des Verständnisses von Erwachsenenbildnern als „Deuter des gelebten Lebens“ im Sinne Erich Wenigers fortführt, sondern dass für ihn Empathie, kritische Reflexion und die Koppelung der anthropologischen Analyse mit der gesellschaftlichen entscheidend seien. „Horizontenerweiterung ist hier nicht mehr einfach als lineare Erweiterung des Blickfeldes gemeint, sondern als Vermehrung der Sichtweisen, als eine Anreicherung der Perspektiven“ (ebd., S. 67). Schmitz verstehe die Arbeit der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in seiner Konzentration auf Situationsdeutungen im Sinne des methodisch kontrollierten Fremdverstehens aus den Forschungszusammenhängen.

In besonderer Weise hebt Tietgens die Analyse Schmitz zur „stellvertretenden Deutung“ aus der gesellschaftliche Entwicklung zunehmender Arbeitsteilung hervor, die ein Auseinanderfallen von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen bedeutet und eine Nachfrage nach Deutungshilfen generiert. „Die spezifische Aufgabe der Vermittlung sollte als Bildungsprozeß ein Beitrag zur Selbstaufklärung sein“ (ebd.). Wie sehr sich Tietgens mit diesen Vorstellungen Enno Schmitz identifiziert, wird deutlich an seiner folgenden Argumentation, in der er die Gegenargumente gegen Schmitz selbst widerlegt. Ein Gegenargument lautet, dass es in der Erwachsenenbildung nicht nur um Orientierung, sondern ebenso um Unstrittiges ohne Deutungsproblematik gehe. Nein, so Tietgens: Indem man sich den Teilnehmenden zuwende, werde deutlich, dass

diese die Kurse auch aus Motiven besuchen, die aus lebensgeschichtlichen Zusammenhängen zu verstehen seien. Sie suchten häufig den kommunikativen Austausch, und ihre biographische Verstrickung zeige sich daran, dass für Teilnehmende die Erwachsenenbildung oft eine Suchbewegung darstelle. Auch das zweite Gegenargument beantwortet Tietgens aus seiner Sicht. Der Einwand lautet, dass die Position der stellvertretenden Deutung die Mündigkeit der Erwachsenen missachte. Tietgens dazu:

„Insofern sich stellvertretende Deutung zum einen metakognitiv vollzieht, geschieht alles in aller Bewusstheit. Zum zweiten heißt stellvertretende Deutung nicht eine Deutung, die für sich die allein richtige zu sein beansprucht. Zum dritten bietet die Situationsnähe, die Anbindung an das Biographische, eine Kommunikationsmöglichkeit, ja Kommunikationsdichte, die Mündigkeit nicht wegzumaniplulieren erlaubt. Schließlich viertens heißt stellvertretende Deutung, wenn man sie im Kontext und nicht völlig losgelöst versteht, Erweiterung der Möglichkeiten in der Auslegung einer Handlungssituation durch Ergänzung der Sichtweisen, um den Stellenwert der Handlungskonsequenzen abschätzen zu können. (...) In der Erwachsenenbildung (...) dient die stellvertretende Deutung der Steigerung der Reflexivität und dem Lernen auf dem Weg zum Bildungsprozess“ (ebd., S. 68f.).

Geradezu enthusiastisch verteidigt Tietgens hier sein Konzept von stellvertretender Deutung, indem er vorwiegend didaktisch aus der Sicht der Erwachsenenbildung argumentiert und das Interaktionsmodell des Konzeptes fokussiert. So rudert er im Folgenden ein wenig zurück und wendet sich wieder den Prämissen des Konzeptes zu, um eher Enno Schmitz gerecht zu werden. Hier sieht er das Konzept der Lebenswelt als Basis.

„Denn die Eigenheit der Lebenswelt besteht im ursprünglichen Sinn gerade darin, daß Selbstwahrnehmung und Objektwelt sich überlagern. Erst wenn dies grundsätzlich gesehen und im einzelnen beachtet wird, ist Kommunikation im genauen Sinn möglich, wird eine Ebene der Verständigung begangen, entstehen Beziehungen zu sich selbst und zu anderen. (...) Deshalb muß Bildungsarbeit beachten, daß sie (...) mit den Bezügen der Lernenden zu diesen Sachverhalten umgehen muß“ (ebd., S. 69).

Lebenswelt ist im Folgenden ein Stichwort für Tietgens, an dem er seine Vorstellungen über Lebensweltanalysen darstellt. Zunächst fordert er einen Beitrag der Biographieforschung:

„Lebensweltanalysen sind ohne Berücksichtigung der lebensgeschichtlichen Zusammenhänge kaum treffend möglich. Insofern ist die Biographie-Forschung aus der Sicht der Erwachsenenbildung

herausgefordert. Ihre Aufgabe wäre es, eine genuine Lebensweltpologie zu entwickeln, die unabhängig ist von Vorannahmen schichtspezifischer und verbandpolitischer Provenienz. Bildungsrelevante Lebensweltanalysen sind jedenfalls auf Längsschnittanalysen angewiesen, die Individualitäten auf der Folie von zeitbedingten Kollektivnormen herausarbeiten“ (ebd., S. 70).

Zum zweiten wendet er sich dem Thema „Selbstkonzepte“ zu, die er nach Filipp definiert als die „Gesamtheit der mehr oder weniger stabilen Sichtweisen, die eine Person von sich selbst hat“ (Filipp 1980, S. 105; zit in Tietgens 1989, S. 70):

„Da die Selbstkonzepte immer relational sind, kommen Wechsel des Selbstkonzepts am ehesten mit dem Wechsel von Umgangsgruppen vor. Die Lerngruppe ist so eine Umgangsgruppe nicht ohne weiteres, aber Umgangsgruppen können als Bezugsgruppen die Lernbereitschaft beeinflussen. Da Selbstbild und Fremdsteuerung vielfach zusammenwirken, ist Erwachsenenbildung bei dem Versuch einer Gegensteuerung leicht überfordert. Das rührt auch daher, daß in der Vergangenheit wenig Neigung bestand, über Selbstbilder und Fremdbilder zu sprechen. Das ist in jüngster Zeit etwas anders geworden. Es ist keine Tabu-Verletzung mehr. Vielmehr wird die Konkurrenz der Deutungen im Alltag und in Bildungsveranstaltungen thematisiert, womit denn auch die zentrale Position der stellvertretenden Deutung aufgehoben ist“ (Tietgens 1989, S. 70).

Schließlich schlägt Tietgens darüber hinaus die Thematisierung der Vorgänge des Symbolisierens vor:

„Das ist insofern wichtig und verdient vor allem als Fortbildungsthema bearbeitet zu werden, weil Lehren und Lernen als eine Variante symbolisch vermittelter Interaktion zu verstehen ist. Ja, man kann annehmen, daß Lernen umso besser gelingt, je überzeugender die symbolische Interaktion bewußt wird“ (ebd. S. 71).

Tietgens argumentiert durchgängig als Erwachsenenbildner, den vorrangig Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen interessieren. Doch zum Schluss kommt Tietgens wieder auf Enno Schmitz zu sprechen, indem er ihn als Protagonisten für interpretative Forschungsmethoden hervorhebt und mit dem Interpretativen Paradigma nochmals eine Brücke zwischen dem Forscher und den Deutungsnotwendigkeiten für das Lernen von Erwachsenen schlägt.

Literatur

- Filipp, S.-H.: Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie (1980) 2, S. 105-125
- Tietgens, H.: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Tietgens, H./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1989, S. 76-83. Wiederabdruck: Tietgens, H.: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968-1996. Bad Heilbrunn 1997, S. 65-72

Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung. Anschlüsse an Hans Tietgens

Christiane Hof

Bei der Vielzahl an Veröffentlichungen und der Mannigfaltigkeit der Themen, mit denen sich Hans Tietgens beschäftigt hat, fällt die Auswahl schwer, und sie sagt wohl mehr über den Auswähler aus als über den Autor. Ich selber – Sie ahnen es schon – habe den Text zur Lebenslauforientierung gewählt, weil ich mich gerade theoretisch und empirisch mit dem Lebenslangen Lernen – und aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive heißt dies: mit dem Lernen im Lebenslauf – befasse (vgl. Hof 2009, Hof/Kade/Fischer 2010).

Anhand des kurzen Vortrages, den Tietgens 1994 gehalten hat, lassen sich grundlegende Probleme des Lernens und der Bildung Erwachsener in der Gegenwart herausarbeiten und heute – also 15 Jahre später – auch noch etwas differenzierter beleuchten.

In diesem Sinne geht es mir heute um das Aufzeigen von Anknüpfungspunkten und die Weiterentwicklung grundlegender Überlegungen von Hans Tietgens.

1. These 1: Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive geht es nicht um die Orientierung am Lebenslauf, sondern um die Orientierung an der Lebensgeschichte

Mit dieser These beginnt Tietgens seinen Vortrag. Denn – wie er ausführte – der „Lebenslauf (...) assoziiert (...) das Funktionale, die von außen registrierbaren Daten“ (Tietgens 1994, S. 110). Der Lebenslauf beschreibt somit die objektiv feststellbaren Lebensereignisse, die in eine chronologische Ordnung gebracht werden. Die hier erkennbaren Lern- und Lebensereignisse können beschrieben und in ihren sozialen und institutionellen Rahmungen analysiert werden – wie dies insbesondere die soziologische Lebenslaufforschung leistet (vgl. Sackmann/Wingens 2001, Sackmann 2007, Heinz/Huinink/Weymann 2009).

Für die Erwachsenenbildung/die Erziehungswissenschaft relevant sei demgegenüber die individuelle Verarbeitung dieser Lebensereignisse. Diese persönliche Verarbeitung – man kann hier schon sagen: das Ergebnis der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt – zeigt sich in der Lebensgeschichte. Umgekehrt heißt das: In der Lebensgeschichte verobjektiviert sich die Bildung des Subjekts. In ihr kommt das Personale, kommen die individuellen Akzente zum Ausdruck – eine Einsicht,

an die die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (vgl. Krüger/Marotzki 2006, Benedetti/Kade 2011) ebenso wie die bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung anknüpfen, um die Formen und Bedingungen von Bildungsprozessen zu rekonstruieren (vgl. Wigger 2004, Kade 2011).

Da sich in Lebensgeschichten der individuelle Bildungsstand manifestiert, gilt es – so Tietgens – die didaktische Planung am Lebenslauf bzw. an der Lebensgeschichte zu orientieren. Er fordert „Angebote nicht von den Inhalten her zu strukturieren, sondern von den lebensgeschichtlichen Problemlagen und Erfahrungen her“ (Tietgens 1994, S. 110). In der Tradition lebenslauforientierter Bildungsarbeit, die sich an typischen Entwicklungsphasen oder Lebenssituationen orientiert – etwa dem Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben, vom Single-Dasein in die Partnerschaft zum Leben mit Kindern, von der Berufstätigkeit in die Rente (vgl. Loch 1998) – finden sich hier Ansatzpunkte für eine Neustrukturierung der Programmhefte der Bildungsanbieter.

Betrachten wir Tietgens' Ausführungen aber etwas genauer, dann zeigt sich, dass die Idee einer Orientierung an typischen Lebensphasen zu kurz greift. Denn: „Übergreifend und situativ immer wieder neu geht es darum, die Bewältigung wechselnder Lebensanforderungen zu unterstützen“ (Tietgens 1994, S. 110). Dies impliziert nicht nur die pädagogische Aufgabe, durch didaktische und methodische Arrangements die Bildungsprozesse der Menschen zu unterstützen und ihnen dadurch bei der Bewältigung ihrer je eigenen Lebenssituationen zu helfen, sondern verweist auch auf die Notwendigkeit, die gesellschaftliche Einbettung der Bildungssubjekte genauer zu berücksichtigen.

2. These 2: Die lebensgeschichtliche Orientierung der Erwachsenenbildung erfordert eine Orientierung an der gesellschaftlichen Einbettung des Bildungsprozesses

Die Bildungsprozesse des Subjekts sind eingelagert in konkrete Lebensbedingungen und -anforderungen – eine Einsicht, die im pädagogischen Denken in keinsten Weise neu ist. Allerdings ergibt sich – wie Tietgens es beschreibt – insbesondere aus den rasanten technischen und gesellschaftlichen Veränderungen ein steter Wandel der Lebensbedingungen.

Aber nicht nur die Welt ändert sich, auch das Bildungssubjekt selber verändert sich im Verlauf des Lebens. Dabei ist nicht nur auf die Veränderung des Lebensalters und der Lebensphasen hinzuweisen, sondern auch auf die Transformationen und Entwicklungen, die das Subjekt im Lauf seiner Bildungsbiographie durchläuft:

Für Tietgens „erweist es sich als Grunderfahrung, dass menschliche Entwicklung eigentlich ein Prozess von Verwickelungen ist, eine Folge von abverlangten Entscheidungen zum Beschränken der jeweiligen Lebensmöglichkeiten“ (ebd., S. 110). Daraus leitet sich die nächste These ab:

3. These 3: Die lebensgeschichtliche Orientierung in der Erwachsenenbildung erfordert eine Orientierung an der biographischen Einbettung des Bildungsprozesses

Das Subjekt verändert sich dadurch, dass es eine je individuelle Bildungsgeschichte lebt. Insofern ist Bildung nicht nur eingebettet in die Gesellschaft, sondern auch in die Lebensgeschichte – eine Lebensgeschichte, die sich als Aneinanderreihung von Lebensereignissen im zeitlichen Verlauf beschreiben lässt.

Die Reihung der Lebensereignisse ist allerdings nicht beliebig. Tietgens charakterisiert sie hier als Folge von Entscheidungen aus früheren Zeiten, die die weiteren Lebensmöglichkeiten beschränken bzw. ermöglichen. Er beschreibt damit etwas, was Luhmann als Karriere benannt hat, nämlich dass frühere Stadien für spätere wichtig sind (vgl. Luhmann 2002, S. 71).

Darüber hinaus ist die Biographie auch abhängig von den Handlungsmöglichkeiten – wie Bettina Dausien (2008) es anhand des Bildes der Baustelle beschreibt:

„Das Leben ist eine Baustelle‘, und Lernen ist der konstruktive Prozess, in dem aus Handlungen und Erlebnissen Erfahrungen und Sinn produziert werden. Welcher biographische Sinn, welche Wissenskonfigurationen entstehen, hängt zum einen von dem ‚Material‘ und den Werkzeugen ab, die auf der jeweiligen Baustelle verfügbar sind, zum anderen von dem Möglichkeitsraum für konkretes Handeln, für erstmaliges Erproben und immer wieder neues Versuchen (...) für Fehler, Abänderungen und neue Entwürfe; schließlich auch von dem kommunikativen Raum für individuelles und gemeinsames Reflektieren“ (Dausien 2008, S. 167).

Dies bedeutet, dass eine am Lebenslauf orientierte Erwachsenenbildung sich nicht nur an neuen gesellschaftlichen oder lebensphasenbezogenen Anforderungen zu orientieren hat, sondern die Veränderungen in und durch die Bildungsbiographie zu berücksichtigen hat. Denn in Bildungsprozessen eignet sich das Subjekt die Welt nicht nur an, sondern steht mit dieser in einer Wechselwirkung. Dementsprechend verändert sich auch das Selbst- und Weltverständnis des Bildungssubjekts.

Entsprechend ist auch mit der Möglichkeit zu rechnen, dass Erfahrungen im Verlauf des Lebens umgedeutet werden und demzufolge ganz neue Perspektiven für die weitere Entwicklung – und damit auch für die weitere Lebens- und Bildungsgeschichte – aufscheinen (vgl. hierzu Hof/Kade/Fischer 2010). Mit Luhmann formuliert lässt sich sagen: „Die Beschreibung ‚Lebenslauf‘ mag erklären, weshalb man so geworden ist, wie man sich vorfindet; aber sie garantiert nicht, dass diese Beschreibung auch morgen noch überzeugt“ (Luhmann 2004, S. 270).

Lebenslauforientierung ist damit nicht mehr nur ein handlungsleitendes Konzept – wie dies Tietgens formuliert hat –, sondern auch eine Perspektive, die uns hilft, den Bildungsprozess Erwachsener differenzierter zu beschreiben. Sie verdeutlicht uns

- die grundlegende Wechselwirkung von Subjekt und Welt und
- dass sich nicht nur die Welt, mit der sich das Bildungssubjekt auseinandersetzt im Lauf des Lebens verändert, sondern dass auch das Subjekt selber sich laufend verändert.

Die praktischen wie auch forschungsmethodologischen Herausforderungen dieser Einsicht sind noch zu bearbeiten.

Literatur

- Benedetti, S./Kade, J.: Biographieforschung. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Wiesbaden 2011 (im Erscheinen)
- Dausien, B.: Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Theoretische Perspektiven und Empirische Befunde. Frankfurt/M. 2007, S. 151-174
- Heinz, W./Huinink J./Weymann, A. (Hrsg.): The Life Course Reader. Frankfurt/New York 2009
- Hof, C.: Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart 2009
- Hof, C./Kade, J./Fischer, M.: Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2010) 3, S. 328-339
- Kade, J.: Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Wiesbaden 2011 (im Erscheinen)
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden 2006²
- Loch, W.: Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel 1998, S. 91-109

- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002
- Luhmann, N.: Schriften zur Pädagogik. Hrsg. von D. Lenzen. Frankfurt/M. 2004
- Sackmann, R./Wingens, R. (Hrsg.): Strukturen des Lebenslaufs. Weinheim/München 2001
- Sackmann, R.: Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden 2007
- Tietgens, H.: Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung (1994). In: Tietgens, H.: Indirekte Kommunikation. Bad Heilbrunn 1997, S. 110-112
- Wigger, L.: Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80 (2004) 4, S. 478-493

Erwachsenenbildung als (biographische) Suchbewegung

Jochen Kade

1. Universalisierung des Konzepts

„Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ (Tietgens 1986), mit dem Untertitel „Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“, ist sicher Hans Tietgens' zentrale, umfassendste und theoretisch ambitionierteste Studie zur Erwachsenenbildung. Veröffentlicht hat er sie in der über viele Jahre Marksteine des wissenschaftlichen Diskurses zur Erwachsenenbildung setzenden, von der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes herausgegebenen Reihe „Theorie und Praxis“ 1986, also als er 64 Jahre war, kurz vor seiner Verabschiedung als Leiter der PAS, die sich dann doch noch länger hinausschob, bis seine Nachfolge dann endlich gesichert war. „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ stellt insofern Hans Tietgens' wissenschaftliches Vermächtnis dar, das wie auch immer vorläufige Resultat seiner Suchbewegungen. Vorarbeiten gibt es zahlreiche, zuletzt an exponierterer Stelle im Rahmen der von Klaus Mollenhauer (1977ff.) herausgegebenen 14bändigen, einen „kritischen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Erziehungswissenschaft“ gebenden Buchreihe. Ein „beiderseitige Suchbewegungen“ überschriebener Abschnitt findet sich in Tietgens' Band „Erwachsenenbildung“ von 1981 im 2. Kapitel unter der Überschrift „Bedingungen des Zustandekommens“.

In der Studie „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ dient das Konzept ‚Suchbewegung‘ nicht mehr nur zur Analyse des direkteren Zusammenspiels, heute würde man sagen: der Kommunikation zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Adressaten bis zum Zustandekommen von Kursen in jeglicher Form und spezieller, anspruchsvoller dann: von Bildungsprozessen. Das Konzept Suchbewegungen wurde universalisiert. Es ist gleichsam zu einem Generalschlüssel zum Verständnis des Lernens und der Bildung Erwachsener geworden. Die Erwachsenenbildungswissenschaft, so die Überschrift des 2. Kapitels, befindet sich auf der „Suche nach ihrem Gegenstand“; es ist „kein Zeichen von Unzulänglichkeit, wenn in der Suche nach ihrem Gegenstand eine permanente Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft gesehen“ (Tietgens 1986, S. 30) wird; das 3. Kapitel behandelt die „beiderseitigen Suchbewegungen“ zwischen dem „Anspruch der Theorie“ und den „Erfahrungen der Praxis“. Dabei betont Hans Tietgens die Rolle der Biographieforschung als Grundwissenschaft der Erwachsenenbildung. „Die Biographieforschung“ – so heißt es unter Bezug auf Veröffentlichungen von Horst Siebert über Lernen im Lebenslauf und Jochen Kade über ge-

störte Bildungsprozesse, beide aus dem Jahr 1985, – „kommt dem, was eine Theorie der Erwachsenenbildung zu unterstützen vermag, am nächsten“ (ebd., S. 48). Sie vermag – so Tietgens – zu begründen, „was es heißt und inwiefern es berechtigt ist, von Erwachsenenbildung als einer Suchbewegung zu sprechen“ (ebd.). Das 4. Kapitel behandelt die Suchbewegungen zwischen dem „Bedarf des Erwachsenenbildungsalltags“ und den Beiträgen der Bezugswissenschaften, insbesondere der Humanwissenschaften; das 6. Kapitel behandelt die „wissenschaftliche Annäherung“, ist selber also eine Suchbewegung hin zu den Suchbewegungen zwischen Bildungsangeboten generell, nicht mehr nur der Erwachsenenbildungseinrichtungen, und den Erwachsenen. Im abschließenden 7. Kapitel werden unter der Überschrift „Erwachsenendidaktik als Herausforderung für ein Forschungsprogramm“ dann Forschungsstrategien diskutiert, die bei der Analyse von „Knotenpunkten didaktischen Handelns“ relevant sein können“ (ebd., S. 135). Tietgens skizziert Perspektiven für ein Forschungsprogramm, das es ermöglicht, den „Problemen der Erwachsenenbildung als Suchbewegung systematischer nachzugehen“ (ebd.). Es geht, so der pointierende Schlusssatz, darum zu erkennen, „wie Barrieren gegenüber Suchbewegungen abgebaut werden können“ (ebd., S. 148).

2. Zeitdiagnostische Bezüge: Risiko- und Modernediskurs

Wenn man heute, nach fast 25 Jahren, die „Suchbewegungen“ wieder liest, fällt einem auf, wie durchgehend und betont Tietgens' Analysen der Erwachsenenbildung auch sprachlich von Erfahrungen und Diagnosen der Fragilität, der Unsicherheit, der Uneindeutigkeit, Ambivalenzen handeln, auch des „Risikos, das mit der Beteiligung an Bildungsprozessen eingegangen wird“ (ebd., S. 20), der „Verunsicherungen des Lebens und das Wagnis des Lernens“ (ebd., S. 19). Wer „die Verunsicherungen an sich selbst erfahren hat, scheint auch weniger die Verunsicherungen zu fürchten, die mit einem Bildungsangebot verbunden“ (ebd., S. 20) sind, und zwar nicht nur der Erwachsenenbildung im engeren Sinne, sondern der Gesellschaft generell, und im speziellen der Moderne. Hans Tietgens' „Suchbewegungen“ haben – so meine hier nur ziemlich allgemein zu plausibilisierende Einschätzung – einen mehr als bloß latenten zeitdiagnostischen Subtext, den man wohl am besten mit den Stichworten Postmoderne und Risikogesellschaft kennzeichnen kann (vgl. zum Risikodiskurs in der Erwachsenenbildung Kade 2001). Insofern erscheint es mir kein Zufall zu sein, dass in demselben Jahr, in dem die Suchbewegungen erscheinen, auch Ulrich Becks „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) mit dem Untertitel „Auf dem Weg in eine andere Moderne“ ihre Erfolgs-

geschichte beginnt, ein Jahr nach der Atomreaktorkatastrophe in Tschernobyl.

Im Unterschied zu Horst Siebert, vom dem 1985 seine das Identitätsproblem universalisierende Studie „Identitätslernen in der Diskussion“ (Siebert 1985) und schon zwei Jahre vorher „Erwachsenenbildung als Lebenshilfe“ (Siebert 1983) erscheint, haben die von Tietgens mit einem ähnlich universellen Gestus geschriebenen „Suchbewegungen“ jedoch einen durchweg konstruktiven Impuls. Das Konzept der Suchbewegung löst das durch die Moderne entstehende Problem des Verlustes normativ und theoretisch gesicherter fester Bezugspunkte, indem der Prozess als Suchbewegung auf Dauer gestellt wird. In einer gleichsam kulturrevolutionären Haltung, die sich sozialphilosophisch an Schelskys Plädoyer (1965) für eine Institutionalisierung von Dauerreflexion orientiert, an einer normativ entkernten, auf das formale Konzept der Verständigung zentrierten Theorie von Jürgen Habermas (1981) und damit letztlich an Niklas Luhmanns (1984) Verständnis von Gesellschaft als Kommunikation (vgl. demgegenüber als normativ interessierte Rezeption des Habermas'schen Verständniskonzepts für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung Schlutz 1985). Das Konzept „Suchbewegungen“ ist Tietgens' Versuch, seine, so scheint mir, offenkundige, im Grunde auch ästhetisch-kulturell basierte Sensibilität für die Impulse des modernitätstheoretischen Diskurses der 1980er Jahre, d.h. immer auch seiner Verantwortlichkeit für die Erwachsenenbildung und auch die PAS, konkreter: deren auf Dauerhaftigkeit und Stabilität abzielende Institutionalisierung zu vereinbaren. Die Erfolgsgeschichte der Erwachsenenbildung ist ja auch die Erfolgsgeschichte der PAS, die im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) eine bildungspolitisch offensive, europäisch ausgerichtete Gestalt angenommen hat. Suchbewegungen werden gewissermaßen zu dem einzigen Festen und Gewissen in einer fragilen Moderne, zum festen Haltepunkt der Erwachsenenbildung in einer haltlosen Welt, die selbst nicht vor der Erwachsenenbildung halt macht.

3. Biographische Suchbewegungen als Kern der Erwachsenenbildungsrealität

Im Mittelpunkt von Tietgens „Suchbewegungen“ stehen dabei die biographischen Suchbewegungen, weil die auf „Erwachsenbildungsangebote gerichteten Suchbewegungen (...) eine Vorgeschichte (haben)“, sie einer „lebensgeschichtlichen Entwicklung“ (Tietgens 1986, S. 101) entspringen. Das ist das Thema des 5. Kapitels über die „Wissenschaft von der Erwachsenenbildung und ihre anthropologischen Voraussetzungen“. Tietgens geht von der allgegenwärtigen „Verflüchtigung“ der Idee der

Bildung aus, sodass „Lernen im Zwecknotwendigen“ aufzugehen drohe. Dagegen bindet er die Begründung der Erwachsenenbildung an eine Idee von Bildung, die auf die „Arbeit des Menschen an sich selbst in der Auseinandersetzung mit einer un abgeschlossenen Welt“ (ebd., S. 14) abzielt. „Träger von Bildungsprozessen (ebd., S. 88) ist dabei die Individualität. Nur wenn sich das Lernen im ‚lebensgeschichtlichen Relevanzsystem‘ bewegt“ und es gelingt, dieses „beweglich zu halten“, dann findet eine „Bewegung auf Bildung“ (ebd., S. 9) hin statt. Denn Bildung setzt die Entdeckung von Neuem, die Störung der „Eindeutigkeit von Perspektiven“ sowie das Aufbrechen des „zwangsläufigen lebensgeschichtlichen Prozesses der Verengung“ (ebd.) voraus. Die „Bildungsrelevanz des Verständnisses von Erwachsenenheit liegt in den Anforderungen der sozialen Selbstverpflichtung“ (ebd., S. 90). „Bildungsprozesse vollziehen sich im Suchen und Finden eines zwar gesellschaftlichen eingebundenen und einengenden, aber individuellen Wegs“ (ebd., S. 91). Dabei gelte es, „Stabilität und Veränderungen der eigenen Person in der Balance“ zu halten (ebd.). Darin sieht Hans Tietgens die „bleibende Aufgabe“ des Erwachsenen: in der „Balance individueller und sozialer Identität, ein Selbst mit erkennbarer Lebenslinie zu sein und Rollenansprüchen gerecht zu werden, die mit den Situationen wechseln“ (ebd., S. 92). Die „Affinität (dieses) Entwurfs von Erwachsenenheit zu dem Phänomen der Suchbewegung als Konstitutionsmerkmal wird erst voll verständlich, wenn bedacht wird, daß das Individuum ein Konstrukt für Annäherungsversuche und Zwischenbewegungen“ (ebd., S. 95) ist. Die „allseitige Verunsicherung, aus der heraus Erwachsenenbildung zustande kommt“ (ebd., S. 98), der „Ursprung der Verunsicherung und der Suchbewegungen liegt nicht in äußeren Anlässen, (...) sondern an den Erwartungen, die an den Erwachsenen als solchen, unabhängig von seinem Status gerichtet sind“ (ebd., S. 89); darin, dass „Selbstverantwortlichkeit und Reflexivität die zentrierenden Kennzeichen von Erwachsenenheit und von Bildung“ (ebd., S. 96) sind. Man könnte – so Tietgens zum Abschluss dieses Kapitels – einwenden, dass die „Fülle dessen, was unter dem Namen Erwachsenenbildung geschieht“, nicht erfasst werden kann, wenn man sie unter dem „Gesichtspunkt der Suchbewegung und (des auf sie bezogenen) Deutungsmusteransatzes“ stellte (ebd., S. 125). Damit würde man allerdings übersehen – so Tietgens weiter –, dass „Erfolgskriterien für Lernende nur aus Deutungen der Subjekte verstanden werden können, mit denen sie ihren eigenen Lebenszusammenhang für sich wirksam auslegen“ (ebd.), damit also ihre Biographie konstruieren. In der „Erwachsenenbildungsrealität“ – so das Credo von Hans Tietgens in den „Suchbewegungen“ – steht das „Subjekt eines verunsicherten Handelns im Mittelpunkt. Oder sollte dies jedenfalls. Es kann in seinen Lernbewegungen nur aus seinem biographi-

schen Zusammenhang verstanden werden. Auf ihr ist alle Didaktik zu beziehen“ (ebd., S. 132).

4. 25 Jahre später: Zukunftsaspekte der (Bildungs-)Biographieforschung

Die von Tietgens in seiner Studie von 1986 diagnostizierte fundamentale Begründung der Erwachsenenbildung aus der Biographie der Erwachsenen und damit die zentrale Rolle der Biographieforschung hat sich in dieser Ausschließlichkeit nicht bewahrheitet. Heute scheint die Organisationsforschung der Biographieforschung endgültig ihren Rang abgelaufen zu haben, auch die videobasierte Interaktionsforschung gewinnt inzwischen an Gewicht, nicht zuletzt auf Grund der durch die modernen Kommunikations- und Speichertechnologien enorm gewachsenen technischen Möglichkeiten qualitativer empirischer Forschung. Aber gleichwohl hat die (Bildungs-) Biographieforschung auf Erwachsenenbildung seit Mitte der 1980 Jahre unser Wissen über Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener nicht nur erheblich anwachsen lassen, sie verspricht auch für die Zukunft neue, theoretisch gehaltvolle und methodisch elaborierte Befunde. 1985, ein Jahr vor Tietgens' Studie über Erwachsenenbildung als Suchbewegung, war unter dem Titel „Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie“ (Kade 1985) eine kleinere, heute immer wieder, zumindest dem Titel nach zitierte Untersuchung zur lebensgeschichtlichen Aneignung von Bildungsangeboten (vgl. Benedetti/Kade 2011) erschienen. Auch wenn dies damals nicht bereits geplant war, sondern gleichsam eine der Forschung immanenten Suchbewegung zuzuschreiben ist: Wenn Bildungsbiographien prinzipiell unabgeschlossen sind, interessiert natürlich, wie sie weitergehen. Was lag näher als nach 25 Jahren, nach einem Vierteljahrhundert also, in der Perspektive auf qualitative Längsschnittstudien zu Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener noch einmal qualitative Interviews mit bereits interviewten Personen durchzuführen, um zu sehen, was aus den Suchbewegungen geworden ist; und zugleich zu untersuchen, ob der Begriff Suchbewegungen hier überhaupt richtig am Platz ist, ob es sich nicht vielleicht eher um kontingente Prozesse des Findens handelt ohne ein vorangegangenes Suchen, ein Finden, das dann gleichwohl zur Strukturbildung im Lebensverlauf genutzt wird). Aber damit würde ich ein neues Thema aufmachen (vgl. Kade 2011; Kade/Nolda 2011; Hof/Kade/Fischer 2010).

Hans Tietgens „Suchbewegungen“ sind eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, den Kosten, vielleicht auch mit den Gefahren, letztlich also mit den kulturellen und biographischen Risiken institutioneller Er-

starrung und individueller Begrenzung im Zeitverlauf; eine Auseinandersetzung aus der Sicht eines beruflichen Lebens in der PAS, das wie bekannt einen eher kontingenten Ausgangspunkt hatte. Zur Wahl stand ja bei Beginn der Berufslaufbahn auch die Arbeit als Dramaturg am Theater. War es – noch in Sichtweite der Nachkriegserfahrungen – nur die Kantine, die den Ausschlag gab?

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Benedetti, S./Kade, J.: Biographieforschung. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hrsg.): Handbuch der qualitativen Weiterbildungsforschung. Opladen/Farmington Hills 2011 (im Erscheinen)
- Hof, C./Kade, J./Fischer, M.: Serielle Bildungsbiographien. Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2010) 3, S. 328-339
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim und Basel 1985, S. 124-141
- Kade, J.: Risikogesellschaft und riskante Biographien. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld 2001, S. 9-38
- Kade, J.: Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignisse. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History (2011) (im Erscheinen)
- Kade, J./Nolda, S.: (Bildungs-)Biographie und (Bildungs-)Karriere als Formen des Lebenslaufs. Zur Rekonstruktion des Wandels von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009. In: Miethe, J./Müller., H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Farmington Hills 2011 (im Erscheinen)
- Schlutz, E.: Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41 (1985) 5, S. 563-576
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983
- Siebert, H.: Identitätslernen in der Diskussion. Frankfurt am Main 1985
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981 (Grundfragen der Erziehungswissenschaft; 14)
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986

Hans Tietgens „Studieren in Bonn nach 1945“¹

Erhard Schlutz

Für die Veranstaltung zum Gedenken an Hans Tietgens habe ich seinen Aufsatz „Studieren in Bonn nach 1945“ ausgewählt. Studierenden könnte damit der Zugang zur Person sowie zum Werk erleichtert werden; und der Arbeitsgruppe „Biographieforschung“, in der er zunächst vorgestellt wird, könnte sich dadurch die Frage stellen: Wie geht eigentlich der hier Geehrte mit dem Biographischen im Hinblick auf die eigene Lebensgeschichte um?

Allerdings: Wer von diesem Text eine individuelle Darstellung des Studentenlebens in einer Umbruchsituation erwartet oder frühere biographische Erlebnisse und Prägungen eines Menschen, den man später vornehmlich als öffentliche Figur, als Funktionär, Manager, Autor, Wissenschaftler der Erwachsenenbildung kennen gelernt hat, mag nach der ersten Lektüre darüber enttäuscht sein, dass seine biographische Neugier anscheinend wenig befriedigt wird. Stattdessen werden in diesem dichten Beitrag drei Themenstränge bearbeitet, die quer zum Fortgang des Textes immer wieder aufgegriffen werden: ein wissenschaftstheoretischer und philosophischer Aspekt, ein zeitgeschichtlich-politischer und – weniger im Vordergrund – ein persönlich-biographischer.

1. Zu Philosophie und Methodologie

Dieser Aspekt ergibt sich aus dem aktuellen Anlass des Beitrags und stellt damit gleichsam auch sein offizielles Thema dar: Der Aufsatz ist 1982 erschienen – also fast vierzig Jahre nach Kriegsende – in einer Festschrift für den Philosophen Karl-Otto Apel, dem gleichaltrigen Mitstudenten von damals (*1922), dem Hermeneutiker, der mit seinen Vorstellungen von dem „Apriori der Kommunikationsgemeinschaft“ und der „Diskursethik“ auch Jürgen Habermas (*1929) wesentlich beeinflusst hat.

Insofern erfüllt der Artikel auch die Erwartungen, die man an einen damaligen Kommilitonen als Autor haben konnte: Zu berichten von dem

¹ Hans Tietgens: Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes. In: Kuhlmann, W./Böhler, D. (Hrsg.): Kommunikation und Reflexion. Frankfurt/M. 1982, S. 720-744 (Festschrift für Karl-Otto Apel) [Wiederabgedruckt in: Tietgens, Hans: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996. Bad Heilbrunn 1997, S. 13-29 (alle Zitate hieraus)]

gemeinsamen Denkmilieu, in dem der wissenschaftliche Werdegang des Gefeierten seinen Anfang nahm. Es geht also um Philosophie und Wissenschaftstheorie, obwohl Hans Tietgens in Germanistik promoviert und danach noch Soziologie studiert hat. Das spricht auch für die interdisziplinäre Bedeutung der Philosophie, für die suchenden Studenten damals, aber vor allem für das besondere Interesse des Studenten Hans Tietgens an Hermeneutik und Methodologie. Seine damaligen Professoren charakterisiert er anhand ihrer Denkstile; die darin enthaltene Methoden- und Erkenntniskritik versteht er als Möglichkeiten der „Problembewältigung“.

Was im Nachhinein dem Studium in Bonn gefehlt habe, sei – trotz beeindruckender Erfahrungen mit Lehrern und Kommilitonen – der Anschluss an die (sozialen) „Humanwissenschaften“ aus der Zeit vor 1933 und an deren internationale Weiterentwicklung gewesen. Denn „Erkenntniskritik (ist) unter wissenssoziologischen Vorzeichen einer demokratischen Denktradition verpflichtet“ (Tietgens 1997², S. 24; Hervorhebung E.S.).

Es ist die Selbstgenügsamkeit geisteswissenschaftlicher Hermeneutik, die den Studenten zu irritieren beginnt und ihn später einen „Rückhalt an gesellschaftlichen Orientierungen“ (ebd., S. 23) vermissen lässt. „Husserl erschien nur im Schatten Heideggers“ (ebd., S. 26), die Weiterentwicklung bei Alfred Schütz blieb unbeachtet. Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass Tietgens in dieser Festschrift für Apel auffällig Jürgen Habermas hervorhebt, der die Philosophie in der Auseinandersetzung mit Adorno noch stärker dem Gesellschaftlichen geöffnet hat. Tietgens nennt am Schluss seines Beitrags als eine mögliche Fortsetzung von Apels Philosophie ihre Öffnung zur Lebensweltanalyse, die dann in seiner eigenen Methodologie und in der „Interpretationswerkstatt“ mit den Mitarbeitern der PAS eine wichtige Rolle spielen wird.

2. Zur Zeitgeschichte und Politik

Im Anschluss an eine erste Skizze der Wissenschaftsgeschichte nach 1945 hält der Verfasser plötzlich inne und fragt sich, ob diese wohl so „despektierlich“ hätte ausfallen können, wenn er selbst nicht heute durch „die außerordentliche Bewegung seit etwa 1965“ beeinflusst sei, die historisch nur vergleichbar wäre „mit dem Aufbruch um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert“ (ebd., S. 13).

Mit dieser Reflexion auf den Berichterstatter-Standort wird zugleich die nahe liegende Frage angegangen, warum die Nachkriegsgeneration

² Alle Zitate bzw. Seitenangaben sind aus dieser Quelle.

sich nicht noch expliziter der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit gestellt und daraus Schlussfolgerungen für eine mögliche neue Gesellschaft gezogen hat. Da die Studentenbewegung von 1968 dies als ihre Aufgabe reklamiert hat, wird sie von Tietgens in seine Auseinandersetzung mit der eigenen Studiengeschichte hineingezogen. Dabei finden sich in Tietgens' Bewertung der Studentenbewegung ebenso auffällige Anerkennung wie heftige Kritik, letztlich überwiegt aber doch der Eindruck eines „unterirdischen“ Dialogs zwischen den Studierendengenerationen, vielleicht deutet sich sogar Solidarität an.

Die Studentenbewegung hat für Tietgens das Verdienst, das Verdrängte der unbewältigten Vergangenheit wieder bewusst gemacht zu haben. Zugleich hat sie aber in ihrem Rigorismus die „Restaurationsphase“ der Nachkriegszeit zum zeitgeschichtlichen „Niemandland“ erklärt, das einer Erforschung (einschließlich der studentischen Denkbemühungen) nicht lohne. Die Studentenbewegung habe sich damit auch um Erklärungsmöglichkeiten für die eigenen Sackgassen gebracht. Nicht berücksichtigt habe sie auch, dass den Nachkriegsstudenten (sozialwissenschaftliche) Problematisierungskategorien gefehlt hätten, dass sie immer noch abgeschnitten gewesen seien vom internationalen Austausch und von den Erfahrungen der Emigration und zugleich mit der verwirrenden Vermischung von Demokratisierung und Antibolschewismus im Kalten Krieg zu kämpfen gehabt hätten.

Sieht dies nach nur defensiver Gegenwehr aus, vielleicht sogar nach einer Entschuldigung gegenüber der späteren rebellischen Studentengeneration, so gibt es doch auch ein offensives und selbstbewusstes Resümee der eigenen Studienzeit: „So neu auch erscheinen mochte, was mit der Studentenrevolte zur Sprache gebracht worden ist, ich habe kaum etwas entdecken können, was nicht auch von Studenten der unmittelbaren Nachkriegsjahre bedacht worden wäre“ (Tietgens 1997, S. 26f.) Nur an dieser Stelle im Text wird ein Autoren-Ich benannt! Auch findet sich Despektierliches genug, was über die 68er zu sagen ist: Sie hätten einen „halbverstandenen Marx in Aktionismus umzusetzen“ (ebd., S. 25) versucht, hätten sich gesellschaftskritisch gebärdet, aber in der Breite „an Stelle der Fachidioten Erlebnisidioten erzeugt“ (ebd., S. 28) sich einer spektakulären Regression hingegeben, wo die Erfahrung des Faschismus doch auf „eine Befreiung zur substanziellen Ratio“ (ebd., S. 28) hätte hoffen lassen.

Allerdings sei man damals überhaupt nicht auf die Idee gekommen, „seine Gedanken unmittelbar in die Tat umsetzen zu wollen“ (ebd., S. 27). Dies begründet Hans Tietgens einerseits mit der Nähe von faschistischer Handlungsbereitschaft und Vernichtungsaktion, aber auch mit ei-

nem Widerstand gegen den ideenreichen philosophischen Lehrer Erich Rothacker (*1988), der vor und nach der Nazizeit an das Denken die Forderung gestellt habe: „Das Kriterium heißt Fruchtbarkeit“ (ebd., S. 27) und dabei die Durchsetzung von Gedanken mit den Mitteln der Gewalt nicht ausgeschlossen habe.³ Fast humorig wirkt es da, dass Tietgens an anderer Stelle darauf hinweist, dass in der Nachkriegszeit der möglichen Aktion auch materielle Mittel gefehlt hätten: „Wenn Studenten kein Auto, kein Telefon und kein Vervielfältigungsgerät haben, können sie das nicht in Gang setzen, was sie Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre bewegt haben“ (ebd., S. 27). Hier spricht auch der spätere Bundessekretär des SDS.

Trotz dieser Wasserscheide des Aktionismus zeigt Tietgens deutliche, etwas traurige Empathie mit den Studenten der „Bewegung“. Die Nachkriegszeit habe ihnen schließlich auch zuviel unbewältigte Aufgaben hinterlassen, die zu einem „Überdruck“ führten: „Es galt in den 60er Jahren in kurzer Zeit die Versäumnisse der Zeit nach 1945 zu bewältigen“ (ebd., S. 25). Zudem habe der „Restaurationserfolg“ eine „Sinnlücke hinterlassen, die mit einem moralischen Rigorismus ausgefüllt wurde“ (ebd., S. 28). Ich kenne keinen anderen Beitrag, in dem sich die politische Person Hans Tietgens so zu erkennen gibt. „Nur wenige blieben dabei, dass politische Philosophie und Ethik als Einheit zu verstehen sind“ (ebd., S. 18), sagt er im Rückblick wohl auf beide Studentengenerationen.

3. Zum Persönlich-Biographischen

„Erlebte Geschichte“ – so gibt der Verfasser zu – kommt in diesem Aufsatz wenig vor, obwohl doch Verstehen „ohne Vergegenwärtigung von Stimmungslagen“ (ebd., S.16) nicht möglich ist. Aber dazu müssen Minimalangaben reichen. „Die seltene Kälte eines Winters, die ohne Kohlen auch die größten Individualisten in Hautnähe trieb“ (ebd., S. 17): Der Autor verbirgt sich hier unter den „größten Individualisten“, meist verschwindet er hinter Passivkonstruktionen.

Die Nachkriegs-Studenten wurden von der frühen Öffnung der Universitäten fast überrascht, viele kamen unmittelbar aus dem Kriegsdienst, der für Tietgens drei Jahre umfasste, „im Hinterland“ (ebd., S. 20), wie er

³ Rothacker hatte nicht nur 1932 einen Hochschullehreraufruf zur Wahl der Nazis unterzeichnet, sondern auch als Abteilungsleiter im Propagandaministerium die Bücherverbrennung mit veranlasst. Ob Tietgens dies nicht gewusst hat – wir wussten es als Hörer von Rothacker jedenfalls 1961/62 noch nicht – oder ob er den Lehrer eher im Hinblick auf seine vermeintliche theoretische Stärke attackieren wollte, ist mir nicht bekannt.

abwehrend sagt. Neben der Bewältigung des Alltags („Lebensmittelkarten“, „Brotchnitten zählen“) mussten sie eine ungeklärte Zukunft auf sich nehmen. Als befreiend wurde empfunden, dass „das Miteinander nicht mehr unter dem Druck von Befehlsgewalt oder Verdächtigung stand“ (ebd., S. 20). Dankbar genutzt wurde die Freiheit zur Diskussion. Da konnte die Nazi-Herrschaft schon als „eine verwehte Erinnerung an den Durchzug einer fremden Reiterhorde“ (ebd., S. 18) erscheinen. „Aber zugleich blieb der Habitus der Vorsicht erhalten. Die durchschlagende Erfahrung eines kollektiven Missbrauchs der Gefühle war nicht ohne weiteres abzustreifen. Es blieb offen, wie die frühe Melancholie zu überwinden war. Sie führte jeden in eine je eigen geartete Krise“ (ebd., S. 20). Gegenüber dieser „Beschädigung“ konnten Studium und Wissenschaft als Identitätsangebot nicht ausreichen, eher schon Literatur und Kunst, vor allem die Theaterstücke der französischen Resistance-Schriftsteller Sartre, Camus, Anouilh, die das „Ausgesetzt-Sein des Individuums“ im „Räderwerk“ darstellten und die Unvermeidbarkeit der „schmutzigen Hände“.

Betroffenheit und Empörung gab es zwar unter Studierenden bei jeder Nachricht, die das Ausmaß der realisierten „Endlösung“ erkennen ließ. Solche Emotionen konnten allerdings auch Fragen nach früher Verantwortung in den Hintergrund drängen. „Aber wer es mit der Wahrheit genau nehmen wollte, wer die Frage nach der Gewissensnot stellte, stand einsam da. (...) Darüber war Kommunikation nicht möglich“ (ebd., S. 23).

Wer Hans Tietgens etwas näher kennen gelernt hat, weiß, dass „der Habitus der Vorsicht“ seinem eigenen Personalstil auch später entsprach, im Mündlichen wie im Schriftlichen, ohne dass er Auseinandersetzungen gescheut hätte. Ob die Vorsicht eher mit den unterschiedlichen Berufsrollen zusammenhing, die er in Balance halten musste, oder auf frühe Verletzungen, etwa durch den erwähnten „Missbrauch der Gefühle“, zurückgeführt werden darf, muss offen bleiben. Obwohl es in diesem Beitrag mehr um Denkgeschichte geht und persönliche Lebensgeschichte nur in wenigen Anspielungen erkennbar wird, wird man kaum bezweifeln wollen, dass es hier um Verarbeitungsweisen persönlicher Erfahrungen geht. Aber die Person Hans Tietgens ist eben nicht ohne ihre beruflichen Aufgaben oder ohne ihre politischen und wissenschaftlichen Argumentationen und Interessen zu haben.

Tietgens zitiert gegen Ende seines Beitrags einen Satz von Habermas, von dem er sagt, dass kein anderer Satz treffender wiedergeben könne, „wie die Situation nach 1945 in Bonn empfunden wurde, ohne dass sie schon hätte so verbalisiert werden können“: „Humanität ist die Kühnheit, die uns am Ende übrig bleibt, nachdem wir eingesehen haben, dass den

Gefährdungen einer universalen Zerbrechlichkeit allein das gefährvolle Mittel zerbrechlicher Kommunikation selber widerstehen kann“ (S. 29).⁴

Literatur

Tietgens, H.: Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes. Wiederabgedruckt in: Tietgens, H.: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996. Bad Heilbrunn 1997, S. 13-29

⁴ Zitiert aus: Habermas, Jürgen: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M. 1971, S. 219

Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung

Käthe Schneider

1. Einleitung

Die Veröffentlichung von Hans Tietgens mit dem Titel „Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung“ aus dem Jahre 1991 erscheint in einem Jahrzehnt, in der die Biographieforschung eine deutliche Expansion erfahren hat. In diesem zeitlichen Kontext beleuchtet Tietgens die Relevanz lebensgeschichtlicher Daten und Erkenntnisse für die Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung, jedoch ebenso die Grenzen.

Insgesamt betrachtet stellt Tietgens' Aufsatz ein Plädoyer für eine biographietheoretisch fundierte Forschung und Praxis zur Bildung Erwachsener dar. Selbst 20 Jahre nach Veröffentlichung dieses Artikels ist die von Tietgens dargelegte Perspektive uneingeschränkt aktuell. Die Argumente, die Tietgens für eine biographietheoretisch fundierte Erwachsenenbildungsforschung und -praxis ins Feld führt, werden im Folgenden auf der Basis des von ihm verwendeten Begriffs der Bildung rekonstruiert und theoretisch begründet.

2. Zum Begriff der Bildung

Die Tragweite der Diskussion um die Relevanz der Biographie und Biographieforschung für den Bereich der Erwachsenenbildung eröffnet sich dadurch, dass Tietgens die Lebensgeschichte in der wechselseitigen Beziehung zur Bildung betrachtet. Ausgehend von den anthropologischen Bedingungen sei der Mensch das Lebewesen, das sich zu sich selbst verhält, aus sich etwas macht:

„Im Bildungsprozeß realisiert sich die Möglichkeit der Reflexivität. Organisierter Erwachsenenbildung geht es darum, diese Prozesse zu unterstützen und dabei subjektive Bildungsbedürfnisse und objektive Bildungsbedarfe in einen Vorgang gegenseitiger Förderung zu bringen. Sie gründet dies auf einer Vorstellung von Erwachsensein. Mit dieser wird eine Fähigkeit und Bereitschaft Erwachsener angenommen, für sich selbst einzutreten und ihr Leben zu verantworten. Bildung erweist sich dabei als Arbeit des Menschen an sich selbst“ (Tietgens 1991, S. 208).

Bildung habe lebensgestaltendes Potential (vgl. Tietgens 1991, S. 206). Der Begriff der Bildung wird im Folgenden expliziert, um diesen theore-

tisch sowohl aus der Perspektive der Praxis als auch der Forschung in Beziehung zur Biographie setzen zu können. Bildung bezeichnet die Handlung einer Person, ein Selbst zu schaffen. (vgl. Schneider 2009, S. 57ff.) Das „Selbst“ repräsentiert ein bedeutungsbildendes System. Fingarette definiert Bedeutungsbildung als „einen das eigene Dasein reflektierenden Prozess, in dem wir eine neue Sichtweise schaffen, die neue Verpflichtungen für uns mit sich bringt“ (Fingarette 1963, S. 62ff.). Die Änderung der Bedeutungen impliziert eo ipso Änderungen auf der Ebene der psychischen Dispositionen als Erlebens- und Verhaltensbereitschaften.

Der Handlung der Bildung liegt im Kern ein Objektivationsprozess, ein Bewusstwerdungsprozess, zugrunde. Hegel bestimmt den Menschen vom Telos des Selbstbewusstseins her. In diesem Bewusstwerdungsprozess vollziehen sich grundlegende epistemische Änderungen, die darüber bestimmen, wie Erkenntnisse in Bezug auf Denken, Fühlen und Interagieren generiert werden (vgl. Hegel 1969, S. 253).

Bildung als intentionale Selbstformung basiert auf der Entwicklung des Selbst, die sich nach Kegan (2005, 2001, 2000, 1982) über fünf komplexer werdende Stufen erstreckt und nach der Art und Weise erfolgt, wie die Person Bedeutungen bildet. Für jede Stufe ist eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung charakteristisch und zwar in Bezug auf das Verhältnis der Person zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. Eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung kennzeichnet die Bedeutungsbildung. Das Subjekt ist dasjenige, in das man involviert ist, mit dem man sich identifiziert, mit dem die Person so „verschmolzen“ ist, dass sie es als selbst empfindet. Das Objekt hingegen repräsentiert dasjenige, was die Person anschauen kann, über das sie nachdenkt und das sie ändern kann. Wenn sich die Bedeutungsbildung ändert, findet eine Transformation statt: Das Subjekt wird zum Objekt. Lebenslang findet ein solcher Objektivationsprozess statt. Die Person schafft Objekte. Gleichzeitig findet ein Subjektverlust statt, der zur Selbstbestimmung führt, denn auf jeder neuen Stufe in der Ontogenese erkennt die Person besser, wer sie ist, weil sie mehr von sich selbst betrachten und ändern kann (vgl. Kegan 2001, S. 194f.).

Es ist evident – in Anschluss an Kegan –, dass für Bildung als intentionale Selbstformung die Deutungsmusterebene konstitutiv ist, wenn auch die Änderungen der Deutungsmuster mit Änderungen psychischer Dispositionen einhergehen. Bildung ist bezüglich der Ziele, deren Gegenstand angestrebte Deutungen sind, jedoch „weder (...) ein kontinuierlicher Prozeß, der ein Telos hat, dem ein identisches Subjekt zugrundeliegt, noch (...) ein absoluter Akt eines machthabenden einzelnen Selbst. Ihr

ist das Moment der Kontingenz so inhärent wie der Existenz des Menschen selbst“ (Hackenesch 2001, S. 202).

Die Bedeutung der intentionalen Selbstformung, der Bildung, nimmt mit zunehmendem Alter zu (vgl. Brandtstädter 1999, S. 58). Deshalb stellt sich insbesondere aus erwachsenenbildnerischer Sicht die Frage, wie sich die Person das Selbst oder Teilsysteme bewusst macht und Bedeutungsänderungen herbeiführen kann.

3. Zur Relevanz der Lebensgeschichte für die Erwachsenenbildung in Forschung und Praxis

Bildung gelte auf der einen Seite als ein lebensgeschichtliches Steuerungsinstrument (vgl. Tietgens 1991, S. 206) und auf der anderen Seite sind es die Lebensgeschichten, die für die Erwachsenenbildung relevant sind (vgl. ebd., S. 212). Wenn Tietgens die Relation zwischen Erwachsenenbildung und Lebensgeschichte in ihrer Wechselseitigkeit für die Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung unterstreicht, dann muss dieser Zusammenhang zwischen Bildung und Lebensgeschichte auch theoretisch plausibel sein. Dieses soll im Folgenden expliziert werden.

Mit McClelland, Koestner und Weinberger sind Bildungsziele, die sich als sehr abstrakte auszeichnen, typischerweise der Person nicht bewusst (vgl. McClelland u.a. 1989, S. 690ff.). Klassische Methoden zur Erfassung unbewusster Inhalte sind projektive Verfahren oder auch das Erzählen bzw. Schreiben von Lebensgeschichten und Autobiographien. Aus der Psychotherapieforschung ist bekannt, dass das Erfassen von „current concerns“, von Vorhaben, die von geringerer Abstraktheit als Bildungsziele dennoch der Person nicht bewusst sind, in humanistischen Psychotherapieverfahren dadurch weitgehend gesichert wird, dass man es dem Klienten überlässt, darüber zu sprechen, worüber er sprechen will (Storch/Krause 2005, S. 79). Das Erzählen von Lebensgeschichten ohne Leitfadenimpulse wäre eine ebensolche offene Herangehensweise.

Das Erzählen der Lebensgeschichte stellt außerdem eine Methode dar, um intendierte Subjekt-Objekt-Transformationen abzubilden, die sich über mehrere Dekaden erstrecken können. Eine projektive Methode wäre dagegen zu diesem Zweck längsschnittartig anzuwenden, was zeit- und ressourcenaufwändig und in der Praxis der Erwachsenenbildung nicht realisierbar ist.

Ebenso können Bedeutungsmuster im Erzählen von Lebensgeschichten erkannt werden, weil sich eine Geschichte durch einen „roten Faden“

auszeichnet. Der „rote Faden“, die globale Kohärenz, repräsentiert die allgemeine Bedeutung der Geschichte, ein Bedeutungsmuster, und erlaubt es der Person, Kohärenz in Lebensereignisse zu bringen und sich diese bewusst zu machen. „Biographisches Erzählen rekonstruiert sinnkonstituierend“ (Tietgens 1991, S. 214). Der Ansatz der Narration (Keupp 1999) geht davon aus, dass innerpsychische Kohärenz dadurch erzeugt wird, dass das Individuum eine für sich selbst passende Geschichte, ein Narrativ, entwickelt. Narrationsprozesse sind für die Bildungsdiagnostik, für die Explorierung der Bedeutungsstrukturen und Deutungsmuster eines Individuums relevant.

„Insofern jedes Erzählen eine Verknüpfung ist, deckt es Identitätskonstrukte auf. Indem es die Tendenz zeigt, sich bei Übergangsstellen aufzuhalten, kommen biographische Schaltstellen in den Blick“ (Tietgens 1991, S. 214).

Weiterführend im Sinne von Bildung ist es, wenn mehr davon aufgedeckt werden könnte, wie die Lebensgeschichte von den Deutungen des Biographieträgers und vom Kontext geprägt ist (vgl. Tietgens 1991, S. 215). „Dafür ist es wichtig, die sequenzielle Aufschichtung der Prozeßstrukturen näher zu kennen, wobei konditionelle Verkettungen genau so wirksam werden wie aktives Nutzen von Möglichkeitsräumen“ (ebd., S. 215).

Die Bildung Erwachsener als intentionale Formung des Selbst, des bedeutungsbildenden Systems, werde durch das Verstehen der eigenen Deutungen gefördert. Die Erforschung der Bildung Erwachsener habe Deutungsmuster, Lebensgeschichten und Autobiographien zu erforschen. „Deutungen sollten Medium und Instrument der Vermittlung sein“ (ebd., S. 211) und deshalb ins Blickfeld der Forschung gerückt werden. Über Lebensgeschichten werden Deutungsentwürfe der eigenen Person transparent, die das Werden der Person beeinflussen, die jedoch ihrerseits wiederum intentional zu verändern sind.

Die These, dass die individuelle Lebensgeschichte eine Entwicklungsgeschichte sei, trifft allerdings bei genauerem Hinsehen nicht zu (vgl. ebd., S. 215). Lebensgeschichten können auch als sich selbstbeschränkende Lernprozesse betrachtet werden, wie an dem Beispiel der „Weichenstellungen im Leben“ (ebd., S. 215) deutlich wird:

„Wenn Weichenstellungen erfolgen oder notwendig sind, ist der Wunsch auf der Höhe der Lernfähigkeit zu sein, naheliegend. Faktisch ist dies jedoch oft nicht der Fall, weil ein Stabilitätsbedürfnis besteht, das am ehesten bei einem Einschränken der Lebensperspektive zu befriedigen ist. Auf jeden Fall gilt, daß mit einer Entscheidung für eine Möglichkeit die Weiterführung aller denkbaren anderen ausgeschlossen wird. Derartige Konsequenzen zu ignorieren, be-

steht eine begreifliche Neigung. Umso irritierender ist aber die fallweise Erfahrung, daß Entscheidungen an Wegkreuzungen allzu oft irreversibel sind“ (Tietgens 1991, S. 215).

Dieser Umstand verdient mehr Beachtung in der Erwachsenenbildung und Biographieforschung, denn es gilt identitätsstützende Verhaltenskonsistenzen zu entwickeln (vgl. ebd.).

Im Zuge von Bildung müssen Deutungsmuster im Unterschied zur idealtypisch aufgezeigten Selbstentwicklung im Lebenslauf nicht notwendigerweise komplexer werden, wie es beispielsweise in der sogenannten Krise der Lebensmitte zum Ausdruck kommt:

„Bei realistischer Betrachtungsweise kann diese Lebensmitte (...) gerade die Diskrepanz von Erwartetem und Erreichtem besonders deutlich zeigen. Daß diese Realität noch um einiges vielfältiger ist, zeigt sich daran, wie unterschiedlich von Knotenpunkten des Lebens gesprochen wird oder wie oft und nah beinander von den glücklichen oder den verlorenen Jahren die Rede ist“ (ebd.).

4. Schlussbemerkung

Die Praxis der Erwachsenenbildung sollte dazu beitragen, Bildung zu fördern, den Erwachsenen im Bewusstwerdungsprozess zu unterstützen und ihn zu ermutigen, komplexe Deutungsmuster zu gewinnen. Das Erzählen und Deuten von Lebensgeschichten stellt zur Förderung der Bildung eine relevante erwachsenenbildnerische Methode dar.

Dass die Person sich ihres Selbst in Relation zur eigenen Person, zu anderen und zum Gegenstand bewusst wird und dass sie in der Lage ist, Subjekt-Objekt-Transformationen aufzudecken, stellt nicht nur für den Einzelnen selbst, sondern auch für die Forschung der Erwachsenenbildung eine Herausforderung dar. Die Nähe zur Realität erachtet Tietgens in diesem Kontext für die Biographie- und Erwachsenenbildungsforschung als wichtig, um komplexe lebensgeschichtliche Ereignisse, Verläufe und Entscheidungen eines Erwachsenen verstehen zu können (vgl. Tietgens 1991, S. 219). Es gehe nicht nur darum, die kritischen Lebensereignisse zu erforschen, sondern auch die alltäglichen Belastungen zu verstehen. Diese geben Auskunft darüber, welche Deutungsmuster und damit zusammenhängend, welche psychischen Dispositionen Grenzen aufweisen und der Änderung bedürfen. Das Schreiben von Tagebüchern erscheint hier „als eine zu Unrecht in Vergessenheit geratene Vorgehensweise“ (ebd., S. 220), die für die Biographieforschung einen besonders problemnahen Zugang zu den interessierenden Werdephänomenen bietet. Das Tagebuch erhöht „die Sensibilität für das Menschenmögliche und hat durch das Verfahren noch einen indirekt re-

flexiven Effekt. Und eben dies sind die Wirkungen, die sich die Erwachsenenbildung von der Biographieforschung erhoffen möchte“ (ebd.).

Literatur

- Brandtstädter, J.: The self in action and development: Cultural, biosocial, and ontogenetic bases of intentional self-development. In: Brandtstädter, J./Lerner, R. M. (Hrsg.): Action and Self-development: Theory and Research through the Life Span. Thousand Oaks 1999, S. 58
- Fingarette, H.: The Self in Transformation. New York 1963
- Hackenesch, C.: Selbst und Welt. Zur Metaphysik des Selbst bei Heidegger und Cassirer. Hamburg 2001
- Hegel, G. W. F.: Wissenschaft der Logik, Theorie Werkausgabe. Bd. 6. Frankfurt/M. 1969
- Hoff, E.-H./Ewers, E.: Zielkonflikte und Zielbalance. Berufliche und private Lebensgestaltung von Frauen, Männern und Paaren. In: Abele, A. E./Hoff, E.-H./Hohner, H.-U. (Hrsg.): Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg. Heidelberg 2003, S. 131ff.
- Kegan, R.: The Evolving Self. Problem and Process in Human Development. Cambridge and London 1982
- Kegan, R.: In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life. Cambridge 2000
- Kegan, R.: Competencies as Working Epistemologies – Ways We Want Adults to Know. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Eds). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle 2001, S. 192-204
- Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. 4. Aufl. München 2005, S. 107ff.
- Keupp, H. Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg 1999
- McClelland, D. C./Koestner, R./Weinberger, J.: How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ? In: Psychological Review, 96 (1989) 4, S. 690-702
- Schneider, K.: Zur Architektur der Bildung im Lebenslauf. In: Pädagogische Rundschau, 63 (2009) 1, S. 57-66.
- Schneider, K.: Subject-Object Transformations and ‚Bildung‘. In: Educational Philosophy and Theory (2010) [doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00696.x]
- Storch, M./Krause, F.: Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM). Bern 2005
- Tietgens, H.: Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung In: Hoerning, E. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S.206-223

Zielgruppenarbeit: Modewort – Kernproblem – Brücke zur Bildung

Erika Schuchardt

Das Kolloquium ehrt Hans Tietgens.

Stellen Sie sich vor, an meiner Stelle stünde jetzt im Jahr 2010 Hans Tietgens vor Ihnen, und einer von Ihnen würde sich in der Diskussion melden – sagen wir es wäre im Jahr 1970 – und würde die Frage stellen: „Herr Tietgens, was halten Sie eigentlich von den neuen Errungenschaften, das heißt von der Diskussion über Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung?“

Was glauben Sie, was er geantwortet hätte? – Ich denke, das würde etwa so klingen:

„Ach wissen Sie, man muss wirklich nicht alle sich modern gebenden Modeworte immer gleich ernst nehmen! Wir erarbeiten Methoden und Inhalte für *alle* Erwachsenen. Das kann man nicht aufspalten und sagen, für den einen so und für den anderen so. Außerdem geht es um Systematisierung und wissenschaftliche Grundlagen.“⁵

So werden Sie, etwa in den 1960er und den frühern 1970er Jahren wohl kaum von ihm eine Äußerung zur Zielgruppenarbeit finden. Ja, und bis heute gibt es Kollegen, die sich an seine anfängliche Abneigung gegen Zielgruppenarbeit erinnern, und das für sein endgültiges Credo halten: Aber war das wirklich immer so?

1. Erste Zielgruppenprojekte

Die Entwicklung der Arbeiten der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) verlief bekanntlich nicht im freien Forschungs-Himmel. Sie war vielmehr auch stark bestimmt durch Projekte und eben auch Auftrags-Projekte, damals vor allem von dem Auftraggeber, der über die meisten Gelder verfügte, das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW). Allerdings liefen Zielgruppenarbeits-Projekte des BMBW nicht schon anfänglich mit Tietgens und seiner PAS, sondern mit anderen Projektträgern, etwa dem EUROPARAT zum Thema „Elternbildung“, übrigens schon damals eingebunden in die 3. WELTKONFERENZ FÜR ERWACHSENENBILDUNG IN TOKIO,

⁵ Anmerkung: Wer ihn gut kannte, wusste, dass die anfängliche Absage Methode hatte, um die Argumentation des Anderen zu provozieren und den Diskurs auszulösen.

oder in der von Ekkehard Nuissl mitbetriebenen ARBEITSGRUPPE FÜR EMPIRISCHE BILDUNGSFORSCHUNG IN HEIDELBERG. Da ging es z.B. um „Bildungsangebote für Strafgefangene“ und mündete – Sie werden sich daran erinnern – in das damals wegweisende, umfassende Vorhaben zum „Bildungsurlaub“, BUVEP genannt. Das ging auch an Hans Tietgens nicht unbesehen vorbei und wer damals näheren Kontakt zu ihm hatte, erinnert sich vielleicht daran, dass Tietgens, wenn er im Laufe der 1970er Jahre überhaupt auf Zielgruppenarbeit zu sprechen kam, diese als Angebote für „Lernungewohnte“ oder, wie man damals lieber sagte, für „Bildungsbenachteiligte“ betrachtete.

2. Tietgens und Bildungsprojekte für Menschen mit Behinderungen

In diesem Stadium hatte ich das besondere Glück, dass Hans Tietgens meine Dissertation – durch welche Umstände auch immer – und darin die von mir entwickelte Konzeption, damals „Soziale Integration Behinderter“ (1980), heute das „Krisen-Management-Komplementär-Modell“ (2003) zur Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen, langfristigen Krankheiten, existenziellen Krisen, in die Hände fiel. Und dafür interessierte er sich, das heißt, er ließ sich überzeugen, dass Menschen mit Behinderungen und deren Begleitpersonen bzw. Menschen des gesellschaftlichen Umfeldes eine Zielgruppe seien, für die methodisch-didaktisch speziell „zugeschnittene“ Angebote zum Aufbau von Identität zu entwickeln seien. Er erkannte die Notwendigkeit, Bildungsangebote sowohl zum *individuellen* Identitäts-Aufbau der Person als auch als *kollektive*, gesellschaftliche Perspektiven-Erweiterung zu einem konstitutiven Element von Weiterbildung anzuerkennen. So entstand 1979 in der von Hans Tietgens begründeten Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“, übrigens erstmals als Doppelband, die Publikation „Soziale Integration Behinderter“, Band 1: „Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie“, Band 2: „Weiterbildung als Krisenverarbeitung“. Und wer schrieb das Vorwort? Hans Tietgens, der nun tatsächlich das ärgerliche Wort „Zielgruppenarbeit“ zu Papier brachte, allerdings eingeordnet unter den Begriff „Randgruppe“. Eine Konzeption, an der er, soweit ich weiß, bis zum Schluss seiner Tätigkeit festhielt! Doch natürlich ging es bei der Weiterbildung für Menschen mit Behinderungen um Zielgruppenarbeit.

Ich zitiere Hans Tietgens' Vorbemerkungen zur 1. Auflage 1980:

„Es ist das erste Mal, daß in dieser Reihe eine Veröffentlichung in zwei Bänden erscheint. Dieser Besonderheit entspricht der Herausforderungscharakter des Themas. Es wird ein Problemfeld ent-

faltet, das noch kaum im Bewußtsein derer ist, die sich mit Erwachsenenbildung befassen. Mit der Renaissance ihrer soziaethischen Impulse und mit der Interessenkonzentration auf Zielgruppenarbeit mag es zwar nahe liegend sein, eine weitere ‚Rand‘gruppe ins Blickfeld zu rücken. Auf diese Weise ist aber das Problem, um das es geht, noch nicht erfaßt. Selbst die Tatsache, daß ein ‚Internationales Jahr der Behinderten‘ ins Haus steht, könnte allzu leicht als Alibi-Funktion genutzt werden. Ein solches Ausweichen und Ablenken ist aber nicht mehr möglich, wenn die **Kernthese** dieses Buches ernst genommen wird:

„Der Behinderte braucht die Gesellschaft,
und die Gesellschaft braucht den Behinderten.“
(Tietgens in Schuchardt 1980, S. IX)

< Hinweis aus der aktualisierten überarb. und erw. 8. Auflage 2003 mit erw. Titel „Krisen-Management und Integration“ mit DVD nach 25 Jahren:



Krise als Chance – ein verborgener Reichtum

↻ Komplementär-These:

Der von einer Krise *schon* betroffene Mensch ist eine Herausforderung für die Gesellschaft.

↻ Komplementär gilt:

Die Gesellschaft der von Krisen noch nicht betroffenen Menschen ist eine Herausforderung für den schon betroffenen Menschen, analog der Komplementarität im Christus-Symbol, im chinesischen Yin Yang auf dem Weg zu versöhnender Solidarität, Gerechtigkeit, Frieden und Glück.
(Schuchardt 2003, S. 41) >

Fortsetzung Hans Tietgens:

„Das aber heißt, den Anspruch auf Integration ernst zu nehmen. Wie dazu Bildungsaktivitäten beitragen können, davon handeln die zwei Bände“ (Tietgens in Schuchardt 1980, S. IX).

Tietgens erkannte das für die Erwachsenenbildung allgemein Exemplarische der Zielgruppenarbeit:

„Das für die Erwachsenenbildung allgemein Exemplarische kommt auch im dritten Teil der Arbeit zur Geltung. Wenn darin gezeigt wird, wie Bildungsarbeit mit Behinderten konkret aussehen kann, so ist dies zum einen notwendige Verdeutlichung der praktischen Konsequenzen einer umfassenden Problemanalyse. Die Durchdringung des Problemfeldes hat aber zugleich auf eine Erscheinung geführt, die für die Erwachsenenbildung unabhängig von ihren Inhalten relevant ist. Insofern sie durchgängig auf Identitätskri-

sen stoßen kann, sieht sie sich, wenn auch meist in verdeckterer Form, Anforderungen gegenüber, die bei der Arbeit mit Behinderten unmittelbar zum Ausdruck kommen“ (ebd., S. X).

Und Tietgens blieb – so möchte ich sagen – „Anwalt“ der Zielgruppenarbeit für Menschen mit Behinderungen und deren Umfeld:

„Diese mögliche Ausweitung des Anwendungsfeldes sollte allerdings nicht davon abhalten, sich der Zielgruppe zuzuwenden, die in diesen beiden Bänden theoretisch und praktisch in die Bildungsarbeit integriert wird. Die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer solchen Arbeit dürften nach der Lektüre nicht mehr strittig sein. Die Frage danach ist weniger die des Ob als die nach den Qualifikationen derer, die sich dieser Arbeit annehmen. Die hier geforderte metakommunikative Kompetenz ist sicherlich nur im praktischen Umgang zu erlangen. Indessen setzt dies auch eine Bewusstseinsbildung voraus. Dazu sollte diese Veröffentlichung ebenso beitragen wie zur Anregung des innovativen Handelns, will sie doch als eine ‚Herausforderung zum Umdenken‘ verstanden sein“ (ebd., S. XI).

Diese beiden Bände weckten großes Interesse im BMBW, das sich in den 1970er Jahren darum bemühte, für Zielgruppenarbeit zu werben, und das gerne ein größeres Projekt zu diesem Thema ins Leben rufen wollte. Nach einigen Bildungs-Projekt-Gesprächen zwischen dem Vertreter des BMBW, Ministerialdirigent Dr. Axel Vulpius, und dem Direktor der PAS, Dr. Hans Tietgens, sowie der Überwindung von administrativen Widerständen wurde ein Projekt entwickelt, das allerdings nicht von der PAS, sondern von Horst Ruprecht, Universität Hannover, als Projektleiter zusammen mit der Autorin Erika Schuchardt sowohl für die Bundesrepublik Deutschland (Publ. 1: Schritte aufeinander zu – Soziale Integration in der Bundesrepublik Deutschland) als auch in Zusammenarbeit mit dem Marburger Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft für das Ausland – England, Frankreich, Italien, Schweden, USA – (Publ. 2: Soziale Integration im Ausland) in die Hand genommen wurde, aber von Hans Tietgens bis zum 1. BMBW-WEITERBILDUNGS-KONGRESS IM WISSENSCHAFTS-ZENTRUM BONN und seiner die Öffentlichkeit einladenden Ausstellung „Wechselseitiges Lernen“ (Publ. 3: Wechselseitiges Lernen – Dokumentation des BMBW-Kolloquiums und der Ausstellung), dessen Abschlussbericht von Hans Tietgens Ihnen als von der Humboldt-Universität produzierte DVD vorliegt, begleitet wurde.

Initiatoren der ersten Stunde



Dr. Hans Tietgens Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Dr. Axel Vulpius, Ministerialdirigent im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
Soziale Integration Behinderter
 Band I: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie
 Band II: Weiterbildung als Krisenverarbeitung



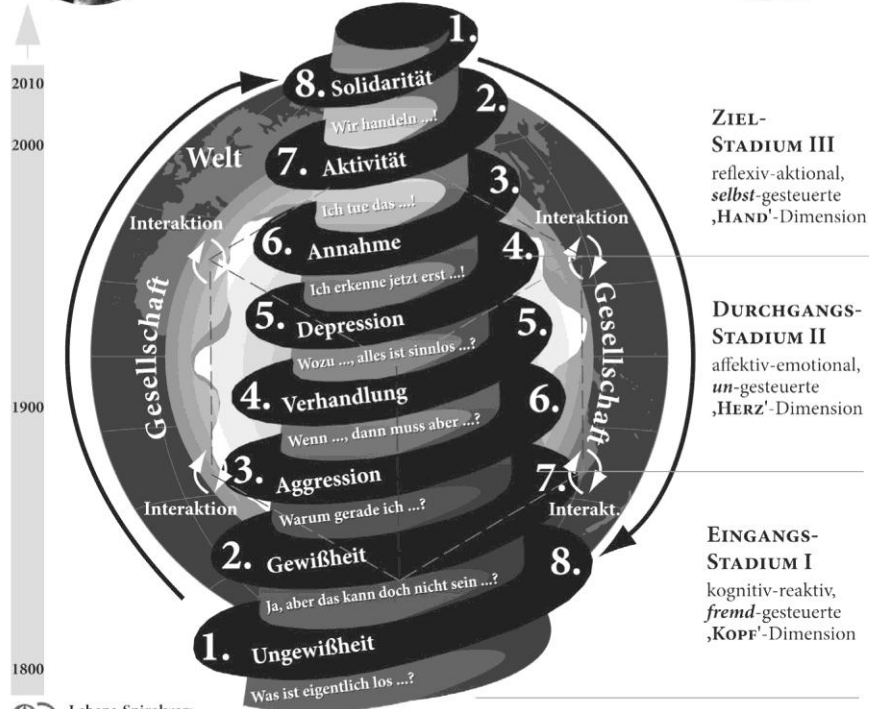
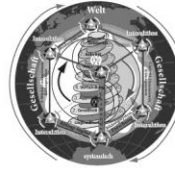
Begründer Dr. Hans Tietgens, Direktor der PAS im DVV:

Er öffnete die Reihe richtungweisend 1979 der Zielgruppenarbeit – überdies erstmalig mit einem Doppelband – seither aktuell in 8. erw. überarb. Auflage
 „nach 25 Jahren ein fortlaufendes Beispiel der Innovation“, E. Nuissel,
 ergänzt um nationale und internationale Studien gefördert durch das BMBW.



Krisen-Management-Komplementär-Modell
individuell – der 8-fache Lebens-Spiralweg der Person

im Bild aufwärts für von Krisen *schon* Betroffene, abwärts für *noch nicht* Betroffene,
 erschlossen aus weltweit über 2000 Auto-/Biographien – seit 1900



Lebens-Spiralweg:
 Für jede Krise neu zu beschreiten

Erika Schuchardt

© Erika Schuchardt
 • Warum gerade ich? Leben lernen in Krisen. V&R, 13. Aufl. 2011 ➔ www.prof-schuchardt.de/dvdchance – Literaturpreis
 • Why me? Learning to Live in Crises. Geneva WCC Publisher 2006, Order: publications.oikoumene.org – Prize for Literature
 Übersetzungen u.a. ins • Japanische • Koreanische • Dänische • Italienische • Amerikanische ➔ www.prof-schuchardt.de/why-me-bibliog
 • Krisen-Management. Doppelband mit DVD. Bertelsmann Verlag, 8. Auflage 2003, Reihe: Theorie und Praxis EB – Bestseller
 Bd 1 Biograph. Erfahr. u. wiss. Theorie, Bd 2 Weiterbildung als Krisenverarbeitung ➔ www.prof-schuchardt.de/dvdkrisen-management
 • Diesen Kuss der ganzen Welt – Beethovens schöpferischer Sprung aus der Krise. 300 Farb-Abbildungen, DVD, Bouvier Verlag, 2. Aufl. 2011
 Übersetzungen u.a. ins • Japanische • Koreanische • Chinesische • Russische • Englische • Französische • Italienische
 Buch-Rezensionen in • Printmedien • Funk • Fernsehen ➔ www.prof-schuchardt.de/aktuelles

3. Tietgens und die neue Zielgruppenorientierung

Man kann sicherlich sagen, dass mit diesem Vorhaben das Eis gebrochen war. Denn kurze Zeit darauf erschien in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ 1981 der von Ortfried Schäßfter verfasste Band „Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung – Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie“, allerdings mit einer nun zu eindimensionalen Akzentuierung in Richtung auf „Demokratisierung“ durch Weiterbildung.

Ich zitiere aus dem Vorwort von Hans Tietgens:

„Unabhängig vom Sprachgebrauch lässt sich sagen, dass unter der Stoßkraft gesellschaftskritischer Impulse Zielgruppenorientierung einen Akzent erhalten hat, der vornehmlich an die Bevölkerungsgruppen denken ließ, die bisher kaum Teilnehmer an Erwachsenenbildungsveranstaltungen waren, und die als Bildungsdistanzierte, Benachteiligte abgewiesen werden. (...) Der dahinter stehende Demokratisierungsanspruch lässt sich ausdifferenzieren. (...)

Damit wird die Aufhebung von Benachteiligungen und Repressionen zur Zielprojektion der Zielgruppenorientierung. Eine solche eminent politische Auslegung des Begriffs findet zwar nicht allenthalben Zustimmung, beherrscht aber weitgehend die Diskussion. (...)

Das Nichterreichen weiter Bevölkerungsgruppen als internes Problem der Erwachsenenbildung und die gesellschaftstheoretische Auslegung der defizitären Situation haben also zum Herausstellen der Zielgruppenorientierung veranlasst. Diese doppelte Motivation hat dazu geführt, dass mit diesem Leitprinzip nicht nur ein Anstoß für eine Werbestrategie und eine Neubesinnung auf die ausbleibenden Bevölkerungsgruppen adäquate inhaltlich-methodische Gestaltung überlegt wird. Es steht vielmehr die Struktur der Erwachsenenbildung überhaupt zur Disposition, das heißt, die Tradition ihres Angebotscharakters. Diese weitreichende Perspektive hängt allerdings mit einem dritten Impuls zusammen, der in den letzten 15 Jahren in das Denken über Erwachsenenbildung eingegeben worden ist. Gemeint ist der Versuch, Demokratisierung nicht allein als Zielvorstellung oder als inhaltlichen Diskussionsgegenstand anzusehen, sondern dafür auch in den Veranstaltungen selbst Handlungserfahrung zu vermitteln. Zielgruppenorientierung erscheint so gekoppelt mit Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung. Was als Teilnehmerorientierung im Sinne der Berücksichtigung der Erfahrungsperspektiven unter verschiedenen Begriffen schon lange Leitprinzip war, wird konsequent weiter ausgelegt als Ermöglichen der Teilnehmerpartizipation.

Ein weiteres Problem, das allerdings für den Zielgruppenansatz generell gilt, besteht in der Gefahr, eine Selbstgenügsamkeit der Zielgruppe zu unterstützen. Insofern die Anregung zur Weiterbildung ein Sich-selber-Finden auslösen soll, bis die Chance zur Selbstvergewisserung im Rahmen einer Gruppe mit gleicher oder ähnlicher Lebens- und Problemlage sicherlich von Vorteil. Bewähren kann diese Selbstvergewisserung sich aber erst in der Befähigung, auch mit Angehörigen anderer Zielgruppen verständlich und selbstbewusst zugleich umzugehen. Zielgruppenorientierung wirkt den Blick verengend und eben nicht als Brücke zur Bildung, wenn es ihr nicht gelingt oder wenn sie nicht anstrebt, auch die Kategorie des anderen und den Motivationshintergrund des Interaktionsverhältnisses ins Bewusstsein zu bringen. (...) Insofern ist es nicht zufällig, dass einer der letzten in dieser Reihe erschienenen Bände (E. Schuchardt: ‚Soziale Integration‘) einen Ansatz der Zielgruppenarbeit mit Behinderten darstellt und begründet, der auf diese Integration abzielt“ (Schäffter 1981, S. 1-17).

Dass Hans Tietgens dem Gedanken treu geblieben ist, kann man nicht zuletzt daraus ersehen, dass noch die 5. Auflage meiner beiden Bände mit einem Vorwort von ihm erschien. Ich zitiere aus dem Vorwort:

„Ihr, der Autorin, geht es um ein ‚Umdenken als Zukunftschance‘. Danach will begriffen sein, dass eine Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen eine ‚Krisenverarbeitung als Lernprozess‘ auf Gegenseitigkeit erfordert, jene Bildungsarbeit also als ‚wechselseitiges Lernen‘ zu verstehen ist. Nur ein Interaktionskonzept kann hier im Sinne des weiteren Buchtitels ‚Schritte aufeinander zu‘ eine Hilfe bieten. Es kann sich auf Analysen stützen, die einen Entwicklungsprozess angesichts der Verarbeitung existentieller Krisen in 8 Spiralphasen erkennen lassen und der wiederum in einen wechselseitigen 3-Schritte-Umkehrprozess – Stabilisierung, Integration, Partizipation – didaktisch-methodisch aufgearbeitet werden kann. (...)

Wie dies aussehen müsste, das allerdings zeichnet sich an dem deutlich ab, was Erika Schuchardt im ersten systematischen Teil des Buches als Integrations-Pädagogik/-Andragogik entwickelt. Danach könnten die ‚Schritte aufeinander zu‘ wesentlich verbessert werden, wenn sie – auf der Grundlage der hier vorgelegten Theorie-Praxis-Konzeption – nicht nur allorts gewagt, sondern auch durch erweiterte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote initiiert würden. Es gilt, nach dem Prinzip Hoffnung einer sich weitgehend sperrig zeigenden Umwelt durch mutmachende Beispiele die Erweiterung von Bildungsprogrammen abzurufen. (...)

In diesem Sinne kann die Veröffentlichung (...) als bahnbrechend für die Erwachsenenbildung, für ‚Schritte aufeinander zu‘ verstanden werden“ (Tietgens 1985, S. 1-3).

Mein in den folgenden 25 Jahren daraus entwickeltes Krisen-Management-Komplementär-Modell impliziert den von der Herausgeberin Wil-

trud Gieseke propagierten Forschungsansatz der von ihr eingeführten Perspektiven-Verschränkung:

„Mit der Einführung der Perspektivverschränkung ging es mir darum, das Pädagogische des Handelns selbst im Scheinwerfer der Betrachtung zu fokussieren und das Verhältnis zwischen den Perspektiven für den Prozess zu verfolgen. Wir stehen hier erst am Anfang der empirischen Erschließung“ (Gieseke 2009, S. 14).

Einen Beitrag dazu leistet das **Krisen-Management-Komplementär-Modell**, indem es die Erschließung derartiger Lernprozesse veranschaulicht als komplementär und interdependent, also unlösbar verbunden wie die *zwei* Seiten einer Medaille und in der Richtung nicht länger als Einbahnstraße, sondern als Begegnungsweg: Einerseits *individuell* als der 8-fache Lebens-Spiralweg der Person, andererseits integriert, *kollektiv und individuell*, als der 3-Schritte-Umkehrprozess der Gesellschaft (s. Abbildung nachfolgende Doppel-Seite). Dieses Komplementär-Modell stellt sich kurz gefasst, wie folgt dar:

Der 8-fache Lebens-Spiralweg Krisenverarbeitung der Person im Krisen-Management-Komplementär-Modell, primär *individuell*:

Er führt den von der Krise *schon* betroffenen Menschen durch drei Stadien vom Kopf I über das Herz II zur Hand(lung) III durch die acht Spiralphasen, und zwar durch die irritierende **Ungewissheit 1. Spiralphase (Sph) „Was ist eigentlich los ...?“** zur schmerzlichen **Gewissheit 2. Sph „Ja, aber das kann doch gar nicht sein ...?“** im Rahmen des kognitiv *fremd*-gesteuerten EINGANGS-,KOPF'-STADIUMS I, gefolgt von der vulkanartig ausbrechenden **Aggression 3. Sph „Warum gerade ich ...?“**, über die verzweifelte **Verhandlung 4. Sph „Wenn ... , dann muss aber ...?“** zur entsagenden **Depression 5. Sph „Wozu ..., alles ist sinnlos...?“** im affektiv *un*-gesteuerten DURCHGANGS-,HERZ'-STADIUM II bis zur befreienden **Annahme 6. Sph „Ich erkenne erst jetzt ...!“**, zur neuen perspektivenerweiterten **Aktivität 7. Sph „Ich tue das ...!“**, letztlich zur versöhnenden **Solidarität 8. Sph „Wir handeln gemeinsam....!“** im aktional *selbst*-gesteuerten ZIEL-,HAND-(LUNGS)'-STADIUM III. Das ist der Weg aus der Krise. 6000 Auto-/Biographen weltweit haben sich den Lebens-Spiralweg mit Kopf/Geist, Herz/Seele und Hand/Leib abgerungen. –

Was aber ist der Weg *noch nicht* betroffener, begleitender Mitmenschen? Weichen sie aus, fliehen sie gar? Oder stellen sie sich auch selbst der Krise? Wagen sie mutig den komplementären gegenläufigen Lernweg aus vertrauter Solidarität (Sph 8) zur Neuorientierung aus der sie herausfordernden Ungewissheit (Sph 1)? Dann erschließt sich auch ihnen der verborgene Reichtum in Gestalt erweiterter Normen und Werte, einmündend in vertiefte Entscheidungs-, Handlungs- und Verantwortungs-Kompetenz.

機 (KI) Krisen-Management-Komplementär-Modell individuell – der 8-fache Lebens-Spiralweg der Person

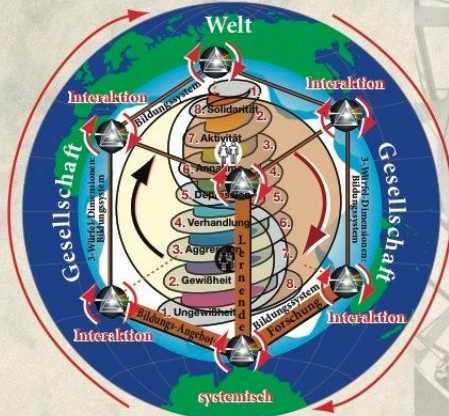
im Bild aufwärts für von Krisen *schon* Betroffene, abwärts für *noch nicht* Betroffene,
erschlossen aus weltweit über 2000 Auto-/Biographien – seit 1900



von Krisen *schon*
betroffene Menschen

Bibliographie

- gegliedert
- alphabetisch
- annotiert



Symbole zur Grafik

- 機 (KI)
- I.
 - II.
 - III.
 - IV.
 - V.
 - VI.
 - VII.
 - VIII.

機 (KI) Lebens-Lern-Modell zur Krisen-Management-Kompetenz:

Die individuelle-kollektive Interaktion, die systemische Wechselwirkung (Prisma und Pfeile -I-) zwischen der Person (auf dem 8-fachen Lebens-Spiralweg -II-), der Gesellschaft (die den Spiralweg umfassende offene Kugel -III-) und der Welt (der alles umfassende Globus -IV-) wird lehrbar, lernbar, institutionalisierbar und professionalisierbar durch das Bildungssystem (Würfel -V- mit den drei Dimensionen): Lernende (L), Bildungsangebote (B) und Forschung (F) mittels des komplementären 3-Schritte-Umkehrprozesses (symbolisiert im Auf und Ab des Yin Yang -VI- u. s. rechte Seite).
Fazit: Die Interaktion, Brechung, Perspektiven-Verschänkung (8 Prismen -I- u. Würfel -VII- u. s. rechte Seite) zwischen Person, Gesellschaft, Welt verweisen auf Verarbeitung der Krise als Chance zur Neu-Konstruktion von Wirklichkeit (-VIII-).

機 (KI) Krise als Chance – ein verborgener Reichtum

⌘ Komplementär-These:
Der von einer Krise *schon* betroffene Mensch ist eine Herausforderung für die Gesellschaft.

⌘ Komplementär gilt:
Die Gesellschaft der von Krisen *noch nicht* betroffenen Menschen ist eine Herausforderung für den *schon* betroffenen Menschen, analog der Komplementarität im Christus-Symbol (a), im Janus-Kopf (b) und im chinesischen Yin Yang (c) auf dem Weg zu versöhnlicher Solidarität, Gerechtigkeit, Frieden und Glück.

Komplementarität Grundkonstellation
• Kosmischen Seins: Tag – Nacht
• Menschlichen Daseins: Jugend – Alter;
Mann – Frau; Leben – Tod



• Gleichgewicht: Leben in Balance: im Heilsein, im 'Gesundsein'
• Ungleichgewicht: Unversöhnsein: im Unheilsein, im 'Kranksein'
• Komplementär-These: Vom 'Gesundsein' kranker Menschen: Vom 'Kranksein' gesunder Menschen

© Erika Schuchardt
• Warum gerade ich? Leben lernen in Krisen. V&R, 13. Aufl. 2011 ➔ www.prof-schuchardt.de/dvdchance – Literaturpreis
• Why me? Learning to Live in Crises. Geneva WCC Publisher 2006, Order: publications.oikoumene.org – Prize for Literature
Übersetzungen u.a. ins • Japanische • Koreanische • Dänische • Italienische • Amerikanische ➔ www.prof-schuchardt.de/why-me-bibliog
Buch-Rezensionen in • Printmedien • Funk • Fernsehen ➔ www.prof-schuchardt.de/aktuelles

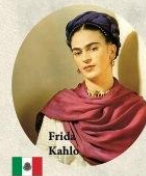
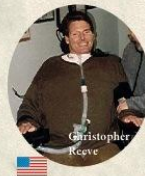
機 (Krisen) Integriertes Krisen-Management-Komplementär-Modell kollektiv + individ. – der 3-Schritte-Umkehrprozess der Gesellschaft

im Bild aufwärts für von Krisen *schon* Betroffene, abwärts für *noch nicht* Betroffene,
erschlossen aus rd. 50 Bildungs-Pilot-Projekten, Film-DVD – seit 1970

von Krisen *schon*
betroffene Menschen

Bibliographie

- gegliedert
- alphabetisch
- annotiert



Symbole zur Grafik

1 japanisches Zeichen vereint
'Krise' als Gefahr + Chance,
im Deutschen aber 2 Worte

Prisma/Eckpunkt
für Interaktion

Lebens-Spiralweg
komplementär
für aufwärts
und abwärts

Kugel
für Gesellschaft
regional
national

Globus
für Gesellschaft
international

Würfel mit 3-Dimen.
fürs Bildungssystem
Lernende, Bildungs-
Angebote, Forschung

Yin Yang
für den 3-Schritte-
Umkehrprozess
aufwärts, abwärts

Würfel mit 8 Prismen
für Interaktion,
Brechung, Perspek-
tivenverschränkung

Komplementär-Modell
Krisen-Management
lehrbar, lernbar,
institutionalisierbar



3.

als Gewandelte sind sie fähig
über die Integration zum
3. Schritt Partizipation (-3-)
zum Handeln in grenzüber-
schreitender Perspektiven-
verschränkung,
Solidarität Sph. 8.

2.

sie gelangen durch die
Bereitschaft Einzelner (weiß)
zu Begegnung und wechselsei-
tigem Lernen zum
2. Schritt Integration (-2-, grau
durch erweiterte Perspektive);

1.

Lernende, von Krisen *schon*
betroffene Menschen (-1-,
schwarz), zunächst ausgegrenzt
aus der Gesellschaft (weiß),
erringen durch den Lebens-
Spiralweg von Sph. 1 Unge-
wissheit bis Sph. 8 Solidarität
den **1. Schritt Stabilisierung**;

Start



Umgekehrt – komplementär –
verläuft der Lernweg der *noch*
nicht betroffenen Gesellschaft
in Gestalt der Bereitschaft
Einzelner (-1-, weiß) zur Umkehr
aus eher Norm-orientierter
Partizipation 1. Schritt

sie gelangen durch den
2. Schritt Integration (-2-, grau
durch erweiterte Perspektive) zu
einer reicheren Identität und
damit zur Einkehr und Umkehr;

auf der Suche nach erneuter
Stabilisierung, 3. Schritt (-3-,
grau) werden sie fähig, durch den
Spiralweg von Sph. 8 Solidarität
bis Sph. 1 Ungewissheit als Gewan-
delte in Normen und Werten aus
neuer Perspektiven-Verschränkung
grenzüberschreitend handelnd zu
partizipieren.

☹️ *noch nicht* Lernende verschenken ihre Lebens-Lern-Chance:
Erkennen noch nicht Ihre Krise als Chance – als einen verborgenen Reichtum

Krisen-Management-Beispiele für Komplementarität:

- Joseph und seine Brüder, Bibel Altes Testament
- Truth and Reconciliation Commission, South Africa
- Shalom-Initiative verwaister Eltern, Israel und Palästina

© Erika Schuchardt

• Krisen-Management. Doppelband mit DVD. Bertelsmann Verlag, 8. Auflage 2003, Reihe: Theorie und Praxis EB – Bestseller

• Bd 1 Biograph. Erfahr. u. wiss. Theorie, Bd 2 Weiterbildung als Krisenverarbeitung > www.prof-schuchardt.de/dvdkrisen-management

• Diesen Kuss der ganzen Welt – Beethovens schöpferischer Sprung aus der Krise. 300 Farb-Abbildungen, DVD, Bouvier Verlag, 2. Aufl. 2011
Übersetzungen u.a. ins • Japanische • Koreanische • Chinesische • Russische • Englische • Französische • Italienische
Buch-Rezensionen in • Printmedien • Funk • Fernsehen > www.prof-schuchardt.de/aktuelle

Der 3-Schritte-Umkehr-Prozess der Gesellschaft im integrierten Krisen-Management-Komplementär-Modell, primär *kollektiv+individuell*:

Er fordert also **interdependent** auch die Gesellschaft zur Umkehr, zur ‚Neukonstruktion von Wirklichkeit‘ heraus. Einerseits – wie beschrieben – *individuell* im Sich-Durchringen der Person durch den 8-fachen Lebens-Spiralweg Krisenverarbeitung. Andererseits *kollektiv* besteht die Aufgabe der Gesellschaft darin, sich der Interaktion – Dialog, Konfrontation, Diskurs – mit dem *schon* betroffenen Mit-Menschen komplementär auf dem 3-Schritte-Umkehrprozess (↔) Stabilisierung (↔) Integration (↔) Partizipation zur Ermöglichung versöhnender Solidarität zu stellen.

Das erfordert lebenslange Umkehr-Bereitschaft auf beiden Seiten: Der Mensch ist nicht eindimensional statisch rollenfixiert, ein ‚Fertiger‘, sondern er entwickelt sich mehrdimensional – abhängig von der jeweils individuellen Lebens-, Lern- und Status-Geschichte – als ein ‚Werdender‘: Reifend auf seinem Lernweg durch die Krise gelangt er zu versöhnender Solidarität, Gerechtigkeit, Frieden, Glück (vgl. exemplarisch Schuchardt, E. (2011²): „Diesen Kuss der ganzen Welt – Beethovens schöpferischer Sprung aus der Krise“).

Der geforderte 3-Schritte-Umkehrprozess kann durch **Bildungsangebote** – genauer gesagt durch die Vermittlung von Krisen-Management als Integral des Gesamt-Bildungssystems – erleichtert, gefördert oder überhaupt erst initiiert werden. Diese Beziehungen sind auf der Komplementär-Modell-Abbildung mit dem Würfel dargestellt. Die Berührungspunkte zwischen Kugel (Gesellschaft) und Würfel (Bildungssystem) sind markiert durch Prismen, die die Brechungsstellen kennzeichnen, welche zur ‚Umkehr‘ bewegen können.

Diese Erkenntnis wurde auf der erweiterten Basis der rund **50 Bildungs-Pilotprojekte**⁶ für die Umsetzung dieses Prozesses als Integral des Gesamt-Bildungssystem zur Förderung von Chancengerechtigkeit gewonnen. Dazu wurden Lernprozesse zum Erwerb der Schlüsselqualifikation Krisen-Management-Kompetenz in Wort und Film dokumentiert, zugleich mit dem Ergebnis der Aufdeckung gesellschaftlich komplementärer Lernprozessverläufe

² Schuchardt, E. (2003⁸), exempl. aus Band 2: „Weiterbildung als Krisenverarbeitung“ die Praxis-Film-Dok. aus rd. 50 Bildungs-Pilot-Projekten ‚Best Practice International‘, seit 1970: • Messe Hannover: Integrations-Brücke, S. 480ff. • Ausstellung/Kongress Weiterbildung. Bonn: Stolper-Steine zum Umdenken, S. 557ff. • Dialog im Dunkel, S. 573ff. • Begegnungszentrum Hephatha S. 583ff. • Crüppel Cabarett, S. 598 • Integratives-Projekt-Studium Bethel, S. 609ff. • Service learning Help, S. 617ff. • Freiwillige Schule fürs Leben, S. 625ff. • Treffpunkt Cafe Lahr, S. 633ff. • Aktion Mensch, S. 638ff. • Nds. Initiative Demokratie lernen, S. 642ff. • Schuchardts Culture Parade – Integrations-Gipfel im Berliner Reichstag, S. 647ff. • Olympiade der Hoffnung: Paralympic, S. 665ff. • Aktions-Jahre BRD 1979, UN-Decade 1981-91, EU 2003, S. 676 • US-able: Transatlantischer Ideen-Wettbewerb, S. 676ff. • Krisen-Management kollektiv: Deutscher Bundestag, S. 679ff. www.prof-schuchardt.de/dvdkrisen-management

(s. DVD www.prof-schuchardt.de/dvdkrisen-management). Danach erweist sich Krisen-Management als lehr- und lernbar, institutionalisierbar und professionalisierbar.

4. Nachwirkungen

Schließlich würdigte Hans Tietgens Nachfolger, Ekkehard Nuisl von Rein, mit seiner Aussage im Vorwort zur 8. überarb. und erw. Auflage 2003 – „Nach 25 Jahren ein fortlaufendes Beispiel der Innovation“ – die Initiative des Vorgängers Hans Tietgens „Zielgruppenarbeit als Brücke zur Bildung“, die „sich erweitert zu einem Ansatz an individuellen wie kollektiven Problem-Fällen, -Aspekten und -Perspektiven. (...) Sie können – bezogen auf eigene Lebenssituationen und gesellschaftliche Konflikt-Situationen – als ‚Krise und Chance‘ begriffen werden“ (Nuisl in Schuchardt 2003, S. 21)

(vgl. dazu auch das „Interview Forschungsentwicklung: Vulpius, Nuisl, Schuchardt“, www.prof-schuchardt.de/dvdchance).

Nuisl kommentiert:

„Es geschieht nicht allzu häufig, dass ein Fachbuch, zumal ein Doppel-Band, nach einem Vierteljahrhundert in einer 8. Auflage erscheint. Oft ist das Thema nicht mehr aktuell oder der wissenschaftliche Diskurs ist weiter gegangen, das Buch selbst zu einem Stück Wissenschaftsgeschichte geworden.

Anders hier: Das Buch von Erika Schuchardt zur Krisenverarbeitung hat nichts von seiner Aktualität eingebüßt und besticht nach wie vor durch die plausible Präsentation von Bearbeitungsstrukturen, abgeleitet und gestützt von Fallanalysen und theoretischen Verknüpfungen. Der Autorin ist es gelungen, den ursprünglichen Ansatz – den Umgang mit Behinderungen – zu einem generalisierten Zugang zu Krisen, Lebenskrisen und Verarbeitungsprozessen der Individuen und der sozialen Kontexte sowie anwachsender globaler gesellschaftlicher Krisen- und Konfliktsituationen weiter zu entwickeln. Der ursprünglich mit dem Buch verbundene Zielgruppenansatz hat sich erweitert zu einem Ansatz an individuellen wie kollektiven Problem-Fällen, -Aspekten und -Perspektiven. Lernen ist danach nicht mehr zielgruppenbezogen definiert, sondern sowohl als selbst organisierte wie gleichermaßen innovative Herausforderung zur Auseinandersetzung mit dem von Erika Schuchardt so bezeichneten Krisen-Management. Sie können – bezogen auf eigene Lebenssituationen und gesellschaftliche Konflikt-Situationen – als ‚Krise und Chance‘ begriffen werden.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, Nachfolgeeinrichtung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, welches die 1. Auflage in der Reihe Theorie und Praxis publizierte, widmet sich diesem speziellen pädagogischen Ansatz mit Erwachsenen in unterschiedlicher Weise, nicht nur mit Publikationen, sondern auch mit Forschungsprojekten und Materialentwicklungen. Auch die Form der diskursiven Auseinandersetzung mit Krisenverarbeitung wie etwa Tagungen und Workshops stehen auf dem Programm des Instituts. Ganz zu schweigen von den neuen Medien, an denen sich auch die hier vorliegenden beiden Bände orientieren: Mit der dem Band 2 beiliegenden DVD werden auch Bilder, Gesichter, Gespräche und Eindrücke anderer sinnlicher Art sowie best practice Modelle – national wie international – mitgeliefert. Nach 25 Jahren ein fortlaufendes Beispiel der Innovation“ (Nuisli in Schuchardt 2003, S. 21).

Hans Tietgens' anfängliches Misstrauen gegenüber der Zielgruppenarbeit als neue Herausforderung für die Erwachsenenbildung ist angesichts der entwickelten Forschungsansätze einem allmählich wachsenden Interesse und schließlich einer Befürwortung gewichen.

Aber Hans Tietgens wäre nicht Hans Tietgens gewesen, hätte er diese neuen Erkenntnisse nicht sogleich als Ansatzpunkte für einen neuen Zugang zu einer Problemorientierten Bildung verwendet. Das entsprach schon der Auffassung des Studenten Hans Tietgens, der über „Studieren in Bonn nach 1945“ sein Interesse an Hermeneutik und Methodologie bekundete, seine Professoren anhand ihrer Denkstile charakterisierte und die darin enthaltene Methoden- und Erkenntnis-Kritik als Möglichkeiten der „Problembewältigung“ versteht.

So arbeitete Hans Tietgens und so haben wir ihn immer erlebt.

Literatur

- Blumenthal, V. v.: Soziale Integration im Ausland – England, Frankreich, Italien, Schweden, USA. Bad Heilbrunn 1987
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Zusammenarbeit m. E. Schuchardt: Wechselseitiges Lernen – wissenschaftliches Kolloquium Weiterbildung. Dokumentation des BMBW-Kolloquiums und der Ausstellung. Bonn 1988 (Studien zu Bildung und Wissenschaft; 58)
- Gieseke, W.: Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin 2009², S. 10-22 (Erwachsenenpädagogischer Report; 11)

- Nuissl von Rein, E.: Vorbemerkungen zur 8. erw. und überarb. Auflage. In: Schuchardt, E.: Krisen-Management und Integration. Doppel-Band + DVD. 8. erw. u. überarb. Aufl. Bielefeld 2003, S. 21
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung – Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- Schuchardt, E.: Schritte aufeinander zu – Soziale Integration in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn 1987
- Schuchardt, E.: Krisen-Management und Integration. Doppelband + DVD, www.prof-schuchardt.de/dvdkrisen-management. 8. erw. u. überarb. Aufl. Bielefeld 2003 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Schuchardt, E.: Chance: Krise – Ein verborgener Reichtum, Medien-Dok. DVD. Berlin 2006 [Darin: Interview Forschungsentwicklung: Vulpius, Tietgens, Nuissl, Schuchardt, www.prof-schuchardt.de/dvdchance]
- Schuchardt, E.: Diesen Kuss der ganzen Welt – Beethovens schöpferischer Sprung aus der Krise. Bonn 2011/2 (übersetzt ins Japanische und Russische)
- Schuchardt, E./Blumenthal, V. v.: Approaching each Other – Social Integration Through Further Education. In: Education – A Biannual Collection of Recent German Contributions to the Field of Educational Research. Ed. by the Institute for Scientific Co-Oper., Vol. 38. Tübingen 1988 [in mehreren Sprachen]
- Tietgens, H.: Vorbemerkungen. In: Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981, S. 1-17 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Tietgens, H.: Studieren in Bonn nach 1945. In: Kuhlmann, W./Böhler, D.: (Hrsg.): Kommunikation und Reflexion. Frankfurt/M. 1982, S. 720-744 (Festschrift für Karl-Otto Apel) [siehe dazu auch Interpretation des Textes von Erhard Schlutz auf dem Tietgens-Kolloquium am 23.10.2009 in diesem Band]
- Tietgens, H.: Zusammenfassender Schlussbericht aus den Arbeitsgruppen und der Gesamttagung. Erster BMBW-Weiterbildungskongress 1986. In: Schuchardt, E.: Wechselseitiges Lernen – wissenschaftliches Kolloquium Weiterbildung. Dokumentation des BMBW-Kolloquiums und der Ausstellung. Bonn 1988, S. 75-88 (Studien zu Bildung und Wissenschaft; 58)
- Tietgens, H.: Geleit zur 1. Auflage 1980 „Soziale Integration Behinderter“. In: Schuchardt, E.: Krisen-Management u. Integration. Doppel-Band + DVD. 8. erw. und überarb. Aufl. Bielefeld 2003, S. 22f. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)

Forum 2: Lehr-/Lernforschung

Moderation: Prof. Dr. Pätzold

„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 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 unauflösbaren 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 *lehrtheoretisch* 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 „Bausteinsystem“, dem sich Steffi Robak widmet. Sie macht unter anderem auf den bedeutsamen 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

Lernen mit Erwachsenen – Begründungen und Gegenargumente für eine Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung

Monika Kil

1. Zum Kontext und Aufbau des Textes

Das Buch von Hans Tietgens „Lernen mit Erwachsenen“ (1967) ist unter der Mitarbeit von Heinz L. Matzat (ein Philosophiewissenschaftler, der auch philosophische Studienkreise an der VHS hielt und für die empirische Analyse in diesem Band zur Verfügung stellte), Hans Müller (ein Kursleiter in der beruflichen Weiterbildung für Mitarbeiter von Industrie- und Handelsbetrieben mit dem Themenbereich volkswirtschaftlicher und innerbetrieblicher Ordnung) und Johannes Weinberg (ein ehemaliger Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes im Bereich muttersprachlichen Unterrichts für Erwachsene und später Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster) entstanden. Vorab sei dazu auf die leitende Zielstellung des Buches insgesamt verwiesen: Es wird sich bei dem komplexen Sachverhalt des Lernens mit Erwachsenen zum einen auf Vermittlungsvorgänge konzentriert, die zum anderen bereits einer normativen Grundorientierung am erwachsenen Lernenden, wie Hans Tietgens in seinen klassischen *Vorbemerkungen* schreibt, unterliegen: dass nämlich das Lernen ein Mitvollzug mit anderen sei und Aufgabe des Lehrenden deshalb sei, dieses ‚Mit‘ zu fördern und sich in den Lernvollzug mit einzubeziehen. (15f.). Wie dies gehen soll, wird mit empirischem Material veranschaulicht und belegt. Es werden Rekonstruktionen von Unterrichtsgesprächen herangezogen und dies noch ohne die Möglichkeit der elektronischen statistischen Auswertung und des derzeitigen Einsatzes videografischer Verfahren (vgl. Schrader u.a. 2010). So werden Verlaufsprotokolle, Beteiligungsspiegel, hier in Form der Erfassung von Beteiligung, Interaktion und Reihenfolge der gewählten Handlungsformen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, verwendet. Die Leser/-innen erhalten damit konkrete Einblicke in fachdidaktisches Handeln aus tatsächlich stattgefundenen und vom Inhaltsbereich, von den Zielgruppen und vom Format her stark variierenden Kursen – u.a. eines Deutschkurses, eines philosophischen Studienkreises und einer Theaterbesprechung. Mit diesem Werk haben wir es mit einem bis heute raren empirischen Zugriff auf das Lehr-/Lerngefüge Erwachsener zu tun, und es handelt sich gleichsam um ein historisches Dokument wie sich Weiterbildungsforschung in den 60ern „praktisch“ konstituierte, nämlich in enger Zusammenarbeit zwischen Kursleitenden und Forschenden. Das starke Interesse an empirischer Unterrichtsforschung zeigt sich auch am

Ende des Buches. Noch im Anhang „Über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Lernerfolg“ (Teaching Styles) werden Befunde der empirischen Unterrichtsforschung aus den USA rezipiert (Solomon u.a. 1963), die in Folge des „Sputnikschocks“ dort intensiviert betrieben wurde. Auch ohne Internetzugang verhält sich die Erwachsenenbildung zu dieser Zeit sehr zeitnah zu internationalen Forschungsergebnissen. Das hier aber nun in der Hauptsache vorgestellte und interpretierte relevante Kapitel bildet das erste und einleitende ab.

Die *Grundfrage* von Hans Tietgens im ersten Kapitel „Zur Problematik einer Eigenständigkeit“ (S. 17-46) lautet: Kann sich die Erwachsenenbildung die Eigenständigkeit eines Bildungsbereichs zuschreiben, d.h. hält der zu dieser Zeit bereits vielfach publizierte Konsens, dass es i.e.S. vor allem eine eigenständige Methodik für das Lernen mit Erwachsenen gibt, vor der Realität stand? Dazu wird das „Selbstbild der Erwachsenenbildung“ auf knapp einer Seite insoweit skizziert, als dass ein knizses Bild einer bereits eigenständigen Disziplin entsteht. Dieses Ergebnis wird dann aber im laufenden Text immer wieder zur Disposition gestellt, indem vier „Bedenken“ vorangestellt werden (gegenüber dem Gegenbild „Schule“; dem Vorrang der „Allgemeinbildung“ und des „Fragmentarischen“; der positivistischen Sicht auf das Lernen des Erwachsenen; der Neigung zum „Informellen“), um daraufhin gesondert *Eigenständigkeitsmerkmale* in sieben Unterabschnitten zu betrachten (vgl. Punkt 2.). Letztere werden reflektiert auf dem Hintergrund der drei großen Zielstellungen von Erwachsenenbildung:

- „Hilfe zu leisten für das Lernen“,
- „Hilfe zu leisten für die Orientierung und Urteilsbildung“ (Anm. insbesondere diese Aufgabe sorgt für die Widerlegung),
- „Hilfe zu leisten für die Eigentätigkeit“.

2. Alleinstellungsmerkmale der Erwachsenenbildung im kritischen Licht

Freiwilligkeit und Motivation: Es kann aber auch niemand verpflichtet werden!

Für die Erwachsenenbildung in dieser Zeit wird immer wieder die Tatsache herausgestellt, dass die Teilnehmenden freiwillig zu den Veranstaltungen kommen und dies für die Lernsituation mit Erwachsenen entscheidend günstig kennzeichnend ist (z.B. weniger Zeitdruck, Aufgeschlossenheit gegenüber Lerninhalten). Es waren die heutigen verordneten und teilnahmekontrollierenden Kurse in Einrichtungen der Er-

wachsenenbildung (z.B. Integrationskurse, Kurse der Arbeitsagentur und Berufsförderung Jugendlicher) wohl noch undenkbar.

Hans Tietgens rät jedoch, anstatt auf eine abstrakte Vorstellung von Freiwilligkeit zu bauen, solle man sich um die Motive der möglichen und tatsächlichen Teilnehmer/-innen kümmern, denn auch berufliche Notwendigkeit könne Freiwilligkeit einschränken. Insofern gibt er allerdings auf der Gegenseite dem Alleinstellungsmerkmal recht und problematisiert es: Denn eine zentrale Folge von Freiwilligkeit sei, dass niemand verpflichtet sei, zu bleiben. Genau hier sei nun ein „eigenständiges“ Kernproblem der Erwachsenenbildung, sich, an diese Prämisse gebunden, „nur“ an Teilnehmererwartungen zu orientieren und nicht an Maßstäben, die an das Angebot ursprünglich gestellt waren und die zum Bildungserfolg führen.

Hans Tietgens hält hier ein Plädoyer für die Sachgerechtigkeit, welches der derzeit im Vordergrund stehenden Rede vom Kunden in der Weiterbildung in zu kurz greifenden Qualitätsdebatten diametral entgegensetzt: Dem zu Vermittelnden nämlich auch dann gerecht zu werden, wenn es Teilnehmerschwund hervorruft!

Erfahrung und Vergangenheit: Die Scheinauthentizität der Erlebnisse schränkt die Bildsamkeit ein!

Die Argumentationsfolge ist hier ähnlich: Der Prämisse, sich an Erfahrung auszurichten, steht wiederum eine bildungshemmende Seite gegenüber. Hans Tietgens definiert dabei Erfahrung als vollzogen, „wenn verschiedene Erlebnisse aufeinander bezogen und wirklichkeitsangemessene Schlüsse daraus gezogen sind“ (S. 24). Bleibt Vergangenes als Voreinstellung und Verfestigung erhalten, so wird Kommunikationsfähigkeit im Lernprozess behindert, so dass im Lernprozess eher Erfahrungen geschaffen als genutzt werden müssten. Die Konfrontation mit Erlebnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden untereinander bilden dabei für Hans Tietgens eine zentrale Rolle. Sie könne Unsicherheit oder Bestätigungsbedürfnis auffangen (therapeutische Funktion von Erwachsenenbildung). Das Aushalten von Zumutung in der und durch die Gruppe und der Umgang der Kursleitenden selbst mit diesen Prozessen kann dagegen nicht für alle Formen von Erfahrungen vorausgesetzt werden. Heute erscheint es hilfreich für den Fortgang von Lernprozessen, auch individualisierende professionelle Leistungen und Verarbeitungshilfen aus dem Lernprozess selbst auszulagern (z.B. Lernberatung, bzw. Beratung generell, vgl. Anbietertyp „Leistungsmix“ bei Kil/Schlutz 2009).

Altersspezifisches Lernen: Was sich potenziell entfalten kann, kann nicht zum allgemeinen Maßstab werden!

Hier spricht Hans Tietgens das zu der Zeit herrschende Bild vom Erwachsenen an, das er generell sinnverstehend lernen könne. Diese Denkebene verlange jedoch Lebensphasen mit viel Zeit zum Lernen und die Möglichkeit und Fähigkeit, das zu Lernende auf bereits Gelerntes beziehen zu können. Die Kategorie des Sinnes werde erst auf einer Denkebene relevant, die einem großen Teil der Bevölkerung durch die traditionelle Bildungspolitik verschlossen geblieben sei. Dass geringere Gedächtnisstärke und Reaktionsschnelligkeit mit Hilfe von ökonomischerem Lernen und Zuordnungsfähigkeit ausgeglichen werden könne, müsse doch relativiert werden. Was im Prinzip möglich sei, könne nicht ohne weiteres als genereller Maßstab für die Erwachsenenbildung gelten. Damit hat die Art des Lernens Erwachsener nicht die Besonderheit, die ihr gerne unterstellt wird, sondern Lehrende hätten es (größtenteils) mit kasuistisch-additiv, imitativ Lernenden zu tun.

Mündigkeit und Gleichberechtigung: Eine Auseinandersetzung mit Autorität und Gegensteuerung bleibt erforderlich!

Dieses Alleinstellungsmerkmal verweist auf die These, dass die Gleichberechtigung der Bildungspartner in der Erwachsenenbildung darauf basiert, dass sie es mit mündigen Menschen zu tun habe. Dabei stellt Hans Tietgens nicht in Frage, dass gegenüber dem Erwachsenen angesichts seiner Mündigkeit von Bildung nur im Sinne von der Hilfe zur Selbstbildung die Rede sein könne, Erziehungsmaßnahmen hingegen unangebracht seien, sondern er will die didaktisch-methodischen Konsequenzen, die mit dem Grundsatz von Selbstverantwortlichkeit der Teilnehmer/-innen gezogen werden, kritisch reflektieren. „Mündigkeit“ sei im Sinne der Äußerung und Wahrnehmung von Wünschen und Bedürfnissen erst ausfindig zu machen bzw. hervorzurufen. So verlange das Prinzip der Mündigkeit trotzdem ein interventives Kursleiterverhalten, das an selbstständige Eigentätigkeit appelliert und Gruppenarbeit fördert.

Im Lehr-/Lerngeschehen werde zeitweilig eine Anerkennung von funktionaler und operationaler „Auftragsautorität“ vollzogen, d.h. die Teilnehmer/-innen eines Kurses oder Arbeitskreises erwarten, dass ihnen etwas geboten wird und sie „geordnet“ Lernen können. Diese Form von Autorität in der Erwachsenenbildung sei so lange berechtigt, wie derjenige, der sie ausübt, die Chance bietet, über sie zu reflektieren. In diesem Zusammenhang bleibt es Aufgabe des Kursleiters zu verdeutlichen, dass Lernen um so besser gelingt, wenn Teilnehmende selbstständig

mitarbeiten und den Teilnehmer/-innen gegenüber der Wert gemischter Gruppen begründet werden kann. Dies kann nach Hans Tietgens aber kein Anlass sein, auf Leitungsfunktionen zu verzichten, insbesondere auf die der „Gegensteuerung“. Beispiele für Gegensteuerung sind: etwas in Frage zu stellen, unberücksichtigte Aspekte eines Themenkomplexes hervorzukehren, Minderheitenstandpunkte zu stützen, Mehrdeutigkeiten ertragen zu lernen und generell Aufgeschlossenheit gegenüber der anderen Seite zu schaffen.

Das Okkasionelle: Auch systematisches Lernen hat seine Berechtigung!

Auch hier geht es Hans Tietgens darum, wie eine an sich richtige Beobachtung in ihrer Bedeutung unangemessen erweitert und zum Alleinstellungsmerkmal erhoben wird. Der okkasionelle Ansatz geht vom konkret Erlebten aus, d.h. ein situationsbezogenes Aufgreifen und situationsbezogenes Lernen wird priorisiert. Das Anstellen von Vergleichen und Folgerungen sei jedoch nur im Rahmen bestimmter Sachstrukturen möglich, d.h. an konkrete Fragestellungen und Fakten zu binden.

3. Zur Aktualität der Diagnose

Bei genauerer Analyse erscheinen also die Eigenständigkeitsmerkmale¹ der Erwachsenenbildung insgesamt wenig tragfähig. In der Konsequenz wird die Besonderheit des Lernens Erwachsener also zurückgewiesen, insbesondere wenn sie von einem Idealtyp des Erwachsenen abgeleitet werden. Je älter Menschen werden, um so größer wird eben die Varianz, die sich u.a. auf unterschiedliche Erlebnisse und Erfahrungen im Grad der Bildsamkeit ergeben. Trotzdem bleibt das Lernen Erwachsener bei Hans Tietgens im Prinzip an den Voraussetzungen und Problemstellungen von Bildungspartnern orientiert. Es verbleiben damit genuin erwachsenengemäße Verhaltensstile und partnerschaftliche Umgangsformen, ohne dass intentionale und interventive Handlungen von Kursleitenden obsolet werden. Angesichts eines Wandels von Schule und Schulpraktiken könnten sich aus seiner Sicht zudem günstige Rückwirkungen von Erwachsenenbildung ergeben und sich damit m.E. Abgrenzungen zwischen den institutionellen Orten des Lernens im Lebenslauf

¹ Hans Tietgens behandelt noch ein weiteres vermeintliches „Eigenständigkeitsmerkmal“: Wissenschaftlichkeit und Laienbildung. Dieses wird nach seinem „Versuch einer Differenzierung“, also der Zusammenfassung als letzter Punkt seines Buchabschnitts, behandelt und von ihm vehement als Ganzes zurückgewiesen.

noch mehr auflösen.

Angesichts der Ausführungen von Hans Tietgens bleibt weiter zu fragen: Hat die Erwachsenenbildung heute ihr Selbstbild, bzw. die Eigenständigkeit empirisch belegt? Müsste dazu Erwachsenenbildungsforschung nicht Unterrichtsanalyse und Fortbildung (mehr) miteinander verbinden? Gibt sie ihren Kursleitenden/Lehrenden einen validen Kompetenzkanon? Werden die von Hans Tietgens ausgearbeiteten ambivalenten Erscheinungen bzw. nötigen Differenzierungen nach Bildungsaufgaben und -zielen in der heutigen Evaluations-/Qualitätssicherungspraxis überhaupt berücksichtigt?

Zu bestätigen scheint sich, dass Lernen – auch im Lebenslauf – im Prinzip immer gleiches Tun erfordert und nach den Befunden der Lehr-/Lern- und neurowissenschaftlichen Forschung (n. Stern u.a. 2005) generelle Aussagen zu Erfordernissen der Unterstützung von Lernprozessen ebenfalls im Sinne von Hans Tietgens, auch wenn ihm wohl das „Miteinander“ (s.o.) hier zu indirekt vorgekommen wäre, getroffen werden können. Danach sollten Lehrende:

- die Lernenden mit Anregungen und Anforderungen, die noch nicht auf Antrieb bewältigt werden können, für deren Lösung aber (bereichsspezifisches) Vorwissen mitgebracht wird, konfrontieren,
- variierende Erwerbs- und Anwendungskontexte bieten,
- Übungs- und Gesprächsangebote bereitstellen,
- Irrtümer und Fehler zulassen und aufgreifen,
- Stresserleben, Schlaf- und Ruhepausen berücksichtigen,
- motivationale und metakognitive Prozesse für die Regulation von Lernen als evident anerkennen,
- sinnstiftende Aufgaben, die eine handelnde Auseinandersetzung ermöglichen und im sozialen Kontext stattfinden, anbieten („Lebensnähe“),
- kognitive Entlastungsmechanismen (z.B. multiple Repräsentation von Wissenseinheiten/sog. Chunks) einbeziehen, da sie das Lernen stützen.
- Alles Aufgeführte ersetzt keinesfalls das gezielte Üben.

Im Vergleich zur Schule spielen in der Erwachsenenbildung allerdings Auswahlentscheidungen, die auf Erwartungen und Erfahrungen der erwachsenen Lernenden basieren, eine größere Rolle, sodass Ergebnisse zum Bedingungsgefüge von Unterrichtsqualität (z.B. Helmke 2005) hier wiederum nicht übertragen werden können. Personale Faktoren wie

spezifische Motive und Interessen (n. Illeris, 2010, sog. „Lebensprojekte“) sind zentrale Ursachen dafür, dass erwachsene Personen Lernangebote überhaupt aufgreifen, sich bestimmte Aufgaben aussuchen, sich aktiv mit Inhalten auseinandersetzen und Ergebnisse anstreben. Vom bereichsspezifischen Vorwissen hängt es dann zusätzlich ab, wie die vorgefundenen Lernumgebungen angenommen und die jeweiligen Lerninhalte verarbeitet werden. Dementsprechend kann es keine einheitlichen Effizienzkriterien für Lehren und Lernen geben, sondern es muss für jeden Inhaltsbereich erarbeitet werden, wie Lernumgebungen zu gestalten sind (vgl. Kil/Wagner 2006). Das heißt, Fragen der (Fach-) Didaktik müssen in Konsequenz einer Lernforschung für die Weiterbildung eine bleibende Rolle spielen (vgl. Nuisl 2006).

4. Schlussbemerkung

Wenn die Frage nach der Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung, hier auf das Lernen Erwachsener hin zugespitzt, gestellt wird, so ist die Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft unter Einschluss pädagogisch-psychologischer und sozialpsychologischer Forschung evident. Dabei ist dem quantitativen Empirismus die Grenze der Komplexität des Lehr-/Lerngeschehens von Erwachsenen gesetzt und es bleibt bei der Notwendigkeit einer eigenständigen modellhaften didaktischen Bilanzierungsfähigkeit. Erwachsenengerechte Didaktik bleibt damit Kern einer relativierten Eigenständigkeit, auch in der Folge für die Ausgestaltung von Weiterbildungsorganisationen (vgl. Schlutz 2007).

Literatur

- Helmke, A.: Unterrichtsqualität. Seelze 2005⁴
- Illeris, K.: Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernen. Bad Heilbrunn 2010
- Kil, M./Schlutz, E.: Veränderungen und Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum der organisierten Weiterbildung. In Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.), Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler 2009, S. 64-75
- Kil, M./Wagner, S.: Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe]. Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. In: REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29 (2006) 1, S. 63-74
- Nuisl, E.: Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2006
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Bielefeld 2010

- Solomon, D./Bezdek, W. E./Rosenberg, L.: Teaching Styles and Learning. Brookline, Mass. 1963
- Schlutz, E.: Auf dem langen Weg zu einer nutzenstiftenden wissenschaftlichen Didaktik. In: REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30 (2007) 2, S. 21-32
- Stern, E. u.a.: Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Bonn/Berlin 2005
- Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen – Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung, darin: Zur Problematik einer Eigenständigkeit (S. 17-46). Braunschweig 1967

**Kommentar zu Hans Tietgens:
„Einleitung in die Erwachsenenbildung“**

Dieter Nittel

1. Über die multiple Funktion wissenschaftlicher Einführungen

Einführungen in ausgewiesene wissenschaftliche Fächer (Medizin) oder in Subdisziplinen (Augenheilkunde) nehmen einen strategisch wichtigen Platz im Gefüge der akademischen Welt ein. Verfasst werden sie in der Regel von einschlägig bekannten Repräsentanten der jeweiligen Wissenschaft und nicht etwa von Novizen. Gewöhnlich werden sie in bedeutenden Verlagen publiziert; sie treten damit würdevoll auf, ohne jemals den Geruch von „grauer Literatur“ anzunehmen. Und sie rufen aus einer Reihe von anderen Gründen Aufmerksamkeit hervor. Begründet ist diese Aufmerksamkeit in den Hintergrunderwartungen, welche die akademische Welt mit Einführungen verbindet: Einführungen reproduzieren den kumulativ aufgeschichteten Wissenskanon eines bestimmten Segments im arbeitsteiligen Gefüge der Wissenschaften; sie kodifizieren dieses Wissen und tragen damit zur Präsentation und Konstruktion einer Disziplin im kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft bei. Dieses literarische Genre leistet insofern einen Beitrag zur Öffnung einer Disziplin, als es zum Teil auch an interessierte Laien gerichtet ist und Studierenden (die ja noch nicht vollwertiger Teil der Fachkultur sind) eine erste Orientierung liefert. Wissenschaftliche Einführungen führen in den Forschungsstand ein, ermöglichen Einblicke in die Geschichte und leisten damit einen Beitrag zur Formierung einer kollektiven Identität der jeweiligen Wissenschaft. Gleichzeitig tragen wissenschaftliche Einleitungen zur Schließung bei. So offerieren sie eine klare Ordnung und Systematik, grenzen sich von Außenseitern und „Scharlatanen“ ab, markieren die einzelnen Schulen, Lehrmeinungen und Richtungen und signalisieren damit, dass die Anzahl der wissenschaftlichen Lager nicht ins Uferlose steigen darf, weil sonst die disziplinäre Einheit gefährdet wäre.

Vor dem Hintergrund dieser Funktionszuschreibung muss die erste Einführung in die Erwachsenenbildung gesehen werden: Sie stammt von Hans Tietgens und wurde 1979 in der wissenschaftlichen Buchgesellschaft in Darmstadt publiziert. Salopp formuliert könnte man sagen, dass dieses Buch die „Mutter aller Einleitungen“ in die Erwachsenenbildung darstellt. Sie eröffnete einen ganzen Reigen weiterer Einleitungen, die in der Summe aber erst später, nämlich ab den 1990er Jahren ein wirkliches wissenschaftliches Genre in der Erwachsenenbildung bildeten. Tietgens hatte demnach auch auf diesem Gebiet ein waches Gespür für wichtige Trends, die er selbst durch ein Folgewerk (vgl. Tietgens 1981)

bediente und fortsetzte. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sei hier eine Liste von wichtigen weiteren Einleitungen in die Erwachsenenbildung genannt:

- Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung. München: Juventa Verlag, 1981 (2. Aufl.1986)
- Weinberg, Johannes: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1989 (2. Auflage 1990)
- Arnold, Rolf: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1991 (5. Auflage 2006)
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 1999 (2. Auflage 2007)
- Nuissl, Ekkehard: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 2000
- Wittpoth, Jürgen: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich, 1999 (2. Auflage 2006)
- Nolda, Sigrid: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz, 2009

2. Aufbau und Gliederung des Buches sowie die öffentliche Resonanz

Die „Einleitung in die Erwachsenenbildung“ von 1979 gliedert sich in sechs große Kapitel: Im ersten Kapitel werden die historischen Hintergründe sowie die Entwicklungstendenzen des organisierten Lernens mit Erwachsenen in zwei Jahrhunderten aufgezeigt. Eine strategisch wichtige Rolle wird dabei dem „Theorem der Eigenständigkeit“ attestiert, das stark historisiert und damit relativiert wird. Im zweiten Kapitel leitet der Autor unter einem starken Rückgriff auf die Studien von Strzelewicz den bildungspolitischen Stellenwert der Erwachsenenbildung aus dem gesamtgesellschaftspolitischen Kontext ab, woran sich die Darstellung der anthropologischen Grundlagen der Bildung des Erwachsenen anschließt. Im 4. Kapitel wird das Ensemble der institutionellen Grundlagen aufgeblättert: Der Fokus reicht hier nicht nur von den juristischen Grundlagen, über die Formen der Kooperation bis hin zu den Angeboten, son-

dern auch zu den Beschäftigungsverhältnissen. Aspekte der Professionalisierung, die in vielen Einleitungen gesondert abgehandelt werden, werden interessanterweise unter den institutionellen Bedingungen subsumiert. Im 5. Kapitel sucht Tietgens nach Keimformen einer dem Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildung angemessenen Leittheorie, die er keiner sozialwissenschaftlichen Richtung exklusiv zuordnet. Sein Ansatz ist vielmehr ein pluralistischer. So hält er einerseits lebensweltliche, aus der phänomenologischen Tradition stammende Ansätze für instruktiv, die an den Symbolischen Interaktionismus anschließen, aber auch systemtheoretische Positionen für relevant und aufschlussreich, die aus seiner Sicht die Welt der Organisationen gut erklären können. Im sechsten Kapitel richtet Tietgens sein Augenmerk auf eine berufliche Kernaktivität, nämlich die der Planung. Er differenziert die verschiedenen Planungsebenen aus, wobei er sich zur Reflexion des Planungsprozesses und zur Dilemmatastruktur der Planung ebenso äußert wie zur Organisation des eigentlichen Vermittlungsprozesses. In diesen Abschnitten tauchen bereits Kategorien auf, die wir in der gesamten weiteren Wissenschaftsbiographie von Tietgens wiederfinden, wie etwa die Begriffe „Passung“, „Teilnehmerorientierung“, „Relationen zwischen abstraktem und konkretem Denken herstellen“ usw.

Um die historische Bedeutung des hier in den Blick genommenen Buchs einzuschätzen, muss man wissen, dass bis in die Mitte der achtziger Jahre, ja bis in die frühen neunziger Jahre Einführungen in die Erwachsenenbildung noch keine relevante Textgattung darstellten. Die Strahlkraft von Gesamtdarstellungen, wie sie Pöggeler und Borintzki in den 1950er Jahren vorgelegt hatten, war längst verfliegen. Im Unterschied zu Pöggeler und Borintzki, die stark von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geprägt wurden, baute Tietgens seine gesamte Argumentation auf einer genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf, d.h. er nutzte die Ansätze der modernen Sozialwissenschaften, verfolgte eine konsequent empirische Haltung und ließ sich nicht nur von einer Bezugsdisziplin (wie etwa der Philosophie), sondern von mehreren Bezugsdisziplinen leiten. Dennoch war die Resonanz auf diese erste Einführung eher bescheiden, was man an dem Umstand ablesen kann, dass sie relativ selten zitiert wurde. Diese verhältnismäßig geringe Resonanz lag z.T. an Tietgens selber, denn wenige Jahre später erschien von ihm eine neue Einleitung, und zwar in einem Verlag mit langer pädagogischer Tradition, welche die erste in ihrer Bedeutung abstufte.

3. Was macht die „Einleitung“ interessant und bemerkenswert?

Schon der Name „Einleitung in die Erwachsenenbildung“ ruft eine gewisse Irritation hervor. Warum wird das Buch „Einleitung“ und nicht „Einführung“ genannt? Diese Frage ist mehr als naheliegend, weil nämlich der allergrößte Teil der übrigen in der Reihe der Darmstädter Verlagsanstalt publizierten Bücher „Einleitung“ genannt werden. Hier handelt es sich immerhin um 19 Werke. Warum beansprucht Tietgens eine Sonderrolle und bezeichnet sein Buch nicht so wie alle anderen fachwissenschaftlichen Vertreter? Um diese Frage zu beantworten, hat der Autor dieses Beitrags nur eine vage Vermutung, aber keine wirklich überzeugende Erklärung parat. Tietgens hatte eine außerordentlich große sprachliche Sensibilität und gegenüber manchen Begriffen hatte er eine sehr klare Haltung: Zum Beispiel lehnte er den Begriff „Direktor“ ab und bezeichnete sich lieber als „Leiter der PAS“. Überhaupt hatte er, wenn man seine Schriften zur Professionalisierung durchforstet, eine enge, durchaus positive Beziehung zum Begriff der Leitung. Wichtiger ist aber vielleicht der folgende Aspekt: Alles was nur im geringsten Maße eine winzige Assoziation zur Sprache des Nationalsozialismus zuließ, war ihm zutiefst suspekt. Als ich in einem Diskussionsbeitrag eine der gesellschaftlichen Funktionen der Schule mit dem Begriff „Selektionsfunktion“ beschrieb, grummelte er mich regelrecht an, und zwar sinngemäß mit dem Hinweis, dieser Begriff sei ihm wegen des semantischen Missbrauchs durch die Nationalsozialisten zutiefst suspekt. (Nie wieder habe ich in Anwesenheit meines damaligen Chefs von der Selektionsfunktion der Schule gesprochen.) Nicht ganz auszuschließen ist, dass Tietgens das im Begriff der Einführung enthaltene Wort „Führung“ wegen der Nähe zur Sprachkultur der Nationalsozialisten nicht gefiel und er – da er eine Affinität zur Kategorie der Leitung hatte – das Etikett Einleitung favorisierte. Aber wie gesagt, das ist nur eine Vermutung.

Das besondere Profil der hier noch einmal gelesenen Einleitung von Tietgens ist in den spezifischen Bezügen zum Buchmarkt begründet; das Buch zeichnet sich aber auch durch besondere Referenzen im Hinblick auf das wissenschaftliche Publikum, im Hinblick auf die Konstitution des Gegenstandsbereichs und die Art der Präsentation aus.

Mit Blick auf den Buchmarkt war die Einführung bemerkenswert und einschlägig, weil es sich schlicht – wie bereits ausgeführt – um die erste genuin erziehungswissenschaftliche Einführung handelte. Entscheidend war nicht die quantitativ messbare Resonanz in Form von Zitaten oder der Auflage, entscheidend ist aus wissenschaftshistorischer Sicht der symbolträchtige Wechsel in der Perspektivität und in der Haltung. Andere Autoren (Pöggeler oder Borintzki) gingen in den vergleichbaren Über-

blicksschriften wesentlich normativer und programmatischer ans Werk; mit Empirie hatten sie wenig im Sinn. Tietgens vertritt 1979 eine neue Position. Er überdenkt seinen eigenen Standpunkt, setzt sich kritisch mit den Schwierigkeiten bei der Abfassung einer Einleitung in die Erwachsenenbildung auseinander und fokussiert die sozialen Bedingungen für die Möglichkeit bestimmter Argumente, ohne dabei den Blick auf die institutionellen, juristischen und didaktischen Realitätsdimensionen des Feldes zu verlieren.

In Bezug auf das Publikum, also die potentiellen Leser, ist zu sagen, dass der Verfasser eine detachierte Position jenseits der einschlägigen „Lager“ für sich reklamiert. So sieht er die Notwendigkeit zu einer eigenständigen Darstellung, „weil er sich nicht einer der dezidierten Richtungen zuzurechnen vermag, die für die Erwachsenenbildung in Vergangenheit und Gegenwart kennzeichnend sind, die aber, behält man die Erwachsenenbildungswirklichkeit im Auge, allzu oft als Verkürzungen erscheinen“ (Tietgens 1979, S. 4). Die von ihm als wissenschaftliche Figur verfochtene Unabhängigkeit, die in einem unmittelbaren Bezug zur strukturell beanspruchten relativen Autonomie der Erwachsenenbildung im Gefüge der gesellschaftlichen Mächte und Bereiche steht, zeigt sich auch in seiner eher abgewogenen Haltung gegenüber den Vor- und Nachteilen des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudienganges mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Verdeckt nimmt er die damaligen Vorbehalte der Praxis gegenüber diesem Studiengang auf, um sogleich auch die Berechtigung eines universitären Zusatzstudiums zu betonen, der von bereits in der Praxis stehenden Personen frequentiert werden könnte. Er unterstützt dabei die damaligen Aktivitäten und Vorstöße des AUE (Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung).

Im Hinblick auf die Konstitution des Gegenstandes fällt auf, dass ein Bereich, der in späteren Schriften im Zentrum von Tietgens' Aufmerksamkeitsfoki stand – nämlich das unmittelbare Lehr-Lerngeschehen (Interaktionsebene) – in der hier diskutierten Schrift weitgehend ausgeklammert wird. Der Autor thematisiert zwar die spezifischen Schwierigkeiten beim organisierten Lernen von Erwachsenen oder Aspekte der Organisation von Lernprozessen, aber das geschieht immer nur unter Maßgabe von didaktischen Kriterien oder unter dem Fokus der Planung. Dennoch deutet sich aufgrund der immer wiederkehrenden Verweise in dem Buch, man solle in Forschung und beruflicher Selbstverständigung sich intensiver auf die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung beziehen, sein später registrierbares – emphatisches – Eintreten für die Lehr- Lernforschung deutlich an.

In Bezug auf die Konstitution des Gegenstandes Erwachsenenbildung reduziert Tietgens von Anfang an den denkbaren Anspruch des Publikums auf Vollständigkeit. An mehreren Stellen betont er, dass die Existenz der Erwachsenenbildung nicht als selbstverständlich hingenommen werden dürfe, dass es ein historisches Feld an historischen Bedingungsfaktoren gebe, das sich ändern könne. Aus der Fragilität der Organisationsstrukturen und der institutionellen Unübersichtlichkeit leitet er die Notwendigkeit einer selektiven, also lückenhaften Betrachtung ab. Diese Argumentation ergänzt er durch Verweise auf aktuelle Diskussionen und andere Schriften aus seiner Feder. Die Begründung einer fragmentarischen Beschreibung des Gegenstandes wird in der Weise lektüredidaktisch fruchtbar gemacht, indem dem Leser am Ende jedes Abschnitts eine übersichtliche Anzahl von Büchern und Aufsätzen als Anregungen zum Weiterlesen offeriert werden. Der Autor will die Leser auf diese Weise anregen, sich selbst ein Bild zu machen und ihr Interesse zum Selbststudium stimulieren. Auf diese Weise macht Tietgens eine Not zur Tugend.

4. Warum ist das Buch heute lesenswert?

Das Buch „Einleitung in die Erwachsenenbildung“ von Hans Tietgens ist keineswegs nur für jene interessant, die sich mit der Geschichte der wissenschaftlichen Disziplin der akademischen Erwachsenenbildung im Allgemeinen und dem Genre der wissenschaftlichen Einleitungen im Besonderen beschäftigen. Das Buch ist auch aus einem anderen Grund heute noch lesenswert. Zum einen enthält es an vielen Stellen überraschende Erkenntnisse, blitzartige Einfälle, die zum Nachdenken anregen und die Tietgens als wahren Meister auf dem Gebiet des Querdenkens in Erscheinung treten lassen. Ein Beispiel: „Theoretische Dispute über Erwachsenenbildung erscheinen so fast wie ein Kampf der Geister über den Wassern, deren Strömung sich durch den Wind über ihnen nur wenig verändert“ (Tietgens 1979, S. 116). Oder ein anderes Beispiel: „Das Leitprinzip der Adressatenorientierung darf nicht als totale Anpassung an den Erwartungshorizont der Lernenden missverstanden werden. Wunschvorstellungen verweisen keineswegs immer auf den geeigneten Lernweg. Anknüpfen an der Lebenssituation der Adressaten – so wichtig es ist – kann nicht alleiniges didaktisches Planungsprinzip sein“ (ebd., S. 149). Und noch ein drittes Beispiel: „Es erscheint an der Zeit, das Verhältnis von Theorie und Praxis in eine Balance zu bringen. Welche Legitimation für Erwachsenenbildung in der Vergangenheit auch immer hervorgekehrt wurde, sie hatte jeweils ihren historischen Sinn. Problematisch wurde sie durch ihre Verabsolutierung“ (ebd., S. 118).

Zum anderen verspricht das Buch in systematischer Hinsicht aufschlussreiche Gedanken zu bestimmten aktuellen Themen. So äußert sich Tietgens u.a. sehr ausführlich zur Kooperation. Wer unter dem Eindruck der Debatte über Netzwerke glaubt, Kooperation sei ein ganz neues Thema, möge die diesbezüglichen Abschnitte lesen oder den folgenden Satz zur Kenntnis nehmen: „Wohl kaum ein Begriff ist in der erwachsenenbildungspolitischen Literatur des letzten Jahrzehnts so häufig zu finden wie der der Kooperation“ (ebd. S. 95). Unmittelbar nachgeschoben werden interessante Hinweise zur Geschichte des Diskurses zur Kooperation: „In den Gesprächen der September-Gesellschaft 1966 zuerst ventiliert, ist er mit dem Erscheinen der Empfehlung ‚Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung‘ 1968 in Baden-Württemberg zu einem Angelpunkt der öffentlichen Diskussion geworden. Seither wird der ‚Wildwuchs‘, wie es Georg Picht genannt hat, beklagt. Öffentliche Verantwortung soll Transparenz im Interesse derer schaffen, die weiterlernen wollen. Indessen wird aus gesellschaftspolitischer Perspektive der öffentlichen Hand eine Koordinierungsfunktion abgesprochen. Daher wird für die Selbstregulierung plädiert. Bei der Verwirklichung zeigen sich indessen Schwierigkeiten“ (Tietgens 1979, S. 96).

Im Gegensatz zu vielen „modernen“ Autoren, die Kooperation per se als „gut“ und erstrebenswert betrachten, geht Tietgens dialektischer an die Sache heran. So konstatiert er, dass die Forderung, Kooperationen auszubauen, genauer angeschaut werden müsse, weil die unreflektierte Expansion von Kooperation leicht dazu führen könne, dass Strukturdefizite des Bildungssystems kaschiert und kompensiert werden sollen. Gleichzeitig gibt er zu bedenken, dass Kooperation zwischen einzelnen Einrichtungen extrem konstruktiv sein können und „das Positive an Kooperation aus dem freien Entschluss wachse“ und Kooperation am wirksamsten dann sei, „wenn sie funktions- und projektbezogen an übersehbaren Beispielen entwickelt wird“ (ebd., S. 99). Ganz generell kann man sagen, dass Tietgens sich mit Blick auf die Kooperation von Trägern eher skeptisch äußert und das Thema nutzt, um eine scharfe Kritik an einer auf bloßen Verbänden aufruhenden Erwachsenenbildung mit ihren partikularen Interessenslagen anzubringen.

Ergebnissichernd lässt sich auf der Grundlage der erneuten Lektüre von „Einleitung in die Erwachsenenbildung“ konstatieren, dass Tietgens mit diesem Buch genrespezifisch und publikationspolitisch eine Entwicklung vorweggenommen hat, die erst in den neunziger Jahren vollends einsetzte, nämlich der Akt der kollektiven disziplinären Selbstverständigung mittels des Mediums der wissenschaftlichen Einführung. Das bis dahin aufgeschichtete Wissen aus der Teildisziplin wird nochmals schriftlich kodifiziert, unter Maßgabe einer notwendigen und begründbaren didakti-

schen Reduktion neu geordnet und in einem übersichtlichen Gewande präsentiert, wobei er den Leser zum Selbststudium anregen möchte.

An dieser Stelle halte ich es für wichtig, darauf hinzuweisen, dass dem von Tietgens geschriebenen Buch eine würdige Anschlusspublikation gefolgt ist. Circa 30 Jahre nach der Publikation der eben besprochenen Einleitung hat Sigrid Nolda im gleichen Verlag und am gleichen Ort das Buch „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ publiziert. Tietgens hätte sich über diese Fortsetzung der von ihm begonnenen Tradition mit Sicherheit gefreut, ohne dass er es offen gezeigt hätte. Seine eher düstere Beschreibung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung aus dem Jahre 1979 wird von Nolda insofern relativiert, als dass zumindest die Umrisse einer lebendigen und entwicklungsfähigen erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung gezeichnet werden, die sich durchaus um Realanalysen im Sinne von Tietgens und eine empirisch unterfütterte Theoriebildung bemüht.

Literatur

- Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler 1991 (2006⁵)
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Eine Einführung. Stuttgart 1999 (2007²)
- Nolda, S.: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt 2008
- Nuissl, E.: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied/Kriftel 2000
- Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1979 (1991²)
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981 (1986²)
- Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1990
- Wittpoth, J.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2006²
- Zeuner, C./Faulstich, P.: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel 2009

Empirisierung der Erwachsenenbildung. Eine Erinnerung an ein vergessenes Arbeitspapier

Sigrid Nolda

Die enorme Publikationstätigkeit der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und ihres Leiters ist mit dem heute eher seltenen Gestus der Unauffälligkeit, wenn nicht gar Unscheinbarkeit verbunden gewesen. Typisch dafür waren die unaufwändig im Hausdruck vervielfältigten Arbeitspapiere mit ihrem gelben Umschlag und den eng bedruckten doppelseitigen DIN A4-Seiten. Als Nummer 73 ist im Jahr 1978 ein Papier mit dem Titel „Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung“ hergestellt worden, das als Autoren die Namen Heinz-Christian Schalk und Hans Tietgens nennt. Tatsächlich handelt es sich bei diesem Papier um die Kurzfassung einer 1975 erschienenen österreichischen Dissertation. Dieser sind „Vorbemerkungen“ und ein kurzer Beitrag „Zur Diskussion der Sprachbarrieren“ von Hans Tietgens vorangestellt.

In den Vorbemerkungen macht Tietgens deutlich, dass es hier allein um den empirischen Teil der Arbeit geht, da dieser „in eine Forschungslücke stößt und dabei Untersuchungsmaterial aus der Erwachsenenbildung selbst heranzieht“ (Schalk/Tietgens 1978, S. 1). Tatsächlich ist die Arbeit nicht im Kontext der Erwachsenenbildung entstanden – ihrem Autor, einem Magister der Psychologie, wurde dafür – übrigens erst 1981 – von der „Fakultät für Grund- und Integrativwissenschaften der Universität Wien“ der Titel eines Dr. rer.nat. verliehen. Im theoretischen Teil werden die Begriffe Sozialisation, soziale Schicht, Kommunikation, Sprachgebrauch und Spracherwerb auf der Basis der damaligen sozio- und psycholinguistischen Literatur behandelt, wobei die Thesen von Basil Bernstein und ihre Weiterentwicklung durch Ulrich Oevermanns Studie „Sprache und soziale Herkunft“ eine besondere Rolle einnehmen. In dem empirischen Teil hat Schalk versucht, „das prinzipielle Vorhandensein von Sprechunterschieden bei Personen verschiedener sozialer Herkunft nachzuweisen“ (Schalk 1975, S. 112). Wohlgemerkt ist hier von „Personen“, nicht ausdrücklich von Erwachsenen die Rede, und seine „Folgerungen für die Praxis“ (a.a.O., S. 107ff.) betreffen auch nicht die Erwachsenenbildung, sondern die frühkindliche und schulische (kompensatorische) Erziehung. Schalk hatte Erwachsene – Männer im Alter zwischen 18 und 29 Jahren aus verschiedenen Schichten – als Versuchspersonen gewonnen und diese angeleitete Diskussionen führen lassen. Die Diskussionen wurden in einem Heim des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, an der Universität Wien, an der Volkshochschule

Ottakring sowie in einer Gesellschaft für Kunstfreunde, also an Stätten der Erwachsenenbildung, durchgeführt. Schalk hat insgesamt 24 Gruppen drei – unterschiedlich anspruchsvolle – Themen in schichthomogenen und -heterogenen Besetzungen diskutieren lassen, diese Gespräche mit Tonband aufgenommen, transkribiert und anhand der ursprünglich von Bernstein entwickelten und von seinen Nachfolgern modifizierten Kategorien analysiert.

Schon seine Dissertation enthält lediglich Auszüge aus den Diskussionen, im Arbeitspapier sind diese wiederum gekürzt worden. In diesen – eher groben – Gruppendiskussionstranskripten lag erstmals ein aus der Erwachsenenbildung stammendes und auf diese beziehbares Material vor, das die Diskussion um innersprachliche Sprachbarrieren von den theoretisch-ideologischen Kämpfen auf das Terrain der Empirie zu führen versprach. Dies war offensichtlich auch der Grund für die Entscheidung des Leiters der PAS, die Texte zu publizieren. Es ging nicht nur darum, die Ergebnisse einer schlecht zugänglichen Dissertation zu verbreiten, sondern auch darum, den Wert empirischer Forschung hervorzuheben und die Diskussion weiter in diese Richtung voranzutreiben.

Zu diesem Zweck hat Tietgens das Thema in zweifacher Weise in den Kontext der Erwachsenenbildung gestellt – zum einen, indem er auf Alfred Mann, Verfasser des Buches „Denkendes Volk – volkhaftes Denken“ verwies, der als Leiter der Volkshochschule Breslau und Vorsitzender des Reichsverband deutscher Volkshochschulen selbst Protokolle aus Volkshochschulveranstaltungen angefertigt und interpretiert hatte (vgl. Seitter 2010). Zum anderen hat er an das damals viel diskutierte Buch zur Arbeiterbildung, Oskar Negts „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, angeknüpft, genauer auf das Kapitel „Sprachbarrieren und Lernmotivation“, wo der Soziologe Negt sich auf Basil Bernsteins Aufsatz „Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens“ bezieht, der 1959 in der „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“ auf deutsch erschienen war und den auch Tietgens in den frühen 1960er Jahren für sein Gutachten „Warum kommen wenig Arbeiter in die Volkshochschule?“ (vgl. den Beitrag von A. Grotlüschen in diesem Band) herangezogen hatte.

Der britische Sprachsoziologe Bernstein hatte in dem Aufsatz die These vertreten, dass die „Implikationen bestimmter Formen von Sprachgebrauch, wie er in der normalen Bevölkerung zu finden ist“ das Lernen verzögern oder erleichtern, „und zwar unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit“ (vgl. Bernstein 1959, S. 52). Es ist nachvollziehbar, dass diese These alle jene angesprochen hat, die in den schlechten Schulleistungen von Angehörigen der unteren Schichten nicht einen angeborenen Mangel an Begabung, sondern ein Zeichen dafür sahen, dass

diese Personen mit besonderen, begabungsunabhängigen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Dass die Sprache einen Einfluss auf die Denkfähigkeit und die Auffassung von Wirklichkeit hat, war in den 1960er Jahren vor allem von dem amerikanischen (Hobby-)Linguisten Whorf vertreten worden, dessen 1963 auf deutsch erschienenes Buch „Sprache, Denken, Wirklichkeit“ ein Bestseller wurde und der damit ein Thema aktualisierte und in der berühmten Sapir-Whorf-These kristallisierte, das im 19. Jahrhundert von Wilhelm von Humboldt verfolgt worden war. Die bei Humboldt 1836 in seiner Untersuchung „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ festgestellte Unterschiedlichkeit der National- oder Stammessprachen und ihres Einflusses auf Bildung wurde bei Bernstein auch über die Rezeption des 1956 – posthum – auf englisch erschienenen Buchs von Whorf als Problem der schichtbezogenen Unterschiedlichkeit innerhalb von Einzelsprachen und ihres Einflusses auf den Schulerfolg bearbeitet.

Die Arbeiten von Bernstein selbst und seine Rezeption in Deutschland sind vielfach kritisiert worden. Wissenschaftsgeschichtlich kann dabei zwischen Exegese, Kritik und Konsum unterschieden werden (vgl. Nemeth 2008). Schalk wäre demnach ein Exeget, der eine an Bernsteins Theorie des schichtenabhängigen Sprachcodes anschließende Untersuchung durchgeführt hat, Tietgens ein Kritiker, der den Konsum bzw. die Rezeption von Bernsteins These problematisierte. Dabei diene ihm Schalks Arbeit als Beleg: Tietgens ging es vor allem darum, das Verbot, den eingeschränkten Sprachgebrauch als eine Defiziterscheinung zu bewerten und die dichotomische Einteilung der Gesellschaft in Frage zu stellen. In seinem Beitrag in dem Arbeitspapier heißt es dazu: „Man dachte in festen Zuordnungen und nicht in Übergängen. Was als Eckwerte möglichen Sprachverhaltens gemeint war und idealtypisch skizziert war, wurde zu einem alternativen Modell reduziert. Indem man die Formen des Sprachgebrauchs festschrieb, blieb ihre Situationsbezogenheit entweder unbeachtet, oder der Hinweis auf sie wurde allein dazu benutzt, den restringierten Code, nicht aber den elaborierten zu rechtfertigen“ (Schalk/Tietgens 1978, S. 4). Anordnung und Ergebnisse der Untersuchung von Schalk unterstützen diese Ansicht, denn es wird deutlich, dass „diejenigen, die den elaborierten Code beherrschen, durchaus in der Lage sind, sich sprachlich relativ restringiert auszudrücken, wenn dies durch Thema und Umgebung nahegelegt ist. Ihre sprachlichen Möglichkeiten machen sie kommunikabler und lassen sie – unabhängig von den einzelnen Aussagen – themengerechter reagieren“ (a.a.O., S. 6).

Was in der zeitgenössischen Diskussion vernachlässigt wurde, nämlich der Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und Lernverhaltensweisen, ist auch von Schalk nicht thematisiert worden. Dies ist aber das Anliegen von Tietgens, und hier sieht er die eigentliche Herausforderung für die Erwachsenenbildung. An anderer Stelle hatte er geschrieben: „So bleibt es dabei, daß Bernstein mit seinem Hinweis auf die innersprachliche Mehrsprachigkeit eines der schwerwiegendsten Hemmnisse für die Erwachsenenbildung aufgezeigt hat. Es fordert dazu heraus, Kommunikationsformen für die Erwachsenenbildung zu entwickeln, die zwischen den widerstreitenden Ansprüchen von Sachgerechtigkeit und Aufnahmefähigkeit zu vermitteln vermögen. Daß Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung auf dieses Spannungsfeld Rücksicht nehmen müssen, ist seit langem geläufig. Mit Hilfe der Kategorien von Bernstein ist es möglich, Vermittlungsschwierigkeiten, die sich aus diesem Spannungsverhältnis ergeben, zu konkretisieren“ (Tietgens 1972, S. 169). Tietgens hat den sprachanalytischen Ansatz somit als Korrektiv einer oberflächlich herrschaftskritischen und parteinehmenden Sicht auf die Adressaten der Erwachsenenbildung gesehen.

Aus heutiger Sicht ist die Studie von Schalk in Bezug auf die Untersuchungsanordnung, die Transkription der Gruppendiskussionen und deren Interpretation nicht unproblematisch: Bei der Auswahl der Versuchspersonen wurden weder ältere Personen noch Frauen berücksichtigt, die – an schriftsprachliche Normen angepasste - Transkription unterschlägt Anfänge und Beendigungen und damit die Impulse der die Diskussion Leitenden, und die Auswertung erfolgte ausschließlich nach Häufigkeiten von Sprachmerkmalen. Entscheidend ist aber nicht das Wie, sondern das Was, nämlich der Versuch, eines der zentralen Probleme der Erwachsenenbildung, die sprachliche Verständigung zwischen Personen mit unterschiedlichen Erfahrungs- und Bildungshintergründen, auf der Basis eigener empirischer Forschung aus dem Feld so zu bearbeiten, dass es für Rezipienten nachvollziehbar ist und zu Folgeuntersuchungen animiert.

Das Arbeitspapier steht für die vielfältigen und weitreichenden Anregungen von Tietgens, für seine Fähigkeit, Fachfremdes aufzugreifen, zu modifizieren und für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen. Im konkreten Fall steht es aber vor allem für seinen Versuch, der Erwachsenenbildungswissenschaft eine empirische Grundlage zu geben und sie von der ‚Sollenspädagogik‘ abzulösen. Dies hat er dann in seinen beiden „Einführungen“, der „Einleitung in die Erwachsenenbildung“ von 1979 und dem 1981 bei Juventa erschienenen Band „Die Erwachsenenbildung“, theoretisch mit dem engen Bezug der Erwachsenenbildung

zum qualitativen Paradigma und der Strukturähnlichkeit zum symbolischen Interaktionismus begründet.

Tietgens kann so als Vorreiter einer Entwicklung gesehen werden, die mit den Memoranda zur Erwachsenenbildungsforschung (Arnold u.a. 2000, bzw. Ciupke u.a. 2002), der „Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung“ (vgl. Ludwig 2008) und jetzt mit dem „Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung“ (Schäfer/Dörner 2011) und einem Studententext „Empirisch forschen in der Weiterbildung“ (Nussl 2010) eine gewisse Stabilität erreicht hat. Was ihn von der aktuellen Situation trennt, ist eine Abstinenz gegenüber Originaltexten aus fremden Sprachen. So fällt beispielsweise auf, dass er – im Gegensatz zu Schalk – in das Literaturverzeichnis nur ins Deutsche übersetzte Arbeiten von fremdsprachigen Autoren aufgenommen hat.

Die zwischenzeitig entstandenen Studien zur Lehr-/Lerninteraktion in Kursen der Erwachsenenbildung (vgl. Nolda 2009) haben das Verfahren der Interaktionsanalyse verfeinert, in triangulative Forschungsdesigns integriert und auf der Grundlage von Videographien um Elemente des Visuellen (Räumlichen und Körperlichen) erweitert. Damit ist das Thema Sprache zugunsten des (unbewussten und auch körperlichen) Habitus in den Hintergrund getreten, ohne dass die damit verbundene Problematik als gelöst betrachtet werden kann.

Generell ist das Thema Sprache heute in der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft weniger als zu Tietgens' Zeiten als solches präsent. Es hat sich gewissermaßen versteckt in der methodisch kontrollierteren sprachsensiblen qualitativen Erforschung von transkribierten mündlichen Texten einerseits und in eine von Foucault beeinflusste diskursanalytisch-machtkritische Richtung, die vor allem schriftsprachliche Texte zur Erwachsenenbildung untersucht (vgl. Forneck/Wrana 2005, Haeske 2007).

Zu einer Rezeption der späteren, machtkritischen Arbeiten Bernsteins (vgl. Bernstein 1996) durch die deutsche Erwachsenenbildung ist es nicht mehr gekommen, und die Frage nach der Schichtspezifik wurde zunächst durch die nach der Geschlechts- bzw. Genderspezifität und dann nach der Milieuabhängigkeit abgelöst. Die aktuelle Herausforderung, die darin besteht, die reale Vielsprachigkeit in der Bundesrepublik in den alten und neuen Milieus im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung empirisch zu erforschen, ist bisher kaum angenommen worden. Auch die vieldiskutierten Veränderungen der Sprache durch den massenhaften Konsum und Gebrauch von (digitalen) Medien – ein Thema, auf das Tietgens bereits 1976 in seiner Studie „Sprache

und Medien“ hingewiesen hat – sind in ihrer Auswirkung für die Erwachsenenbildung bisher kaum erforscht worden.

Literatur

- Arnold, R. u.a.: Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt/M. 2000
- Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, (1959), Sonderheft 4, S. 52-79
- Bernstein, B.: Pedagogy, Symbolic Control and Identity. London 1996
- Ciupke, P. u.a.: Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn 2002
- Forneck, H. J./Wrana, D.: Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld 2005
- Haeske, U.: „Kompetenz“ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Bielefeld 2007
- Humboldt, W. von: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Hildesheim 1974 (Nachdruck der 2. Aufl. Berlin 1880)
- Ludwig, J.: Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (2008) 2, S. 105-113
- Mann, A.: Denkendes Volk – volkhaftes Denken. Frankfurt/M. 1928
- Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt/M. 1971
- Nemeth, C.: Sprachbarrieren in der Diskussion. Eine wissenschaftsgeschichtliche Darstellung. Berlin 2008
- Nolda, S.: Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 2009, S.745-755
- Nuissl, E.: Empirisch forschen in der Weiterbildung. Bielefeld 2010
- Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt/M. 1972
- Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen 2011 (im Erscheinen)
- Schalk, H.-C.: Schichtspezifische Sprachunterschiede bei Erwachsenen. Dissertation Universität Wien. Wien 1975
- Schalk, H.-C./Tietgens, H.: Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung. Arbeitspapier 73. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Frankfurt/M. 1978
- Seitter, W.: Die Arbeitsgemeinschaft als partizipative Regulationsform. Alfred Manns Unterrichtsprotokollierungen im Kontext erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernforschung der 1920er Jahre. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (2010) 3, S.393-404

- Tietgens, H.: Sprachbarrieren und Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen, (1972) 4, S. 168-169
- Tietgens, H.: Sprache und Medien. In: Heitmeyer, W. u.a. (Hrsg.): Perspektiven mediensoziologischer Forschung. Hannover 1976, S.48-172
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Arbeiter in die Volkshochschule? (1964)
In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 98–174
- Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1979
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Whorf, B. L.: Language, Thought and Reality. New York 1956
- Whorf, B. L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Hamburg 1963

„Baustein-System“: Strukturierungen für ein integriertes Weiterbildungssystem

Steffi Robak

1. Einleitung

Für den Strukturentwicklungsprozess und die Begründung einer Disziplin der Erwachsenenbildung ist das Baustein-System eine zentrale Wegmarke.

Das Baustein-System, wie es von Tietgens/Boulboullé/Simon (1975; auch Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974) ausgearbeitet wurde, ist früher bereits von Schulenberg (1968) als Baukastensystem konzipiert worden (siehe auch Deutscher Bildungsrat 1970). Im Rahmen der folgenden Arbeit des Bildungsrates entwickeln Tietgens u.a. (ebd.) dieses weiter und arbeiten ein eigenes Strukturkonzept aus, das als systemischer Zugriff für die gesamte Weiterbildung hätte genutzt werden können. Es lieferte auch eine Steilvorlage für spätere Modularisierungskonzepte, insbesondere in der beruflichen (Weiter)Bildung.

Auch heute ist dieses Konzept interessant, besonders aufgrund seiner Begründungszusammenhänge, Modernität und seiner demokratischen Substanz. Es verweist auf ein hohes ernsthaftes Gestaltungsinteresse, ein integriertes Weiterbildungssystem voranzubringen.

Zunächst erfolgt eine zeithistorische Einbettung. Tietgens' Begründungslogik soll auf der Grundlage eines Textes, der die Publikation unter der Herausgeberschaft des Bildungsrates einleitet, nachvollzogen werden (Tietgens 1975). Die Analyse von Polarisierungen und dargelegte Balancen zeichnen eine differenzierte Begründungsklavatur für notwendige Strukturentwicklungen, die sich keinen programmatischen Ideologien verschreiben. Verwerfungen zeichnen sich ab. Die Hauptlinien des Baustein-Systems werden im Anschluss nachgezeichnet und bilanziert.

2. Zeithistorische Einordnung

Inhaltlich schließen insbesondere zwei Bände an den Strukturplan des Bildungsrates von 1970 an, in denen Tietgens seine Positionen und Vorstellungen zum Baustein-System entwickelt (Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974; Tietgens/Boulboullé/Simon 1975).

Es sei zuvor an die bildungspolitischen Entwicklungen in jener Zeit erinnert: Grundlegende Reformen werden angestoßen, ein verzahntes Bildungssystem soll geschaffen werden. Der Strukturplan ist ein erstes repräsentatives Dokument, das der Weiterbildung einen veränderten Stel-

lenwert zuweist. Er definiert Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Anschlüsse zwischen Schule und Weiterbildung sollen geschaffen werden. Der Strukturplan benennt zentrale Hemmnisse für lebenslanges Lernen, wie soziokulturelle Determinanten der „Bildungswilligkeit“, institutionelle und organisatorische Schranken sowie das Vorherrschen von Partikularinteressen der Träger. Er fordert deshalb ein kooperatives Handeln der Träger, einen Ausbau und eine Systematisierung der Weiterbildung sowie eine überregionale Zusammenarbeit, z.B. in Kooperationsgremien. Ferner braucht es curriculare Regelungen, Mindestanforderungen für Bildungsgänge, Leistungskontrolle sowie qualifiziertes Lehrpersonal (vgl. Olbrich 2001, S. 361). Der Strukturplan gesteht den Erwachsenen Lernzeiten zu und fordert die Umverteilung von Lernzeiten, nimmt eine konzeptionelle Trennung von „Intervall-Lernen“, d.h. Lernen auch während der Arbeitszeit, und Bildungsurlaub vor und führt die Vorstellung eines Kurssystems ein (vgl. Tietgens 1974, S. 43f.). „Die Einführung von Kurseinheiten nach dem Prinzip des Baukasten-Systems zwingt zu einer genauen Planung von Lerneinheiten mit klaren Ausgangspunkten, die die Vorbildung der Teilnehmer berücksichtigen, und definiert Lernziele, die sich an Bedürfnissen und Anforderungen orientieren“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 204).

Insgesamt bietet der Strukturplan eine gute Basis, um weitere Grundlagen für die Weiterbildungsplanung zu entwickeln und Planungsstrategien begründet einzuführen. Der Band „Ansätze zu einem Baukastensystem“ (Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974) bindet dabei insbesondere Überlegungen zur Curriculumentwicklung ein, die konkret für die Volkshochschulen diskutiert werden. Der vom Deutschen Bildungsrat herausgegebene Folgeband von 1975 „Umriss und Perspektiven der Weiterbildung“ (Tietgens/Boulboullé/Simon 1975) beschäftigt sich übergreifend mit dem Baustein-System - neben den Themen recurrent education und öffentliche Verantwortung sowie Finanzierungsinstrumente. Tietgens folgt dabei konsequent der Prämisse, ein integriertes Weiterbildungssystem zu entwickeln (Tietgens 1975). Wir folgen zunächst seinen Begründungen.

3. Begründungszusammenhänge – Balancen schaffen

Tietgens entwickelt einleitend „Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion“ (Tietgens 1975, S. 11ff.). Am Anfang steht die Interpretation gesellschaftlicher Bedingungen, welche gleichsam die Legitimität dieser Bedingungen hinterfragt. Tietgens übernimmt keine Pro-

grammatiken ohne kritische Interpretation und lässt keine Verabsolutierungen zu. Wichtig ist es ihm Improvisation durch Planung begründet abzulösen. Erwachsenenbildung sollte sich immer gegen die Rationierung von Wissen stellen (vgl. ebd., S. 13).

Die Weiterbildung müsse auf komplexe Lagen spezifisch antworten, Strukturentwicklungen und Planungsmodi sollten künftig auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen reagieren und mit „Bewusstseinsprozessen“ verbunden sein, wobei „humanitäre Selbstansprüche“ darin einzufließen sind (ebd., S. 17).

Ableitungen der Aufgabe von Erwachsenenbildung sind im Laufe der Zeit mit wechselnden Priorisierungen vorgenommen worden; Polarisierungen leiten den Diskurs. Gesellschaftliche Bedingungen werden immer unterschiedlich ausgelegt. Als wichtige Balancen werden entwickelt:

1. Eine Weiterbildungssystementwicklung ist zwischen kritischer Gesellschaftsanalyse und zukunftsbezogenen Aufgabenfeldern (Aufklärung, Mobilität, Entwicklungsvorwegnahme) anzulegen.
2. Bildungsangebote müssen sich zwischen Emanzipation, Qualifikation und „Bewusstseinsbildung“ bewegen (ebd., S. 13ff.).
3. Sozialisation von Individuen und Lebensstandard sind in Relation zu sehen. Allein das Verändern der Verhältnisse führt noch nicht zu Verhaltensänderungen.
4. Wissenschaftliches Wissen, spezielle Fähigkeiten und extrafunktionale Qualifikationen sind für die Systementwicklung und die Planungsstrategien in der Balance zu halten (ebd., S. 17ff.). Tietgens warnt vor der Überbetonung einzelner Aspekte und verweist auf einen manipulativen Charakter besonders dann, wenn einseitig Nutzen als Qualifikationsbedarf zugelassen wird.
5. Eine weitere Balance ist die zwischen Lernorten und Organisationsformen der Erwachsenenbildung; Betriebe und öffentliche Erwachsenenbildungsinstitutionen sind gleichermaßen zu berücksichtigen.
6. Eine strukturierte Angebotsplanung und ihre Planungsstrategien operieren mit einem relationalen Leistungsbegriff und einem relationalen Nutzenbegriff (vgl. ebd., S. 18f.). Tietgens scheint Interessenfokussierungen für Planungsstrategien vorgreifen zu wollen und fürchtet „Durchsteuerungsstrategien“.
7. Chancengleichheit ist nur zu realisieren, wenn es Aufgabe von Erwachsenenbildung ist, zu „Begaben“ (ebd., S. 21) als ein ideologiefreier Prozess der konsequenten Förderung. Nicht der „Begabte“ ist das Ziel, sondern die Entwicklung von Förderperspektiven für die Einzelnen.

An diesem Text kann besonders seine Abneigung gegen Vereinseitigung, Manipulation und unzulässige Vereinfachungen herausgearbeitet werden. Bildungsplanung ist damit immer auch Gegensteuerung vor dem Hintergrund eines bestimmten Demokratieverständnisses. Dabei muss für die Planung von Weiterbildung die Interpretationshoheit und die strategische Einbettung gesichert werden: „Der Erfolg der Weiterbildungsbemühungen im Interesse der Lernenden wird davon abhängen, inwieweit es gelingt, zu verhindern, daß die verschiedenen Organisationsprinzipien – Subsidiarität, öffentliche Verantwortung, Selbststeuerung, Klassenbewußtsein – in gegenseitig sich blockierender Konkurrenz ausgespielt werden. Voraussetzung dafür ist, die Interpretationsunterschiede voll bewußt zu machen“ (ebd., S. 24).

Als Verwerfungen kündigen sich folgende Entwicklungen an:

- Unklar ist, ob Weiterbildung als vierter Bildungssektor Anerkennung erfahren wird. Wir wissen heute, dass das nicht geschehen ist.
- Ökonomische Aspekte haben bereits Zugriff auf die Bildungsdiskussion.
- Anstelle einer Verzahnung der verschiedenen Lernbereiche ist eine Polarisierung zwischen beruflicher, allgemeiner und politischer Erwachsenenbildung zu beobachten.

Im Anschluss an diese Einleitung entwickeln Tietgens/Boulboullé/Simon (1975) das Baustein-System, das in seinen Grundzügen vorgestellt werden soll.

4. Das Baustein-System

Die dargelegten Balancen begründen die Notwendigkeit eines offenen Weiterbildungssystems, in welchem das Baustein-System als Strukturprinzip fungiert (Tietgens/Boulboullé/Simon 1975, S. 86). Es realisiert in diesem Gestaltungskonzept die systemische Umsetzung Lebenslangen Lernens im Lebenslauf. Ziel ist es, einen flexiblen Wechsel zwischen institutionalisierten Formen des Lernens zu ermöglichen. Es kann von einer engen Verzahnung der Perspektiven System, Lernen und Individuum gesprochen werden, gewissermaßen ein „systemischer Kontrakt mit dem Individuum“. Das Individuum ist sozialisatorisch akzeptiert, wird nicht entblößt in der „Bewusstseinslage“ und gefördert.

Die Überlegungen zum Baustein-System sind getragen von der zutiefsten Überzeugung, damit eine Struktur des Anschlusslernens zu schaffen, welche jederzeit Übergänge zur Bildungspartizipation ermöglicht. Ein wirkliches „Fördersystem“ soll geschaffen werden. Diese Optionen des lernenden und sich bildenden Aufschlusses mit Schnittstellen

zu den anderen schulischen Segmenten und zum Lernen in Unternehmen folgen einer demokratischen Bildungsvorstellung. Sie haben die konzipierte Form eines dichten Gewebes an Lern- und Bildungsmöglichkeiten, das vom Anspruch her sowohl elastisch als auch verobjektivierbar ist.

Besonders wichtig ist das begründete Voranschreiten zu systematischen Planungsprozessen. In Bezug auf ein Baustein-System wird die systemische Ebene vorangestellt und mit einer organisationalen Perspektive auf der Institutionenebene verkoppelt. Folgende Planungskriterien lassen sich formulieren:

- Annäherung an Schule,
- Curriculare Verfahren und Lernzielkontrolle,
- Wissenschaftsorientierung,
- Lernzielmotivation,
- Durchlässigkeit (zu erwerbende Qualifikationen werden jeweils angegeben, sichern Anschlüsse),
- Individuelle Wahl der Bildungswege,
- Differenzierung von Lernzeiten und Lernorten,
- Differenzierung und Stufengliederung (Bausteine bauen aufeinander auf),
- Credit System, einheitliche Testierung, Zeugnisse,
- Standardisierung sichern.

„Das Baustein-System als Strukturprinzip der Weiterbildung bedeutet, ein umfassendes Lernangebot curricular zu planen und organisatorisch bereitzustellen, das den feststellbaren Qualifikationsbedarf abdeckt und einen Spielraum für vorweg nicht einplanbare Qualifikationsbedürfnisse belässt. Die Aufgabe besteht darin, Bausteine, d.h. Lerneinheiten, die durch die Definition von Eingangsvoraussetzungen und Endverhalten bestimmt sind, zu entwickeln. Die Bausteine müssen so aufeinander bezogen sein, daß sie dem einzelnen Lerner ein optimales Fortschreiben ermöglichen und ebenso ein Wiederaufnehmen des Unterrichts an einem anderen Ort (...)“ (Tietgens/Boulboullé/Simon 1975, S. 79).

Der einzelne Baustein sollte dabei eine in sich selbstständige, anwendungsfähige, didaktisch sinnvoll begrenzte Qualifikation vermitteln. Bausteine sind nach curricularen Kriterien entwickelte didaktische Modelle, die je nach Bedarf abgerufen werden können.

Tietgens Überlegungen gehen von einer engen Verzahnung von Baustein-System, Curriculumentwicklung und Curriculum-Bank aus, welche Lerneinheiten abstimmen und fassen. Eine Curriculum-Bank wächst mit der Fülle der Bausteine, die fungibel kombiniert werden können (Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974, S. 46f.). Die darin konzipierten Lerneinheiten geben Auskunft über sozialkulturelle und anthropogene Voraussetzungen, Intention und Thematik, Methodik und Medienwahl. Es sollte etwas ausgesagt werden über Zielgruppen (Alter, Status, Lerntrainingszustand, Abstraktions- und Kommunikationsniveau, allgemeine oder spezielle Kenntnisvoraussetzungen), institutionelle Bedingungen (z.B. Orientierung am Lehrplan eines bestimmten Schultyps, an den Arbeitsbedingungen eines Verbandes oder Betriebes, an den Bedingungen eines Gesetzes wie dem AfG), über die Lernziele auf einem mittleren Abstraktionsniveau, über die Motivationen der didaktischen Anlage und der Methodenkonzeption, lernzielrelevante Präsentationsformen und Medien sowie Zeithorizont (ebd., S. 47). Damit sind konkrete Planungsfaktoren benannt, die auch die Lehr-Lernarrangements betreffen und – um im damaligen Begriffsgebrauch zu bleiben – makro- und mikrodidaktische Überlegungen verschränken. Überlegungen zur Konzipierung einer Matrix als Instrument für Unternehmen wurden damals durchgespielt. Tietgens warnt deshalb vor einer überzogenen Durchsteuerung. Gleichzeitig entwickelt er die lernwissenschaftliche Relevanz eines solchen Konzeptes.

Die Merkmale des Baustein-Systems bringen viele Vorteile und haben auch einige Problemlagen. Es ist auf folgende Potentiale zu verweisen, die letztendlich nur in der beruflichen (Weiter)Bildung fortgeführt wurden. Die genaue Beschreibung des Bausteines unterstützt die individuellen Entscheidungsprozesse. Die Systematisierung von Planungsstrategien soll absichern, dass Qualifikationsbedarfe sowie Lern- und Bildungsbedürfnisse eine Grundlage darstellen und in diese Entscheidungen eingehen. Bausteine werden flankiert von übergreifend erarbeiteten Lernmaterialien, sodass darüber die Absicherung der Lernzieldefinition gewährleistet ist. Bausteine können multifunktional eingesetzt werden und erleichtern Anerkennung und Zertifizierung. Die Aufmerksamkeit aller an Planung und Lehre Beteiligten wird auf die zu gestaltenden Lernorganisationen gelenkt, so dass von Synergien auszugehen ist. Nicht zuletzt könnte die Baustein-Datenbank aufgrund verobjektivierter Planungsdaten auf Nutzungszwecke verweisen, sodass Aktivierungspotentiale verbessert würden.

Folgende Problemlagen werden angeführt: Die Verobjektivierung von Nützlichkeit hat eine curriculare Verengung immanent, die berufliches Lernen fokussiert. Vor dem Hintergrund heutiger Entwicklungen ist dies

besonders interessant, da die Auslegung von Nützlichkeit nun vielfältige Funktionen übernimmt und aus dem Planungszusammenhang für Bildung und Lernen nicht mehr wegzudenken ist. Eine Fokussierung auf Qualifikationslernen wird kritisiert (Tietgens/Boulboullé/Simon 1975, S. 82); auch dies ist eine Realität, die sich heute im stetigen Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung widerspiegelt.

4.1 Typologisierung der Bausteine für eine ausgewogene Systembildung

Besonders den Kritikpunkt der Engführung auf Qualifikationslernen greifen Tietgens u.a. (1975) mit einem weiteren Systematisierungsversuch auf. Die allgemeine Erwachsenenbildung soll ebenso einen Platz im System erhalten. Um die Standardisierung und die veranschlagte Überprüfbarkeit aufzulockern schlagen die Autor/inn/en eine flexible Kombination an standardisiert bindenden und lockeren Zuordnungen vor. Vor dem Hintergrund des heutigen outputorientierten Bildungssystem-Diskurses gibt es durchaus Wiedererkennungseffekte. Dies meint, dass ergebnisorientierte Lernziele, die mit einer durchgängigen Operationalisierung arbeiten und mit Testierungen verbunden sind, mit problemorientierten Lernzielen kombiniert werden. Problemorientierte Lernziele sind solche, die erfahrungs- und deutungsbezogene Vorgehensweisen beinhalten. Als „Daseins-Interpretationen“ stehen sie nicht für Prüfungen zur Verfügung. Solche Angebote sind ein entscheidendes Zugangsportal zur Partizipation an Erwachsenenbildung und sie realisieren einen Bildungsanspruch. Deshalb ist es notwendig, diesen Zugang für Systembildungen einzubeziehen und Interdependenzen zum ergebnisorientierten Zugang herzustellen. Diese hier umständlich erscheinende Systematisierung birgt einen wichtigen Begründungszusammenhang, besonders für den öffentlichen Erwachsenenbildungsbereich, der seitdem immer stärker in Bedrängnis geraten ist.

Ein Vorschlag ist die Unterteilung in drei Veranstaltungstypen, die diese Zugänge der Lernziele kombinieren und mit unterschiedlicher Gewichtung justieren:

1. Standardisierte ergebnisorientierte Angebote bilden vereinheitlichte Curricula ab. Die Standardisierung ist hier am höchsten; Leistungsstandards, Methodik, Organisation und Ergebnisorientierung sind festgelegt.
2. Geplante problemorientierte Angebote bilden einen offenen Bausteintyp ab, sie erhalten die thematische Vielfalt und Pluralität und einen flexiblen Zugang zu Bildung, der verschiedene Lebenszusammenhänge betrifft und mit Interessenvielfalt operiert.

3. Situationsbezogene Veranstaltungen sind solche, die ohne Vorplanungen stattfinden – heute handelt es sich hier um kurzfristig konzipierte „Bildung auf Bestellung“.

Diese drei Veranstaltungstypen realisieren systematisch eine Flächen- deckung mit Bildung und Qualifizierung in öffentlicher Verantwortung. Die Lernbereiche werden auf diese Weise nicht gegeneinander ausgespielt, sondern sie bilden verschiedene Zugänge in einem Set an möglichen Planungsstrategien aus, die zweifelsfrei von gesellschaftlicher und individueller Relevanz sind. Eine Systematisierung der Planungsmöglichkeiten ist darin angelegt, ein Schritt zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Dem Individuum sind unterschiedliche Partizipationsoptionen sicher, es sammelt Bausteine aus den verschiedenen Zugängen und Lernbereichen. Dafür wird es aber nicht alleine gelassen, sondern vorantizipierend unterstützt durch institutionell gesicherte Angebote und Planung sowie Beratung und Information durch eine Datenbank. Ein eigenes Verständnis selbstorganisierten Lernens ist diesem Ansatz inhärent; es begründet sich im Wissen um notwendige Impulse und Strukturen, die Aktivierungskräfte für Lernen freisetzen. Die Lernorganisation ist essentiell, um einerseits an die Interessen und andererseits mit den Lehr-Lernarrangements an die Aufnahmestruktur des Lernenden anzuschließen (ebd., S. 52).

5. Bilanzierung

Der in den 1970er Jahren formulierte bildungspolitische Anspruch, ein integriertes Weiterbildungssystem über „Bausteine“ zu realisieren, konnte nicht umgesetzt werden. Verwerfungen kündigen sich bereits zeitgleich für den Bereich der Erwachsenenbildung an. Innerhalb von Bildungseinrichtungen erweisen sich Bausteine als einfacher zu realisieren (wie Schulen des zweiten Bildungswegs, Volkshochschulen, Träger beruflicher (Weiter)Bildung), besonders wenn curriculare Überlegungen damit verbunden sind (vgl. Jüchter 2001, S. 38f.).

Systematisch und praktisch eingelöst wurden seitdem Anforderungen des Programmplanungshandelns, die ihre spezifischen Wissensfelder und Strategien aus der Differenz zu schulischem Planungshandeln ableiten und sich spezifisch für das lebensbegleitende Lernen Erwachsener begründen lassen (vgl. Gieseke 2000). Besonders die öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen verfügen heute über systematisierte Angebotsbereiche und -strukturen, die jedoch jeweils neu zu verteidigen sind. Eine Flächendeckung realisiert sich jedoch nicht öffentlich verantwortet, sondern in Form eines pluralen Wachstums verschiedener Anbieter (vgl. Dietrich/Schade 2008). Anforderungen der Modularisierung erinnern

heute in verschiedenen Bereichen an Prämissen des Baustein-Systems, wenn auch die Präferenzen eindeutig auf Seiten der Outputorientierung zu finden sind und weniger die Anschlussmöglichkeiten für Lernen im Blick behalten werden. In der Forderung nach modularisierten Angeboten zeigt sich erneut der Anspruch, dass z.B. in einer Region Anschlüsse für Lernen organisiert geschaffen werden müssen und dafür eine institutionelle Vielfalt notwendig ist (vgl. Grotlüschen/Beier 2008).

Literatur

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970
- Dietrich, S./Schade, H.-J.: Institutionelle Strukturen und Anbieter in der Weiterbildung. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008, S. 45-56
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Untersuchung in Perspektivverschränkung. Recklinghausen 2000
- Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens: Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld 2008
- Jüchter, H. T.: Bausteinsystem. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 38f.
- Olbrich, J.: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen 2001
- Schulenberg, W.: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim 1968
- Tietgens, H./Hirschmann, G./Bianchi, M.: Ansätze zu einem Baukastensystem. Werkstattbericht über die Entwicklung des Zertifikatsprogramms der Volkshochschulen. Braunschweig 1974
- Tietgens, H.: Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion. In: Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975, S. 11-35
- Tietgens, H./Boulboulé, H./Simon, M.: Baustein-System für die Weiterbildung. Stuttgart 1975, S. 78-108

Das Didaktische neu denken!**Thesen zur Erwachsenenendidaktik – inspiriert von Hans Tietgens**

Rolf Arnold, Ingeborg Schüßler

Hans Tietgens hat viele von uns zu frühen Zeitpunkten persönlich angesprochen, ermutigt, kritisiert und angeregt. Manche erhielten lange Briefe, andere fanden auch ihre Dissertation von ihm unerwartet und in renommiertem Kontext persönlich besprochen – ein Beweis dafür, dass Tietgens sich um die Nachwuchsförderung in einer sehr unmittelbaren und doch subtilen Weise zu kümmern verstand: Er bezog sich auf uns, seine eigenen Arbeiten waren oft bezogen auf das frische Denken derer, die da nachrückten. Solche und ähnliche persönliche Verbundenheiten haben uns hier zusammengeführt, um einen Mann, der sich auf uns bezog, dadurch zu ehren, dass wir uns auf ihn beziehen und fragen, welche Vorgriffe und Anregungen Tietgens für die erwachsenendidaktische Debatte zu platzieren verstand – „Erwachsenendidaktik“ nicht „Erwachsenenbildungsdidaktik“ (Tietgens 1992). Dies ist bereits eine Perturbation oder gar Provokation, welche die Programmatik eines „Lernens im Lebenslauf“ – die Leitmetapher des Innovationskreises Weiterbildung – bereits in einer Verdichtung zum Ausdruck bringt, deren Implikationen wir noch gar nicht thematisiert, geschweige denn zu Ende gedacht haben. Wenn es der „Erwachsenendidaktik“ darum gehen sollte, den oder die Erwachsenen – in ihrem Erwachsensein bzw. in ihren – dieses Erwachsensein kennzeichnenden - Suchbewegungen gegenüber den lebensweltlichen und systemischen Wandlungen und Zumutungen zu „didaktisieren“, d.h. unter die Lernperspektive zu rücken – dann kann das doch nur heißen, sich unmittelbar auf die Klärungsbewegungen des lernenden Erwachsenen zu beziehen. Erwachsenenbildung wird dadurch zu einer Lebensform, wie man – vielleicht etwas hochgestochen – sagen könnte. Die Bezüge zum informellen Lernen, zum Recognition of Prior Learning sowie zum Selfdirected Learning – alles Aspekte, die uns heute berühren – liegen in der Tietgensschen „Erwachsenendidaktik“ gewissermaßen in der Luft.

Im Folgenden werden wir in einigen Thesen zu zeigen versuchen, dass die Tietgenssche Erwachsenenendidaktik es in sich hat.

1. Von der Vermittlungs- zur Aneignungsdidaktik

These 1: Der Erwachsenenendidaktik-Entwurf von Hans Tietgens ist Dekonstruktion und Konstruktion zugleich. Ihr Ergebnis ist die Auflösung

der didaktischen Mainstream-Konzepte und die Skizzierung einer neuen Fragehaltung gegenüber dem Didaktischen als solchem.

Bereits ausgewählte Seiten seiner Erwachsenen Didaktik zeigen: Tietgens löst sich von der Gleichsetzung von Didaktik und Lehre. Didaktik ist für ihn keine Vermittlungslehre, sondern hat schlicht – wie er sagt – etwas mit „gedanklichem Vorbereiten von Lernprozessen“ (Tietgens 1992, S. 9) zu tun. Es ist aber offensichtlich, dass Tietgens den Verantwortlichen – dürfen wir ihn Lehrenden nennen? – im Blick hat, wenn er zu bedenken gibt, dass in der Praxis eine – wie er es ausdrückt – „Vermittlungsförderung erwünscht (erscheint) (ebd.)“. Es ist Tietgens nicht anzulasten, dass er bei seinem Dekonstruktionsversuch letztlich doch der Vermittlungsperspektive verbunden bleibt. Seine Dekonstruktion beschränkt sich darauf, das Nicht-Rezeptologische dieser Vermittlungsförderung zu betonen und uns mit der Maßgabe zu entlassen, dass „verallgemeinernde didaktische Führungsregeln nicht angebracht (erscheinen)“ (ebd.) – wer will da widersprechen?

Aber langt uns das? Sicherlich: Es kann nicht als angemessen angesehen werden, „jegliche didaktische Planungsüberlegungen zu verwerfen“ (ebd.), da wir als Kursleiterinnen und Kursleiter oder in der Bildungsberatung in der Verantwortung stehen, ein weiterführendes Geschehen zu ermöglichen. Und wir müssen uns auf mehr als eine bloße Zuständigkeit beziehen – auf einen Referenz- oder Gültigkeitspunkt, der uns substantiell orientiert, wenn wir in unserer Arbeit berücksichtigen wollen, „daß Lern- und Bildungsprozesse sich innerhalb von Subjekten, aber in der Auseinandersetzung mit einem Etwas, mit noch Unbeherrschtem, Undurchschaubarem vollziehen (ebd.)“. Welches Licht dürfen und können wir überhaupt in diese Auseinandersetzung bringen?

Die neue Fragehaltung, welche die Tietgenssche Erwachsenen Didaktik – vielleicht ungewollt? – anbahnt ist u.E. die nach der „gedanklichen Vorbereitung von Lernprozessen“ durch die Lernenden selbst. Dies ist die Frage nach der Selbstlern- und Selbstreflexionskompetenz der Erwachsenenlerner, wie sie in den Kompetenzentwicklungs-, Portfolio- und eLearningkonzepten dringlich aufscheint. Durch diese kann die Teilnehmerorientierung vom Programm zur Wirklichkeit werden – es ist eine Silent Revolution, die sich hier vollzieht. Die Tietgenssche Erwachsenen Didaktik hat diese Entwicklung angedeutet, aber – noch! – nicht durchgestaltet. Sie ist eine Vermittlungs Didaktik, keine Aneignungs Didaktik.

2. Inszenierung von Reflexions- und Erlebensräumen

These 2: Der erwachsenendidaktische Blick verweist uns auf die Unhintergebarkeit der individuellen Deutungen und Konstruktionen. Diese sind lebenslaufgeprägt und lebensweltverwurzelt. Alle möchten so bleiben (dürfen), wie sie sind. Die „Reflexion über Lernsituationen (Tietgens 1992, S. 10)“, welche Tietgens als eigentlichen Kern des Didaktischen anmahnt, ist deshalb auf diese Unhintergebarkeit hin auszudehnen. Und dabei verweist uns die neuere Hirn- und Emotionsforschung auf Geschlossenheits- und Starrheitsmomente des Individuellen, welche neue Zweifel darüber aufkommen lassen, ob es – gerade in den Bereichen, in denen es um Haltungslernen geht – ausreicht, „ein(en) Reflexionsrahmen (ebd.)“ zu entfalten, wenn die Basis des Starren quasi körperlich verankert ist.

Stellen wir uns eine Podiumsdiskussion zwischen Hans Tietgens, Gerhard Roth, Manfred Spitzer und Kersten Reich und vielleicht auch noch Wolfgang Singer vor. Ausgangspunkt der Debatte könnte z.B. die Tietgenssche These sein: „Es geht also nicht nur um die Umsetzung von Sachverhalten in Lerngegenstände, sondern auch um ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen“ (ebd.) – ein programmatisches Credo, welches insbesondere die Fraktion der Deutungsmusterdifferenzierer oder -transformierer eint. Aber was würde Gerhard Roth zu dieser unterstellten Kraft der Reflexion in einem Reflexionsrahmen sagen, der doch glaubt, genügend Hinweise dafür gefunden zu haben, dass Menschen „(...) in aller Regel das (tun), was die in ihrer Persönlichkeit verankerten unbewussten Motive und bewussten Ziele ihnen vorgeben – sie sind überwiegend binnengesteuert. Wenn sie sich ändern, dann überwiegend >von innen heraus<“ (Roth 2007, S. 290). Ok, vielleicht kommt es nicht zu dieser Argumentation, geht es doch in der Erwachsenenbildung keineswegs immer um Veränderung, oft genug auch um Wissen und Können. Doch ist dieses nicht in der auf Selbststeuerung und Haltung setzenden Kompetenzgesellschaft durchtränkt durch profundes Lernen, wie es die MIT-Kollegen Senge und Scharmer nennen? Und müssen wir nicht erwachsenendidaktisch deshalb über Reflexions- und Erlebensräume verstärkter nachdenken, ist doch neue Haltung nur durch Neuerleben (von Wirksamkeit, Begrenzung und emotionaler Resonanz) möglich – alles Fragen, die uns in unserer Praxis beschäftigen.

3. Strukturelle Kopplung als konsensueller Dialog

These 3: Eine Didaktik der Erwachsenenbildung sollte der dialektischen und ambivalenten Verschränkung von Lehren und Lernen auf den Grund gehen und dabei herausarbeiten unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen eine Kompatibilität von Aneignungs- und Vermittlungshandeln (strukturelle Kopplung) möglich wird (dies wäre auch Gegenstand einer erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernforschung).

Tietgens weist darauf hin, dass die bisherigen Darstellungen in der Erwachsenenendidaktik vor allem Intentionales auf allgemeinem Niveau behandeln (Fremdsprachenunterricht, betrieblicher Kontext), aber wenig im Hinblick auf ein didaktisches Planen mittlerer Reichweite. Hans Tietgens ging es hier um die konkreteren Fragen nach Veranstaltungsformen, nach Möglichkeiten didaktischen Handelns, nach der Klärung von Transformations- und Interaktionsproblemen.

Dabei weist Tietgens (1992) deutlich auf die Situationsgebundenheit der didaktischen Planung hin. So schreibt er in seiner Fußnote:

„...denn in der Lehr-/Lernsituation bemerkbar werdenden Erscheinungen sind immer in der Individualität des Lernens, in der Lerngruppensituation, im Bezugsgruppenlernen, gesellschaftlichen Zusammenhängen, der Struktur des zu Lernenden, dem, was damit geschehen soll, und dem Lehrverhalten auf der Planungs- und der Verfahrensebene begründet. *Dieses Feld des Lehrens und Lernens transparent zu machen, ist Aufgabe einer wissenschaftlich fundierten Didaktik*“ (ebd., S. 161).

Tietgens wirft mit seiner zweiten Fußnote die Frage auf, „*was der sogenannte radikale Konstruktivismus in einer spezifischen Weise für die Erwachsenenbildung bedeutet*“ (ebd., S. 164)“. Darauf haben vor allem Rolf Arnold und Horst Siebert (1995, 2006) vielfache Antworten gefunden, aber auch Ortfried Schöffter (1986, 1994) und andere haben sich mit systemisch-konstruktivistischen Theorien auseinander gesetzt. In der Erwachsenenbildung hat sich hier der Terminus der Ermöglichungsdidaktik (Arnold/ Schüßler 2003; Arnold/ Gómez Tutor 2007) durchgesetzt, aber auch Modelle einer konstruktivistischen Didaktik, wie wir sie vor allem in der Schulpädagogik kennen (vgl. Reich 2008) zeigen, wie stark die konstruktivistische Erkenntnistheorie das didaktische Denken beeinflusst hat. Tietgens weist allerdings bereits in seinem Buch auf das interpretative Paradigma sowie auf Veröffentlichungen von Ortfried Schöffter hin, die das konstruktivistische Denken vorweggenommen haben.

Tietgens greift hierbei ein zentrales Problem der Konstruktivismusdebatte auf: Wenn es darum geht, dass der Lehrende - wie v. Glasersfeld (1987, S. 133) das formuliert - „die Umwelt eines Schülers so verändern

sollte, dass dieser möglichst jene kognitiven Strukturen aufbaut, die der Lehrer ihm vermitteln möchte“, dann warnt Tietgens auch vor der Gefahr der Manipulation. Denn dem Konstruktivismus fehlt als Erkenntnistheorie gerade die ethische und anthropologische Ebene. Daher könne dieses Arrangement immer nur als konsensueller Dialog verstanden werden. Tietgens appelliert hier deutlich auch an die Verantwortlichkeit des Lehrenden (vgl. Pätzold 2008). Daraus lautet sich folgende These ab:

These 4: Wenn es keine verbindlichen Wahrheiten gibt und Wissen von jedem selbst auf der Grundlage früherer Erfahrungen konstruiert wird, dann geht es im didaktischen Handeln nicht um Wissensvermittlung, sondern um Deutungsvermittlung und das Bemühen um einen konsensuellen Dialog. Tietgens hat auch auf diese notwendige „Deutungsarbeit“ im Lehr-Lernprozess hingewiesen: „Es geht also nicht nur um die Umsetzung von Sachverhalten in Lerngegenstände, sondern auch um ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen“ (Tietgens 1992, S. 10).

4. Didaktik als Reflexions- und Beobachtungstheorie

These 5: Wenn Didaktik damit keine Hinweise mehr auf die Organisation des Lehr-Lernprozesses im Hinblick auf die absolute Planbarkeit bereithält, so lässt sich Didaktik eher begreifen als „Reflexion über Lernsituationen (ebd.)“.

Erklärbar wird diese Vorstellung dadurch, dass Aneignungs- und Vermittlungsoperationen kontingent sind. Diese Kontingenz kann ich nicht durch eine ausgeklügelte didaktische Planung minimieren, sondern nur durch Kommunikation, sprich über strukturelle Koppelung. Diese ist allerdings – worauf Peter Fuchs (1999, S. 34) hinweist weder empirisch beobachtbar noch direkt beeinflussbar, sondern entsteht im Prozess, also entzieht sich einer vorherigen exakten Planung. Hier tauschen sich die Beteiligten ihre Situationsdeutungen aus. Wenn diese Beschreibungen und das daraus resultierende Verhalten aber einen konsensuellen Bereich mit einem Gegenüber aufbauen können, in dem sich gegenseitig antizipierte Erwartungen entsprechen, dann kann über die gemeinsame Interaktion der sich entwickelnden Dynamik möglicherweise² eine gewisse Richtung gegeben werden³.

² Nach Peter Fuchs ist das aber nicht steuerbar. Denn „Intervention setzt Lokalisierbarkeit der intervenierten Einheit (nicht der intervenierten Differenz) voraus, im moderneren Fall: die Lokalisierbarkeit von Umwelten, die – nachdem sie perturbiert worden sind – die Einheit des intervenierten Systems (wieder nicht: die Differenz) zur sinnvollen Selbstirritation anregen. Eindeutig

Didaktik wandelt sich damit von einer Planungs- und Handlungstheorie zu einer Reflexions- und Beobachtungstheorie von Lehr-Lernprozessen. Das war auch das Fazit, das wir aus unserem Buch „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/ Schüßler 2003) ziehen konnten. Ermöglichungsdidaktik – als eine Variante systemisch-konstruktivistischer Didaktik – präsentiert sich als eine Analyse- und Beobachtungskategorie, vor deren Hintergrund didaktische Planungsschritte, methodische Entscheidungen, das situative Lehrverhalten sowie beabsichtigte Interventionen interpretiert und entsprechend bewertet werden können.

Nach Tietgens braucht es dazu allerdings Professionsbewusstsein. Er zählt hierzu die Relevierungskompetenz (zwischen Allgemeinem und Besonderen) und die Situationseinschätzungskompetenz (Erkennen der Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Einflüssen und Interaktions- und Kommunikationsformen in der Lernsituation) sowie die Fähigkeit mit Kontingenz und Paradoxien im pädagogischen Handeln umgehen zu können.

Didaktische Kompetenz käme dann einer Beobachtung II. Ordnung und einem Umgang mit Ambivalenzen gleich. Eine dieser Ambivalenzen liegt z.B. darin, dass ich daran glauben muss, dass meine didaktischen Interventionen Wirkungen bei den Lernenden hinterlassen und gleichzeitig muss ich mir im Klaren darüber sein, dass es dafür keine Erfolgsgarantie gibt. Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren dienen mir dann eher der Legitimierung pädagogischen Handelns und der Stabilisierung dieser Wirkungsannahmen. Sie helfen Sinn für mein Handeln zu finden, sie sagen allerdings wenig darüber aus, was die Teilnehmenden tat-

ist, dass dies alles nur zu haben ist unter Verzicht auf eine konsistente Theorie, unter Einrechnung von Sollbruchstellen, die genau dort liegen, wo die Theorie auf Differenz (und nicht auf Einheit) setzt“ (Fuchs 1999, S. 47).

³ Kösel hat dafür den Begriff der „Didaktischen Driftzone“ eingeführt, der in Anlehnung an die Evolutionsforschung den Interaktionsraum bezeichnet, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen. Die Anreizstruktur des Lehrenden nennt er entsprechend „Didaktisches Morphem“ (griech.: Form, Gestalt), während die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Lernenden, die durch seine jeweilige Biographie festgelegt werden, als „Chreoden“ (Entwicklungslinien) definiert werden. Nach Kösel's Interpretation lässt sich demnach für das Lehr-Lern-Geschehen eine „Driftzone postulieren, die sich zwischen den Anreizstrukturen didaktischer Morpheme von Lehrenden einerseits und den individuellen Entwicklungslinien, den Chreoden der lernenden Individuen andererseits jeweils als Milieu darstellt; in dieser Driftzone findet sowohl die Bildung didaktischer Formen als auch die Chreodenentwicklung statt“ (Kösel 2002, S. 240).

sächlich gelernt haben, auch wenn über Erfolgskontrollen solche Schlussfolgerungen gezogen werden.

D.h. ich kann nur didaktisch handeln, wenn ich eine cartesische und systemische Sicht auf Lehr-Lernprozesse lege (vgl. Fuchs 1999), also zwischen Subjekt und Objekt im Lernprozess differiere und davon ausgehe, dass meine Lehrinterventionen Wirkungen beim Lernenden hinterlassen⁴. Nur durch eine solche Sichtweise bin ich handlungsfähig (denn ich kann nicht ständig reflektieren und in zirkulären Prozessen denken) und mein Handeln erscheint mir plausibel. Professionell wird dieses Handeln dann durch die Beobachtung II. Ordnung (wissenschaftlich reflektiert durch eine Beobachtung III. Ordnung.) Diese erfolgt aber stets nach einem Lehr-Lernprozess (oder lässt sich über Metakommunikation auch zwischen einzelnen Lernschritten einbauen). Diese Reflexionsschleifen hinterlassen aber in der Geschichte meines didaktischen Handelns eine neue relevante Unterscheidung für mein Handeln in noch bevorstehenden didaktischen Situationen. Damit orientieren diese professionellen Reflexionen indirekt mein didaktisches Handeln in der Zukunft. Hierdurch löst sich auch das klassische lineare didaktische Zeitschema zugunsten einer „verschobenen Aktualität auf, in der der Nachtrag entscheidend ist und in der nichts auf die Zukunft hin vorbereitet werden kann“ (Fuchs 1999, S. 92).

5. Differenzierung von Deutungs- und Emotionsmuster

These 6: Die erwachsenendidaktische Aufgabe besteht darin, „Vermittlungsversuche einzuleiten bzw. zu unterstützen, die zu Offenheit und zu

⁴ Auf dieses Problem weist auch Fuchs (1999, S. 93) hin: „Dabei tritt ein Problem auf, das sich nicht vermeiden lässt, daß nämlich die Beobachtung nicht-cartesischer Verhältnisse selbst nur cartesisch verfahren kann. (...) Die Sprache, in der Beobachtungen formuliert werden (und mithin unser Verhalten – I.S.), ist deshalb selbst gezwungen, immer Subjekt und Objekt zu unterscheiden, und wenn diese Einsicht (wie jetzt) auf die Sprache angewendet wird, ändert sich daran nichts“. Ein Punkt der von Tietgens selbst auch in seinen „Reflexionen“ aufgegriffen wird, wenn er schreibt: „Es könnte bei der Lektüre des folgenden Textes gelegentlich der Eindruck entstehen, auch hier würde das vergessen, was doch als zentral zu beachtendes Phänomen herausgestellt wurde, nämlich die Deutungsabhängigkeit auf Gegenseitigkeit. Es ist dies aber zum einen durch die Grenzen der Sprachlichkeit bedingt. Das Medium, mit dem der Symbolcharakter vermittelt wird, ist, so merkwürdig es sich anhört, immer enger als das, was es vermittelt. (...) Zugleich ist aber die mögliche Scheineindeutigkeit etwas, was das Leben ertragen lässt“ (Tietgens 1992, S. 23).

Differenzierung der Deutungsmuster (und Emotionsmuster – R.A.; I.S.) führen (Tietgens 1992, S. 19)“.

Tietgens appelliert für die Erwachsenenendidaktik „sich auf einen Begriff vom Erwachsenen zu besinnen, damit der Bezugspunkt erwachsenendidaktischer Tätigkeiten deutlich wird (ebd., S. 17)“. Er benennt das auch als „anthropologischen Orientierungspunkt“ (ebd.) bzw. „Modalitäten der lebensgeschichtlichen Verarbeitung“ (ebd., S. 18), die als Orientierungspunkte einer Erwachsenenendidaktik betrachtet werden sollten. Dabei geht er davon aus, dass sich menschliches Leben im Modus der Auslegung vollzieht, weshalb gerade diese Auslegungsweisen zum Gegenstand der Bildungsarbeit werden sollten. Die Lehr-Lernforschung müsste daher in mikrodidaktischen Analysen stärker herausarbeiten, wie die Lehr-Lernsituation durch die Deutungsabhängigkeit der Aneignungs- und Vermittlungsstrategien unter Berücksichtigung lebensgeschichtlicher und gesellschaftlich-historischer Zusammenhänge beeinflusst wird (vgl. Schüßler 2000). Dabei geht es nicht nur um Deutungsmuster, sondern auch um die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit worauf Rolf Arnold 2005; 2009 und andere Erwachsenenpädagogen (Wiltrud Gieseke 2009; Günther Holzapfel 2002, 2008; Ingeborg Schüßler 2004, 2008) die letzten Jahre verwiesen haben.

Literatur

- Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2005
 Arnold, R.: Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009
 Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler 2008
 Arnold, R./Gómez Tutor, C.: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg 2007
 Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler 2003
 Arnold, R./Siebert, H.: Die Verschränkung der Blicke. Ein systemisch-konstruktivistischer Briefwechsel. Baltmannsweiler 2006
 Arnold, R. Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
 Fuchs, P.: Intervention und Erfahrung. Frankfurt/M. 1999
 Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld 2009
 Holzapfel, G.: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Heilbrunn 2002
 Holzapfel, G.: Emotion und Kognition in der Erwachsenenpädagogik. In: Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler 2008, S. 145-171
 Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Band 1: Die Theorie der Subjektiven Didaktik. 4. umgearb. Aufl. Bahlingen 2002

- Pätzold, H. (Hrsg.): Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Baltmannsweiler 2008
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Weinheim 2008
- Roth, G.: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart 2007
- Schäffter, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 44, (1994) 1, S. 4-15
- Scharmer, C.O.: Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg 2009
- Schüßler, I.: Deutungslernen. Baltmannsweiler 2000
- Schüßler, I.: Sind Lernbegründungen emotional? Holzkamps Lerntheorie im Spiegel motivations- und emotionstheoretischer Konzepte - Erkenntnisgewinne und "blinde Flecken" aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Faulstich, P/ Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004, S. 100-111
- Schüßler, I.: Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens – theoretische und empirische Erkenntnisse. In: Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Baltmannsweiler 2008, S. 183-214
- Schüßler, I.: Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, 5 (2008), 2, S. 1-21. URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/75/78> [letzter Zugriff: 31.03.2011]
- Senge, P./Scharmer, O. C./Jaworski, J./Flower, B. S.: Presence: Human Purpose and the Field of the Future. New York 2004
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 9. Auflage. Stuttgart 2003
- Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2002
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1992

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 unverbindlicher. 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*“ (BU-VEP) 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 drangen positivismuskritische Elemente in Analyse und Interpretation der Daten ein (...). Die Standards des empirisch-analytischen Konzepts, die durch Zerlegung des Lerngeschehens in beobachtbare Verhaltensseinheiten 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 Systemspezifika 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 Perspekti-

venwechsel: 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 Schöffter ein konstruktivistisches Konzept des Lehrens zur Diskussion, dessen innovative Sprengkraft aber wenig beachtet wird.

O. Schöffter 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.

Schöffter zitiert Humberto Maturana: „Wir erzeugen die Welt, in der wir leben, indem wir sie leben“ (Schöffter 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, 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
- Tietgens, H./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
- Zeuner, C./Faulstich, P.: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim 2009

Forum 3: Teilnehmerforschung/Teilnehmerorientierung

Moderation: Prof. Dr. Faulstich

Weiterbildungsbeteiligung: Volk – Stand – Klasse – Schichten und Soziale Milieus

Peter Faulstich

Auch die vorerst letzten verfügbaren Zahlen des „Berichtssystems Weiterbildung“ von 2007 belegen eine hohe Weiterbildungsarmut besonders bei den gesellschaftlichen Gruppen mit niedrigen Qualifikationsgraden und Berufspositionen. Dies widerspricht den demokratischen Legitimationsprinzipien der Gerechtigkeit und Gleichheit und beunruhigt die Politik. Ein zentrales Problem der Bildungsbeteiligung in der bürgerlichen Gesellschaft ist der Widerspruch zwischen partikularem Interesse und egalitärem Postulat. Ihrer Idee nach ist die bürgerliche Gesellschaft ein Vertrag zwischen Gleichen; ihrer Realität nach bestehen weiterhin Ungleichheit, Unterdrückung und Ausbeutung. Die ungleiche Beteiligung gesellschaftlicher Gruppen aufgrund von sozial diskriminierenden Voraussetzungen der Lernenden ist also legitimatorisch ein fortdauernder Skandal, der kompensatorisch ausgeglichen werden muss, wenn demokratische Institutionen – also besonders öffentliche Weiterbildungseinrichtungen – ihre Rechtfertigung gewinnen wollen.

1. Zielgruppen und Adressaten

Ungleichheit der Bildungsbeteiligung ist aber so alt wie die bürgerliche Gesellschaft. Es verwundert daher nicht, dass die Parole der entstehenden Bildungsbewegung am Ende des 18. Jahrhunderts schon lautete: „Volksbildung ist Volksbefreiung!“ (Engelsing 1968, S. 355). Soziales Engagement in der Erwachsenenbildung (Faulstich/Zeuner 2001) besteht deshalb auch im Einsatz dafür, die Möglichkeiten der Beteiligung zu erhöhen: die der „niedrigen Schichten“, der Arbeiter, der Frauen, der Ausländer, der Alten usw. Die in der Erwachsenenbildung gefundene Begrifflichkeit nennt dies Zielgruppenbezug und Adressatenorientierung.

2. Arbeiterbildung

1958 hat Hans Tietgens zunächst in der Tradition der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit noch die Notwendigkeit einer Neuordnung der Arbeiterbildung betont.

„Die umfangreichen Diskussionen um den Begriff des Arbeiters haben die Möglichkeit einer spezifischen Arbeiterbildung infrage gestellt. Dabei liegt aber ein Missverständnis vor. Wie immer man die Untersuchungen über Lage und Haltungen des Arbeiters beurteilen mag, eine spezifische Arbeiterbildung bleibt im Grundsatz davon

unberührt, wenn sie sich auf ihre konkreten Aufgaben besinnt, wenn sie sich als eine Bildung versteht, die von der existentiellen Situation einer bestimmten Gruppe aus geht. ... Die existentielle Situation des Arbeiters ist bestimmt durch das Lohnarbeitsverhältnis im Betrieb“ (Tietgens 1958, S. 21).

„Arbeiter“ werden damit relativierend als eine spezifische Zielgruppe bestimmt und eingeordnet in Ansätze der Zielgruppenarbeit, die nicht zufällig gerade in den 1960er Jahren wachsendes Gewicht erhielten, als eine Bildungsreform insgesamt möglich schien. Dies hat Tietgens bereits frühzeitig aufgegriffen und in seinem berühmten Gutachten zum Thema der 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen am 18./19.6. in Köln „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (Tietgens, PAS 1964. 1978) als Problem aufgeworfen hat.

Tietgens geht zunächst vom historischen Hintergrund der Volkshochschulen aus, die sich nach 1919 verpflichtet sahen, die geistigen Kräfte der Arbeiterschaft zu wecken. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurde „Arbeiterbildung“ als eine vordringliche Aufgabe der VHS angesehen. Allerdings werde dieses Thema nicht mehr so sorgenvoll diskutiert: die Mobilität betreffe alle Schichten der Bevölkerung; die „Schicht der Arbeiter“ werde vielfach nicht mehr als eine gesonderte, unterprivilegierte Gruppe angesehen. Deshalb seien die traditionellen sozialen und ökonomischen Argumente zu ergänzen durch psychologische und sozialkulturelle Überlegungen.

Tietgens folgt weitgehend der in den 1960er Jahren dominanten Schichtungsforschung und deren sozialstatistischem Modell. Die üblichen Begründungen für die Unterrepräsentation der Arbeiter werden im Mangel an Geld, Zeit und Begabung gesehen. Demgegenüber macht Tietgens soziale Interaktion und Lernprozesse als Argumente stark. Besonders die Rolle der Sprache wird betont. Von allen möglichen Schichtungsgrenzen seien die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben. In einem anschließenden, zehn Jahre später erstellten Literaturbericht zusammen mit Monika Völker hat Tietgens die Resonanz des Gutachtens vor allem darauf zurückgeführt, die Theorie der Sprachbarrieren von Basil Bernstein für die Erwachsenenbildung relevant gemacht zu haben (Tietgens/Völker 1975); und dies dann 1978 für den schichtspezifischen Sprachgebrauch nochmals unterstrichen (Schalk/Tietgens 1978). (Diese Diskussion wird im vorliegenden Band von Anke Grotlückschen fortgesetzt.)

Nicht zufällig ist in der Folge die Frage nach der Weiterbildungsbeteiligung der „Arbeiter“ zum zentralen Problem der politischen Diskussion um die Erwachsenenbildung geworden. So hat zum Beispiel das Bun-

desministerium für Bildung und Wissenschaft nach der Broschüre „Weiterbildung – Chance für Arbeitnehmer“ (1975) mit der Studie „Mehr Arbeiter in die Weiterbildung“ (1979) dieses Thema aufgegriffen, das so alt ist, wie die Erwachsenenbildung selbst.

Für die Volkshochschulen wurde die Frage von Hans Tietgens zum Dauerbrenner. Dies ist sicherlich auch dem veränderten politischen Klima in der Bundesrepublik geschuldet. Der „kalte Krieg“ in den Gesellschaftsvorstellungen bezog sich vor allem auf die Kontroverse zwischen Klassen- und Schichttheorien. Bereits 1962 wurde in der von Marianne Feuersenger herausgegebenen, weit verbreiteten – von Tietgens 1964 auch schon zitierten – Broschüre, die aus einer Sendereihe des Bayerischen Rundfunks hervorgegangen ist, die Frage „Gibt es noch ein Proletariat?“ mehrheitlich eher relativiert (Feuersenger 1962). Während Politiker den Begriff in die „Klamottenkiste des Klassenkampfes“ warfen, nahmen Wissenschaftler wie Paul Jostock, Hans Paul Bahrtdt und Burkhard Lutz eine eher skeptische Differenzierung vor. Sie betonten das Fortbestehen von Besitzlosigkeit bei gestiegenem Wohlstand. So musste und konnte Walter Dirks die Diskussion resümieren, dass die Befreiung des Menschen zu einem menschlichen Leben in einer menschlichen Gesellschaft noch ausstehe (ebd., S. 92).

Außer in dem Erfahrungsbericht „Kommen doch Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (Wollenberg 1975) wurde die Frage deshalb grundsätzlicher gestellt: „Warum sollen die Arbeiter in die Volkshochschulen?“ (Bergmann 1977, S. 117). Bergmann betont zunächst das Gewicht des Problems:

„Erwachsenenbildung greift ein in den Kultur- und Lebenszusammenhang der abhängig Arbeitenden, sei sie nun auf den Beruf, die Freizeit, politische Bildung, auf Erziehungsfragen, und Familienprobleme, Bildung als Konsum u. ä. gerichtet“ (ebd., S. 118).

Bergmann zitiert einen Aufsatz Michael Vesters von 1976 mit dem schönen Titel: „Was dem Bürger sein Goethe ist dem Arbeiter seine Solidarität“ (Vester 1976, S. 62): „Die Grundlage der Unterscheidung zwischen bürgerlicher und Arbeiterklassenkultur ... ist in der ganzen Lebensweise zu suchen“ (a.a.O.). Damit wird Gesellschaft dual codiert und ein Rückgriff auf den marxische Klassenbegriff nahegelegt.

Adolf Brock und Jörg Wollenberg fragten dann 1978: „Soll und kann die Volkshochschule sich in der Arbeiterbildung engagieren?“ (Brock/Wollenberg 1978, S. 249-252). Auch sie konstatieren eine „soziale Distanz“ von Arbeitern zur Weiterbildung (ebd., S. 249) und plädieren zugleich für eine „Rekonstruktion der Arbeiterschaft als soziale Klasse“ (ebd., S. 252). Allerdings akzeptieren sie das Argument, die Arbeiter-

schaft sei nicht einheitlich strukturiert (ebd., S. 250). Aufspaltungen sehen sie im Qualifikationsgrad, im Entfremdungsgrad, in der Branchenstruktur, den Statuspositionen und der politischen Orientierung (a.a.O.).

3. Doppelte Selektivität

Obwohl die Debatte – jedenfalls im Wissenschaftsbereich – fast eingeschlafen ist, und in den Institutionen höchstens noch als Milieu-Marketing artikuliert wird, hat sich das Problem nicht erledigt. Fortlaufende Belege für die geringe Verwirklichung des lebenslangen Lernens und die hohe soziale Selektivität liefern die Erhebungen von Infratest Sozialforschung über fast 40 Jahre. Immer noch bestätigt sich die These, dass die Mehrheit der Bevölkerung sich abtinent gegenüber dem „Life-Long-Learning“ verhält. Die Weiterbildungsteilnahme spiegelt alle diskriminierenden Faktoren sozialer Selektivität. Gleichzeitig erfasst Weiterbildung nur zwei Fünftel der erwachsenen Bevölkerung. Sie ist bezogen auf ein eingegengtes soziales Spektrum bezogen auf Schulabschlüsse und berufliche Tätigkeit. Die Diagnose der „Doppelten Selektivität“ (Faulstich 1981) gilt nach wie vor. Und sie ist demokratisch nicht legitimierbar. Deshalb wird in der bildungspolitischen Debatte vielfach auf „natürliche“ Faktoren wie etwa Begabung zurückgegriffen, die aber nicht tragfähig sind.

4. Soziale Gruppen, Klassen, Schichten, Milieus

Die Grundsatzfrage stellt sich also unvermeidbar nach dem zu Grunde liegenden Gesellschaftsbild und der sozialen Struktur. Zunächst ist zumindest andeutungsweise zu klären, wie sich gesellschaftliche Gruppen konstituieren und „wann lässt sich sinnvollerweise von einer Gruppe sprechen, auf die man mit einem Bildungsangebot angemessen ‚zielen‘ kann?“ (Bremer 2010, S. 3).

Für einen angemessenen Begriff sozialer Ungleichheit reicht es nicht aus, die soziale Lage anhand äußerer Merkmale zu beschreiben. Soziale Gruppen konstituieren sich zugleich in Interaktionsstrukturen und Selbstbildern. Es geht bei sozialstrukturellen

„Merkmale um die grundsätzlichen Teilungen und Einteilungen der Gesellschaft. Begriffspaare wie ArbeiterInnen/Angestellte, Männer/Frauen, Alte/Junge, Stadt/Land, Arme/Reiche, Gebildete/Ungebildete, Führende/Ausführende, Herrschende/Beherrschte, körperlich Arbeitende/geistig Arbeitende, AusländerInnen/Deutsche verweisen auf das Funktions- und Herrschaftsgefüge und auf die elementaren und differenzierten Teilungen, die die Gesellschaft macht, braucht und will. Niemand steht außerhalb dieser Ordnung.

Mit diesen Trennungen sind dann jeweils bestimmte Lebensbedingungen und Befugnisse verbunden. Sie gehen einher mit Ein- und Ausschließungen, Privilegierungen und Nicht-Privilegierungen“ (ebd., S. 3).

Deshalb wird auch der Konflikt um die Hegemonie bei der Interpretation und Konstruktion von Gesellschaftsbildern so dramatisch geführt. Überspitzt gesagt:

- Mit der Vorstellung vom „Dritten Stand“ hat die französische Revolution gesiegt. Sieyès schrieb in der Einleitung zu "Qu'est-ce que le Tiers État?":

„Was ist der Dritte Stand? Alles und noch mehr.

Was ist er bis jetzt in der politischen Ordnung gewesen? Nichts.

Was verlangt er? Etwas zu sein und so zu bestehen wie er immer sein wird.“ (Sieyès. 1789; dt. 2010, S. 111)

- Der Begriff des „Klassenkampfes“ hat die Arbeiterbewegung orientiert. Mit dem Satz „Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen“ eröffneten Karl Marx und Friedrich Engels das erste Kapitel des Manifests der Kommunistischen Partei.
- Mit dem Schichtungsmodell sollte explizit der Klassenkonflikt still gestellt werden. Theodor Geiger nannte seinen 1949 veröffentlichten und bis in die 1970 Jahre immer wieder zitierten Text: „Die Klassengesellschaft im Schmelztiegel“ (Geiger 1949). Helmut Schelsky (Die Bedeutung des Schichtungsbegriffes für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft (1953, veröffentlicht in: ders.: 1965)) und Friedrich Fürstenberg (Die nivellierte Mittelstandsgesellschaft – Wirklichkeit oder Legende 1964) schlossen sich an. Dabei stellt sich vor allem Schelsky im Zeichen des „Kalten Krieges“ gegen das als kommunistisch diffamierte Modell der Klassengesellschaft, während Geiger und Fürstenberg die Schichtungsvorstellung eher relativieren.

In all diesen Diskussionen finden wir keine unschuldigen, nur beschreibenden Begriffe, sondern es sind soziale Konstruktionen, an denen die Gesellschaftswissenschaften beteiligt sind. Schicht steht gegen Klasse, Mittelstandsgesellschaft gegen Klassengesellschaft, Schmelztiegel gegen Ungleichheit. Im gesellschaftswissenschaftlichen Diskurs zumeist eingebrachte Relativierungen und Differenzierungen der Argumente gehen im politischen Konflikt verloren.

5. Volksaufklärung

Die Frage nach der „Zielgruppe“ stellte sich bereits für die Anfänge der „Volksaufklärung“. Wer sind eigentlich die Akteure oder Adressaten der Aufklärung? Zunächst sind es die „Gebildeten“ selbst, die sich in der Diskussion bewegten, die sich als „gesittete Stände“ von der Masse der Bevölkerung abhoben. Der „ungebildete“ Teil der Bevölkerung nahm an diesem Prozess nicht teil. Wenn man vom Volk sprach so meinte man den Landmann, den Dienstboten und Tagelöhner, den Handwerkerge-sellen in Städten und die meisten Einwohner kleiner Dörfer. Das Volk als „gemeiner Mann“ umfasste im 18. Jahrhundert Nichtadlige, Nichtkleriker, Nichtakademiker, Nichtgebildete und Nichtreiche. Allerdings war die ständische Sozialstruktur hochgradig differenziert. Innerhalb der einzelnen Gruppen gab es feine, vielfach traditionelle Unterscheidungen. Zwischen Dienstboten und Knechten, Handwerkern und Tagelöhnen, Armen und Bettlern, Bauern und Fabrikarbeitern bestanden vielfältige Grenzen. Keine Gruppe der unteren Schichten konnte hegemoniale Ansprüche anmelden (Engelsing 1968, S. 337).

Dies änderte sich erst mit der „industriellen Revolution“ als die neu entstandene Arbeiterschaft zur Mehrheit der Bevölkerung aufstieg. Das Proletariat in seiner politischen Form als Arbeiterbewegung trat in Gegensatz zum Bürgertum und fand im Begriff der Arbeiterklasse eine gemeinsame Orientierung. Seitdem ist Arbeiterbildung Thema der Volksbildung. In den Frühphasen hatte diese auch bei allen internen Differenzen einen eigenen institutionellen Ort in der Bildungsarbeit der Sozialdemokratie und der Gewerkschaftsbewegung.

Schon in der Weimarer Republik mit dem Entstehen staatlicher Institutionen der Volksbildung brauchte eine spezielle Arbeiterbildung eine besondere Legitimation. Viele der Debatten um die „Neue Richtung“ sind nur so zu verstehen. Und das Problem verstärkte sich nach dem „Zweiten Weltkrieg“ als die Sozialdemokratie, um mehrheitsfähig im Sinne einer Volkspartei zu werden, den Weg einer gesonderten Arbeiterkultur verließ. Die Bildungsaktivitäten und ihre Legitimationsansprüche verlagerten sich hauptsächlich auf „Arbeit und Leben“.

6. Teilnehmerbezug und Milieuperspektiven

Parallel gab es immer auch die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Teilnehmerproblem. Die Erträge sind vielfach dokumentiert (eine Übersicht z.B. bei Bremer 2007, auch Bremer in diesem Band, oder bei Faulstich/Zeuner 2010). Die sozialstrukturellen Modelle sind unterschiedlich und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse deshalb eingeschränkt.

In der vorerst letzten Phase der Debatte sind milieutheoretischen Ansätze dominant geworden. „Milieukonzepte sind seit den 1970er Jahren in die Lücke gestoßen, die durch die Kritik an der schichtbezogenen Sozialstrukturforschung entstanden ist“ (Bremer 2010, S. 4). Diese schließen an Pierre Bourdieu und sein Werk „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982) an. Bourdieus Konzept des Habitus liefert hierzu eine Lösung für das Problem gemeinsamer Sichtweisen auf die Sozialstruktur durch erworbene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata. Die von sozialen Akteuren im Denken und Handeln eingesetzten kognitiven Strategien sind analog zu inkorporierten sozialen Strukturen. Die aus den gesellschaftlichen Teilungen -besonders der Arbeitsteilung - hervorgehenden äußeren Positionen, entsprechen inneren Dispositionen. (vgl. hierzu auch Bremer 2010). Bourdieu konzipiert den Habitus als „einheitsstiftendes Prinzip“ (Bourdieu 1982, S. 283).

Entsprechend dem Theoriewechsel hat sich die Diskussion mittlerweile vom Modell sozialer Schichten abgelöst und ist weitgehend ersetzt worden durch die Debatte um das Konzept sozialer Milieus. Aufgegriffen wurde dies in Deutschland vor allem durch zwei sozialwissenschaftliche Forschungsgruppen: Die politikwissenschaftliche Position von Michael Vester u.a.; die marketingbezogene Position des Forschungsinstituts SINUS. Beide Stränge spielen in der Erwachsenenbildung eine große Rolle, wobei unterschiedliche Niveaus von Instrumentalität bzw. Reflexivität vorliegen. Die umfangreichste Bearbeitung des Themas für die Weiterbildung haben Rudolf Tippelt u.a. in drei Bänden vorgelegt (Barz u.a., 2004). Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen werden bis zu einem Implementationsprojekt des Weiterbildungsmarketings vorangetrieben.

7. Kritische Zielgruppenarbeit oder Milieumarketing

Das kritische Potenzial gegenüber bestehenden Teilnahmeverhältnissen, das auf dem sozialen Engagement für Gerechtigkeit und Gleichheit beruhte, geht allerdings in Marketingstrategien verloren. „Milieus“ werden gehandhabt wie Schachteln, in denen Individuen eingeordnet, etikettiert und stigmatisiert werden. Sie sollen Weiterbildung kaufen. Die Rückgewinnung eines kritischen Begriffs von sozialen Milieus müsste demgegenüber die Interessen der Lernenden selbst aufnehmen und vor Konflikten in den Organisationen nicht zurückschrecken.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld 2004
- Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Reinbek 1977
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982
- Bremer, H.: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim 2007
- Bremer, H.: Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Ausgabe 10, 2010. Wien. / ULR: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [letzter Zugriff: 02.09.2010]
- Brock, A./Wollenberg, J.: Arbeiter und Volkshochschule. Soll und kann die Volkshochschule sich in der Arbeiterbildung engagieren? In: Volkshochschule im Westen, 30 (1978), S. 249-252
- Engelsing, R.: Zur politischen Bildung der deutschen Unterschichten 1780-1863. In: Historische Zeitschrift (1968), S. 337-369
- Faulstich, P.: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1981
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung und Soziales Engagement. Bielefeld 2001
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Weinheim 1999
- Feuersenger, M. (Hrsg.): Gibt es noch ein Proletariat? Frankfurt/M. 1962
- Fürstenberg, F.: Die nivellierte Mittelstandsgesellschaft. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung (1964), S. 20-28
- Geiger, T.: Die Klassengesellschaft im Schmelztiegel. Köln/Opladen 1949
- Schalk, H. C./Tietgens, H.: Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1978 (pas arbeitspapier 73-2.78)
- Schelsky, H.: Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft. In: ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf 1965, S. 352-388
- Sieyes, E.-J.: „Was ist der Dritte Stand?“ Ausgewählte Schriften. Berlin 2010, S. 111-176
- Tietgens, H.: Die Zukunft der Arbeiterbildung. In: Gewerkschaftliche Monatshefte (1958), S. 21-24
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 98-174
- Tietgens, H./Völker, M.: Industriearbeiter und Erwachsenenbildung. Frankfurt 1975 (pas arbeitspapier 69-6.75)
- Vester, M./Oertzen, P. von u.a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln 1993
- Wollenberg, J.: Kommen doch Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 25 (1975) 2, S. 115-124

Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig in die VHS kommen

Helmut Bremer

Tietgens Text „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (Tietgens 1978) erweist sich aus der Sicht der Milieutheorie auch heute noch als ausgesprochen aufschlussreich und ergiebig. Das liegt zum einen daran, dass Tietgens Darstellung der Sache nach in weiten Teilen einer, wenn auch nicht empirisch fundierten, Milieuanalyse gleich kommt. Er macht deutlich, wie milieuspezifische Bildungseinstellungen entstehen und wie die unterschiedliche Teilnahme von Milieus an Weiterbildung zu erklären ist, liefert also eine soziokulturelle Begründung für die Selektivität von Bildung und Weiterbildung. Aber zum anderen ist die Darstellung auch inhaltlich interessant, wenn man zugrunde legt, dass die Industriearbeiter von damals Nachfahren in bestimmten sozialen Milieus von heute gefunden haben, so dass zu fragen ist, inwieweit die Befunde Tietgens auch für die heutige Zeit Relevanz haben.

Ich möchte dies näher beleuchten, indem ich zu drei Aspekten Ausführungen mache: (1) Zum Zusammenhang von Lebenslage und Bildungsd disposition, (2) Zum Zusammenhang von Bildung und Kulturschranken, (3) Zur Kritik und Würdigung von Tietgens Arbeit aus milieutheoretischer Sicht.

1. Lebenslage und (Weiter-) Bildungsd disposition: eine Quasi-Milieuanalyse

Tietgens hat in seinem Gutachten den Zusammenhang zwischen Lebenslage und (Weiter-) Bildungsd disposition aufgezeigt. Das Besondere daran ist, wie gründlich und systematisch er das in diesem Text getan hat. In seiner Herleitung wird deutlich, wie sehr die Weiterbildungszugänge von Industriearbeitern und Angestellten Ergebnis langwieriger Sozialisationsprozesse sind. Was Tietgens herausarbeitet, kann man als Mentalitäts- bzw. Habitustypen bezeichnen. Sie kommen Milieuanalysen gleich, weil Lebenspraxis nicht aus äußeren Kategorien einfach abgeleitet wird, sondern die Lebensweise als aktive Verarbeitung der Lebensbedingungen zu verstehen ist. Es fehlt einzig die systematische empirische Fundierung.

Im Ergebnis wird klar, dass Bildungsvorstellungen nicht universell „irgendwie“ gesetzt werden können, sondern dass sie vor dem Hintergrund der Lebensumstände betrachtet werden müssen. Verdeutlicht wird dies in der Gegenüberstellung von humanistischem Bildungsideal und beruf-

licher Qualifizierung. Die Bildungsidee des Humanismus setzt eine gesicherte Lebenshaltung voraus, die Lebensbedingungen der Arbeiter sind aber stärker von Prekarität gekennzeichnet. Deren existenzielle, realistische Ängste vertragen sich schlecht mit der „Zweckfreiheit“, die im humanistischen Bildungsideal steckt. So sind Bildungsinteressen von Arbeitern auch historisch seit jeher stärker von den Notwendigkeiten geprägt gewesen, die mit ihrer prekären und proletarischen Lebenslage zusammenhängen (im 19. Jh. beispielsweise Elementarbildung). Berufliche Qualifizierung ist in der Arbeiterbildung daher immer „im Zusammenhang der politischen Emanzipation“ gesehen worden (Tietgens 1978, S. 101), und nicht im Gegensatz dazu, denn sie trägt dazu bei, die Lebenslage zu verbessern. Aus dieser Perspektive ist es dann nicht verwunderlich, dass „ohne Verbindung mit dem Bedürfnis nach persönlichem, beruflichem Fortkommen das Bildungsangebot keine Chance hat, einer Nachfrage zu entsprechen“ (ebd., S. 103). Genau hiermit hatte die Volkshochschule in jener Zeit (oder auch heute?) ein Problem. Denkt man das weiter, dann verbietet es sich, hieran Maßstäbe wie „defizitär“ anzulegen (wobei zu fragen wäre, ob Tietgens selbst das nicht doch in seinem Text bisweilen tut; vgl. unten).

Tietgens Analyse bleibt nicht an der Oberfläche, sondern arbeitet die Bildungszugänge und -strategien sehr tiefgehend und komplex heraus. In der eingefügten Tabelle wird das verdeutlicht. Arbeit und Bildung haben ganz unterschiedliche Bedeutungen für Arbeiter bzw. Angestellte. Sprache und Lernen sind nichts, was man sich irgendwie beliebig aneignen kann. „Die Gesellschaftsordnung [dringt] in die Körper ein“, so Bourdieu (2001, S. 181); d.h., dass die Weltsicht der Arbeiter und ihre Form, mit der Welt umzugehen und sich diese anzueignen, komplett „anders“ sind. Die Lebens- und Arbeitsbedingungen wirken auf die Arbeiter „direkter“, unvermittelter und aktiver (die Maschine gibt den Takt vor, erfordert Genauigkeit usw.). Damit korrespondiert, dass auch ihre Sprache direkter, ungekünstelt, konkret ist, mehr „zur Sache kommt“. Umgekehrt können Angestellte häufig mehr Distanz zu den Zwängen des Lebens aufbauen, und dieses Herstellen von Abstand (Bourdieu: Distinktion) zeigt sich auch in einer anderen Einstellung zur Sprache und in einem anderen Lernen.

| | Arbeiter / Unterschicht | Angestellte / Mittelschicht |
|----------------|---|---|
| Arbeit | Funktionale Leistung; dient dem Lebensunterhalt; kein Selbstwert | Aufstiegsorientierung; z.T.: Mittel persönlicher Selbstentfaltung |
| Bildung | Frage nach Nutzen; nicht zweckfrei | Mittel persönlicher Selbstentfaltung |
| Sprache | Gemeinsprache: restringierter Code; ‚nicht legitim‘; expressiv; einfach; additiv; wenig abstrahierend und differenzierend | Formalsprache: elaborierter Code; ‚legitim‘; kommunikativ; komplex; präzise, |
| Lernen | imitativ, zweckbestimmt, additiv, kasuistisch; bezogen auf einzelne Fälle; statt theoretisch-kognitiv praktisch-gegenständlich; konkret | generalisierend, kategorisierend, ordnend; abstrahiert vom Konkreten; Transfer vom Einzelfall |

Will man Arbeiter dann „erreichen“, kann das nicht durch eher kosmetische Veränderungen geschehen (heute etwa: Flyer, andere Ansprache, ästhetische Ausrichtung), weil dies der Tiefe der Lebens- und Bildungseinstellungen nicht entspricht. Es bedarf einer Umstellung, die umfassender ist – eben eines Bildungsangebot „grundsätzlich anderen Typs“ (Tietgens 1978, S. 153). Wie das aussehen kann, deutet Tietgens später im Text an. Ausgangspunkt ist, anzuerkennen und zu verstehen, dass der Arbeiter in „einer Welt des Konkreten“ lebt, die hohe „Präzision“ verlangt, stark beansprucht, diszipliniert und einer sehr rationalen Logik folgen muss. Darauf aufbauend gelte es, „ein Bildungsangebot zu machen, das durch seine *Sachlichkeit* erkennen lässt, was man davon haben kann“ (ebd., S. 164).

2. Bildung und Kulturschranken

Tietgens zeigt in seiner Arbeit auf, dass die unterschiedlichen sozialen Orte und die jeweilige kulturelle Praxis der Lehrenden und der Arbeiter eine Distanz mit sich bringen, die Folgen für die Lehr-Lern-Praxis hat. So hat der arbeitertypische Lern- bzw. Sprachtyp A größere Distanz zur Sprache der Lehrenden und somit insgesamt zur Sprache, die in den

Bildungseinrichtungen – hier: der Volkshochschule – „legitim“ ist. Tietgens bringt das wie folgt auf den Punkt:

„Wenn bisher von objektiven Mentalitätsbarrieren gesprochen wurde, so ist nunmehr darauf hinzuweisen, dass der Verhaltensmodus derer, die Bildung anbieten, mit dazu beiträgt, diese Barrieren unübersteigbar zu machen“ (Tietgens 1978, S. 158).

Das sind auch aus heutiger Sicht starke Worte. Tietgens macht insgesamt deutlich, dass eine Kluft zwischen Lehrenden und Arbeitern besteht, die man als „Kulturschranke“ bezeichnen kann.

| Lehrende | Arbeiter |
|---|---|
| Technik-Skepsis: Technik führt zu „seelischer Verarmung“ (S. 158) | positive Haltung zur Technik; ist ‚ihre Welt‘ |
| Bildung hat Selbstzweck; ist Innerlichkeit | Bildung hat keinen Selbstzweck, sondern eine Funktion |
| Bildung ist nicht nur Wissen vermitteln; es geht um das ‚Eigentliche‘ | Erwartung: Bildung als etwas Konkretes, Fassbares; „Handfestes“ lernen (S. 160) |
| Bildung ist nicht nur „Kenntnisse“, sondern „Problemstellungen“ | Unschärfe des Bildungsangebotes erscheint ‚suspekt‘ (Verschlüsselung – Codes) |
| Nicht nur sachbezogene Inhalte, sondern „ins Gespräch kommen“ | Verdacht/Erfahrung: Bildung ist gegen uns gerichtet |
| Bildung erscheint als ein „Heiligtum“ (S. 161) | Arbeiter „verweigern sich der Gebärde der Offenheit“ (S. 161) |

Bei Lehrenden bestehe, so Tietgens, eine tiefe Skepsis gegenüber Technik, was man damit begründen kann, dass sie meist aus bildungsbürgerlichen Milieus stammen und von dem historisch begründeten Gegensatz von „allgemeiner“ (= höherwertiger, eigentlicher) und „fachlicher“ (geringerwertiger, zweckgerichteter) Bildung geprägt sind. Für Arbeiter hingegen muss das verstörend sein; ihr industrieller Arbeitsalltag ist von Technik geprägt, von der eine Faszination ausgeht, die aber auch einfach Grundlage der Existenzsicherung ist. Während Arbeiter die Einstellung haben, Bildung müsse etwas Konkretes, Nützliches und Fassbares sein, erscheint ihnen die Offenheit und Unschärfe bildungs-

humanistisch geprägter Angebote und Formen als „suspekt“, verbunden mit der erfahrungsgestützten Befürchtung, dass Bildung dieser Art gegen sie gerichtet ist.

Diese Konstellation bewirkt eine Ab- und Ausgrenzung, die man als „soziokulturellen Mechanismus“ bezeichnen kann. Vermittelt wird, in der Volkshochschule würden „Gespräche für Eingeweihte“ stattfinden (ebd., S. 165). Die „Einladung zum Gespräch scheint ein Vertrauensverhältnis vorauszusetzen, in das er [der Arbeiter, H.B.] sich nicht einbezogen fühlt“. In der an Bourdieu anschließenden Milieutheorie würde man formulieren, dass die sozialen Milieus mit ihrem Habitus eine bestimmte Alltagskultur in die Bildungsveranstaltungen mitbringen. Sie treffen dort auf eine institutionelle Kultur, die zu der ihren mehr oder weniger gut passt. Den damit verbundenen „Akkulturationsprozess“ (Bourdieu) erfahren Arbeiter ganz anders als Angestellte, mit dem Ergebnis einer (nicht intendierten) Schließung und Ausgrenzung.

Wie ist damit umzugehen? Wenn es tatsächlich so ist, dass über solche implizit ablaufenden Prozesse über Teilnahme und Nichtteilnahme bzw. über Erfolg oder Nichterfolg beim Lernen mit entschieden wird, dann ist die Reflexion der eigenen Perspektive ein wichtiges Merkmal pädagogischer Reflexivität. Tietgens wählte hier klare Worte. Anstatt die ‚Nase zu rümpfen‘ über einen Lerntypus, der nicht ihr eigener ist, müssten die in der Erwachsenenbildung Tätigen ihre Einstellung ändern, etwa die „anti-industriellen Vorbehalte“ (ebd., S. 163) ablegen:

„Im Hinblick auf die Arbeiter läuft die Erwachsenenbildung so allzu leicht Gefahr, Fragestellungen zu formulieren, die nur Projektionen der eigenen Probleme sind. (...) Ohne eine solche Einstellungsänderung wird die Erwachsenenbildung die soziale Gruppe nicht erreichen, für die sie einmal ihre Arbeit begonnen hat“ (Tietgens 1978, S. 163).

Man hat den Eindruck, hier würden der Erwachsenenbildung geradezu die Leviten gelesen. Tietgens wirft ihr vor, einem unreflektierten Narzissismus zu folgen und dadurch ihre Hauptzielgruppe zu verfehlen. Beißender kann die Kritik kaum formuliert werden. Man erkennt unschwer geradezu eine Entrüstung über die damals dominante Ausprägung der Erwachsenenbildung.

3. Kritik und Würdigung aus milieutheoretischer Sicht

Abschließend möchte ich vier Kritikpunkte benennen, die man aus milieutheoretischer Sicht an der Darstellung von Tietgens formulieren kann.

- „Die“ Industriearbeiter? – Wohl kaum!

Methodisch könnte man Tietgens Vorgehen in dem Gutachten als „Polarisierung“ bezeichnen. „Industriearbeiter“ und „Angestellte“ werden als deutlich abgrenzbare Gruppen einander gegenübergestellt. Auf diese Weise kann Tietgens Unterschiede verdeutlichen. Das Problem ist, dass diese Polarisierung nicht wieder aufgehoben wird, denn sie entsprach auch damals nicht der empirischen Wirklichkeit. So bleibt der Eindruck von Pauschalisierung und Schubladendenken.

Aus milieutheoretischer Sicht muss betont werden, dass unter der Kategorie „Industriearbeiter“ (ebenso wie für „Angestellte“) verschiedene Milieus vermischt werden. Vester u.a. (2001) haben herausgearbeitet, dass Milieus in historischen „Traditionslinien“ oder „Stammbäumen“ stehen. Die Kategorie „Arbeiter“ bezeichnet dabei nur die „objektive Lage“, die aber nach Mentalität bzw. Habitus unterschiedlich verarbeitet wird. „Arbeiter“ finden sich in drei „Traditionslinien“, die sich historisch auch in der Adressaten- und Teilnehmerforschung auffinden lassen (traditionslose, facharbeiterische und kleinbürgerlich-ständische Arbeiter; vgl. Bremer 2007, S. 197ff.), und in sechs (!) sozialen Milieus. Die Heterogenität der „Arbeiter“ war auch zur Zeit der Entstehung des Textes von Tietgens durchaus bekannt (etwa durch die Arbeit des Erwachsenenbildners und Soziologen Theodor Geiger (1987), die im Jahr 1932 erstmals publiziert wurde). Popitz, Bahrdt u.a. (1957) hatten in ihrer bekannten Studie aus den 1950er Jahren nicht weniger als sechs Gruppen von Arbeitern mit unterschiedlichem Gesellschaftsbild differenziert. Es ist unverständlich, dass diese Erkenntnisse keinen Eingang in Tietgens Darstellung gefunden haben, denn man kann daraus schließen, dass es mehr als einen Lerntyp bei Industriearbeitern gegeben haben muss (was es freilich erschwert hätte, mit den Unterscheidungen von Bernstein zu arbeiten der eben nur den elaborierten und restringierten Code kannte). Beispielsweise trifft die Zuschreibung, Arbeiter hätten eine „instrumentelle Einstellung“ zur Arbeit, keineswegs pauschal für alle Arbeiter zu.

- Arbeiter: „defizitär“ oder „anders“?

Obwohl Tietgens insgesamt sehr darauf achtet, die Lebensweise und Lernzugänge von Arbeitern als nicht defizitär darzustellen, gelingt dies bei genauerem Hinsehen nicht durchgängig. Beispielsweise heißt es in Bezug auf den Industriearbeitern zugeschriebenen Lerntyp A, dieser führe „zur Situationsbewältigung, aber nicht zur Lebensmeisterung“ (Tietgens 1978, S. 153). Dem wäre entgegenzuhalten, dass das kasuistische, auf einzelne Fälle bezogene Lernen ein Handlungsmodus ist, der gerade auf die Bewältigung einer von Notwendigkeiten und Prekarität

geprägten Lebenslage (wie sie für das „traditionslose Arbeitermilieu“ typisch ist) sehr gut abgestimmt ist. Anders herum: Wenn das Leben als wenig planbar erscheint, erweist sich eher der hinter dem Lerntyp B stehende Handlungsmodus als nicht realitätstauglich.

Ein zweites Beispiel für einen latent defizitären Blick auf die Arbeiter kann in der schon erwähnten Zuschreibung einer „instrumentellen Arbeitsorientierung“ gesehen werden. Dies trifft so pauschal wieder nur für die Milieutradition der gering qualifizierten „traditionslosen Arbeiter“ zu, während etwa in der Milieutradition der Facharbeiter der Werkstolz der Handwerker (aus dem sie historisch hervorgegangen sind) fortlebte und sich in einem Berufsethos zeigte, das auf gute Facharbeit (und entsprechende Weiterqualifizierung) Wert legt.

Schließlich muss gefragt werden, ob die an Bernstein (1959) angelehnte Betonung der Bedeutung der Sprache und der Sprachcodes insofern nicht (zumindest implizit) zu einer defizitären Perspektive führt, als dass davon ausgegangen wird, dass erst die Beherrschung einer bestimmten Sprache ein ‚höheres‘ Lernen und somit eine ‚höhere‘ Bildung ermöglicht (wobei Bernstein selbst dem Vorwurf der Defizitperspektive stets widersprochen hat). Dagegen bliebe zu diskutieren, ob es jenseits sprachlicher Kompetenz andere Kompetenzbereiche und Ausdrucksformen gibt, über die sich Arbeiter genauso reichhaltig und differenziert mitteilen können und an die auch in institutionellen Lernprozessen angeknüpft werden könnte. An diesem Punkt setzt Bourdieus Kritik an einer zu schematischen Verwendung der Sprachcodes an, wenn er (1990, S. 63) darauf hinweist, dass Sprache nicht von der Sprechsituation zu trennen ist, weil sie nur durch die soziale Anerkennung ihre Wirkung entfalten kann.

Die Kritik an einer Defizitperspektive hat hier im Übrigen nichts zu tun mit einer Idealisierung oder „Verklärung“ der Arbeiterkultur. Wichtig ist jedoch, „Differenz“ („Arbeiter sind anders“) und „Hierarchie“ („Arbeiter haben Defizite“) analytisch auseinander zu halten; Defizite sind nicht in der Natur der Sache begründet, sondern sind Folge sozialer Prozesse der „Legitimierung“ und „De-Legitimierung“.

- Theorie: Verhältnis Lage und Lebens-/Bildungspraxis?

Ein dritter Kritikpunkt an der Arbeit von Tietgens ist aus heutiger Sicht, dass in seiner Analyse keine schlüssige Theorie erkennbar wird, die erklärt, wie genau sich eine bestimmte Lebenslage in eine Lebens- und Bildungspraxis übersetzt. In der orthodoxen Marxschen Denktradition würde man dies als „Widerspiegelung“ erklären. Alternative, differenzierte Ansätze (vgl. heute Bourdieus Habituskonzept, früher aber auch Gei-

gers Mentalitätsansatz), waren damals jedoch erst wenig entwickelt bzw. wahrgenommen.

- Herrschaftsverhältnisse: Bildung als umkämpftes Feld

Schließlich muss die Herrschaftsfrage erwähnt werden. Die von Tietgens aufgezeigten Mechanismen machen deutlich, dass Bildung nicht universell gesetzt werden kann, sondern bestimmte Formen des Sprechens, des Lernens und der Bildung von sozialen Gruppen „getragen“, durchgesetzt und dadurch „legitimiert“ werden. Diese Herrschaftsperspektive ist in Tietgens Text allenfalls implizit enthalten, müsste aber explizit benannt werden, damit sie bearbeitet werden kann.

Unter dem Strich jedoch stellt Tietgens Arbeit für die heutige Milieuforschung in der Adressaten- und Teilnehmerforschung geradezu einen Meilenstein dar, insbesondere, wenn sie sich auf die Konzepte Bourdieus bezieht. Es ist erstaunlich, wie überzeugend der Mechanismus der „soziokulturellen Abdrängung“ in und durch Bildung herausgearbeitet ist, der heute neben der Rational-Choice-Theorie einer der dominanten Ansätze zur Erklärung sozialer Selektivität im Bildungswesen ist. Auch lässt sich die realistische Sachlichkeit und Nüchternheit, die Tietgens seinerzeit als typisch für den Bildungszugang von Arbeitern herausgestellt hat, als Resultat sozialer Vererbung auch heute noch bei den (durchaus großen) sozialen Milieus nachweisen, die als Nachfahren der Industriearbeiter jener Zeit gelten können (vgl. Bremer 2007, S. 179ff.). Sicher hat sich die Erwachsenenbildung seit der Zeit der Entstehung des Tietgens-Textes gewandelt. Aber Vieles spricht dafür, dass es auch heute, gerade bei den Volkshochschulen, große Programmsegmente gibt, die (vermutlich ohne, dass das intendiert ist) den Charakter von „Gesprächen für Eingeweihte“ haben (Tietgens 1978, S. 165), zu denen sich die Nachfahren der Industriearbeiter nach wie vor nicht eingeladen fühlen.

Literatur

- Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft (1959) 4, S. 52-79
- Bourdieu, P.: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Wien 1990
- Bourdieu, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main 2001
- Bremer, H.: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim 2007
- Geiger, T.: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage. Stuttgart 1987 [1932]

- Popitz, H./Bahrtdt, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchung in der Hüttenindustrie. Tübingen 1957
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?
In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978 [1964], S. 98-174
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main 2001

Vom Sprachcode der Industriearbeiter zum Problem legitimer Literalität. Folgerungen aus Tietgens' berühmtem Gutachten für die zeitgenössische Literalitätsforschung

Anke Grotluschen

1. Das wertende Wörtchen ‚so‘ in einem Gutachten, das nicht werten will

Großes Interesse – so konstatiert Horst Siebert vor einigen Jahren – fand 1964 ein Arbeitspapier von Hans Tietgens zur Frage „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ Doch Hans Tietgens habe sich darüber geärgert, dass der Titel häufig falsch zitiert werde, nämlich „warum kommen so wenig (...)“. Horst Siebert fügt zustimmend hinzu: In der Tat mache das Wörtchen „so“ aus einer deskriptiven Feststellung eine bewertende Aussage (Siebert 2004, S. 11).

Siebert und Schulenberg fassen die Botschaft des siebzigseitigen Gutachtens zusammen und spitzen sie zu. Schulenberg notiert einleitend zur Publikation 1978, also vierzehn Jahre nach dem bei der Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen in Kiel vorgestellten Gutachten: „Dieses Gutachten gehört unter Kennern zu den aufschlussreichsten Texten zur Erwachsenenbildungsforschung, es ist bisher nie vollständig gedruckt worden (...) Besonders bedeutsam ist das Aufgreifen des Kommunikationsproblems (schichtspezifische Sprache und Lernerfolg)“ (Schulenberg 1978, S. 4). Auch Siebert geht davon aus, dass Hans Tietgens als zentrale Ursache für die geringe Weiterbildung der Arbeiter die Sprachbarrieren diagnostiziere (Siebert 2004). Sieberts Ansicht nach ist die Kernthese des Gutachtens die folgende „Von allen möglichen Schichtungsgrenzen sind die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben“ (Tietgens 1978, S. 140). Heute müsste man vielleicht die These der Schichtungsgrenzen vertikal differenzieren (vgl. Helmut Bremer in diesem Band) und die These der Kommunikationsgrenzen etwas weniger dichotom und unter Berücksichtigung der Schriftsprache diskutieren.

2. Formalsprache versus Gemeinsprache im Anschluss an Bernstein

Im Gutachten bedient sich Tietgens der Unterscheidung nach *Formalsprache* der Gebildeten und *Gemeinsprache* der Industriearbeiter. Er skizziert, die Formalsprache sei logischer aufgebaut, abstrahierender und variantenreicher als die Gemeinsprache. Ein zentraler Grund für die

Nichtbeteiligung von Industriearbeitern am Angebot der Volkshochschulen scheint somit in der Sprache zu liegen.

Tietgens selbst kommt auf das Gutachten im Jahr 1984 noch einmal zurück, indem er den Band „Sprache und Verständigung“ von Erhard Schlutz einleitet (Schlutz 1984). Er selbst zitiert die oben genannte Kernthese und hält fest, trotz breiter Rezeption sei die „Wirkung von Anfang an zwiespältig. Vor allem ging sie am Kern dessen vorbei, was mit dem Manuskript von 1964 intendiert war, die Verschränkung der Potentiale des Sprechens, Zuhörens und Lernens zu erkennen und danach zu handeln“ (Vorbemerkungen zu Schlutz 1984, S. 7). Tietgens blickt zurück und folgert, dass die Bernstein'schen Thesen über *Sprachbarrieren zwischen den Schichten* in der Idee des Klassenantagonismus untergegangen seien und lediglich die Kritik an einer *herrschaftsgesteuerte Formalsprache* den Diskurs bestimmt habe. Von einer solchen Lesart distanziert er sich, indem er mehr auf mikrodidaktische Prozesse des immer von Sprache durchdrungenen Lernens abhebt. Demgegenüber hält er offensichtlich die gesellschaftskritische These, dass Macht durch eine spezifische Art des Sprachgebrauchs der gesellschaftlich dominanten Klasse reproduziert werde, für wenig weiterführend.

Die Behauptung aber, das Gutachten sei deskriptiv und wertfrei, muss zumindest in Teilen in Frage gestellt werden, denn gelegentlich scheint der formale Sprachgebrauch als der legitime und von der Industriearbeiterschaft zu erwerbende verhandelt zu werden. Zudem wird auch der diesem Sprachgebrauch zugeordnete formale Lerntypus als erstrebenswert dargestellt. Ob zudem die Frage deskriptiv „warum wenig“ oder wertend „warum so wenig“ lautet, scheint mir vor diesem Hintergrund eher ein Ausweichen auf eine vermeintlich interesselose Objektivität als eine deskriptiv-konstatierende Grundhaltung des Gutachtens zu sein.

3. Manifestation kultureller Unterschiede bei sozioökonomischer Ungleichheit

Etwa zur selben Zeit wird Pierre Bourdieus Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“ in Deutschland publiziert (Bourdieu 1982), in dem er die vertikale Differenzierung von Klassen vorbereitet. Er analysiert zudem, wie mit Hilfe des familiär erworbenen, gesellschaftlich strukturierten und die individuelle Praxis strukturierenden Habitus das gesellschaftliche Verteilungssystem reproduziert wird. Dabei stellt er anheim, dass in jeder Praktik auch objektiver Sinn ohne subjektive Absicht stecke (Wittpoth 2005). In schönster strukturalistischer Denkungsart fokussiert Bourdieu somit nicht das absichtsvoll individuelle Handeln, sondern den die Ge-

sellschaft reproduzierenden Sinn bei der Analyse sozialer Praktiken. Nicht zuletzt versteht er es, den gesellschaftlichen Klassen strukturelle Interessen zuzuweisen: Das Distinktionsinteresse der Oberschicht reibt sich am Aufstiegsinteresse der Mittelschicht, welches wiederum vom überlebensnotwendigen solidarischen Interesse der Unterschicht verschieden ist. Der Blick auf solche Interessen und die diese sichernden Spielarten des Habitus enthält ein hierarchisch geschichtetes Gesellschaftsmodell, in dem ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen ungleich verteilt sind. Diese Verteilung funktioniert nach Herkunft, nicht nach Leistung. Damit aber widerspricht Bourdieu der angeblichen Auflösung von Klassengrenzen, wie sie bei Tietgens teilweise anklingen. Zudem erlaubt Bourdieu die Analyse kultureller Praktiken als herrschaftssichernde, jedoch nicht inhaltlich legitimierte Praktiken.

Wer postuliert, Kultur und Kunst stünden allen offen und es bräuchte zu ihrer Rezeption keine Vorkenntnisse- und zugleich bedauernd feststellt, dass ‚Industriearbeiter‘ weder in der Kunsthalle noch in der Staatsoper auftauchen, handelt nicht integrativ, sondern legitimiert gesellschaftliche Unterschiede. Die so oft bemühte Denkfigur, man müsse den Industriearbeiter nur in die Volkshochschule, die Museen oder die Theater einladen, dann würde er rasch merken, wie bereichernd der Genuss von Kunst und Bildung um ihrer selbst willen sei, ist Kern der Distinktion. Der ‚lesende Arbeiter‘ und alle ihm verwandten Kunstfiguren erleben ihren Kunstzugang als defizitär, hören aber zugleich, dass Kunst und Kultur ohne Vorkenntnisse zu genießen sei. Dieses Paradoxon erfährt seine Auflösung durch eine defizitäre Selbstzuschreibung: Der wenig vorgebildete Museumsbesucher oder die unvorbereitete Theatergängerin schließen aus dem unbefriedigenden Kulturgenuß, dass es an ihnen liegen müsse, wenn sie das Kulturangebot nicht als bereichernd oder genussvoll erleben. Da man nun gemäß derselben Ideologie Geschmack nicht lernen könne und Kulturgenuß entweder naturgegeben habe oder eben nicht habe, gehört der so individualisierte ‚Industriearbeiter‘ also offensichtlich denjenigen an, die das Pech haben, über die fragliche Gabe nicht zu verfügen. Bourdieu greift diese Naturlogik gleich auf den der ersten Seite an: „Wider die charismatische Ideologie, die Geschmack und Vorliebe für legitime Kultur zu einer Naturgabe stilisiert, belegt die wissenschaftliche Analyse den sozialisationsbedingten Charakter kultureller Bedürfnisse“ (Bourdieu 1982, S. 17).

Die Denkfigur, dass vielleicht das Museum die falschen Themen oder das Theater die verkehrten Identifikationsangebote geliefert haben könnten, weil beide von bürgerlichen Produzenten für ein bürgerliches Publikum inszeniert werden, kommt somit nicht mehr zur Sprache. Damit verstummt auch die Kritik an der sich selbst vergewissernden legitimen Kul-

tur: Die Oberschicht definiert, welche Kultur legitim ist und setzt sie durch, indem sie sie als allen zugänglich stilisiert und die zugehörigen Geschmacksvorlieben als nicht erlernbare Gabe etikettiert.

Legitime Kultur ist somit diejenige Kultur der bürgerlichen Oberschicht, die die Distinktionsinteressen derselben optimal bedient. Das funktioniert besonders gut, indem sie von praktischer Nützlichkeit abgetrennt ist und sich als Selbstzweck geriert: Nur der materiell abgesicherte Mensch kann es sich leisten, sich mit Kunst um der Kunst willen zu befassen, kann die Form über den Inhalt stellen. Weiterhin funktioniert die Legitimation kultureller Produktionen besonders gut über das bereits akkumulierte kulturelle Kapital, nämlich die feine *Zitation* bereits bekannter Werke und Stilrichtungen. Beiden Techniken liegt das ‚détachement‘ zugrunde, die Idee der Interessellosigkeit: Nicht zur Durchsetzung von Interessen dient der Kulturgenuss, sondern die angebliche Loslösung von allen Interessen macht das Werk zu einem Besonderen (Bourdieu 1982, S. 23). Legitime Kultur ist vordergründig interesselos, objektiv, distinktiert und somit weder einer Partei noch einer Praxis verpflichtet. Bei genauerem Hinsehen ist diese Interessellosigkeit jedoch die schärfste Waffe der Interessensicherung.

Interesselose Bildung? Kalle lernt Walther von der Vogelweide an der VHS

"Kalle: Ich bin auf die Volkshochschul gegangen. Ich hab geschwankt, was ich lernen soll: Walther von der Vogelweide oder Chemie oder die Pflanzenwelt der Steinzeit. Praktisch gesehn wars gleich, verwenden hätt ich keins können. Wenn Sie Pyhsik gelernt haben, haben Sies mit einem Seitenblick auf die Erwerbsmöglichkeiten gemacht und sich nur zugelegt, was Sie wieder haben verkaufen können, für uns hat sichs nur um Bildung gehandelt und nach welcher Seite wir sie ausbauen.

Ziffel: Und nach welcher Seite haben Sie sie ausgebaut?

Kalle: ich hab Walther von der Vogelweide genommen und am Anfang ists auch gegangen, aber dann bin ich arbeitslos geworden und da war ich abends zu müd und habs aufgesteckt.

[...] Ziffel spricht. Er setzt fort:

Und es ist ganz falsch, daß Sie die Frage aufwerfen, ob das Wissen etwas einbringt, denn wer nicht das Wissen um des Wissens willen erstrebt, soll die Finger davon lassen, weil er kein wissenschaftlicher Geist ist.

Kalle: Ich hab die Frage nicht aufgeworfen, wie ich den Kurs genommen hab.

Ziffel: Dann waren Sie geeignet und es liegt von seiten der Wissenschaft nichts gegen Sie vor. Sie wären befugt gewesen, bis in Ihr Greisenalter was von Walther von der Vogelweide zu hören und vom ethischen Standpunkt aus sind Sie sogar höher gestanden, als der Herr, der die Vorträge gehalten hat, da er mit seiner Wissenschaft immerhin verdient hat. Schad, daß Sie nicht durchgehalten haben." (Brecht 1990, S. 71–72)

Von diesem Begriff der legitimen, zur Sicherung von Distinktionsinteressen als interessellos deklarierten Kultur ist ein weiterer Weg zu beschreiben: Es ist u.E. zu klären, was die Kenntnis dieser Begrifflichkeit zu einer spezifischen Spielart von Kultur, nämlich dem Umgang mit Sprache, beizutragen hat.

4. Hierarchische Anordnung von Literalität

Rudolf Schenda formuliert aus historischer Perspektive: „Das Lesenkönnen ist, wie bereits angedeutet, kein positives Kulturfaktum an sich, es wird erst, unter bestimmten historischen Bedingungen dazu gemacht. Herrschende Gruppen können ein Interesse daran haben, dieses Geheimwissen, also die Macht, für sich zu behalten. Humanitär und demokratisch gesonnene Lesegebildete können aber auch für eine Ausweitung dieses Wissens plädieren. Wieder andere Angehörige der Intellektuellenschicht, und ich meine damit Personen mit vornehmlich lesegeleiteter Ausbildung, werden den Subalternen aber nur eine begrenzte Lesebildung zugestehen. Kurzum, unsere erste Frage richtete sich nicht auf das blanke Faktum des Lesenkönnens, sondern auf die Permissivität dieser Kunst: Wer erlaubt denn da, radikal mehr als zuvor, wer fördert denn positiv, und bei wem, dass er sich ebenfalls diese Fähigkeit aneigne, und wie weit geht diese Permissivität?“ (Schenda 1981, S. 158).

Der Alphabetisierungsprozess ist nach seiner Einschätzung im deutschsprachigen Raum seit etwa 1830 von 30% der Bevölkerung mit jedem Jahrzehnt um etwa 10 Prozentpunkte angestiegen, wohlgemerkt wird diese entlang der Fähigkeit von Brautleuten gemessen, ihre Ehestands-urkunde eigenhändig mit Namen zu unterzeichnen (Schenda 1981, S. 155f.). Die Analyse Schendas zeigt zunächst einmal, dass Lesen ein Teil hegemonialer Praktiken ist.

Geht man davon aus, dass Gesellschaften insgesamt durch ungleiche Verteilungen von materiellen, kulturellen, sozialen und also auch sprach-

lichen Ressourcen charakterisiert sind, müssten prinzipiell die Teilstücke dessen, was es zu gewinnen gibt, beschreibbar sein. Für den Umgang mit Kultur hat Bourdieu die Begriffe Legitimer Kultur der distinguierten Oberschicht und die populäre Kultur eingeführt. Ließe sich das Modell auf Sprache und Schrift übertragen? Um eine Parallelität zur Schichtung nach Bourdieu zu erhalten, sollen hier drei Zugriffe diskutiert werden. Es handelt sich um die Basale Literalität der Unterschicht, die Mainstream-Literalität der Mittelschicht sowie die Legitime Literalität der Oberschicht. Die Theorieentwicklung ist noch nicht abgeschlossen, sondern befindet sich im Stadium der Diskussion innerhalb der Scientific Community.

5. Basale Literalität

Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? Wie kommt die Kultur zum Bauern? Warum sieht die Unterschicht zu viel fern statt zu lesen? Diesen Fragentypus spitzt Reinhard Siegert 1994 mit Blick auf die Bauern im achtzehnten Jahrhundert zu, die sich hartnäckig gegen den ihnen angetragenen Lesestoff und gegen die Einführung der Kartoffel zur Wehr setzen: „Es gibt massenhaft zeitgenössische Äußerungen (gerade von Aufklärern) zum Traditionalismus des ‚Volkes‘, zu seiner Starrköpfigkeit, Unbelehrbarkeit, seinem Aberglauben und dem Fehlen jeglicher Neugier. Doch das ist ein jahrhundertealter Topos, der sich immer darauf bezieht, daß der ‚gemeine Mann‘ etwas nicht tat, was er tun sollte“ (Siegert 1994, S. 112). Könnte es sein, dass in sozial unten stehenden Gruppen ein tiefsitzendes Misstrauen herrscht, das die bewährte Tradition (Dat hebbt wi jümmers so mokt!) gegenüber dem abstrakten, auf Nützlichkeit nicht geprüften Schrifttum stärkt? Und ist zudem dem ‚lesenden Arbeiter‘ nicht jahrhundertlang grade das zugeteilt worden, was ihn fügsam und führbar macht – von der Bibel bis zur Anleitung zum Kartoffelanbau? James Paul Gee, Professor of Literacy Studies in den USA, berichtet über die protestantische Lesekampagne in Schweden im siebzehnten Jahrhundert, bei der Frauen und Männern das Lesen durch Haushaltsunterricht beigebracht wurde. Dies geschah dem gesetzlichen Auftrag, jede/r möge Gottes Wort: „learn to read and see with their own eyes“. Gee setzt süffisant hinzu, dass die „eigenen Augen“ wohl mehr die Augen der Kirche seien, denn Lesen war hier gleichbedeutend mit dem Aufnehmen gesetzter Wahrheiten, nicht etwa der Interpretation, Deutung, Auslegung oder gar Kritik des gedruckten Wortes (Gee 2008, S. 57). Diese hierarchische Durchsetzung von Kircheninteressen geht vermutlich am so kolonialisierten ‚gemeinen Mann‘ nicht spurlos vorbei, so dass die Lesegewohnheiten hier eher auf wenige brauchbare Fakten gerichtet werden. Unter Lesen wird also das kritiklose Nachlesen biblischer Geschichten verstanden, unter Schreiben

das Niederschreiben des eigenen Namens. Auch für Kanada, die USA und Großbritannien wird konstatiert, verbesserte Literalität habe im neunzehnten Jahrhundert nicht etwa mit Chancengleichheit und Demokratisierung korreliert, oder die Lebensumstände der Arbeiterklasse verbessert, sondern sie habe die soziale Stratifizierung eher perpetuiert (Gee 2008, S. 81). Vor diesem Hintergrund ist die (selbst-)Beschränkung basaler Literalität zu erklären.

Als Beispiel basaler Literalität mag hier eine Seite der Bildzeitung vom 27.04.2010 dienen, die das Wetter berichtet. Die Darstellung ist personalisiert: „Hoch Quinn kann sich gegen Tief Rosa nicht durchsetzen“ und auf das Kollektiv gerichtet „Schauer begleiten uns heute“, es wird mit Umgangssprache hantiert: „14 Grad sind dann drin... nachts geht es auf 7 bis 0 Grad runter“. Das Reisewetter ist ausschließlich europäisch (Antalya, Ibiza, Rimini). Die Darstellung steht neben dem ebenfalls tagesaktuell brauchbaren Fernsehprogramm und über einer Werbung für den Sender DMAX: „Die Kochshow für alle, die bei Michelin an Autoreifen denken.“ Hier wird eine Gemeinsamkeit zwischen Männern hergestellt, die mit dem *Guide Michelin* nichts anfangen können und das selbstbewusst äußern.

Charakteristika der Darstellung sind aus habitustheoretischer Perspektive die unbedingte Nützlichkeit der Textpassage für den Tagesgebrauch und die Abgrenzung einer großen, rauen und herzlichen Solidargemeinschaft gegen all jene, die teure Sterne-Restaurants besuchen: Mit denen macht man sich nicht gemein. Basale Literalität beschränkt sich auf eine überschaubare Zeichenzahl mit Grafiken, dient jedoch auch hier nicht nur der reinen Informationsaufnahme, sondern enthält auch die Ritualisierung des Gemeinsamen in Abgrenzung von Anderen. Daran allerdings ist keine Kritik erlaubt, denn die Stärke der Unterschicht besteht in ihrem Zusammenhalt (ein zentraler Grund, warum der gefährlichste Herrschaftsmechanismus in der Zersetzung dieses Zusammenhalts besteht, etwa durch falsch verstandenes Diversity Management oder Heterogenitätspostulate).

6. Mainstream-Literalität

Der Begriff der Mainstream-Literalität entstammt der bekannten Studie „Ways with words“ von Shirley Brice Heath, in der drei Gruppen (Trackton, Roadsville, Townspeople) in einer Feldstudie begleitet werden (Heath 1983). Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind vielfältig. Heath unterscheidet nicht zwischen Mittel- und Oberschicht, sondern lediglich zwischen Mainstream (Townspeople) und non-Mainstream (Trackton, Roadsville). Sie stellt heraus, dass Kinder in Mittelschichtfa-

milien sechs Arten des Lesegebrauchs und fünf Arten des Schreibgebrauchs kennen lernen. Beim Lesen sind dies (gekürzt, Heath 1983, S. 258):

- instrumentelle Gründe (Etiketten, Uhren etc.),
- nachrichtenbezogene Gründe (Berichte, Nachrichten),
- Erholungsgründe (Comics, Sportmagazine, Einladungen, Romane),
- soziale Gründe (Briefe, Alumni-Magazin),
- bestätigende Gründe (Steuerformular, Geburtsurkunde).

Heath notiert weiterhin kritische bzw. bildungsbezogene Gründe (Lesen mit dem Ziel politische, ästhetische oder soziale Sachverhalte diskutieren zu können). Diese sind jedoch in anderen Diskursen unmittelbar mit der akademischen Literalitätstradition verknüpft, etwa bei Mary R. Lea (Lea 2005). Darum ordne ich genau diesen Umgang der Legitimen Literalität zu.

Der entscheidende Unterschied zwischen der Basalen Literalität und der Mainstream-Literalität liegt zunächst im alltäglichen Gebrauch von Schrifttum sowie der sicheren Unterscheidung von Realität und Fiktion. Entscheidend ist die bedeutungsvolle Vielfalt literaler Ereignisse unterhalb des Lesens von Prosatexten („sub-skills of essay-text literacy, e.g. asking questions, taking notes ...“ Gee 2008, S. 88 über Heath 1983). Laut Heath sind Schulen hervorragende Orte, um Mainstream-Literalität zu praktizieren, nicht jedoch, um sie zu erlernen. Anders als Heath möchte ich vom Mainstream gern die gesellschaftlich eher der Oberschicht zuzuordnende Legitime Literalität unterscheiden. Letztere ist durch Ironie, Zitation und Kritik, aber auch durch vorgeblich interesselose Nichtfestlegung von der Mainstream-Literalität zu unterscheiden (s.u.).

Im deutschen Mainstream lässt sich die für den Habitus des Strebens übliche latent pädagogisierende Grundhaltung leicht wiederfinden, zum Beispiel an einer wiederum wetterbezogenen Erklärung des Hamburger Abendblatts von „Dr. Thomas Zoufal“. Der kraft Titel legitimierte Sprecher des Deutschen Elektronen-Synchotrons beantwortet die „Gute Frage“, eine Serie, in der am 27. April 2010 gefragt wird: „Warum ist der Himmel blau?“. Das dort verwendete ‚wir‘ hat keinerlei verbindende Kraft wie etwa im Kontext Basaler Literalität (z.B. beim Wetterbericht der Bildzeitung), sondern intoniert das patriarchal-dozierende „Wenn wir von der Erde nach oben blicken, schauen wir in den Weltraum“. Der/die fleißige Leser/in lernt, dass „kurzwelliges, nämlich blaues Licht stärker gestreut [wird, AG] als langwelliges, rotes Licht“. Die Sprechweise ist technisch und pädagogisierend, allerdings inhaltlich eher oberflächlich und deskriptiv – eine Problematisierung oder Hinterfragung des Wissensstandes

bleibt aus. Immerhin kann man das Wissen über Himmel und Sonnenuntergang vermeintlich gut bei geselligen Gelegenheiten anbringen.

Charakteristika der Mainstream-Literalität sind vor allem die widerstandslose, aufstiegs- und anpassungsorientierte Verwendung der Schrift. Sie dient vielerlei Zwecken, darunter auch dem Wissenserwerb und der Entspannung, dient also nicht allein der Bewältigung des Notwendigen, wie die oben skizzierte Basale Literalität. Dennoch hat sie ihren Zweck erfüllt, wenn der Aufstieg der Kinder bestmöglich vorbereitet und die eigene Rekreation hinreichend erfolgt ist.

7. Legitime Literalität

Zur Legitimen Literalität ist zunächst festzuhalten, dass sie wie die von Bourdieu definierte Legitime Kultur der Durchsetzung von Distinktionsinteressen der Oberschicht dient. Dabei bedient sie sich stellenweise offenbar derselben Argumentationsfigur: Legitime Literalität sei jedem Menschen zugänglich und sei im Wesentlichen eine kaum zu unterrichtende Gabe. Zwischenzeitlich haben eine Reihe von Autor/innen versucht, dies spezifische Lesen und Schreiben in seine Bruchteile zu zerlegen und als ‚Wissenschaftliche Arbeitstechniken‘ zu unterrichten. Es handelt sich also bei Legitimer Literalität zunächst um akademisches Lesen und Schreiben, wie es in jedem Studium erlernt werden sollte. Frappierend ist jedoch das Ergebnis, das Mary R. Lea zutage fördert: Diese Praktiken dienen eher dazu, die Studierenden, die sich solchen Lehrveranstaltungen unterziehen, in einem Stadium des permanenten Novizen zu halten, den sie letzten Endes eben nicht überschreiten. Die Studierenden werden nun einmal nicht Mitglied der diskutierenden Fachgemeinschaft, obwohl ihnen suggeriert wird, mit den erworbenen Techniken sei ihnen das unmittelbar möglich (Lea 2005, S. 191ff.). Was ist kennzeichnend für Legitime Literalität und wie wird sie erworben, wenn sie weder naturgegeben noch durch Ratgeberbücher oder Einführungsseminare erlernt wird?

Zunächst weist Lea darauf hin, dass Schreiben keineswegs eine kontextfreie Angelegenheit darstellt, sondern in Aufbau und Ausdruck, Relevanz und Bedeutungsaushandlung Teil des jeweiligen Kontextes und des themenbezogenen Diskurses ist. Das bedeutet, Schrift ist keine isolierte Technik, die zum Studienbeginn zu erlernen ist. Vielmehr muss sie in enger Betreuung sukzessiv erworben werden. Diese Betreuung erhalten Novizen jedoch erst nach ihrem Studium, wenn sie eine akademische Laufbahn einschlagen. Zweitens verlangt die legitime Literalität die Einbindung in das bisher Gesagte kraft präziser und ausgewählter Zita-

tion. Dieses ist voraussetzungsreich und setzt gezieltes und hinterfragendes Lesen voraus.

Doch bezeichnet Legitime Literalität nicht nur das akademische, argumentierende Schrifttum mitsamt der differenzierenden Zitationskultur und vorsichtigen Schlussfolgerungen, Problematisierungen und Offenheiten, die sich praxisnaher Rezeptologie gezielt entzieht. Gleichzeitig findet sich hier auch die von hochliteralisierten Schichten bevorzugte distinktive, ironisierende und ausgrenzende Schriftkultur. Wiederum am 27. April 2010 findet sich in der „Süddeutschen Zeitung“, die als Beispiel herhalten muss, obwohl sie ein bisschen zu sehr mit ihrer Distinguiertheit kokettiert, um es wirklich zu sein, eine sehr eigene Auseinandersetzung mit Fragen des Wetters: Unter dem Titel „Der Vorhersager“ raisonniert Jan Fürchtejohann (sic!) über die Zunft der Wetterfrösche: „Als für Vorhersagen noch Ziegen geopfert, Priesterinnen nackt gebadet und Erdgase inhaliert wurden, nahm man die Ergebnisse deutlich ernster. Wer würde heute sein Kind im Gebirge aussetzen, nur um sein angekündigtes Schicksal zu verhindern?“ Im weiteren Verlauf des Aufsatzes wird über einen in Untersuchungshaft befindlichen ‚Vorhersager‘ gespottet und die Meteorologie insgesamt in Frage gestellt. Sie ist für die Klientel der „Süddeutschen“, die vermutlich nicht unter freiem Himmel arbeitet, nicht von Bedeutung. Gemeinschaft wird über den angedeuteten Rückbezug auf die – eben dieser Gemeinschaft sattsam bekannte – griechische Tragödie hergestellt, nicht über das „wir“. Die Distinktion von anderen, die den Andeutungen nicht folgen oder mit dem ironisierten Jörg Kachelmann Mitleid empfinden, ist ebenso unmittelbar wie gewollt. Der Aufsatz hat keinerlei Gebrauchswert außer dem sprachlichen Vergnügen, ist mithin selbstgenügsam und hinsichtlich der moralischen Bewertung der Kachelmann-Tragödie indifferent, da man dem Thema Wetter gegenüber interesselos bleiben kann. Kritisch ist man allerdings – mit gewisser Ironie – gegenüber der Wettervorhersage im Allgemeinen.

Charakteristisch ist für eine an Bourdieus „legitime Kultur“ angelehnte „legitime Literalität“ also das Merkmalsbündel von Ironie, Selbstgenügsamkeit, Zitation, Anspielung, Kritik und Interesselosigkeit.

8. Fazit

Zusammenfassend könnte man sagen, seit Tietgens' Rezeption der Sprachunterschiede und ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung ist die Diskussion von Literalität quasi vorbereitet worden. In Tietgens hat seinerzeit eine gesellschaftliche Hierarchie literaler Kompetenzen von Bernstein übernommen, diese aber in seiner Selbstkommentierung 1984

relativiert und den Blick weniger auf die gesellschaftstheoretische Ebene, sondern vielmehr auf die lerntheoretische Ebene gelenkt.

Die gegenwärtige Alphabetisierungsdiskussion um einen hierarchischen oder multiplen Literalitätsbegriff schließen wir nunmehr an das hierarchische Gesellschaftsmodell Bourdieus an. Das so entstehende Literalitätsmodell ist hierarchisch und muss es sein, um die Aushandlung der Hierarchie in Frage stellen zu können. Nur wenn zur Kenntnis genommen wird, dass eine legitime Literalität existiert und sich hierarchisch oberhalb von Mainstream-Literalität und basaler Literalität verortet, können die Techniken der Hegemoniesicherung beforstet und hinterfragt werden.

Literatur

- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1982
- Brecht, B. (1990): Flüchtlingsgespräche. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 1793).
- Gee, J. P.: Social linguistics and literacies. Ideology in discourses. 3. ed. Abingdon: Routledge 2008
- Heath, S. B.: Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge 1983
- Lea, M. R.: 'Communities of practice' in higher education: useful heuristic or educational model? In: Barton, D. (Ed.): Beyond communities of practice. Language, power and social context. 1. publ. Cambridge: Cambridge Univ. Press 2005, S. 180–197
- Schenda, R.: Alphabetisierung und Literarisierungsprozesse in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim 1981, S. 143–153
- Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984
- Schulenberg, W.: Einleitung. In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 1–12
- Siebert, H.: Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27 (2004), H. 3, S. 9–14
- Siegert, R.: Zum Stellenwert der Alphabetisierung in der deutschen Volksaufklärung. In: Goetsch, P. (Hrsg.): Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich. Tübingen 1994, ScriptOralia (65), S. 109–124
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? (1964). In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 98–174
- Wittpoth, J.: Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2005), H. 1, S. 26–36

Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien

Carola Iller

1. Aktualität und Einordnung der Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip

Hans Tietgens setzt sich in dem Text mit der Teilnehmer- und Adressatenorientierung in der Erwachsenenbildung auseinander und geht dabei der Frage nach, wie die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden in die Planung und Durchführung von Erwachsenenbildung einbezogen und die Voraussetzungen und Lernkapazitäten der Teilnehmenden berücksichtigt werden können. Tietgens verweist darauf, dass diese Frage in der Didaktik der Erwachsenenbildung eine lange Tradition hat, im Unterschied zur Didaktik der Schule, in der die Sach- und Fachorientierung im Vordergrund stehen. Anders als in der Schule, müssen sich Bildungseinrichtungen für Erwachsene bereits im Vorfeld einer Bildungsveranstaltung damit auseinandersetzen, wie sie diejenigen Personen und Gruppen erreichen, an die sich das Bildungsangebot richtet, denn ohne Teilnehmer/innen kommt es gar nicht erst zu einer Lehr-Lernsituation.¹

Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts ist „Teilnehmerorientierung“ als pädagogisches Selbstverständnis in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen diskutiert worden, um vor allem diejenigen zu erreichen, die bislang in Bildungsveranstaltungen unterrepräsentiert oder gar nicht vertreten waren. Trotz der insgesamt deutlich gestiegenen Bildungsbeteiligung,

¹ Es soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, ob die Gegenüberstellung von Schule und Erwachsenenbildung gerade in der Didaktik sinnvoll und gerechtfertigt ist, denn mittlerweile wird auch in der Schule lebhaft über Differenzierung und Schülerorientierung diskutiert. Tietgens stellt deshalb zurecht die Überzeugungskraft dieser Gegenüberstellung in Frage (Tietgens 1980, S. 178). Trotzdem ist für die Teilnehmergebung und die Planung im Vorfeld eines Bildungsangebots – und darum geht es hier im Weiteren – ein wichtiger Unterschied zwischen der Schule und der Erwachsenenbildung geblieben: durch die allgemeine Schulpflicht werden der Schule die Teilnehmenden automatisch zugeführt, während in der Erwachsenenbildung – von Ausnahmen wie beispielsweise den Integrationskursen für Migrant/innen (vgl. www.integration-in-deutschland.de) abgesehen – die Teilnahme freiwillig stattfindet und Teilnehmende sich deshalb auch für die Nichtteilnahme entscheiden können. Auch die Profilbildung von Schulen, die Privatisierung oder Differenzierung von Schulkonzepten ändert an diesem grundlegenden Unterschied nichts, allenfalls verlagern sie das Problem der Schulmüdigkeit und Schulverweigerung auf einzelne Schulen.

öffentlicher Förderung, bildungspolitischer Appelle und einem weitgehend geteilten gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen für alle, ist es allerdings bis heute nicht gelungen, eine gleichberechtigte Teilhabe an Weiterbildung für alle Bevölkerungsgruppen zu verwirklichen. „Teilnehmerorientierung“ ist also nach wie vor aktuell.

2. Teilnehmer- oder Zielgruppenorientierung?

Der Anspruch einer gleichberechtigten Teilhabe für alle, erfordert in der Erwachsenenbildungspraxis geeignete Verfahren und Arbeitsweisen für Planende und Lehrende. Als einen didaktischen Lösungsansatz stellt Tietgens hier die antizipierende Teilnehmerorientierung vor. Zum Verständnis ist zunächst die Unterscheidung zwischen Teilnehmerorientierung einerseits und Adressaten- bzw. Zielgruppenorientierung andererseits wichtig. Während Teilnehmerorientierung im engeren Sinne erst stattfinden kann, wenn Menschen sich für eine Teilnahme entschieden haben und in Kontakt mit der Bildungseinrichtung treten, setzt die Adressaten- und Zielgruppenorientierung vorher an und trägt dazu bei, die Lernbedürfnisse der potentiellen Teilnehmer/innen bereits in die Planung einfließen zu lassen. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn Zielgruppen erreicht werden sollen, die bislang nicht an Weiterbildung teilnehmen. Für Hans Tietgens sind hier vor allem die Arbeiterinnen und Arbeiter eine wichtige Zielgruppe, mit deren Lernbedürfnissen er sich nicht nur im hier diskutierten Text, sondern auch in einer Reihe anderer Arbeiten intensiv auseinandersetzt. Es ist aber sicher zulässig, das Spektrum an Zielgruppen in Tietgens Sinne weiter auszulegen und alle Bildungsbenachteiligten darunter zu fassen, denn mit dem bildungs- und sozialpolitisch begründeten Zielgruppenansatz sollten vorrangig diejenigen Gruppen von Erwachsenen angesprochen werden, die aus strukturellen oder persönlichen Gründen nicht an Weiterbildung teilnehmen bzw. systematisch ausgegrenzt werden. Dieser Personenkreis hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ausdifferenziert, so dass aktuell vor allem ältere Arbeitnehmer/innen, Arbeitslose, Menschen mit einer Behinderung, Frauen und Männer in der aktiven Elternzeit, Geringqualifizierte, Migrant/inn/en und Straffällige im Fokus der Zielgruppenarbeit stehen (Iller 2009). Ob und inwieweit die geringere Weiterbildungsteilhabe von sozialen Gruppen auf Alter, Geschlecht, Lebenslage etc. zurückgeführt werden können, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Wichtig zur Einordnung der Aktualität scheint vielmehr, dass trotz der insgesamt gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland nach wie vor strukturelle Barrieren der Teilhabe festgestellt werden können und deshalb Bemühungen zur Inklusion Bildungsbenachteiligter erforderlich sind.

In der Bildungsreformära der 1970er Jahre hatte die Hinwendung zu (bildungs-)benachteiligten Bevölkerungsgruppen zunächst strukturelle Veränderungen zur Folge: Die Öffnung und öffentliche Finanzierung von Bildungsangeboten für benachteiligte Gruppen, die Schaffung von Freistellungsmöglichkeiten für Bildung, die Einrichtung von Beratungsstellen u.Ä.m. Mitte der 1970er Jahre wurde dann vor allem die eigentliche Lehr-Lern-Situation zum Gegenstand der Veränderungsbestrebungen. Es ging nun um die Verbesserung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden, Partizipation der Lernenden in den Planungs- und Entscheidungsprozessen der Bildungseinrichtung und Antizipation der Bedürfnisse der Lernenden bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Weiterbildung, kurz: die zielgruppenbezogene Ausrichtung der Bildungsarbeit. Mit seinen Ausführungen zur antizipierenden Teilnehmerorientierung hat der hier diskutierte Text von Tietgens einen wichtigen Impuls zur Adressaten- und Zielgruppenforschung in den 1980er Jahren gegeben, die dann mit Fortschreiten der Diskussionen auch Adressaten- und Zielgruppenorientierung voneinander unterschied. Seither wird von Zielgruppenorientierung im engeren Sinne nur noch dann gesprochen, wenn es um die bildungspolitisch motivierte, didaktische Planung und Durchführung von Bildungsprogrammen mit bildungsbenachteiligten Lernern/-innen geht. In Abgrenzung dazu meint Adressatenorientierung eine Differenzierung in der Planung, Werbung, Programmgestaltung etc. nach unterschiedlichen Teilgruppen der Bevölkerung, z.B. nach Alter, sozialem Milieu, Beruf oder Ähnlichem, ohne dass damit zugleich eine Benachteiligung konstatiert und deren Beseitigung durch Bildungsarbeit angestrebt wäre. Während Zielgruppenarbeit also Inklusion durch Bildung anstrebt, ist die Adressatenorientierung zunächst nur auf eine differenziertere Gewinnung von Teilnehmer/innen ausgerichtet, wobei dies letztendlich auch zu einer stärkeren Beteiligung bislang benachteiligter Personengruppen führen kann, wie man exemplarisch an den Vorschlägen zur zielgruppenbezogenen Programmplanung von Kolland/Ahmadi 2010 bzw. adressatengerechtem Milieumarketing von Tippelt u.a. 2006 nachvollziehen kann. Auch wenn Tietgens 1980 die Differenzierung zwischen Zielgruppen- und Adressatenorientierung noch nicht vorgenommen hat, so ist unverkennbar, dass er mit der antizipierenden Teilnehmerorientierung die Zielgruppenarbeit im Blick hat und es ihm nicht um eine effektivere „Kundenorientierung“ in der Weiterbildung geht. Ich werde darauf an anderer Stelle noch eingehen.

3. Teilnehmerorientierung und die Lernbedürfnisse der Teilnehmer/innen

Auf der anderen Seite grenzt Tietgens sein Verständnis der antizipierenden Teilnehmerorientierung von einer „Teilnehmerwunschorientierung“, wie ich es überspitzt bezeichnen möchte, ab. Teilnehmerorientierung sollte also nicht missverstanden werden als eine Ausrichtung des Bildungsprogramms an den Wünschen der Teilnehmenden, sondern eine Einbeziehung ihrer **Lernbedürfnisse** zum Ziel haben. Und zu diesen Bedürfnissen gehört ganz wesentlich, dass Inhalte so ausgewählt und aufbereitet werden, dass sie für die Teilnehmenden bearbeitbar und erlernbar sind.

„In der Verknüpfung von Sachstruktur und Teilnehmerstruktur zur Lehr-Lernstruktur liegt die Aufgabe. Sie betrifft insofern genau das, was mit Teilnehmerorientierung sinnvoll gemeint sein kann. Denn es ist nicht im Interesse der Teilnehmer, sie bei der Planung einseitig im Auge zu haben und das zu Lernende nachzuordnen.“
(Tietgens 1980, S. 187f.).

Mit der Betonung der Bedeutung von inhaltlicher didaktischer Planung nimmt Tietgens eine deutliche Gegenposition zu jenen Auslegungen der „Teilnehmerorientierung“ ein, die darin ein methodisches Prinzip der Gestaltung des Lehr-Lernprozesses sehen und inhaltliche Fragen weitgehend ausblenden. Dem setzt Tietgens ein Verständnis von Teilnehmerorientierung entgegen, dass die methodische **und** inhaltliche Gestaltung gemeinsam von Planenden, Lehrenden und Lernenden vorgenommen wird. Dies setzt voraus, dass die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden bereits vor Beginn des Kurses in die Planung einbezogen und dann während des Kurses die Planungen zur Diskussion gestellt werden.

Doch woher wissen die Planenden und Kursleiter/innen vor dem Kurs, was die Lernenden brauchen? Zunächst ist es Tietgens zufolge wichtig, die Lernvoraussetzungen und Interessen der Teilnehmenden zu antizipieren, sich mit ihrer Lerngeschichte und ihren Deutungsmustern auseinander zu setzen. Daraus lassen sich Kriterien für die Stoffauswahl und die Rahmenbedingungen des Bildungsprogramms entwickeln. Allerdings lassen sich die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen nicht vollständig vorwegnehmen. Die Teilnehmerorientierung – hier zu verstehen als der Teil der Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden, der während des Kurses stattfindet – setzt deshalb an der Planung an und entwickelt sie im Kursverlauf weiter, indem Ziele, Inhalte und Methoden mit den Teilnehmenden diskutiert werden. „Der Kursbeginn kann so zur Bewährungsprobe für die Teilnehmerorientierung werden“ (Tietgens 1980, S. 192).

An verschiedenen Stellen verweist Tietgens auf die Schwierigkeit, einerseits Teilnehmerpartizipation zu ermöglichen, andererseits zu berücksichtigen, dass die Teilnehmenden nicht immer in der Lage sind, zu entscheiden. Er begründet dies zum einen mit informatorischen Grenzen, denn die Teilnehmenden haben sich ja für einen bestimmten Kurs angemeldet, weil sie etwas über den angekündigten Inhalt wissen wollen. Insofern ist es ihnen auch nur zum Teil möglich im Vorgriff auf die Aneignung dieser Inhalte über die Stoffauswahl zu entscheiden. Schwerer wiegt aber, dass die Teilnehmenden zur Überwindung ihrer inhaltlichen Grenzen und Lerngewohnheiten Unterstützung benötigen und ihnen deshalb nicht didaktische Entscheidungen abverlangt werden dürfen, mit denen sie überfordert wären. Tietgens hat hier vor allem die Überwindung von Interpretationsschemata, von „Deutungsmustern“, wie er sie in Anlehnung an Dybowski und Thomssen (1976) nennt, im Blick. Es geht ihm um das Infragestellen von Erfahrungswissen, das nötig ist, um sich Neuem zu öffnen, um die Überwindung von Lernwiderständen und Ängsten, die Bewältigung von lähmender Betroffenheit, um selbstbestimmtes Lernen überhaupt erst zu ermöglichen. Für all diese Auseinandersetzungen benötigen die Teilnehmenden eine professionelle pädagogische Unterstützung, die dann zur Verfügung steht, wenn die Lernenden ihre Anregungen benötigen. Die daraus resultierenden Ansprüche an die Rolle des Professionellen wird Elisabeth Meilhammer in ihren Ausführungen thematisieren (siehe Beitrag Mailhammer in diesem Band). Zugleich ist damit aber eine Positionierung zum selbstgesteuerten Lernen verbunden, die aus heutiger Sicht bemerkenswert aktuell erscheint. Wie dargelegt hat Tietgens bereits in seinem Beitrag 1980 vor einem falschverstandenen Anspruch der Teilnehmerorientierung als „wunschorientiert“ (Tietgens 1980, S. 213) gewarnt. Noch dezidierter nimmt Tietgens in einem Resümee der Diskussionen zur Teilnehmerorientierung Stellung, die er 1999 zum Geburtstag von Gerhard Breloer veröffentlicht hat. Hier stellt er sein Konzept der Teilnehmerorientierung explizit der „Kundenorientierung“ und „Selbstorganisation“ gegenüber und warnt vor einer politischen Instrumentalisierung und einem „Rückzug aus der öffentlichen Verantwortung“ (Tietgens 1999, S. 99).

4. Von der Teilnehmerorientierung zur inklusiven Bildung

Mit dieser Kritik unterstreicht Tietgens nochmals die bildungspolitische Bedeutung der Teilnehmerorientierung, die in der Praxis der Erwachsenenbildung weitgehend unberücksichtigt blieb. Das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung wird so zwar immer noch häufig als Schlagwort bemüht, allerdings ohne die theoretische Fundierung und konzeptionelle Bedeutung im Sinne der Antizipation von Lernbedürfnissen mit

zu reflektieren. Dieser Aspekt der Teilnehmerorientierung, den Tietgens zurecht als eine komplexe Aufgabe professioneller erwachsenenbildnerischer Tätigkeit beschreibt, ist in weiten Teilen in der Diskussion um Zielgruppenorientierung und Zielgruppenarbeit aufgegangen, die allerdings ebenfalls in den vergangenen zwei Jahrzehnten stark an theoretischer Ausstrahlungskraft verloren und die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen nur unzureichend nachvollzogen hat (vgl. dazu zusammenfassend Iller 2009). Ein wesentlicher Impuls zur theoretischen Weiterentwicklung könnte aktuell von den bildungspolitischen Diskussionen um Inklusion durch Bildung ausgehen (UNESCO 2009), die in Deutschland zwar noch stark auf die frühe und schulische Bildung bezogen wird, mittlerweile aber auch in der Erwachsenenbildung Resonanz findet. Die hier diskutierten Vorschläge zur Öffnung von Bildungsprogrammen „für alle“ zielen vor allem darauf ab, die besonderen Bedürfnisse der verschiedenen teilnehmenden Gruppen in der didaktischen Planung zu berücksichtigen. Die Ideenverwandtschaft zur Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung ist dabei unverkennbar und bestätigt damit die Aktualität des Konzepts der Teilnehmerorientierung als Antizipation.

Literatur

- Dybowski, G./Thomssen, W.: Praxis und Weiterbildung. Berlin 1976
- Iller, C.: Zielgruppen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Band II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn u.a. 2009, S. 987-997
- Kolland, F./Ahmadi, P.: Bildung und aktives Altern – Bewegung im Ruhestand. Bielefeld 2010
- 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.: Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist ... In: Evers, R. (Hrsg.): Leben lernen: Beiträge der Erwachsenenbildung; zum 65. Geburtstag von Gerhard Breloer. Münster 1999, S. 89-103
- Tippelt, R./Reich, J./von Hippel, A./Barz, H./Baum, D.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld 2006
- UNESCO: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Bonn 2010

Teilnehmerorientierung als Antizipation – ein Grundprinzip der Erwachsenenbildung zwischen Partizipation und Steuerung

Elisabeth Meilhammer

Ohne Zweifel hat Hans Tietgens wesentlich dazu beigetragen, dass die Teilnehmerorientierung – in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung mindestens seit den 1920er Jahren nachweisbar (vgl. Tietgens 1983) – als Ansatz und Haltung prominent, ja geradezu identitätsstiftend für in der Erwachsenenbildung Tätige geworden ist. Leitend ist hierbei die Annahme, dass der Mensch im gesamten Lebenslauf ein lernbedürftiges und lernfähiges Wesen ist, dass bei erfolgreichem Lernen die objektive Sachstruktur des zu Lernenden mit der subjektiven Erfahrungsstruktur der Lernenden zusammengebracht wird und die Teilnehmerorientierung genau diese Zusammenführung leistet. Damit wird die Teilnehmerorientierung als eine unverzichtbare Größe für das Gelingen von Bildungsprozessen angesehen: Nur als eine teilnehmerorientierte kann die Erwachsenenbildung ihren grundlegenden Auftrag erfüllen, nämlich die Bildung des erwachsenen Menschen (und zwar jedes Menschen, unabhängig von seiner Vorbildung oder Herkunft), und nur über die Teilnehmerorientierung kann die Erwachsenenbildung ihre auf Demokratie, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gerichtete Kraft entfalten und den Anspruch einlösen, die Mündigkeit ihrer Teilnehmer zu respektieren.

Hans Tietgens hat seine Gedanken zur Teilnehmerorientierung am ausführlichsten in dem Aufsatz „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ aus dem Jahr 1980 dargelegt. Veröffentlicht wurde dieser Beitrag in dem Band „Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung“, der in der von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes herausgegebenen Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erschienen ist. Ausgangspunkt des Bandes ist die These, dass die Teilnehmerorientierung zwar „allenthalben ... als erwachsenendidaktisches Grundprinzip ausgegeben“ werde (so Tietgens in seinen Vorbemerkungen, 1980a, S. 1), was ihr jedoch „an Planungsmaximen und Verfahrensvorschlägen zugeordnet“ werde, sei „so vielfältig und voneinander abweichend“, dass der Aussagewert des zum Modewort verkommenen Begriffs gering geworden sei (vgl. ebd.). „Im Interesse der intersubjektiven Verständigung über erwachsenenpädagogische Sachverhalte und der intellektuellen Redlichkeit“ (ebd.) will der Band nun erklärtermaßen zur Klärung des Begriffs der Teilnehmerorientierung beitragen und damit auch die Besinnung darauf anregen, „wie man ihn künftig in einer nachvollziehbaren Weise verwenden will“

(ebd.). Im Band enthalten sind drei umfangreiche Aufsätze: einer von Gerhard Breloer über „Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung“ (S. 8-112), einer von Heinrich Dauber zum Thema „Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung“ (S. 113-176) und abschließend eben der dicht geschriebene und perspektivenreiche Aufsatz von Hans Tietgens (S. 177-235), der hier schwerpunktmäßig dahingehend vorgestellt werden soll, wie sich in der Perspektive seines Autors im Prinzip der Teilnehmerorientierung das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und der in diesem Gebiet Tätigen zeigt.²

1. Teilnehmerorientierung als „konstituierendes Moment von Erwachsenenbildung“

Die herausgehobene Bedeutung der Teilnehmerorientierung für die Erwachsenenbildung steht für Tietgens außer Frage. Sie ist für ihn „erwachsenendidaktisches Grundprinzip“ (Tietgens 1980, S. 177), ja sogar „ein konstituierendes Moment von Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 230). Es ist also nicht übertrieben zu sagen, dass die Teilnehmerorientierung für Tietgens Grundlegendes im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung verkörpert. Die Teilnehmerorientierung beruht auf dem Gedanken, dass das lernende Subjekt mit seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen im Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen stehen und dass dies direkte Auswirkungen für das didaktische Handeln haben muss. Die Erwachsenenbildung muss, wie es Tietgens formuliert hat, antizipatorisch und partizipatorisch auf die Deutungsmuster und „Relevanzstruktur ihrer Adressaten und ihrer Teilnehmer“ (ebd.) eingehen: dadurch, dass das Bildungsangebot „in die jeweilige Lebensgeschichte integriert“ (ebd.) wird und sich die Erwachsenenbildner als „Treuhandler“ (ebd.) der Teilnehmer erweisen. Damit verdeutlicht die Teilnehmerorientierung den humanen und im Hinblick auf Schule und Universität eigenständigen Charakter der Erwachsenenbildung, sie steht im Gegensatz zu Dirigismus und betont die Freiheit und Selbstbestimmung der Lernenden sowie die Kontextabhängigkeit erwachsenenpädagogischen Handelns.

² Siehe auch den Beitrag von Carola Iller in diesem Band, in dem sie den gleichen Aufsatz von Tietgens mit Bezug auf die Aktualität der Teilnehmer- und Adressatenorientierung interpretiert.

2. Charakteristika teilnehmerorientierter Erwachsenenbildung

Die Konzeption der Teilnehmerorientierung bei Tietgens will eine Antwort auf das zentrale erwachsenenpädagogische Problem der Vermittlung von Lerninhalten an Laien geben. Ausgangspunkt ist eine dreifache Überlegung. Erstens: Eine „pure Sachorientierung“ stößt in der Erwachsenenbildung „sehr bald auf Grenzen der Lernwirksamkeit“ (ebd., S. 229), weshalb auch „eine Orientierung an den Deutungsmustern“ (ebd., S. 208) der Teilnehmer vonnöten ist. Zweitens: Deutungsmuster dürfen aber nicht verabsolutiert werden, der Subjektbegriff soll im didaktischen Konzept keine Verselbständigung erfahren (vgl. ebd., S. 184), vielmehr kommt der objektiven Seite, die der Lerngegenstand erfordert, ein unveräußerliches Eigenrecht zu. Drittens: erwachsenenpädagogisches Handeln ist auf „didaktische Reduktion und Rekonstruktion“ (ebd., S. 217) angewiesen, die ihrerseits auf zentrale Aufgaben des Erwachsenenbildners verweisen: zu kommunizieren und gegenzusteuern.

Teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung ist für Tietgens ein zugleich dynamisches, relationales, kommunikatives und aufklärerisches Geschehen, das darauf gerichtet ist, zwischen der subjektiven Seite (dem lernenden Subjekt mit seinen je spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen) und der objektiven Seite (dem jeweiligen Bildungsinhalt, dessen Strukturen gegeben sind) optimal zu vermitteln und den Horizont der Lernenden zu erweitern. Weil die subjektive und objektive Seite im Bildungsgeschehen niemals von vornherein feststehen können, erwächst hieraus der Charakter der Erwachsenenbildung als der einer „Suchbewegung“ (ebd., S. 230; vgl. z.B. auch Tietgens 1986), die freilich keinesfalls willkürlich oder zufällig, sondern intentional und vom Bildungsziel her bestimmt ist. Die Aufgabe des Erwachsenenbildners besteht nach Tietgens darin, die Bedürfnisse und Motivationen von Adressaten zu antizipieren und von Teilnehmern zu eruieren sowie ein Lerngeschehen darauf aufzubauen.

Obwohl Tietgens die Teilnehmerorientierung als eine Orientierung an den jeweiligen Deutungsmustern der Teilnehmer bestimmt (vgl. Tietgens 1980, S. 208), ist er von einer subjektivistischen Position weit entfernt: Es ist nämlich „keine besinnungslose Anpassung an geäußerte Wünsche zum Inhalt oder zu den Verfahrensweisen“ (ebd., S. 182) gemeint, sondern vielmehr eine Aufklärung der Teilnehmer über ihre eigenen Deutungsmuster. Da Deutungsmuster immer auch die Lernfähigkeit einschränken (vgl. ebd., S. 208), weil die Welt nur von einer ganz bestimmten Perspektive aus wahrgenommen wird und andere Perspektiven auf die Welt (die vielleicht dem Lerngegenstand objektiv gemäßer sind) damit übersehen werden, ist es Aufgabe im Bildungsprozess, zu einer „Auflockerung“ der Deutungsmuster zu kommen (vgl. ebd., S. 209), zu

einer Öffnung der Perspektivik und damit zu einer Horizonterweiterung. Dieser Prozess „der allmählichen Umdeutung“ (ebd.) wird durch professionelle „Gegensteuerung“ (ebd. und z.B. S. 219) katalysiert.

Die subjektive Bedürfnisbefriedigung kann also nicht das Kriterium für die Qualität der Erwachsenenbildung sein (vgl. ebd., S. 185). Als ein wichtiges Ziel der Erwachsenenbildung bestimmt Tietgens den Erkenntnisgewinn hinsichtlich des Lerngegenstands, und zwar ohne eine Heranbildung von Fachidioten und „Erlebnisidioten“ (ebd., S. 229); wobei letztere – so könnten wir sagen – einen Lernerfolg einzig danach bemessen, inwieweit ihm ein subjektiver Spaßcharakter innewohnt. Tietgens bestimmt die Erwachsenenbildung nicht nach ihrem Unterhaltungswert, sondern von der Idee der Aufklärung her – eine sehr ernsthafte und vielleicht auch strenge Haltung: Horizonterweiterung kann auch wehtun, so könnte die Einsicht von Tietgens paraphrasiert werden; dann nämlich, wenn man erkannt hat, dass die eigenen (vielleicht liebgewordenen und bequemen) Deutungsmuster inadäquat sind und es geboten ist, auf Distanz zu ihnen zu gehen. In der Praxis der Erwachsenenbildung soll daher, so Tietgens, über Deutungsmuster reflektiert werden (vgl. ebd., S. 208), sie sollen auf dem Wege der Metakommunikation zwischen Lernenden und Erwachsenenbildner gewissermaßen durchschaut werden können. Insofern „kann die Aufklärung über Deutungsmuster geradezu als das Ziel der Erwachsenenbildung bezeichnet werden“ (ebd.). Erwachsenenbildung ist für Tietgens dialogisch, und die Metakommunikation, die der „Sensibilisierung auf Gegenseitigkeit“ dient (ebd., S. 197), sei beileibe kein „überflüssiges Gerede“ (ebd., S. 196), sondern lernfördernd, ja sogar „Voraussetzung für selbständiges Lernen“ (ebd., S. 197).

Eine solche teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung ist aber von einer bloßen Selbststeuerung zu unterscheiden, der Tietgens kritisch eine „Sogkraft der Selbstbestätigung“ (ebd., S. 209) attestiert. Vielmehr sei es immer ein Ziel aller Bildungsbemühungen, dass die Teilnehmer lernten, „den Horizont der eigenen Wünsche zu übersteigen“ (ebd., S. 180), um „zu sich selbst auf Distanz zu gehen“ (ebd.). Hierbei kommt dem Erwachsenenbildner die zentrale Rolle zu; er muss nämlich, wie Tietgens schreibt, antizipatorisch und kommunikativ feststellen, was „die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen“ (ebd., S. 188) ist. Dabei ist er auf die Erkenntnisse der Wissenschaft angewiesen; nur so kann er die durch die Teilnehmerorientierung geforderte Antizipation der Bedürfnisstruktur der Adressaten leisten, die Erfahrungsstruktur der Teilnehmer erkennen, die Sachstruktur des Lerngegenstandes erfassen und vermitteln und, nicht zuletzt, im Interesse der Horizonterweiterung gegenseitern.

3. Die Rolle des professionellen Erwachsenenbildners

Tietgens' Konzeption der Teilnehmerorientierung ist auf Balance der subjektiven und objektiven Seite im Lernprozess ausgerichtet und kann als eine kritisch-emanzipatorische verstanden werden. Sie möchte konsequent die Lernenden darin fördern, mehrperspektivisch und auch vom Anderen her zu denken. Dies ist ein Anliegen, das zweifellos dem Gedanken der pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gemäß ist. Dennoch tun sich Fragen auf. Sie betreffen vor allem die Rolle des (professionellen) Erwachsenenbildners im Bildungsgeschehen.

Bei Tietgens steht der wissenschaftlich gebildete und sozial kompetente Professionelle in der Erwachsenenbildung in einem Spannungsfeld zwischen partnerschaftlicher (Meta-) Kommunikation („Sensibilisierung auf Gegenseitigkeit“) und Steuerung. Er ist im Prozess der Erwachsenenbildung unverzichtbar; eine reine Selbststeuerung der Lernenden wird von Tietgens abgelehnt. Steuerung des Lernprozesses durch den Erwachsenenbildner ist bei Tietgens nötig, damit die Gefahr der „Sackgasse der Selbstbestätigung“ (ebd., S. 180) gebannt wird. Für Tietgens ist es „zumindest zweifelhaft“ (ebd.), ob eine selbstgesteuerte Lerngruppe zu einer Horizonterweiterung anregen kann. Was aber den Erwachsenenbildner betrifft, so geht Tietgens einfach davon aus, dass er die kritisch-fördernde Funktion schon wird erfüllen können, die darin liegt, die Lernenden zur Horizontübersteigerung anzuregen. Eine solche Sicht muss problematisch sein, denn es stellt sich die Frage, ob Tietgens – bei aller Betonung der Partizipation der Lernenden an ihrem eigenen Lernprozess und der Gegenseitigkeit – nicht doch den Erwachsenenbildner in seiner zu erbringenden Leistung überfordert und zudem der Vorstellung eines unzeitgemäßen hierarchischen Verhältnisses im Bildungsgeschehen anhängt.³ Der Erwachsenenbildner muss bei Tietgens ja antizipatorisch-planend wissen, was „die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen“ und was „die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen“ (ebd., S. 188) ist – steht er damit nicht unkritisch über seinen Teilnehmern? Und ist dies nicht gleichsam eine kulturell monopolistische Haltung: wenn es für Tietgens offenbar kein Problem darstellt, dass der Erwachsenenbildner „die“ Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen bestimmt? Ist es angesichts der Gege-

³ Symptomatisch hierfür ist, dass Tietgens mit den Planungskriterien von Saul B. Robinsohn ein vornehmlich schulpädagogisches Modell aufgreift (vgl. ebd., S. 188), das ja nicht von einer Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler im vollen Sinne ausgehen kann.

benheit der kulturellen Heterogenität überhaupt realistisch, eine solche Bestimmung von einem Erwachsenenbildner zu erwarten?

Dem Erwachsenenbildner wird bei Tietgens eine zentrale Rolle in Bezug auf die Erweiterung und Umformung der Deutungsmuster der Teilnehmer zugedacht, wobei unterstellt ist, dass er die Deutungsmuster anderer relativ mühelos erkennen kann, dass er die Teilnehmer „lesen“ kann und dass es diesen, wenn ihnen einmal ihre Deutungsmuster sichtbar gemacht werden, möglich ist, auf sie zu reflektieren, über sie zu kommunizieren und sie umzuformen. Dieser Auffassung steht aber eine Fülle von Erkenntnissen der Lern- und Vorurteilsforschung entgegen. So wird die Bedeutung der Emotionen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Meinungen zu wenig beachtet, und die Frage der Lernwiderstände, die eng mit sozialen, kulturellen und biographischen Faktoren verbunden ist (vgl. z.B. Stangor u.a. 1991; Grell 2004), wird zu wenig systematisch bedacht. Zudem enthält der Tietgens'sche Ansatz implizit die Annahme, dass der Erwachsenenbildner seine eigenen Deutungsmuster entweder mühelos transzendieren kann oder aber schon über die „richtigen“ Deutungsmuster verfügt, die ihm ein Urteil gleichsam von übergeordnetem Standpunkt aus erlauben. Mit anderen Worten: Der Erwachsenenbildner verkörpert bei Tietgens vor allem die objektive Seite im Lehr-Lern-Prozess; die Gefahr einer Vermischung der objektiven Sachstruktur des Lerngegenstandes mit den eigenen Deutungsmustern und Wertungen des Erwachsenenbildners sieht Tietgens offenbar nicht. So wird der Erwachsenenbildner doch – ungewollt – zu einer Art Machtperson, die „official knowledge“ erzeugen soll, wie es der amerikanische Bildungsforscher Michael W. Apple (2000) ausdrückt.

Festgehalten werden muss aber: Tietgens versteht die Erwachsenenbildung als eine „Suchbewegung“, in der es kein „Ein-für-Allemal“ und keine Patentlösungen für alle gibt. Zugleich hält er an objektiven Forderungen fest, die ein Lerngegenstand von seinem jeweiligen Charakter her mit sich bringt. Tietgens macht deutlich, dass sich die Erwachsenenbildung in einem stets dynamischen Spannungsfeld zwischen dem Subjektiven und dem Objektiven bewegt. Diesen Charakter der „Suchbewegung“ aufzugreifen, ohne in subjektivistische – auch wissenschaftsfeindliche – Beliebigkeiten abzudriften, ihn für die pluralistische Demokratie (unter entschiedener systematischer Berücksichtigung des Phänomens der kulturellen Heterogenität) begrifflich genauer zu fassen und hieraus zu einer modifizierten Bestimmung der professionellen Rolle zu kommen, ist eine Aufgabe, der sich die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis neu stellen muss.

Literatur

- Apple, M. W.: Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age. New York u.a. 2000²
- Grell, P.: Teilnehmerforschung zum Thema Lernwiderstand – ein Konzept partizipatorischer Forschung und seine Ergebnisse. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27, (2004) 1, S. 60-67
- Stangor, C./Sullivan, L. A./Ford, T. E.: Affective and cognitive determinants of prejudice. In: Social Cognition, 9 (1991), S. 359-380
- Tietgens, H.: Vorbemerkungen. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 1-7 [1980a]
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation: In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 177-235
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt am Main 1983
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1986

Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen

Ursula Sauer-Schiffer

1. Einleitung: der mehrperspektivische Blick auf die „Beobachtung von Weiterbildungsprozessen“

Einleitend möchte ich meine Motivation erläutern, warum ich die 1974 erschienene Publikation „Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen“ für eine Textanalyse gewählt habe.

Die Publikation wurde in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) herausgegeben. Die PAS hatte den Anspruch als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis zu vermitteln. Auch diese Veröffentlichung kommt diesem Anspruch nach. So Hans Tietgens: „Sowohl allgemeine Tendenzen in der theoretischen Diskussion zur Weiterbildung als auch konkrete Erfahrungen in der Praxis haben veranlaßt, die hier vorgelegte Publikation vorzubereiten und zu formulieren“ (Tietgens 1974, S. 7).

Die Vermittlung zwischen Forschung und Praxis entspricht auch meiner Haltung zur Forschung in der Erwachsenenbildung. Dabei stehen die Menschen in der Praxis, die Lernenden und Lehrenden, die pädagogisch Tätigen im Mittelpunkt meines Interesses. Die Beobachtung stellt meines Erachtens ein genuin erwachsenenpädagogisches Instrument für Praktiker und Forscher dar, um die Praxis in Forschung abzubilden.

Aus diesem Grund habe ich die Publikation gewählt. Die Ausführungen von Hans Tietgens bieten noch heute Vorlage und Diskussionsanregungen für die Praxis und Forschung, wenn sie auch in den historischen Kontext eingeordnet werden müssen. In meinen Ausführungen beziehe ich mich auf die Vorbemerkungen (ebd., S. 7-13) und das Kapitel „Studentische Ausbildungs- und Übungsbeobachtung“ (ebd., S. 39-58). Diese beiden Kapitel habe ich bewusst ausgewählt, weil sie das Charakteristische der damaligen Situation der Erwachsenenbildung in Praxis und Forschung beschreiben, wie beispielsweise den Beginn der erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernforschung, den Beginn der Professionalisierung und die Einführung des Diplompädagogikstudiengangs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung.

Wenn ich im Folgenden die Textausschnitte interpretiere, gehe ich auf zwei Themenaspekte ein: zum einen auf den Einfluss der Schulpädagogik bei der Beobachtung von Unterricht und zum anderen auf das Problem der Praxis im Studium der Erwachsenenbildung.

Meine Herangehensweise ist eine Persönliche: ich analysiere die Textauszüge aus zwei Blickwinkeln: einmal aus der Sicht meiner Berufspraxis in der Erwachsenenbildung als Dozentin und Weiterbildungslehrerin und aus der Sicht als Forscherin. Die Perspektiven, die ich dabei einnehme sind die einer forschenden Praktikerin und die einer erwachsenepädagogischen Forscherin.

Als Praktikerin mit erstem und zweitem Staatsexamen für das Lehramt der Sekundarstufe I und mit dem Abschluss einer Diplompädagogin arbeite ich seit 1983 in verschiedenen Feldern der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Als erwachsenepädagogische Forscherin bin ich seit 1987 in Forschung und Lehre an verschiedenen Hochschulen hauptsächlich im Rahmen der Diplompädagogenausbildung tätig. Ich befasse mich mit der Lehr-Lernforschung, mit Biografieforchung, mit Beratung in der Erwachsenenbildung, mit Führungshandeln etc. Von meinem Selbstverständnis als Erwachsenenpädagogin her er- und beforche ich das Lernen in universitären Seminaren und biete wissenschaftliche Weiterbildung in Form von Zertifikats- und Masterstudiengängen an.

Für die vorliegende Veröffentlichung habe ich Diplompädagogikstudent/inn/en meines Forschungskolloquiums, die sich in der Endphase ihres Hauptstudiums an der Universität Münster befinden, gebeten, den Text als „historisches Zeugnis“ zu lesen und aus ihrer Sicht zu interpretieren. Diese Gruppe von Studierenden befindet sich im 2014 auslaufenden Diplompädagogikstudiengang. Sie sind also der direkte Gegenpart zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft, der 1972 die ersten Absolventen in die Praxis der Erwachsenenbildung entlassen hat. Die Ergebnisse der studentischen Analyse fasse ich im vierten Kapitel zusammen.

2. Beobachtung von Weiterbildungsprozessen: Schule und Erwachsenenbildung

Hans Tietgens begründet in den Vorbemerkungen die Notwendigkeit, sich mit der Thematik der Beobachtung auseinanderzusetzen mit dem Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung und der damit einhergehenden Frage nach ihrer Wirksamkeit. Dabei richtet er sein Hauptaugenmerk auf die Teilnehmer: „wie können die Vermittlungsformen im Sinne der Lernenden verbessert werden“ (Tietgens 1974, S. 7). Einsichten und Kenntnisse aus der Unterrichtsbeobachtung – so die These – seien zentral, um Lernenden gerecht werden zu können. Hiermit fokus-

siert er auf den Unterricht als ein zentrales Element der Erwachsenenbildung.

Es ist interessant, dass Hans Tietgens von Unterrichtsbeobachtung spricht, wenn er Beobachtungen des konkreten Kommunikations- und Interaktionsgeschehens zwischen Teilnehmern und Kursleitern meint. Der Begriff Unterricht stammt aus der Schulpädagogik. Mit ihm wird schulisches Lernen assoziiert mit festen Strukturen in Curricula, Lernzielen und der Artikulation des Unterrichts (Siebert 2001, S. 318) und eindeutigen Rollenzuweisungen (Lehrer – Schüler). Im Erscheinungsjahr der Veröffentlichung mag diese schulische Konnotation noch nicht auffällig gewesen sein. Heute jedoch werden in der Lehr-Lernforschung schulische Begriffe kaum genutzt. Dies mag unter anderem der Tatsache geschuldet sein, dass sich Weiterbildungsprozesse nicht ausschließlich auf die Lehre oder den konkreten Unterricht beziehen müssen. Weiter-Lernen am Arbeitsplatz oder in Selbstlernphasen sind gleichfalls Themen für die Beobachtung von Weiterbildungsprozessen.

Interessant ist, dass Hans Tietgens zwar betont, dass ein in der Schule erprobtes Beobachtungsinstrumentarium nicht ohne weiteres für die Erwachsenenbildung zu übernehmen ist. Allerdings vermittelt die Wortwahl besonders in den Vorbemerkungen (beispielsweise: Unterricht, Lehrer, Lehrerverhalten) den Eindruck, dass es eine starke Affinität zur Schulpädagogik gab.

Der Eindruck wird verstärkt, wenn Hans Tietgens auf die vermuteten Probleme beim Einsatz von Unterrichtsbeobachtungen eingeht. Kursleiter sollen nicht durch Hospitationen irritiert werden. Die Nähe der Unterrichtsbeobachtung zu den in der Referendarausbildung und durch die Schulaufsicht üblichen Unterrichtsproben ist offensichtlich.

Nach meinen Erfahrungen in der Praxis der Weiterbildung als Kursleiterin für Englisch hat die Unterrichtsbeobachtung eine andere Konnotation: In der Erwachsenenbildung sind es erwachsene Lerner, die selber kritisch das Unterrichtsgeschehen verfolgen und Rückmeldung über Lernen und Lehren, über gelingendes oder nicht gelingendes Lernen geben. Rückmeldungen wirken immer auch als eine Art Kontrolle zum Kursgeschehen. Kursleiter, die im Grundberuf ausgebildete Lehrer sind, haben eine ausgeprägte Wahrnehmung, was die Unterschiede zwischen Schülern und Teilnehmern insbesondere in Bezug auf die Teilnahmemotivation anbelangt.

Lehren in der Erwachsenenbildung ist geprägt durch hohes Engagement und durch einen permanent hohen fachlichen und methodischen Anspruch von Seiten der Teilnehmer. Für ausgebildete Lehrer, die die üblichen Unterrichtsproben aber auch die vielen Anleiter- und Gruppen-

hospitationen und kollegiale Hospitationen der Lehrerausbildung durchlaufen haben, gehört die Selbstbeobachtung der eigenen Rolle aber auch die kollegiale Beobachtung mit zum pädagogisch-professionellen Repertoire. So habe ich die Situation Mitte der 1980er Jahre an den Volkshochschulen erlebt.

Allerdings muss in Bezug auf die berufliche Herkunft der Kursleiter unterschieden werden zwischen Kursleitern in allgemeinen Kursen und denen in schulabschluss-, zertifikat-, maßnahmen- oder projektbezogenen Kursen. Ich habe in den 1980er Jahren nicht nur in allgemeinen sondern auch in schulabschlußbezogenen Kursen, deren Teilnehmer die Fachoberschulreife oder den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder 10 nachholten, gearbeitet. Im Gegensatz zu den allgemeinen Kursen unterrichteten in diesen Lehrgängen ausschließlich ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer (Sauer 1989).

Meine Erfahrungen im Kursgeschehen und die Beobachtungen im Unterricht selber haben mich in den 1980er Jahren dazu veranlasst, Forschungen zum Lernen in schulabschlussbezogenen Maßnahmen durchzuführen: In der Praxis habe ich erlebt, dass insbesondere die weiblichen Teilnehmer über ein hohes Maß an Lernpotential verfügen. Allerdings ist/war das eher schulisch geprägte didaktisch-methodische Herangehen nicht geeignet die Teilnehmerinnen zu fördern. Durch Beobachtungen im Kursgeschehen, durch Gespräche mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern und mit den anderen Lehrerinnen und Lehrern entstand die Idee, eigene qualitativ-empirische Forschungen zur Didaktik in schulabschlußbezogenen Maßnahmen durchzuführen, um den Misstand der nicht genutzten Lernpotentiale zu beheben (Sauer 1990).

Hans Tietgens stellt für die Unterrichtsbeobachtung heraus, dass „noch keine allgemeingültigen Instrumentarien bekannt sind, mit denen intersubjektiv überprüfbare Aussagen möglich sind“ (Tietgens 1974, S. 10). Diese methodologische Schwierigkeit traf auch auf meine o.g. empirische Untersuchung zu. Allerdings: mit den Prinzipien der Frauenforschung und den damals neuen Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden der Biographieforschung konnten die Tiefenstrukturen von Handlungs- und Lernmustern bei Teilnehmerinnen erfasst werden.

Leider sind die Erkenntnisse der Frauenforschung sowohl inhaltlicher als auch forschungsmethodischer Art aus den 1980er Jahren viel zu wenige in die allgemeine Erwachsenenbildung eingeflossen.

In der aktuellen qualitativen Erwachsenenbildungsforschung zu Bildungsbenachteiligten, funktionalen Analphabeten oder auch jungen Erwachsenen fehlt heute völlig eine Diskussion um die „Forschungsobjekte“ bzw. die Adressaten der Forschung. Es wäre interessant, sich

auch heute zu vergewissern wie und ob die weiter oben angesprochene bewusste Parteilichkeit, kritische und dialektische Distanz, Empathie und Betroffenheit eingehalten werden.

3. Ausbildungs- und Übungsbeobachtung: das Problem der Praxis im Studium der Erwachsenenbildung

Hans Tietgens Ausführungen zur Studienorganisation erscheinen vor dem Hintergrund der heutigen Studienreform aktuell. Sowohl 1974 als auch heute sind die Universitäten gefordert neue Studienorganisationen zu initiieren.

Im Unterschied zu heute hat man sich vor 40 Jahre dezidiert mit Vermittlungsfragen im Studium befasst. So spricht Tietgens vom Projektstudium, als Kernstück der Studienreform. In den Projektstudien sollten Studierende, Lehrende und Vertreter der Praxis miteinander kooperieren. Sie sollten Hospitationen und Praktika ersetzen und einen „selbständigen und kritischen Problemumgang“ bewirken (Tietgens 1974, S. 44), was die „papierene Beziehungslosigkeit mancher traditioneller Universitätsveranstaltungen“ (ebd., S. 44) nicht bietet. Diese Diskussion wird heute unter dem Stichwort „Qualität der Lehre“ geführt.

Im Diplompädagogikstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung hat die Projektarbeit Tradition. Wenn es darum geht, dass Studierenden der Erwachsenenpädagogik die Möglichkeit gegeben werden soll, Weiterbildungsprozesse zu beobachten, so wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte innovative Formen für die Hochschule selber entwickelt: Zu nennen sind hier die Werkstatt-Form (z.B. Didaktik-Werkstatt oder Interpretations-Werkstatt) oder die Labor-Arbeit (z.B. das Methodenlabor; Breloer 1988, Sauer-Schiffer 2007).

Im Fokus des Methoden-Labors stehen beispielsweise Kompetenzen und Fähigkeiten wie „die Fähigkeit der Einschätzung der Wirkung auf die Teilnehmer; die Fähigkeit, methodisch flexibel auf Situationen zu reagieren („Fingerspitzengefühl“, didaktische Flexibilität); Fähigkeit mit Kritik umzugehen, d.h. didaktische Konsequenzen zu ziehen“ (Breloer 1988, S. 144). Hier wird dezidiert Lehre trainiert, die Möglichkeit des Probehandelns gegeben und professionelle angeleitete Beobachtung geübt.

Beide Veranstaltungstypen zählen zu den innovativen Formen, die zu den erprobten Instrumentarien der Diplompädagogenausbildung zählen.

Wenn Hans Tietgens 1974 noch Bedenken hat, dass Studierende mit einer gewissen unreflektierten Überheblichkeit in die Praxis gehen, so hat sich gerade im Studium der Erwachsenenbildung das Training der Reflexivität durchgesetzt. So kommen in Seminaren der Erwachsenen-

bildung reflexive Methoden wie das Learning Journal oder das Theory Journal zum Einsatz. Auch bei der Durchführung der Werkstatt-Arbeit und im Methoden-Labor ist die Selbstreflexion zentral.

Reflexion der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit und Selbstreflexion der erwachsenenpädagogischen Rolle werden insbesondere während des Praktikums erwartet. Sieht Hans Tietgens 1974 insbesondere Rollenprobleme bei der Durchführung von Beobachtungen, so wird heute durch universitäre Angebote insbesondere die Rollenfindungsproblematik explizit zum Thema gemacht: in der Vorbereitungsphase auf das Praktikum (in den Seminaren wird kollegiale Fallberatung trainiert), in der Begleitung der Praktika, im reflexiven Praktikumsbericht und insbesondere durch ein begleitendes Supervisionsangebot werden belastende oder kritische Situationen entschärft.

Das Praktikum hat sich zu einem wichtigen integralen Bestandteil im berufsqualifizierenden Studium der Erwachsenenbildung entwickelt.

4. Die Sicht der Studierenden

Aus der Sicht der Studierenden der Erwachsenenpädagogik erscheint der Text immer noch aktuell: So erleben sie in ihren Praktika, dass die Weiterbildungseinrichtungen heute unter einem enormen Druck stehen, was Effektivität und Wirksamkeit anbelangt. Das „Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit“ (Aussage eines Studenten der Erwachsenenbildung) in Bezug von Erwachsenenbildungsangeboten und Teilnehmerstruktur wird allerdings heute pragmatisch als „schwierige Situation“ gewertet. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen haben sich immer mehr dem Markt anzupassen. So erleben die Studierenden, dass die von Tietgens angesprochenen „Bildungsunterprivilegierten“ heute kaum mehr erreichbar sind. Die bildungspolitische Steuerung erschwere die Situation (Marktanspruch).

Verwundert zeigen sich die Studierenden über die negative Darstellung von Studenten Anfang der 1970er Jahre. Hans Tietgens hatte auf Folgendes hingewiesen: „Auch wenn Studierende eine Hospitation im Interesse ihrer kritischen Voreinstellung verstehen, wird es in eben diesem Interesse sein, sich in den Kursen Zurückhaltung aufzulegen“ (Tietgens 1974, S. 50). Für Studierende heute klingen diese Aussagen „merkwürdig“, weil ihr Verhaltenskodex ein anderer ist: Unter Studierenden der Erwachsenenbildung besteht heute der Konsens, dass mit einem gebotenen Respekt und mit einer professionell-pädagogisch Haltung Weiterbildungsprozesse der Praxis beobachtet werden. Studentinnen und Studenten seien heute zurückhaltender, was wertende Aussagen über professionelle Arbeit betreffe. Es gelten ungeschriebene

Verhaltensregeln wie man sich in der Praxis verhält. Die Aussagen von Hans Tietgens werden der Zeit, den 1960/70er Jahren zugeschrieben.

Die Ausführungen von Hans Tietgens zum Thema Verhalten bei der Beobachtung erscheinen ebenfalls befremdlich, wenn auch für die Zeit der beginnenden Erwachsenenbildungsforschung nachvollziehbar. Prinzipien der empirischen Forschung und explizite Methoden für die Erforschung von Weiterbildungsprozessen, wie die teilnehmende Beobachtung, gehören zum Repertoire der universitären Methodenausbildung.

Aus der Methodenausbildung aber auch aus der Begleitung der Praktika in der Erwachsenenbildung wissen die Studierenden, dass es notwendig ist, die Rollen zwischen Hospitant und Kursleiter und Kursteilnehmenden zu klären: Rollen müssen abgesprochen und geklärt werden, um zu verhindern, dass durch die Beobachtung „Leistungsdruck“ erzeugt wird. Studenten sind sich der Schwierigkeit bewusst, dass die Hospitanten die Lernsituation verändern.

Ein weiteres Problem, das den Studierenden immer wieder in Praktika begegnet, ist das fehlende erwachsenenpädagogische Theoriewissen bei den in der Praxis der Erwachsenenbildung Tätigen. Dies verhindere häufig ein Gespräch „auf Augenhöhe“. Viele Professionelle in der Erwachsenenbildung haben nicht Erwachsenenbildung studiert – und dies beziehen die Münsteraner Studenten auf die Bereiche der politischen Bildung, der Personalentwicklung aber auch auf die der allgemeinen Weiterbildung. Es herrsche die Meinung in der Praxis vor: „Pädagogik kann jeder; der praktische Umgang mit Teilnehmern muss nicht gelernt werden“. Die Studierenden führen zahlreiche Beispiele an, die diese Aussage stützen.

Studierende heute verfügen über fundierte Theoriekenntnissen und ausgeprägte soziale und personale Kompetenzen. Übereinstimmend erklären die Studierenden, dass die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung heute sehr viel weiter fortgeschritten ist. Insbesondere die sogenannten Schlüsselqualifikationen werden heute viel stärker als früher gefördert und gefordert. Durch das Training der sozialen, personalen und reflexiven Kompetenzen im Studium der Erwachsenenbildung können sich Erwachsenenpädagogen immer wieder neu und anders auf Situationen einstellen.

Ein weiteres Merkmal ihrer Professionalität sehen die Studierenden in ihren fundierten Theoriekenntnissen zum Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. So führen sie die Konstruktivismusdiskussion der letzten Jahre als Beispiel an, wie eine Theorie der Praxis „nutzen“ kann: nach konstruktivistischer Auffassung liegt die Verantwortung für das Seminargeschehen nicht allein beim Dozenten. Dies entlaste. Moderne

Theorien helfen, auf Praxis vorzubereiten, so die Einstellungen der Studierenden.

Literatur

- Breloer, G.: Das Methodenlabor als Ausbildungselement. In: Ende der Professionalisierung? Bremen 1988, S. 141-152
- Sauer, U.: Chancen erwachsenenpädagogischer Professionalität als Honorarkraft-/Zeitarbeitskraft in Weiterbildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung? In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der DGFE. Mainz 1989, S. 210-225
- Sauer, U.: Das schönste Jahr ihres Lebens: Erwerbslose junge Frauen ohne Hauptschulabschluss in Bildungsmaßnahmen der Weiterbildung. Münster 1990
- Sauer-Schiffer, U.: Das „Methodenlabor“: Lernen an der Hochschule zwischen praktischen Erfahrungen und wissenschaftlicher Reflexion. In: Heitkämper, Peter (Hrsg.): Auf dem Weg zur subsidiären Universität. Münster 2007, S. 55-63
- Siebert, H.: Unterricht. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 318-319
- Tietgens, H.: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig 1974

Medien, Generation und Erwachsenenbildung

Burkhard Schäffer

1. Einleitung

Hans Tietgens habe ich persönlich nie kennen gelernt. Ich gehöre einer Generation von Erziehungswissenschaftlern an, für die Hans Tietgens bereits als „großer alter Mann“ der Erwachsenenbildung galt, als jemand, der lange vor meiner Zeit schon einflussreich war und auch noch wichtig war, als ich im Jahr 1996 auf der Recklinghausener Herbsttagung der Sektion Erwachsenenbildung (EB) das erste Mal vortrug.

Als ich nun hörte, dass Hans Tietgens ein Panel im Rahmen des 1998er DGfE-Kongresses in Hamburg zum Thema „Medien und Generation“ kommentieren würde, bei dem ich vortragen sollte, war ich natürlich sehr gespannt. Bei der Veranstaltung berichtete ich von meinem Habilitationsforschungsprojekt zum Thema Medien, Generation und Erwachsenenbildung unter dem Titel die „Arroganz der Jüngeren“ (Schäffer 1998). Ganz im radikal-empirischen Duktus präsentierte ich erste empirische Befunde. Eine der zentralen Thesen der Arbeit ist die, dass sich Medienpraxiserfahrungen in der Jugendzeit in „generationsspezifischen Medienpraxiskulturen“ (Schäffer 2003) niederschlagen, damit zu einer generationsspezifischen Haltung gegenüber den jeweils neuen Medientechnologien beitragen und dadurch die Durchsetzung neuer Lehr-Lernformen und Kulturen je nach Generationszugehörigkeit erleichtert bzw. erschwert wird. Meinen Beitrag abschließend stellte ich vorsichtig und abwägend die Frage in den Raum, ob die überwiegend in den 1970er Jahren eingestellten und in dieser Zeit auch primär beruflich sozialisierten hauptberuflichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (HPM) an Einrichtungen der Erwachsenenbildung sich noch auf die neuen Medienpraxiskulturen der nachwachsenden Generationen würden um- oder einstellen können bzw. überhaupt von den Jüngeren als fachlich kompetent akzeptiert werden. Dies war von mir nicht normativ intendiert, sondern vermeintlich „ganz neutral“ im Duktus des empirisch Forschenden vorgetragen.

2. Was machen die Medien aus der Erwachsenenbildung?

In seinem – im Report 1998 unter dem Titel „Was machen die Medien aus der Erwachsenenbildung?“ (Tietgens 1998) veröffentlichten – Kommentar zu dem gesamten Panel (in dem außer mir noch Wilhelm Mader, Rüdiger Funiok, Herrmann Buschmeyer, Bernd Dewe und Uwe Sander sowie Friedrich Hagedorn vorgetragen hatten) gab Tietgens dem gan-

zen zunächst eine politische Wendung. Er erteilte der vermeintlichen Hoffnung bildungspolitischer Kreise, dass die neuen Medien die EB überflüssig machen würden, eine radikale Absage. Die Propagierung von Selbstlernen mit Medien sei nur ein durchsichtiges politisches Manöver, um Spareffekte zu erzielen, und angesichts mangelnder Voraussetzungen breiter Bevölkerungsschichten ein „ungeheuerlicher Zynismus“ (Tietgens 1998, S. 11), da generell mit mangelnden „metakommunikativen Kompetenzen“ zu rechnen sei. Sogar Funkkollegteilnehmern, als einer privilegierten Gruppe, fehle nicht selten die „informationsordnende Strukturierungsfähigkeit“ (ebd.).

Die Gründe hierfür sieht Tietgens auch in der politisch gewollten Privatisierung der Medienlandschaft in einer „vermarkteten Gesellschaft“ (Tietgens 1994). Insbesondere „Breitenmedien wie das Fernsehen“ beeinträchtigten die „Wirksamkeit der Lernmedien“ (Tietgens 1998, S. 11). Er konstatiert, dass wir in einer „Manipulationsgesellschaft“ bzw. einer durch Medien „vorgetäuschten Wirklichkeit“ lebten, was jedoch zu selten erkannt werde, da sich gerade „Politik durch ihre Komplexität einer massenmedialen Vermittlung entziehe“ (ebd.). Die Frage stelle sich, „was aus unserer Bildung wird, wenn wir in einer vorgetäuschten Wirklichkeit leben, in der Drohendes tabuisiert und Aufbauendes suggeriert wird [...]“ (ebd.).

Hans Tietgens kritische Einstellung gegenüber den Privatisierungstendenzen im Medienbereich generell darf jedoch nicht verwechselt werden mit seiner Haltung gegenüber dem Einsatz von Medien in Kontexten der Erwachsenenbildung. Diesen befürwortete und förderte er unter der Bedingung, dass mediale Angebote institutionell verankert und von professionellen Erwachsenenbildnern begleitet und damit auch kontrolliert wurden. Diese Haltung kommt deutlich in seiner Replik auf meine Unterstellung bzgl. der mangelnden Medienkompetenz von HPMs zum Ausdruck, die er in eine Aufgabenformulierung für die didaktische Reflexion im Kontext neuer Medientechnologien einbettete. Ich zitiere etwas ausführlicher:

„Was die didaktische Reflexion zu leisten hätte, wäre eine funktionsgerechte Einbeziehung der Medienarten. Die Chance von Multimedia läge in ihrer Kombination und in den Möglichkeiten, die Hyperlinks für Verzweigungen und Varianten individuellen und gruppenspezifischen Vorgehens bieten. Aber dabei wird eine Kommunikation face to face nicht überflüssig. Für eine strategische teilnehmerorientierte Nutzung ist institutionalisiertes didaktisches Vor- und Nacharbeiten kaum zu entbehren. Es stehen also Beratungsaufgaben an. Es ist in der Diskussion bezweifelt worden, ob dies die älter werdenden hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter zu leisten vermögen. Dem lässt sich entgegen, dass sie auch in den vergange-

nen Jahren bei ihrer Planungsarbeit mit Beratungsaufgaben befasst waren, dass eine Kombination institutionalisierten und selbstorganisierten Lernens schon immer üblich war, dass die ökonomischen Zwänge der jüngsten Zeit eher davon abgehalten haben. Insofern liegen Medienzentren, die technische Möglichkeiten und direkte Kommunikation neben- und miteinander verbunden anbieten, auf einer Traditionslinie. Es sind die Lernenden selbst, die ihre Gründe haben, sich Hilfen zu holen. Das Reden vom selbst- und fremdgesteuertem Lernen ist ein politischer Oktroy. In Wirklichkeit gehen beide ineinander über, und sie können von den einzelnen unterschiedlich praktiziert werden“ (Tietgens 1998, S. 12).

Soweit die Worte von Hans Tietgens. Mit meinen radikalen Implikationen bzgl. der älteren HPMs an Einrichtungen der EB/WB konnte er sich ersichtlich nicht anfreunden.

3. Diskurssegmente oder: zur Thematisierung von Medien in der Erwachsenenbildung

Die Haltung von Hans Tietgens steht m.E. für ein breites Diskurssegment in der Erwachsenenbildung, das traditionell Medien gegenüber eine eher zurückhaltende Variante der Thematisierung pflegt. Diese Variante zeichnet sich durch ein distanzierendes, manchmal auch misstrauisches Verhältnis gegenüber allzu euphorischen Befürwortern der Einführung von Medientechnologien in Kontexte des Lehrens, Lernens und der Bildung Erwachsener aus.

Andere Thematisierungsvarianten von Medien in und für die Erwachsenenbildung

- widmen sich aus einer primär instrumentell verstandenen methodisch-didaktischen Perspektive den Möglichkeiten neuer Medientechnologien für Lehr-Lernsettings in Kontexten beruflich-betrieblicher Weiterbildung (kritisch hierzu: Grotlüschen 2003),
- heben auf die knappen Verfallsdaten medienpädagogischen Wissens ab (bereits Wittpoth 1999), wodurch die Potenziale der jeweils neuen Medientechnologien für die Erwachsenenbildung gar nicht überprüft werden könnten, da bereits neue Technologien die alten entwerteten,
- sprechen nicht von Medienpädagogik, sondern von der „Pädagogik der Medien“ (Nolda 2002, S. 158ff.; Kade 1999) und versuchen damit die These von der Universalisierung bzw. Entgrenzung des Pädagogischen zu untermauern,

- versuchen, das Medienkompetenztheorem von Baacke weiterzuentwickeln und auf Erwachsenenlernen zu beziehen (Treumann/Baacke/Haacke/Hugger/Vollbrecht 2002),
- entwickeln den Medienbildungsbegriff in und für die Erwachsenenbildung weiter (Pietraß 2006 u. 2011),
- reflektieren das Handeln mit Medien in Kontexten der Erwachsenenbildung innerhalb eines Rahmens generationsspezifischer Medienpraxiskulturen (Schäffer 2003).

Bereits an dieser unvollständigen Aufzählung wird deutlich, dass es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, Medien in und für die Erwachsenenbildung zu thematisieren, ohne eine solch relativ enge Anbindung an Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Folge zu haben. Im Folgenden möchte ich abschließend einen Gedanken tentativ formulieren, der Tietgens' Haltung den Medien gegenüber auch als eine generationsspezifisch imprägnierte ausweist.

4. Erwachsenenbildungsgenerationen und Medien

Die Ausführungen von Hans Tietgens sind, das wird auch über die vorangegangenen Kontextualisierung deutlich, im Grunde vom Kulturindustrieargument der kritischen Theorie (vgl. hierzu Faulstich 2011) geprägt. Dass sie nicht ganz untypisch für Hans Tietgens' Verhältnis zu den Medien und keinesfalls auf sein „Spätwerk“ im Alter zurückzuführen und damit als „Alterseffekt“ zu interpretieren sind (1998 war er immerhin 76 Jahre alt), sondern vielmehr eine Kontinuitätslinie in seinem Werk darstellen, zeigt ein exemplarischer Blick auf den berühmten „Industriearbeiteraufsatz“ von 1964. Die Parallelen zur Argumentation des oben zitierten Beitrages aus dem Jahr 1998 liegen klar auf der Hand. In dem 1964er Aufsatz heißt es über die „Massenkommunikationsmittel“, die Tietgens dort als Kultur vermittelnde Institutionen und damit als gesellschaftliche Voraussetzungen möglicher Bildungsprozesse fasst, dass sie nur „Scheininformationen (lieferten), die den Eindruck bestärken, dass man nichts zu melden hat“ (Tietgens 1978 (1964), S. 121). Es werde entweder zu „hochgestochen“ oder „banal“ argumentiert, die mittlere Ebene bleibe „weitgehend unbesetzt“ (ebd.).

Ich denke, ohne dass ich das an dieser Stelle mit einer biographischen Rekonstruktion belegen könnte, dass wir es hier mit einer Haltung gegenüber Medien zu tun haben, die einer ganzen Generation von Erwachsenenbildnern zu eigen war und in Ausläufern noch ist. Natürlich ist es vor allem auch die Erfahrung mit dem Mediengebrauch der Nationalsozialisten, die den in den 1920er Jahren geborenen Altersgenossen von Hans Tietgens eine vorsichtige, in gewisser Weise auch abwehrende

Position gegenüber dem (unreflektierten) Einsatz und vor allem gegenüber der Manipulationskraft von Medien als die richtige erschienen lassen.

Als Gegenmodell zur ‚medialen Beeinflussung‘ kann man im Werk von Tietgens sicher die direkte Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden konzipieren. Und gerade hierin dokumentiert sich m.E. eine generationsspezifische Haltung, die sich auch durch andere Texte des Autors hindurch zieht. Sie hat u.a. in der Formel der „Teilnehmerorientierung“ (Tietgens 1983) einen ihrer prägnantesten Ausdrücke gefunden. Denn nur, wenn man sich am Teilnehmenden orientiert, ist ja eine manipulationsfreie (oder zumindest arme) Interaktion prinzipiell möglich.

Vor dem Hintergrund der qualitativ-rekonstruktiven Erforschung von Teilnehmerorientierung (vgl. expl. Nolda 1996), die u.a. herausgearbeitet hat, dass sich der Anspruch, Teilnehmerorientierung als handlungsleitendes Prinzip in Kursen der Erwachsenenbildung zu praktizieren (leider) nur allzu oft als Chimäre, als kontrafaktisches Ideal entpuppt, lautet meine durch weitere historiographische Forschung zu belegende Frage/These folgendermaßen: Kann es sein, dass diese „Ideologie der Teilnehmerorientierung“ eine Form generationsspezifischer Vergemeinschaftung für ein bestimmtes Milieu von Erwachsenenbildnern ermöglichte, für das Hans Tietgens wie kaum ein anderer stand? Oder anders formuliert: bildet Teilnehmerorientierung in Verbindung mit dem Deutungsmusterbegriff und einigen anderen Schlagwörtern einen generationsspezifischen Kristallisationspunkt erwachsenenbildnerischer Selbstvergewisserung in den 60er, 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts? Wenn dem so ist, ist es nachvollziehbar, dass Medien implizit als latente Gefahr, nämlich als Konkurrent zu einer von diesen Generationenmilieus bevorzugten, direkt interaktionsbezogenen Form des Lehrens und Lernens angesehen wurden und werden.

Für die Verfolgung dieser These

wäre es a) unter systematisch-theoriegeschichtlicher Perspektive vonnöten die komplexen Rückbezüge von Hans Tietgens auf die auch für die Erwachsenenbildung „goldenen“ 1920er Jahre zu rekonstruieren (Prinzipien der Arbeitsgemeinschaft u.ä., vgl. expl. Tietgens 1983 und sehr kritisch ders. 2001),

ließe sich b) unter generationstheoretischer Perspektive untersuchen, ob und wie diese Ideen einen Generationeneinheiten stiftenden Charakter für die in den 1920er Jahren geborenen und den 1930er und 1940er Jahren aufgewachsenen Erwachsenenbildner erlangen konnten (Weinberg 2005) – hier wäre historisch-empirisch zu eruieren, ob generations-

spezifische Diskurspositionen im Hinblick auf technologische Innovationen herausgearbeitet werden können (Schäffer 2003; 2011) –, und wäre schließlich c) unter einer biographietheoretischen Perspektive die Entwicklung des Denkens von Hans Tietgens im Kontext eines im 20sten Jahrhundert gelebten Lebens zu untersuchen.

Literatur

- Faulstich, P.: Kritische Theorie – Korrektiv und Impuls für die qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In: Dörner, O./Schäffer, B.: Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen 2011 (i.E.)
- Grotlüschen, A.: Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster 2003
- Kade, J.: Irritationen – zur Pädagogik der Talkshow. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999, S. 151-181
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996
- Nolda, S.: Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart 2002
- Pietraß, M.: Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld 2006
- Pietraß, M.: Medienbildung. In: Dörner, O./Schäffer, B.: Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen 2011 (i.E.)
- Schäffer, B.: Die 'Arroganz' der Jüngeren? oder: Zur Bedeutung medienvermittelter Erlebniszusammenhänge für die Konstitution generationsspezifischer Erfahrungsräume. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 42 (1998) Dez., Thema: Erwachsene – Medien – Bildung, S. 48-62
- Schäffer, B.: Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen 2003
- Schäffer, B.: Generation. In: Dörner, O./Schäffer, B.: Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen 2011 (i.E.)
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978 (zuerst: 1964), S. 98-174
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M. 1983
- Tietgens, H.: Umgang mit der Kultur in einer vermarkteten Gesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 44 (1994) 3, S. 214-221
- Tietgens, H.: Was machen die Medien aus der Erwachsenenbildung? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 42 (1998) Dez., Thema: Erwachsene – Medien – Bildung, S. 10-13
- Tietgens, H.: Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen 2001

- Treumann, K./Baacke, D./Haacke, K./Hugger, K.-U./Vollbrecht, R.: Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen 2002
- Weinberg, J.: Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Die Gründer räumen die Lehrstühle. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2005) II, S. 28-30 / URL: <http://www.diezeitschrift.de/22005/weinberg0501.pdf> (letzter Zugriff 06.01.2011)
- Wittpoth, J.: Gute Medien, schlechte Medien? Ästhetische Einstellung, Milieu und Generation. In: Gogolin, I/ Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 209-222

Forum 4: Programmforschung/Vernetzungen/Planung

Moderation: Prof. Dr. Gieseke

Programme – Angebote – Nachfrage. Veränderungen in der inneren Dynamik

Wiltrud Gieseke

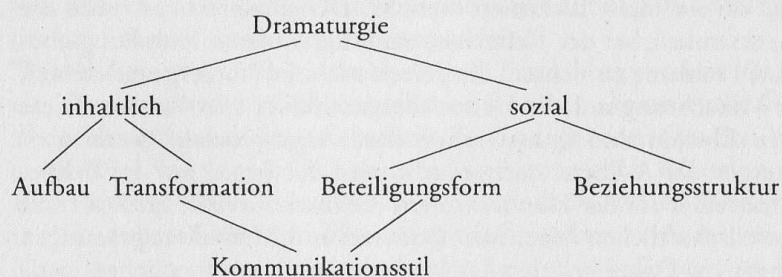
Hans Tietgens hat in seinen „Reflexionen zur Erwachsenenbildung“ (1992) bereits auf die Abhängigkeit der Angebotsentwicklung als ‚*Programm machen*‘ von der Organisationszugehörigkeit und den ländergesetzlichen Bedingungen oder anderen Finanzierungen hingewiesen. Die plurale Struktur schafft auch Angebote, die auf Profitabilität und auf die unmittelbare Verwertung der Kompetenz setzen. Mit einer öffentlich gesicherten Breite des Angebots und unmittelbaren Zugänglichkeit verbindet er die Volkshochschulen, die dieses auch in ihrem Programm durch eine breite Vielfalt auszuweisen haben. „An ihren Programmen muß sich daher die Ausdifferenzierung des Angebots und ihrer verschiedenen Gestaltungsmerkmale zeigen (...)“ (Tietgens 1992, S. 26). Schon hier weist er für vergleichende Programmanalysen darauf hin, dass bei deren Vergleich die, wie er es nennt, institutionelle Staffelung Veranstaltung – Einrichtung – Träger von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Programmentwicklung ist. Tietgens spricht dabei von der didaktischen Planungsebene B als institutionendidaktische Dimension, die entscheidenden Einfluss nimmt. Dabei ist es von Bedeutung, inwieweit man von einer relativen Autonomie ausgehen kann, die von den Einrichtungen genutzt wird oder werden kann, und inwieweit Tietgens` Bildungsbegriff aufgegriffen wird, der „als Medium der Selbstentfaltung“ sich entwickeln kann, und inwieweit es gelingt die institutionelle Trennung zwischen Einrichtung und Träger zu realisieren (ebd., S. 27). Jedes Programm verlangt nach Tietgens eine „Relationskompetenz im Horizont der didaktischen Faktorenkomplexion“ (ebd., S. 37). An mehreren Stellen entwickelt er den Begriff Relation bezogen auf institutionelle Bedingungen, institutionale Entwicklungen, Programmentwicklung und Veranstaltungsplanung. Da die Erwachsenenbildung ihre Programme immer neu konzipiert und auch unter Aktualitätsanforderungen steht, weist Tietgens auf die verschiedenen Handlungsebenen hin, die erwachsenendidaktisches Handeln bestimmen und arbeitet auch zwischen den Ebenen eine Relationalität heraus (ebd., S.151), die die wechselseitig beeinflussenden Dimensionen und die Spannungsfelder des didaktischen Planungshandelns sichtbar machen sollen (siehe Schaubild).

Erwachsenendidaktische Handlungsebenen

Schaubild 9

Erwachsenendidaktische Handlungsebenen

- A. Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen** Feldanalyse
 „gesellschaftliche“ Faktoren „subjektive“ Faktoren
 – gesetzliche Regelungen – Normen
 – Förderungsrichtlinien – Mentalitäten
 – Qualifikationsanforderungen (Prüfungsbestimmungen) – Bildungsvorstellungen/Lernerwartungen
 – Personelle Ressourcen – Lernvoraussetzungen/Verhaltensweisen
- B. Institutionelle Voraussetzungen** Vergewisserungen
 normativ organisatorisch
 – Zielsetzungen (Anspruch und Wirklichkeit) – materielle und personelle Ressourcen
 – Grad der Eindeutigkeit (Rigorosität u. Offenheit) – Zeitorganisationsformen
 – Zielgruppenpräferenzen – Präferenz für Veranstaltungsformen
 – Inhaltliche Schwerpunkte didaktisch-methodische Konzepte
- C. Aufgabenbereichsstruktur (Fachbereich, Zielgruppen etc.)** Vereinbarungen
 Erkundungsvarianten – Relation von
 – Teilnehmerannahmen und Angebotsstrukturierung
 – Programmintention und Veranstaltungstypus
 – Funktionsbestimmung und Planungsstrategie
 – Koordination und Profilierung (Zusammengehörigkeit und Unterscheidbarkeit)
 – didaktisch-methodische Vorentscheidungen und Ankündigungsformen
- D. Angebotsgestaltung** Veranstaltungsvorbereitung
 Spektrum der Veranstaltungsformen – Relation von
 – Sachstruktur und Lernstruktur
 – Lernzielen und Verfahrensweisen
 – didaktischer Reduktion und Rekonstruktion
- E. Veranstaltungsverlauf** Lehr-/Lernprozeß-Gestaltung



(Tietgens 1992, S. 151)

Didaktisches Handeln übersetzt Tietgens hier in seinen Ausführungen als relationales Handeln zwischen den verschiedenen Akteur/inn/en, das hohes Reflexionsvermögen voraussetzt. Was dafür zu überlegen ist, dazu sind bei ihm breite Ausführungen platziert. Interessant ist aber, dass er Forschungen hier nicht nachfragt, allenfalls Vergleiche mit anderen Institutionen anregt, aber die benötigen dann wieder der reflexiven Interpretation, so Tietgens. Sieben Jahre später, als Forschungsprojekte an anderen Orten begannen (Bremen, Berlin), gab Tietgens den Band zur Programmanalyse (Nolda/Pehl/Tietgens 1998) heraus, um hier zu diesen beginnenden neuen Entwicklungen einen Anschluss herzustellen. Viele Annahmen bei Tietgens in diesem Band konnten für die weitere Theorienentwicklung aber sehr wohl als Hypothesen genutzt werden (siehe Schäffter 1998). Angebote stehen bei Tietgens unter einem Handlungsimperativ und sind eine Aufforderung Planung zu reflektieren. Die Planung erfordert bereits reflexive Kompetenz, sodass die Verarbeitung von Befunden und Beobachtungen selbstverständlich praktische Relationalität war, die noch nicht von ihm in ein Forschungskonstrukt, wie z.B. die Perspektivverschränkung (Gieseke 1985, 2007) gegossen war.

Die von Tietgens angeregte sehr komplexe Konzentration auf Planung, aber noch nicht auf Planungsforschung, wird überdies in den „losen Blättern“ – *Das Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter „Die Volkshochschule“* deutlich. Es handelt sich um durchgearbeitete Handreichungen für die Praxis zum schnellen Gebrauch. Alle Beiträge unter der Ziffer 50.000 „Arbeitsplan“ differenzieren gründlich bis ins Detail zu jedem neuen Stichwort das vorhandene Wissen aus. Allein das hier von Tietgens und seinen Mitarbeiter/inne/n zusammengestellte Wissen übersteigt alle bisher entstanden Wörterbücher in ihrer Differenziertheit. Anschlüsse für neue Betrachtungen und für eine Hypothesengewinnung hätten hier reichlich Nahrung. Als ein Beispiel soll das Stichwort „*Sonderprogramme. Kurse aus der VHS heraus*“ (53.900) angehängt werden, um Vorgehensweisen – bei Vernetzung würde man heute sagen – zur neuen Themengewinnung – kenntlich zu machen und die Verarbeitung von Arbeitspapieren „berichte – materialen – planungshilfen (bmp)“ (auch eine von Tietgens initiierte Reihe) aufeinander zu beziehen .

Beispiel: Arbeitsplan. Sonderprogramme. Kurse aus der VHS heraus

| | |
|---|--|
| 53.900 | |
| Arbeitsplan Sonderprogramme | |
| Kurse aus der VHS heraus | |
| <p>Die Tendenz, in der Kulturellen Bildung (→ 61.300) die Grenzen der institutionellen Bedingungs-faktoren der VHS-Arbeit aufzulockern, zeigt sich in dreierlei Weise. Zum einen geht es darum, durch Orientierungs- und Animationsangebote (→ 62.601) neuen Teilnehmern den Zugang zur VHS zu erleichtern, ihnen zu helfen, die „Schwellenangst“ zu überwinden. Das geschieht beispielsweise durch Feste, Folkloreabende, Ausstellungen oder offene Werkstätten, die zum Mitmachen auffordern. Zum zweiten gibt es das Bestreben, die VHS nach außen zu öffnen, durch Aktionen eine breitere Öffentlichkeit anzusprechen (Straßenmalerei, Spiel und Vorführungen im Freien u. dgl.). Diese Öffnung der VHS für die Bevölkerung setzt voraus, Bildungsangebote an unkonventionellen Orten zu machen (beispielsweise literarische Abende in Kneipen). Zum dritten kann die VHS auch dadurch mehr aus sich herausgehen, daß sie durch animative Aktivitäten potentielle Teilnehmer in ihren Lebensbereichen aufspürt. Beispiel ist die Stadtteilarbeit, die Beteiligung an der Stadtteilkultur.</p> <p>All diese Bemühungen sind darauf gerichtet, neue Teilnehmer zu gewinnen. Unabhängig davon gibt es aber auch eine vielfältige Reihe unkonventioneller Angebote, bei denen die Auflockerung in den Veranstaltungen selbst geschieht, beispielsweise durch die Folge von jeweils vereinbarten Terminen für Treffen der Teilnehmer, durch das Hervorheben der Selbständigkeit der Arbeitsweise mit der erklärten Intention, daß die Kursleiter abschließend auf Wunsch Anregungen geben usw. In allen Fällen besteht die Tendenz, die Formalisierungen des üblichen Kurssystems der VHS aufzulösen, auch wenn dies durch die Finanzierungspraktiken erschwert ist (vgl. Arbeitspapier der PAS/DVV: Konferenzberichte des Fachbereichs Kulturelle Bildung als Quellen der VHS-Praxis. Themen der 7. bis 9. Konferenz. Frankfurt/Main 1983, S. 24 ff.).</p> <p>Nimmt man es mit der Bewegungsfreiheit und der Selbständigkeit der Teilnehmer ernst und will man sie zu kultureller Partizipation aus eigener Initiative hinführen, kann das nur dadurch erreicht werden, daß auch bedacht wird, was nach dem Kurs geschieht, daß die Weiterbildungsangebote Impulse schaffen, durch die die Teilnehmer im eigenen Lebensumfeld Verwendungssituationen für die erlernten Fertigkeiten und Fähigkeiten erkennen. Hierzu kann es nicht kommen, wenn eine allzu starke und dauerhafte Bindung an die Kursleiterin oder den Kursleiter oder ein Festhalten an den Kursgepflogenheiten, mit denen der Teilnehmer sich identifiziert hat, den Weg aus der VHS heraus versperren. Der geschützte „Innenraum“ des Kursgeschehens, in den sich die Teilnehmer integriert haben, wirkt sich dann dahin aus, daß sie als Gruppe möglichst lange mit dem Kursleiter zusammenbleiben wollen. Damit wird der „Außenraum“ der Lebensrealität als unangenehmer Gegenpol empfunden. Hier taucht die Gefahr der Dauerteilnehmerschaft, der Clubbildungen innerhalb der VHS auf. Die Frage „VHS – und dann?“ wird gar nicht mehr gestellt, obwohl die VHS aus finanziellen, organisatorischen und pädagogischen Gründen und nach ihrer Aufgabenstellung nicht Herberge für Clubs sein kann, die sich in den Kursen gebildet haben.</p> <p>Mit dem Problem solcher Clubbildungen haben sich die Betreuer des Fachbereichs Kulturelle Bildung seit langem beschäftigt. Es stellte sich heraus, daß gerade die stark überlaufenen Kurse im Malen und Zeichnen (→ 62.630), aber fast noch stärker die Keramik-kurse (→ 62.640; 62.641) der Gefahr der Club- und Cliquenbildung unterliegen. Es gilt daher, Wege zur Vermeidung von solchen Fehlentwicklungen zu finden und Anregungen zur Verselbständigung von Teilnehmern und Gruppen nach Beendigung eines Kurses bzw. eines Arbeitsabschnittes zu geben.</p> <p>Nur eine Verselbständigung der Teilnehmer kann dazu beitragen, unerwünschte Dauerteilnehmerschaft und Clubbildung innerhalb der VHS auszuschließen. In Zeiten der Verknappung der Mittel könnte noch die Vorstellung hinzukommen, daß die Verselbständigung von Arbeitsgemeinschaften finanzielle Entlastung bedeutet. Die Loslösung ehemaliger Teilnehmer von der VHS unter Beibehaltung einer den jeweiligen Bedürfnissen entsprechenden Kooperation ist hin und wieder in Arbeitsplanankündigungen mit folgendem oder ähnlichem Wortlaut angesprochen: „Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die Teilnehmer zu befähigen, ihre Erwartungen und Fertigkeiten an andere Gruppen weiterzugeben oder auch eine gemeinsame Werkstatt zu errichten. Wir wollen das Töpfern auch</p> | <p>Vorüberlegungen</p> <p>VHS – und dann?</p> <p>Clubbildungen</p> <p>Verselbständigung der Teilnehmer</p> |
| Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. 16. Lieferung Dezember 1983 53.900 | |

53.900

als Möglichkeit für neue Kontakte und Kommunikationen verstehen“. Die Gedanken um das, was Lernprozesse in der Kulturellen Bildung den Teilnehmern im Hinblick auf ihre Verselbständigung an Hilfen bieten sollten, haben sich zeitweise so verdichtet, daß eine Fachbereichskonferenz der PAS/DVV (1980) unter dem Leitthema durchgeführt wurde: Kulturelle Arbeit an der VHS – und danach?

Kreativität aus der VHS heraus

Gleichzeitig mit der FBK war eine Veröffentlichung der PAS/DVV zur hier behandelten Problematik erschienen (Arbeitsgruppe: Kreativität aus der VHS heraus. Reihe Berichte – Materialien – Planungshilfen. Bonn 1980). Diese Konzeption eines Kursleitererteams (→ 62.641) ist u.a. von der Überlegung getragen, daß die VHS durch ihre institutionellen Bedingungsfaktoren der freien Entfaltung von Kreativität einengende Schranken setzt. Die Aufgabe, Kreativität zu fördern, stößt auf das Problem, daß sie von den Interessen der Teilnehmer ausgehen muß, aber nicht von Scheininteressen ausgehen sollte. So muß es dubios erscheinen, wenn VHS-Teilnehmer die Dauerteilnahme an Kursen (10 Jahre und mehr) mit „künstlerischen Interessen“ begründen. Im Bedingungsrahmen der VHS lassen sich kreative Tätigkeiten allenfalls vorbereiten. Zur Realisierung bedürfen sie der Unabhängigkeit. Deshalb muß es in der VHS darum gehen, die Teilnehmer dabei zu unterstützen, das Selbständigwerden als Aufgabe zu erkennen und anzugehen. Gelingt den Teilnehmern dies, machen sie damit eine ermutigende Erfahrung, die sich wieder auf das Lebensverständnis auswirken kann und von daher auch wieder die Interessen beeinflusst. Auf dieser gedanklichen Grundlage wurde eine Konzeption entwickelt, die Arbeitsgemeinschaften zum Arbeiten mit Ton für die Dauer von 6 Semestern vorsieht. Im 5. und 6. Semester sind allerdings diese Arbeitsgemeinschaften schon selbstgeleitete Gruppen ohne Kursleiter: „Die Arbeitsgemeinschaften entwickeln ihr Programm allein und bereiten sich auf die selbständige Weiterarbeit außerhalb der VHS vor. Sie können dreimal im Semester einen Dozenten als Diskussionspartner berufen.“ Konsequenz folgen dann nur noch Einführungsangebote in Aktivitäten, die sich außerhalb der VHS abspielen (beispielsweise ein Ausbau von Kontakten zwischen ehemaligen Teilnehmern und Kursleitern zu Bewohnern eines Aussiedlerheims, zu Seniorenclubs und zu Gastarbeitern; Einführung in die Tätigkeit als Freizeithelfer, die durch Vermittlung ihrer bei der VHS erlernten Fertigkeiten anderen helfen, ihre Freizeit zu gestalten; Einladung zu einer Informationsveranstaltung, einer selbständigen Arbeitsgemeinschaft Keramik e.V., die aus Privatinitiative ehemaliger VHS-Teilnehmer eine eigene Gemeinschaftswerkstatt aufgebaut hat etc.).

Vereine und Interessengemeinschaften

Gründungen von Vereinen und Interessengemeinschaften ehemaliger VHS-Teilnehmer wie die vorerwähnte Arbeitsgemeinschaft Keramik sind keine Seltenheit mehr. Hierzu veröffentlichte die PAS/DVV ein Arbeitspapier (Claus, Hans-Gerd: Volkshochschule – und dann?, Frankfurt/Main 1982). Hier sind am Beispiel einer VHS Interessengemeinschaften beschrieben, die sich von der VHS gelöst und sehr starke eigene Aktivitäten in Kooperation mit den verschiedensten Einrichtungen entfaltet haben (Interessengemeinschaft Behinderter und ein Internationaler Kulturkreis, der sich speziell Ausländerproblemen widmet). Darüber hinaus wurde von ehemaligen Malkurs-Teilnehmern derselben VHS ein Verein gegründet. Die Teilnehmer haben in dem Verein die Gestaltung ihres Programms selbst in die Hand genommen, sie wollten nicht auf die Vorarbeit durch die VHS angewiesen sein. Es ging auch darum, sich von der Ungewißheit darüber zu lösen, ob ein bestimmter Kurs wieder angekündigt wird und ob ein Platz in diesem Kurs zu bekommen ist. Die VHS unterstützte dieses Bestreben nach Verselbständigung. Trotzdem wurde die Verbindung zur VHS aufrecht erhalten. Die ehemaligen Teilnehmer treffen sich mit Kursleitern und Fachbereichsleiter einmal im Monat. Es stellte sich bald heraus, daß nicht mehr nur die VHS Ideen und Vorschläge an den Verein herantrug, sondern daß umgekehrt viele Ideen vom Verein an die VHS vermittelt wurden. Daß eine solche Kooperation nicht ohne Probleme ist, daß diese Probleme aber auch gelöst werden können, ist in der genannten Veröffentlichung detailliert beschrieben.

Damit kann nur angedeutet werden, wie die Programmplanung in den Anfängen in einer relationalen Mehrebenenanalyse in seinem Band von 1992 gedacht wurde. Diese Überlegungen sind weiterhin eine Grundlage, um Programmforschung anzulegen, weil die relationalen Größen reflektiert werden und als Professionswissen in die Interpretationen einfließen konnten.

In der zu diesem Thema arbeitenden Arbeitsgruppe auf dieser Tagung zu Ehren von Hans Tietgens wurden vier Beiträge eingebracht, die sich mit den spezifischen organisationalen Konstellationen der Erwachsenenbildung zur Erarbeitung von Wissensstrukturen in ihren jeweiligen Programmen beschäftigten.

Karin Dollhausen und Christina Müller haben eine plastisch anschauliche Inszenierung vorbereitet, um einen Text von Tietgens zur Angebotsplanung lebendig vorzuführen: Eine junge Kollegin stellt Fragen, die dann mit den Text von Tietgens beantwortet werden.

Aiga von Hippel zeigt die wissenschaftliche Funktion von Programmanalysen noch einmal auf und dokumentiert dies an sich erweiternden Anforderungen an eine Medienkompetenz.

Wolfgang Jütte beschäftigt sich mit Texten von Tietgens zur Kooperation und kontrastiert sie mit Netzwerkvorstellungen, um dann festzustellen, dass schon in Tietgens' Argumentationen soziales und prozessuales Geschehen angelegt ist. Aber in Kenntnis von Tietgens sieht Jütte sehr wohl, das Tietgens dem Netzwerktyp – wie Jütte es nennt – kritisch begegnet wäre.

Bernd Käpplinger setzt sich mit der Entwicklung der Programmanalyse sowie ihrer Aussagekraft auseinander und beschreibt die Funktion von Programmforschung und Angebotsanalysen in der Anforderung zwischen Praxisunterstützung und bildungspolitischer Präsenz, um für die Weiterbildung Entwicklungsunterlagen zur Verfügung zu haben. Anregungen für zukünftige Entwicklungen werden gegeben.

Auch hier kann Tietgens in seiner Position der Gegensteuerung und in seiner relativen Unabhängigkeit als Mentor der Erwachsenenbildung argumentieren.

Die Relationalität ist ein grundlegendes Muster des Planens durch Suchbewegungen und ist von Tietgens entsprechend alltagstheoretisch beschrieben. Programmforschung geht den Angeboten, die sich

in den entsprechenden Einrichtungen unter bestimmten Schwerpunkten bündeln nach, erfragt die inhaltlichen Ausrichtungen, erhebt die Adressat/inn/en, Zielgruppen, die erwarteten Lernvoraussetzungen, die angebotenen Wissensebenen, die Arbeitsformen, Zeiten, die Kosten u.a. mehr. So lassen sich Rückschlüsse auf Veränderungen der Finanzierung, der Angebote etc. erschließen. Indirekt kann auf die Nachfrage, geschlossen werden. Besonders interessant ist es zu erfahren, welchen Wechsel es in den zur Verfügung gestellten Arbeitsformen gibt.

Die Spezifik der Wissensstruktur in den verschiedenen Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erschließen sich erst über Programmforschung.

Da die plurale Struktur sich ausdehnt, rhizomartig wächst und zerfällt, ist an der organisationsspezifisch herauszuarbeitenden Programmstruktur erst nachvollziehbar, welche Wissensstrukturen und welche Kompetenzen in der Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden. Die offene Struktur der Weiterbildung wird so in ihrem Wirkungsanspruch sichtbar.

Die Ergebnisse können dann in eine Theorie über Organisationen und Programme in der Weiterbildung zur Programmentwicklung einfließen. Die Forschungsbefunde aus der Programmforschung lassen sich nutzen

- für interne Revisionen bei den jeweiligen Trägern,
- für die Außenpräsentation,
- für vergleichende Betrachtung zur Wissensstruktur in der Erwachsenenbildung, um neue Konzepte zu überlegen und zu platzieren, also trägerbezogenen Steuerungen vorzunehmen,
- um Veränderungen in bestimmten Zeitverläufen aus zeitgeschichtlicher und bildungshistorischer Perspektive zu analysieren,
- um Erkenntnisse über das Angebotsinteresse und das Nachfrageverhalten der Bürger/innen zu erhalten.
- um Vernetzungen und Kooperationen themenbezogen zu planen u.a.

Es handelt sich also um einen erwachsenenpädagogischen Forschungsschwerpunkt, der Grundlagenwissen mit weitreichendem professionellem Nutzen zur Verfügung stellt.

Hans Tietgens hatte dieses noch nicht vor Augen, wenn er auch den historischen und bildungspolitischen verbandbezogenen Kontext von

sich verändernden Wissensstrukturen in den VHS-Programm beobachtet sowie kommentiert hat. Die frühen Analysen in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zu den Arbeitsplänen der Volkshochschulen dienten zur Vorbereitung auf die Planungskonferenzen der einzelnen Fachbereiche mit den Fachbereichsleiter/inne/n. Man war auf Ideensuche durch Programmvergleiche, um das eigenen Angebot zu erweitern, zu, neuen Projekten zu gelangen, die man weitergeben wollte. Die PAS wirkte als Dienstleister für die Volkshochschulen, ohne dass sie so hieß, um weitere innovative Vorhaben nach einem Austausch über den jeweiligen Zustand anzuregen.

Literatur

- Gieseke, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/M. 1985 (bes. S. 16-21, 3. Methodenarrangement „Perspektivverschränkung“; S. 21-23, 4. Perspektivverschränkung als angemessenes Methodenarrangement für Fallstudien) (Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Gieseke, W.: Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin 2007, S. 10-22 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 11)
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M. 1998
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb. 1992
- Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Loseblattsammlung. Frankfurt/M. 1968–1994

Angebotsplanung – eine dialogische Reflexion zu Hans Tietgens

Karin Dollhausen, Christina Müller

1. Einleitung

Am 23. Oktober 2009 fand in der Humboldt-Universität zu Berlin ein Kolloquium zu Ehren des am 08. Mai 2009 verstorbenen Hans Tietgens statt. Hans Tietgens (* 17. Mai 1922 in Langenberg) prägte als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), der Vorläuferinstitution des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e.V. (DIE), und als Honorarprofessor an der Philipps-Universität Marburg die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg in entscheidender Weise mit. Tietgens hat sich sowohl praktisch gestaltend als auch theoretisch reflektierend mit zentralen Fragestellungen der Erwachsenenbildung befasst und so zur Ausdifferenzierung der Profession und Disziplin der Erwachsenenbildung Wesentliches geleistet.¹

Im Zentrum des Berliner Kolloquiums für Hans Tietgens standen seine Schriften. Es ging darum, sie aus heutiger Sicht zu interpretieren und einer jüngeren Generation zugänglich zu machen. Hierzu wurden Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin gewonnen, die nach eigenen Relevanzsetzungen einen Text von Hans Tietgens auswählen, ihn interpretativ vorstellen und in die Diskussion bringen sollten. Wir, die Autorinnen des vorliegenden Beitrags, entschieden uns für die Auslegung des folgenden Aufsatzes, da dieser, wenn auch schon vor fast 30 Jahren erschienen, heute immer noch wichtige Impulse gibt: Hans Tietgens: Angebotsplanung. In: Nuisl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1982. S. 122–144.

2. Angebotsplanung als Suchbewegung

Der Text „Angebotsplanung“ dokumentiert eindrücklich die Arbeitsweise von Hans Tietgens: Aus einer intensiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen themenbezogenen Denkströmungen seiner

¹ vgl. Nachruf zum Tod von Hans Tietgens. In: DIE-Zeitschrift (2009) 3, S. 52ff. / URL: http://www.diezeitschrift.de/32009/Tietgens_Nachruf.pdf [Stand: 23.07.2010]

Zeit heraus entwickelt Tietgens zunächst eine Lesart der Begriffe von „Angebot“ und „Angebotsplanung“, die die besondere Verfasstheit der Erwachsenenbildung als gesellschaftlich gewünschtes und erforderliches, auf freiwilliger Teilnahme basierendes Bildungsangebot kennlich macht. Im weiteren Verlauf des Textes führt Tietgens dann vor, wie die Angebotsplanung im Schnittpunkt von pädagogischen Angebotsinteressen und individuellen Bildungsbemühungen etabliert werden kann.

Wie lässt sich die Argumentation von Hans Tietgens nun rekonstruieren, ohne zu einem komplexen Text einen vielleicht noch komplexeren kommentierenden Beitrag zu liefern? – Ausgehend von dieser Frage schlagen die Autorinnen vor, einmal von der gewohnten Form des Fließtextes abzuweichen und stattdessen eine Art dialogische Reflexion zu konstruieren, die sich von den Inhalten des ausgewählten Textes von Hans Tietgens inspirieren lässt und wichtige Argumentationslinien des Textes nachzeichnet. Das Ergebnis einer solchen dialogischen Reflexion ist im Folgenden dargelegt.

Stellen wir uns zwei Studentinnen mit unterschiedlichen Erfahrungen vor, die an einem Seminar zum Thema „Erwachsenenbildung als Dienstleistung“ teilnehmen. Nach dem Seminar entwickelt sich zwischen den beiden folgendes Gespräch:

Sag mal, die Erwachsenenbildung bewegt sich doch genauso auf einem Markt, wie andere Dienstleistungen auch. Warum haben die Erwachsenenpädagogen² denn solche Schwierigkeiten damit? Das ist doch eine einfache Sache – die Nachfrage bestimmt das Angebot!

Ja, natürlich bewegt sich die Erwachsenenbildung auch auf einem Markt. Das heißt, sie ist auch von entsprechender Nachfrage abhängig. Doch wäre es zu kurz gedacht, wenn man Bildungsangebote ausschließlich als durch die Nachfrage bestimmt betrachten würde.

Ja, aber wenn das so ist, wozu dann der Angebotsbegriff? Der verweist doch auf den Zusammenhang von Angebot und Nachfrage.

Das sicher auch, aber eben nicht nur. Nach Tietgens ist der Angebotscharakter der Erwachsenenbildung grundlegender zu verstehen. Es geht nicht nur um den Markt und die Nachfrage. Denn Erwachsenenbildung erfüllt schließlich auch eine gesellschaftliche Bildungsfunktion. Das bedeutet, dass Bildung nicht nur für eine zahlungsbereite Kundschaft möglich gemacht werden darf, sondern auch für so ge-

² Wir verwenden hier und im Folgenden nur aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Form.

nannte Bildungsferne mit zumeist geringer Kaufkraft als Angebot realisiert werden muss.

Ja genau, es sollen ja nicht nur die an Erwachsenenbildung teilnehmen, die ihr ganzes Lebens lang schon eine Nähe zur Bildung hatten und für die es selbstverständlich ist, in Bildung zu investieren. Es sollen auch die an Bildung teilnehmen können, die sich keine teuren Privatkurse leisten können.

Stimmt, auch und gerade für diese Gruppen soll und muss Erwachsenenbildung ein Angebot sein. Daher erklärt sich für Tietgens der Angebotscharakter der Erwachsenenbildung zunächst und vor allem aus der Tatsache der freiwilligen Teilnahme an Erwachsenenbildung. Oder wie Lenzen und Luhmann (1997) es einmal gesagt haben: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot. Wem ein System, die Politik zum Beispiel, keine Erziehung zumuten will, dem kann es Bildung anbieten“ (Lenzen/Luhmann 1997, S. 7). Für Tietgens ist es deshalb ganz wichtig, dass die Erwachsenenbildung ihre Angebote in Orientierung an gesellschaftlichen Bildungsbedarfen und individuellen Lernbedürfnissen plant und realisiert – und eben nicht nur danach, was erfahrungsgemäß gut nachgefragt wird. Die praktische Herausforderung des Angebotscharakters der Erwachsenenbildung liegt darin, die Wahrscheinlichkeit der Bildungsteilnahme in allen Bevölkerungsgruppen zu erhöhen.

Faktisch ist es aber doch so, dass gerade die Leute, die du bildungsfern nennst, nicht teilnehmen und schon gar nicht an organisierter Erwachsenenbildung – egal was man macht!

Ja, das belegen leider die einschlägigen Studien zur Bildungsteilnahme immer wieder, und da kann man als engagierte Pädagogin schon ziemlich enttäuscht sein. Dennoch steckt in dem, was du gesagt hast, auch ein kleiner Denkfehler: Du hast jetzt so getan, als ob du von der pädagogischen Seite aus, also mit der Angebotsplanung, zugleich die Nachfrage bzw. Teilnahme bestimmen kannst.

Und wo ist da der Denkfehler?

In dem Gedanken, dass man durch das Angebot die Teilnahme mehr oder weniger zielgerichtet beeinflussen kann. In diesem Gedanken steckt eine Kausalität und Einlinearität, die die Komplexität der Anbieter-Teilnehmer-Beziehung nicht berücksichtigt. Tietgens stellt das ganz deutlich heraus. Er sensibilisiert seine Leserschaft für die Unwahrscheinlichkeit des Unterfangens, allein von der Angebotsseite aus die Bildungsteilnahme in einer gewünschten Weise beeinflussen zu wollen. Stattdessen betont er, dass das Angebot bzw. die Ange-

botsplanung eher eine Art Suchbewegung ist, die darauf gerichtet ist, den Lernbedürfnissen und Bildungserwartungen in der Bevölkerung zu begegnen. Gleichzeitig, so Tietgens, muss davon ausgegangen werden, dass auch bei den potenziellen Teilnehmern Suchbewegungen stattfinden – in Bezug auf das für sie jeweils richtige Angebot.

Das ist wirklich eine andere Sichtweise. Tietgens spricht also davon, dass sich das Angebot und die Teilnehmer gegenseitig suchen?

Im Prinzip ja. Das kann man sich in etwa so vorstellen, wie bei der Suche nach dem richtigen Partner. Auf allen Seiten wird gesucht, auf allen Seiten bestehen Erwartungen. Das Problem ist nun, dass die Individuen auf ihrer Suche erst einmal nur mit ihren eigenen Erwartungen befasst sind. Und deshalb ist es keineswegs natürlich oder zwangsläufig, dass die Erwartungen der Partner, wenn sie sich dann finden, zueinander passen. Es ist also eher unwahrscheinlich, dass sich die richtigen Partner einfach finden.

Mal zurück zur Erwachsenenbildung: Das heißt dann, dass es auf der einen Seite eine Reihe von Angeboten gibt und auf der anderen Seite potenzielle Teilnehmer. Die suchen sich, aber es ist unwahrscheinlich, dass sie sich finden.

Ja, genau. Tietgens sagt: „Das Problem ist also, wie die beiderseitigen Intentionen des Sich-Suchens zu einem Finden führen können.“ (Tietgens 1982, S. 134) So kann man erst mal die Ausgangslage beschreiben.

Welche Rolle spielt denn dann das Angebot?

Na, eine zentrale Rolle. Denn aus pädagogischer Sicht ist erst einmal nur das Angebot eine gestaltbare Größe im Kontext dieser Suchbewegungen. Das Angebot bildet gewissermaßen die Schnittstelle der beiderseitigen Suchbewegungen und die zu gestalten ist dann die Herausforderung.

Ich verstehe – und auch wieder nicht. Denn so, wie Du das sagst, ist man ja doch wieder bei der Annahme, dass man mit dem Angebot im Prinzip die Teilnahme steuern kann.

Nein, ich denke, wir sind bei einem anderen Problem, weil der Ausgangspunkt ein anderer ist, nämlich die Unwahrscheinlichkeit eines gelingenden Zusammentreffens von Angebot, Bildungsinteresse und Nachfrage bzw. Teilnahme. Es geht nicht um Steuerung im Sinne von Beeinflussung, sondern im Sinne von Unterstützung oder Orientierung. Es geht darum, das Angebot so zu gestalten, dass es die po-

tenziellen Teilnehmer anspricht, für die es gemacht ist, bzw. dass es an die Suchbewegungen potenzieller Teilnehmer anschlussfähig ist.

Ja klar, und dann müsste das Angebot so strukturiert werden, dass es den Erwartungshorizont potenzieller Teilnehmer erreichen kann. Das Angebot muss ja verstanden werden und Interessierten eine Strukturierungs- und Entscheidungshilfe bei ihren Suchbewegungen bieten.

Genau! Das Angebot erfordert, so Tietgens, dass es über die Angabe des Bildungsinhalts hinaus weitere orientierende Hinweise bietet, die im Relevanzfilter von Adressaten erfasst werden können (vgl. a.a.O., S. 133) und so motivierend wirken.

Also, wenn ich nun davon ausgehe, dass für einen potenziellen Teilnehmer nicht nur wichtig ist, was er in einer Bildungsveranstaltung lernen kann, sondern auch, was von ihm an Motivation und Beteiligung erwartet wird, dann muss das Angebot solche Informationen enthalten.

Ja. Tietgens spricht hier von dem Erfordernis, dass in der Angebotsplanung auch bedacht werden muss, wie ein Angebot präsentiert werden kann und wie dabei die Eigenart des Angebots zu erkennen gegeben werden kann (vgl. a.a.O., S. 134f.). Tietgens fordert hier speziell, auch die vorgesehene Mitarbeit der Teilnehmer am Bildungsprozess in der Angebotspräsentation kenntlich zu machen (vgl. a.a.O., S. 138).

Aber widerspricht das nicht dem Prinzip der Mit- und Selbstbestimmung des Lernenden, wenn das Angebot von Anfang an vorgibt, welche Art der Beteiligung von ihm erwartet wird?

Theoretisch ja – aber stell' dir mal praktisch ein Angebot vor oder einen Ankündigungstext in einem Programmheft, in dem gerade mal der Titel von einer Veranstaltung auftaucht – reicht dir das, um deine Entscheidung zu treffen?

Hmm – nein, da kriege ich meine Relevanzfilter noch nicht drauf eingestellt. Wenn ich wirklich für mich, also nach meinen Kompetenzen und meinem Bildungsinteresse entscheiden soll, brauche ich dann doch mehr Informationen. Also ich will mindestens wissen, „welches Wissen wird geboten? – welches Können wird vermittelt? Und – was kann ich mit dem Gebotenen bzw. dem Gelernten anfangen?“ (a.a.O., S. 135).

Das sieht Tietgens genauso. Der Angebotscharakter der Erwachsenenbildung macht solche Vorgaben unumgänglich. Denn nur so kön-

nen die Suchbewegungen der Adressaten orientiert werden und zwar im Hinblick darauf, dass diese selbstbestimmt ihre Entscheidungen treffen können.

Und wie steht es mit der Teilnehmerorientierung? Wie geht Tietgens damit um?

Die ist bei Tietgens immer schon mitgedacht, weil nicht nur auf der Makroebene der Angebots- und Programmstruktur Teilnehmererwartungen eruiert und reflexiv aufgegriffen werden müssen. Auch bei der Durchführung von Veranstaltungen gebietet der Angebotscharakter, dass die Situation und das Erleben der Teilnehmer angemessen berücksichtigt werden. Tietgens betont hier die Erfahrungsorientierung als Planungskriterium auf mikrodidaktischer Ebene.

Wenn das so ist, dann ist Tietgens vielleicht doch ein verkappter Verteidiger der Markt- und Dienstleistungsorientierung? Ein Angebot ist dann gut, wenn es die Erwartungen der Teilnehmer trifft und wenn sich diese beim Besuch von Bildungsveranstaltungen in ihrer Erfahrung bestätigt fühlen und zufrieden sind.

Nein, nein, das kann man nun nicht behaupten. Im Gegenteil: Tietgens wendet sich gegen ein solches Missverstehen von Teilnehmerorientierung. Denn das unterstützt letztlich nicht das Lernen im Sinne einer Verhaltensänderung. Wenn Veranstaltungen zu wenig auf die Inhalte und zu stark auf die Erfahrung der Teilnehmer rekurrieren, dann liegt nach Tietgens die Gefahr nahe, „dass es nur zu Selbstbestätigung kommt und dass anstelle von Fachidioten Erlebnisidioten hervorgebracht werden“ (a.a.O., S. 141).

Aha – jetzt wird auch klar was Tietgens mit dem Satz meint: „Bildung ist kein verkaufbares Gut, sondern ein Prozess, den durchzustehen Hilfen angeboten werden“ (a.a.O., S. 134). Die Leute müssen sich beim Lernen halt anstrengen, da geht kein Weg dran vorbei. Und die Motivation zu schaffen, sich darauf einzulassen, ist die Aufgabe des Angebots. Ein gutes Angebot ist also eines, das dem Lernenden die Sicherheit verschafft, sich auf einen nicht ganz leichten Weg zu begeben, der ihn zu seinen Zielen hinführt.

Richtig. Dennoch – und darauf weist Tietgens eben auch hin – auch die besten Angebote „funktionieren“ nicht einfach in dem gerade genannten Sinn. Denn bei jedem Angebot besteht das Risiko, dass Bildungsinhalte und die Erwartungen wie Erfahrungen der Teilnehmer nicht in ein produktives Zusammenspiel kommen. Mit diesem Risiko, so Tietgens, „ist zu rechnen unabhängig davon, wie das Angebot zustande gekommen ist – auch dann, wenn das Angebot von einer

Gruppe ausgeht, die etwas lernen will und dafür organisierte Formen sucht“ (a.a.O., S. 144).

Dann liegt nach Tietgens der Clou der Angebotsplanung darin, dass sie immer eine Suchbewegung bleibt und dass darin zugleich der Antrieb und die Notwendigkeit für eine fortlaufende Verbesserung der Planung und Durchführung von Angeboten zu sehen ist.

Genau. In diesem Sinne liefert Tietgens hier eine Grundlage zur theoretischen Reflexion der Angebotsplanung als einen rekursiven, sich selbst steuernden Prozess, der im Kern auf die Verbesserung der Koordination und mithin Stabilisierung von Anbieter-Teilnehmer-Erwartungen gerichtet ist. Damit gewinnt die Angebotsplanung als Kernstück des professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns und als zentrale Voraussetzung zur Etablierung von lern- und bildungsbezogenen Erwartungsstrukturen in der Gesellschaft an Gewicht.

3. Zur Aktualität des Textes „Angebotsplanung“ von Hans Tietgens

Der von Tietgens vorgelegte Text „Angebotsplanung“ ist auch heute – fast 30 Jahre nach seiner Veröffentlichung – noch relevant und aktuell. Die vorgelegte Perspektive und Argumentation kann und sollte auch den seit den 1990er Jahren anhaltenden erwachsenenpädagogischen Diskussionen über veränderte Formen der Steuerung und Handlungskoordination in der Erwachsenenbildung (vgl. Hartz/Schrader 2008) und über neue Lehr- und Lernkulturen und damit einhergehende „Entgrenzungen“ von Lernen und Bildung (vgl. Kirchhöfer 2005, Forneck 2005) wichtige Reflexionsimpulse vermitteln – und dies vielleicht gerade *weil* der Text vor 28 Jahren veröffentlicht, heute wichtige Differenzerfahrungen ermöglicht. So liefert der Text sowohl der erwachsenenpädagogischen Kritik der steigenden Markt- bzw. Nachfrageabhängigkeit der Erwachsenenbildung als auch einer einseitigen Befürwortung von partizipativen Bildungskonzepten, einer Teilnehmerorientierung und offenen Angeboten für ein selbstbestimmtes Lernen (vgl. etwa: Faulstich/Ludwig 2004) eine bemerkenswerte Möglichkeit des Nachdenkens.

Begründet argumentiert Tietgens (1982, S. 9) für eine Erwachsenenbildung, die sich ihrer Marktsituation als Ausgangslage bewusst ist und die darüber hinaus auch mit beobachten kann, dass der Markt bzw. die Weiterbildungsnachfrage keine einfach von außen an die Erwachsenenbildung herangetragene Bedingung ist. Letztlich, so

Tietgens, ist der Markt bzw. die Nachfrage eine durch die Erwachsenenbildung und hier speziell durch die Angebotsplanung *selbst* miterzeugte Lage. Umso wichtiger wird es, in der Erwachsenenbildung zuzugestehen, dass sich das pädagogische Planungshandeln in Erwachsenenbildungseinrichtungen stets auf einen Markt hin orientieren muss, ohne dabei den eigenen planerischen Anspruch aufzugeben bzw. die Steuerung der Erwachsenenbildung allein den Teilnehmern zu überlassen. Denn es ist die strukturierte Form des Angebots, die es ermöglicht, dass erwartbare Lerngelegenheiten erzeugt und nutzbar gemacht werden, die die individuelle und kollektive Aneignung von Bildungsinhalten *und* deren jeweils subjektives Erleben als Lernen ermöglichen.

Literatur

- Faulstich, P./Ludwig J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmansweiler 2004
- Forneck, H.: Kontingenz – Transformation – Entgrenzung. Über Veränderungen im pädagogischen Feld. Rostock 2005
- Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008
- Kirchhöfer, D.: Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung. Frankfurt am Main 2005
- Lenzen, D./Luhmann, N.: Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 7–9
- Tietgens, H.: Angebotsplanung. In: Nuisl, E. (Hrsg.) Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmansweiler 1982, S. 122–144

Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote

Aiga von Hippel

1. Einleitung

Während die Adressaten- und Teilnehmerforschung die Nachfrage-seite, Motive und Barrieren der Adressaten untersucht, fokussieren Programmanalysen das Programmangebot einer Weiterbildungseinrichtung als „die Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 43). Dabei ist ein „Programm (...) der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionell Handelnde. Über das Programm repräsentiert sich die Institution“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46). Nach Tietgens enthält das Angebot immer schon die „Suchbewegungen“ von Adressaten- wie von Programmplanerseite. Programmankündigungen zeigen die interpretierten und interpretativen Suchbewegungen von Adressaten und Programmplanern (vgl. Tietgens 1992, S. 133). Programme sind damit eine vermittelte Realität: „Die Ankündigungen enthalten eine Aussage des Kursleiters zu seinem Fach. Weiterhin darf angenommen werden, daß der Kursleiter in seinen Ankündigungen die Interessenten so anspricht, wie er meint, daß sie angesprochen werden wollen. Die Formulierungen geben also die Vorstellung wieder, die der Kursleiter von dem Selbstbild der Interessenten besitzt“ (Weinberg 1965, S. 33). Veröffentlichte Programme können das Interesse und die Weiterbildungsbereitschaft bei Adressaten erhöhen (vgl. Körber et al. 1995, S. 6), d.h. auch die Suchbewegungen unterstützen – deswegen kommt der Analyse der Angebotsseite eine wichtige Funktion zu. Nur wenn beide Suchbewegungen zusammentreffen, kommt organisierte Weiterbildung zustande. Das Angebot ist somit ein „Konstitutionsfaktor“, eine „Konstitutionsbedingung“ (Tietgens 1982, S. 127) von Erwachsenenbildung: „Was an der Oberfläche operationalisierbarer Vollzüge als Verhältnis von Angebot und Nachfrage erscheint, ist unter anthropologischem Aspekt als Suchbewegung zu verstehen“ (ebd.). Programmplanungshandeln erfolgt in Abstimmungsprozessen, die Gieseke Angleichungshandeln nennt: „Angleichungshandeln verweist auf inhaltliche und konzeptionelle Abstimmungsprozesse, die einerseits in der Region mit verschiedenen

Gruppen und Institutionen stattfinden, sich andererseits aber auch bei der Vorbereitung der Angebotsentwicklung mit den Dozent/inn/en und Kursleiter/inne/n realisiert“ (Gieseke 2006, S. 72). Die Untersuchung von Programmstrukturen ist seit den 1960er Jahren insbesondere bei der PAS des Deutschen Volkshochschul-Verbandes angesiedelt, ausgedehnt auf weitere Institutionen werden Programmanalysen seit den 1990er Jahren durchgeführt (vgl. Nolda/Pehl/Tietgens 1998). Tietgens führte mehrere Programmanalysen (z.T. damals Arbeitsplananalysen genannt) durch und zeigt besonders die Diskrepanz zwischen Selbstdarstellung der Institutionen und Realität der Angebote auf.

Der vorliegende Beitrag wirft zunächst einen Blick auf die (methodischen) Grundlagen von Programmanalysen, um dann exemplarisch anhand einer Programmanalyse zu medienpädagogischen Angeboten in der Erwachsenenbildung Möglichkeiten und Grenzen einer Programmanalyse aufzuzeigen, die im Ausblick noch einmal weitergeführt werden.

2. Grundlagen von Programmanalysen

Erwachsenenbildungsprogramme sind Texte, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer Institution enthalten, ihre Erstellung gehört zum erwachsenenpädagogischen Planungshandeln. Sie dienen der Information für Interessenten, es handelt sich bei ihnen um kurzfristige Gebrauchstexte (vgl. Nolda 2003, S. 212). Programmanalysen sind nicht gleichzusetzen mit Inhaltsanalysen (auch wenn sie inhaltsanalytisch arbeiten). Das Besondere der Programmanalysen ist ihr Untersuchungsgegenstand, nämlich das „erwachsenenpädagogische Spezifikum 'Programm'“ (Käpplinger 2008, Absatz 1). Programmanalysen können Schwerpunkte, Trends und auch Lücken in der Angebotsstruktur ausweisen (vgl. Kallmeyer 1975, S. 3). Ihre Untersuchung kann Aufschluss über Themen, Selbstverständnis der Anbieter, Zielgruppen und andere didaktische Handlungsfelder geben. Erwachsenenbildung hat in ihren Programmen/Themen eine „Seismografen-Funktion“ in der Gesellschaft inne (Heuer 2003, S. 161). Weiterbildung kann – anders als andere Bildungsbereiche – zeitnah neue Anforderungen an Lernformen und Lerninhalte umsetzen (vgl. ebd., S. 162). Programmanalysen können Thementrends im Sinne dieser Seismografen-Funktion abbilden. Sie können die Daten der Weiterbildungsstatistiken wie des Berichtssystems Weiterbildung und der Volkshochschulstatistik konkretisieren, insbesondere in Fragen der Programminhalte und auch der Zielgruppen (vgl. Tietgens 1998).

Wenn sie längsschnittartig angelegt sind, geben sie auch Aufschluss über die Entwicklung eines Angebots/Themas über einen längeren Zeitraum (vgl. ebd., S. 216). Um die Angebotsstruktur untersuchen zu können, reicht die Weiterbildungsstatistik nicht aus, da nicht ersichtlich ist, welche konkreten Angebote thematisch erfasst wurden. Um thematische Gewichtungungen zu untersuchen, sind Programmanalysen notwendig (vgl. Tietgens 1998, S. 63). Programmanalysen bieten außerdem den Vorteil, sich nicht nur „auf die Fach- und Programmbebereichszuordnungen der Anbieter verlassen“ (Stadler 2004, S. 44) zu müssen, sondern relevante Themen auch in anderen Bereichen des Gesamtangebots ausfindig machen zu können. Dazu dienen die Umschlagseite sowie Vorworte der Selbstdarstellung der Anbieter und spiegeln gleichzeitig ihre Auffassung von Lernen und Bildung sowie ihre Sicht auf die Adressaten (vgl. Nolda 1998, S. 151ff.).

Programmanalysen können in der Weiterbildungspraxis auch dazu dienen, dem Weiterbildungsplanenden Anregungen zu geben, indem er die Programmangebote anderer Anbieter analysiert (vgl. Schlutz 1991, S. 18). Die Programmanalyse wird von Schlutz neben der Auswertung von Teilnahmestatistiken, Sichtung von Literatur, Erkundungen vor Ort und Evaluationen als eine Methode der Einschätzung des Bildungsbedarfs gesehen (vgl. ebd., S. 18ff.). Nolda unterscheidet bei der Programmanalyse bzw. Dokumentenanalyse vier verschiedene Zugänge: den semiotisch-textanalytischen, den inhaltsanalytischen, den strukturalhermeneutischen und den diskursanalytischen (vgl. Nolda 1998, S. 142ff.). Der semiotisch-textanalytische Zugang untersucht die visuellen und sprachlichen Elemente eines Programms. Der inhaltsanalytische Zugang (angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring) ermöglicht Aufschluss über Stand und Entwicklung von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung der Selbstdarstellung der Anbieter und der Ansprache von Adressaten schlägt Nolda nach dem strukturalhermeneutischen Zugang vor (vgl. ebd., S. 178). Der diskursanalytische Zugang wiederum erlaubt die Analyse der Konstruktion von Bildungsinhalten, wie sich gesellschaftliche Diskurse in den Programmen und Vorworten niederschlagen (vgl. ebd., S. 202ff.). Nolda formuliert drei Paradoxa von Programmanalysen (vgl. ebd., S. 213ff.), die Ziele, Vorzüge und auch Grenzen der Methode aufzeigen:

1. „Programme sind ein Weg zur Erschließung von Erwachsenenbildungsrealität – Programme sind nicht identisch mit der Veranstaltungsrealität und dokumentieren Konstruktionen“ (Nolda 2003, S. 213). Es handelt sich bei Programmen um durch Texte hergestellte

Realitätsausschnitte, die jedoch nicht mit der Veranstaltungsrealität identisch sein müssen (z.B. was Ausfallquoten und Veränderungen im Ablauf anbelangt; vgl. auch Körber et al. 1995, S. 6). Auch kann von den Programmen nicht auf die konkrete Lernsituation (was beispielsweise Lernerfolg und Teilnehmerstrukturen angeht; vgl. auch Gieseke/Opelt 2005; Kallmeyer 1975) geschlossen werden. Dies ist jedoch auch nicht Ziel von Programmforschung, sondern es geht um die Analyse von Programmen als „Ausdruck eines pädagogischen Handlungskonzeptes“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 45).

2. „Programmanalysen belegen die Unabhängigkeit der Praxis von der 'Theorie' – Programmanalysen belegen die Abhängigkeit des Angebots vom Zeitgeist“ (Nolda 2003, S. 218). Programmanalysen können das allgemeine Verständnis von Erwachsenenbildung von sich selbst und in der Öffentlichkeit korrigieren, gleichzeitig sind die Seminartitel aber auch abhängig vom jeweiligen Zeitgeist.

3. „Programmanalysen sind ein wichtiger, aber vernachlässigter Bereich qualitativer Forschung – Programmanalysen sind anfällig für Instrumentalisierungen“ (Nolda 2003, S. 220). Besonders die Auswertung der visuellen Elemente von Programmen wurde bisher eher vernachlässigt (vgl. ebd., S. 222). Um die Gefahr von Instrumentalisierungen zu verringern, muss die Auswahl der Materialien wie bei jeder empirischen Forschung offen gelegt und die Interpretation nachvollziehbar präsentiert werden (vgl. ebd., S. 223).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Programmanalysen Aufschluss über Themen und auch Angebotslücken geben und insbesondere wenn sie in Kombination mit anderen Methoden eingesetzt werden, ein umfassendes Bild über den jeweilig untersuchten Erwachsenenbildungsbereich bieten. Programmanalysen können innerhalb eines Untersuchungsdesigns als ausschließliches, zusätzliches oder exploratives Instrument eingesetzt werden (vgl. Nolda 2003, S. 221). Des Weiteren ist zu unterscheiden zwischen exhaustiven (Vollerhebungen), repräsentativen und exemplarischen Programmanalysen (vgl. ebd.).

3. Ausgewählte Ergebnisse einer exemplarischen Programmanalyse zu medienpädagogischen Angeboten

3.1 Ziele und Design

Im Rahmen einer triangulativ angelegten Studie wurde neben Teilnehmendeninterviews eine vergleichende Programmanalyse zu me-

dienpädagogischen Angeboten in der Erwachsenenbildung durchgeführt (vgl. von Hippel 2007). Hauptziel der Analyse war es, festzustellen, welche Medienkompetenzdimensionen mit den Angeboten vermittelt werden sollen. Medienkompetenz wurde nach dem Konzept von Baacke (1998) mit Unterdimensionen differenziert (Medienkritik, Medienkunde (informativ und instrumentell-qualifikatorisch), Mediennutzung und Mediengestaltung). Für die exemplarische Programmanalyse wurden sechs Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten, als Beispiele ausgewählt. Auswahlkriterien waren die Offenheit des Zugangs für alle Adressaten und der gesellschaftliche Auftrag, da hier eine besonders große Bandbreite an medienbezogenen Themen in gesellschaftlicher und pädagogischer Verantwortung erwartet wurde. Angelehnt an das theoretical sampling wurde eine größtmögliche Varianz angestrebt und nicht eine Stichprobe aus einer Institutionenform. Basis für die Programmanalyse waren die (Halb-)Jahresprogramme der Institutionen für das Jahr 2004. In die Analyse gingen neben den Angebotsbeschreibungen (676) auch die Umschlaggestaltung, Vorworte und das Inhaltsverzeichnis mit ein. Die exemplarische Programmanalyse erfolgte nach dem semiotisch-textanalytischen (Analyse der visuellen und sprachlichen Elemente der Umschlagseite), dem inhaltsanalytischen (Analyse von Inhaltsverzeichnis und Angeboten) sowie nach dem diskursanalytischen Zugang (Analyse des Vorworts und der Angebote). Eine Häufigkeitsanalyse innerhalb der Inhaltsanalyse wurde für die Relation zwischen Angeboten zu verschiedenen Medienkompetenzdimensionen durchgeführt. Dabei interessierte insbesondere der Anteil der Angebote, die auch die Medienkritik einschlossen. Eine Kontingenzanalyse (vgl. Mayring 1995) wiederum konnte feststellen, welche Medienkompetenzdimensionen zusammen in einem Angebot auftauchten.

3.2 Ausgewählte Ergebnisse der vergleichenden Programmanalyse

Wie sich in den Einzelfallanalysen der sechs Institutionen zeigt (vgl. ausführlich von Hippel 2007), gibt es ein breites Themenspektrum im Bereich medienpädagogischer Angebote und unterschiedliche Angebotsprofile. Der gesellschaftliche Bedarf in Form von Kursen zum technischen Umgang (instrumentell-qualifikatorische Medienkunde) wird stark in den Programmen abgebildet, etwas weniger der pädagogische Auftrag (Medienkritik). Um die Institutionen miteinander zu vergleichen, werden die Anteile der Medienkompetenzdimensionen

innerhalb einer Institution in nachfolgender Grafik verdeutlicht. Dabei geht es nicht um die quantitative Verteilung, weder innerhalb einer Institution noch zwischen den Institutionen, sondern rein um die relative Verteilung der Medienkompetenzdimensionen, die das Angebotsprofil der jeweiligen Institution widerspiegelt. Auf eine Darstellung der genauen Zahlen wird verzichtet, da es nicht um exakte quantitative Verteilungen, sondern um Anteile und Richtungen geht. Die Unterschiede in der absoluten Anzahl der Medienkompetenzdimensionen (z.B. VHS Stadtverband Saarbrücken sehr viel, Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) weniger) liegen in der Anzahl der medienbezogenen Angebote begründet.

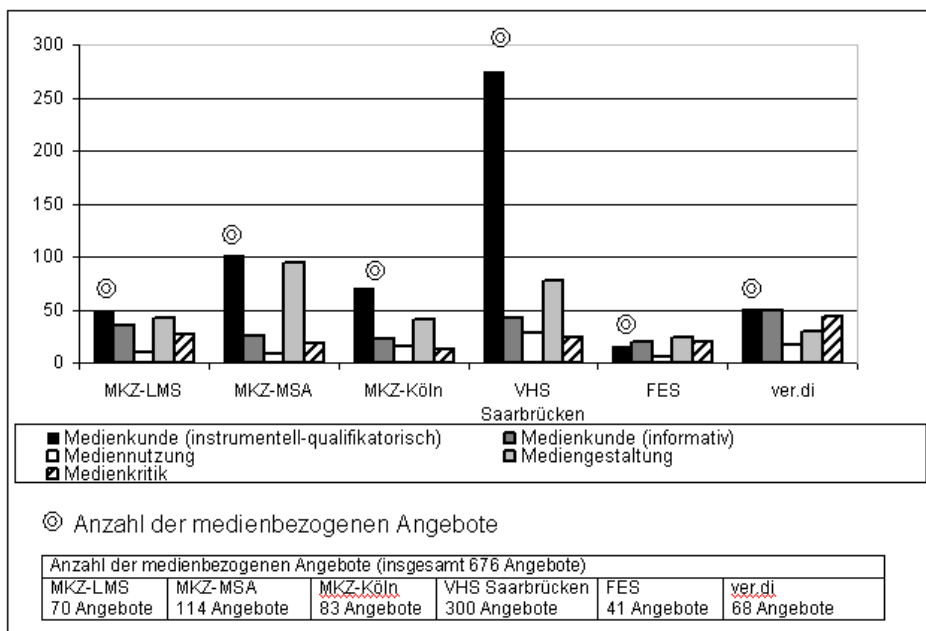


Abb. 1: Verteilung der Medienkompetenzdimensionen in den sechs untersuchten Institutionen (von Hippel 2007)

In den Programmausschreibungen konnte wie aus obiger Grafik ersichtlich vergleichsweise selten die Dimension der Mediennutzung zugeordnet werden. Dies mag zum einen darauf hindeuten, dass die Institutionen eher weniger Angebote hierzu anbieten, zum anderen handelt es sich vielleicht auch eher um eine „implizite“ Dimension, die nicht explizit verschriftlicht wird. Hierin könnte sich auch widerspiegeln, dass Medienkompetenzdimensionen eher selten an einem In-

halt vermittelt wurden. Die Dimension der Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) ist insbesondere bei der VHS Stadtverband Saarbrücken dominierend. In etwas abgeschwächter Form spielt sie auch beim Medienkompetenzzentrum (MKZ) der Medienanstalt Sachsen-Anhalt (zusammen mit der Mediengestaltung) sowie beim MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln eine große Rolle. Besonders ausgewogen in der Verteilung der Medienkompetenzdimensionen (ohne Berücksichtigung der Mediennutzung) scheinen das MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland, die Politische Akademie der FES und die Angebote von ver.di. Bei diesen drei Anbietern ist auch die Medienkritik in ähnlichem Ausmaß wie die anderen Dimensionen vertreten. Bei der Kontingenzanalyse hat sich gezeigt, dass typischerweise die Dimension Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) in Kombination mit Mediengestaltung auftritt, sowie die Medienkunde (informativ) mit Medienkritik. Insbesondere Angebote, die Mediengestaltung und Medienkritik verknüpfen, können potenziell den pädagogischen Anspruch einlösen, durch das Selbsttun auch anders zu rezipieren, was allein durch Mediengestaltung nicht vorausgesetzt werden kann.

3.3 Vergleich der Ergebnisse mit anderen Programmanalysen

Ähnlich wie in der Volkshochschulprogrammanalyse von Mader (1998) fand sich auch bei der Analyse der VHS Stadtverband Saarbrücken die größte Zahl der Medienangebote im Fachbereich „Berufliche Bildung“, wo auch Angebote zur Digitalfotografie auszumachen waren (und nicht, wie vielleicht zu erwarten gewesen wäre im Fachbereich „Kultur, Kunst und Gesundheit“). Die quantitative Assoziierung von Medienangeboten mit der beruflichen Weiterbildung scheint – bei vorhandenen Abweichungen – ein typisches Merkmal für Volkshochschulen zu sein (vgl. auch ähnliche Ergebnisse bei Stang 2003). Es gibt ein großes Angebot von EDV-Kursen an Volkshochschulen. Was fehlt, ist jedoch die gesellschaftliche Einbettung der Medien in Veranstaltungen, was wiederum von den Kursleitenden eine besondere Kompetenz erfordern würde. Dass die Dimension „Mediennutzung“ im Vergleich zu den anderen Dimensionen eher selten vergeben wurde, deckt sich mit den Ergebnissen von Mader (1998), die konstatiert, dass die inhaltliche Nutzung der Medien eher selten im Vordergrund steht, sondern meist die technische Vermittlung ohne den inhaltlichen Bezug. Vergleicht man das Angebot des katholischen Bildungsanbieters MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln mit der exemplarischen Programmanalyse von Heuer/Robak (2000)

zeigen sich ebenfalls Parallelen. Heuer/Robak (2000) stellten fest, dass die katholischen Anbieter neben christlich-religiösen Themen Angebote zum Abstützen der sozialen Lebenswelt vorhalten – z.B. in Bezug auf Medien die zahlreichen Computerkurse, da Computer mittlerweile als fester Bestandteil der sozialen Lebenswelt gesehen werden können. Insgesamt zeigt sich, dass die vorliegende Programm-analyse in eine ähnliche Richtung wie andere Studien verweist, darüber hinaus jedoch detaillierte Angaben zu Themen und Medienkompetenzdimensionen – und dies im Vergleich verschiedener Institutionen – machen kann.

4. Ausblick

Die exemplarische Analyse von sechs Programmen zeigt interessante und innovative Angebote in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung auf. Bei der institutionenübergreifenden Untersuchung lassen sich Schwerpunkte in der Vermittlung der Medienkompetenzdimensionen ausmachen. Es überwiegt die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde, die stark mit dem gesellschaftlichen Bedarf assoziiert ist. Weiterhin zeigt sich ein typisches Muster der Kombination von Medienkompetenzdimensionen auf Angebotsebene: die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde wird häufig mit der Mediengestaltung und die informative Medienkunde oft mit Medienkritik verbunden angeboten. In Kombination mit der Analyse der Selbstdarstellung der Institutionen (z.B. Vorworte) konnten Diskrepanzen zwischen dem Anspruch den medienkritischen Bürger zu fördern und der Angebotsrealität, die hauptsächlich aus technikorientierten Angeboten bestand, aufgezeigt werden. Die Ergebnisse der Programm-analyse können die bisherige Datenlage zu medienbezogenen Erwachsenenbildungsangeboten konkretisieren und Gewichtungen aufzeigen. Für Programmanalysen erscheint die Kombination mit anderen Methoden und Erhebungen vielversprechend, um Kontextualisierungen zu ermöglichen und Interdependenzen aufzuzeigen. Erst dann kann deutlich gemacht werden, wie spezifische Programme entstanden sind/entstehen.

Die unterschiedlichen Angebotsprofile bieten die Möglichkeit, sich auf einem spezialisierten Markt komplementär zu ergänzen, Profile können die Grundlage für Kooperationen sein (vgl. auch Nolda 2010, S. 295) und darüber hinaus eine Basis für die Weiterbildungsberatung darstellen. Eine komplementäre Ergänzung würde es den Adressaten auch einfacher machen, zu erkennen, wer was anbietet und regional Überschneidungen (auch zeitlich) vermeiden. Da sich die Profile dem

Nutzer wahrscheinlich häufig nicht auf den ersten Blick erschließen, sondern erst bei einer eingehenderen Programmanalyse, könnte es als Orientierungshilfe für die Adressaten vorteilhaft sein, das Profil stärker transparent zu machen (beispielsweise in Covern, in Vorworten usw.).

Programmanalysen können Anregungen für die pädagogische Praxis bieten, beispielsweise für die präzise Gestaltung von Ankündigungen. Hier ließen sich auch Fortbildungen wie Textwerkstätten zum zielgruppenorientierten Texten denken, die mit Ergebnissen der Programmforschung wie auch der Adressatenforschung verknüpft werden könnten. Insgesamt besteht noch wenig Wissen über die Wahrnehmung von Programmen und Ankündigungen durch die Adressaten (vgl. Nolda 2010, S. 303). Produktkliniken, wie sie in Pilotprojekten zur milieuorientierten Programmplanung zum Einsatz kamen, sind in diesem Sinne Rezeptionsanalysen mit der Möglichkeit der Optimierung der Angebote (vgl. von Hippel 2008). Insgesamt gesehen, wurden Programmanalysen bislang zu selten für den internen professionellen Diskurs zum Programmplanungshandeln eingesetzt. Dabei werden sie umso wichtiger, je diffuser und pluraler sich die Weiterbildung ausdifferenziert.

Literatur

- Baacke, D.: Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. Bielefeld 1998
- Gieseke, W.: Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld 2006, S. 69-88
- Gieseke, W./Opelt, K.: Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a. 2005, S. 43-108 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1)
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1947. Opladen 2003
- Heuer, U.: Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 161-188
- Heuer, U./Robak, S.: Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen 2000, S. 115-209

- Hippel, A. von: Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Saarbrücken 2007 (Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland; 14)
- Hippel, A. von: Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31 (2008) 1, S. 42-51
- Käpplinger, B.: Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9 (2008) 1, Art. 37 / URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379> [letzter Zugriff: 10.09.2010]
- Kallmeyer, G.: Psychologische Fragestellungen im VHS-Programmangebot 1973. Frankfurt am Main 1975
- Körper, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995 (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung)
- Mader, A.: Multimedia als Angebot. Programmanalysen ausgewählter Einrichtungen. In: Nispel, A./Strang, F./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Frankfurt am Main 1998, S. 51-76 (Perspektive Praxis; 1: Analysen und Lernorte)
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1995
- Nolda, S.: Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 212- 227
- Nolda, S.: Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main 1998, S. 139-235
- Nolda, S.: Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2010, S. 293-307
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main 1998
- Schlutz, E.: Erschließen von Bildungsbedarf. Bonn 1991
- Stadler, M.: Schattendasein – Mathematik, Naturwissenschaften, Technik in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld 2004, S. 35-54
- Stang, R.: Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. Bielefeld 2003
- Tietgens, H.: Angebotsplanung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 122-144
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn 1992

- Tietgens, H.: Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. Frankfurt am Main 1998, S. 62-138
- Weinberg, J.: Sprecherziehung in den Volkshochschulen. Eine Analyse der Ankündigungen in den Arbeitsplänen. In: PAS/DVV: Beilage 1 zu Volkshochschule im Westen, (1965) 1, S. 33-36

Kooperation zwischen „traditionsgestützten und modernitätsattraktiven Vorstellungen“ oder von etatistisch-normativen und prozessbezogenen Forschungsansätzen

Wolfgang Jütte

Das Thema „Kooperation“ erfuhr in den letzten vier Jahrzehnten unterschiedliche Konjunkturen in der Weiterbildung (vgl. dazu auch Dollhausen/Feld 2010). Während in den letzten zwei Ausgaben des Wörterbuchs der Erwachsenenbildung (Arnold/Nolda/Nuissl 2010) das Stichwort „Kooperation“ nicht mehr geführt wird – an dessen Stelle ist das Stichwort „Netzwerk“ getreten – hat Tietgens noch 1984 in der Enzyklopädie für Erziehungswissenschaften einen Beitrag dazu verfasst.

Nun lässt sich nicht behaupten, dass für Tietgens das Thema Kooperation zu einer erwachsenenpädagogischen Schlüsselkategorie gezählt hat, aber seine Ausführungen zu dem Thema haben mich bei der Entwicklung meiner eigenen Fragestellung im Rahmen der Studie „Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften“ (2002) durchaus beeinflusst. Den Ausgangspunkt der Studie bildete das Thema der Kooperation in der Weiterbildung. Je tiefer ich nach den ersten explorativen Interviews in das Untersuchungsfeld eintauchte, desto mehr wuchs der Zweifel darüber, wie fruchtbringend die „klassische Diskussion“ über Kooperation für die Weiterbildungsforschung ist.

Ich habe für diesen Beitrag die Genese meiner Problemstellung noch einmal auf konstruktive „Interferenzen“ durch die dort angeführten Zitate von Hans Tietgens befragt. Sie boten mir durchaus eine Orientierung, ob eher hinsichtlich der gesuchten Legitimation des Vorgehens oder als „Identitätsanker“ lässt sich nicht mehr eindeutig rekonstruieren. Dabei werden im Folgenden Ausführungen von Jütte (2002) aufgegriffen, ohne dass ich diese sonderlich kenntlich gemacht habe.

1. Zur ordnungspolitischen „Ladung“ des Kooperationsbegriffs

Tietgens (1984b, S. 423) wirft in seinem Grundsatzartikel zur Kooperation zwei Fragen auf: „Was veranlasst zu der Forderung nach Kooperation? Warum bleibt die Erwachsenenbildungspraxis hinter der Kooperationsforderung zurück?“ Hinsichtlich seiner ersten Frage darf konstatiert werden, dass die Kooperationseffekte in der Weiterbildung

wenig untersucht sind, sieht man von neueren Arbeiten zu den Lernenden Regionen einmal ab. Bei der starken Betonung der Ressourcenoptimierung durch Kooperation handelt es sich mehr um theoretische Annahmen als um empirische Belege. Die erwarteten Kooperationseffekte für das Weiterbildungssystem weisen zwar im Allgemeinen eine gewisse Plausibilität auf, Untersuchungen über ihre synergetischen Wirkungen fehlen jedoch weitgehend. Kooperation und Vernetzung werden dabei vornehmlich unter dem Aspekt der „Ressourcenentfaltung“ diskutiert, genuin pädagogische Implikationen geraten dagegen in den Hintergrund. Schon Tietgens (1984a, S. 300) wies auf die Problematik hin: „Da Kooperationsfragen auf eine politische Ebene gehoben worden sind, können sie nicht mehr pädagogisch beantwortet werden“.

Zur zweiten Frage, warum die Erwachsenenbildungspraxis hinter den politischen Erwartungen zurückbleibt, hat meine Arbeit versucht, einige Antworten zu liefern. Dies erfolgte dadurch, dass stärker auf die Handlungsperspektive rekurriert wurde. Die bisherige Engführung des Kooperationsbegriffs konnte nicht befriedigen. Vielmehr galt es durch eine Verschiebung der Forschungsperspektive, neue Einblicke in die bisher noch nicht ausgeschöpfte Kooperationsproblematik zu gewinnen. Durch die stärkere Fokussierung auf die Relationen selbst, als Kennzeichen einer systemischen Perspektive, war es zum Konzept des Netzwerks nicht mehr weit. Das zunächst noch metaphorische Sprechen über Netzwerke führte schließlich zu einer Netzwerkanalyse von Interaktionsstrukturen in einer lokalen, pluralen Trägerlandschaft.

Dem politisch-normativ aufgeladenen Kooperationsbegriff wurde ein analytisch-deskriptiver Netzwerkforschungsansatz gegenübergestellt. Entsprechend wurde der Zugang nicht durch eine Rekonstruktion der zumeist ordnungspolitisch geführten Kooperationsdebatte gesucht, sondern durch die empirische Analyse faktischer Akteursbeziehungen. Zahlreiche neue Formen der Interaktion wurden sichtbar, die durch den traditionellen Begriff der Kooperation nicht mehr erfasst werden konnten. Damit schien ein Ansatz gefunden worden zu sein, welcher der als steril empfundenen Kooperationsforschung Impulse geben könnte.

Die Geschichte der Kooperation ist geprägt von dem Spannungsverhältnis zwischen dem ordnungspolitischen Anspruch und der trägersowie einrichtungsbezogenen Wirklichkeit. Mit ihrem Bedeutungszuwachs ist die Erwachsenenbildung ordnungsbedürftig geworden (vgl. Tietgens 1984a). Die seit dem Strukturplan zu verzeichnenden Be-

mühungen, die Erwachsenenbildung zu einem gleichberechtigten Teil des Bildungswesens zu machen, haben den Kooperationsgedanken beflügelt. Kooperation und Koordination als Bestandteile der Bildungsgesamtplanung und als Instrumente der Weiterbildungspolitik entsprangen einer „etatistischen Haltung“ der 1970er Jahre. Der Planungsgedanke enthielt immer auch restriktive Merkmale in Form von Absprachen und Vermeidung von Doppelangeboten.

Tietgens (1984b, S. 424) sieht in der Begründung von Kooperation in der Weiterbildung ein Zusammenspiel zwischen „traditionsgestützten und modernitätsattraktiven Vorstellungen“. Zu den Ersten zählt er die gesellschaftstheoretischen Begründungen wie das Subsidiaritätsprinzip und zu den Letzten die erwachsenenpädagogischen Begründungen wie die Zielgruppenarbeit.

2. Eine Entdeckung: Kooperation als soziales und prozessuales Geschehen

Bei dem Thema Kooperation wird häufig von einer allgemeinen „Beziehungs-tabula-rasa“ (Schüle 1987, S. 188) ausgegangen. Danach treten durch einen formalen Prozess Akteure miteinander in Beziehungen, um kooperativ zum Zwecke der Leistungssteigerung zusammenzuarbeiten. Diese Betrachtung erscheint unzweckmäßig. Kooperation basiert auf Beziehungsgeflechten, vollzieht sich aus Beziehungskonstellationen heraus und greift in diese ein. Die unmittelbaren sozialen Interaktionen im Weiterbildungsalltag sind weit vielfältiger als die gezielte Kooperation. Sozialbeziehungen haben Einfluss auf die Bereitstellung von Weiterbildung; sie behindern oder erleichtern die Zielerreichung. Dies ist keine neue Einsicht. Den Stellenwert von sozialer Interaktion als konstituierendes Merkmal der Weiterbildung unterstreicht Tietgens:

„(...) weil Erwachsenenbildung insgesamt (...) häufiger auf kooperative Aktivitäten, auf soziale Interaktion außerhalb des Unterrichts selbst angewiesen ist, als dies für andere Bildungsbereiche gilt. Für die Erwachsenenbildung ist diese soziale Interaktion geradezu konstituierend. Denn sie kann nicht von festen Beständen ausgehen, sondern sie muß sich prozessual je neu herstellen. Sie kann weder mit festen Lehrplänen rechnen noch mit festem Personal, weder mit sicherem institutionellem Rahmen, noch mit einem gesicherten Bestand von Teilnehmern. Sie muß dies alles durch soziale Interaktion ständig erneuern. Die Arbeitsvoraussetzungen müssen immer neu recherchiert, Meinungsführer müssen angesprochen, Kursleiter

gewonnen, Räume ausgehandelt, Teilnehmer gehalten werden“ (Tietgens 1991, S. 102).

Vernetzung ist Arbeit, d.h. ein Prozess, der sich nicht von selbst ergibt. Es geht hierbei um die Selbstwahl von Partnern, um das „Sich-selbst-Vernetzen in Beziehungen mit Resonanz“ (Gieseke 1996, S. 708). Professionalität bedeutet, einen beruflichen Beziehungsfundus aufzubauen, der für das eigene Handeln genutzt werden kann. Hier entstehen „unsichtbare“ Wissens- und Expertennetzwerke, auf die im Bedarfsfall zurückgegriffen werden kann. Die Fähigkeit und Bereitschaft berufliche Kontaktnetze und kooperative Beziehungen aufzubauen und zu halten, ist für die Bewältigung der alltäglichen Arbeit wichtig. Dies hat nicht zuletzt etwas mit der steigenden Komplexität des Handlungsfeldes zu tun. Auf diesen Aspekt der Vernetzung als Teil des Managementhandelns hat u.a. auch Robak (2004) hingewiesen.

Kooperation in der Weiterbildung ist ein mehrdimensionales Phänomen und Resultat einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Einflussfaktoren. Es gibt ein Ursachenbündel von sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren für gelingendes und nicht gelingendes Kooperationshandeln. Die folgende Abbildung zeigt die „Bedingtheit“ von Kooperation. Die dort angeführten Einflussfaktoren, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, können als ein Koordinatensystem des Handelns gelesen werden, das sowohl Möglichkeiten als auch Behinderungen für kooperatives Handeln darstellt. Zwischen diesen analytisch getrennten Kategorien gibt es zahlreiche Zusammenhänge und Schnittstellen.

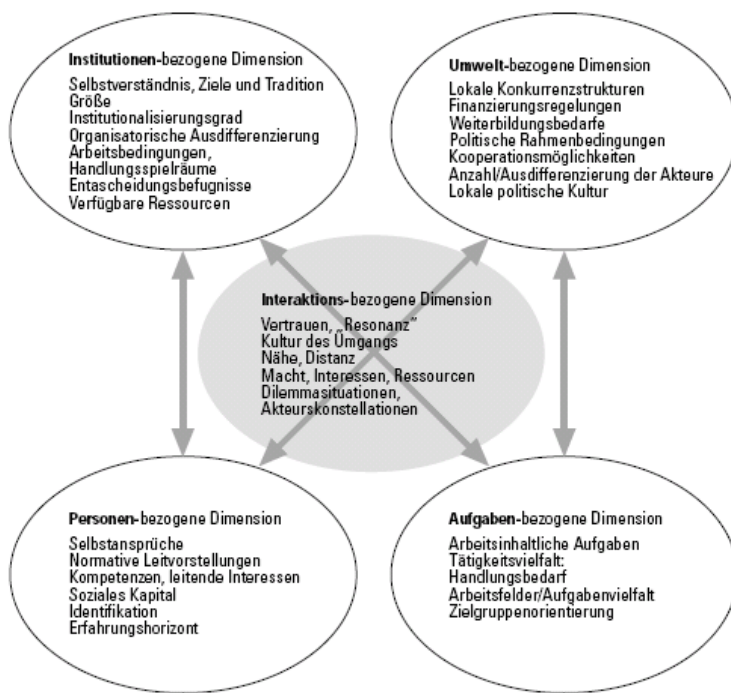


Abb. 1: Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns (Jütte 2002, S. 322)

Zu der *umweltbezogenen Dimension* gehören externe Bedingungs-faktoren. Dabei kann unter der „Umwelt“ die institutionelle und weiter-bildungspolitische Umwelt gefasst werden. Das Interaktionsgefüge vor Ort wird von den Konkurrenzstrukturen, den Finanzierungsrege-lungen, den bildungspolitischen Entscheidungen, den Verwaltungsre-geln von öffentlich geförderten Projekten, dem nachgefragten Weiter-bildungsbedarf, der Marktgängigkeit des Angebots, dem Einzugsbe-reich der Einrichtung, der Anzahl der Träger, der Ausdifferenzierung der Akteure und der lokalen politischen Kultur beeinflusst.

Zu den *institutionellen Bedingungs-faktoren* zählen die Träger, das Selbstverständnis, der Bildungsauftrag, die Ziele, die Tradition, die Schwerpunkte, die Personalstärke, der Institutionalisierungsgrad, die organisatorische Ausdifferenzierung, die Arbeitsbedingungen, die ver-fügbaren Ressourcen etc. Für die institutionelle Rahmung kooperati-ven Handelns lassen sich viele Beispiele anführen. Das Kooperati-onshandeln hängt auch von Organisationsmerkmalen wie den ein-richtungsimmanenten Handlungs- und Entscheidungsräumen ab. Die

aktive Gestaltung persönlicher Netzwerke wird durch Aufgabenverteilung und Entscheidungsbefugnisse beeinflusst. Wer mit konzeptioneller Planung beschäftigt ist, wird vielleicht mehr externe Interaktionen aufweisen. Akzeptanzprobleme in der eigenen Organisation lassen möglicherweise ebenfalls den Kontakt nach außen suchen.

Zu den *personalen Bedingungsfaktoren* beruflich Handelnder können gezählt werden: die normativen Leitvorstellungen, die individuelle Schwerpunktsetzung, die Kompetenzen, das aufgebaute soziale Kapital, die Identifikation, die Selbstansprüche, der Erfahrungshorizont, das erwachsenenpädagogische Selbstverständnis etc. Die Kooperationsorientierungen der Akteure sind unterschiedlich verteilt. Idealtypisch lässt sich der Netzwerker vom Kooperationsverweigerer abgrenzen. Der Netzwerker kommuniziert und interagiert intensiv, ist nach Außen orientiert, sucht aktiv nach Synergien und bettet sein Handeln in Netzwerke ein, die für ihn eine stabilisierende Funktion haben. Demgegenüber nimmt der Abwehrende eine Verteidigungshaltung ein, sieht nur Trittbrettfahrer und strategisches nutzenmaximierendes Verhalten anderer und reagiert lediglich auf Umfeldveränderungen. Missglückte Kooperationserfahrungen werden als Beleg für eine zumeist verdeckt getragene nicht-kooperative Haltung angeführt.

Kooperationsbedarfe ergeben sich zugleich aus den konkreten Handlungsanforderungen. Die zu *erfüllende Aufgabe* bestimmt, welche externen Interaktionskontakte aufgenommen werden. Aufgabenbereiche der Ressourcenakquisition und Öffentlichkeitsarbeit erfordern per se schon ein verstärktes interorganisatorisches Berufshandeln. Bei einigen Einrichtungen, wie Beratungsstellen, gehört die Kooperation mehr zu ihrem Auftrag als bei anderen. Auch verfügen Handelnde je nach Arbeitsbereich und Aufgabenspektrum über unterschiedliche Zugänge zu anderen Einrichtungen. Als weitere Anforderungen aus dem jeweiligen konkreten Arbeitsfeld heraus können z. B. die arbeitsinhaltlichen Aufgaben, die Tätigkeitsvielfalt, der Ausbau spezifischer Programmteile und spezifischer Zielgruppenorientierung genannt werden.

Die *interaktionsbezogene Dimension* ist das besondere Kennzeichen einer prozessualen Kooperationsforschung. Die in der Weiterbildung Tätigen handeln in sozial strukturierten Zusammenhängen. Wenn der Prozessbezogenheit von Kooperation größere Aufmerksamkeit zuteil wird, dann rücken die Beziehungsgebundenheit von Kooperation und damit auch Aspekte wie Vertrauen, „Resonanz“, Kultur des Umgangs, Nähe und Distanz in den Vordergrund. Dazu zählen auch die kontext-

tualen Bezüge, die Situationsbezogenheit und die Personen-gebundenheit. Man kooperiert miteinander unter jeweils konkreten lokal-regionalen Bedingungen, innerhalb spezifischer Akteurskonstellationen und in konkreten Situationen. Kooperation ist nicht nur das Ergebnis einer bestimmten Haltung oder motivationalen Voraussetzung bzw. Kooperationsorientierung, vielmehr wird sie ebenfalls von einer Kombination von Interessen, Ressourcen und Macht geprägt. Gängige Interpretationen gehen zumeist von einem „Institutionenegoismus“ aus, ohne dass dieser differenziert analysiert wird und die dort Handelnden mit einbezogen werden. Als Kontrapunkt wird dagegen häufig auf das personale Element verwiesen. Danach hänge Kooperation stark von „personalen“ Faktoren ab. Beide Aussagen sind jedoch nicht erschöpfend; vielmehr besteht die Gefahr einer mangelnden Reflexion des komplexen Bedingungsgefüges. Erst durch die Einbeziehung einer interaktionsbezogenen Ebene gelingt es, strukturelle und personelle Dimensionen aufeinander zu beziehen. Individuelle Eigenschaften und strukturelle Gegebenheiten beeinflussen die „Interaktions-Logik“.

3. Fortschreibungen: Rückkehr der Beziehungshaftigkeit in Forschungsarbeiten

Neuere Arbeiten zeigen, wie es neben Organisations- und Kooperationsstrukturen noch die tieferliegende Realität von informell vernetzten Interaktionen der Weiterbildungsakteure gibt. Schäffter (2002, S. 89) hat diese dichten informellen Netze als „latente soziale Netzwerke [als] Ausdruck von lebensweltlichen Institutionalisierungsprozessen mit langfristiger Strukturierungswirkung“ bezeichnet. Entsprechend gilt es „wahrnehmungsfähig zu werden für die bereits vorhandenen latenten Vernetzungen, um sie als Wert anzuerkennen, sie für ein bestimmtes Vorhaben zu aktivieren“ (Schäffter 2002, S. 87).

Während die Vermeidung von Doppelangeboten eine wichtige Zielsetzung des Planungsgedankens der 1970er Jahre war, wird heute ein Loblied auf Beziehungs- und Kommunikationsredundanz gesungen. Grabher (1994) hält bspw. in der Regionalentwicklung das „Lob der Verschwendung“ hoch. Das verschwenderische Vorhandensein von Informations- und Kontaktnetzen ermöglicht kontingente Formen der Kooperation und Innovation. Der Begriff „Verschwendung“ mag für die traditionelle Steuerungsphilosophie eher irritierend sein. Galt doch in der Weiterbildung die Abwesenheit von Redundanz häufig als ein Ziel zur Erreichung eines synergiereichen Systems.

Vermutlich – so kann nur spekuliert werden – hätte Hans Tietgens gegenüber diesen „modernitätsattraktiven Vorstellungen“ eine gewisse Zurückhaltung angebracht, ebenso wie er dem Netzwerk-Hype nicht unkritisch gegenüber gestanden hätte. Jedoch weist Tietgens (1984b, S. 425) in Rückgriff auf Theodor Jüchter auf das Innovationspotenzial von Projektgruppen hin: „Einen innovativen Akzent erhält die Kooperationsdebatte dann, wenn für Projektgruppen plädiert wird, an denen sich unterschiedliche Institutionen beteiligen können.“ Damit wird die ordnungspolitische Ebene verlassen und das Feld des Berufshandelns betreten. Aus einer stärker professionsbezogenen Perspektive gilt es, Weiterbildungsakteure als Handlungsträger wahrzunehmen, die durch die vorhandenen Strukturen geprägt werden und zugleich versuchen, auf diese Umwelt einzuwirken und sie zu gestalten. Ebenfalls werden „ungesättigte Valenzen“ und Bedürfnisse im Arbeitsalltag sichtbar, die kooperatives Handeln fördern. Die Erwachsenenbildung lebt vom Kontakt- und Zugehörigkeitsbedürfnis der Mitarbeiter/innen. Diese Interaktionswünsche sind umfassender und vielfältiger als Kooperationswünsche. Der Austausch mit Kollegen dient dazu, die Vereinzelung aufzuheben und fördert professionelle Entwicklungsmöglichkeiten. Hier werden vermutlich zukünftig verstärkt Forschungsarbeiten ansetzen.

Literatur

- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart 2010
- Dollhausen K./Feld, T.: Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (2010) 1, S. 24-26
- Grabher, G.: Lob der Verschwendung. Redundanz in der Regionalentwicklung. Ein sozioökonomisches Plädoyer. Berlin 1994
- Gieseke, W.: Der Habitus von Erwachsenenbildern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main 1996, S. 678-713
- Jütte, W.: Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld 2002
- Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H.: Strukturprobleme der Weiterbildung. Kooperation, Koordination, Integration. Düsseldorf 1973
- Robak, S.: Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg 2004
- Schäffter, O.: In den Netzen der lernenden Organisation. Dokumentation der KBE Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen“ vom 10./11.05.2001. In:

- Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2. Recklinghausen 2002, S. 87-103
- Schüle, J. A.: Theorie der Institution. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse. Opladen 1987
- Tietgens, H.: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984a, S. 287-302 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 11)
- Tietgens, H.: Kooperation. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984b, S. 423-426 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 11)
- Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1991²

Programmanalysen an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS/DVV) – Zugänge von Hans Tietgens

Bernd Käßplinger

1. Einleitung

Programmanalysen haben eine besondere Bedeutung für die Weiterbildungsforschung: „Die einzige wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode ist die ‚Programmanalyse‘, die sich dem in der Weiterbildung konstituierenden Produkt ‚Programm‘ widmet“ (Nuisl 2010, S. 173). Zwar lässt sich sicherlich methodologisch darüber diskutieren (vgl. Käßplinger 2008a, Nolda 1998 und 2003), ob die Programmanalyse wirklich eine eigene Methode der Weiterbildung darstellt, da schließlich bei Programmanalysen oft inhaltsanalytische Verfahren in qualitativer oder quantitativer Form eingesetzt und Methoden miteinander verschränkt werden (vgl. Gieseke 2000, Gieseke/Opelt 2002, Gieseke/Kargul 2005). Auf jeden Fall stellt der Forschungsgegenstand Programm eine Spezifik der Weiterbildung dar, die z.B. nicht mit systemischen Äquivalenten wie schulischen Curriculumsanalysen vergleichbar ist. Insofern sind Programmanalysen durchaus weiterbildungsspezifisch, wenngleich methodische Grundlagen aus den Sozialwissenschaften stammen.

„Die Entwicklung und Nutzung der Methode der Programmanalyse geht im Wesentlichen auf entsprechende Arbeiten der 1957 gegründeten Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (jetzt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) zurück.“ (Nolda 2010, S. 294). In diesem Zitat wird der Verdienst von Hans Tietgens indirekt deutlich. Unter seiner Leitung des Instituts sind weit über 100 Programmanalysen bzw. im damaligen Sprachduktus Arbeitsplananalysen zum Angebot der Volkshochschulen entstanden (vgl. Übersicht der Themen/Arbeiten von 1958 bis 1998 in Pehl (1998, S. 24-31)). Er hat sowohl selbst Analysen durchgeführt (vgl. z.B. Tietgens 1972, 1990 sowie 1994) als auch die Nutzung der Programme durch Institutsmitarbeiter/innen direkt oder indirekt angeregt. Vergleichbare Forschungsarbeiten gab es seit Ende der 90er Jahre am DIE nahezu keine mehr, wenngleich Programmanalysen mittlerweile eine heraushebende Erwähnung erfahren (Nuisl 2010, S. 173). Bevor Hans Tietgens‘ Sicht auf Programmanalysen und seine Vorgehensweise anhand eines Beispieltexes (s. Tietgens 1998) rekonstruiert wird, wird sich mit Kritiken an der Programmanalyse auseinan-

dergesetzt, um Hans Tietgens' Ausführungen vor diesem Hintergrund zu sehen.

2. Kritik an der Programmanalyse

Es gibt eine Reihe von Kritikpunkten:

- Programmanalysen würden nicht die Realität der Kursdurchführung abbilden, sondern zeigten „nur“ auf, was der Kursleitende/Planende beabsichtigt.
- Der Kursausfall könne nicht berücksichtigt werden.
- Programmanalysen seien zu sehr auf Volkshochschulen konzentriert und würden andere Weiterbildungsanbieter vernachlässigen.
- Programmanalysen müssten sich neuen technischen Entwicklungen stellen (z.B. Verlagerung von Kursangeboten ins Internet).

Auf diese Kritikpunkte soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, zumal dies schon an andere Stellen geschehen ist (s. hierzu Gieseke 2000, Gieseke/Opelt 2002, Käßlinger 2008a). Stattdessen wird sich auf andere Kritikpunkte konzentriert:

1. „Quantitative und qualitative Analysen können zur bildungspolitischen Argumentation, zur Stützung einer verbandlichen Position, zur Rechtfertigung eines Projekts oder Konzepts oder auch nur dazu benutzt werden, dass ihre Autoren die Chance wahrnehmen – empirisch abgestützt – dass zu sagen, was sie schon immer gesagt haben oder sagen wollten. (...) Programmanalysen sind keine Garantie, aber eine Möglichkeit zur Gewinnung relevanter, die Wirklichkeit von Erwachsenenbildung erschließender Daten. Sie sind aber auch anfällig für Instrumentalisierungen: Sie erfordern also nicht nur methodisch versierte Produzenten, sondern – vielleicht noch mehr – intelligente Rezipient/innen, die in Reanalysen auch Konstruktionen und in der Rekonstruktion von Konstruktionen Realitäten erkennen“ (Nolda 2003, S. 224).
2. „Ein ähnliches Problem stellt die Abhängigkeit mancher Untersuchungen von Auftraggebern oder von den eigenen Interessen dar (vgl. Nolda 2003). So dürfte die Idee der Rechtfertigung einer abgeschlossenen oder geplanten Intervention im untersuchten Bereich eine vorurteilsfreie Sicht auf Programme eher behindern. Zu empfehlen ist in diesem Zusammenhang die Offenlegung und Reflexion von Abhängigkeiten oder aber die Durchführung von

Programmanalysen durch nicht involvierte Personen“ (Nolda 2010, S. 304).

3. „Lernberatung als empirische Leerstelle? Befunde aus Programmanalysen von Weiterbildungseinrichtungen (...). Diese Lehrstelle wird sowohl in der Perspektive eines empirisch-institutionellen Umsetzungsdefizits als auch in der Perspektive eines methodisch-theoretischen Erhebungsartefakts interpretiert“ (Kollewe/Seitter 2009, S. 57).

Während Kollewe/Seitter methodenreflexiv anhand ihrer Untersuchung die Möglichkeit eines Erhebungsartefaktes diskutieren, stellt Nolda „manche Untersuchungen“ unter den Verdacht der „Instrumentalisierung“. Sie benennt jedoch keine Referenzquelle, sodass ihre Kritik schwer wissenschaftlich nachvollziehbar und damit schwer überprüfbar ist bei einer Anzahl von über 100 Programmanalysen in den letzten 50 Jahren. Auch fragt man sich, ob hier nicht ein Zerrbild gezeichnet wird, da es so wirkt, als ob Programmanalysen häufig in Auftrag gegeben würden. Wenn man die vorliegende Literatur seit den 90er Jahren sichtet, findet man aber eher eine Vielzahl an Qualifizierungsarbeiten. Insofern werfen diese Zitate viele Fragen auf. Vor allem ist jedoch diskutabel, ob diese Kritik wirklich speziell für Programmanalyse gilt oder ob prinzipiell nicht jede Methode (z.B. Befragungen) instrumentalisiert bzw. missbraucht werden kann (vgl. Käpplinger 2008a)? Wer die Umstellung vom Berichtssystem Weiterbildung (BSW) auf das Adult Education Survey (AES) methodisch genauer rezipiert, der kann sich hier tatsächlich fragen, ob neutral – unabhängig vom Auftraggeber – Zahlen erhoben oder ob hier passende Zahlen für neue europäische bildungspolitische Leitlinien geliefert werden (vgl. Behringer/Käpplinger/Moraal 2008, Seiverth 2008). Besonders angesichts des „quantitative turn“ der Erziehungswissenschaften gilt es, die Methodiken von allen Untersuchungen aufmerksam zu reflektieren. Allzu groß ist die Gefahr, dass „manche Zahlen bloße Allegorien und Phantasmen sind“ (Lüthy 1985, S. 234), aber trotzdem weitreichende bildungspolitische Entscheidungen vermeintlich legitimieren würden. Methodenkritik ist wichtig, sie muss aber begründet und nachvollziehbar sein.

Obwohl die Kritik an der Programmanalyse somit fragwürdig erscheint, wirft sie trotzdem grundsätzliche Fragen zum forschenden Individuum in der Weiterbildung auf. Da die Weiterbildungsforschung gerade keine Elfenbeinturmwissenschaft ist, sondern eine Handlungswissenschaft darstellt, die in engen Bezügen zu Politik und Praxis steht, erscheint es sehr wohl wichtig, zu bestimmen, wie man sich

als Wissenschaftler/in zu diesen Rahmenbedingungen und Einbindungen verhält. Versteht man sich zum Beispiel als neutrale/r Beobachter/in, als engagierte/r Gestalter/in oder als kritische/r Freund/in von Praxis und Politik? Wie viel Nähe oder Distanz ist zu suchen? Zu diesen Fragen gibt der Text von Tietgens (1998) meines Erachtens Auskunft sowie implizite Antworten auf forschungsethisches Verhalten.

3. Programmanalysen im Verständnis von Tietgens

Der gewählte Text von Tietgens (1998) stellt gewissermaßen eine Übersicht und eine Präsentation ausgewählter Forschungsergebnisse aus den Programmanalysen an der PAS/DVV dar. Er kann als ein Resümee seiner eigenen Forschung bzw. der in diesem Bereich von ihm verantworteten Forschung gelesen werden.

Hans Tietgens legt gleich auf der ersten Seite des Artikels (S. 63) den Hintergrund der Programmanalysen an der PAS/DVV transparent offen. Er stellt sie und die Arbeit des Instituts in den Zusammenhang „der Vermittlung von Forschung und Praxis“³ und betont, dass „ein Blick in die Statistik nicht ausreicht, um etwas von der Angebotsstruktur kennenzulernen“. Mit diesen Ausführungen wird schon deutlich, dass Tietgens zunächst sein Handeln in den Schnittbereich von Forschung und Praxis stellt (zur politischen Dimension später). Auch sieht er keinen Gegensatz zwischen Statistik (quantitativer Erhebung) und Programmanalyse (eher qualitative Forschung), sondern macht deutlich, dass beide Erhebungsinstrumente unterschiedliche Facetten beleuchten. Insofern spricht er sich für eine Komplementarität und nicht für eine Konkurrenz der Erhebungsverfahren aus. Weder Statistik noch Arbeitsplananalyse wird bevorzugt, sondern beiden Erhebungsarten wird eine Relevanz zugesprochen. Dies zeigt sich auch auf den weiteren Seiten des Textes, wo immer wieder statistische Ergebnisse und Ergebnisse von Programmanalysen aufeinander bezogen bzw. der Erkenntniswert beider Instrumente aufgezeigt wird. Der Wert des einen Instruments ergibt sich nicht durch die Abwertung des anderen.

Des Weiteren benennt er vier Funktionen von Programmanalysen:

³ Zum Wandel des Verständnisses von Vermittlung an der PAS/DVV und dem DIE siehe Nuissl 2008, S. 10ff.

Sie können hilfreich sein:

- „als historisches Dokument; dies gilt insbesondere deshalb, weil unsere Kenntnis der Geschichte meist von einer theorisierenden Literatur abgeleitet ist, (...)“ (Tietgens 1998, S. 63).

Mit dieser ersten Funktion distanziert sich Tietgens von einer damals beliebten Vorgehensweise normativ-pädagogischer Forschung. Er will keine Theorien entwickeln, die präjudizieren, wie die Wirklichkeit aussehen würde, sondern er will anhand empirischer Forschung erfahren, wie sich die Bildungspraxis darstellt bzw. dargestellt hat. Hierfür sind Programmanalysen für ihn wichtige Erhebungsinstrumente. Dabei hat er grundsätzliche Zweifel, ob die erwachsenenpädagogische Programmatik sich in der Bildungspraxis so wiederfindet: „Das Bild der Volkshochschule war bestimmt gewesen von den Gründungsmotiven und -argumenten nach 1945, und diese wiederum waren geprägt von der bildungsidealistischen Ansprüchlichkeit des Robert von Erdberg und des Hohenrodter Bundes. Aber schon in den Jahren der Weimarer Republik sah die Wirklichkeit der Volkshochschulen vor Ort sehr viel nüchterner und nicht so von allen Fakten abgewendet aus, wie die Theorie es verlangt hatte“ (ebd., S. 64). Tietgens benennt klar, von welchen Positionen er sich distanziert und lässt dies gerade nicht im Vagen und Ungewissen. Damit macht er es auch möglich, dass seine eigene Position reflektiert und kritisiert werden kann. Zudem sollte seine Position nicht als generelle Distanz gegenüber der Theorie missverstanden werden (wer Tietgens' Schriften liest, wird sehr wohl ein hohes theoretisches Niveau finden), sondern als Distanz gegenüber normativ-theoretischen Setzungen, die sich keiner empirischen Überprüfung stellen. Insgesamt somit eine Haltung, die den/die kritische/n Produzent/in und Rezipient/in von Theorien in der Erwachsenenbildung fordert, der/die Theorien in ihrer Praxisangemessenheit reflektiert und nicht versucht, die Praxis passend zur Theorie zu machen. Eine Haltung, die sicherlich nicht ihre Relevanz in der aktuellen Weiterbildungsforschung verloren hat, wenn man sich zum Beispiel die schon erwähnte methodische Umstellung vom BSW auf das AES ansieht, die weitreichende Konsequenzen für die Sicht auf Praxis haben könnte.

Als zweite Funktion von Programmanalysen benennt Tietgens:

Sie können hilfreich sein:

- „als politische Argumentations- und Repräsentationshilfe, weil das Bild der Volkshochschule in der Öffentlichkeit oft von auffälligen, aber nicht repräsentativen Erscheinungen geprägt wird, (...)“ (ebd., S. 63).

Hans Tietgens hat seine Leitung des Instituts sehr wohl auch als politische Aktivität verstanden. Er hat sich nicht als neutraler Beobachter oder als Erfüllungsgehilfe bildungspolitischer Modewellen verstanden. Vielmehr ging er aktiv auf die Bildungsadministration zu und versuchte, die Entwicklung der Erwachsenenbildung mitzugestalten. Dazu gehörte Argumentationen und Repräsentationen zu liefern, um den Ausbau der Erwachsenenbildung voranzutreiben oder negativen Entwicklungen „gegenzusteuern“. Dies bedeutete nicht, dass er die Erwachsenenbildung idealisierte oder gänzlich unkritisch sah. Wer zum Beispiel im Zusammenhang mit Sprachenzertifikaten seine Ausführungen zur Kursleitereignung studiert, wird sehr wohl einen der Praxis der Erwachsenenbildung gegenüber kritisch eingestellten Tietgens finden (Tietgens 1969). So wollte er mit der Einführung von Zertifikaten den Sprachenunterricht aus seiner Unverbindlichkeit führen und das Niveau der Kursleiter/innen anheben.

Schließlich benennt Tietgens als Funktionen drei und vier:

Sie können hilfreich sein:

- „als Planungsanregungen, die sich aus dem Vergleich mit der eigenen Planungspraxis ergeben kann, sei es zu inhaltlichen Versuchen, sei es zu Ankündigungsformulierungen,
- als Basis zur didaktischen Reflexion, jedenfalls dann, wenn die Erläuterungen der einzelnen Angebote genauer betrachtet werden“ (Tietgens 1998, S. 63).

Hier wird nach der Vermittlung in Richtung Politik und Öffentlichkeit die Vermittlung in Richtung Praxis herausgestellt. Tietgens wollte durch Programmanalysen die Programmplanung selbst unterstützen. Von Programmanalysen sollten Anregungen für die Ankündigungsformulierung oder die didaktische Reflexion ausgehen. Ihm ging es somit nicht um die Entwicklung einer Theorie der Programmplanung mit seinen Programmanalysen oder die Teilnahme an einem wissenschaftlichen Diskurs, sondern um die Aufbereitung von Untersuchungsergebnissen für die Praxis. Wenn man den gewählten Text ab der Seite 64 weiter liest, wird dies deutlich. Es geht ihm mit den Prog-

rammanalysen um das Auffinden von Strukturen in der Praxis. Es sollen aus der Analyse des aktuellen Angebotes Aufschlüsse darüber gewonnen werden, was zukünftig an dem Programmangebot der Volkshochschulen geändert werden sollte oder müsste. Zum Beispiel:

- „Es wird deshalb zu prüfen sein, inwieweit die Volkshochschulen in Zukunft ihre Arbeitspläne systematischer anlegen können, um dem Leistungsbedürfnis der Teilnehmer gerecht zu werden“ (ebd., S. 67).
- „Es muss versucht werden, ein solches Selbstverständnis mit den Erwartungserwartungen in Einklang zu bringen, was in einer Atmosphäre gesellschaftlichen Konkurrenzdrucks nicht einfach ist“ (ebd., S. 94).
- „So kann dann auch die Arbeitsplanauswertung zu einem Empfehlungskatalog übergehen (...)“ (ebd., S. 136).

Nach diesem Verständnis sind Programmanalysen nicht nur Untersuchungsverfahren zur Gegenwartsanalyse, sondern durchaus auch ein Instrument der Zukunftsdiagnose.

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, welche Aufgaben Hans Tietgens Programmanalysen zuwies. Neben Informationen aus der DVV-Statistik sollten Programmanalyse vertiefende Einblicke erlauben, um über den Stand und die Trends in der Erwachsenenbildungspraxis mehr zu erfahren. Diese Informationen sollten wissenschaftlich aufbereitet werden und für Politikberatung sowie Praxisunterstützung genutzt werden. Der wissenschaftliche Diskurs und die Theorieentwicklung waren hierbei von untergeordneter Bedeutung, wurden aber durchaus nicht ausgeblendet. Insofern vermittelte Hans Tietgens mit seinen Programmanalysen vor allem zwischen Praxis und Politik. Dabei ging er jedoch nicht von einer vorgefertigten eigenen Meinung aus und versuchte auch nicht, den Wünschen von Praxis oder Politik entgegenzukommen, wenngleich er meinungsstark durchaus seine Positionen publik machte und sich von anderen Positionen deutlich abzugrenzen wusste. Dies kann aber auch als Zeichen der Transparenz und wissenschaftlichen Redlichkeit verstanden werden, da er sich nicht hinter nebulösen Formulierungen versteckte. Viel mehr nutzte er die Programmanalysen mit Neugier und Offenheit und speiste die Ergebnisse als kritischer Freund an Praxis und Politik zurück. Insofern könnte man Hans Tietgens in Bezug auf Programmanalysen als einen kritisch-engagierten Beobachter beschreiben, den das Anliegen antrieb, die Erwachsenenbildung sowohl qualitativ als auch quantitativ auszubauen.

4. Programmanalysen nach Tietgens

Natürlich gibt es auch Leerstellen bei Tietgens' Bemühen um die Programmanalysen. So blieb die Arbeit in der Tat sehr stark auf die Volkshochschulen konzentriert, was aber auch der damaligen Verfasstheit der PAS/DVV geschuldet war. Zukünftig sollten Programmanalysen stärker das Spektrum der ganzen Weiterbildungslandschaft abdecken, was in der Forschung auch schon durch eine Reihe von Arbeiten geschehen ist (z.B. Körber u.a. 1998, Gieseke/Kargul 2005), zum Aufbau entsprechend erweiterter regionaler Archive geführt hat (siehe Raczek 2004 sowie 2005) und mittlerweile auch Ziel der zukünftigen DIE-Archivierungsstrategie ist (vgl. Heuer/Hülsmann/Reichart 2008).

Der digitale Wandel als neue Herausforderung für die Archivierung auf der einen Seite und die neuen Möglichkeiten (Statistikprogramme, Rechnerkapazitäten, Scientific-Use-Files, Forschungsverbünde, etc.) auf der anderen Seite verändern die Rahmenbedingungen von Programmanalysen (vgl. Käßlinger 2011). Hier ist einerseits eine gut bedachte Aktualisierung der Sammlungsstrategien gefragt und andererseits eine Nutzung der neuen Analysepotenziale, die eine weitere Elaborierung der Programmanalyse ermöglichen könnte. So könnte zum Beispiel die Sektion Erwachsenenbildung/Weiterbildung dafür sorgen, dass quantitative und qualitative Datensätze als Scientific-Use-Files an zentraler Stelle (vielleicht dem DIE?) archiviert und zugleich für andere Forscher/innen zur weiteren Nutzung zur Verfügung gestellt würden. Dies würde auch dem eingangs dieses Artikels zu Recht geforderten Diktum der Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Daten entgegenkommen. Zudem würde es vorhandene Ressourcen stärker bündeln und mit oft viel Mühe erhobene Daten einer weiteren Nutzung zuführen.

Was dahingegen sehr wohl in seiner Verantwortung lag, ist der Umstand, dass Hans Tietgens – wohl primär aufgrund seiner persönlichen Abneigung gegenüber internationaler Forschung – nach meinem Kenntnisstand keinerlei internationale Kooperationen (nicht einmal mit der Schweiz oder Österreich) im Bereich der Programmanalysen suchte bzw. einging. Dies hat mit dazu geführt, dass Programmanalysen fast nur in Deutschland in der Weiterbildungsforschung betrieben werden (Ausnahme: Gieseke/Kargul 2005).

Durch die institutionelle Veränderung des DIE gegenüber der PAS/DVV hat heute der Vermittlungsauftrag gegenüber der Praxis sowie den Serviceleistungen in Richtung Wissenschaft deutlich an Bedeutung verloren. (vgl. Nuisl 2008) Umso wichtiger wäre es in den

letzten Jahren gewesen, die Programmanalyse entsprechend der neuen wissenschaftlichen Standards weiterzuentwickeln. Mittlerweile scheint es aber so zu sein, dass sich das DIE seinem „wertvollen Schatz“ (Pehl 2004) wieder bewusster wird (s. auch Nuisl 2010, S. 173). Trotz dem formalen Auftrag „Service für Wissenschaft“ sollte aber inhaltlich nicht vollständig aus den Blick geraten, dass Programmanalyse auch einen Wert für die Praxis haben. Die Entwicklung entsprechender Lehrkonzepte für die Aus- und Fortbildung wäre eine wichtige proaktive Zukunftsaufgabe jenseits der Reaktion auf antizipierte Evaluationsanforderungen. Tietgens Handeln zwischen Theorie, Praxis und Politik kann man heute nicht mehr kopieren. Es sollte auch nicht wie jedes menschliche Handeln idealisiert werden. Eine wichtige Anregung für die Auseinandersetzung mit den Ansprüchen und Bedarfen dieser Bezugssysteme bietet es jedoch auch heute noch. Programmanalysen sind hier ein wichtiger Mosaikstein.

Literatur

- Behringer, F./Käpplinger, B./Moraal, D.: Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumente. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Band 2. Bielefeld 2008, S. 57-78
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung und Bildungsmanagement – Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen 2000, S. 30-58
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung seit 1945 – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen 2000
- Gieseke, W./Kargul, J. (Hrsg.) (2005): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event
Band 1: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.
Band 2: Depta, H./Kargul, J./Pótturzycki, J. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Plock. Münster.
Band 3: Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.): Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. HU zu Berlin, Erwachsenenpädagogischer Report 6, Berlin
- Heuer, K./Hülsmann, K./Reichart, E.: Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2008) 4, S. 46-48

- Käpplinger, B.: Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9 (2008a) 1, Art. 37 / URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379> [letzter Zugriff: 10.09.2010]
- Käpplinger, B.: Programmanalysen und ihre Bedeutung für die Forschung, Praxis und Politikadministration der Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Bielefeld 2008b, S. 241-251
- Käpplinger, B.: Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2011) 1, S. 36-44
- Lüthy, H.: Die Mathematisierung der Sozialwissenschaften. In: Wehler, H.-U. (Hrsg.): Geschichte und Ökonomie. Königsstein/Taunus 1985, S. 230-241.
- Kollewe, L./Seitter, W.: Lernberatung als empirische Leerstelle? Befunde aus Programmanalysen von Weiterbildungseinrichtungen. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2009) 3, S. 57-69
- Körper, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995
- Nolda, S.: Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsprojekte. Frankfurt/Main 1998, S. 139-235
- Nolda, S.: Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 212-227
- Nolda, S.: Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2010, S. 293-307
- Nuissl, E.: Trends in der Weiterbildungsforschung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld 2010, S. 181-191
- Nuissl, E.: Ein halbes Jahrhundert PAS/DIE. In: Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung: Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts. Bielefeld 2008, S. 7-26
- Pehl, K.: Ein wertvoller Schatz – Die Volkshochschul-Programme als historisches Archiv. In: diskurs (2004) 2, S. 4-6
- Pehl, K.: Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/Main 1998, S. 9-60
- Raczek, H.: Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Land Brandenburg. Handbuch 2003. Berlin: Humboldt-Univ., Phil. Fak. IV, 2004 (Erwachsenenpädagogischer Report; 5)
- Raczek, H.: Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2004. Berlin: Humboldt-Univ., Phil. Fak. IV, 2005 (Erwachsenenpädagogischer Report; 7)

- Seiverth, A.: Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Band 2. Bielefeld 2008, S. 89-96
- Tietgens, H.: Zertifikate für Erwachsene. Frankfurt/Main 1969
- Tietgens, H.: Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der Volkshochschule – Eine Arbeitsplan-Analyse. Arbeitspapier 46. Frankfurt/Main 1972
- Tietgens, H.: Zur Vielfalt von Schreibwerkstätten – Eine Auswertung der Arbeitspläne mittelstädtischer Volkshochschulen. Arbeitspapier 117. Frankfurt/Main 1990
- Tietgens, H.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen Frankfurt/Main 1994 (berichte materialien planungshilfen)
- Tietgens, H.: Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsprojekte. Frankfurt/Main 1998, S. 61-138

**Forum 5: Gesellschaftstheoretische Annahmen und
institutionelle Verortung der Erwachsenenbildung**

Moderation: Prof. Dr. Nuisl von Rein

Weiterbildung als Affirmation oder Gesellschaftsveränderung? Anmerkungen zu einer weiterbildungspolitischen Positionierung von Hans Tietgens

Detlef Kuhlenkamp

1. Die Positionierung von Baethge/Schumann in „Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit“

1973 veröffentlichten Martin Baethge und Michael Schumann in der Zeitschrift „Neue Sammlung“ einen Aufsatz mit dem Titel „Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit“ (Baethge/Schumann 1973). Absicht ihres Aufsatzes sei, „einige immanente Widersprüche zwischen den Weiterbildungspostulaten der jüngeren bildungspolitischen Diskussion und ihren gesellschaftlichen Realisierungsbedingungen aufzuweisen; nicht, um die Postulate zu widerlegen, sondern um die Ebene und die politische Reichweite des Kampfes um ihre Durchsetzung deutlich zu machen“ (ebd., S. 142).

Sie referieren kurz die weiterbildungspolitische Programmatik vom Anfang der siebziger Jahre, um diese als Teil des Postulats der aktiven Teilnahme aller Mitglieder einer Gesellschaft an ihrer Weiterentwicklung zu werten. In allen Definitionsvarianten dieses Konzepts bilde der Bezug auf selbstverantwortliches Handeln in allen gesellschaftlichen Bereichen den tatsächlichen Kern. Als Problem dieser Konzepte heben sie hervor, dass diese die sozialen Bedingungen ihrer Realisierung nicht hinreichend reflektiert hätten. Es seien Konzepte, die aus der sozialen Situation und dem politischen Erfahrungshorizont von Bürgern entwickelt worden seien, das heißt von Gesellschaftsmitgliedern, „die aufgrund ihrer eigenen Teilhabe an Besitz und/oder Bildung in der Regel die nach dieser Theorie grundlegenden Voraussetzungen für selbstverantwortliches Handeln bereits besaßen“ (ebd., S. 143). Die Ausdehnung dieses Bildungskonzepts auf alle Gesellschaftsmitglieder stelle also die Gesellschaft vor das Problem, Menschen ohne diese Merkmale in dieses Konzept einzubeziehen. Daraus folgern sie: „das Weiterbildungsproblem ist vornehmlich ein soziales Problem der Weiterbildung von Arbeitern und unteren Angestellten (und damit, worauf die UNESCO-Konferenz ausdrücklich verweist: auch von Arbeitslosen)“ (ebd.). Diese Aussagen spitzen sie mit der Frage zu: „Ist es überhaupt ohne reale Veränderung der gesellschaftlichen Situation dieser Gruppen möglich, ihnen Weiterbildung im Sinne der eingangs gegebenen Definitionen zu vermitteln“ (ebd.)?

Denn diesen Bevölkerungsgruppen fehlten die formalen Bildungsvoraussetzungen, weshalb Weiterbildung bei ihnen vor allen emanzipatorischen zunächst kompensatorische Funktionen habe. Weiterbildung müsse im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Praxis, und nicht arbeitsteilig separat von der Praxis organisiert werden. Dies setze eine andere Organisation voraus, als die gegenwärtig zum Beispiel in der Volkshochschule realisiert sei. Wenn es um Weiterbildungsbeteiligung und gesellschaftliche Beteiligung gehe, seien vor allem die Arbeiter nicht beteiligt, daraus folge als Konsequenz: nicht nur Geld und Zeit für Erwachsenenbildung, sondern Veränderungen der Gesellschaft. So folge aus der Analyse betrieblicher Qualifikationsbedürfnisse, dass Weiterbildung als politische Forderung auf die Veränderung betrieblicher Realität gerichtet sein müsse, denn Weiterbildung für Arbeiter sei für die Interessen der Betriebe nicht funktional. Deshalb müssten die arbeitsorganisatorische Zielsetzung und die betrieblichen Realitäten bis hin zum Abbau hierarchischer Anweisungsstrukturen geändert werden. Weiterbildung müsse als Instrument zur Durchsetzung objektiver Veränderungen von Arbeit und Gesellschaft betrieben werden.

2. Die Reaktion von Tietgens auf Baethge und Schumann

Tietgens hielt dieses weiterbildungspolitische Konzept nicht nur für verkürzt, sondern auch für falsch und für die politische Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung für gefährlich. Er antwortete in der folgenden Ausgabe der „Neuen Sammlung“ unter der Überschrift „Anmerkungen zu einem Weiterbildungs-Konzept“ (Tietgens 1973).

Tietgens konzidiert zu Beginn, dass der von Baethge und Schumann dargestellte Sozialisationszirkel in der Tat ein Bedingungsrahmen sei, der der Erwachsenenbildung bisher Grenzen gesetzt habe.

Die Erwachsenenbildung habe nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch alltägliche Bildungsanforderungen ernst genommen. „Ohne das pragmatische Bemühen, Modernitätsrückstände aufzuholen, wäre das Angebot der Erwachsenenbildung sowohl an den gesellschaftlichen Erfordernissen als auch an den subjektiven Bedürfnissen vorbei geplant worden“ (ebd., S. 284). Tietgens bestätigt durchaus eine Diskrepanz zwischen Selbstanspruch und tatsächlicher Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Die gegenwärtige Situation allein an idealen Ansprüchen zu messen, bedeute jedoch ein Ausklammern der historischen Dimension. Ein Ausblenden der Geschichte führe zu „Selbstüberforderungen“ (ebd., S. 286). Schließlich werde überall in der Welt das Weiterbildungsangebot von denjenigen genutzt, die durch ihre schulische Erstausbildung dafür präformiert seien.

Die Ausweitung der Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter erfordere nicht nur Strukturveränderungen, sondern auch Ansprüche an das menschliche Verhalten mit entsprechender Bewusstseinshaltung. Weiterbildungsbereitschaft und -fähigkeit könnten nur graduell ausgedehnt werden. Weiterbildung dürfe nicht nur als Vehikel für berufliches Fortkommen gesehen werden, vielmehr müssten alternative Bildungsziele im Erfahrungshorizont der Betroffenen in Erscheinung treten, zum Beispiel ein Interesse erzeugt werden, sich außerhalb von Verwandtschaft, Nachbarschaft und Kollegenschaft kommunikativ zu bewegen. Alle Versuche, die Entfremdung aufzuheben, erforderten eine Bewusstseinsbildung, „die sich nicht Alternativen zum Bestehenden als weniger anstrengend vorgaukeln lässt“ (ebd., S. 288). Einer solchen Bewusstseinsbildung stehe entgegen, dass der Leistungsbegriff zu einem negativen Reizwort geworden sei. Damit sei emanzipatorischen Interessen ein Bärendienst erwiesen. Ebenso sei es bedenklich, alle Unzulänglichkeiten und alles Unvermögen allein auf gesellschaftliche Faktoren zurückzuführen. Damit werde der Sozialisationszirkel nur verfestigt.

Qualifikation und Emanzipation dürften nicht gegeneinander ausgespielt werden. Erwachsenenbildung sei als kritische und differenzierende Bewusstseinsbildung zu verstehen. Dabei könne der Qualifikationserwerb einen Dispositionsspielraum mit sich bringen, der sich im Sinne stärkerer gesellschaftlicher Mitbestimmung nutzen ließe. Zu Gunsten benachteiligter Gruppen, die bisher mit Weiterbildungsangeboten nicht erreicht wurden, seien bildungsorganisatorische, didaktische und methodische Überlegungen anzustellen. Demzufolge beinhalte die von Baethge und Schumann kritisierte Herauslösung von Lernprozessen aus dem unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhang die Chance einer Distanz vom Erlebten und Kasuistischen. Sie ermögliche, Allgemeines zu lernen, dass für verschiedene Situationen anwendbar sei, wenn man das Anwendenkönnen beherrsche. Allerdings lasse das organisierte Lernen seinen Gebrauchswert nicht unmittelbar erkennen. Hingegen biete das arbeitsplatzbezogene Lernen den Vorteil, dass es vergleichsweise unauffällig geschehen könne. Jedoch bleibe das Weiterlernen funktionsbezogen und beschränke sich auf spezifische Arbeitsvollzüge. Nur bewusstes Lernen führe über instrumentelles Handhaben hinaus. Es führe weder zur Selbstverantwortung noch zur Solidarität, Motivierung und Aktivierung zu einem Fetisch zu verkoppeln“ (ebd., S. 293). „Die Orientierung am tatsächlichen oder scheinbaren Qualifikationsbedarf, die für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in den sechziger Jahren kennzeichnend gewesen ist, hat ihre historischen und ökonomischen Gründe gehabt. Das entsprechende Angebot hat auch heute nichts von seiner Dringlichkeit verloren. Bedenklich wäre nur, wenn es isoliert bliebe. Inso-

fern erscheint eine Gegensteuerung angebracht. In ihrem Interesse sind die Möglichkeiten für eine Bewusstseinsbildung zu mobilisieren“ (ebd., S. 294).

3. Der Konflikt zwischen Baethge/Schumann und Tietgens

Was war nun der eigentliche Konflikt zwischen Baethge/Schumann einerseits und Tietgens andererseits?

Der Ansatz von Baethge/Schumann bestand vor allem darin, die Diskrepanz zwischen den damals vorherrschenden bildungs- sowie weiterbildungspolitischen Positionen und der Realität – vor allem bezogen auf die Teilnehmendenstruktur – der Weiterbildung herauszustellen. Aus dieser Diskrepanz leiteten sie die Forderung ab, die Weiterbildung müsse sich vor allem den Arbeitern, unteren Angestellten und Arbeitslosen zuwenden. Dann gerieten sie in ihrem Beitrag allerdings in eine Argumentationsfalle, indem sie die betriebliche Situation dieser Bevölkerungsgruppen in der Weise analysierten, dass diese gerade das entscheidende Hindernis gegenüber der Weiterbildung-Beteiligung darstelle. So blieb ihnen als Veränderungsperspektive der Weiterbildung nur die Forderung einer weitgehenden Änderung betrieblicher und gesellschaftlicher Strukturen als Voraussetzung einer veränderten Weiterbildung-Beteiligung. Damit gerieten sie in eine ähnliche „Falle“ wie die OECD mit ihrem Konzept der „Recurrent Education“ von 1973. Dieses Konzept sah den wiederkehrenden Wechsel von Phasen der Lernarbeit und der Berufsarbeit vor. Das heißt, die Realisierung dieses Konzepts hätte nicht nur weitgehende bildungspolitische Veränderungen erfordert, sondern auch solche im Beschäftigungssystem. Diese politische Überdehnung der Anforderungen dieses Konzepts führte vor allem zu seiner schließlichen Bedeutungslosigkeit. Im Konzept der OECD „Lifelong Learning for all“ von 1996 spielte die Programmatik der „Recurrent Education“ dann auch keine Rolle mehr.

Tietgens leugnete in seiner Entgegnung auf Baethge/Schumann nicht die Diskrepanz von Rhetorik und Realität der Weiterbildung. Er setzte aber auf die Bedeutsamkeit der historischen Entwicklung, die die Weiterbildung in den sechziger Jahren gegenüber der Zeit der Weimarer Republik deutlich verändert habe, und die zu weiteren Veränderungen – auch der Teilnehmendenstruktur – führen könne und müsse. Zugleich hoffte und vertraute er auf Veränderungen des Bildungsverhaltens durch Bewusstseinsprozesse. Damit geriet er ebenfalls in die Gefahr einer Argumentationsfalle, denn wie sollte es zu den geforderten und erhofften Bewusstseinsveränderungen kommen, wenn der auch von ihm beklagte Sozialisationszirkel und die ökonomischen Verteilungsstrukturen sowie

Konsumanreize – in der Studentenbewegung sprach man von Konsumterror – bestehen bleiben? Er baute jedoch auf eine graduelle Ausweitung der Weiterbildungsbereitschaft und beispielsweise auf eine Ausweitung des Kommunikationsrahmens und -interesses über Verwandte, Nachbarn und Kollegen hinaus. Er vertraute nicht auf die Möglichkeit weitgehender gesellschaftlicher Veränderungen als Voraussetzung veränderten Weiterbildungs-Verhaltens, sondern eher auf verändertes Weiterbildungs-Verhalten als Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderungsprozesse.

Mündlich erläuterte er das mit dem Bild der aufrecht stehenden Zwiebel: die obere Spitze der Zwiebel bildeten die upper ten, die untere Spitze die Bevölkerungsgruppen, die heute als Prekariat bezeichnet werden. Beide seien für die Weiterbildung nicht erreichbar. Die Mitte der Zwiebel bildeten die Adressaten der Weiterbildung: die kleinbürgerlichen und mittelschichtigen Milieus. Es käme darauf an, die Weiterbildungsbeteiligung in Richtung beider Enden der Zwiebel graduell auszuweiten. Dies würde die Weiterbildung verändern, ihre gesellschaftliche Bedeutsamkeit und letztlich auch die Gesellschaft.

4. Fazit

Wie viele Menschen litt auch Tietgens unter dem Muff der Adenauer-Republik. Aber er hatte die Zeit des Nationalsozialismus nicht vergessen. Er dachte historisch und war ein Anhänger des Realitätsprinzips. Dies brachte ihn bei einer Podiumsdiskussion der Volkshochschule Dortmund im September 1973 in Gegensatz zu Oskar Negt und dessen Kritik an der arbeitsteiligen Gesellschaft. Für Tietgens kam diese Kritik wie „einst bei der Jugendbewegung“ einer Rückkehr „an den Hordentopf“ gleich und war für ihn Ausdruck irrationaler Momente und affektiver Reaktionen (Cube von u.a. 1974, S. 38). Er teilte bei dieser Podiumsdiskussion die Position Wolfgang Schulenburgs, dass Emanzipation und Kompensation durch Lernprozesse nicht gegeneinander ausgespielt werden dürften, und war nicht der bei dieser Veranstaltung geäußerten Meinung Jochen Dikaus, dass emanzipatorisches Lernen nur möglich sei „in einer Verflechtung von Aktion und Reflexion“ (ebd. S.105).

Die in den siebziger Jahren oft geäußerte Forderung, politische Weiterbildung müsse zu direktem politischen Handeln führen, hielt er nicht nur für eine Überforderung der Adressaten, sondern diese Haltung war ihm auch suspekt. In seinem Beitrag für die Festschrift für seinen Studienfreund Karl-Otto Apel im Jahre 1982 unter der Überschrift „Studieren in Bonn nach 1945“ schrieb er, „zugleich blieb der Habitus der Vorsicht erhalten“ (Tietgens 1982, S. 730) und: „auf einen Gedanken kam man

nicht, nämlich seine Gedanken unmittelbar in die Tat umsetzen zu wollen" (ebd., S. 740). Es sei die Konsequenz einer theoretischen Implikation gewesen, „wenn Faschismus und Aktion in einen Assoziationszusammenhang gebracht wurden“. Diejenigen, die die Auseinandersetzungen in der Zeit der Studentenbewegung kennen, werden sich dabei an den Ausdruck des „linken Faschismus“ von Jürgen Habermas erinnern (Habermas 1969, S.148).

Bildung und Reflexion waren für Tietgens die wichtigsten Voraussetzungen gesellschaftlicher Veränderungen. Er bestand auf der Trennung von Lernen und Aktion.

Literatur

- Baethge, M./Schumann, M.: Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit. In: Neue Sammlung, 13 (1973) 2, S. 142-152
- Cube von A. u.a.: Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974
- Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt/M. 1969
- OECD: Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning. Paris 1973. Dt. Ausgabe: Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel. Bonn (KMK) o.J.
- OECD: Lifelong Learning for all. Paris 1996
- Tietgens, H.: Anmerkungen zu einem Weiterbildungs-Konzept. In: Neue Sammlung, 13 (1973) 3, S. 284-294
- Tietgens, H.: Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes. In: Kuhlmann, W./Böhler, D.: Kommunikation und Reflexion. Zur Diskussion der Transzendentalpragmatik. Antworten auf Karl-Otto Apel. Frankfurt/M. 1982, S. 720-744

Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? Dimensionen der Lerngesellschaft beleuchtet an zwei Handlungskontexten aktueller Forschungsarbeiten

Sabine Schmidt-Lauff, Thomas Barany, Carina Popp, Maria Worf

1. Dimensionen der Lerngesellschaft

In dem ausgewählten Beitrag „Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung“, den Hans Tietgens im April 1997 in der Zeitschrift ‚Erwachsenenbildung‘ veröffentlicht hat, lassen sich zentrale Dimensionen aufspüren, anhand derer die Lerngesellschaft beschrieben werden kann.

Definitiv versteht Tietgens Bildung als „die Arbeit des Menschen an sich selbst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (Tietgens 1997, S. 161) also die „Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion, welche als Basis einer „humanen Lebensgestaltung“ (ebd., S. 161) dient. Diese *bildungstheoretische Dimension* erfordert das „Dialogische“ (ebd., S. 161) als Interaktion ebenso wie „die Toleranz gegenüber dem anderen“ (ebd., S. 161) als psychosozial-humanistischen Aspekt. Bei der Beantwortung der Frage nach dem „Wozu des Lernens“ (ebd., S. 161) darf es genau um diese Aspekte keine Reduktion bzw. Ignoranz geben, denn die Gesellschaft konstituiert sich nicht nur aus ökonomischem Denken sondern vielmehr aus „der Pflege des kulturellen Lebens“ (ebd., S. 161).

Weiterhin konstatiert Tietgens mit Blick auf die aktuelle Brisanz im Rahmen des gedankenlosen Gebrauchs einer Formel von lebenslangem Lernen: „Gelernt werden soll unmittelbar Verwendbares“ (ebd., S. 161). Dabei stellt er die Zweckorientierung im Lernen – als *die nutzenorientiert-ökonomische Dimension* der Lerngesellschaft – seinem Verständnis von Bildung gegenüber. Er mahnt dabei an: „Wenn Lernen allein an Zwecken orientiert ist, kann sich das nicht mehr entwickeln, was wir nach alten Traditionen unter Bildung verstehen“ (ebd., S. 161). Tietgens deckt ein pädagogisches Spannungsfeld auf und appelliert, dass sich die Erwachsenenbildung nicht am Ordnungsprinzip der marktgängigen Planung orientieren sollte (ebd., S. 161). Wenn dies jedoch erfolgt, schreitet der Prozess der Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs, der Funktionalisierung von Bildung und die Ökonomisierung der Bildungsarbeit, weiter fort. 10 Jahre später gibt Egger zu verstehen, dass der dominierende Fokus des lebenslangen Lernens weiterhin „in einem vorwiegend marktorientierten Rahmen“ (Egger 2008, S. 4) liegt. Wird der Blickwinkel auf lebenslanges Lernen zu häufig auf die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit gerichtet, reduziert sich seine „Akzeptanz vor-

rangig im Bezug zu beruflichem Lernen“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 279). Im Sinne des von Tietgens gebrauchten Bildungsbegriffs „Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (Tietgens 1997, S. 161) sind Lerngegenstände von kulturell-bildendem oder sozial-integrierendem Typus (Tippelt/von Hippel 2009, S. 12) für die Schreibung einer individuellen Lebensgeschichte ebenso bedeutsam wie beruflich-qualifizierende.

Als *subjektorientierte Dimension* der Lerngesellschaft sind die Lernenden und die professionell Agierenden zu nennen. Das Nachdenken über das Subjekt erfolgt dabei aus einer Verschränkung der Perspektiven der professionell Tätigen sowie der Teilnehmenden. Die semantische Verschiebung von Teilnehmerorientierung zur Kundenorientierung drückt eine konfliktbehaftete Verschränkung aus (vgl. Tietgens 1997). Bildungsteilnehmende sehen sich in einer scheinbar von ökonomischen Belangen geleiteten Gesellschaft als Konsumenten von Bildung und damit als Kunden.

Die ebenenübergreifenden Aspekte (Individuum, Bildungsorganisation, Gesellschaft) konstituieren die gegenwärtigen Steuerungsdebatten in der Erwachsenenbildung und kommen in den von Tietgens ausgedrückten Bedenken „zeittypische Verengung des Lernens auf berufliche Notwendigkeiten“ (Tietgens 1997, S. 162), der alleinig anerkannte Verwendungsbereich von Gelerntem „Arbeit und Beruf“ und die „Einschränkung der Angebotsvielfalt“ (ebd., S. 162) aufgrund von „marktgängiger Planung“ (ebd., S. 161) zum Ausdruck.

Im Folgenden wird die bei Tietgens angedeutete Verschränkung von Bildung und Zweckorientierung innerhalb zweier pädagogischer Handlungskontexte aufgegriffen. Dabei wird die Reduktion des Bildungsbegriffs auf Zweckmäßigkeit, Funktionalität und Verwertungsstrukturen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung (Kapitel 2) und der intergenerationalen Bildung (Kapitel 3) nachgezeichnet.

2. Der Handlungskontext der universitären Weiterbildung

Das von Tietgens kritisch angemerkte Verschwinden der Bildungsdimension aus der Weiterbildung trifft bei genauer Betrachtung auch auf den sich derzeit konstituierenden Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Universitäten zu. Sowohl die Angebote selbst als auch die Rhetorik der an Bildungsprozessen beteiligten Personen im Rahmen der Hochschulen markieren eine Entwicklung, die Tietgens mahnend voraussah. Universitäten verstehen sich zum einen immer noch als traditionelle Orte der Bildung, wenngleich aktuelle Diskussionen um die Umsetzung des Bologna-Prozesses dieses Attribut jetzt neu ausdefinieren (vgl. Bredl et al. 2006, S. 7).

Der tertiäre Bereich unseres Bildungssystems erlebt einen Wandel seiner Strukturen und traditionellen Leitmotive. Historisch gewachsene, institutionelle Bewusstseinschichten der Exzellenz, Omnipotenz und gesellschaftlicher Verantwortung, wie sie Schulenberg (1981) bereits beschrieb, erhalten neue Konturen und Bezugspunkte. Dabei wird aktuell Exzellenz bildungspolitisch differenzierter ausgedeutet. Inmitten der Veränderungen von Studienstrukturen sowie des Wettbewerbs um Forschungsgelder und knapper Finanzierung durch die öffentliche Hand entsteht mit der Weiterbildung eine nicht-traditionelle Kernaufgabe, die meist als nachrangiges Aufgabenfeld verstanden wird (vgl. Wittpoth 2005, S. 21). Universitäre Weiterbildung wird dabei als nachfrage- und berufsorientierte Leistung verstanden (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 134f.). Diese Perspektive liefert Implikationen für eine Überformung der traditionellen Bewusstseinschichten (Schulenberg 1981) und damit auch für eine marktorientierte Ausgestaltung von Weiterbildung (Tietgens 1997).

Erste explorative Analysen von Weiterbildungsangeboten in Sachsen und Bayern zeigen¹, dass die universitäre Weiterbildung häufig eine Rhetorik nutzt, die eher betriebs- und personalwirtschaftlichen Bereichen zuzuordnen ist. Vor allem die so genannten kommerziellen, weiterbildenden Masterstudiengänge formulieren die Ziele der beruflich verwertbaren Kompetenzentwicklung sowie der exzellenten Weiterqualifizierung für Führungskräfte. Beispiele hierfür sind u.a. der „MBA Customer Relationship Management“ des C-MIT (TU-Chemnitz) oder das „Management-Seminar-Programm“ der Universität Augsburg (TU Chemnitz 2010/Universität Augsburg 2010). Hier entsteht der Eindruck, dass Universitäten ihre Studiengänge als persönliches Investitionsgut der eigenen Berufskarriere eines Teilnehmenden bzw. Kunden verstehen. Die passgenaue und praxisrelevante Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für Fach- und Führungskräfte wird z.B. bei der Universität Erlangen-Nürnberg nicht nur als Antwort auf das lebenslange Lernen, sondern auch als Grundlage für den beruflichen Erfolg im 21. Jahrhundert präsentiert (Universität Erlangen-Nürnberg 2009).

Faulstich und Graeßner entwickeln anhand empirischer Daten drei Profilmodelle wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland, in denen sich der eingangs beschriebene Trend widerspiegelt (vgl. Fauls-

¹ Die Ergebnisse resultieren aus einem Dissertationsvorhaben an der Technischen Universität Chemnitz. Thomas Barany: „Universitäre Weiterbildung: Programmstrukturen und Angebotstypologien – Der Entwurf einer Angebotssystematik an Hand empirischer Analysen in Sachsen und Bayern.“ Bearbeitungsbeginn: 06/2009, voraussichtliches Bearbeitungsende: 06/2012.

tich/Graeßner 2008, S. 7). Gleich ob „Bedarfs- und Nachfrageorientierte Marktsucher“, „Angebotsorientierte Verkaufsläden“ oder „Wissenschaftsorientierte Profilgestalter“ (ebd., S. 7) – jedes Profil ist durch ökonomische und wettbewerbstypische Begriffe geprägt.

Gleichwohl lassen sich fernab beruflich-qualifizierender Formen von Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte gesellschaftliche Themen finden – sei es in offenen Vorlesungen am Sonntag oder in Bürger- und Seniorenakademien (TU Dresden 2009). Als Akteur lebenslangen Lernens positioniert sich die Universität auf den ersten Blick vorrangig im Bereich der beruflich-qualifizierenden Weiterbildung, nutzt aber gleichzeitig die nicht beruflich verwertbare Weiterbildung zur Stärkung des eigenen Profils (Hanft/Simmel 2007, S. 9). Die Angebote zu gesellschaftlichen Themen in nicht zwingend marktorientierter Form markieren hierzu ein Profil, was als Gegenbewegung interpretiert werden könnte.

Vielleicht ist es aber genau diese Parallelität der ambivalent erscheinenden Angebotsprofile von marktorientierter, beruflich hoch spezialisierter Weiterbildung und offenen Angeboten zu Themen mit breitem gesellschaftlichem Anschluss, die Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt kennzeichnet. Dieses Nebeneinander muss jedoch nicht zwangsläufig als Ambivalenz verstanden werden. Vielleicht finden sich Hinweise, dass sich universitäre Bildungsarbeit in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung neu ausrichtet.

3. Der Handlungskontext der intergenerationalen Bildung

Die Frage nach dem „Wozu des Lernens“ (Tietgens 1997, S. 161) wird nach Tietgens in der heutigen Bildungsarbeit nicht in der Fülle seiner Möglichkeiten beantwortet (ebd., S. 161). Das ist auch für die intergenerationale Bildungsarbeit zutreffend, für die in Anlehnung und Gedenken an Tietgens' Kritik an einer ökonomisierten Bildung hier ein zweiter handlungsfeldspezifischer Zugang gesucht wird².

Als Fokus seiner Überlegungen stellt Tietgens heraus, dass Lernen allein an Zwecken orientiert sei und die *bildungstheoretische* Dimension nicht vordergründig sei. Ökonomisierung dominiert die Pädagogisierung. Im Rahmen eines Promotionsprojekts, welches sich mit einem Hand-

² Die Ergebnisse resultieren aus einem Dissertationsvorhaben an der Technischen Universität Chemnitz: Maria Worf: „Treffen der Generationen. Eine Reflexion erwachsenendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen.“ Bearbeitungsbeginn: 02/2008; Bearbeitungsende: 09/2010.

lungskontext der Bildungsarbeit auseinandersetzt, konnte dieses Spannungsfeld zwischen Ökonomisierung und Pädagogisierung theoretisch und empirisch identifiziert werden. In einem pädagogischen Balanceakt innerhalb dieses Spannungsfeldes – so der theoretische Blick auf das Feld – soll Lernen für intergenerationale Zielgruppen aus reiner Bildungsaspiration heraus ermöglicht werden, ohne ökonomische oder gar effizienzfordernde Doppelsinnigkeiten zu generieren. Im Grunde geht es hier *nur* um Bildung: Beim intergenerationalen Lernen sollen sich Generationen begegnen, um „Toleranz“ (Tietgens 1997, S. 161) aber auch das „Dialogische“ (ebd., S. 161) zu lernen. Damit verfehlt intergenerationale Bildung den „anerkannten Verwendungsbereich“ (ebd., S. 161) Arbeit und Beruf in den meisten Fällen.

Dass es ein implizites, pädagogisch zumeist unreflektiertes Treffen und Lernen der Generationen schon immer gab, tut der Forderung nach intergenerationaler Bildung keinen Abbruch – die Zweckmäßigkeit dieses informellen Formats jedoch ist durch die Alltäglichkeit und die „Tradierungslogik“ (Franz 2010, S. 18) intergenerationaler Beziehungen in Frage gestellt. Erst über die gewachsenen gesellschaftlichen Herausforderungen der Risikogesellschaft (Beck 1986), der politisch-programmatischen Implementierung lebenslangen Lernens und der demografischen Wandlungstendenzen sollen sich auch pädagogisch inszenierte und institutionalisierte Lernformen entwickeln (vgl. exemplarisch dazu: Konzentrierte Aktion Weiterbildung e. V. 2006, S. 104).

Was heißt dann intergenerationale Bildung und warum, „bedarf dieser Prozess“, [der eigentlich selbstgesteuert funktioniert; M.W.] „eines institutionellen Rahmens“ (Tietgens 1997, S. 163)? Kritische Reflexivität gegenüber anderen Generationen muss heute mehr denn je gelernt werden. Sich und seine Generation in Frage zu stellen, sich gegenüber Bewertungen, Erfahrungen und Sichtweisen anderer Generationen zu öffnen und diese an der eigenen Biografie zu spiegeln, ist eines von vielen Lernzielen des intergenerationalen Lernens, die sich jedoch nur schwer ökonomisieren lassen. Ältere bringen Jüngeren etwas bei (z.B. Kräuterkunde, Bewerbungstrainings), Jüngere bringen Älteren etwas bei (z.B. den Umgang mit dem Handy oder dem Internet) und der/die Pädagoge/-in tut eigentlich nichts anderes als ein Treffen der Generationen zu organisieren. Eine intergenerationale Selbstlernumgebung zu schaffen, ist aber nicht ausreichend. Pädagogische Begleitung und Verantwortung didaktisiert und inszeniert den Dialog der Generationen, ermöglicht den kritisch-reflexiven Dialog und macht so das Treffen der Generationen erst zu einem intergenerationalen *Bildungsprozess*. Tatsächlich entscheiden sich Programmverantwortliche allerdings häufig für funktio-

nale, marktgängige Angebote und die Schaffung von pädagogisch unreflektierten Begegnungsmöglichkeiten.

Problematisch erscheint es, dass ein Nachdenken über Intergenerationalität und Bildung erst durch bildungs- und finanzpolitische Anreizsysteme (Mehrgenerationenhäuser, Freiwilligenarbeit, Generationenpreise) initialisiert werden muss, d.h. die Selbstreflexivität, Gesellschaftskritik und nicht zuletzt die Professionalität von (Erwachsenen)Bildungsarbeit ist „dem Druck finanzpolitischer Entscheidungen“ (Tietgens 1997, S. 163) ausgesetzt. Noch drastischer wird es aber dann, wenn unter diesem Druck die Angebotsvielfalt durch marktgängige Planungsentscheidungen eingeschränkt wird und funktionale, ökonomische Motive für intergenerationale Bildungsarbeit in der Programmplanungsphase weitaus stärkere Begründungszusammenhänge für intergenerationale Angebote entfalten als pädagogische.

4. Schlussbemerkung

Den von uns ausgewählten Beitrag ordnen wir in seinem zeitdiagnostischen Format einer – für Tietgens typischen Form – der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung um das disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, ihrer Aufgabenbereiche bzw. Funktionsfelder und ihrer professionell agierenden Akteure zu. Für die heutige Auseinandersetzung in den zwei exemplarisch herausgegriffenen Handlungsfeldern (wissenschaftliche Weiterbildung, intergenerationale Bildung) ist das triadische Spannungsverhältnis aus dem Text besonders interessant, weil:

- kritische Beobachtungen für die Rezeption von Bildung über modernistische Veränderungen (Stichwort: Funktionalisierung; Ökonomisierung; Instrumentalisierung) gesellschaftlicher Art erfolgen. Dabei wird auch der alltagsweltlich sich überformende pädagogische Begriff des Lernens nicht ‚verschont‘.
- die institutionelle Rolle und Verfasstheit der Erwachsenenbildung nicht nur kritisiert, sondern auch professionspolitisch konstruktiv thematisiert wird.
- der professionell-personalen Verantwortungsträgerschaft durch die Tätigen in der Erwachsenenbildung ein angemessener autonomer Bedeutungsraum zugeordnet wird.

Der Text stellt über die zeitdiagnostische Reflexion eine *sinnstiftende Analyse* für heutige Forschungsarbeiten ebenso wie für die interessierte Leserschaft aus der erwachsenenpädagogischen Praxis dar. Zwar hat sich die Bindestrich-Diagnose einer Lerngesellschaft nicht durchgesetzt,

aber Tietgens Abgrenzung z.B. zum Begriff der Wissensgesellschaft, stellt über ‚Lernen‘ den Prozess und seine Transformationsleistungen in den Vordergrund (im Gegensatz zur Wissensgesellschaft, die das Ergebnis bzw. ‚Produkt‘ aus Bildung betrachtet).

Tietgens entfaltet über seine Form der professionsbezogenen Anwaltschaft (vgl. Gieseke 2010) ein trotz aller Kritik und Skepsis ermutigendes, beinahe inspirierendes Haltungsszenario. Indem er Ansprüche, Aufgaben und Herausforderungen an die Erwachsenenbildung formuliert, schafft er Bedeutungen und Funktionen. Zentral ist dabei seine Haltung zu Lernen als nicht zweckrational, nicht utilitaristisch bestimmbar, sondern im Gegenteil vehement vor ökonomischen Übergriffen zu schützen. Und – es wäre nicht ein typischer Tietgens Text wenn er sich nicht auch in dieser Auseinandersetzung schützend zu den (professionellen) Akteuren in der Weiterbildung stellte, um optimistisch zu werden, weil gerade sie es sind, die diese Übergriffe laut thematisieren und aktiv eingreifend den klassischen Bildungsgedanken verteidigen.

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Bredl, K./Holzer, D./Jütte, W./Schäfer, E./Schilling, A. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Jena 2006
- Egger, R.: Die gesellschaftliche Rahmung des lebenslangen Lernens. Für eine neue Lebensweltorientierung. In: Der pädagogische Blick, 16 (2008) 1, S. 4-10
- Faulstich, P./Graeßner, G./Gorys, B./Bade-Becker, U.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg 2007, S. 84-188. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff vom: 16.07.2010]
- Faulstich, P./Graeßner, G.: Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenzleuchttürme? In: Hochschule & Weiterbildung (2008) 1, S. 12-18
- Franz, J.: Intergenerationelles Lernen ermöglichen: Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2010
- Gieseke, W.: Professioneller Habitus und Geschichte. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 60 (2010) 2, Bielefeld, S. 105-116
- Hanft, A./Simmel, A.: Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Münster 2007
Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff vom: 16.07.2010]
- Konzertierte Aktion Weiterbildung e. V. (Hrsg.): Weiterbildung – (K)eine Frage des Alters?: Demografische Entwicklung und lebenslanges Lernen.

- Bonn. 2006. Online verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Dokumentation_KAW-Fachtagung_2006-Internet.pdf [Zugriff vom: 16.07.2010]
- Schmidt-Lauff, S.: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster 2008
- Schulenberg, W.: Hochschule und Öffentlichkeit. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Öffentlichkeit – Jahrestagung des AUE 1980 in Bamberg. Hannover, 1981, S. 74-81
- Technische Universität Dresden: Informationen für Weiterbildungsinteressierte. 2009. Online verfügbar unter: <http://tu-dresden.de/zielgruppen/weiterbildungsinteressierte> [Zugriff vom: 26.03.2010]
- Tietgens, H.: Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? In: Erwachsenenbildung, 43 (1997) 4, S. 161-163
- Tippelt, R./Hippel, A. v.: Einleitung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb. u. erweiterte Aufl. Wiesbaden 2009, S. 11-21
- Universität Erlangen-Nürnberg: Weiterbildung. 2009. Online verfügbar unter: <http://www.uni-erlangen.de/weiterbildung> [Zugriff vom: 23.06.2010]
- Wittpoth, J.: Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster 2005, S. 17-24

„Die Frage ist aber, inwieweit heute Lebensnähe nicht erst aus der Distanz zu gewinnen ist.“³

Jürgen Wittpoth

In einem eher knapp gehaltenen Abschnitt des o.g. Buches unter den Titeln

- Natürliches und organisiertes Lernen
- Selbstkonzept und Lebenslauf und
- Deutungsmuster als Medium symbolisch vermittelter Wirklichkeit

befasst sich Tietgens Mitte der 1980er Jahre mit einigen grundlegenden Problemen der Erwachsenenbildung, die erst später (und anders) breite Aufmerksamkeit erfahren haben (Tietgens 1986, S. 110-127). Es sind (z.T. in einer anderen Begrifflichkeit) die Aspekte: Entgrenzung der Erwachsenenbildung (bzw. die Unterscheidung von Erwachsenenbildung & Bildung Erwachsener), selbstgesteuertes bzw. informelles Lernen, konstruktivistische Didaktik, subjektwissenschaftliche Lerntheorie (und Lernwiderstände).

Die Denkbewegung, in der dies geschieht, kann man als ausschweifend, integrierend und bodenständig charakterisieren:

- *Ausschweifend* deshalb, weil Tietgens den Blick über unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen bzw. Denkrichtungen schweifen lässt und dabei immer wieder Erfahrungen aus den verschiedensten Bereichen der Erwachsenenbildungspraxis ins Spiel bringt. Darin dürfte nicht zuletzt seine besondere Stellung als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, die sich ‚zwischen‘ Bildungstheorie und Bildungspraxis positioniert hatte, zum Ausdruck kommen.
- *Integrierend* deshalb, weil er verschiedene Befunde und Auffassungen nicht gegeneinander in Stellung bringt, sondern sie zu verbinden versucht.
- *Bodenständig* deshalb, weil er aufkeimende neue Ansätze, Verlagerungen des Interesses ‚neugierig‘ aufgreift *und sie zugleich* auf tradierte Wissensbestände und Einsichten bezieht.

Zentral sind dabei für Tietgens zwei (‚anthropologische‘ Grund-) Annahmen:

³ Die Verweise auf Seitenzahlen im Text beziehen sich auf: Hans Tietgens: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986.

Die erste betrifft die spezifisch menschliche Art der Lernfähigkeit: gemeint sind nicht allein reflexartige Reaktionen auf Situationsanforderungen oder die Ansammlung von Wissen oder der Nachvollzug von Tätigkeiten, sondern „die Fähigkeit, sich in der Auseinandersetzung mit der Welt zu sich selbst verhalten zu können“ (eine Formulierung, die stark an den Bildungsbegriff des Deutschen Ausschusses erinnert). Es geht um die ‚Verarbeitung von Informationen über das Bewusstsein und die Möglichkeit der Selbstflexion‘ (ebd., S. 110-111).

Die zweite betrifft die menschliche Art des Weltzugangs: Leben vollzieht sich im ‚Modus der Auslegung‘ (ebd., S. 119).

Vor diesem Hintergrund kann Tietgens zunächst durchaus ‚sehen‘ (zugestehen), dass im Leben mehr gelernt wird als im Kurs, dass es innerhalb der Erwachsenenbildung eine ‚Sehnsucht‘ nach natürlichem Lernen gibt (ebd., S. 110), dass Lernende besondere Anlässe benötigen, um zu lernen (ebd., S. 119), was dann immer noch nicht bedeutet, dass sie es auch nachhaltig tun, dass Lehrende dazu neigen, Lernwiderstände zu übersehen (ebd., S. 113) usw. – also vieles von dem, was die jüngeren Debatten bewegt.

Er ist allerdings nicht bereit, dem Wortradikalismus des ‚Gegeneinander-Ausspielens‘ zu folgen, sondern insistiert auf der Notwendigkeit und dem Wert veranstalteten Lernens (ebd., S. 112).

Dieses Beharren kann darauf zurück geführt werden, dass er einem komplexen Konstruktivismus verpflichtet ist, einem Denken, das in seinen Grundzügen seit der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts ‚verfügbar‘ ist, also lange vor der sich „gegenwärtig ausbreitenden Erweckungsbewegung des ‚Radikalen Konstruktivismus‘“ (Soeffner 1999, S. 39). Gemeint ist ein ‚Sozialkonstruktivismus‘ (vgl. etwa Berger/Luckmann 1980), der wesentliche Grundannahmen des ‚Symbolischen Interaktionismus‘ und der (phänomenologischen) Wissenssoziologie in sich vereint. Demnach konstruieren die Menschen zwar die Welt, in der sie leben, aber sie tun dies nicht allein, sondern in enger Abhängigkeit von dem, was sie in ihrer Lebenswelt vorfinden. Die damit verbundene Standardisierung von Wahrnehmungen und Verhaltensweisen, die uns empirisch allen sehr wohl vertraut ist, kommt in dem von Tietgens häufig verwandten Begriff der Deutungsmuster sehr gut zum Ausdruck (denen gegenüber der ‚radikal-konstruktivistische‘ Begriff der Autopoiesis unsensibel ist).

Diese Muster, auch Fremd- und Selbstzuschreibungen, Rollen u.ä. führen zunächst generell dazu, dass Lernanlässe übersehen, Lernmöglichkeiten ausgeschlagen werden, gar nicht erst ‚gesucht‘, geschweige denn ‚gefunden‘ werden. Lernen im o.g. Sinne ist dann noch mal besonders

‚anspruchsvoll‘, bedeutet, sich auf Fremdes einzulassen, Rollenzuschreibungen zu überschreiten, flexibel mit Deutungsmustern umzugehen u.ä. Dem stehen *Veränderungsblockaden* (für Tietgens ebenfalls ein anthropologisches Grundphänomen) entgegen, die im Zweifelsfall vom einzelnen also solche gar nicht wahrgenommen werden (können), da sie im ‚unbewussten Lebensplan‘ verankert sind.

Die je besondere Art der Auslegung, Deutungsmuster, Selbstkonzepte, Situationsinterpretationen tragen also (auch) dazu bei, dass Menschen

„sich selbst und ihren Entwicklungsmöglichkeiten im Weg stehen. Es geht dann nicht darum, anderen Bildungsziele aufzunötigen, sondern Gedankenschritte zu vermitteln, die den Weg freilegen zum Verfolgen von Intentionen, die der Betreffende zwar schon erwogen hat, die aber durch wie auch immer übernommene Deutungsmuster blockiert sind. Dies wird vor allen das Selbstbild betreffen und damit das Zutrauen, sich Lernanforderungen auszusetzen. Beschädigte, aber auch überzogene Selbstbilder erweisen sich jedenfalls immer wieder als teils verdecktes, teils markantes Hindernis auf dem Wege zum Weiterlernen als Erwachsener“ (ebd., S. 123).

Worum es geht, beschreibt Tietgens mit einem Begriff der Alltagssprache: „schon in der Vergangenheit ist öfter von der Aufgabe der *Horizont-erweiterung* gesprochen worden“ (ebd., S. 125). Es ist nicht auszuschließen, dass eine solche in lebensweltlichen Kontexten gelingt. Das wird aber um so „fragwürdiger, je abstrakter die Lernziele sind und je mehr eine *Strukturierung* erforderlich ist. Sie wird dann von *Instanzen* besorgt, die sich darauf spezialisieren. Auf diese Weise kommt veranstaltetes Lernen zustande“ (ebd., S. 111).

In dieser lapidaren Formulierung kommt denkbar knapp eine grundlegende systemtheoretische Annahme zum Ausdruck: Analog zur Ausdifferenzierung des Erziehungssystems mittels Einrichtung und Betrieb von Schulen (vgl. Luhmann 2002, S. 117) kann man davon ausgehen, dass sich im Zuge funktionaler Differenzierung ein institutionelles Gefüge von Erwachsenenbildungseinrichtungen allmählich von den vielfältigen Formen der Bildung Erwachsener in lebensweltlichen und anderen systemischen Kontexten abhebt (vgl. Wittpoth 2003). So wie Erziehung vor und nach der Etablierung des Schulwesens in Familien und an anderen Orten stattfand und stattfindet, geht die Bildung Erwachsener der Erwachsenenbildung voraus und begleitet sie. Beide Formen ‚gegeneinander auszuspielen‘ verkennt ihre Besonderheiten und fällt hinter historische Einsichten zurück (vgl. Wittpoth 2009).

Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1980
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt 2002
- Soeffner, H.-G.: Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröder, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz 1999, S. 39-49
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Wittpoth, J.: (Weiter-) Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld 2003, S. 53-67
- Wittpoth, J.: Leben Lernen lebenslang. In: Ricken, N. u.a. (Hrsg.): Umlernen. München 2009, S. 291-301

Das Konzept der institutionellen Staffellung nach Hans Tietgens – Eine Re-Interpretation aus neo-institutionalistischer Sicht

Michael Schemmann

1. Einleitung

Im Jahre 1991 legte Hans Tietgens im von ihm zusammengestellten Band „Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung“ einen Aufsatz vor mit dem Titel „Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung“ (Tietgens 1991).

In diesem Beitrag befasst sich Tietgens mit der Herausbildung und Verfestigung institutioneller Strukturen in der Erwachsenenbildung und damit verbundenen Problemlagen. Dabei wird auch das Konzept der institutionellen Staffellung eingeführt und expliziert. Der vorliegende Beitrag sucht dieses Konzept und die mit ihm thematisierten Probleme der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung zu rekonstruieren und sodann aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus zu beleuchten. Dadurch eröffnen sich neue konzeptionelle Sichtweisen und Erkenntnisdimensionen im Hinblick auf die von Tietgens angesprochenen Institutionalisierungsprozesse zwischen Weiterbildungsorganisationen und ihrer Umwelt. In Folge werden auch empirisch zu klärende Anschlussfragen sichtbar. Zunächst werden die Argumentation von Tietgens sowie das Konzept der institutionellen Staffellung expliziert und analysiert. Sodann wird in Grundannahmen des Neo-Institutionalismus eingeführt, um davon ausgehend das von Tietgens entwickelte Konzept und die damit verbundene Problemperspektive aus neo-institutionalistischer Sicht zu erweitern. Daran schließt sich eine Würdigung von Tietgens Überlegungen an.

2. Argumentationsanalyse

Tietgens Ausführungen nehmen ihren Ausgang in der Überlegung, dass mit der Zunahme an Komplexität der Lebensformen einer Gesellschaft nicht nur eine zunehmende Zahl von Lebensbereichen von der Institutionalisierung erfasst wird, sondern die Formen der Institutionalisierung sich ebenfalls ausdifferenzieren (Tietgens 1991, S. 140). Für die Erwachsenenbildung wird konstatiert, dass die institutionellen Strukturen noch nicht umfassend ausgeprägt seien und vor diesem Hintergrund die Thematisierung derselben sich eher rudimentär ausnehme. Es herrsche eine „Institutionelles ausblendende Betrachtungsweise“ (ebd., S. 141). Gleichwohl stellt Tietgens eine Tendenz zur Institutionalisierung fest, die

er im Wesentlichen im Zuwachs an Funktion und an gesellschaftlicher Relevanz der Erwachsenenbildung begründet sieht. Vor dem Hintergrund dieses Zuwachses sei eine Ordnung durch die öffentliche Hand herzustellen:

„Insofern Erwachsenenbildung nicht mehr nur konkrete Lebenshilfe und individuelle kulturelle Anreicherung liefert und nicht mehr nur von zufälligen Einzelinteressen bestimmt wird, seitdem sie Qualifikationen für das Überlebenspotential vermittelt und Qualifikationen für das Mitgestaltungspotential vermitteln will, kann auch ihre Förderung nicht mehr der Beliebigkeit unterliegen. (...) Damit ist Erwachsenenbildung ordnungsbedürftig geworden“ (ebd., S. 142).

In diesem Zusammenhang klärt Tietgens auch, „was unter den Begriff der Erwachsenenbildung oder Weiterbildung geordnet werden kann“ (ebd., S. 143). Dabei kommt er zu der Schlussfolgerung, dass es nur um organisierte Erwachsenenbildung gehen könne: „Ordnungsrelevant ist nur, wenn Weiterlernen beabsichtigt ist, wenn organisatorische Möglichkeiten dafür geschaffen worden sind und wenn diese aus öffentlichen Mitteln gefördert werden sollen“ (ebd., S. 143).

3. Das Konzept der institutionellen Staffelung

Das organisatorische Gefüge der Erwachsenenbildung kennzeichnet Tietgens mit dem Konzept der institutionellen Staffelung, die die drei Komponenten Veranstaltung, Erwachsenenbildungseinrichtung und Träger umfasst. Gestaffelt ist das organisatorische Gefüge insofern, als aus der Perspektive der Teilnehmenden die Erwachsenenbildung zunächst in Form von angebotenen Veranstaltungen besteht. Diese werden jedoch von Einrichtungen durch das Planungspersonal organisiert. Die Grundlage für diese Arbeit schafft schließlich der Träger durch die Gewährleistung der Finanzierung und der formalrechtlichen Regelungen (vgl. ebd., S. 146).

Aus diesem organisatorischen Gefüge entsteht mit Blick auf die Entsprechung der Ordnungsbedürftigkeit aus Sicht von Tietgens ein Problem, denn gesetzliche Regelungen „... orientieren sich nicht an den Lernprozessen selbst, sondern an Instanzen und Institutionen, die formale Voraussetzungen für sie schaffen“ (ebd., S. 144). Mit dem Konzept der institutionellen Staffelung ist also insofern ein problematisches Verhältnis beschrieben, als dass der Träger allein rechtsrelevant ist:

„Er fungiert formal als Entscheidungsinstanz, nicht zuletzt dann, wenn es um die Verwendung öffentlicher Mittel geht. Die institutionelle Staffelung beeinträchtigt die gewünschte Transparenz und damit auch die vielberufene Bedarfsgerechtigkeit und Teilnehmer-

orientierung. Dazu trägt bei, daß das Verhältnis der Einrichtungen zu ihren Trägern unterschiedlich ist. Das aber wirkt auf das zurück, was die Adressaten von Erwachsenenbildung bemerken: die Veranstaltungen“ (ebd., S. 146).

Tietgens hält dieses organisatorische Gefüge demnach für störungsanfällig und zwar derart, dass die Autonomie der professionell Handelnden bedroht wird und sich damit das Veranstaltungsangebot nicht notwendigerweise an den Teilnehmenden orientiert. An anderer Stelle wird dies nochmals deutlich, wenn Tietgens betont, dass die Träger durch die Ordnungsbemühungen aufgewertet und das Ziel des „bedarfsgerechten und bedürfnisweckenden“ Angebots (ebd., S. 154) bedroht sei.

Schlussfolgernd plädiert Tietgens dafür, sich intensiver und differenzierter mit dem organisatorischen Gefüge und dabei mit den einzelnen Komponenten zu beschäftigen:

„Es ist daher nicht nur von formalem Interesse, wenn die Diskussion über die institutionelle Struktur sich intensiver und differenzierter mit der Stellung der Träger befasst. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die formalen Regelungen und die faktischen Verfahrensweisen nicht immer identisch sind und daß dies Rückwirkungen auf die Angebotsstruktur hat“ (ebd., S. 149).

In diesem Zusammenhang verweist er auf drei Aspekte: Zum einen im Hinblick auf das Verhältnis von Träger und Einrichtung, dass zwischen formal hergestellten Rahmenregelungen durch den Träger und dem eigentlichen Handeln in der Einrichtung nicht notwendigerweise ein linearer Zusammenhang besteht. Zum zweiten markiert Tietgens, dass dieser eben benannte Zusammenhang von einem Gefüge zum anderen variiert, d.h., dass es in dem einen Extrem Konstellationen gibt, die eine Linearität zwischen Regelung und Handeln kennen, während es im anderen Extrem eine Trennung zwischen beidem gibt. Zum dritten verdeutlicht er, dass von der jeweiligen Spielart der Konstellation auch das Veranstaltungsangebot abhängt.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Tietgens bereits Anfang der 1990er 1980er Jahre auf die Bedeutung der Organisation und ihrer institutionellen Einbettung für die erwachsenenpädagogische Arbeit aufmerksam macht und dabei insbesondere den Blick auf die Staffelung von Träger und Weiterbildungseinrichtung lenkt. Tietgens betont dabei, dass die jeweilige Art der Konstellation sich unmittelbar im Veranstaltungsangebot niederschlägt, erfasst also konzeptionell den möglichen Einfluss von institutioneller Umwelt auch auf die innerorganisatorischen Ebenen. Damit ist die Planung von Weiterbildungsangeboten nicht mehr bloß als individueller, kreativer und vor allem autonomer Prozess, sondern als potentiell stör anfällig durch den Träger zu verstehen. Bestimmte Teile

dieser Überlegungen lassen sich mit dem soziologischen Neo-Institutionalismus fassen und erweitern. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden.

4. Grundannahmen des Neo-Institutionalismus

Der Neo-Institutionalismus ist weit davon entfernt, ein geschlossenes Theoriekonzept darzustellen. Zunächst lassen sich unterschiedliche Stränge mit Blick auf die jeweilige Ebene unterscheiden. Neben dem auf die Mikroebene bezogenen internen und dem auf die Mesoebene gerichteten umweltbezogenen Institutionalismus nimmt der als gesellschaftstheoretischer Institutionalismus bezeichnete Ansatz die Makroebene in den Blick (vgl. Türk 2004).

Konzentriert man sich nun ausschließlich auf den umweltbezogenen Neo-Institutionalismus, der zumal im amerikanischen Forschungskontext eine führende Stellung innerhalb der Organisationsforschung einnimmt, so finden sich Variationen des Neo-Institutionalismus in den unterschiedlichen Disziplinen Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaft (Rowan/Miskel 1999). Diese unterschiedlichen Variationen sind nicht ohne weiteres in wesentlichen Eckpunkten auf den Punkt zu bringen. Die einzige Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Spielarten neo-institutionalistischer Ansätze ist allenfalls darin zu sehen, dass sie sich von jenen Forschungsansätzen absetzen, die das Individuum zum Ausgangspunkt der Untersuchung nehmen und stark von ‚rational choice‘-Theorien angeregt sind (Hasse/Krücken 2005). Im Unterschied zu solchen Ansätzen stärken die neo-institutionalistischen Ansätze insbesondere die Einbettung der Akteure, bei Organisationen wird also ihre Einbettung in gesellschaftliche Umwelten besonders betont. Demnach sehen sich Organisationen mit verschiedenen Vorgaben und Erwartungen konfrontiert und müssen hierauf reagieren. Doch trotz der Heterogenität dieser Erwartungen gibt es eine Reihe von Annahmen, die weithin konsensual in der Gesellschaft bestehen und als institutionelle Regeln bezeichnet werden: „Institutionalized rules are classifications built into society as reciprocated typifications or interpretations. Such rules may be simply taken for granted or may be supported by public opinion or the force of law“ (Meyer/Rowan 1977, S. 341). Anders gewendet sind dies also regelhafte Vorstellungen der gesellschaftlichen Umwelt darüber, welche Aufgaben Organisationen übernehmen und wie diese zu erfüllen sind.

Mit dem Begriff des organisationalen Feldes bietet der Neo-Institutionalismus eine Analyseeinheit an, die es ermöglicht, Umwelteinflüsse weiter aufzuschlüsseln. Dabei umfasst das organisationale Feld

„... Organisationen, die gemeinsam einen abgegrenzten Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: die wichtigsten Zulieferfirmen, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden sowie andere Organisationen, die ähnliche Produkte oder Dienstleistungen herstellen“ (DiMaggio/ Powell 2000, S. 149). Vor dem Hintergrund einer solchen Definition gerät eine Vielzahl von Akteuren in den Blick und kann mit ihren Erwartungen bestimmt werden.

Bedeutsam werden institutionelle Regeln und gesellschaftliche Umwelten nun im Zusammenhang eines weiteren Schlüsselbegriffs, der Legitimität. Der soziologische Neo-Institutionalismus geht davon aus, dass nicht das Streben nach Effizienz für Organisationen leitend ist, sondern das Streben nach Legitimität. Organisationen erfahren Legitimität, wenn sie sich den Erwartungen der gesellschaftlichen Umwelten anpassen. Um ihre Legitimität zu sichern oder gar zu steigern, übernehmen Organisationen Konzepte der Organisation von Arbeit, die durch gesellschaftliche Vorstellungen geprägt werden. Mögliche Folgen werden von Meyer und Rowan wie folgt beschrieben: „But conformity to institutionalized rules often conflicts sharply with efficiency and, conversely, to coordinate and control activity in order to promote efficiency undermines an organization's ceremonial conformity and sacrifices its support and legitimacy“ (Meyer/Rowan 1977, S. 340f.). In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff der ‚Rationalitätsmythen‘ eingeführt worden. Die in die Gesellschaft eingebetteten Regeln haben insofern eine rationale Dimension, als soziale Ziele sowie Mittel zur Verfolgung solcher Ziele festgelegt werden. Die mythische Dimension folgt aus der Tatsache, dass die Wirksamkeit solcher Mittel nicht bewiesen ist, sondern lediglich an den Erfolg geglaubt wird (vgl. Walgenbach 1999). Verbunden mit einem solchen Verständnis ist somit eine Skepsis gegenüber vermeintlich innovativen Konzepten zur Veränderung oder Modifikation der Arbeit von Organisationen, die oft mit Heilsversprechen propagiert werden (vgl. Schaefers 2002).

Die Übernahme von Organisationselementen und -konzepten aus Gründen der Legitimität wirft die Frage nach den Folgen für die Aktivitäten der Organisation auf. Hierzu lassen sich zwei Positionen innerhalb des diskutierten Stranges des Neo-Institutionalismus unterscheiden. Meyer und Rowan greifen Weicks Überlegungen zur losen Koppelung (vgl. Weick 1976) auf und gehen davon aus, dass die aufgezeigte Spannung um die Anpassung an institutionelle Regeln derart aufgelöst wird, dass sich eine zunehmende Trennung von formaler Ebene und tatsächlichen Aktivitäten entwickelt (vgl. Meyer/Rowan 1977). DiMaggio und Powell hingegen grenzen sich von dieser These ab und gehen davon aus, dass

sich Veränderungen auf der formalen Ebene bei den Aktivitäten einer Organisation niederschlagen (vgl. Schaefers 2002).

Aus diesen Grundüberlegungen sollen mit Blick auf die Überlegungen von Tietgens und seine konzeptionellen Angebote zum institutionellen Gefüge Erweiterungen bzw. Re-Interpretationen ausgewiesen werden.

5. Erweiterungen und kritische Würdigung

Zum einen ist das Konzept der institutionellen Staffellung und die besondere Bedeutung, die Tietgens dem Träger beimisst, im Lichte des Konzeptes des organisationalen Feldes im Neo-Institutionalismus näher zu betrachten. Zum anderen gilt es die Tietgensche Überlegung der möglichen Differenz zwischen Regelungen und Verfahrensweisen mit Blick auf die Auswirkungen auf das Veranstaltungsangebot, die im Zusammenhang der neo-institutionalistischen Differenz von Formal- und Aktivitätsstruktur bzw. talk und action zu sehen ist, näher zu beleuchten.

Tietgens sah mit dem Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung auch eine Ordnungsnotwendigkeit einhergehen, der durch den Staat entsprochen wird. Dies beeinflusst letztlich auch das Verhältnis von Einrichtung und Träger im Blick auf die Leistungserbringung, d.h. die Planung und Durchführung der Veranstaltung nachhaltig. Aus neo-institutionalistischer Perspektive wären sowohl Staat als auch Träger als Organisationen zum organisationalen Feld der Einrichtung zu zählen, die also als Bestandteile der gesellschaftlichen Umwelt der Einrichtung auch entsprechende Erwartungen an diese richten. Daneben tritt noch eine Reihe von anderen Organisationen, die zum organisationalen Feld zu zählen sind. In einer Untersuchung aus dem Jahre 2006 ließ sich die Konstitution des organisationalen Feldes der allgemeinen Erwachsenenbildung empirisch mit der besonderen Bedeutung von Träger und Staat herausarbeiten. Folgendes Zitat zeigt jedoch auch das erweiterte Spektrum:

„Also natürlich so auf die Stadt hin gesehen, die anderen Weiterbildungseinrichtungen und vor allen Dingen die Familienbildungsstätten, ja so an erster Stelle einfach, und hier im Stadtteil die Kindertagesstätten also das ist was, wo wir inhaltlich, wo wir deren Arbeit ergänzen oder unterstützen, wo wir junge Familien erreichen, inhaltlich sind das, denke ich, unseren wichtigsten Kooperationspartner. Dann für mich natürlich auf Diözesan- oder Landesebene immer die, von der politischen Komponente her gesehen, Zusammenarbeit mit anderen Weiterbildungseinrichtungen, also Landesarbeitsgemeinschaften, also erst mal die Organisation in der Landesarbeitsgemeinschaft, dann die Zusammenarbeit mit an-

deren Landesarbeitsgemeinschaften, weil ich denke mal, das ist für uns unverzichtbar (...)" (Schemmann 2006, S. 177).

Eine solche Erweiterung der Perspektive ist insofern folgenreich, als damit deutlich wird, dass die ausschließliche Fokussierung auf das Verhältnis von Einrichtung und Träger im Blick auf die Leistungserbringung eine Verengung der Perspektive bedeutet. Das professionelle Programmhandeln steht vielmehr den gesellschaftlichen Erwartungen verschiedenster Einrichtungen des organisationalen Feldes gegenüber und ist in diesem Gesamtgefüge zu erklären.

Im Blick auf den zweiten Aspekt ist die Tietgens'sche Überlegung aus der Sicht des Neo-Institutionalismus vor allem um die Möglichkeit der völligen Entkoppelung von Formalstruktur und Aktivitätsstruktur zu ergänzen. Während Tietgens davon ausgeht, dass formale Regelungen und faktische Verfahrensweisen nicht notwendigerweise identisch sind, sich aber Rückwirkungen für das Angebot ergeben, ergibt sich eine Kongruenz mit der Position von DiMaggio und Powell, die bei Veränderungen auf der Formalstruktur immer auch Folgen auf der Aktivitätsstruktur sehen. Aus neo-institutionalistischer Sicht ist aber mit Meyer und Rowan auch die Position bezogen, dass Änderungen auf der Formalstruktur folgenlos für die Aktivitätsstruktur bleiben. Dies bedarf im Blick auf die Weiterbildungseinrichtungen ohne Frage der empirischen Überprüfung.

Abschließend bleibt würdigend festzuhalten, dass Tietgens bereits zum Ausgang der 1980er Jahre die Bedeutung der Organisation für das pädagogisch professionelle Handeln erkannt und auch Entwürfe zur Konzeptionalisierung vorgelegt hat.

Literatur

- DiMaggio, P. J./Powell, W. W.: Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, H.-P./Sigmund, S. (Hrsg.): Zeitgenössische amerikanische Soziologie. Opladen 2000, S. 147-173
- Hasse, R./Krücken, G.: Neo-Institutionalismus. Bielefeld 2005
- Meyer, J. M./Rowan, B.: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology (1977) 1, S. 340-363
- Rowan, B./Miskel, C. G.: Institutional theory and the study of educational organizations. In: Murphy, J./Lewis, K. S. (Hrsg.): Handbook of Research on Educational Administration. San Francisco 1999, S. 259-383
- Schaefers, C.: Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisations-theoretische Analyse- und Forschungsperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik (2002) 6, S. 835-855

- Schemmann, M.: Strukturangleichung als Folge des Strukturwandels in der Weiterbildung? Ein neo-institutionalistischer Blick auf Weiterbildungseinrichtungen. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H. J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2006, S. 172-182
- Tietgens, H.: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1991 (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung; Bd. 1)
- Türk, K.: Neo-institutionalistische Ansätze. In: Schreyögg, G./Werder, A. v.: Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart 2004, S. 925–931
- Walgenbach, P.: Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart 1999, S. 319-353
- Weick, K. E.: Educational Organisations as Loosely Coupled Systemes. In: Administrative Science Quarterly (1976) 1, S. 1-19

Reflexionsskizzen zum historischen Bewusstsein der Evangelischen Erwachsenenbildung⁴

Andreas Seiverth

1. Das Subjekt als „verantwortlicher Redakteur“ seines Lebens im postsäkularen Zeitalter

Von einem der radikalsten Kritiker und Interpreten der bürgerlich-protestantischen Gestalt des Christentums, Sören Kierkegaard, stammt der Gedanke, dass das Leben nur rückwärts gewandt zu verstehen, aber nach vorne zu leben sei. Er hat damit das für jede individuelle Biografie bestimmende existential-hermeneutische Prinzip formuliert, wonach jede Person nicht nur eine Lebensgeschichte hat, sondern diese führen, selbst verantworten muss. Das Leben führen zu können, impliziert die doppelte Voraussetzung, dass es gestaltbar, also nicht von sich aus schon determiniert ist; und dass es eine Instanz oder Macht gibt, von der aus sich „das Leben“ lenken und bestimmen lässt. Dem Begriff der Lebensführung ist mithin das Prinzip der Freiheit inhärent; damit ist noch nichts darüber gesagt, ob die Bedingungen der Freiheit des menschlichen Lebens auch real, also geschichtlich, gegeben sind. Zugleich ist aber auch offen, woher die Orientierung, metaphorisch gesprochen, der „innere Kompass“ kommen oder worin er bestehen kann. Um die Fallstricke einer „metaphysischen Moraltheorie“ zu vermeiden, hat Jürgen Habermas in einer kurzen Kierkegaard-Interpretation dessen Begriff des „ungestörten Selbstseinkönnens“ aufgenommen, um unter nicht- oder postmetaphysischen Denkvoraussetzungen die Idee eines „gelingenden Lebens“ benennen zu können.

„Alle Aufmerksamkeit gilt (...) der Struktur des Selbstseinkönnens, d. h. der Form einer ethischen Selbstreflexion und Selbstwahl, die vom unendlichen Interesse am Gelingen des eigenen Lebensentwurfs bestimmt ist. Der Einzelne eignet sich die Vergangenheit seiner faktisch vorgefundenen und konkret vergegenwärtigten Lebensgeschichte im Hinblick auf künftige Handlungsmöglichkeiten selbstkritisch an. Dadurch erst macht er sich zur unvertretbaren Person und zum unverwechselbaren Individuum“ (Habermas 2001, S. 19).

Kierkegaards Existenzialismus ist freilich nicht ohne sein lutherisches Christentum zu haben, das bereits durch die Schule des deutschen Idealismus gegangen ist:

⁴ Die Erstveröffentlichung dieses Beitrages erschien in: forum Erwachsenenbildung (2010) 1, S. 52-56

„Alles, was durch seine Freiheit gesetzt ist, gehört ihm wesentlich zu, wie zufällig es auch scheine. (...) Diese Distinktion ist für das ethische Individuum nicht etwa die Frucht seiner Willkür. (...) Wohl darf (es) den Ausdruck gebrauchen, es sei sein eigener Redakteur; aber es ist der *verantwortliche Redakteur* (...) verantwortlich gegenüber der Ordnung der Dinge, in der es lebt, verantwortlich gegenüber Gott“ (a.a.O., S. 20; Hervorh. A.S.).

Dass die Idee des „richtigen Lebens“ an die Struktur der Verantwortlichkeit gebunden ist, lässt sich – darin liegt für mich die immanente Überzeugungskraft der Habermas’schen nachmetaphysischen Argumentation – nur noch sprachtheoretisch einholen. „Im Logos der Sprache verkörpert sich eine Macht des Intersubjektiven, die der Subjektivität der Sprecher voraus- und zugrunde liegt“ (a.a.O., S. 26).

Als philosophischer Zeitdiagnostiker und Interpret nimmt Habermas eine respektgebietende Zwischenstellung ein, die in dem Titel der zuletzt erschienenen Veröffentlichung seiner philosophischen Aufsätze zum Ausdruck kommt: „Zwischen Naturalismus und Religion“ (Habermas 2005). Für religiös Gläubige ist diese Zwischenposition zwar sympathisch und im selbst noch religiös bestimmten Zweifel durchaus präsent; der schmale Spalt jedoch, der den Glauben von der Verzweiflung und der Verwerfung Gottes trennt, ist – soweit ich sehe – mit keinen sprachtheoretischen Mitteln aufrechtzuerhalten. Vor diesem Hintergrund wird die große Einsicht der christlichen Religion zumindest verstehbar, dass der Glaube ein unverfügbares Geschenk ist, in der Sprache des Glaubens: eine unverdiente und durch nichts herbeizuführende Gnade. Eben dieses Verhältnis, dass Glaube in einem sprachtheoretischen und argumentationslogischen Sinne nicht vermittelbar, damit auch nicht lehrbar ist, der „Organisationszweck der Kirche“ jedoch genau darin besteht, „zum Glauben zu verhelfen“, ist das Grundprinzip Evangelischer Erwachsenenbildung. Sie muss daher nicht nur um diese Differenz von „lehrbarem Wissen“ und „glauben können“ wissen, sondern diese Situation in einem performativen Sinne als die unhintergehbare Ausgangsbedingung ihres Tuns „zeigen“ und ihrer institutionellen Verfassung reflektierend zugrunde legen. Dass dies eine *historisch vermittelte Ausgangsbedingung* ist, und darüber hinaus das „säkulare Zeitalter“ selbst ein *Resultat der Geschichte*, möglicherweise sogar nur der europäischen Geschichte ist, bildet unter Bedingungen der (post-)säkularen Moderne gleichsam das *tertium comparationis*, das die Evangelische Erwachsenenbildung als einen Ausdruck und als ein Instrument des öffentlichen Vernunftgebrauchs legitimiert. Das ist freilich nur unter der Voraussetzung plausibel darstellbar, dass sich auch alle anderen Träger und Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, zumindest jedoch der in öffentlicher Verantwortung, in gleicher Weise „historisieren“,

sich also als kontingente und nicht „unbedingte“ (absolute) öffentliche Akteure verstehen und verhalten.

2. Die ethische Struktur des Professionsverständnisses – Das Modell des „hippokratischen Eids“

Ob sich und wie sich der Begriff der Verantwortung für das eigene Leben und der Begriff der Lebensführung in einem substanziellen und existenziellen Sinn und ohne einen Transzendenzbezug zu etwas anderem als dem Subjekt selbst oder im Verhältnis zu *anderen* Individuen vernünftig denken lässt, lasse ich hier offen und zurückgestellt. Mein Interesse im vorliegenden Zusammenhang professions- und institutionstheoretischer Fragen geht vielmehr dahin, die Geschichtlichkeit (Historizität) des Professionsbegriffs selbst deutlich zu machen. Zu diesem Zweck greife ich nun allerdings nicht die unübersehbare, vor allem in den soziologischen und pädagogischen Disziplinen geführte professionstheoretische Diskussion auf, sondern wähle ein historisches Modell, und wenn ich richtig sehe, wäre es zugleich das für unseren Kulturkreis historisch erste, an dem die logische und praktische Struktur eines Professionsverhältnisses sich aufweisen lässt. Das Modell, auf das ich mich beziehe, ist der hippokratische Eid (vgl. Seiverth 2003).

Mit der Formulierung des „hippokratischen Eides“ liegt ein historisches Modell vor, in dem die ethische Reflexivität des handelnden Individuums die Gestalt einer *moralischen Selbstverpflichtung* annimmt, die ihre Kraft nicht aus der Sanktionierung durch staatliche Instanzen, sondern aus der „Macht“ der Drohung des Ehrverlustes bezieht. Der Eid, der unter Anrufung eines „göttlichen Namens“ geschworen wird⁵, unterscheidet sich vom privatrechtlichen Vertrag wie vom öffentlichen Recht genau dadurch, dass seine Verletzung nicht oder nur sehr schwer rechtlich, also durch staatliche Instanzen, sanktionierbar ist. An die Stelle staatlicher Sanktion tritt die nicht minder starke, wenngleich anders wirksam werdende Sanktionsmacht der „öffentlichen Meinung“ oder eines auf bestimmte Gruppen bezogenen und in einem spezifischen Sinne nur für diese gültigen Verhaltenskodex. Nicht die Angst vor physischer Gewalt, sondern vor der gleich wirksamen Scham ist es, was die interne Geltung und, daraus abgeleitet, den internen Zusammenhalt von Berufsvereinigungen und Professionen, ihren Einfluss und ihren Status als besonders „achtbare Berufe“ sichert.

⁵ Der Text beginnt mit den Worten: „Ich schwöre und rufe Apollon den Arzt und Asklepios und Hygieia und Panakeia und alle Götter und Göttinnen zu Zeugen an“.

Ethisch reflektierte Berufe zeichnen sich dadurch aus, dass sie über eine benennbare Instanz verfügen, vor der sie sich zu *rechtfertigen vermögen und rechtfertigen müssen*. Beides, das Vermögen und das Müssen, sind nicht voneinander zu trennen. Diese Untrennbarkeit hat einer der besten und interessantesten Vertreter seiner Profession, der Arzt Heinrich Hoffmann, der nicht nur den Struwwelpeter verfasst, sondern auch die psychiatrische Praxis in Frankfurt humanisiert hat, in wunderbarer Prägnanz in seinen Lebenserinnerungen geschildert. Er war in seiner beruflichen Entscheidungsfindung sehr unschlüssig; überzeugt hat ihn aber dann das Argument seines Vaters:

„Du siehst an mir selbst, welchen Plackereien man durch Vorgesetzte, die nichts von der Sache verstehen, ausgesetzt ist. – Aber Arzt! Er ist der Freund in der Not, der Vertraute der Menschen, er ist der Freieste, nur den Geboten seiner Wissenschaft folgend. Das scheint mir das Beste. Nun überlege und wähle!“ (Siefert 2009, S. 4)

Der Arzt ist frei, weil er „nur“ an die Gebote seiner Wissenschaft und an sonst keine anderen Vorgaben und Interessen gebunden ist. Seine Autonomie resultiert mit anderen Worten – aus der Bindung an die in der Wissenschaft praktisch gewordene Vernunft. Was allerdings offen bleibt, ist das, was Habermas durchaus beunruhigend findet, die Antwort auf die Frage nämlich: Woher das „Sollen“, das Gebundensein an moralische Gebote, und nicht nur Gesetze, kommt? Allgemeine Gerechtigkeitstheorien, auf die sich die postmetaphysischen Ethiken im Unterschied zu ihren historischen Vorgängerinnen zurückgezogen haben, bleiben die Antwort „auf die Frage, warum wir *überhaupt* moralisch sein sollen“ schuldig (Habermas 2001, S. 15). Die handlungsmotivierende Kraft und die Fähigkeit von moralischen Urteilen, auch zum „richtigen Handeln“ anzuhalten, entspringen nicht schon aus der Urteilsfähigkeit selbst. Das ist die Einsicht und das starke Argument, auf das sich Martin Luther in seiner fundamentalethischen und -theologischen Auseinandersetzung mit Erasmus von Rotterdam letztlich gestützt hat, um seine Überzeugung und die in der Tat protestantisch-dogmatische Lehre vom „unfreien Willen“ zu begründen. Und auch die postmetaphysische Argumentation muss ein Argument bemühen, um dem „Defätismus der praktischen Vernunft“ (Habermas) zu entgehen, das nicht logisch-argumentativ, sondern nur als historisch-politische Aufgabe und Hoffnung überzeugt:

„Moralische Einsichten binden den Willen erst dann effektiv, wenn sie in ein ethisches Selbstverständnis eingebettet sind, welches die Sorge ums eigene Wohl für das Interesse an Gerechtigkeit einspannt“ (a.a.O.).

Damit formuliert Habermas – im Anschluss an Max Weber – nun aber nichts anderes als das anthropologische Dogma des politischen und ethischen Liberalismus, der seine religiösen Eierschalen abgeworfen hat. Was an die Stelle „religiöser Bindung“ tritt, ist die Bindung an Werte, gleichgültig von welcher Herkunft und Qualität diese sind. Die Selbstbeschränkung im Sinne der Artikulation seines „ethischen Selbstverständnisses“ hat die Kultur- und Wertegemeinschaft des Westens in „letzter Instanz“ in den Erklärungen und Erweiterungen der Menschenrechte und der mühsamen Etablierung eines internationalen Strafgerichtshofes vorgenommen, der auch politische Machthaber nicht mehr außerhalb des Rechtes belässt.

Die für das Verständnis des hippokratischen Eides zentrale historische Voraussetzung besteht darin, dass der Arztberuf frei und gesellschaftlich unreguliert als praktische Erfahrungskunst gelehrt und praktiziert und in individuellen Lehrverhältnissen weitergegeben wurde. Insofern sind seine Normen nicht durch eine wissenschaftliche Lehre (keinen „state of the art“) bestimmt, sondern durch einen beim Gott Apollo und allen anderen Göttern geschworenen Eid, der das ethische Selbstverständnis *des einzelnen Arztes erst konstituiert*. In dieses Selbstverständnis ist die ökonomische und soziale Funktion der Selbstverpflichtung, die Sicherung seines Rufes und seiner fachlichen Reputation mit eingebaut. Insofern ist die Struktur dieser moralischen Verpflichtung natürlich noch nicht durch den Unbedingtheitsanspruch und Rigorismus einer Kant'schen Ethik bestimmt, sondern teilt ihren Begründungshorizont mit dem anderer religiöser Gebote, die einzuhalten befohlen wird, „damit es dir wohl ergehe und du lange lebest auf Erden“, wie es in den „Begründungen“ der zehn Gebote in der hebräischen Bibel heißt. Transponiert man die praktischen Verhaltensregeln des hippokratischen Eides in Maximen, in *Grundwerte des professionellen Handelns*, dann lassen sich daraus die folgenden vier gewinnen: Es ist dies zum ersten „die Heiligkeit des Lebens“, bzw. das Verbot der Beihilfe zum Selbstmord; zum zweiten ist es die *Unabdingbarkeit des Verschwiegenheitsgebots*, die konstitutiv dafür ist, eine Vertrauensbeziehung zwischen Arzt und Patient zu ermöglichen; zum dritten ist es das Kooperationsgebot („Dass sich der Kranke zusammen mit dem Arzt der Krankheit widersetzt“). Und schließlich das Verbot des Eigennutzes, oder positiv formuliert: Die Pflicht zum Altruismus („Ich will zum Nutzen des Kranken eintreten ...“).

Jenseits einer gewiss nicht unberechtigten soziologisch-historischen Interpretation, die die soziale Funktionalität und Angemessenheit der Selbstverpflichtungen unter Anrufung der Götter als Zeugen erweist, gibt es meines Erachtens ein verbindendes Prinzip dieser Maximen. Es erschließt sich daraus, dass in der asymmetrischen Beziehung von Arzt

und Patient die *Versuchung des Machtmissbrauchs* gleichsam strukturell eingebaut ist. Die moralische Achtung der körperlichen Integrität, die Sensitivität für die Verletzlichkeit der Person geht aber nicht in der sozialen Funktion der „Imagepflege“ und der beruflichen Reputation auf; wäre es so, bedürfte es nicht des religiösen Eides. Dieser ist – in einer historisch-objektivierenden Sicht – gleichsam der „Statthalter“ für die unbedingte, also die absolute Geltung des Prinzips bzw. der einzelnen Verhaltensvorschriften. Die „Unbedingtheit“, das Absolute ist damit ein Ausdruck für die „Zweckfreiheit“, die mit der Logik des „Selbstzwecks“ zusammenfällt. Das Unbedingte, das sich zugleich der subjektiven Verfügbarkeit und Manipulierbarkeit entzieht, ist der moralisch-logische „Grund“ dafür, dass eine „Selbstkritik der Macht“ artikulierbar und darstellbar wird. „Kritik“ nimmt damit in einem praktischen Sinne die Funktion und Form der Grenzziehung und der Distanzgewinnung an. Insofern zeichnet sich „professionelle Machtausübung“ in letzter Instanz durch die unbedingte Achtsamkeit im Umgang mit den, sei es subjektiven, sei es technisch vermittelten, Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten eines Menschen aus. Dass sich der ethische Modellcharakter des hippokratischen Eides in diesem Sinne einer moralischen Geltungslogik professioneller Machtausübung rekonstruieren lässt, verdankt sich einer historischen und damit kontingenten Voraussetzung, dem Umstand nämlich, dass in einem alltagspraktischen und eminent bedeutsamen Bereich menschlicher Praxis explizit ein sakraler Transzendenzbezug geltend gemacht und in Anspruch genommen wurde, der seinerseits Ausdruck einer *enorm produktiven historisch-kulturellen Innovation* ist.

3. Transzendenzbewusstsein der „Achsenzeit“ und die Selbsttranszendierung des Subjekts

Auf Karl Jaspers geht die Entdeckung zurück, dass alle großen Weltreligionen in der Zeit zwischen 800 und 200 vor Christus ihren Ursprung hatten. Unabhängig voneinander und weitgehend ohne die Möglichkeit einer direkten Beeinflussung ist es in dieser „Achsenzeit“ zu einer Entwicklung gekommen, die man mit einem Buchtitel von Bruno Snell als „Die Entdeckung des Geistes“ bezeichnen kann, eines Geistes, der die Selbstdeutungen des Menschen im Mythos „überwindet“. Hans Joas, auf den ich mich bei diesen Bemerkungen stütze, hat in der Einleitung zu seiner großartigen Sammlung von Beiträgen zu den „kulturellen Werten Europas“ unsere Kultur als eine „achsenzeitliche“ charakterisiert.⁶ Für

⁶ Vgl. seine Einleitung in Hans Joas/Klaus Wiegandt: Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt am Main 2005, S. 19-22 sowie: Shmuel N. Eisenstadt: Die Achsenzeit in der Weltgeschichte. In: a.a.O., S. 40-68.

Achsenzeitkulturen ist demnach kennzeichnend, dass in ihnen die beständige und systematische Reflexion auf die Grundbedingungen menschlicher Existenz *im Gegenüber zu einer transzendenten, göttlichen Welt und damit die prinzipielle Reflexivität menschlichen Handelns* ebenso wie der „Gedanke der fundamentalen Rekonstruktionsbedürftigkeit weltlicher Ordnung“ (ebd., S. 455) entfaltet worden ist. Der Gegensatz zwischen der transzendenten und der mundanen, irdischen Welt begründet eine ganz neuartige und unerhörte Spannung und eröffnet die Möglichkeit einer Kritik an den bisherigen Weltdeutungen und ihren Schöpfungsvorstellungen, wie sie beispielsweise in der biblischen Schöpfungserzählung greifbar wird, in der die Welt als Schöpfung aus dem Nichts durch die Macht des welterschaffenden Wortes gedacht wird. Die hebräische Bibel hat die damit ebenfalls ermöglichte grundsätzliche Kritik der politischen Herrschaft nicht nur durch ihr Bekenntnis zu Gott als dem alleinigen König zum Ausdruck gebracht, sondern auch dadurch, dass sie den Menschen als „Gottes Ebenbild“ in die Welt treten ließ. Es ist dieses Bild, mit dem der dem König (Pharao) vorbehaltenen Ehrentitel „destranszendentalisiert“ wird und durch den die Menschen nicht mehr wie in einem Atonhymnus der ägyptischen Religion als „Kleinvieh der Götter“ charakterisierbar sind (vgl. Seiverth 2003, S. 83). Die (priesterliche) Schöpfungserzählung vollzieht nichts weniger als die *Universalisierung und die Vermenschlichung des Königstitels*; seine Entsprechung findet dies darin, dass eine zweite Schöpfungserzählung den Menschen in ein unmittelbares „*Verantwortungsverhältnis zu Gott*“ setzt: Der fragende Anruf Gottes „Adam, wo bist du?“ konstituiert eine grundsätzlich dialogische und nicht einseitige, monologisch-anweisende Sprachbeziehung zwischen Gott und Mensch. Diese Sprachbeziehung wird im Neuen Testament durch den jüdischen Rabbi Jesus von Nazareth sozusagen „nur“ noch einmal radikalisiert; im Vaterunser hat dieses *sprachliche Gottesverhältnis* seinen wohl unüberbietbaren Ausdruck gefunden. Die biblischen Schöpfungserzählungen ebenso wie das „Zentralgebet“ des Christentums etablieren mit dieser Form der „Versprachlichung des Sakralen“ und der Dialogisierung des Transzendenzbezugs gleichursprünglich Begriff und Praxis der „Verantwortung“, des „Vertrauens“ und des „Versprechens“. Dieses *triadische Verhältnis*, das der dialogischen Gebetsform⁷ inhärent ist, konstituiert deshalb nicht nur ein

Ausführlicher seine Interpretation in: Hans Joas/Wolfgang Knöbl: Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt/M. 2004, S. 452-462; vorgelegt hat.

⁷ Um dies zu explizieren, bedürfte es einer sprachtheoretischen Interpretation des Vaterunsers, für die hier kein Raum ist. Als erster Hinweis mag genügen, dass in ihm die Anrufung des Namens Gottes und die Bitte um

„ethisches Selbstverhältnis“, sondern in gleicher Weise eine spezifische Form der Selbsttranszendierung des Subjekts.

4. „Lebenslanges Lernen“ als Säkularisierungsform „reflexiver Lebensführung“

Aus der Perspektive der Organisationsgeschichte und der Begründungstheorie(n) der Evangelischen Erwachsenenbildung ist die historische Tatsache besonders bedeutsam, dass sich die institutionelle(n) Existenzform(en) der Kirche einer *vermittelbaren Lehre* ebenso verdankt wie einer darauf gestützten *Praxis kirchlicher Katechetik* (Unterweisung), die – wie die Schriften des Neuen Testaments durchgehend zeigen – immer an Erwachsene und erst nachgeordnet und historisch später an Kinder und Jugendliche gerichtet war. Daraus ist dann der für die Evangelische Erwachsenenbildung keineswegs unproblematische Begründungstopos abgeleitet worden, sie sei „so alt wie die Kirche selbst“ (Nipkow 1990, S. 556)⁸, wengleich uneingeschränkt festzuhalten ist, dass in der Tat innerhalb einer für die Kirche unabdingbaren „*Logik des Bekennens*“ systematische Lehre und Unterricht, argumentative Apologie und die reflexive Kompetenz einer öffentlichen Rechtfertigungspraxis unverzichtbar sind. Eben dadurch, dass diese Logik des Bekennens im Entstehungsprozess der christlichen Kirche als konstitutive Voraussetzung ihrer Existenz in ihrem Selbstverständnis (ihrer Identität) verankert und zur Bedingung individueller Zugehörigkeit gemacht worden ist, sind in ihr wie in kaum einer anderen gesellschaftlichen Institution die immanenten Spannungen und Dynamiken einer „achsenzeitlichen Kultur“ in konstitutiver Form etabliert worden. Die Einführung des Begriffs der „achsenzeitlichen Kultur“ in das historische Selbstverständnis sowohl der Evangelischen Kirche wie der Evangelischen Erwachsenenbildung als einer ihrer konstitutiven (im Sinne von unverzichtbaren) „Wesensäußerungen“, geschieht hier auch in systematischer Absicht: Mit ihr ist ein Theorierahmen benannt, mit dessen Hilfe die *Bildung Erwachsener und institutionalisierte Erwachsenenbildung* grundlegend mit der historischen und aktuellen Entwicklungsdynamik des Christentums und der christlichen Kirchen verbunden werden kann. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf Zeitdiagnosen, die die neuzeitliche Geschichte der Kirchen in die Entwicklung „eines säkularen Zeitalters“ (Charles Taylor) einbetten oder sie in einer „post-säkularen Gesellschaft“ (Jürgen Habermas) verorten.

Vergebung der „eigenen Schuld“ mit der Selbstverpflichtung verbunden ist, „unsern Schuldnern“ zu vergeben.

⁸ Auch Hans Tietgens hat diesen Topos gebraucht (vgl. dazu Seiverth 2009, S. 28).

Damit könnte auch der dominanten Ausrichtung erziehungs- und bildungstheoretischer Reflexionen und bildungspolitischer kirchlicher Interessenwahrnehmung mit ihrem praktisch *exklusiven Blick* auf Kinder und Jugendliche vorgebeugt werden, die bis heute eine systematische Beschäftigung mit der Aufgabe einer kirchlich verantworteten *Bildung der Erwachsenen* verhindert hat.

Dies ist jedoch nur eine eher vordergründige, wenngleich pragmatisch-politisch nicht unerhebliche Begründung dafür, den *historischen und systematischen Theorierahmen der Evangelischen Erwachsenenbildung* zu erweitern. Versucht man, das historische Bewusstsein der Evangelischen Erwachsenenbildung *im Sinne einer reflektierten Zeitgenossenschaft* auf aktuelle Diskurse gesellschaftstheoretischer Theoriebildung und politischer Diagnoseszenarien zu beziehen, dann kommt es meines Erachtens auch darauf an, deutlich zu machen und den Gedanken argumentativ zu vertreten, dass die Kirche eine Vorwegnahme und die Institutionalisierung der Forderung nach und der Einübung in eine „reflexive Lebensführung“ darstellt. Der „Erfolg“ einer für Europa gleichsam „ungebremsten Säkularisierungsdynamik“ wird vor diesem Deutungshintergrund vielleicht in nichts anderem besser sichtbar, als darin, dass das „Lebenslange Lernen“ nun zur quasi-absoluten, normativen Leitidee europäischer Bildungspolitik avanciert ist. Sie wäre in dieser Perspektive die gegen jedermann gerichtete gesellschaftliche Anforderung und Erwartung, über die gesamte Lebensspanne hinweg, also „lebenslang“, die notwendige und das soziale Überleben sichernde Selbstreflexivität der Lebensführung und eine durch Lernen induzierte, kreativ-individuelle Dauerinnovationspraxis zu entwickeln. Darin käme dann eine Säkularisierungsdynamik zu sich, von der offen bleibt, durch welche Art von „Transzendenzerfahrung“ sie unterbrochen, möglicherweise sogar korrigiert werden könnte.

Literatur

- Eisenstadt, S. N.: Die Achsenzeit in der Weltgeschichte. In: Joas, H./Wiegandt, K.: Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt 2005, S. 40-68
- Habermas, J.: Begründete Enthaltensamkeit. Gibt es postmetaphysische Antworten auf die Frage nach dem „richtigen Leben“? In: Ders.: Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt am Main 2001, S. 11-33
- Habermas, J.: Zwischen Naturalismus und Religion. Frankfurt am Main 2005
- Joas, H./Knöbl, W.: Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt/M. 2004, S. 452-462
- Joas, H.: Einleitung zu: Joas, H./Wiegandt, K.: Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt am Main 2005

- Nipkow, K. E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Gütersloh 1990
- Seiverth, A.: Ein säkularer Protestant – Begegnungen mit Hans Tietgens. In: Forum Erwachsenenbildung (2009) 3, S. 28-30
- Seiverth, A.: Für des Menschen Menschlichkeit. Reflexionen zur berufsethischen Orientierung pädagogischer Professionen. In: Forum Erwachsenenbildung (2003) 4, S. 78-89
- Siefert, E. M.: Heinrich Hoffmann: Struwwelpeter und Psychiatrie-Reformer. Manuskript einer Sendung im Hessischen Rundfunk am 10.06.2009

Forum 6: Professionalität und Fortbildung

Moderation: Prof. Dr. Behrmann

Intermediäre Begleitforschung – Relationalität von Reflexivität und Performanz im Zuge der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität

Detlef Behrmann

Hans Tietgens weist in seinen Aufsätzen „Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung“ (1987) und „Professionalität für die Erwachsenenbildung“ (1988) auf die Herausforderung hin, Vermittlungsperspektiven zwischen Wissenschaft und Praxis zu eröffnen, die der Förderung der Professionalität der Erwachsenenbildung dienen. Aus unterschiedlichen Deutungen wie institutionellen Rückbindungen, respektive der Verschiedenheit der jeweiligen Wissenskonstruktionen der Akteure und ihrer primären Handlungskontexte, resultieren nicht selten strukturelle Spannungen und erfahrbare Ambivalenzen im Vermittlungsprozess. Diesbezüglich konzeptionelle Impulse für eine angemessene Förderung von Professionalität im relationalen Entwicklungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis im Zuge einer intermediären Begleitforschung zu geben, wird ebenso aus Tietgens' Sicht wie aus exemplarischen Perspektiven der aktuellen Erwachsenenbildungswissenschaft skizziert.

1. Professionalität

„Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Erkenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens 1988, S. 37).

Unbenommen der ebenso relevanten Verberuflichung des Handlungsfeldes der Erwachsenenbildung als Ausdruck von gesellschaftlich anerkannter Professionalität (vgl. Tietgens 1988, S. 33-37) spiegelt sich die von Tietgens genannte Auffassung auch im Verständnis wider, dass „Professionen (...) Tätigkeits- und Fähigkeitsbündelungen (sind), die einen hohen Grad an Verwissenschaftlichung, sozialer Orientierung und Dienstgesinnung aufweisen“ und dabei „über hohe wissenschaftliche Standards verfügen“ (Gieseke 1999, S. 420).

Der Standard einer Profession lässt sich dabei (u.a.) sowohl über die Aus- als auch die Fortbildung gewährleisten. Im Hinblick auf den wissenschaftlichen Standard kommt es im Zuge der Fortbildung auf die Gestaltung des „Wissenschaftstransfers“ (Tietgens 1987, S. 7) und ein ständig zu aktualisierendes „Hintergrundwissen, das der Verstehenshilfe dient“ (Tietgens 1988, S. 38), an.

Dies mag in einem ersten Zugriff auf den linearen Wissenstransfer von Wissenschaft auf Praxis zutreffend sein. Wenngleich dieser Wissenstransfer einerseits und ohne Zweifel erforderlich ist, scheint er dennoch im Hinblick auf umfassendere Perspektiven der Entwicklung von Professionalität zu kurz zu greifen. Denn Fortbildung ist nicht nur „der Ort, an dem Forschungsergebnisse weitergegeben werden“ (Tietgens 1987, S. 7), sondern auch „der Ort, an dem Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden können“ (ebd., S. 8).

Dies zielt auf einen reflexiv und relational ausgerichteten Vermittlungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis, der sich über Fortbildung hinaus auch in eine variable „Form der Begleitforschung“ (ebd., S. 8) überführen lässt.

2. Relationalität

Im Hinblick darauf, dass Erwachsenenbildung immer ein „Ausdruck gesellschaftlichen Wandels“ (Schäffter 2001, S. 2) ist, ist die Erwachsenenbildung ständig auf das „Reflexivwerden sozialer Prozesse“ (Dewe 1995, S. 146) im Zuge des sich dynamisch vollziehenden gesellschaftlichen Wandels und der darin enthaltenen Anforderungen an Wissenschaft und Praxis verwiesen. Eine dem dynamischen gesellschaftlichen Wandel entsprechende Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis bezieht sich im Zuge des Reflexivwerdens sozialer Prozesse gleichermaßen auf wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen sowie auf deren relational zu bestimmendes Entwicklungsverhältnis.

Das relationale Entwicklungsverhältnis lässt sich auf die „Perspektivenverschränkung“ (Tietgens 1987, S. 10) mittels einer „beiderseitigen Relevierungsübung für Berufskompetenz und Forschungspraxis“ (ebd., S. 12) kaprizieren. Die in Anlehnung an Perspektivverschränkungen zu erzielende „Relevierungsfähigkeit“ (Tietgens 1988, S. 40) basiert auf Relationalität. Relationalität „verweist auf die Überlegung, dass Phänomene nicht an sich, als Entitäten erfass- und beschreibbar sind, sondern dass sie (...) (sich) immer erst in Relation zu anderen Phänomenen entwickeln und somit nur relational verstehbar und deutbar sind“ (Werning 2010, S. 294).

Für die Praxis bedeutet dies, dass es um die Aneignung einer wissenschaftlich fundierten und ständig zu aktualisierenden „Wissenspräsenz“ (Tietgens 1988, S. 38) geht, die das „situative Zuordnen“ von Wissen „aus einem Repertoire der Möglichkeiten“ derart erlaubt, dass ein optional in Anspruch zu nehmendes reflexives Wissen letztlich „zu aufgabengerechten Konsequenzen führt“ (ebd., S. 40). Die der Berufskompetenz zugeschriebene Relevierungsfähigkeit ist dabei nicht ohne „Relationali-

sierungen“ zwischen „Berufserfahrung“, „Umfeldkenntnissen“ und „wissenschaftlich erarbeiteten Einsichten“ möglich (Tietgens 1988, S. 39 u. 40). Es gilt daher, eine erfahrungsbezogene, institutionell bedingte und nicht zuletzt durch persönliche Intuition bestimmte „Geistesgegenwart“ (ebd., S. 39) über das relationale Entwicklungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis aufzubrechen sowie in eine Professionalität fördernde „Abstraktionsphantasie und Transferkompetenz“ (ebd., S. 40) zu übersetzen.

Auf Seiten der Wissenschaft geht es hingegen in der Regel darum, dass „auf der Grundlage 'wissenschaftsimmanenter' Kriterien (...) aus einer externen Position heraus ein Teilaspekt des gesellschaftlichen Phänomens 'Erwachsenenbildung' zum Forschungsgegenstand erhoben (wird), der sich im Forschungsprozess über spezifische methodische Ansätze und Problemdefinitionen schließlich als wissenschaftlicher Gegenstand konstituiert“ (Schäffter 1997, S. 37). Der die wissenschaftlich fundierte und ständig zu aktualisierende Wissenspräsenz in der Erwachsenenbildungspraxis fördernde Fundus an Erkenntnissen, respektive wissenschaftlichem Wissen, wird demnach vor allem in „Distanz zur Bildungspraxis“ (ebd., S. 40) generiert. Im Zuge der „Bearbeitung exemplarischer Schlüsselsituationen der Weiterbildungspraxis, die nach theoretischer Reflexion verlangen“ (ebd., S. 39) ergibt sich indes die Herausforderung, den Wissenschafts-, respektive Wissenstransfer nicht nur möglichst zeitnah erfolgen zu lassen und transferorientiert zu gestalten. Vielmehr kristallisiert sich auch die Sichtweise heraus, dass „Forschung als gesellschaftliche Praxis immer auch zugleich soziale Interaktion mit dem Gegenstandsbereich ihrer Forschung ist“ (ebd., S. 41). Der Forschungsgegenstand konstituiert sich demgemäß erst im Zuge der reflexiven Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis und klärt sich im gemeinsam zu gestaltenden Forschungsprozess rekursiv und sukzessiv auf.

In beiden Fällen geht es darum, die Relationalität der jeweiligen Wissensdomänen sowie deren Anlehnung an die strukturellen Bedingungen des jeweiligen Entstehungskontextes von Wissen explizit im Blick zu haben und im Zeichen der Intermediarität auszubalancieren.

3. Intermediarität

Ein relationales Entwicklungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis wird insbesondere bedeutsam, wenn „(Selbst-)Beschreibungen moderner Gesellschaften um die Begriffe Ungewissheit, Nichtwissen, Unsicherheit und Risiko kreisen“ und „die virulente Kontingenz- und Ungewissheitsproblematik im pädagogischen – nunmehr erziehungswis-

senschaftlich disziplinierten – Denkraum anzugehen“ (Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 7) ist. Zudem besteht die Tendenz, dass „mit der Verdichtung wissensgesellschaftlicher Entwicklungen (...) die Relevanz von (innovativem) Wissen nicht mehr allein von der Wissenschaft selbst definiert (wird), sondern auch von den jeweiligen Selektionskriterien der Anwender des Wissens“ (Brödel 2005, S. 120).

Der Ungewissheitsproblematik und dem polyvalenten Status der Wissenskonstruktion begegnet indes eine „interaktive Begleitforschung“ (Brödel 2005, S. 112). Bestehende Ansätze der Begleitforschung variieren zwar erheblich (vgl. Sloane 2007), suchen aber insgesamt nach der Neubestimmung eines relationalen Entwicklungsverhältnisses berücksichtigenden „field of practices“ (Schatzki 2001, S. 2), welches sich jenseits des herkömmlichen und beschränkend stilisierten Theorie-Praxis-Dualismus konstituiert (vgl. Schäffter 1997).

In der Erwachsenenbildungsforschung wird dieses neu zu bestimmende Feld z.B. als „lernender Forschungszusammenhang“ (Ludwig 2004, S. 103) oder auch als „koproduktive Praxis“ (Weber 2005, S. 129) bezeichnet. Ein entsprechend gestaltetes und „entwicklungsoffenes Setting“ (Brödel 2005, S. 105) der Begleitforschung kann dazu beitragen, „vermittelnde Perspektiven“ (Behrmann 2008, S. 660) zwischen individuell konstruierten Deutungen und institutionell präformierten Sichtweisen unterschiedlicher gesellschaftlicher Praxen zu eröffnen. Mithin geht es um die im Zuge der Begleitforschung zu berücksichtigenden „Prozesse des Kontextwechsels“ (Schäffter 1997, S. 33) in und zwischen Praxen und deren Praktiken, oder gar um die Konstituierung einer dezidiert eigenständigen „Praxis des Kontextwechsels“ (ebd., S. 33).

Diese Praxis des Kontextwechsels lässt sich intermediär, in einem Zwischenraum bzw. an der Schnittstelle zwischen Reflexivität und Performanz der Forschung sowie Reflexivität und Performanz der Bildungsarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten prinzipiell erfahrbar, beobachtbar, systematisierbar und damit als relationales Entwicklungsverhältnis bestimmbar machen.

In Anlehnung an Modelle des Wissensmanagements lässt sich die intermediäre Begleitforschung auf die Transformation individuellen und organisationalen Wissens sowie damit verbundene Konsequenzen für die Beobachtung, Analyse und Ausbalancierung von relational zu bestimmenden Entwicklungen fokussieren.

4. Wissenstransformation

Wissen als symbolisch repräsentierbare Sinnstruktur sowie als zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung lebensweltlicher Verhältnisse (vgl. Oelkers/Tenorth 1991) ist im Hinblick auf die Praxis des Kontextwechsels auf individuell konstruierte Sinnstrukturen und auf Schematisierungen institutioneller bzw. organisationaler Zusammenhänge im Bereich der Forschung, der Bildungsarbeit sowie an deren Schnittstelle zu beziehen.

Modelltheoretisch kommt es einer intermediären Begleitforschung bezüglich der individuellen Wissenstransformation darauf an, den zyklischen Übergang zwischen Konzept-, Planungs-, Handlungs- und Erfahrungswissen (vgl. Geißler 1994) ebenso gezielt herauszufordern wie den zyklischen Übergang von Modell-, Gestaltungs-, Realisierungs- und Routinewissen bei der organisationalen Wissenstransformation (vgl. Pawlowsky 2000). Erst diese Herausforderung, möglichst vollständige Transformationszyklen von individuellem und organisationalem Wissen in Forschungs-/Entwicklungsprojekten zu initiieren und dezidiert zu fördern, ermöglicht die Beobachtung, Analyse und Ausbalancierung von stattfindenden Relationierungen – nicht allein zwischen individuellem und organisationalem Wissen (vgl. Behrmann 2009, 2010), sondern auch zwischen Theorie und Praxis, Erkenntnis und Erfahrung, Reflexivität und Performanz innerhalb eines spezifischen Kontextes (Forschung, Bildungsarbeit) oder auch zwischen verschiedenen Kontexten (Schnittstelle von Forschung und Bildungsarbeit) (vgl. Brödel 2005, Weber 2005, Schäffter 2007, Behrmann/Essl 2010).

Für die Beobachtung, Analyse und Ausbalancierung von Relationierungen im Zuge der intermediären Begleitforschung bzw. an der Schnittstelle zwischen Forschung und Bildungsarbeit kommt es vor allem darauf an, zu bestimmen (Abb. 1),

- welcher Gegenstand im Zyklus der Wissenstransformation gerade im Fokus steht,
- welche Beobachtungsebene besprochen wird (etwa Beobachtung 1. Ordnung: z.B. Beobachtung der gegenstandsbezogenen Relationierungen von Wissen in/zwischen spezifischen Kontexten; oder Beobachtung 2. Ordnung: z.B. Beobachtung der Beobachtung im Hinblick auf die Konstitution, Methode, Methodologie der relationalen Gegenstandsbestimmung oder der Konstruktion individuellen und organisationalen Wissens im Rahmen eines spezifischen Kontextes oder im Zuge eines relationalen Entwicklungsverhältnisses zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Praxen),

- welche Aufgabe und Funktion den Akteuren (z.B. aus Forschung, Bildungspraxis etc.) bei der Gegenstandsbestimmung und -bearbeitung im Zyklus der Wissenstransformation sowie bei der Beobachtung auf unterschiedlichen Ebenen zugeschrieben wird.

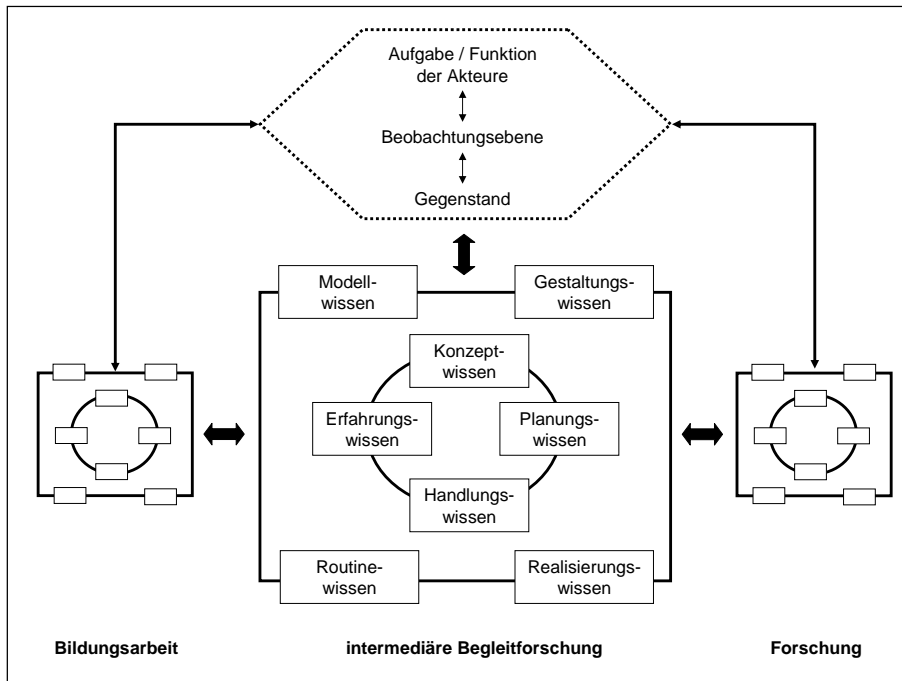


Abb. 1: Strukturierung intermediärer Begleitforschung

5. Schluss/Perspektive

Die hier in Betracht gezogenen und zu würdigenden Arbeiten von Hans Tietgens bringen zum Ausdruck, dass das „Sich-bewegen zwischen den Handlungsebenen unter Betonung auf dem Zwischen ein Kennzeichen der Professionalität“ (Tietgens 1988, S. 43) ist. Dies soll letztlich für sich sprechen und in Anlehnung an die erfolgten Skizzen zur weiteren Arbeit an differenzierten Perspektiven einer intermediären Begleitforschung in der Erwachsenenbildung anregen.

Literatur

- Behrmann, D.: Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (2008) 5, S. 650-662
- Behrmann, D.: Vermittlung zwischen Wissen und Erfahrung anhand der Transformation von individuellem und organisationalem Wissen im Zuge der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Göhlich, M./Weber, S./Wolff, S. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden 2009, S. 149-159
- Behrmann, D.: Lernen in der Organisation. In: Heidsieck, C./Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main u.a. 2010, S. 93-103
- Behrmann, D./Essl, G.: Wirkungen pädagogischer Organisationsberatung. In: Göhlich, M./Weber, S./Seitter, W./Feld, T. (Hrsg.): Organisation und Beratung. Wiesbaden 2010, S. 291-300
- Brödel, R.: Das Verlaufsgespräch als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F.v./Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Baltmannsweiler 2005, S. 103-124
- Geißler, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1994
- Gieseke, W.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. und aktual. Aufl.. Opladen 1999, S. 418-429
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J.: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003, S. 7-20
- Ludwig, J.: Entgrenzte Arbeit – begrenzte Erwachsenenbildung? In: REPORT (2004) 1, S. 103-109
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1991) Beiheft, S. 13-35
- Pawlowsky, P.: Wozu Wissensmanagement? In: Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement. München/Mering 2000², S. 113-129
- Tietgens, H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Tietgens, H. u.a. (Hrsg.): Forschung und Fortbildung. Bonn 1987, S. 7-20
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 28-75
- Schäffter, O.: Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. In: REPORT (1997) 40, S. 33-47
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001
- Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster 2007, S. 354-370
- Schatzki, T. R.: Practice Theory. In: Schatzki, T. R./Knorr Cetina, K./Savigny, E. v. (Hrsg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London and New York 2001, S. 1-14

- Sloane, P. F. E.: Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis. In: Nickolaus, R./Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Bonn 2007, S. 11-60
- Weber, C.: Koproductive Prozesse: Wissensnetzwerke zwischen kontextualisiertem und dekontextualisiertem Wissen. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F. v./Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Baltmannsweiler 2005, S. 125-135
- Werning, R.: Relationalität als Konstruktionsprinzip. In: Horster, D./Jantzen, W. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Stuttgart 2010, S. 294-299

Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung

Joachim Ludwig

1. Einleitung

Hans Tietgens (1988) definiert in seinem Aufsatz „Professionalität für die Erwachsenenbildung“ Deutungs- und Spannungsaufgaben im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis als zentrale Aufgaben professionellen Handelns. Zur professionellen Realisierung dieser Aufgaben sei – so Tietgens – Transformationskompetenz und Abstraktionsphantasie erforderlich. Im Folgenden wird der Begriff Transformationskompetenz in einem ersten Schritt vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird das Tietgenssche Konzept der Transformationskompetenz in Beziehung gesetzt und verglichen mit nachfolgenden Diskursen zum professionellen Deuten und Verstehen. Verstehen in pädagogischen Kontexten ist und bleibt eine zentrale pädagogisch-professionelle Herausforderung, wenn pädagogisches Handeln und Wirken theoretisch nicht auf unterkomplexe lineare Bedingungsbeziehungen reduziert werden soll. Dies wird drittens in einem Ausblick auf didaktische und kompetenztheoretische Debatten kurz umrissen.

2. Transformationskompetenz bei Tietgens

Die Reflexion professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns verbindet Hans Tietgens mit einer Rückschau auf die Einführung der Hauptberuflichkeit in die Erwachsenenbildung. Er stellt Planungshandeln und die Spezifika erwachsenenpädagogischen Vermittlungshandelns als die zentralen professionellen Aufgaben der hauptberuflichen Erwachsenenbildner und auch die Selbstinterpretationen der Hauptberuflichen vor, die er durch eine „Selbstwidersprüchlichkeit“ (Tietgens 1988, S. 45) charakterisiert sieht. Mit Selbstwidersprüchlichkeit bezeichnet Tietgens das Phänomen, dass die Hauptberuflichen einerseits ihren Kernaufgaben nachkommen, andererseits aber einen Großteil davon – insbesondere die Planungsaufgaben – nicht als pädagogische Aufgaben verstehen. Mehr noch: Sie sind nicht in der Lage, ihr pädagogisches Handeln anderen mitzuteilen (ebd., S. 48), ihnen fehlt ein Begriff von der eigenen Kompetenz.

Hier setzt Tietgens mit seiner Definition von Professionalität an, die er als situative Kompetenz definiert: „Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in

konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (ebd., S. 37). Professionelle sollen in der Lage sein, mittels abstrahiertem und allgemeinem Hintergrundwissen in pädagogischen Einzelsituationen allgemeine Probleme zu entdecken. Für dieses Entdecken und Durchschauen werden Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz erforderlich:

„So sind immer wieder neue Relationierungen von wissenschaftlich erarbeiteten Einsichten und nicht von vornherein durchschaubaren Bedingungsstrukturen herzustellen. Für dieses Durchschauen aber ist der Rückgriff auf Hintergrundwissen verallgemeinerter Art unumgänglich. So sind Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz verlangt, also ein Vorstellungsvermögen dafür, was sich im Beobachtbaren widerspiegelt, wie eine Annahme aufscheinen kann, was aus einem Vergleich zu entnehmen ist, welche Unbekannten in einer Wenn-dann-Relation enthalten sind und so weiter. Man könnte zugespitzt formuliert sagen: Professionalität erweist sich am Ausmaß des Wiedererkennungspotentials“ (Tietgens 1988, S. 40).

Von dieser Textpassage ausgehend sollen zwei Fragen im Folgenden untersucht werden. Erstens die Frage, was der Gegenstand der Transformationskompetenz ist, was also durchschaut und wiedererkannt werden soll. Zweitens die Frage, wie Transformationskompetenz in ihrer Prozessqualität und Handlungslogik gefasst wird.

Transformationskompetenz ist nach Tietgens die Kompetenzgrundlage für die zentrale Aufgabe der „stellvertretenden Deutung“, die Erwachsenenbildner als Kernaufgabe zu leisten haben. Was wird mit stellvertretender Deutung bezeichnet? Mit Bezug auf Schmitz versteht Tietgens stellvertretende Deutung als professionelle Aufgabe im Rahmen eines Verständnisses von Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß“ (Schmitz 1984). Erwachsenenbildung ist demnach ein außerhalb der unmittelbaren Lebenspraxis angesiedelter, aber intentional auf Lebenspraxis bezogener, „kommunikativer Prozeß der deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und objektiven Wirklichkeit“ (Schmitz 1984, S. 95). Der Mensch erfährt und erkennt die ihn umgebende Wirklichkeit als einen Zusammenhang von Bedeutungen. Im Anschluss an Mead versteht Schmitz Lernprozesse „als eine lebenspraktische Transformation von Erfahrung“ (1989, S. 56), die im Lösen von Handlungsproblemen im Kontext von rationalisierten und entfremdeten Sozialstrukturen ihren Ausgang nimmt. Erwachsenenbildung unterstützt diese Transformation indem sie für die Menschen Möglichkeiten der Fremd- und Selbsterfahrung schafft, damit sie sich über ihre brüchig gewordenen subjektiven Wirklichkeiten (Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge) und über die Angemes-

senheit ihrer Handlungsentscheidungen neu verständigen können (vgl. a.a.O., S. 59f.). Schmitz nimmt in seinem 1984 erstmals erschienenen Aufsatz mit dem Verweis auf kritisch gewordene Entscheidungsbegründungen bereits Bezug auf Oevermann und übernimmt auch dessen Figur der „stellvertretenden Deutung“ (a.a.O., S. 74). Ähnlich wie der Therapeut könne der Erwachsenenbildner den Teilnehmenden zur Selbstaufklärung ihres Alltagswissens verhelfen, weil er den fraglichen Gegenstand distanzierter, systematischer und als Experte differenzierter sehen und so die brüchig gewordene Begründungskette für die Selbstaufklärung der Teilnehmenden verfügbar machen könne. Wie sich die Qualität dieses Unterstützungsprozesses darstellt, wird von Schmitz in seinem Beitrag 1984 nicht weiter reflektiert. Schmitz verweist lediglich kurz auf fallverstehende Interventionen, die zwischen der subjektiv verfügbaren Erfahrungswelt der Teilnehmenden und der äußeren Realität vermitteln (vgl. a.a.O., S. 75). Mit diesem Rekurs auf Schmitz und Oevermann lässt sich aber die erste Frage beantworten: Gegenstand der stellvertretenden Deutung und der sie tragenden Transformationskompetenz des Erwachsenenbildners sind die brüchig gewordenen Begründungsketten der Teilnehmenden, ihre in die Krise geratenen Bedeutungszusammenhänge.

Tietgens greift nun 1988 die Figur der stellvertretenden Deutung als Transformations- bzw. Lernhilfe im Sinne einer „gegenseitigen Übersetzung zwischen den Sinnwelten der subjektiven und objektiven Wirklichkeit“ (Schmitz 1989, S. 73) auf und formt den Begriff der Transformationskompetenz als eine hermeneutische Kompetenz und als Kern professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns. Mit diesem Begriff schließt er erstens an das Konzept der „Transformation von Erfahrung“ an und verfolgt zweitens die Frage nach der Prozessqualität im professionellen Handeln. Die Qualität des hermeneutischen Prozesses ist nach Tietgens im Wiedererkennungspotential gegeben, das die Professionellen mitbringen. Dieses Potential liegt nicht im wissenschaftlichen Wissen allein, sondern „im Umgang mit ihm“ (1988, S. 40), der situationsgerecht sein muss. Das hermeneutische Potential für das Verstehen der Situation besteht aus Einfühlungsvermögen in die Besonderheit der Situation und aus einem Hintergrundwissen, das die Identifikation der allgemeinen Strukturen im besonderen Fall erlaubt. Für das passende Verhältnis von Hintergrundwissen und situationsadäquatem Einfühlungsvermögen „gibt es keine gesicherten Gebrauchsregeln. Hier scheint nur eine frühzeitige Übung zu helfen“ (Tietgens 1988, S. 39). Die Verbindung von Besonderem und Allgemeinem bleibt nach Tietgens prinzipiell offen.

Für sein Verständnis von Transformationskompetenz bezieht sich Tietgens auf verschiedene erwachsenenpädagogische und professionstheoretische Diskurse der 80er Jahre. Explizit verweist er auf Schäffter sowie Koring und dessen Bezugnahmen auf Oevermann (vgl. 1988, Anm. 7, S. 72). Tietgens selbst übernimmt die Oevermann'sche Figur der Abgrenzung nichtlinearer professioneller Such-, Findungs- und Entscheidungsprozesse der Professionellen zwischen Theorie und Praxis von handwerklichen und industriellen Regeln (vgl. Tietgens 1988, S. 39). Mit Schäffter verweist Tietgens auf das Erfordernis im professionellen Handeln verschiedene Diskurse und Sinnzusammenhänge produktiv miteinander zu verknüpfen (a.a.O., S. 74). Zusammenfassend bietet Tietgens folgende Bestimmungen des prozessualen Aspekts der Transformationskompetenz:

- Einfühlungsvermögen,
- Hintergrundwissen,
- Nicht-lineares und offenes Verhältnis von Hintergrundwissen und situationsadäquatem Einfühlungsvermögen,
- Reflexion möglichst vielfältiger Diskurse und Sinnzusammenhänge.

Es findet sich bei Tietgens allerdings kein Hinweis auf das Oevermann'sche Konzept der Rekonstruktion von Sinnstrukturen, was andere Autoren vor ihm bereits gemacht haben. Möglich ist, dass Tietgens seinem Konzept der Transformationskompetenz ein geisteswissenschaftliches Verständnis von Hermeneutik als Nachvollzug und normativer Bewertung der gedanklichen Ordnung von Wirklichkeit zugrunde legt und keine „wirklichkeitswissenschaftliche Hermeneutik“ (Wernet 2006, S. 80ff.), die auf eine Differenzierung der Sinnstrukturen von Praxis abhebt. Sein alleiniger Verweis auf das notwendige Einfühlungsvermögen in die Besonderheit der Situation in Verbindung mit Hintergrundwissen könnte als hermeneutischer Nachvollzug gelesen werden. Demnach könnte Tietgens mit stellvertretender Deutung auch eine Aufklärung als normierende Bewertung der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der Teilnehmenden durch die Erwachsenenbildner im Sinn gehabt haben. Im Unterschied zu einem normierenden Verständnis entwickelte sich in den 1970er und 1980er Jahren – insbesondere im Umfeld von Oevermann – ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Hermeneutik, an das Tietgens nicht explizit anschließt.

Tietgens' Leistung besteht nach meinem Verständnis vor allem darin, dass er mit „Transformationskompetenz“ einen Begriff schafft, der eine Brückenfunktion einnimmt. Er verbindet bildungstheoretische Diskurse zur Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess

(Schmitz) mit professionstheoretischen Diskursen der 1980er Jahre. Wie er sich selbst in diesen Diskursen methodologisch verortet, bleibt offen und wird nicht deutlich.

3. Korrespondierende Diskurse

Die Diskurse der 1980er Jahre beziehen sich im Unterschied zu Tietgens viel ausdrücklicher auf Sinnstrukturen im Kontext einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik - beispielsweise bei Ortfried Schöffter und Sylvia Kade. Kade bezieht sich auf das Oevermann'sche Konzept der Sinnstrukturen, nach dem Handlungshermeneutik auf ein Verstehen der inneren Strukturlogik des zu bearbeitenden Falles zielt (1990, S. 53 u. 118). Schöffter bezieht sich in ähnlicher Weise, aber systemtheoretisch, auf Sinnstrukturen. Für ihn „besteht der anzuleitende Bildungsprozess darin, unterschiedliche Deutungen auf die ihnen zugrundeliegenden Schemata der Wirklichkeitskonstruktion hin zu befragen“ (Schöffter 1987, S. 70). Erwachsenenbildner sollten nach Schöffter latente und von den Beteiligten noch unbegriffene Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge der Gruppe verfügbar machen – Handlungshermeneutik sei Hilfe zur Selbstklärung (vgl. a.a.O., S. 67f.). Im Zentrum steht das Konzept der „signifikanten Differenzen“ (vgl. a.a.O., S. 70). Mit dem Begriff der „signifikanten Differenz“ verweist er auf den Stellenwert der Interpretationsangebote im Bildungsprozess: Sie werden für die Reflexion berücksichtigt, ohne über „richtig“ oder „falsch“ entscheiden zu müssen, d.h. ohne die Wirklichkeit auf eine richtige Deutung reduzieren zu müssen. Pädagogische Interpretationen verfolgen den Zweck, „dass mit ihnen die für die Lebenssituation/Gruppensituation der Teilnehmer relevanten Differenzen erschlossen werden können“ (a.a.O., S. 70). Als eine wichtige Voraussetzung für dieses „offen halten“ der Interpretation benennt Schöffter das Fremdheitspostulat, „d.h. die Anerkennung der Tatsache, dass die subjektiv erfahrene Lebenswelt der Zielgruppe auch für die Pädagogen aufklärungsbedürftig ist und dass dies nur durch einen Prozess der gegenseitigen Verständigung geschehen kann. Das Fremdheitspostulat verbietet daher eine vorschnelle Subsumtion des Geschehens unter vorgegebene Schemata“ (a.a.O., S. 70).

Mit Blick auf heute aktuelle, insbesondere methodologische Diskurse lässt sich der prozessuale Aspekt der Transformationskompetenz als eine hermeneutische Kompetenz weiter präzisieren. Diese Präzisierung soll im Folgenden hinsichtlich des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem sowie hinsichtlich der Differenzbildung im Verstehensprozess kurz vorgenommen werden.

Im Rahmen der methodologischen Diskussion über eine sozialwissenschaftliche Hermeneutik definiert Wernet das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem – im Unterschied zur gesetzeswissenschaftlichen Abstraktion – als ein Vermittlungsverhältnis, das es zu rekonstruieren gilt. Der verstehende Zugriff auf das Besondere bleibt auf die vermittelnde Bezugnahme des Allgemeinen angewiesen. Ziel ist nicht die Konkretisierung des Besonderen als „Fall von“ (analog zur gesetzeswissenschaftlichen Abstraktion), sondern die „Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem“ (Wernet 2006, S. 32). Nur das Erfordernis der Vermittlung eines fremden besonderen Sachverhalts mit einem bekannten allgemeinen Zusammenhang legt die Grundlage für eine Interpretation. Im Anschluss an Dilthey verweist Wernet darauf, dass eine Interpretation von Lebensäußerungen unmöglich ist, wenn das Besondere vollkommen fremd wäre. Die Interpretation wäre unnötig, wenn nichts fremd wäre. Die hermeneutische Interpretation zielt auf die Nachkonstruktion des Verhältnisses zwischen Besonderem und Allgemeinem als individuelle Besonderung des Allgemeinen. „Hermeneutik als Verstehen dieser Besonderung und seiner Vermittlung besteht in nichts anderem als in der gedanklichen Nachbildung der konkret gegebenen Konstellierung von Allgemeinem und Besonderem: einer Nachkonstruktion oder Rekonstruktion“ (Wernet 2006, S. 54).

Stellvertretende Deutung mittels Transformationskompetenz wäre demnach der Aufweis gegebener Besonderungen im Einzelfall durch den Aufweis gegebener Konstellierungen mit allgemeinen Strukturzusammenhängen. Die am Bildungsprozess Beteiligten – Erwachsenenbildner und Teilnehmende – bekämen für ihren Selbst- und Fremdverständigungsprozess die Chance, die in der Gruppe eingebrachten Konstellierungen jeweils für sich zu prüfen: Ist mir diese Besonderung als Bezug auf ein Allgemeines bekannt? Wenn ja, dann handelt es sich im Sinne von Peirce um den Nachvollzug einer „qualitativen Induktion“. Wenn diese Besonderung unbekannt ist, dann besteht die Chance eines „abduktiven Blitzes“ (Strübing 2004, S. 45 mit Bezug auf Reichertz), d.h. eines Lernprozesses im Format einer neuen Sinnperspektive.

Jürgen Straub (1999) problematisiert in seiner Arbeit „Verstehen, Kritik, Anerkennung“ den Verstehensprozess insbesondere hinsichtlich der Problematik einer vorschnellen Subsumtion fremder Sachverhalte unter eigene Schemata. Sein Ziel ist es, eine Methodologie vergleichenden Interpretierens zu entwickeln. Straub (1999) plädiert für eine Verbindung des epistemologischen Problems des Verstehens mit dem sozialkulturellen Problem der Anerkennung. Wer interpretiert – so Straub mit Verweis auf Adorno und Kant – der vergleicht und subsumiert beim Vergleich das Fremde leicht unter einem bekannten Begriff. Adorno kritisiert das als

„identifizierendes Denken“, Kant als „bestimmende Vernunft“. Vergleichen heißt aber bestimmen und reflektieren (vgl. Straub 1999, S. 24). Die Reflexion erfordert die Einnahme des Drittstandpunktes, von dem aus der Interpret seine eigenen Interpretationsschemata kritisch hinterfragen kann. Es existiert ein unauflösbares Spannungsverhältnis, das Andere als Anderes und doch mit den Mitteln, die speziell mir verfügbar sind, zu begreifen. Diese Distanzierungsleistung ist an die Anerkennungsleistung gegenüber dem Anderen gebunden. Reflexion vom Drittstandpunkt und die Anerkennung des fremden Eigensinns wären damit wichtige Qualitätsmerkmale stellvertretender Deutungen aller Beteiligten im Bildungsprozess (vgl. Ludwig 2007, S. 188).

4. Ausblick

Der Begriff Transformationskompetenz wäre es wert weiter verwendet und ausdifferenziert zu werden. Er könnte zur Klärung drängender didaktischer und professionstheoretischer Fragen beitragen. Die aktuellen Diskurse zu einer subjektorientierten oder subjekttheoretischen Didaktik aber auch Lerntheorie bieten dafür Raum, weil der Bildungs- und Verstehensbegriff dort eine zentrale Stellung einnimmt (vgl. Ludwig 2005 u. 2009).

Eine besondere Aktualität erhält der Begriff Transformationskompetenz in kompetenztheoretischen Debatten zu sogenannten Kompetenzstandards. In Differenz zu Versuchen, Lehrerkompetenzen als inhaltliche Beschreibung pädagogischen Könnens zu definieren (vgl. z. B. bei Oser 2001) wird in schulpädagogischen Diskursen auf die Reflexivität und die Ungewissheit des Wissens der Professionellen verwiesen (vgl. Helsper 2002, S. 78 und Reh 2005, S. 263). Lehrerkompetenzen werden dort als Unterstützung der „Erfahrungsbewegung zwischen Ich und Gegenstand“ (Combe 2006, S.34) entwickelt. Lehrerkompetenz wird als Fähigkeit beschrieben, pädagogische Situationen in ihrer Strukturgesetzlichkeit zu analysieren und divergierende Bedeutungs- und Geltungsansprüche miteinander zu relationieren (vgl. Koch-Priewe/Kolbe/Wildt 2004, S. 13). Dabei werden antinomische Strukturen, unaufhebbare Spannungsverhältnisse, Brüche und Ambivalenzen sowohl in den heterogenen Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Schüler, als auch im gesellschaftlichen und institutionellen Kontext rekonstruiert, der das pädagogische Handeln rahmt.

Hans Tietgens bleibt also aktuell: Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist gut beraten, wenn sie Erinnerungsarbeit leistet und wie die Schulpädagogik ihre professionstheoretischen Diskurse zur Kritik kompetenztheoretischer Verkürzungen nutzt.

Literatur

- Helsper, W.: Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen 2002, S. 67-87
- Helsper, W.: Eine Antwort auf Jürgen Baumert und Mareike Kunter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (2007) 4, S. 567-579
- Kade, S.: Handlungshermeneutik, Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990
- Koch-Priewe, B./Kolbe, F. U./Wildt, J.: Professionsforschung und Didaktik der LehrerInnenbildung. In: Ders. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004, S. 7-21
- Ludwig, J.: Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28 (2005) 1, S. 75–80
- Ludwig, J.: Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Heuer, U./Siebers, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster 2007, S. 183–196.
- Ludwig, J.: Subjekttheoretische Ansätze. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn 2009, S. 887–892
- Oser, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich 2001, S. 215-342
- Reh, S.: Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik (2005) 2, S.259-265
- Schäffter, O.: Lernen als Ausdruck von Widerstand. In: Ebert, G. u.a. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Band 2: Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Frankfurt (Main) 1987, S. 67–97
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 95–123 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Neuabdruck in: Hoerning E./Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989, S. 48–75.
- Straub, J.: Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen 1999
- Strübing, J.: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden 2004
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 28–75
- Wernet, A.: Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart 2006

Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung

Ortfried Schächter

1. Zur Differenz zwischen Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung

Pädagogische „Professionalitätsentwicklung“ bezieht sich auf das Herausbilden von lernförderlich situierten Handlungskontexten als gesellschaftlich institutionalisierte Sinnhorizonte. Hierdurch leitet sich ein spezifisches Kompetenzprofil an kommunikativen Erwartungen ab, die sich auch sozialstrukturell formal in Positionen und an sie geknüpften Rollenerwartungen verfestigen können. Professionalität ist somit eine *sozialtheoretisch fassbare Kontextbestimmung*, die sich nicht allein auf die Qualität zwischenmenschlicher Interaktion beschränken lässt, sondern die einen auf Dauer gestellten Bedeutungszusammenhang „sozialer Praktiken“ bezeichnet. Professionalität kann daher, gesamtgesellschaftlich gesehen, in beruflichen wie außerberuflichen Handlungsfeldern in Form sozialer Praktiken entwickelt und realisiert werden. Kategorial ist Professionalitätsentwicklung unabhängig von berufsständischen Konnotationen. Sie beschreibt vielmehr das Auf-Dauer-Stellen einer reflektierten und intersubjektiv begründbaren Realisierung pädagogischer Funktionen innerhalb lernförderlich strukturierter Handlungsfelder.

Eine *Verschränkung von Fortbildung und Forschung* unter der Zielsetzung von *Professionalitätsentwicklung* verändert in ihrer wechselseitigen Bezugnahme sowohl das bisherige Verständnis von „Fortbildung“, gleichermaßen aber auch das von „Forschung“. Beide Seiten verstehen sich als reflexive Bezugnahme auf Deutungsprozesse von Sinnhorizonten lernförderlicher Kontextbedingungen:

a) *Fortbildung* im Verständnis von Professionalitätsentwicklung greift damit über eine Vermittlung von individuellen Fertigkeiten und Kenntnissen hinaus und bezieht sich stattdessen auf die reflexive Dekonstruktion bislang vorausgesetzter Deutungen („taken for granted structure“) von pädagogischem Handeln. In Formaten von Begleitforschung und entsprechenden beratungsförmigen Designs überwindet die Deutungspraxis von Fortbildung dabei ihre zunächst gegebene Kontextblindheit und erhöht somit ihr Kontingenzbewusstsein hinsichtlich vorausgesetzter Selbstverständlichkeitsstrukturen des betreffenden Praxisfeldes.

b) *Forschung* wiederum versteht sich im Zusammenhang mit Fortbildung im Sinne einer lernförderlichen Begleitforschung als ein „reflexiver Mechanismus“ (vgl. Schäffter 1997) für relevante Handlungskontexte der Erwachsenenbildung und damit als lernförderlicher Möglichkeitsraum für pädagogische Professionalitätsentwicklung.

In den folgenden Thesen soll diese wechselseitige Verschränkung an einem grundlegenden Text¹ von Tietgens ausdifferenzierend expliziert werden, um daraus Konsequenzen für ein erziehungswissenschaftlich begründetes Konzept von lernförderlich angelegter erwachsenenpädagogischer *Begleitforschung* abzuleiten.

2. **Rekonstruktion zentraler Aussagen von Hans Tietgens zum Verhältnis von Fortbildung und Forschung**

Fortbildung und Forschung verändern sich in ihrer Bezugnahme wechselseitig.

Tietgens wendet sich in seiner Ausgangsthese entschieden gegen die übliche Engführung von Fortbildung auf die inhaltliche Vermittlung von Forschungsergebnissen. Es wäre „unzulänglich, in der Fortbildung nur eine Transportstation auf dem Weg von der Wissenschaft zur Praxis zu sehen“ (Tietgens 1987, S. 7). Vor dem Hintergrund seines handlungshermeneutischen Ansatzes, demzufolge „berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung in ein Netz von Deutungen verstrickt ist“, (ebd., S.8) bestimmen letzten Endes die Interpretationen der Akteure das Geschehen. Was daher bei Fortbildung zu entdecken ist, „sind weniger Sachverhalte als vielmehr Perspektiven. Was sie hervorbringen, ist unterschiedlichen Rezeptionsprozessen ausgesetzt“. (ebd., S. 7) Hieraus schließt er, dass „Reflexion einen wichtigen Teil der Fortbildung“ (ebd., S. 7) ausmache, sich andererseits aber nicht auf subjektive Selbsterfahrung individueller Mitarbeiter reduzieren ließe. Stattdessen ginge es um eine objektivierende Klärung aus der Betroffenheit einer Akteursperspektive, bei der die Bezugnahme zu einer deutenden Forschungspraxis lernförderlich wirksam werden kann. „Es können dann Kommunikationsprozesse in Gang kommen, die sowohl der Selbstentdeckung wie der Strukturerrhellung dienen.“(ebd., S. 8). Im konzeptionellen Rahmen einer interpretativ angelegten Begleitforschung „eröffnen sich somit Hand-

¹ Grundlagentext: Tietgens, H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: ders. u.a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. FBE Pädagogische Arbeitsstelle. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn 1987, S. 7–20

lungsspielräume sowohl für die Berufspraxis als auch für die Forschung“ (ebd., S. 8).

Tietgens verdeutlicht in seinem weiteren Argumentationsverlauf, dass unter der von ihm vertretenen Deutungsabhängigkeit pädagogischer Handlungskontexte eine wechselseitige Veränderung erforderlich wird. *Fortbildung* erfolgt im Modus reflexiver Deutung und erwachsenenpädagogische *Forschung* bietet innerhalb eines *interpretativen Paradigmas* den kategorialen Rahmen für eine reflexive Gegenstandsbestimmung. In diesem Wechselverhältnis wird „Fortbildung (...) der Ort, an dem Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden“ (ebd., S. 8).

Intermediarität als verbindendes Prinzip von Forschung und Fortbildung.

Zur lernförderlichen Realisierung und institutionellen Konkretisierung einer derartigen Verschränkung bedarf es besonderer Organisationsformen wie z.B. in Formaten einer reflexiv angelegten *Begleitforschung* oder in langfristig angelegten Fortbildungsprojekten. Strukturtheoretisch betrachtet, geht es hierbei um das Bereitstellen eines *intermediären Übergangsraums*, wie dies exemplarisch zunächst in der PAS des DVV und weiterhin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung realisiert wurde. Dies ist der *institutionstheoretische Hintergrund*, vor dem die Überlegungen von Tietgens ihren praktischen fortbildungsdidaktischen, aber auch professionstheoretischen Begründungsrahmen finden.

Intermediär angelegte

„Praktiken des Ineinandergreifens von Exploration, Planung und aufgabenbezogener Fortbildung wären nicht möglich gewesen, wenn nicht [...] das interpretative Paradigma in der Forschung eine vorher nicht gekannte Akzeptanz erfahren hätte und zum anderen sich die PAS seit längerem als eine spezifische Vermittlungsinstanz zwischen Forschung und Berufspraxis verstehen würde und darin durch ein Gutachten des Wissenschaftsrats bestätigt worden ist“ (ebd., S. 8).

Aus der vielschichtigen Argumentation von Tietgens lassen sich in Hinblick auf die *professionelle Bedeutung intermediärer Strukturen* zwischen der Professionalitätsentwicklung in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern und erziehungswissenschaftlicher Forschung im Erkenntnisinteresse der Subdisziplin Erwachsenenpädagogik *vier Leistungsvorteile* einer gegenseitigen Verschränkung herausgreifen:

- Ermöglichung von „Perspektivenverschränkung ohne Handlungsdruck“ (ebd., S. 10), wodurch Deutungszusammenhänge des Berufshandelns in der Erwachsenenbildung problematisiert werden können (ebd., S. 9).

- Hervorrufen von irritierenden Impulsen im disziplinären Denken der Erwachsenenpädagogik beim Feststellen von „Deutungsdifferenzen“, aus denen heraus in „anregender Realitätsberührung“ (ebd., S. 11) praxisrelevante „Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden können“ (ebd., S. 8).
- Fortbildung im konzeptionellen Rahmen eines „interface“, d.h. in der Didaktik eines *Übergangsraums* zwischen zwei differenten aber komplementär aufeinander bezogenen Deutungshorizonten, institutionalisiert somit einen professionsrelevanten „Ort der beiderseitigen Relevierungsübung für Berufskompetenz und Forschungspraxis [...] Diese Übung muß auf Gegenseitigkeit erfolgen“ (ebd., S. 12).
- Intermediarität bietet einen transkulturellen Kommunikationszusammenhang, in dem „Bezugssysteme entwickelt werden können, die dem Selbstverständnis und der intersubjektiven Verständigung dienen. [...] Das bedingt und verlangt zugleich eine gegenseitige Anregung von Fortbildung und Forschung, indem auf die kommunikative Entfaltung der impliziten Handlungstheorien hingewirkt wird“ (ebd. S. 13). „Das heißt konkret, es gilt, nicht ohne weiteres zueinander passende Situationsinterpretationen auf Gegenseitigkeit zu identifizieren. Auf diese Weise erfolgt eine Einübung in das Nachvollziehen von Mentalitäten“ (ebd., S. 13f.).

Perspektiven auf ein pädagogisches Organisationsverständnis.

Erweitert man das interpretative Paradigma einer prinzipiellen Deutungsabhängigkeit professioneller pädagogischer Praktiken über ihre Engführung auf zwischenmenschliche face to face Beziehungen und entsprechende Interaktionssysteme hinaus und bezieht auch übergeordnete Systembildungen ein, so wird nach Tietgens erkennbar, dass auch „die Organisationsstrukturen [...] einen interpretativen Charakter“ (ebd., S. 14) haben. Hier verweist der Text auf erste Ansätze einer Theorie (vgl. Schöffter 1987), die pädagogische Organisation als Prozess der Bedeutungsbildung interpretativ rekonstruieren (vgl. Schöffter/Schicke 2009) und auf diese Bedeutungsbildung über reflexive Fortbildung (vgl. Schöffter 1995) unter der Zielsetzung von Professionalitätsentwicklung Einfluss nehmen. Weitere Verweise (Tietgens 1987, S. 18f.) beziehen sich auf Ansätze einer Begleitforschung auf der didaktischen Ebene von Programmplanungshandeln, bei der die reflexive Klärung gegenseitigen Angleichungshandelns über Perspektivverschränkung (vgl. Gieseke 2000) zur Professionalitätsentwicklung beizutragen vermag.

3. Weiterführende Überlegungen und Perspektiven zur Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung

Erwachsenenpädagogische Praxisforschung unter dem Anspruch von Selbstanwendung.

Nimmt man Überlegungen wie die von Tietgens als Ausgangspunkt für weiterführende Konzepte reflexiver Praxisforschung, so stößt man im forschungsmethodologischen Diskurs oft genug auf geradezu reflexartig geäußerte Vorbehalte gegenüber dem, was man in den siebziger Jahren „Handlungs- oder auch Aktionsforschung“ nannte. Ihr wissenschaftstheoretisches Defizit beruhte letztlich darauf, dass der Strukturbruch zwischen disziplinärer Wissenschaftspraxis und pädagogischer Berufspraxis theoretisch nicht klar genug modelliert und daher konzeptionell nicht produktiv gemacht werden konnte.

Die Überlegungen und Ansätze von Tietgens haben daher rein gar nichts mit den damals gescheiterten Konzepten der Handlungsforschung gemeinsam. Ganz im Gegenteil steht für Tietgens im interpretativen Paradigma die Perspektivverschränkung einer für die Forschung wie Praxis *konstitutiven Differenz* im Zentrum. Sie wird zum Ausgangspunkt praxisrelevanter Reflexion gemacht und kann erst so für beide Seiten produktiv werden.

Worin besteht also der *besondere Leistungsvorteil* des hier skizzierten Ansatzes empirischer Forschung im Modus pädagogischer Fortbildung? Hierzu lassen sich drei Aspekte herausgreifen:

Erstens: Die *Gegenstandsbestimmung* und die Generierung von *Forschungszielen* erfolgt nicht als externe Zuschreibung aus den systematischen Wissensbeständen einer disziplinären Struktur, von der ein pädagogisches Handlungsfeld aus einem externen Erkenntnisinteresse „beforscht“ wird. Ausgangspunkt ist vielmehr die reflexive *Auseinandersetzung mit manifesten Selbstdeutungen aus der Binnensicht und dem Sinnhorizont eines Praxiskontextes*. Die Frage der praktischen Relevanz des Forschungsproblems bleibt daher integraler Bestandteil der Gegenstandsbestimmung und wird in der Regel als klärungsbedürftige Kontroverse thematisch.

Zweitens: Im Gegensatz zu anderen empirischen Forschungsverfahren werden Verfahren erwachsenenpädagogischer Begleitforschung unter „*Selbstanspruch*“ gestellt. Lernprozesse und ihre institutionalisierten Kontexte sind nicht nur ein zu untersuchender Gegenstandsbereich innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes, sondern Lernen selbst wird zum konstituierenden Prinzip pädagogischer Begleitforschung. Empirische Forschung wird in diesem Verständnis zu einem integralen Bestandteil kontextbezogener Professionalitätsentwicklung. Pädagogische Begleit-

forschung hat daher für das reflexiv auszudeutende Praxisfeld und seine Akteursgruppen *lernhaltige und lernförderliche Verfahren* verfügbar zu machen (vgl. Schäffter 2007). Lerngewinn im Rahmen empirischer Forschung ist somit kein Nebeneffekt, den man „billigend in Kauf“ nimmt, sondern wird zur konstitutiven Voraussetzung für einen substantiellen Forschungsertrag, an dem die beteiligten Akteure durch ihre reflexiven Eigenleistungen produktiv mitwirken und davon auch Gewinn haben.

Aus dem methodologischen Anspruch auf „Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit“² pädagogischer Begleitforschung ließe sich zukünftig ein *Alleinstellungsmerkmal* erziehungswissenschaftlich angelegter Formate gegenüber den Methodologien anderer sozialwissenschaftlicher Empirie formulieren, sobald die wissenschaftstheoretischen Prämissen hinreichend geklärt sind.

Drittens: *Reflexive Begleitforschung im interpretativen Paradigma* beschränkt sich in diesem Verständnis nicht auf eine objektivierende Rekonstruktion der Selbstbeobachtung und der jeweiligen Selbstbeschreibungen eines erwachsenpädagogischen Handlungskontextes. Im wechselseitigen Prozess einer Klärung von Perspektivendifferenz werden ebenfalls die disziplinären Wirklichkeitsbeschreibungen von Seiten der wissenschaftlichen Forschungspraxis als *Konstrukte deutender Zuschreibung* explizierbar und damit selber kontingent (vgl. Reckwitz 2004) und begründungsbedürftig. Eben dies kann Veränderungen auch auf Seiten der kategorialen Gegenstandsbestimmung in der Erwachsenenpädagogik auslösen, sofern die Forschungspraktiken in ihrem Format ebenfalls reflexiv und lernförderlich ausgelegt sind.

² *Lernförderlich* sind solche Forschungspraktiken, die mitlaufend für die beteiligten Akteursgruppen auch gezielte Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder die solche Möglichkeiten selbst ausgestalten lassen. Es lässt sich im Rahmen reflexiver Forschung „beiläufig“ lernen oder man kann beim Mitmachen auch lernen, sich im gemeinsamen reflexiven Forschungsverlauf geeignete Lernmöglichkeiten zu schaffen.

Lernhaltig indessen sind Forschungspraktiken, wenn sie bereits zum Erreichen ihres Erkenntnisgewinns reflexives Lernen der beteiligten Akteursgruppen zwingend benötigen und dafür in ihren methodischen Verfahren Lernprozesse systematisch hervorrufen. Das gilt für Begleitforschung in Verbindung mit innovativen Entwicklungsvorhaben. In ihnen lässt sich nicht auf gewohnte Routinen zurückgreifen. Stattdessen wird das gemeinsame Handeln von lernhaltigen ‚Suchbewegungen‘ geprägt, die das Forschungsdesign strukturierend unterstützen.

Exemplarisch zeigt sich das gegenwärtig in der *Krise eines pädagogischen Lernbegriffs* oder an neuartigen Deutungen von *Organisation als einer Kategorie pädagogischer Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung*. Ähnliches gilt für Kategorien und Modelle *didaktischen Planungshandelns*, die gegenwärtig durch reflexive „Realanalysen“ (vgl. Gieseke 2000) kontingent werden und Veränderungen in der disziplinären Gegenstandsbestimmung nach sich ziehen. Wesentlich bei der *Wechselseitigkeit von Perspektivverschränkung* bleibt allerdings, dass es beiden Seiten im Rahmen ihrer jeweiligen Sinnhorizonte freigestellt bleibt, ihre bisherige Sicht der Dinge gegenüber fremden Deutungen zu verteidigen und sie letztlich beizubehalten. Professionalität erweist sich hierbei nicht als normative Bezugnahme auf einen gesellschaftlich institutionalisierten und damit legitimierten Wissensbestand, sondern an dem jeweils erreichten Distanzierungs- und begrifflich kommunizierbaren *Reflexionsniveau* (Elias 1986, S. 139), mit denen bislang konventionell absolute gesetzte Situationsdeutungen, Problembeschreibungen und Lösungsmuster kontingent werden, hierdurch von den Selbstverständlichkeitsunterstellungen ihres spezifischen Handlungskontextes abgelöst und damit für diskursive Entscheidungsprozesse eines Handlungsfeldes verfügbar sind. Insofern verweist Tietgens bereits auf Desiderate einer ‚relational‘ angelegten Weiterbildungsforschung.

Wissenschaftstheoretische Prämissen.

Will man diese Anregungen von Hans Tietgens zukünftig in all ihrer Potentialität verstehen, um sie in Konzepten erwachsenenpädagogischer Begleitforschung auszuschöpfen, so wird man allerdings über das skizzierte komplementäre Wechselverhältnis zwischen Fortbildung und Forschung hinausgehen und die bislang mitgedachten, aber unzureichend geklärten *wissenschaftstheoretischen Prämissen* überprüfen müssen. Dies scheint erforderlich, weil sie sich aufgrund ihrer Ungeklärtheit unversehens immer wieder als verwirrende Begrenzungen herausgestellt haben. So ist es ein weit verbreiteter Irrtum zu meinen, dass sich die maßgeblichen forschungstheoretischen Auseinandersetzungen auf die *Konfliktlinie zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen* bezögen. Dies trifft zwar generell zu, ist aber insgesamt zu kurz gegriffen. In der einfachen Gegenüberstellung kommt nicht in den Blick, dass auch innerhalb des interpretativen Paradigmas qualitativer Forschungsansätze weitere divergierende Positionen gegenseitig abzuklären sind. Der wissenschaftstheoretische Paradigmenwechsel, mit dem man es in dem von Tietgens skizzierten Zusammenhang zu tun bekommt, bezieht sich innerhalb einer (handlungs-)hermeneutischen Forschungstradition darüber hinaus auch auf das Austarieren zwischen „kontextgebundenem

Engagement und reflektierender Distanzierungsleistung“ (Schäffter 1990). Die notwendige Balance kann in erwachsenenpädagogischer Begleitforschung sehr verschieden ausfallen. Sie verlangt in jedem Fall jedoch nach einer Begründung. Ein wichtiges Kriterium für die eine oder andere Entscheidung bezieht sich auf die Bedeutung, die eine Verschränkung von Fortbildung und Forschung für *Prozesse der Professionalitätsentwicklung* erhalten soll. Insofern sind auch forschungstheoretische Entscheidungen *gegen* ein intensives Engagement im pädagogischen Praxiskontext begründungsbedürftig und z.T. professionspolitisch kritikwürdig. Jedenfalls erhöht das Ausmaß an Distanz nicht den Grad an Wissenschaftlichkeit.

Zwischen Engagement und Distanzierung: Doppelte Hermeneutik durch „eingreifendes Denken“.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang grundsätzlich die Frage, ob erwachsenenpädagogische Begleitforschung als eine gegenüber dem Praxisfeld externe, unverbundene und evaluativ-kontrollierende Instanz genutzt oder ob sie als ein integraler Bestandteil innerhalb des gesellschaftlichen Funktionssystem „Weiterbildung“ und seiner verschiedenen Sinnhorizonte verstanden wird. Dies ist letztlich eine professionspolitische Entscheidung.

Im Rahmen einer derartigen Standortbestimmung kann Weiterbildung aus einer systemtheoretischen Position heraus als ein spezifisches gesellschaftliches Teilsystem pädagogischer Kommunikation gefasst werden, das über unterschiedliche Ebenen des *Selbstaushdrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung* verfügt.

Reflexive Fortbildung im Format erwachsenenpädagogischer Begleitforschung bildet in dieser systemtheoretischen Rekonstruktion einen *lernhaltigen und lernförderlichen Übergangsraum (interface)* zwischen zwei komplementär aufeinander bezogenen kommunikativen Sinnhorizonten eines beide Pole als ‚Einheit der Differenz‘ integral umgreifenden Weiterbildungssystems.

Fortbildung im Format reflexiver Begleitforschung ruft aufgrund ihrer komplementären Verschränkung Prozesse „transformativen Lernens“ (Schäffter 2009) im Sinne eines ‚*eingreifenden Denkens*‘ hervor, wenn sie im Zuge eines reflexiven Erkenntnisgewinns bislang konventionell eingeschliffene Deutungsmuster und Deutungsperspektiven im Praxisfeld kontingent werden lässt.

Die methodologisch begründete Verschränkung von Forschung und Fortbildung wäre somit eine *pädagogische Operationalisierung* von Pro-

zessen strukturellen Wandels, wie sie Anthony Giddens strukturations-theoretisch als die Rekursivität einer „doppelten Hermeneutik“ beschreibt. Dabei geht es darum, die sprachlich performativen und damit handlungsleitenden *Muster der Selbstausslegung* auf einer konstitutiven Ebene im pädagogischen Alltag („primäre Hermeneutik“) auf der Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ wiederum selbstreflexiv zu beobachten und zu thematisieren („doppelte Hermeneutik“).

Tietgens bezeichnete dies an anderer Stelle als „Transformationskompetenz an der Übergangsstelle von Bekanntem und Unbekanntem [...] Es wird dann der Experte als Ordnungsfähiger für die Transformationshilfe gesucht“ (Tietgens 1988, S. 58). Er sah darin ein wesentliches Merkmal für pädagogische Professionalität. In gewisser Übereinstimmung³ mit seiner Argumentation lässt sich daher das Herausbilden einer derartigen selbstreflexiven Prozess-Struktur pädagogischer Praktiken als *Professionalitätsentwicklung* rekonstruieren.

Graphisch lassen sich die Intermediarität und die wechselseitigen Prozesse transformativen Lernens in folgendem Strukturmodell veranschaulichen:

³ Ein wichtiger Unterschied besteht allerdings darin, dass bei Tietgens, wie auch sonst noch weithin üblich, überwiegend die *subjektive Seite* einer Bestimmung von Kompetenz hervorgehoben wird, während im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken „Kompetenz“ nicht allein situativ-interaktionell, sondern gleichermaßen auch von der Seite ihrer *sozialstrukturellen Kontextbedingungen* (enabling structure) her bestimmt wird. Hier wird die Grenze einer handlungstheoretischen Modellierung des Kompetenzbegriffs erfahrbar. Kompetenz emergiert in sozialstruktureller Sicht notwendigerweise aus einem spezifischen sinnstiftenden überindividuellen Handlungszusammenhang gefestigter sozialer Praktiken heraus und bildet erst hierdurch den sozialen Bedeutungshorizont für individuelle Lernprozesse im Zuge von „Kompetenzerwerb“. Professionalitätsentwicklung wird damit als ein wechselseitiges Zusammenspiel beim Erwerb individueller Fähigkeiten mit einem dabei komplementär verlaufenden Herausbilden gefestigter sozialer Praktiken im Sinne von Prozessen der „Strukturierung“ (Giddens 1989) erkennbar.

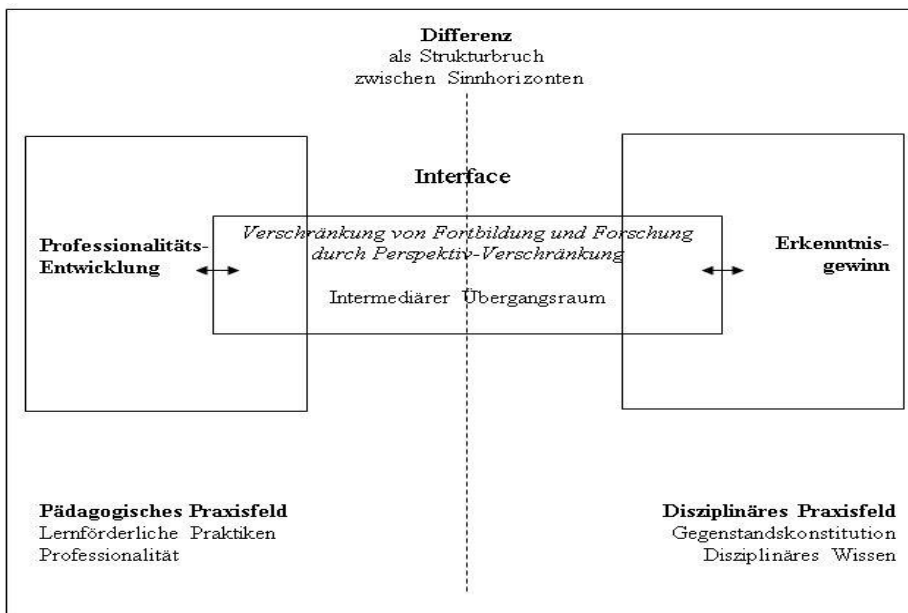


Abb. 1: Die Verschränkung von Fortbildung und Forschung im ‚Interface‘

4. Fazit

Die hier referierten und kommentierten Überlegungen von Hans Tietgens zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung bieten wichtige Grundlagen für eine institutionstheoretische Konzeptionalisierung von lernförderlicher Begleitforschung. In diesem Begründungszusammenhang bemühen wir uns bereits seit den Zeiten der PAS darum, im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung intermediäre Übergangsräume für transformatives Lernen zu schaffen. Im Sinne einer ‚Interface-Struktur‘ kann so das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Professionalitätsentwicklung in Praxisfeldern der Weiterbildung mit dem reflexiven Erkenntnisfortschritt der Erwachsenenpädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaften dauerhaft in einen wechselseitig fruchtbaren Dialog gebracht werden. Eben dies war ein zentrales Anliegen von Hans Tietgens, das es auch zukünftig in dazu geeigneten intermediären Institutionalformen weiterzuverfolgen gilt.

Literatur

- Elias, N.: Was ist Soziologie? Weinheim und München 1986⁵
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt und New York 1988
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen 2000 (EB Buch 20)
- Reckwitz, A.: Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften Band 3. Stuttgart/ Weimar 2004, S. 1-20
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-17
- Schäffter, O.: Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als „Gegenstand“ der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Kade, J. u.a. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990, S. 41-49
- Schäffter, O.: Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Perspektiven einer selbstreflexiven Fortbildungsdidaktik. In: Küchler, F. von (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M. 1995, S. 160-187
- Schäffter, O.: Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Vermittlungsproblem in der Erwachsenenbildung (1997) 40, S. 33-47
- Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster 2007, S. 354-370
- Schäffter, O.: Stichwort „Transformation“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 16 (2009) IV, S. 20-21
- Schäffter, O./Schicke, H.: „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, M./Weber, S./Wolff, S. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden 2009, S. 103-114
- Tietgens, H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: ders. u.a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. Bonn 1987, S. 7-20
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28-75

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 stra-

tegisch 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:

- 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, Lernerater 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 ungerichtetes 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 för-

dern (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, wenigstes 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 (Schradler/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 nicht 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 genauso 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. Erwachsenenpädagogische 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

Angaben zu den Autor/inn/en

Arnold, Rolf; Prof. Dr.

Professor für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) sowie Wissenschaftlicher Direktor des Distance and Independent Studies Centres (DISC); TU Kaiserslautern. Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE-Bonn) sowie systemischer Berater im nationalen und internationalen Rahmen (Schwerpunkt: Führungskräfte sowie Bildungssystementwicklung). Lehrtätigkeiten an den Universitäten Bern, Heidelberg und Klagenfurt.

Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenlernen, Kompetenzentwicklung, Emotionaler Konstruktivismus und Systemische Pädagogik.

e-Mail: arnold@sowi.uni-kl.de

Barany, Thomas; M. A.

Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Technischen Universität Chemnitz, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik und Philosophie, Abteilung Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Institutionen- und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung.

e-Mail: thomas.barany@phil.tu-chemnitz.de

Behrmann, Detlef, Prof. Dr.

Professor für Erziehungswissenschaft; Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fakultät I: Erziehungswissenschaft, Institut für Bildung, Beruf und Technik, Abteilung Erwachsenen-/Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen, pädagogische Professionalisierung, pädagogische Organisationsforschung, Bildungsmanagement.

e-Mail: detlef.behrmann@ph-gmuend.de

Bremer, Helmut; Prof. Dr.

Professor für Erwachsenenbildung/Schwerpunkt politische Bildung; Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung; soziale Ungleichheit, Bildung und Weiterbildung; Lernen und Sozialisation; Milieu- und Habitusanalyse; Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

e-Mail: helmut.bremer@uni-due.de

Brock, Adolf; Dr. h.c.

Hochschuldozent a.D. an der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen.

Forschungsschwerpunkte: Arbeiterbildung, Geschichte der Erwachsenenbildung.

Brödel, Rainer; Prof. Dr.

Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung; Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung II: Erwachsenenbildung u. Außerschulische Jugendbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Adressaten- und Weiterbildungsforschung, Alphabetisierungsforschung, Begleitforschung von Innovationsprojekten, qualitative Professionalisierungsforschung, Curriculumforschung, Lebenslanges Lernen, Zweiter Bildungsweg.

e-Mail: rainer.broedel@uni-muenster.de

Dikau, Joachim, Prof. Dr.

em. Professor für Erziehungswissenschaft (Wirtschaftspädagogik); Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Institut für Wirtschaftspädagogik (vormals: für Arbeits- und Berufspädagogik).

Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildung für berufsbildende Oberstufenzentren, berufliche Weiterbildung, Ausbilderqualifizierung.

e-Mail: dikau@gmx.de

Dollhausen, Karin; Prof. Dr.

Professorin für Weiterbildung mit Schwerpunkt Institutions- und Organisationsentwicklung; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ), Leitung Programm „Kooperative Bildungsarrangements“, Senior Researcher.

Arbeitsschwerpunkte: empirische Weiterbildungsforschung, Weiterbildungsmanagement- und Programmplanungsforschung, Institutions- und Organisationswandel in der Weiterbildung.

e-Mail: dollhausen@die-bonn.de

Ebner von Eschenbach, Malte-Friedrich

Promovend an der Humboldt-Universität zu Berlin (bei Prof. Dr. Ortfried Schäffter); Erziehungswissenschaftler (M.A.) Schwerpunkt: Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Dipl. Sozialpädagoge/Sozialarbeiter (FH)

Schwerpunkt: Interkulturelle Sozialarbeit.
e-Mail: malte.ebner.von.eschenbach@googlemail.com

Egger, Rudolf; Prof. Dr.

Professor für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen; Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Erforschung formeller und informeller Lernwelten aus der Sicht transformativer Aneignungsprozesse, interpretative und rekonstruktive Modelle empirischer Sozialforschung.
e-Mail: rudolf.egger@uni-graz.at

Faulstich, Peter; Prof. Dr.

Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft 3, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung.
Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, berufliche und betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, kulturelle Bildung, Bildungspolitik
e-Mail: Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

Felden, Heide von; Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung; Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich 02 Sozialwissenschaft, Medien, Sport, Institut für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Historische und qualitativ-empirische Bildungsforschung, Biographieforschung, Übergangsforschung, Genderforschung, Lernen über die Lebenszeit.
e-mail: heide.von.felden@uni-mainz.de

Filla, Wilhelm; Univ.-Doz., Dr.

Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Redakteur von „Die Österreichische Volkshochschule“, Lehrtätigkeit an den Universitäten Graz und Klagenfurt.
Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, internationale Vergleichsforschung und Empirie der Weiterbildung.
e-Mail: voev@vhs.or.at

Fleige, Marion; Dr.

Akademische Assistentin; Technische Universität Chemnitz, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung.
Arbeitsschwerpunkte: Lernkulturen, Institutionen und Programme; Bildungsteilhabe und Bildungsnutzen.
e-Mail: marion.fleige@phil.tu-chemnitz.de

Gieseke, Wiltrud; Prof. Dr.

Professorin für Erwachsenenpädagogik; Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Beratungsforschung, Programmforschung, Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung.

e-Mail: wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Grotlüschen, Anke; Prof. Dr.

Professorin für Lebenslanges Lernen; Universität Hamburg, Fakultät EPB Sektion 3 Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen.

Arbeitsschwerpunkte: Literalitäts-, Lern- und Interessensforschung, Kulturelle Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen.

e-Mail: anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Hippel, Aiga von; PD Dr.

Privatdozentin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin; Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzförderung des pädagogischen Personals, pädagogische Professionsforschung, Erwachsenenbildung, Medienpädagogik.

e-Mail: vonhippel@lrz.uni-muenchen.de

Hof, Christiane; Prof. Dr.

Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Goethe-Universität Frankfurt/M., Fachbereich 04, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, Lernen im Lebenslauf, Professionelles Handeln im System des Lebenslangen Lernens.

e-Mail: hof@em.uni-frankfurt.de

Iller, Carola; Prof. Dr.

Außerplanmäßige Professorin; Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, Arbeitseinheit: Weiterbildung und Beratung.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsbeteiligung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Didaktik, Familienbildung.

e-Mail: iller@ibw.uni-heidelberg.de

Jütte, Wolfgang; Prof. Dr.

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung; Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG Weiterbildung & Governance of Lifelong Learning.

Arbeitsschwerpunkte: Netzwerk- und Kooperationsforschung, Internationale Erwachsenenbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung.
e-Mail: wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Kade, Jochen; Prof. Dr.

em. Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnose, Lebenslanges Lernen, Umgang mit Wissen, Bildungsbiographien, videobasierte Kurs- und Interaktionsforschung, Pädagogik der Medien.

e-Mail: Kade@em.uni-frankfurt.de.

Käpplinger, Bernd; Prof. Dr.

Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf/Betriebliche Weiterbildung; Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophischen Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche Weiterbildung, Bildungsberatung, Internationaler Vergleich, Programmanalyse.

e-Mail: bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de

Kil, Monika; PD Dr.

Abteilungsleiterin, operativ, Forschungs- und Entwicklungszentrum, Programmleiterin „Inklusion/Lernen im Quartier“ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen; Privatdozentin, Universität Duisburg-Essen; Vorsitzende, Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V., BV-Päd.

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts-/Bildungsmanagement, Inklusionsforschung für die Weiterbildung, Organisationsforschung, Professionsentwicklung.

e-Mail: kil@die-bonn.de

Klages, Benjamin; Dipl.-Päd.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter; Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Profilbereich Bildungswissenschaften, Professur für Erwachsenen-/Weiterbildung und Medienpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalitätsforschung, Beforschung der Hochschullehre, Lehrendenberatung, Lernberatung.

e-Mail: benjamin.klages@uni-potsdam.de

Krämer, Svenja

stud. Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Bernd Käßlinger; Humboldt-Universität zu Berlin, Studentin im Masterstudiengang Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen, nebenberufliche Dozentin in der beruflichen Bildung, ehrenamtliche pädagogische Tätigkeit in der Jugendarbeit.
e-Mail: svenja.kraemer@googlemail.com

Kuhlenkamp, Detlef; Prof. Dr.

em. Professor für Weiterbildung an der Universität Bremen von 1978–2007, davon von 1992–2005 in Personalunion Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Weiterbildung der Universität Bremen.
Arbeitsschwerpunkte: Strukturen, Recht, Politik, Finanzierung der Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Wissenschaftliche Weiterbildung.
e-Mail: kuhlenkamp@uni-bremen.de

Ludwig, Joachim; Prof. Dr.

Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik; Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Profilbereich Bildungswissenschaften.
Arbeitsschwerpunkte: Forschung zum Lernen, beratungsorientierte Didaktik, professionelles Handeln.
e-Mail: ludwig@uni-potsdam.de

Meilhammer, Elisabeth; Prof. Dr.

Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung; Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät.
Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Bildung im Lebenslauf, internationale und interkulturelle Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung; Geschichte der Erwachsenenbildung.
e-Mail: elisabeth.meilhammer@phil.uni-augsburg.de

Meisel, Klaus; Dr. Honorarprofessor

Langjähriger wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und Direktor am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung; Managementdirektor der Münchner Volkshochschule GmbH; Honorarprofessor an der Philipps Universität Marburg.
Arbeitsschwerpunkte: Organisationsentwicklung, Professionalitätsentwicklung; Weiterbildungsmanagement
e-Mail: klaus.meisel@mvhs.de

Müller, Christina; Dipl.-Päd.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. und an der Universität Duisburg-Essen.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsberatung, informelles Lernen und Professionalitätsforschung im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

e-Mail: mueller@die-bonn.de

Nittel, Dieter; Prof. Dr.

Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Biographieforschung, Professions- und Organisationsforschung, Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens.

e-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Nolda, Sigrid; Prof. Dr.

Professorin für Erwachsenenbildung; Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Institut für Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit und Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Interaktions-, Diskurs- und Programmforschung; Videoanalyse von Kursen der Erwachsenenbildung.

e-Mail: Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de

Nuissl von Rein, Ekkehard, Prof. Dr. Dr. h. c.

Professor für Erwachsenenbildung an den Universitäten Duisburg-Essen, Florenz, Timisoara und Torun; wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung, Weiterbildungspolitik, internationale Erwachsenenbildung.

e-Mail: nuissl@die-bonn.de

Pätzold, Henning; Prof. Dr.

Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen; Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz) und Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Arbeitsschwerpunkte: Organisationspädagogik, europäische Erwachsenenbildung, erwachsenenpädagogische Lehr-Lern-Forschung, Professionalität.

e-Mail: paetzold@uni-koblenz.de

Pflüger, Albert; M. A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) für den Arbeitsbereich Berufliche Weiterbildung von 1972 bis 1998, zeitweise Leiter der Zentralabteilung.

e-Mail: albert.pflueger@t-online.de

Popp, Carina; M. A.

Lehrkraft für besondere Aufgaben; Technische Universität Chemnitz, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik und Philosophie, Abteilung Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungswissenschaft in der Erwachsenenbildung, Lern- und Bildungsbiographieforschung, Life-Long-Learning, Alphabetisierung und Grundbildung im Erwachsenenalter.

e-Mail: carina.popp@phil.tu-chemnitz.de

Rämer, Sabrina

stud. Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Wiltrud Gieseke; Humboldt-Universität zu Berlin, Studentin der Erziehungswissenschaften (M.A.), B.A. Erziehungswissenschaften.

e-Mail: s.raemer@yahoo.de

Robak, Steffi; Prof. Dr.

Professorin für Bildung im Erwachsenenalter/Interkulturelle Bildung; Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmanagement, Internationale Personalentwicklung, Interkulturelle Bildung und Interkulturelles Lernen.

e-Mail: steffi.robak@ifeb.uni-hannover.de

Sauer-Schiffer, Ursula; Prof. Dr.

Professorin für Erwachsenenbildung; Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich 6, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Außerschulische Jugendbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Beratungsforschung, Lehr-Lernforschung, Biographie- und Professionsforschung.

Wissenschaftliche Leiterin des weiterbildenden Masterstudiengangs Beratung in (Weiter-) Bildung und Beruf (M. A.)

e-Mail: schiffer@uni-muenster.de

Schäffer, Burkhard; Prof. Dr.

Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Milieu-, geschlechts- und generationsspezifische sowie biographische Voraussetzungen der Bildung Erwachsener; generationsspezifische Medienpraxiskulturen und Weiterbildung; Alter(n)s-bilder und Weiterbildungsorientierungen; Methoden und Methodologien qualitativer Erwachsenenbildungsforschung.

e-Mail: burkhard.schaeffer@unibw-muenchen.de

Schäffter, Ortfried; Prof. Dr.

Seniorprofessor für Theorie der Weiterbildung; Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophischen Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Institutionalisierung lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter, Pädagogische Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen, Zielgruppenorientierung, Lernen an der kulturellen Differenz, Lehr/Lernforschung in institutionellen Kontexten und Lernkulturen der Erwachsenenbildung.

e-mail: ortfried.schaeffter@cms.hu-berlin.de

Schemmann, Michael; Prof. Dr.

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung; Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich 03, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: International-vergleichende Weiterbildungsforschung, Strukturentwicklung in der Weiterbildung, Organisationsentwicklung in der Weiterbildung, Regulative der Weiterbildungsbeteiligung.

e-mail: michael.schemmann@erziehung.uni-giessen.de

Schlutz, Erhard; Prof. Dr.

em. Professor an der Universität Bremen, Institut für Erwachsenenbildungsforschung (IfEB).

Arbeitsschwerpunkte: Theorie, Empirie und Geschichte der Erwachsenenbildung.

e-Mail: schlutz2@uni-bremen.de

Schmidt-Lauff, Sabine; Prof. Dr.

Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung; Technische Universität Chemnitz, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik und Philosophie, Abteilung Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche und berufliche Weiterbildung, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung, Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung, Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung.

e-Mail: schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de

Schmidt-Wenzel, Alexandra; Prof. Dr.

Professorin für soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Lebensalter; Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen.

Arbeitsschwerpunkte: Professionelles Handeln in der sozialen Arbeit, Erwachsenenbildung (insb. Familienbildung), Lehr-, Lernforschung.

e-Mail: schmidt-wenzel@fh-potsdam.de

Schneider, Käthe; Prof. Dr.

Professorin für Erwachsenenbildung; Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Institut für Bildung und Kultur, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie im Lebenslauf, Innovative Formen des Lernens und Lehrens in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Didaktik der Erwachsenen-/Weiterbildung, Berufliche Weiterbildung, u.a. Führungskräfteweiterbildung, Weiterbildungsmanagement.

e-Mail: K.Schneider@uni-jena.de

Schrader, Josef; Prof. Dr.

Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Wandel der institutionellen Struktur der Weiterbildung, Steuerung der Weiterbildung, Empirische Lehr-Lernforschung (mit neuen Medien), Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Fallarbeit in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung.

e-Mail: josef.schrader@uni-tuebingen.de

Schuchardt, Erika; Prof. Dr.

em. Professorin für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung; Universität Hannover. Synodalin der Evangelischen Kirche in Deutschland und Mitglied in ökumenischen Gremien des Weltkirchenrates Genf (1972-1990), Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission (1984-1996), Gründungsvorstand der Bundes-Arbeitsgemeinschaft „Den Kindern von Tschernobyl“ BRD + BY/GUS (seit 1989), Mitglied des Deutschen Bundestages (1994-2002): Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Auswärtiger Ausschuss, Unterausschuss Vereinte Nationen, Ausschuss für Menschenrechte und Humanitäre Hilfe, Enquêtekommision Recht und Ethik der modernen Medizin.

Arbeitsschwerpunkte: Kommunikations-Theorie; Integrations-Pädagogik/-Andragogik; Beratung; Lebenswelt und Frauenforschung; Krisen-Management; Thanatologie.
e-Mail: info@prof-schuchardt.de

Schüßler, Ingeborg; Prof. Dr.

Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement; Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft; Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung und Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung; Didaktik der Erwachsenenbildung, Lernkulturentwicklung.
e-Mail: schuessler@ph-ludwigsburg.de

Seiverth, Andreas

Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft und Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Comenius-Instituts.
Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Traditionen Evangelischer Erwachsenenbildung; Philosophie der Bildung, empirische Forschungen zu Organisation und Praxis Evangelischer Erwachsenenbildung, Theorie und Beratung Qualitätsmanagement.
e-Mail: a.seiverth@deae.de

Siebert, Horst; Prof. Dr.

em. Professor für Erwachsenenbildung; Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehr- Lernforschung in der Erwachsenenbildung.
e-Mail: horst.siebert@ifbe.uni-hannover.de

Stimm, Maria

stud. Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Wiltrud Gieseke; Humboldt-Universität zu Berlin, Erziehungswissenschaftlerin (M.A.), B.A. Erziehungswissenschaften.
e-Mail: stimm.maria@googlemail.com

Tippelt, Rudolf; Prof. Dr.

Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung; LMU München, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Be-

schäftigung, Fortbildung des pädagogischen Personals (im internationalen Kontext).

e-Mail: tippelt@edu.lmu.de

Tsinari, Katerina; M. A.

Praktikantin im lebenslangen Lernen Programm „Studienbesuche“; Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop), M. A. Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen.

Arbeitsschwerpunkte: Neue Medien in der Weiterbildung, Bildungsmanagement, Lehr- und Lernkulturen.

e-Mail: tsinarikaterina@hotmail.de

Wittpoth, Jürgen; Prof. Dr.

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung; Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: kulturwissenschaftliche Grundlagen der Bildung Erwachsener; Funktionen von Weiterbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel; Institutionen, Struktur- und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung.

e-Mail: juergen.wittpoth@rub.de

Worf, Maria; M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin; Technische Universität Chemnitz, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik und Philosophie, Abteilung Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Arbeitsschwerpunkte Demografischer Wandel (Alter und Bildung), Generationen in der Erwachsenenbildung (Intergenerationales Lernen), Professionalität, Didaktik und Methoden in der Erwachsenenbildung.

e-Mail: maria.worf@phil.tu-chemnitz.de

Zeuner, Christine; Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft unter bes. Berücksichtigung der Erwachsenenbildung; Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: International-vergleichende und historische Erwachsenenbildungsforschung, Politische Erwachsenenbildung, Zielgruppen- und Adressatenforschung, Literalitätsforschung.

e-Mail: zeuner@hsu-hh.de

**Bisher erschienene Themen der Reihe:
Erwachsenenpädagogischer Report**

- Band 1 Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-
Univ., 2000.
- Band 2 Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Wese-
lowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000.
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an
der Humboldt-Universität. Berlin: Humboldt-
Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002).
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Wei-
terbildung in Berlin. Handbuch 2000 / zusam-
mengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin:
Humboldt-Univ., 2001.
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Wei-
terbildung in Brandenburg. Handbuch 2003 /
zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek.
Berlin: Humboldt-Univ., 2004.
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bil-
dung in Grenzregionen – mit Buckower Emp-
fehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 (Eu-
ropäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3).
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Wei-
terbildung in Berlin. Handbuch 2004 / zusam-
mengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin:
Humboldt-Univ., 2005.
- Band 8 Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie
über negative Gefühle. Magister-Abschluss-
arbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005.

- Band 9 Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2009²)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008

- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (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: Humboldt-Univ., 2011
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011