

FORSCHUNG & PRAXIS



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Wiltrud Gieseke,
Bernd Käßlinger (Hg.)

HANS TIETGENS UND DIE ERWACHSENENBILDUNG

Gespräche über frühe wegweisende Texte



Wiltrud Gieseke,
Bernd Käßplinger (Hg.)

EB 
 LBL

**HANS TIETGENS UND
DIE ERWACHSENENBILDUNG**

Gespräche über frühe wegweisende Texte

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Die Online-Vortragsreihe

des Weiterbildung Hessen e.V.

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 45

Therese Rosemann

Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag

Analyse betrieblicher Lernkontexte von

Beschäftigten in Pflegeberufen

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71411

ISBN 978-3-7639-7141-1

Band 46

Jan Hellriegel

Bildungsauftrag Medienkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen zwischen

Anspruch und Wirklichkeit

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71763

ISBN 978-3-7639-7176-3

Band 47

Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst, Christine Zeuner

Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter

Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen

Perspektive älterer Menschen

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I70315

ISBN 978-3-7639-7031-5

Band 48

Martin Schmid (Hg.)

Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71640

ISBN 978-3-7639-7164-0

Band 49

Andreas Seiverth, Joachim Twisselmann,

Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Beiträge aus der „Werkstatt kritische Bildungstheorie“

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71817

ISBN 978-3-7639-7181-7

Wiltrud Gieseke,
Bernd Käßplinger (Hg.)

**HANS TIETGENS UND
DIE ERWACHSENENBILDUNG**

Gespräche über frühe wegweisende Texte



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Matthias Alke, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte
erwerbsorientierte Bildung, Educational Governance an der Universität Zürich

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten
Fernstudium und E-Learning, Rheinland-Pfälzische Technische Universität

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen,
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität
in Hagen

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

© 2023 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

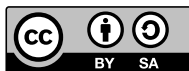
Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7169-5 (Print)
DOI: 10.3278/9783763971701

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Printed in Germany



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen
können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Die
Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera**-Eisenach | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (ULB) | ULB **Darmstadt** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Inhalt

Vorwort	9
Abstract	11
Teil I Rahmungen und Einstieg	13
<i>Bernd Käßplinger und Wiltrud Gieseke</i>	
Das argumentative Potenzial historischer Texte im Gespräch freilegen und diskutieren	15
Teil II Gespräche	25
1 Gespräch mit Svenja Krämer	27
2 Gespräch mit Jürgen Küfner	43
3 Gespräch mit Lena Heidemann	57
4 Gespräch mit Christian Kühn	75
Teil III Reflexionen im Anschluss an die Gespräche	91
<i>Wiltrud Gieseke</i>	
Rezeptionsverläufe nachvollziehbar nach und durch die geführten Interviews ..	93
<i>Bernd Käßplinger</i>	
Relevanz von Tietgens in der universitären Lehre und Qualifikationsphasen – Reflexionen angeregt durch die vier Gespräche	111
<i>Jakob Nose</i>	
Begriffsarbeit mit Tietgens – eine Theorie der Erwachsenenbildung mit Anschlüssen zur frühen Kritischen Theorie	121
<i>Bernd Käßplinger</i>	
Impulse von Tietgens für die Praxis von Volkshochschulen und anderen Weiterbildungseinrichtungen	167
Lebensdaten von Hans Tietgens	185
Autorinnen und Autoren	187

Gesprächspartnerinnen und -partner	189
--	-----

Anhänge:

**1 Hans Tietgens und Johannes Weinberg: Erwachsene im Feld des
Lehrens und Lernens**

2 Hans Tietgens: Lernen mit Erwachsenen	191
--	------------

Vorwort

Wer immer sich mit der Geschichte der Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Wissenschaft und Praxis befasst, wird – darin sind sich die Vertreterinnen und Vertreter der Erwachsenenbildungsforschung wohl einig – nicht um den Namen Hans Tietgens herumkommen; und warum sollten sie auch. Hans Tietgens leitete über Jahrzehnte die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS), Vorläuferinstitution des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), und prägte durch sein Handeln in Wort und Schrift ganz maßgeblich die Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Im Mai 2022 wäre Hans Tietgens, der in 2009 verstarb, 100 Jahre alt geworden. Bereits zu Lebzeiten und auch posthum erschienen einige Publikationen, die sich mit seinem Werk und Wirken beschäftigen. In diesem Band entwickeln die Herausgebenden ein neues Format der Auseinandersetzung: Mit der Freilegung des argumentativen Potenzials gelingt die (Neu-)Entdeckung der Texte und ihrer Bezüge zur aktuellen Erwachsenenbildung. Dafür wählen die Herausgebenden einen dialogischen Ansatz, der durch die Trias „Tietgens-Text – Proponentin oder Proponent – DiskutantIn oder Diskutant“ gekennzeichnet ist. Durch gemeinsame Suchbewegungen – um im Tietgens Duktus zu bleiben – wird ein intermediärer Ansatz kreiert, der Schrift und Sprache miteinander vereint. Drei Texte werden in unterschiedlicher Zusammensetzung von den Herausgebenden mit Diskutantinnen und Diskutanten sowohl aus der Forschung als auch der erwachsenenbildnerischen Praxis zum Gesprächsanlass genommen, um die historische Dimension in den Texten für die Gegenwart zu entfalten.

In den dokumentierten Gesprächen finden sich echte „Perlen“: beispielsweise, wenn nach einem besonders anregenden Satz gefragt wird. Svenja Krämer, Professorin für Erwachsenenpädagogik, entscheidet sich für folgende Aussage Hans Tietgens: *„Man muss sich von der Vorstellung trennen, dass die Methode der Wissensaneignung, mit der man selbst etwas gelernt hat, ganz selbstverständlich auch für andere die richtige ist.“* Das gewählte Zitat aus dem Jahr 1978 schlägt auf persönlicher und organisationaler Ebene zum Lernen Erwachsener eine Brücke in die heutigen Diskurse, in denen die Frage nach individualisierten, möglichst selbstgesteuerten Lernwegen zunehmend im Fokus steht. Im Tietgens-Text heißt es dann weiter: *„[M]an darf über die Darbietungstechnik des programmierten Lernens und des Fernunterrichts nicht die Nase rümpfen.“*

Nicht erst seit der Pandemie und den Phasen des Distanzlehrens und -lernens wissen wir, was Hans Tietgens vermutlich damals schon wusste. Wenngleich die gerümpften Nasen vielerorts ihre Berechtigung haben und einmal mehr darauf hinweisen, dass das Nachdenken über geeignete Methoden der Wissensaneignung nicht durch eine gesunde Skepsis behindert, aber doch zumindest begleitet werden muss.

Die Wissenschaftlerin Lena Heidmann wiederum wählt das Textzitat *„Das Lernklima einer Gesellschaft prägt den Bildungswillen ihrer Mitglieder.“* Und ohne Zweifel haftet diesem Zitat eine universelle, zeitlose Gültigkeit an, vielleicht auch in der

Färbung eines bildungspolitischen Topos. Besonders findet Lena Heidemann die begriffliche Kreativität des Autors. Davon zeugen der „Bildungswille“ ebenso wie „Umgangsgruppe“, „Lernenergie“ und „Lernwunder“. Ist uns diese Kreativität im Zuge des Wandels der wissenschaftlichen Arbeitsweise möglicherweise abhandengekommen? Sind wir strenger zu uns und mit unseren Wortschöpfungen geworden? Was können wir von Hans Tietgens in dieser Hinsicht (wieder) lernen?

Neben den zweifelsfrei würdigenden Worten scheuen die Gesprächspartnerinnen und -partner nicht die Kritik an den Tietgens-Texten. So führen Bernd Käßlinger und Jürgen Küfner, Leiter der Volkshochschule Dresden, an, dass bestimmte Gruppen in Tietgens Analysen nicht thematisiert werden, obwohl er sie hätte kennen und um ihre Rolle wissen müssen. Die Gespräche bleiben also nicht nur nah am Text, sondern fragen auch danach, was nicht enthalten ist und ob dies heute möglicherweise anders wäre. Die Reflexion dieser Gespräche erfolgt in einem eigenen Beitrag durch Wiltrud Gieseke.

Bernd Käßlinger lotet über die Gespräche hinweg das Potenzial für den Einsatz der Tietgens-Texte in der Lehre aus. Vielleicht führen die in den Gesprächen gestellten Fragen, die Leserinnen und Leser zu eigenen Antworten und möglicherweise ereilt sie der reflexive Moment, den Svenja Krämer im Gespräch erlebt. Sie stellt fest – vielleicht fast schon erstaunt –, dass ihr selbst unklar sei, *„warum ich die letzten Jahre nicht mehr damit gearbeitet habe. Das ist ein schöner Impuls aus dem Gespräch heute, dies wieder prä-senter zu machen und mich wieder daran zu erinnern“*. Dieses Buch lässt sich daher auch als Plädoyer lesen: für die Auseinandersetzung mit der Geschichte und der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und einem ihrer wichtigsten Vertreter. Zum besseren Verständnis der aktuellen Situation und der Genese des Forschungsstandes.

Hamburg und Hagen, Dezember 2022

Prof.in Dr.in Julia Schütz

Abstract

Der Sammelband diskutiert drei grundlegende Texte von Hans Tietgens, die dieser in einem Zeitraum von mehreren Dekaden verfasst hat. Auf der Grundlage jedes dieser Texte wird eine Debatte zwischen einer bzw. einem der Herausgebenden und vier weiteren Personen – vorzugsweise aus dem Bereich der wissenschaftlichen Qualifikationsphase – geführt. Auf diese Weise soll das argumentative Potenzial der Tietgens-Texte freigelegt und zugleich am praktischen Beispiel die Aktualität diskutiert werden. Die Aktualität wird auch durch den Umstand angeregt, dass sich Forschende zum Teil in der Qualifikationsphase mit den von uns ausgewählten wichtigen Texten beschäftigt haben und dabei instruktive Beiträge beisteuern können. Diskursveränderungen und empirische Befunde in der Gegenwart werden in der Beschäftigung mit Tietgens Texten, wenn vorhanden, hinzugezogen. Noch nicht weitergeführte Themen können in den Diskussionen und durch weitere Texte hauptsächlich durch die Herausgebenden aufgegriffen und aus gegenwärtiger Sicht belebt werden.

The volume discusses three basic texts by Hans Tietgens, which he wrote over a period of several decades. Based on each of these texts, a debate will be held between one of the editors and four other persons – preferably from the area of academics in the qualification phase. In this way, the argumentative potential of Tietgen's texts is to be uncovered and at the same time the topicality is to be discussed using practical examples. The topicality is also stimulated by the fact that some researchers have dealt with the important texts we have selected in the qualification phase and can make instructive contributions. Changes in discourse and empirical findings in the present are consulted when dealing with Tietgen's texts, if available. Topics that have not yet been dealt with can be taken up in these discussions and through additional texts in the volume mainly by the editors and revived from an external point of view.

Teil I Rahmungen und Einstieg

Das argumentative Potenzial historischer Texte im Gespräch freilegen und diskutieren

BERND KÄPPLINGER UND WILTRUD GIESEKE

Zu Hans Tietgens mit seinem Leben und Wirken liegen bereits eine Reihe an anregenden Publikationen vor mit unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Gieseke & Ludwig 2011, Kebschul & Weinberg 2012, Ciupke & Reichling 2022 oder Schrader 2022). Angefangen von Festschriften Nuissl (1992) zum 70. Geburtstag oder zum 75. Geburtstag (Tietgens 1997) zu seinen Lebzeiten, die ausgewählte Beiträge von Tietgens selbst als Autoren in den Jahren zwischen 1968 und 1996 versammelte.

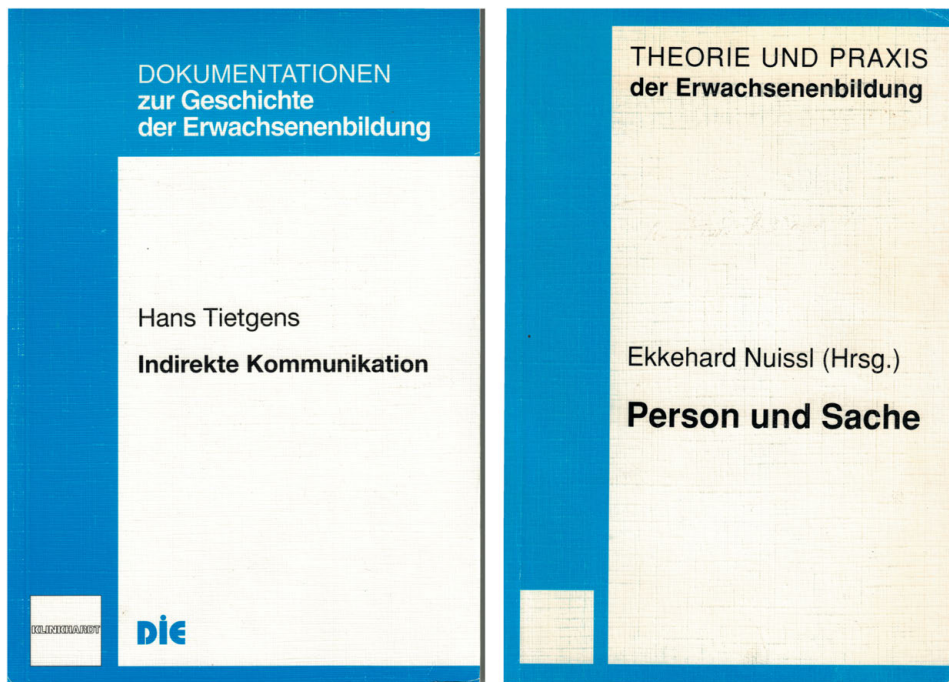


Abbildung 1 und 2: Festschriften für Tietgens zum 70. sowie zum 75. Geburtstag

An der Humboldt-Universität zu Berlin fand nach seinem Tod ihm zu Ehren 2009 ein Kolloquium statt, in dessen Rahmen sehr viele einschlägige Forschende aus der Erwachsenen- und Weiterbildung Texte von Tietgens aus ihrer Sicht und mit Blick auf aktuelle Forschung hin kommentierten. Die Beiträge haben die Herausgeberin und Gastgeberin, Wiltrud Gieseke, sowie der damalige Vorsitzende der Sektion Erwachse-

nenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Joachim Ludwig, in einem Sammelband online und im Print veröffentlicht (Gieseke & Ludwig 2011). Kebschull und Weinberg legten 2012 eine sogenannte Spurensuche für die frühen Lebensjahre von Hans Tietgens zwischen 1922 und 1958 vor. Zum 100. Geburtstag waren posthum Ciupke und Reichling (2022) fokussiert auf die politische Erwachsenenbildung und versammelten Autorinnen und Autoren primär aus der Generation nach Tietgens mit Beiträgen in einem Sammelband. 2022 veröffentlichte zudem Josef Schrader als heutiger Leiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) einen weiteren Sammelband, in dem sich auf Wunsch des Herausgebers die Beiträge in erster Linie den Wirkungen von Tietgens aus den Perspektiven vieler Autorinnen und Autoren verschiedener Forschungsgenerationen widmen sollten.

Warum nun also noch eine weitere Publikation, wenn schon so viele Schriften zu Hans Tietgens zu seinem Leben, seinen Werken und seinem Wirken vorliegen? Was können Leserinnen und Leser hier finden, was gegebenenfalls noch eine weitere Facette zu dem vielschichtigen Bild hinzufügen könnte? Der vorliegende Band diskutiert drei grundlegende, in Teilen wegweisende Texte von Hans Tietgens, die er in einem Zeitraum von mehreren Dekaden verfasst hat. Auf der Grundlage von jedem dieser Texte wurde ein intensives, rund einstündiges Gespräch zwischen der Herausgeberin Wiltrud Gieseke oder dem Herausgeber Bernd Käßlinger und einer weiteren Person – vorzugsweise aus dem Bereich oder in der Nähe zur wissenschaftlichen Qualifikationsphase – geführt. Alle Gespräche wurden transkribiert und hinsichtlich Lesbarkeit ohne Verzerrung des Inhalts in Zusammenarbeit von Herausgebenden und den zwei Gesprächspartnerinnen sowie den zwei Gesprächspartnern editiert. Auf diese Weise soll das argumentative Potenzial der Tietgens-Texte freigelegt und zugleich am praktischen Beispiel die Aktualität dialogisch diskutiert werden. Das argumentative und diskursive Potenzial soll hier Anregungen für die Lehre und ähnliche Gespräche in der Lehre bieten. Historische Texte müssen erschlossen werden. Sie können primär als historische Texte in ihrer Zeit gelesen werden, was einen Eigenwert hat. Historische Texte können aber auch vor der aktuellen Gegenwart und gegenwärtigen Zukunftsperspektive diskutiert werden. Was ist aktuell? Was ist veraltet? Was bedeutet dies in ähnlicher Form heute? Das sind Leitfragen, die man an historische Texte herantragen kann. Das ist nicht einfach. Tatsächlich gab es Jahre vor diesem Band ein Gespräch des Herausgebers mit einem anderen Forschenden und Lehrenden in der Weiterbildungsforschung, bei dem letzterer bekundete, dass man Texte von Tietgens mit den heutigen Studierenden nicht mehr lesen könne. Der Band hier will dazu einladen, dies doch zu versuchen und unserer Ansicht nach festzustellen, dass es doch möglich ist. Gegebenenfalls könnten diese Gespräche hier über Tietgens und sein Werk flankierend zu oder als Einstieg vor den historischen Texten gelesen werden. Wir wollen dazu animieren, Tietgens-Texte auch heute in der Lehre einzusetzen.

Es ist des Weiteren hier nicht so wie in den anderen Publikationen zu Tietgens, dass jeweils eine Person die Texte von Tietgens präsentiert und kommentiert, sondern hier fanden jeweils Gespräche statt und werden mit allen Vor- und Nachteilen ebenso

gespr  chsformig dargestellt. Nachteilig mag sein, dass ein Gespräch vielleicht nicht die gleiche argumentative Strenge und Stringenz hat wie ein Text, der allein von einer Person am Schreibtisch verfasst wurde. Vorteilhaft sind dagegen u. a. die Lebendigkeit des Gespräches und der dialogische Abgleich von zwei Sichtweisen. Wie bereits erwähnt: Wir wollen den Publikationen zu Tietgens eine weitere Facette hinzufügen und sehen gleichzeitig den großen Wert der bisherigen Publikationen.

Die in unserem Ansatz angestrebte Aktualität wird auch durch den Umstand angeregt und unterstützt, dass sich Forschende in einer Qualifikationsphase (Christian Kühn, M.A.) oder relativ kurz nach Qualifikationsphasen (Prof.in Dr.in Svenja Krämer, Dr.in Lena Heidemann) mit den von uns ausgewählten wichtigen Texten beschäftigt haben und dabei instruktive Beiträge beisteuern können. Wir haben bewusst nicht arrivierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ausgewählt, wie es in den anderen Sammelbänden zumeist der Ansatz war. Jüngere sollten hier eine Chance haben, sich frühzeitig in ihren Karrieren prominent mit Tietgens auseinanderzusetzen.

Mit Jürgen K  fner wurde zudem ein engagierter und belesener Praktiker mit wissenschaftlichem Hintergrund gewonnen, der selbst im Gespräch darlegt, wie Tietgens ihn in seiner Laufbahn schon frühzeitig begleitet hat. Zum 100. Jubiläum der Volkshochschulen hat er anregende Sammelbände editiert (Egler, Klemm & K  fner 2021) und bereits gezeigt, wie wichtig ihm wissenschaftliche Diskurse und die Erwachsenenbildungswissenschaft für die Volkshochschulen und seine Praxis sind.

Insgesamt waren so an den Gesprächen sechs Personen beteiligt, die einen weiten Zeitraum an Alter und Kontexten abdecken. Diskursver  nderungen und empirische Befunde der Gegenwart werden in der Beschäftigung mit Tietgens Texten, wenn vorhanden, hinzugezogen. Noch nicht weitergeführte Themen können in den Diskussionen aufgegriffen und aus gegenwärtiger Sicht belebt werden.

Die Publikation steht zum einen im engeren Zusammenhang mit den Initiativen zum Jahrestag des 100. Geburtstages von Hans Tietgens und im weiteren Kontext mit dem Versuch, der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung einen eigenen Betrachtungsradius zu verschaffen. Bildungstheoretische Reflexionen zur lebensbegleitenden Bildung, die sich historisch vergewissern, aber sich mit den spezifischen Kontexten und Bedingungen des offenen vierten Bildungsbereichs beschäftigen, sollen neu angestoßen werden. Was wurde erreicht und was steht auch heute als Aufgabe an? Was wurde vergessen oder was hat sich verschoben im Vergleich zu gestern?

Der dialogische Charakter zeigt sich in einer triadischen Beziehung zwischen einem Artefakt aus der Publikationspraxis von Hans Tietgens (erstens), einem Vertreter/einer Vertreterin, der oder die die Rolle des Proponenten bzw. der Proponentin übernimmt (zweitens), und einer/einem weiteren Vertreterin/Vertreter, die oder der die Rolle einer Diskutant*in bzw. eines Diskutanten vertritt (drittens).

Ausgewählt wurden folgende Texte für die Dialoge:

„Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“

Der Text (Tietgens 1978) war eigentlich ein Gutachten aus dem Jahre 1964. Das Gutachten wurde u. a. auf der 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen am 18./19. Juni 1964 in Kiel diskutiert (Brock 2011, S. 35). Nach einem historischen Einstieg zur Arbeiterbildung in der Weimarer Republik behandelte Tietgens den Erkenntnisstand der Industriesoziologie, der Psychologie und der Sprachwissenschaft, die politisch-ökonomischen Veränderungen im westdeutschen Nachkriegsdeutschland und ihre Bedeutungen für die Arbeiterschaft und ihr Lernen sowie Lerndistanz. Das Ende der Studie war ein Kapitel „Arbeiterschaft und Volkshochschule – Was ist zu tun?“. Welche Schwierigkeiten stehen der Schaffung eines Schwerpunktes von Arbeiterbildung zumindest in den großstädtischen Volkshochschulen entgegen? Dies macht deutlich, dass der Text in engen Praxiskontexten stand und so auch geschrieben war. Der Text wurde dann 1978 in einem Sammelband mit anderen grundlegenden Texten der Erwachsenenbildung von Wolfgang Schulenberg noch einmal gesondert veröffentlicht. Der Text wurde vielfach rezipiert (zum Beispiel Bremer 2011, Brock 2011, Grotlüschen 2011, Iller 2011) Bremer (2022, S. 119) stuft diesen Text als „einen Meilenstein für die heutige Milieuforschung in der Adressaten- und Teilnehmerforschung“ ein, wobei er ihn mit seiner persönlich doch relativ engen theoretischen Brille mit den Konzepten Bourdieus unbedingt verknüpft sehen will, was man sicherlich auch anders sehen kann und auch nicht im Fokus der beiden Gespräche war.

Im ersten Gespräch wurde dieser lange Text mit **Prof.in Dr.in Svenja Krämer** diskutiert, die seit 2021 Professorin für Erwachsenenpädagogik an der IUBH Internationale Hochschule ist. Ihre Promotion (Krämer 2018) hat den Titel „Lernhabitus von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund – Einflüsse auf den Lernprozess und Folgerungen für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“. Im Gespräch wird an mehreren Stellen Bezug auf diese gelungene Qualifikationsarbeit genommen und zum Beispiel im Gespräch die Frage erörtert, ob Migrantinnen und Migranten die heutigen Industriearbeiterinnen und -arbeiter für die Erwachsenen-/Weiterbildung sind.

Im zweiten Gespräch wurde der identische Text von Tietgens mit **Jürgen Küfner** besprochen. Insofern kann man die Gespräche mit Krämer und Küfner vergleichend lesen, was sie an Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf den Tietgens-Text herausarbeiten. Jürgen Küfner ist Direktor der Volkshochschule Dresden in Sachsen. In diesem Gespräch ist so wenig überraschend die heutige Praxisrelevanz des Tietgens-Text ein zentrales Thema, aber nicht allein.

„Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens“ und „Lernen mit Erwachsenen“

Wir haben es im Folgenden dann mit zwei weiteren Texten von Tietgens und Johannes Weinberg zu tun – Auszüge aus den Büchern: *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens* (Tietgens/Weinberg 1971) und *Lernen mit Erwachsenen* (Tietgens 1967). Beide entstanden in der reformintensiven Phase Mitte bis Ende der 1960er- und beginnenden 1970er-Jahre in der alten Bundesrepublik. Die großen, wegweisenden Studien zeigen neue Entwicklungsperspektiven für die Erwachsenenbildung auf. Bildungspolitische, strukturelle Überlegungen, begleitet von qualitativer und quantitativer Forschung (vor allem Schulenberg u. a.), wurden vorgelegt und setzten auf Umsetzung. Man kann von einem Aufschlag mit eigenem Diskursanspruch für die Erwachsenenbildung sprechen. Die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) unter der Leitung von Hans Tietgens und seinen Mitarbeitenden war hier neben den Oldenburgern/Göttingern (Strzelewicz, Raapke, Schulenberg) besonders wirkungsvoll, da es um die Volkshochschulen und ihre Bedeutung als Motor dieser Erwachsenenbildungsentwicklung ging. Dabei interessierte man sich besonders für ihre Adressatinnen und Adressaten, die die Bevölkerung vor Ort meinten. Dabei wurde in dieser zeitgeschichtlichen Phase, neben den faktisch Partizipierenden, der damals so benannten Schicht der Arbeiterinnen und Arbeiter, die gering partizipierte, eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Der Arbeiter bekam als potenzieller Adressat im Sinne einer demokratischen Entwicklung der Gesellschaft neue Beachtung. Didaktische und empirische Bemühungen mit emanzipatorischen Ansprüchen, was Bildung betraf, kamen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Dabei war die Frage zu beantworten, wie Lehr- und Lernprozesse mit Erwachsenen zu gestalten waren, ja und dem vorausgehend, welche Spezifik das Lehren und Lernen im Erwachsenenalter ausmacht. Dadurch wurde indirekt die Frage mit aufgeworfen, wodurch sich das Lehren und Lernen von Schülerinnen und Schülern sowie Erwachsenen unterscheidet. Was verdient warum besondere Beachtung, das heißt besondere theoretische und empirische Aufmerksamkeit? Diese Gespräche zu Texten von Tietgens und Tietgens und Weinberg wurden geführt mit **Dr.in Lena Heidemann** und **Christian Kühn**, M. A. (beide wissenschaftliche Mitarbeitende am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover). Der Arbeitsschwerpunkt von Herrn Kühn kreist um die Frage, wie sich Erwachsenenbildung als Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität mit der digitalen Transformation auseinandersetzen kann, und zwar so, dass die disziplinäre Identität gestärkt wird (Kühn 2023 i. V., Dissertation). Frau Heidemann widmet sich in ihren Arbeitsschwerpunkten der erwachsenenpädagogischen Grundlagenforschung (u. a. Theorie und Empirie der Weiterbildungsbeteiligung, Adressatinnen und Adressaten/Teilnehmende und Angebots-/Programmplanung) und didaktischen Konzeptionen. Sie promovierte zu „Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub“ (Heidemann 2021).

Die ausgewählten Texte laden dazu ein, zu fragen, wie diese Diskurse in der Reformphase die Entwicklungen stärkten und worauf sich nun die gegenwärtige aktive

Erwachsenenbildungsgeneration bei ihren Betrachtungen der Tietgens-Texte konzentriert. Welche Diskurse aus der damaligen Zeit wurden wie weitergeführt und/oder werden gegenwärtig als abgeschlossene Prozesse im Sinne, dass die Ziele und die Bedarfe umgesetzt wurden, betrachtet? Welche Themen wurden wie warum weiterbearbeitet, welche weniger? Wurden auch Themen liegen gelassen oder haben sich auch Scharnierstellen bei der Bearbeitung verschoben, was Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Gegenwart betrifft? Oder sind alle Themen noch gleich bedeutsam, nur vielleicht anders und, bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen, neu akzentuiert?

Was verbindet die jüngere Generation mit den Texten noch oder was wird von der Zwischengeneration als aktuelle Diskussion betrachtet? Die Rezeptionswege sind dabei sehr unterschiedlich, sie werden im interpretierten historischen Verlauf festgelegt durch die Akteurinnen und Akteure. Die Verläufe können als stagnierend, als gleichbleibend interpretiert werden, sich auf Bestimmtes konzentrieren, aber sich ebenso in der Betrachtung reduzieren. Immer spielen der aktuelle gesellschaftliche Background und die dort vorhandene bildungspolitische Dynamik hinein. Damit wird schon angedeutet, dass 50 bis 60 Jahre eine sehr lange Zeit sind und man große Differenzen erwarten könnte, aber auch eine kurze Zeitspanne, wenn es um Veränderungen von Lebenseinstellungen und gesellschaftliche Gestaltungen, was Arbeiten, Leben, Lernen betrifft, geht und mit Bildung und Lernen nicht mehr unmittelbar Schule gemeint ist.

Es wird schon deutlich, soweit ist der Ausbau der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisher nicht vollzogen worden. Ja, man könnte auch die Ansicht vertreten, alle Themen bestehen weiter, die Interviews berichten über den jetzigen Stand, der die Vergangenheit noch erkennen lässt. Wir haben es danach erst einmal nicht nur mit Interpretationen und Selbstverortungen zu tun, sondern mit Sachthemen aus unterschiedlicher Zeit, die aber gegenwärtig sind und die ihre Einordnung suchen.

Es empfiehlt sich deshalb, das inhaltliche Spektrum in den aktuellen Auslegungen zu dokumentieren, wenn Tietgens in seinem Beitrag in Vergangenheit und Gegenwart aufgerufen wird. Die Themen werden je spezifisch, auch generationsspezifisch, weitergeführt bzw. ausgelassen und wiederum kooperierend miteinander weiter ausdifferenziert.

Im Verhältnis dazu haben die Inhalte der Gespräche ihren Eigenwert in der Zeit und verweisen auf übergreifend bleibende Themen im Fach. Sie verweisen weniger als angenommen auf Generationsspezifika, sondern auf weiterhin Anstehendes.

Erkennbar wird, dass Bezüge zu den seit längerer Zeit verankerten erwachsenenpädagogischen Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Zielgruppenansatz, Alltagswissen etc. zeitlich längere Verläufe in der Erwachsenenbildung haben und immer neue Gruppen damit ebenso in der Gegenwart angesprochen werden. Lehren und Lernen nehmen thematisch Verschiebungen in ihrer Bearbeitung wahr, Lehre scheint sich in den Demokratisierungsprozessen aufgelöst zu haben. Bezieht sich Lernen nur auf Lernen in sozialen Situationen? Meint Demokratisierung die Auflösung von Wissensstrukturen; ist das emanzipativ, begrenzend oder fordert es Lehr-/Lernprozesse und Adressatenansprachen neu heraus? Ist Beratung ein allgemeiner, neuer Fokus,

um bezogen auf Entscheidungsprozesse an Bildung und Qualifizierung zu partizipieren, oder liegt bei Erwachsenen der Fokus darauf, Lernen durch Beratung zu begleiten? Oder dehnt sich der Beratungsbereich aus und wird generell als pädagogische Beratung der Anteil im lebenslangen Lernen, der immer neue Anforderungen in der Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Lebenslagen und Arbeitsanforderungen betrifft (Gieseke & Nittel 2016)? Der Erwachsene wird nicht erzogen, sondern beraten mit sehr differenten Ansätzen, die über Zusatzqualifikationen erworben werden.

Hier spielen natürlich sich verändernde wissenschaftstheoretische Prämissen und interdisziplinäre Theorien hinein. Aber es wirkt ebenso nach, was zum Beispiel mit dem Konzept „Lebenslangen Lernens“ angeregt oder verdeckt wird. Was wird dabei als individuelle oder gesellschaftliche politische Verantwortung interpretiert und was legen bildungstheoretische und bildungsempirische Befunde nahe? Welche Wege werden von den Praktikerinnen und Praktikern sowie Theoretikerinnen und Theoretikern thematisch behandelt, was spiegelt sich in ihren Diskursen?

Thematisch scheint nicht uninteressant, wie man Tietgens „Mehrsprachigkeit“ auslegt und was er inhaltlich meint und warum es heute keine oder doch noch Bedeutung hat und sich vielleicht in der Bedeutung erweitert. Das sind Fragen für gegenwärtige theoretische und empirische Fragen. Neuralgische Fragen scheinen zu sein, was heute auch in einer pluralen zivilgesellschaftlichen Sicht unter Bildungsgesellschaft verstanden wird.

Auffällig scheint für die Gesprächspartnerinnen und -partner zu sein, welche hohe Komplexität Tietgens und Weinbergs Aufschlag für eine Bildungstheorie hat. Was halten die von ihnen formulierten Fragen und Begrifflichkeiten bereit oder durch was sind sie überholt oder handelt es sich um neue alte Anregungen? Besonders interessant – vor allem auch forschungsmethodisch – bleibt die Bedeutung von Wechselwirkungen in Planungs- und Vermittlungs- sowie Aneignungsprozessen.

Alles, was besprochen wird und was die Texte nahelegen, ist natürlich Geschichte, aber genauso deutlich ist es Gegenwart, da diese Texte auf eine noch zu entwickelnde Zukunft verweisen, die nicht eingelöst ist.

Alle Texte lassen so gesehen erkennen, wie die Gegenwart sich als Zukunft aus der Vergangenheit darstellt, die vielleicht noch nicht einmal, im weiteren Sinne des damals Gemeinten, Zukunft geworden ist.

Zielgruppe dieser Schrift sind angefangen bei den vielen Studierenden der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkten in der Erwachsenen- und Weiterbildung im höheren Semester über die rund 500 Mitglieder der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung auch Praktikerinnen und Praktiker mit erwachsenenpädagogischen Hintergründen oder auch berufsbegleitend Promovierende. Wir w  nschen den Lesenden viel Freude und Anregung bei der Lektüre der Gespräche, gegebenenfalls auch Widerspruch oder Irritationen, die Impulse dazu geben, sich auch heute an Tietgens Texten zu reiben oder sich auch über Auslegungen und Interpretationen zu streiten.

Die Herausgeberin hat sieben Jahre in der Pädagogischen Arbeitsstelle bei Hans Tietgens im Projekt „Sestmat“ gearbeitet. Es ging um Selbststudienmaterialien zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung für neu eingestellte Mitarbeiterinnen und

Mitarbeiter an Volkshochschulen. Der Herausgeber hat Hans Tietgens, den er ansonsten nicht persönlich kannte und nur in der Ferne in der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung als lesenden Rentner manchmal bei eigenen Besuchen wahrnahm, zumindest einmal selbst noch als Student in der Göhrde erlebt. Bei dieser Tagung im September 1998 ging es um Fritz Borinski zwischen Pädagogik und Politik. Hans Tietgens kommentierte und diskutierte rege bei dieser Tagung in der leider schon seit Jahren geschlossenen Heimvolkshochschule und obwohl dies nun rund 25 Jahre vergangen ist, blieb nachhaltig in Erinnerung, wie ein Mensch in der Sache engagiert sein und in die Kommunikation mit Menschen gehen kann. Der Blick in das damalige Tagungsprogramm¹ offenbart zudem diesen Tagungsbeitrag von Hans Tietgens: „Anpassung und Widerstand“. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1959 – neu gelesen.“ Man erkennt, dass auch Hans Tietgens selbst in seiner Arbeit manchmal das Ziel verfolgte, alte Texte neu zu lesen, da ihm die historische Dimension sehr wichtig war. Eine evidenzbasierte Wissenschaft ohne Konflikte und Auseinandersetzung über Interpretationen wäre ziemlich sicher nicht Hans Tietgens' Ideal von Wissenschaft. Insofern wäre es interessant zu erfahren, wie kritisch oder unkritisch er heute Teile der Praxis von Wissenschaft sehen würde. Aber das ist eine weitere Frage, die gegebenenfalls in den nächsten Publikationen zu Tietgens aufgegriffen werden könnte.

Literatur

- Bremer, H. (2011). Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig in die VHS kommen. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung – Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 219–227). Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Bremer, H. (2022). Industriearbeiter, Volkshochschule und „kulturelle Passung“. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 103–119). Bielefeld: wbv.
- Brock, A. (2011). Arbeiterbildung, Volkshochschule, Politische Bildung. Erinnerungen an Hans Tietgens. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung – Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 43–56). Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Ciupke, P. & Reichling, N. (Hrsg.) (2022). *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

1 Konferenz: Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik (Goehrde 10.-12.09.98) (h-soz-u-kult.de): <http://www.h-soz-u-kult.de/termine/1998/tbori98.htm?msclid=218631bdbca011ec8287a5a86729e68f>

- Egler, R., Klemm, U. & Küfner, J. (2021). *Blick zurück nach vorn – Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschule*. Münster und Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2011). *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. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Grotlüschen, A. (2011). Vom Sprachcode der Industriearbeiter zum Problem legitimer Literalität. Folgerungen aus Tietgens' berühmtem Gutachten für die zeitgenössische Literalitätsforschung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung – Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 228–238). Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Heidemann, L. (2021). *Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv Media.
- Iller, C. (2011). Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung – Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 239–244.). Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kebschull, H. & Weinberg, J. (2012). *Hans Tietgens – Eine Spurensuche 1922 bis 1958*. Hamburg: tredition.
- Kühn, C. (2023, i. V.). *Digitalisierung im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Forschungsleitende Perspektiven, Fragen und Desiderate für die Erwachsenenbildung* (Arbeitstitel). Dissertation.
- Nuissl, E. (1992). *Person und Sache: zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (Hrsg.) (2022). *Wissenschaft für die Praxis – Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tietgens, H. (1967). *Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Verlag Georg Westermann.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Verlag Georg Westermann.
- Tietgens, H. (1997). *Indirekte Kommunikation – Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Teil II Gespräche

1 Gespräch mit Svenja Krämer

KÄPPLINGER: Okay, das läuft. Ja, vielleicht können wir dann erst mal anfangen, dass du noch mal etwas über dich selbst sagst, also zu dir als Person und deiner Biografie.

KRÄMER: Gerne. Ich glaube, in dem Kontext hier sind vielleicht zwei Dinge aus meiner Biografie interessant. Zum einen macht mich sehr stark aus, dass ich mein Studium auf dem Zweiten Bildungsweg durchgeführt habe. Ich habe über die Anerkennung von Praxiserfahrung den Hochschulzugang erhalten und mich nach zehn Jahren in der Finanzbranche ganz neu orientiert. Für meinen innerlichen roten Faden war es nicht ganz neu. Aber für Außenstehenden war es eher sehr überraschend, dass ich in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung gehe. Ich habe den Master Erwachsenenbildung/Weiterbildung (nicht konsekutiv) ergänzend zu meinem BWL-Bachelor absolviert. Für mich zeigt das zwei Dinge: Zum einen, dass ich sehr stark in der Praxis verortet bin und in den jeweiligen Phasen immer Praxis und Theorie miteinander verknüpft habe. Und das macht auch heute mein Profil sehr stark aus. Und zum anderen habe ich berufsbegleitend studiert und promoviert und hierdurch die Möglichkeit gehabt, mich auch praktisch orientiert zu entwickeln. Nach dem Master in Erwachsenenbildung habe ich eine recht ausgiebige Phase in der Selbstständigkeit gehabt. Ich war Seminarleiterin und Trainerin und habe Workshops durchgeführt. Ich habe mich sehr stark mit didaktischem Handeln auseinandergesetzt, was für mich auch immer noch ein Herzensthema ist. Die letzten Jahre, also seit 2016, war ich bei der Frankfurt School of Finance & Management als Referentin für Aus- und Weiterbildung. Ich habe mich um Aus- und Weiterbildungskonzepte, sowohl konzeptionell als auch durchführend für die Finanzbranche und die Industrie gekümmert. Und in 2021 habe ich bei der IU als Professorin für Erwachsenenpädagogik gestartet. Mein Fokus liegt in der Lehre und ich bin sehr stark mit der Praxis verknüpft.

KÄPPLINGER: Prima, danke schön. Ja, ganz spannend. Vor dem Hintergrund jetzt einfach mal generell, was waren denn so deine ersten Assoziationen beim Lesen des Textes?

Also, es ist ja ein relativer langer Text, ein Gutachten zum Thema der 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen am 18. und 19. Juni 1964 in Kiel, was wir hier in seiner Veröffentlichung in der Version von 1978 in dem Sammelband Erwachsenenbildung (herausgegeben von Wolfgang Schulenberg) vorliegen haben. Was waren so deine ersten Assoziationen zu dem Text?

KRÄMER: Ich habe sehr viele Assoziationen beim Lesen gehabt. Natürlich habe ich den Text intensiv und auch mehrmals gelesen. Und das hat, glaube ich, mehrere Gründe: Das eine ist, sich zurückzusetzen in diese Zeit. Es ist ja fast sechzig Jahre her. Der Text ist also in einer ganz anderen Zeit entstanden. Zum einen hat es mir gefallen, dass Tietgens aufbricht von üblichen Begründungen, wie er das nennt. Er

versucht, von kausalen Zusammenhängen oder Zuschreibungen wegzugehen und sich Lebensumständen oder Lebensbedingungen von der Zielgruppe, die er im Blick hat, nämlich Industriearbeiter, zu nähern. Und mir ist aufgefallen, dass ich das Gefühl hatte, dass es eine noch vielleicht undifferenzierte oder etwas allgemein gehaltene riesige Forschungslandkarte ist. Also er hat sehr viele Themen im Text angerissen, die dann in den Jahrzehnten danach, so nach und nach, durch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung theoretisch und empirisch bearbeitet wurden. Das fand ich ganz spannend und hat auch noch mal verdeutlicht, wie Tietgens das Feld geprägt hat. Das waren meine allerersten allgemeinen Assoziationen zu dem Text, ohne jetzt weiter in die Details zu gehen.

KÄPPLINGER: Okay, vielleicht können wir da ja noch mal so an diesem Punkt mit den Industriearbeitern anknüpfen. Also, das ist ja die, heute kann man sagen, Zielgruppe, die hier so thematisiert wird. Was wären da vielleicht aber auch kritische Zugänge? Also kann man das alles so teilen, wie er das einschätzt, was wären da deine Gedankengänge? Also mir haben zum Beispiel beim Lesen des Textes, gerade am Anfang, solidere empirische Belege gefehlt. Also, dass die Industriearbeiter wirklich wenig kommen. Er nennt Beispiele aus einigen wenigen Volkshochschulen, aber ich fand es empirisch eigentlich recht dünn, was seine Argumentation belegt.

„Um die gesellschaftlichen Voraussetzungen zu klären, empfiehlt es sich, einige statistischen Angaben vorauszuschicken. Sie können allerdings nicht mit der Präzision gegeben werden, die für die Auswertung wünschenswert wäre. Immerhin ergeben sich einige Anhaltspunkte.“ (Tietgens 1978, S. 103)

Wie ging es dir beim Lesen da?

KRÄMER: Zum einen hatte ich das Gefühl auch. Aber zum anderen sind die Texte, die heute geschrieben werden und die ich auch in meinem wissenschaftlichen Lesehabitus gewohnt bin, einfach anders aufgebaut. Wir sind es mittlerweile viel mehr gewohnt, dass Begriffe definiert und Methoden eingeführt werden. Dass etwas in den bestehenden Forschungsstand eingeordnet wird. Dass erst mal diese ganze Forschungshistorie, die jetzt vorliegt, ein gewisser Forschungsstand aufgefächert wird. Das fehlt in dem Text zum Großteil und deswegen ist es mir auch eher schwergefallen, schnell einzusteigen. Es bleiben viele Fragestellungen offen, die nur zum Teil eingefächert später im Text bearbeitet werden. Aber ohne Quellenbelege. Es ist nicht nur Empirisches, was fehlt, es gibt auch wenige Zitationen oder Quellenbelege in Bezug auf andere Argumente. Er fokussiert zum Beispiel erst später im Text die Zielgruppe Industriearbeiter nur auf die Industriearbeiter in industriellen Großbetrieben. Diese Fokussierung der Zielgruppen und somit eine Begriffsklarheit ist für das Lesen aber wichtig. Also diese Problematik im Lesen hatte ich auf jeden Fall auch. Auf der einen Seite möchte er sich der Individualität der Lebensumstände nähern und dann bleibt es doch viel bei der manchmal etwas holzschnittartigen Gegenüberstellung von Arbeitern und Angestellten. Es bleibt beispielsweise offen, welche Bezüge oder welche Einflüsse Migration zu dieser Zeit hatte, was sicherlich auch in dieser Zielgruppe mit relevant

war. Dies wurde aber bewusst oder unbewusst gar nicht mitberücksichtigt. Er spricht dann später von der deutschen Erwachsenenbildung. Ich habe mich dann immer gefragt, was er damit genau aussagen möchte oder ob er es gar nicht so differenziert betrachtet hat. Das bleibt für mich offen an der Stelle, muss ich sagen. Spannend wäre es, mit Personen dazu zu sprechen, die mit ihm zusammengearbeitet haben. Die es durch ein größeres Bild vielleicht anders lesen, als ich es mit meinem Erfahrungshintergrund lesen würde. Mir fällt also die Verwendung von den Begriffen ohne Positionierung oder Definition sehr stark auf.

KÄPPLINGER: Ich hatte stellenweise den Eindruck, dass er eigentlich auch so darauf hinnavigiert zu diesem Bernstein und diesem Zugang mit der Sprache und dass er da so ein bisschen argumentativ – ja sehr gezielt – darauf zusteuert.

KRÄMER: Das finde ich ganz interessant, weil im Zusammenhang mit diesem Text immer wieder sehr stark auf die Sprache und auf Kommunikationsgrenzen eingegangen wird. Für mich ist es so, dass es zwar ein präsent Thema im Text ist – aber neben vielen anderen. In manchen Diskussionen zu dem Text wurde es zum Teil auch so dargestellt, als wäre es der Hauptpunkt oder nahezu das Wesentliche. Und das nehme ich so nicht wahr. Tietgens hat später, ich glaube zehn Jahre nach der Veröffentlichung des Textes, auch noch mal selbst davon gesprochen, dass er glaubt, der Aspekt der Sprache hat nur deshalb so einen großen Zuspruch, weil es in dem Moment das erste Mal war, dass diese Theorie von Basil Bernstein relevant geworden ist. Aber ich hatte nicht die Wahrnehmung, dass es darauf hinzielt und es der alleinige Fokus ist. Ich finde, dass auch sehr stark die Arbeitsbedingungen, schulische Biografien, Voraussetzungen, Lernprozesssteuerung, Rolle von Lehrenden, Rolle von Lernenden, Sicht auf Bildung, Barrieren der Weiterbildungsteilnahme etc. fokussiert werden. Also ich hatte eher den Gedanken, dass so vieles enthalten ist und es schön wäre, es ein bisschen strukturierter zu haben, um jedes Einzelne auch tatsächlich intensiv besprechen zu können. Und es war für mich insgesamt sehr stark verwoben. Zu Lernen und zur Sprache gibt es eigene Unterkapitel, was es erleichtert, den Zugang zu diesem Teilthema zu bekommen, der auf jeden Fall natürlich sehr präsent ist.

KÄPPLINGER: Da vielleicht so ein kleines Springen in unserem Fragenkatalog. Setzt du heutzutage Texte von Tietgens in deiner Lehre ein? Wenn nicht, könntest du es dir vorstellen, oder? Was wären Gedanken dazu?

KRÄMER: Als ich 2009 selbst angefangen habe, den Master zu studieren, und Neu-Studierende in der Geisteswissenschaft war, fand direkt das Kolloquium zu Ehren Hans Tietgens von Frau Gieseke und Herrn Ludwig an der Humboldt Universität statt. Deswegen bin ich sehr schnell, eigentlich vor Studienbeginn direkt mit Texten von Tietgens und insbesondere mit der Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten in Kontakt gekommen. Mir hat es damals geholfen beim Einstieg, weil er einerseits komplex und sehr dicht schreibt, aber andererseits auch sehr konkret und präzise Themen aufmacht. Und als ich meine ersten Lehraufträge hatte, an der Humboldt Universität – das ist jetzt auch schon viele Jahre her –, habe ich auch Tietgens' Texte immer als Ein-

stieg oder als Grundlage mit einbezogen. Und was ist danach passiert? Mir hat es gefallen, ich fand es auch rund und ich bin selbst unklar, warum ich die letzten Jahre nicht mehr damit gearbeitet habe. Das ist ein schöner Impuls aus dem Gespräch heute, dies wieder präsenter zu machen und mich wieder daran zu erinnern. Ich hatte aktuell einen Austausch mit einer Studierenden, die sich mit Teilnehmerorientierung in einem Praxisprojekt beschäftigt. Ihr habe ich direkt einen Text von Tietgens zukommen lassen. Ich fand es schön als Impuls. Aber die letzten Jahre ist mir das verloren gegangen, ohne dass ich einen Grund dafür kenne.

KÄPPLINGER: Okay, danke.

KRÄMER: Ich glaube aber auch, dass eine Textbearbeitung mit Studierenden intensive Begleitung braucht. In viele Themen des Textes müsste Aufmerksamkeit reingelegt werden, um dies einzuordnen oder um eine Weiterentwicklung miteinander zu diskutieren. Ich stelle mir das sonst für einen Teil der Studierenden schwierig vor, einen Zugang zu finden.

KÄPPLINGER: Was wäre vielleicht wichtig in so einer Begleitung? Was würdest du da jetzt momentan denken? Also was müsste man Studierenden einordnend oder informierend an die Hand geben, um das Verstehen zu unterstützen?

KRÄMER: Hilfreich finde ich immer den Kontext zu verstehen und sich mit den Autoren/den Autorinnen auseinanderzusetzen. Zu verstehen aus welcher Perspektive ist der Text entstanden – ohne das bewertend und schon vorab einordnend vorzugeben. Einen Rahmen zu schaffen für Kritik oder Sichtweisen im Jahr 2021, die mit einem anderen Fokus bzw. mit einer anderen Perspektive erfolgen als zur Zeit der Textveröffentlichung. Und zum anderen dann auch eine inhaltliche Rahmung, wie sich die Themen weiterentwickelt haben, also diese Einzuordnen ins Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Und somit Tietgens nicht alleinstehend zu lesen, sondern im System des Feldes der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das wäre gewinnbringend.

KÄPPLINGER: Vielleicht können wir ja dieses Thema, inwiefern sich Themen weiterentwickelt haben, noch mal vertiefend besprechend. Da war auch so eine Frage, die ich an den Text hatte, oder da gibt es ja durchaus auch Rezensionen, die das kritisch sehen, dass er die Industriearbeiter an einigen Stellen relativ monolithisch sieht als eine feste Gruppe.

„Wenn also im folgenden von „Arbeitern“ gesprochen wird, so ist im engeren Sinne an den in der *Produktion des Großbetriebes* stehenden Menschen gedacht. Die Einschränkung auf Großbetriebe ist insofern berechtigt, als die Situationsfaktoren dort am ausgeprägtesten sind und weil heute die Mehrheit der Arbeiter in Großstädten auch in solchen tätig sind.“ (Tietgens 1978, S. 104)

Es gibt ja häufiger Polarisierungen, also quasi die Industriearbeiter und, ich sage mal, die anderen. Aus dem heutigen Blick mit dem Stichwort Diversität oder auch verschiedene Milieus denke ich, dass die Arbeiter auch damals nicht so eine geschlossene Gruppe waren. Das ist manchmal so eine Gefahr, dass historische Darstellungen oder

beziehungsweise unser historisches Bild mit Idealisierungen arbeitet. In dem Sinne „früher war das alles einheitlich und die waren dann alle in Massenorganisationen und eine Gruppe und heute ist alles so vielfältig, so divers“. Also ich glaube, das hat selbst für die Zeit selbst wahrscheinlich gar nicht so gestimmt, wie er das manchmal beschreibt. Die damals schon vorhandenen sogenannten Gastarbeiter kommen ja zum Beispiel gar nicht vor, wenngleich das erste Anwerbeabkommen mit Italien schon 1955 war und viele weitere Länder in den 1960er-Jahren folgten. Viele dieser Menschen arbeiteten dann in der deutschen Industrie als Arbeiter, was im ganzen Text unerwähnt bleibt.

KRÄMER: Ja, auf jeden Fall. Wobei ich finde, dass er es zwischendurch immer mal wieder in Ansätzen aufbricht. Er benennt Unterscheidungen oder sagt, dass die Ausführungen relativ zu sehen sind. Er kommt dann aber wieder zurück in die Beschreibung oder auch eine einfache Gegenüberstellung. Die Zuordnung von Sprache und Arbeitenden oder Angestellten (Stichwort Formalsprache) würde heute beispielsweise in einer solchen Darstellung sicherlich kritisiert werden. Gleichzeitig verstehe ich den Grund der Tendenz einer Zuordnung. Es ist heute nicht wahnsinnig anders, nur differenzierter. Was ich damit meine ist, dass Menschen immer noch und immer wieder nach Orientierung suchen. Jede Typenbildung birgt die Gefahr der Pauschalierung. Gleichzeitig existiert aber auch das Gefühl, Orientierungen und Rahmen setzen zu wollen. Damit wird versucht, die Vielschichtigkeit und die Komplexität greifbarer zu machen, um damit arbeiten zu können. Dies hat sich natürlich enorm weiterentwickelt. Ich glaube, dass eine Betrachtung von sozialen Milieus durch die Vielschichtigkeit oder auch durch eine vertikale Durchmischung oder Unterscheidung differenzierter ist. Aber auch da wohnt das Risiko inne, dass eine Zuordnung zu einem Milieu vorgenommen wird und dadurch das Risiko einer Pauschalisierung existiert. Also auch diese Sensibilität muss bleiben. Es reicht also nicht, sich in soziale Milieus hinzuentwickeln und dann zu sagen, wir sind jetzt weg von den Zuschreibungen auf eine Personengruppe. Ich denke der Blick auf Weiterbildungsteilnahme oder auch Drop-out geht nur mit multi-faktoriell bedingten Begründungsversuchen. Es gibt Partizipationsmodelle, die Subjektbetrachtungen und gesellschaftliche Betrachtungen, Einbezug von Individuum und Umwelt sowie verschiedene Situationen in den Blick nehmen. Dies hilft, weniger Menschen oder Personentypen zu bilden, sondern eher Begründungstypen oder Abbruchgründe in Typen zu überführen. Das finde ich gibt eine sehr schöne Orientierung im Sinne „Was kann vorliegen?“, „Was kann passieren oder was existiert?“, um dann ein professionelles Handeln oder Handeln überhaupt und einen Umgang damit zu ermöglichen und wegzukommen von der pauschalen Zuschreibung. Könntest du noch einmal zurückführen zu deiner ursprünglichen Frage?

KÄPPLINGER: Meine Frage bezog sich auf den Punkt, quasi ja so die Diversität in den Blick zu nehmen und inwiefern die Industriearbeiter ein Stück weit als einheitliche Gruppe überzeichnet wurden. Oder ob man das so quasi aus heutiger Perspektive oder wenn man das auch mit heutigen Studierenden bespricht, ein Problempunkt sein

könnte. Oder das auch das Bild, was er vielleicht in der damaligen Zeit zeichnet, auch an manchen Stellen eine Überzeichnung war. Dass es damals auch schon viel mehr an Vielfalt gab.

KRÄMER: Ja, davon bin ich sehr überzeugt. Sicherlich hat sich die Komplexität oder vielleicht auch die Vielfalt noch mal stark entwickelt in den letzten Jahrzehnten. Und ich sehe es auch so, dass auch damals schon nicht „der Industriearbeiter“ existierte, der die gleichen Gründe hatte für Nicht-Teilnahme oder Teilnahme an Weiterbildungen.

„Der Mensch ist weder das uneingeschränkt autonome noch das völlig gebundene kollektive Wesen, wie wir auf Grund unserer Bildungstradition anzunehmen geneigt sind. Wir müssen ihn vielmehr in sich geschichtet verstehen: Im Menschen ist eine – sehr allgemeine – organische Grundlage wirksam. Sie wird durch seinen gesellschaftlichen Charakter überformt, und dieser erlaubt ihm ein Verhalten zu sich selbst, mit dem er seine personale Struktur gewinnen kann. Den Menschen in seinen Möglichkeiten und Grenzen zu verstehen, setzt deshalb voraus, diese *drei Schichten* zu ihrem Stellenwert richtig einzuschätzen.“ (Tietgens 1978, S. 132)

KÄPPLINGER: Du hattest gerade in deiner Antwort das Thema Professionalisierung erwähnt und das würde ich gerne weiter aufgreifen. Was kann der Text vielleicht, ich sage mal, Praktikerinnen und Praktikern sagen. Ich würde es ganz gern beginnen mit einem Zitat aus dem Text: „Im Hinblick auf die Arbeiter läuft die Erwachsenenbildung so allzu leicht Gefahr Fragestellungen zu formulieren, die nur Projektion der eigenen Probleme sind.“ Und dann so ein kleiner Wechsel, also Ausschnitt, Kürzel und dann: „Ohne eine solche Einstellungsänderung wird die Erwachsenenbildung die soziale Gruppe nicht erreichen, für die sie einmal ihre Arbeit begonnen hat.“ Also, er hält ja durchaus hier der Praxis sehr kritisch den Spiegel vor, also sprich, dieses Formulieren, dass sie nur Projektion der eigenen Probleme bearbeitet. Wie siehst du das? Es wird ja durchaus auch gesagt, dass Tietgens sehr an der Praxis interessiert war, aber der Praxis auch kritische Impulse gegeben hat.

KRÄMER: Das geht für mich immer wieder in die Richtung, zu versuchen, sich von dem Eigenen, also von sich selbst etwas Abstand zu nehmen und in die Person hineinzuversetzen, die wir erreichen wollen oder die Erwachsenenbildung erreichen möchte mit Angeboten. Es geht darum, sich mit der Situation und den Bedürfnissen der anderen zu beschäftigen: Was brauchen die Personen, die ich tatsächlich erreichen möchte? Fernab von dem, was wir vielleicht aus der theoretischen oder praktischen Sicht denken. Fernab von Zuschreibungen, was sie denn brauchen oder erhalten sollten. Später spricht Tietgens auch noch mal ein Stück weit davon, dass es schade ist, weil die Erwachsenenbildung sich in ihrer Selbstwirksamkeit einschränkt. Ich glaube, da geht es um die Ideologie der Zweckfreiheit – seine Worte, nicht meine – hin zu verwendungsorientierten Angeboten. Den Begriff nennt er nicht, aber so habe ich es verstanden. In Richtung Zielgruppenorientierung und Teilnehmerorientierung ist ja danach auch viel passiert – auch in der Praxis. Also zu schauen, wie sind die Erwartungen und Bedürfnisse von den Personen, die wir erreichen wollen, was brauchen sie vielleicht konkret in einem Themenfeld. Sowohl in der Mesodidaktik, in der Angebots-

planung als auch im mikrodidaktischen Handeln gab es viel Entwicklung. Auch wenn es jetzt nicht in allen praktischen Angeboten eine Selbstverständlichkeit ist. Denn das glaube ich eher noch nicht. Aber ja, die Kritik an die Praxis der Erwachsenenbildung lese ich auf jeden Fall raus.

KÄPPLINGER: Was könnte das vielleicht heißen, wenn man jetzt so in Studiengängen mit Menschen zu tun hat, die ja auch schon berufsbegleitend arbeiten, und man jetzt so einen Text mit ihnen gemeinsam erarbeitet? Zielgruppenorientierung spielt ja immer wieder eine große Rolle. Was könnte ein Diskussionsimpuls sein, den man mit so einem Text an solche Studierenden, die wirklich schon in der Praxis arbeiten, geben kann?

KRÄMER: Mit Praktikerinnen und Praktikern würde mich in dem Moment immer wieder, weil es laufend aktuell bleibt, interessieren, wie das praktisch tatsächlich umsetzbar wäre. Wie ist es in der Praxis realisierbar, näher an die Zielgruppe zu rücken und herauszufinden, was brauchen sie und wie machen wir das. Wie ist das praktisch auch ganz konkret umsetzbar? Und wo sind vielleicht auch die Grenzen – und wo gibt es auch eine Grenze im Sinne von dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung? Was ist unsere Rolle? Die Frage ist immer, wie man einfließen lassen kann, was wir als relevanten Inhalt oder als relevanten Kompetenzerwerb einschätzen. Dies kann dann vielleicht auch begleitend mitlaufen. Es geht also nicht darum, die Verantwortung allein bei den Lernenden oder den Personen zu belassen und sich davon freizumachen, sondern es geht ganz stark auch um ein Rollenverständnis (wie es mit Lernbegleitung oder Ermöglichung diskutiert wurde).

KÄPPLINGER: Was für eine Rolle würde da Sprache spielen? Oder was sind so die heutigen Industriearbeiter in Anführungszeichen? Du hast ja zum Thema Migration promoviert. Was für eine Rolle kann dieser Text da heute spielen, wenn man das Migrationsthema bedenkt?

KRÄMER: Sprache und Kommunikation sind meines Erachtens nahezu so aktuell, wie er sie damals beschreibt. Vielleicht ist es noch differenzierter zu betrachten, was aber auch, empirisch und theoretisch im Bereich des habituellen Herangehens oder der Habitusforschung oder der Frage von Habitus und Bildungsungleichheit passiert ist. Zum einen geht es um die Sprache an sich. Also die Sprache Deutsch oder auch die gesprochene Sprache der Personen, die nach Deutschland kommen. Zum anderen geht es aber auch um eine Sprachform. Ich glaube, dass Sprache, wie er beschreibt, ein Ausgrenzungsmechanismus sein kann und das zum Teil auch bewusst erfolgt. Also, wenn ich mir kulturelle Veranstaltungen im Theater in Erinnerung rufe, da geht es sehr stark um Namedropping und es werden Abkürzungen oder Fachbegriffe verwendet. Es gibt einen Inner Circle oder Personen, die sich damit beispielsweise durch ihre Sozialisation ganz selbstverständlich in dieser Sprache bewegen, denen das dann auffällt oder auch nicht auffällt. Es gibt nur einen bestimmten Kreis an Menschen in diesem Raum, die dem in dieser Form folgen können. Das heißt, für mich gibt es immer die Frage, wie erreichen wir alle Personen, auch um der Differenziertheit oder Inklusiv-

sion und dem Diversitätsgedanken gerecht zu werden. Es ist auch relevant, einmal ganz einfach gesagt, praktisch sprachlich so zu formulieren, dass es verstanden werden kann. Außer man fokussiert die Zielgruppe, mit der man auf einer anderen Ebene diskutieren möchte mit einem gewissen Vorwissen, und macht es durch die sprachliche Form klar. Man grenzt es dann dadurch ein und ab. Das fängt natürlich schon in der Programmbeschreibung an, ganz klar. Oder in der Art und Weise, wie Personen adressiert werden, also beispielsweise auch über welche Kanäle sie adressiert werden. Und eine mediale Kommunikation hat sich durch soziale Medien ja auch stark verändert. Kommunikation geht teils weg vom Programmheft, die es ja auch noch gibt, schönerweise. Die deutschen Sprachkenntnisse oder Sprache haben da eine große Relevanz, je nachdem, welche Zielgruppe man erreichen möchte. Also nicht zuletzt gibt es in Berlin ganz viele Bildungsangebote auch in unterschiedlichen Sprachen, um die Barrieren abzubauen. Und es sind sehr starke Barrieren, wenn sich Personen nicht trauen, ein Beratungsangebot oder ein Seminarangebot anzufragen. Das hatte in meiner Promotion eine große Relevanz, da ich Frauen befragt habe, die einen türkischen Migrationshintergrund haben und jetzt in Deutschland ihren Schulabschluss nachholen. Die Qualifizierungsmaßnahme, bei der ich meine Interviews führen durfte, hat die Frauen auf diesen Schulabschluss vorbereitet und in allen Fällen war Sprache ein großes Thema im Sinne der Barriere oder Ausgrenzung. In diesen beiden Perspektiven war das in meiner spezifischen Zielgruppe sehr stark empirisch auszumachen. Relevant für die Teilnahme war in diesem Fall der sicherheitsgebende Rahmen, also sich trauen zu können, Fehler zu machen und gleichzeitig aber Personen zu haben, mit denen sie sich verständigen konnten. Also gab es zumindest türkische und mittlerweile auch arabische sprechende Personen zum Thema Bildungsberatung, um sie erst mal abzuholen: Wie läuft das hier? Was haben wir hier? Was ist das Angebot? Was erwartet dich? Wie können wir dir helfen, dass du es durchführen kannst? Die Barriere abzubauen, hat eine große Relevanz. Aber konkreter zur Sprache und Kommunikation kenne ich zumindest keine aktuellen fokussierten Forschungen. Sie sind mir nicht bekannt. Zum Thema Weiterbildungsteilnahme oder Drop-out ist das natürlich eine interessante Fragestellung.

KÄPPLINGER: Ich hatte auch so eine Leseart bei dem Text. Ich lese es so wie du, wo du am Anfang gesagt hast, dass der Text in der Rezeptionsgeschichte oft sehr stark auf das Thema Sprache reduziert wird. Aber es geht ja eigentlich auch, finde ich, um einige Themen, ich sage mal, heute würde man es vielleicht Nutzeninteresse nennen: Bildungseinstellung und Sichtweisen, wo er ja durchaus eine Diskrepanz zwischen, hier hat er es zumindest skizziert, den Industriearbeitern, die sich in der Welt der Technik bewegen und Nutzeninteressen haben, und den Pädagoginnen und Pädagogen, die eher Bildung als Wert an sich sehen. Das fand ich hier auch noch mal interessant, was ja vielleicht heute noch mal die Frage aufwirft, ja wörtlich gesagt, also wie nützlich ist eigentlich Erwachsenenbildung?

KRÄMER: Ja. Ich glaube auch, gelesen zu haben, dass der Text als ein Anstoß oder Teil der Realistischen Wende eingeschätzt wurde. Ich selbst bin praktisch stark verortet in

der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Teils wird berufliche/betriebliche Weiterbildung mit einer eher kritischen Sicht besprochen. Aber ich finde es auch sehr legitim, dass Bildungsangebote Nutzen und auch eine Verwendung für die Person haben dürfen. Also je nachdem, wie das definiert wird oder was es bedeutet, „Nutzen“ zu stiften. Aber eine Zweckfreiheit von Bildung als übergreifendes Ziel ist vielleicht – in den aktuellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Bedingungen – nicht mehr realisierbar, um auch die Lebensführung sicherzustellen. Das hat natürlich eine Legitimation und es ist auch relevant und wichtig auf einer Ebene. Aber es müssen erst mal andere Ebenen geklärt sein, bevor Personen einen Zugang dazu haben können. Dazu gehört beispielsweise erst mal, in Lohn und Brot zu sein. Also erst mal die eigene Lebenssicherheit durch vielleicht eine sehr verwendungsorientierte Ausbildung oder berufliche Fortbildung sicherzustellen, bevor Raum dafür da ist, sich beispielsweise beim Literaturkurs anzumelden und über ein Buch zu sprechen. Da stelle ich mir schon die Frage, welchem Milieu/welcher Zielgruppe es in welcher Lebensphase vergönnt ist, könnte man sagen. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist für mich, Personen in dem Moment und in den Lebenssituationen, in denen sie stehen, abzuholen. Sie zu unterstützen, an ein gewisses Ziel zu kommen, wo sie hinmöchten. Und auch Probleme und Widerstände zu überwinden – und das möglichst barrierefrei. Auch mit dem Ziel, vielleicht vorher gesetzte Strukturen durch ein Schulsystem aufzubrechen. Und das ist für mich aber nicht zweckfrei. Diese Frage habe ich mir in dem Text auch immer mal wieder gestellt. Da könnte man wahrscheinlich ganz grundsätzlich darüber sprechen.

KÄPPLINGER: Wobei ich das auch einen spannenden Punkt finde. Das ist jetzt vielleicht auch überschneidend zu dem anderen Text. Also es geht da um Teilnehmerorientierung. Da gab es von Carola Iller einen ganz schönen Text, wo sie betont, dass es um Teilnehmerorientierung und nicht um Teilnehmerwunschorientierung geht. Dass es jetzt nicht nach Tietgens Verständnis heißt – als Pädagoginnen und Pädagogen –, quasi die Wünsche von den Teilnehmern ablesen zu müssen und diese dann in Führungszeichen nur abzuarbeiten. Das fand ich in dem Text durchaus hier auch erkennbar. Es geht ihm schon um eine eigene Position oder auch, was so normativ pädagogisch mit Blick auf Gesellschaft in größeren Zusammenhängen wünschenswert ist.

KRÄMER: Ja, und das finde ich auch, dass er das stark gemacht hat. Auch in dem Text zur Teilnehmerorientierung wird es noch mal deutlicher, weil es ja konkret um die Inhalte oder die Art und Weise geht, wie Teilnehmende miteinzubeziehen sind. Das stärkt die Rolle, die Professionalität der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen. Hier haben wir eine gewisse Aufgabe. Die Frage ist – das meinte ich vorhin mit dem Grenzen zu setzen –, Inhalte einzugeben, die eine Relevanz haben in dem Moment, was der Teilnehmerorientierung überhaupt nicht widerspricht. Sondern eben einerseits die Bedürfnisse abzufragen, zu erheben und Möglichkeiten zu bieten, eine Selbstbestimmung zu ermöglichen, ohne sie allein zu lassen. Also vielleicht Wahlmöglichkeiten zu geben in Themenbereichen oder praktische Beispiele aus deren Lebenswelt miteinzubeziehen. Aber dann natürlich auch immer wieder etwas einfließen zu

lassen, was es auch einbettet, was es unterstützt oder was es vielleicht auf eine nächste Ebene hebt. So verstehe ich professionelles didaktisches Handeln. Weg von autoritären Instruktionen, hin zu einem teilnehmerorientierten, wertschätzenden, miteinander, lernbegleitenden, mikrodidaktischen Verhalten. Wenn es das Setting der Institution zulässt. Auch das wäre jetzt eine sehr normative Anforderung an in Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige, was in der Realität so gar nicht immer umzusetzen ist.

KÄPPLINGER: Ich würde jetzt im letzten Teil noch mal auf die Einrichtungen eingehen wollen. Der Text ist ja schon vom Titel her auf die Volkshochschulen bezogen. Das ist ja auch vom Zeitkontext her nachvollziehbar und auch die Wirkungsstätte von Tietgens, also seine pädagogische Arbeitsstelle, war ja sehr eng mit den Volkshochschulen verbunden. Heute ist es aber ja so, dass Volkshochschulen ein Akteur neben anderen Akteuren, Institutionen, Einrichtungen sind. Wie siehst du diese Komponente? Was könnte dieser Text heutigen Volkshochschulen sagen?

„Eine Institution wie die Volkshochschule kann zwar ein herrschendes Normennetz kritisieren, sie kann sich aber nicht gegen es durchsetzen.“ (Tietgens 1978, S. 162)

Was könnte der Text aber auch heute anderen Bildungseinrichtungen sagen? Wenn man vielleicht Studierende hat, die zum Beispiel aus der betrieblichen Weiterbildung kommen. Warum könnte es relevant sein, dass die den Text lesen, wenn die vielleicht überhaupt nichts mit Volkshochschulen zu tun haben?

KRÄMER: Mir persönlich wurde dadurch verdeutlicht, dass Tietgens auf den historischen Hintergrund und auch auf die Aufgabe von Volkshochschulen sehr stark Bezug nimmt. Ich habe mit Volkshochschulen nicht intensiv zusammengearbeitet – du ja sehr viel. Die Frage ist, wie präsent ist den Volkshochschulen ihre Rolle und ihre Aufgabe? Und wie präsent ist es auch in dem Sinne, dass dies in didaktische Ebenen auch von der Makrodidaktik in die Mesodidaktik und Mikrodidaktik übergeht? Wie präsent ist es, dass Programme so definiert werden, dass das Erreichen einer gewissen Zielgruppe, aber auch eine Barrierenreduktion und so weiter sehr deutlich präsent ist? Ist das in der Institutionskultur oder in der Institutions-DNA schon so stark verwoben, dass dieses Bewusstmachen gar nicht mehr notwendig ist? Also eine Bewusstwerdung der Frage, welche Aufgaben haben die Volkshochschulen eigentlich? Das dürften Volkshochschulen nicht aus dem Blick verlieren. Wenn wir dann gleich auf Frage zwei übergehen, wird es noch mal deutlicher, weil es ja nicht zahlreiche Einrichtungen gibt, die sich dem so verpflichtet fühlen oder denen das vielleicht auch in Finanzierungssicht nicht möglich ist. Oder was sind deine Gedanken dazu?

KÄPPLINGER: Ja, also auf jeden Fall zum einen zu schauen, was sind die Äquivalente der Industriearbeiter der heutigen Zeit. Das wäre so ein Punkt. Also sprich, jetzt auch noch mal zu schauen, wie sieht das bei anderen Personengruppen aus. Sicherlich auch mit dem Thema Sprache noch mal anzudocken, finde ich, glaube ich, auch für heutige Volkshochschulen wichtig zu prüfen. Also von Ankündigungstexten über Kommunikation, aber durchaus auch Stile. Wenn ich selbst irgendwie an Volkshochschulkursen

teilnehme, finde ich gerade so eine Anfangssituation ganz spannend. Wie gehen eigentlich Kursleitende mit solchen Anfangssituationen um. Wo ich mich häufig so frage, was kriegen die eigentlich so von der Institution mit, wie man Anfangssituationen gestalten kann? Ja, also das ist so der zweite Punkt. Und der dritte Punkt ist eher auf der Metaebene von Verbänden oder in allgemeinen Diskussionen. Gerade in der aktuellen Zeit erlebe ich Backlash. Also sprich, dass viele Volkshochschulen damit argumentieren „Ja, wir machen ja allgemeine Weiterbildung und bei uns geht es um den Menschen und bei uns kommen ja alle freiwillig hin“. Also es findet so, ich würde fast zugespitzt sagen, so eine Idealisierung, also so Bildungsidealismus des 19. Jahrhunderts, statt. Also die Bildung, das Reine, das Wahre, Gute, an dem dann alle nur freiwillig teilnehmen. Da frage ich mich, ob man da nicht so ein bisschen so eine Wunschvorstellung der eigenen Arbeit hineinprojiziert.

KRÄMER: Ja, oder man bleibt vielleicht auch hinter seinen Möglichkeiten. Es ist ja schon so, dass sie auch Personen in ihrer Arbeit mitdenken sollten, die eben nicht freiwillig teilnehmen und Lust haben auf Töpferkurse. Es gibt auch viele berufliche Weiterbildungskurse oder Kurse, in denen es um Selbstklärung geht oder um Erinnerungsarbeit oder wie auch immer. Das mitzudenken und da einen Auftrag zu sehen, finde ich enorm relevant.

KÄPPLINGER: Auch Nützlichkeit ist ein spannendes Thema. Inwiefern sind diese Kurse nützlich eingebunden, lebensweltnah? Da muss ich mir durchaus viele Gedanken und viel Arbeit machen. Das ist jetzt nicht so einfach, das zu machen. Und ich glaube, da ist es manchmal einfacher zu sagen, wir machen jetzt Bildung, Bildung um der Bildung willen. Da kann ich in meinem eigenen Normhorizont und Ähnlichem bleiben, ohne mich infrage zu stellen. Wenn ich eine Zertifizierung oder Abschlüsse oder Ähnliches mache, da muss ich ja ganz viel unternehmen, damit es anerkannt wird und damit es sinnvoll ist. Das ist überhaupt nicht einfach. Das ist eine immense Herausforderung. Einen Kurs zu machen, der jetzt wirklich Migrantinnen und Migranten, Zugewanderten eine gute Chance der beruflichen Integration bietet, damit sie auch, was du vorhin sagtest, am Arbeitsmarkt unterkommen. Da was anzubieten, ist nicht einfach, das will ich überhaupt nicht idealisieren.

KRÄMER: Ja, alles andere als einfach. Absolut. Wir sprachen ja schon zum Thema Sprache. Da es ja unglaublich unterbewusst abläuft, welche Sprache angewandt wird, sollte man sich das immer wieder bewusst machen, wie Sprache eingesetzt wird. Das ist eine sehr große Reflexionsaufgabe gerade bei Programmplanenden, aber auch im mikrodidaktischen Handeln.

KÄPPLINGER: Aber gehen wir noch in den zweiten Bereich, wo du dich vielleicht mehr bewegt hast oder auch bewegst aktuell. Würde es Sinn machen, den Text für andere Weiterbildungseinrichtungen wie in der Personalentwicklung einzusetzen? Was muss man da vielleicht als lehrende Person noch ergänzen oder was wären so deine Lesarten? Inwiefern ist das sinnvoll für Personen von anderen Weiterbildungseinrichtungen, sich mit dem Text zu beschäftigen?

KRÄMER: Wichtig ist tatsächlich in einer begleitenden Textbearbeitung erst mal bewusst zu machen, dass man sich gedanklich von dieser speziellen Zielgruppe und der Betrachtung – also Volkshochschulen, Industriearbeiter – auch lösen kann. Das, was Tietgens im Text hat, ist wahnsinnig dicht an Themen, wie wir ja schon öfter genannt haben. Diese rauszuziehen für die eigene Arbeit. Er spricht davon, dass sich mithilfe dieses Textes jede Weiterbildungseinrichtung das noch mal bewusst machen kann und sich mit den Lebensumständen und der Situation deren Zielgruppe auseinandersetzen sollte. Es sind Fragen zu stellen wie: In welcher Arbeitssituation befinden sie sich gerade, was sind die Herausforderungen, Entwicklungen, wie muss etwas vielleicht gestaltet sein, um die Barrieren abzubauen? Also Tietgens spricht ja ganz pragmatisch davon, in welchen Zeiten das mit welchen Intervallen und Angeboten getan werden kann. Gibt es vielleicht Schichtarbeit? Oder was ist beispielsweise sehr praktisch zu bedenken bei Angeboten für Personen im Gesundheitswesen, die derzeit beispielsweise von besonderen (pandemischen) Bedingungen beeinträchtigt sind? Wichtig und auch in dem Text enthalten ist die Frage der Lehrenden und die Rolle der Lernenden. Wie versteht die Zielgruppe, die ich erreichen möchte, mein Angebot? Wie verstehen sie das, wie interpretieren sie das, für was brauchen sie das, und zwar meso- wie mikrodidaktisch? In der Art und Weise, wie ich ein Angebot gestalte, kommuniziere, aber auch in der Durchführung, also ganz konkret in der Lernprozessgestaltung, sind diese Fragen mitzudenken. Er spricht auch von Methodiken. Auch hier beschreibt er im Übrigen ganz schön, dass man sich einfach freimachen sollte und nicht nur die eine neue Methode oder die modernen und aktuellen Methoden als besonders wirksam einstufen und anderes abwerten sollte. Das kann sich für die Personen, die vor mir sitzen, auch anders darstellen. Sich immer wieder bewusst zu machen, sich von sich selbst zu lösen und von dem eigenen Erfahrungshorizont. Die Zielgruppe und die Personen, die dann in der Lehre sitzen, im didaktischen Handeln einzubeziehen und sie auch wirklich zu sehen und auf sie eingehen zu können. Ich finde nahezu alle Themen sind für Weiterbildungsanbietende außerhalb der Volkshochschule relevant. Im übertragenen Sinne, auf einer allgemeineren Ebene. Zum Thema Übergänge im Schulsystem, da hat sich seit dem Text schon einiges getan. Was mir gut gefallen hat, war die Frage, welche Kommunikation in Bildung/Weiterbildung verwendet wird. Welche Art von Kommunikation kennen die Personen im familiären Kontext? Welche Brüche sind vorhanden und welche Transferleistung muss man gestalten? Reduktion von Barrieren, Erreichbarkeit von Zielgruppen und Rolle der Sprache. Das sind für mich alles Themen, die auch für andere Handlungsfelder sehr stark relevant sind. Ich könnte mir vorstellen, wenn man mit Studierenden damit arbeitet, erst einmal die Irritation (durch den Titel) aufzubrechen. Also vom Titel weggehen und wirklich in den Text einzusteigen. Das miteinander durchzuführen und auch fern vom eigenen Horizont zu diskutieren, was könnte für euch relevant sein. Eine Reflexion anzuregen und auch eine Offenheit zu haben.

KÄPPLINGER: Ich setzte häufiger in Seminaren historische Texte ein. Den Text hier jetzt zwar nicht, aber andere Texte, weil da eine Chance drinsteckt. Einfach so den Horizont über Aktuelles hinaus zu erweitern. Auch wenn es erst mal irritierend ist und

etwas anderes ist, dass es aber den Menschen oder den Studierenden durchaus hilft, gerade wenn sie schon berufstätig sind, über die aktuellen Erfahrungssituationen, Routinen noch mal anderes zu entdecken. Also da einfach auch so eine Perspektiv-erweiterung anzuregen.

KRÄMER: Das stimmt. Manchmal ist es ein wichtiger Moment, dass man wieder von sich wegrückt. Sich wieder bewusst zu machen, dass es viele andere Welten gibt. Und sich ein Stück weit freier zu machen, also sich wieder mehr umschauchen zu können und weniger die Brille auf das eigene Feld aufzuhaben. Ja, das stimmt. Ja, absolut.

KÄPPLINGER: Ich finde, es hat auch immer so einen Doppelcharakter. Ich finde das Vergleichende, das kann sowohl im historischen Vergleich liegen als auch im Vergleich jetzt aktuell. Und ja, da kann der historische Vergleich auch so eine Anregung sein, sich bewusst zu machen, es gibt verschiedene Welten.

KRÄMER: Ja.

KÄPPLINGER: Wir haben jetzt noch gar nicht über das Thema Gender gesprochen. Du hast dir in deiner Promotionsarbeit Frauen speziell mit Migrationshintergrund angeschaut. Wie siehst du das? Es kommt ja eigentlich, wenn ich es jetzt auch richtig rekapituliere, im Text nicht vor das Thema Geschlecht. Das ist ja für die damalige Zeit in Anführungszeichen auch durchaus normal, so das generische Maskulinum, Industriearbeiter. Wie hast du das gelesen oder ist da so eine Perspektive, die fehlt im Text?

KRÄMER: Ja, also das geht mir genauso. Konkret und direkt wird es nicht thematisiert. Es gibt immer mal wieder Hinweise auf genderrelevante Themen, wie zum Beispiel das Geld im Familienbudget aufgeteilt wird. Da steht schon die Frage im Raum, sind Frauen auch als Arbeiter mitgedacht oder nicht? Das sind Fragen, die für mich offenbleiben. Meine Unterstellung wäre, er hat an männliche Industriearbeiter gedacht. Und meine Unterstellung wäre auch, dass eine Familienkonstellation im Blick war, bei der die Frau zu Hause war. Das bleibt für mich aber offen im Text bei Tietgens. In meiner Promotion hatte es einen sehr starken Einfluss, weil ich mich mit der multifaktoriellen Betrachtung zu Lernbiografien von Frauen bewegt habe. Ziel war es auch, herauszufinden, welchen Einflussfaktor dies hatte. In meiner Zielgruppe, bei meinen Fällen, hatten Umwelteinflüsse, im Sinne von dem sozialen Umfeld der Frauen, sehr starke Relevanz, wenn es beispielsweise darum ging, veränderte Tagesstrukturen (für eine Teilnahme) zu unterstützen. Hier findet sich wiederum ein Einfluss, im Sinne der Bildungsaspiration vonseiten der Familien. Der Blick auf Bildung in der Familie hat – was andere Forschungen ja auch zeigen – einen sehr starken Einfluss darauf, ob eine Weiterbildungsmaßnahme unterstützt, blockiert oder verhindert wird. Wie ist der Blick auf die Rollenverteilung in der Familie und eine Neuverteilung von den Aufgaben, hatte beispielsweise ebenfalls einen sehr starken Einfluss. Bei allen Frauen, die ich interviewt habe, die in der Weiterbildung verblieben sind, hat sich das familiäre Umfeld immer mehr dahin entwickelt, dass es eine förderliche Komponente wurde. Leider konnten von mir die Frauen, die abgebrochen haben, nicht erreicht werden. Ich habe also die Frauen nicht erfasst, die an der Weiterbildung nicht weiter teilnehmen

konnten. Aus Gesprächen mit den Ansprechpartnerinnen in der Weiterbildungseinrichtung hatte es einen sehr starken Einfluss, ob ein Support aus der Familie da war oder nicht. Das war der sehr spezifische Einfluss im Kontext von Gender bei der sehr fokussierten Zielgruppe in meiner Promotionsarbeit. Nur darüber kann ich dann in dem Zusammenhang auch Aussagen treffen, ohne jetzt auf Industriearbeiter eine Übertragung zu schaffen.

KÄPPLINGER: Okay. Ja, zum Schluss kommend, gibt es ein Zitat oder eine Stelle aus dem Text, die du gerne zitieren würdest, weil du sie heute auch noch wichtig findest? Also gibt es da eine oder vielleicht kann das auch mehr als eine Stelle sein, je nachdem, was du vielleicht noch mal sehr wichtig fandest?

KRÄMER: Ich habe wirklich sehr lange danach gesucht, welche Stelle ich zitieren möchte. Übergreifend und wichtig, was mich in meinem praktischen und theoretischen Profil auch ausmacht, war auf Seite 166 das Thema der Methoden zur Wissensaneignung. Tietgens sagt dort: „Man muss sich von der Vorstellung trennen, dass die Methode der Wissensaneignung, mit der man selbst etwas gelernt hat, ganz selbstverständlich auch für andere die richtige ist.“

„Eine solche Einsicht hat auch Folgen für die *Verfahrensweisen* in einem Kurs. Man muß sich von der Vorstellung trennen, daß die Methode der Wissensaneignung, mit der man selbst etwas gelernt hat, ganz selbstverständlich auch für andere die richtige ist. Mit einer solchen Einstellung läuft man Gefahr, die Lernkapazität derer zu unterschätzen, die auf diese Weise zu lernen gewöhnt sind. Dies dürfte auch gerade für die Arbeiter gelten. Es sollte ernsthaft geprüft werden, welche Entwicklungsmöglichkeiten sich bei Arbeitern zeigen, wenn man die ihnen *adäquaten Lernmethoden* anbietet. Das bedeutet, man darf über die Darbietungstechnik des programmierten Lernens und des Fernunterrichts nicht die Nase rümpfen. Was denjenigen suspekt erscheint, denen eine ganzheitliche Lernmethode gemäß ist, kann anderen durchaus eine Lernhilfe sein. Die schrittweise Aneignung hat zwar ihre Grenzen im Hinblick auf ein Verständnis komplexer Phänomene, die für die Welt, in der wir leben, charakteristisch sind, aber wir sollten nicht die Augen davor verschließen, daß es einen Lerntypus gibt, der mit diesem methodischen Verfahren weiter kommt als bei Anwendung der bei uns traditionell vorherrschenden Methode.“ (Tietgens 1978, S. 166)

Für mich steht das exemplarisch dafür, dass eine Reflexion der eigenen Verbundenheit, der eigenen Rolle, der eigenen Sicht, der eigenen Position in der Welt, also wie ich verbunden bin, elementar und relevant ist für die Arbeit auf allen Ebenen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Und insbesondere – aber auch jetzt in dem Zusammenhang gesehen – auf der mikrodidaktischen Ebenen – also des Lehr-/Lernprozesses. Es immer wieder zu versuchen, den Fokus von sich als Lehrende freizumachen, also sich davon zu trennen. Ich glaube, per se trennen geht nicht, sondern es muss immer wieder eine Reflexion als Ebene eingezogen werden. Sich dessen bewusst zu machen und keine Zuschreibungen durchzuführen, was doch oft zu schnell passiert.

KÄPPLINGER: Ja, Zuschreibungen, und ich finde, in dem Zitat steckt auch so was Modernes drin oder für die aktuelle Situation vielleicht auch ganz relevant. Dass man

eben nicht diesen Umkehrschluss macht, dass man für sich etwas erkannt hat oder für sich etwas schätzt, dass man das anderen so quasi in Anführungszeichen aufoktroyieren will, dass das jetzt das Beste ist. Von sich dann so auf andere zu übertragen, zu schließen. Stattdessen das andere zuzulassen und halt auch zu begreifen, dass das andere genauso relevant und akzeptabel ist und es nicht den einen richtigen Weg gibt. Was ja auch bei dem Thema Sprache spannend ist.

KRÄMER: Absolut und auch ganz aktuell, finde ich. Es ist sehr deutlich zu sehen, dass durch die pandemische Lage in Deutschland die virtuellen Angebote für Bildung, Weiterbildung oder auch in Hochschule zwangsläufig sehr stark umgesetzt wurden. Über viele Jahre wurde es häufig schnell als nicht möglich angesehen. Ich finde, das zeigt sehr deutlich, immer wieder zu reflektieren, wo sind neue Dinge (doch) möglich und wo sind die Grenzen. Weder das eine noch das andere irgendwie zu überidealisieren, sondern sich darauf einzulassen und zu schauen, was passt da für mich und was passt vielleicht für andere und wie gestalten wir das Miteinander. Ich finde der Satz hat immer wieder auf allen Ebenen eine sehr hohe Aktualität in der Arbeit.

KÄPPLINGER: Ich bin jetzt eigentlich mit meinen Fragen durch. Ja, aber ist noch was von deiner Seite, ich sage mal so, auf der Strecke geblieben, wo du gesagt hättest, das frage ich auf jeden Fall oder was dir noch mal wichtig wäre, zusammenfassend, resümierend zu betonen?

KRÄMER: Ich glaube das ist schon deutlich geworden. Für mich ist die zentrale Erkenntnis, vielleicht keine neue, aber eine verstärkte Erkenntnis, sich immer wieder starkzumachen, sich von monokausalen, einfachen Begründungen zu verabschieden. Sich auch ein Stück weit von Typenbildungen zu verabschieden, die dann die Wahrheit erklären (wollen), und sich trauen, auch eine Offenheit zu bewahren und zu sagen, dass die Einflussfaktoren variabel und auch sehr vielschichtig sind – und diese aber zu betrachten. Es gibt auch sehr schöne aktuelle Projekte wie beispielsweise das Drop-out-Projekt von Frau von Hippel und Herrn Schmidt-Hertha. Sie legen sehr gut handhabbare Typen vor, mit denen man arbeiten kann, die sich aber von der Pauschalierung oder von der Zuschreibung entfernen. Das ist gedanklich für mich hängen geblieben. Das stark zu machen, was auch mein ursprünglicher Anstoß war für meine Dissertation: Die Individualität verstehen zu wollen, einen Schritt näher zu kommen und die Situation besser zu weit weg von quantitativen, prozentualen Aussagen. Das finde ich ist sehr spannend, dass der Text die Wurzel dazu legt.

KÄPPLINGER: Ja, das ist ein schönes Fazit. Das Wurzellegen dieses Textes. Vielen Dank, dass wir einen gemeinsamen Diskurs, den Austausch und das wechselseitige Verstehen sowie das Verstehen von Dritten diskutiert und angeregt haben. Ganz herzlichen Dank für das Gespräch.

KRÄMER: Ich habe zu danken. Vielen Dank, dass du mich einbezogen hast.

2 Gespräch mit Jürgen Kűfner

KÄPPLINGER: Kannst du bitte zum Einstieg etwas zu dir als Person und deiner Biografie sagen?

KÜFNER: Gerne! Ich habe Evangelische Theologie, Pädagogik und – ebenso wie Tietgens – Germanistik studiert. In Erlangen war ich dann zunächst als Lehrbeauftragter mit den Arbeitsschwerpunkten Schul- und Bildungsgeschichte sowie Erwachsenenbildung tätig. Anschließend habe ich zwei unterschiedliche kirchliche Bildungseinrichtungen geleitet: ein Evangelisches Bildungswerk und eine Evangelische Stadtakademie. Seit zehn Jahren bin ich nun Direktor der Dresdner Volkshochschule.

KÄPPLINGER: Prima, danke schön. Wir haben ja hier diesen langen Text zum Thema Industriearbeiter an der Volkshochschule. Es war zunächst ein Gutachten zum Thema der 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen am 18. und 19. Juni 1964 in Kiel, was wir hier in seiner Veröffentlichung in der Version von 1978 in dem Sammelband Erwachsenenbildung (herausgegeben von Wolfgang Schulenberg) vorliegen haben. Was waren deine ersten Assoziationen zu dem Text?

KÜFNER: Das waren sehr heterogene Assoziationen. Zunächst und vor allem habe ich mich gefreut, dass Tietgens so engagiert an das Proprium unserer Zunft erinnert: Volkshochschule als Teilhabeinstrument demokratischer Bürgergesellschaft.

Die zweite Assoziation war von eher nachdenklicher Natur: Ist das, was Tietgens hier schreibt (und will!), – damals wie heute – auch wirklich realistisch? (Er attestiert ja mehr oder minder selbst, dass die Bildung von Industriearbeitern bislang nur sehr bedingt gelungen ist.)

Und meine dritte Assoziation galt und gilt seiner „Zielgruppe“. Ich habe mich gefragt: Gibt es den Typus des Industriearbeiters heute überhaupt noch? Inwieweit hat sich unsere Gesellschaft verändert, weiter ausdifferenziert?

KÄPPLINGER: Wenn wir zunächst an die Punkte zwei und drei anknűfen: Wie würdest du das heute sehen? Teilst du seine Kritik, dass die Volkshochschule dieses Proprium nicht einlöst oder nicht einlösen kann? Hältst du es für realistisch, dass die Volkshochschule diese Personengruppe erreichen kann?

KÜFNER: Die Frage, inwieweit das realistisch ist, hängt natürlich davon ab, ob und inwieweit es diese Gruppe der „Industriearbeiter“ so überhaupt (noch) gibt. Und eben daran habe ich meine Zweifel. In einer breit ausdifferenzierten Gesellschaft stellt sich die Frage nach Zielgruppen, die eine Volkshochschule erreichen kann (oder eben nicht), natürlich anders.

KÄPPLINGER: Da würde mich interessieren, was mögliche Kritikpunkte an dem Text von deiner Seite aus sind. Ich sage mal so eine Sache, die mir persönlich beim Lesen

aufgefallen ist. Der Text ist ja aus den Sechzigerjahren und selbst da gab es schon rund zehn Jahre Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter. Die kommen im Text aber eigentlich gar nicht vor, genauso wie die Frauen als Industriearbeiterinnen. Das sind zwei Punkte, die man durchaus schon in dieser Zeit hätte thematisieren können.

KÜFNER: Das sehe ich ganz ähnlich. Beide Gruppen fehlen in seiner Analyse. – Und mehr noch: Ich würde mir eine stärkere Ausdifferenzierung der Gruppe der Industriearbeiter selbst wünschen: Ich denke, dass auch die Industriearbeit der Sechzigerjahre ein überaus komplexes und heterogenes Anforderungsprofil aufwies – womit das Entstehen unterschiedlichster Untergruppen einherging. Diese näher zu betrachten wäre für die Erwachsenenbildung von immenser Bedeutung!

Und noch etwas möchte ich an dieser Stelle kritisch anmerken: So scheint mir Tietgens in seiner interessanten (aber eben auch sehr zugespitzten Analyse) die Bedeutung der Sprache ein wenig zu überschätzen: Natürlich spielt diese eine große Rolle, wenn es darum geht, Zielgruppen zu erreichen. Aber daneben gibt es natürlich auch zahlreiche weitere Faktoren, die in einem solchen Zusammenhang von Relevanz und mithin zu beachten sind. Aber selbst wenn ich seinen Ausführungen zur Sprache nicht uneingeschränkt folgen kann, imponiert mir doch sein weiter Blick – hier seine sprachwissenschaftliche Perspektive. Solange ich Tietgens kenne – und ich kenne ihn, seit ich mit Erwachsenenbildung zu tun habe –, beeindruckt mich, wie uns dieser leidenschaftliche Erwachsenenbildner vorexerziert, was es heißt, interdisziplinär zu argumentieren. Auch die Stärke des vorliegenden Textes sehe ich vornehmlich dort, wo die psychologische, die soziologische, die anthropologische und eben auch die sprachwissenschaftliche Perspektive in die erwachsenenpädagogische Analyse miteinbezogen wird. Hier können wir aus heutiger Sicht von Tietgens noch immer sehr viel lernen.

Aber um wieder zum Text zurückzukehren: Wenn ich die Quintessenz dessen, was Tietgens zum bewussten Umgang mit Sprache in der Erwachsenenbildung zu bedenken gibt, als Praktiker in die Praxis zu übersetzen versuche, heißt das zum Beispiel, die Ausschreibung von Veranstaltungen für zum Beispiel Handwerker so sachlich und lebensnah wie möglich zu gestalten, um möglichst klar über den Nutzen des jeweiligen Bildungsangebots zu informieren. Das ist eine interessante Empfehlung – ich bin mir aber nicht sicher, ob eine solche Strategie allein ausreicht, um die Vertreterinnen und Vertreter besagter Zielgruppe auch tatsächlich dazu zu motivieren, sich überhaupt (freiwillig!) auf Lernprozesse einzulassen.

Dazu sollten wir zunächst – und auch das können wir heute noch von Tietgens lernen – Situation und Lebensart der Bildungsadressatinnen und Bildungsadressaten genauer studieren. Ein entsprechend analytischer Blick trägt nicht unerheblich dazu bei, Bildungsplanung effizienter zu gestalten. Das gilt auch und insbesondere im Blick auf die oben bereits erwähnte Nutzenperspektive: Nur wenn ich jemanden in seiner Lebenswelt bewusst wahrnehme und verstehe, kann ich für ihn auch sinnvolle Bildungsangebote entwickeln und ihren Nutzen im Bildungsmarketing entsprechend herausstellen. Für denjenigen, der damit angesprochen werden soll, muss klarwerden: Wenn

er diesen oder jenen Kurs besucht, wenn er sich überhaupt auf Bildung einlässt, wenn er seine wertvollen Ressourcen dafűr investiert – dann profitiert er „konkret“ in dieser oder jener individuellen Hinsicht davon.

Konzeption und Marketing solcher Veranstaltungsangebote setzen aufwendige Recherche- und Analysearbeiten im Vorfeld der eigentlichen Bildungsplanung voraus, zu der das Tagesgeschäft der Erwachsenenbildung – das heute mehr denn je unter enormem ökonomischem Druck steht – zu wenig Raum und Zeit lässt. An dieser Stelle tut sich eine sehr aktuelle und zentrale bildungspolitische Frage- und Problemstellung auf, die wir hier aber nicht weiterverfolgen können. Dabei ist das, wovon sich Menschen heute im Kontext von Bildung Nutzen erwarten, weitaus komplexer, als es m glichlicherweise Tietgens noch gesehen hat, der – zumindest im vorliegenden Text – vornehmlich den beruflichen Nutzen einer Bildungsmaßnahme in den Blick genommen hat. Heute wird – auch von der oben apostrophierten Zielgruppe (und auch in der beruflichen Bildung) – mutmaßlich als genauso „nützlich“ erlebt, zum Beispiel lustvoll und erlebnisorientiert zu lernen, dabei das Leben zu genießen – und letztlich, neben dem Kompetenzerwerb, auch Erfahrungen in angenehmer Gesellschaft zu machen. An dieser Stelle müssen wir uns künftig in der Erwachsenenbildung noch sehr viel weiterbewegen als bisher – insbesondere was die Ausgestaltung unserer realen und digitalen Lernsettings angeht.

KÄPPLINGER: Wenn ich dich richtig verstanden habe, dann siehst du die Sprache so ein Stück weit als überbewertet in seinem Text? Was wäre das, was du stattdessen mehr nach vorne schieben wollen wűrdest, also das, was dann vielleicht eine gewichtigere Teilnahmebarriere darstellt? Du hast ja von Gehstrukturen gesprochen. Was wűrdest du innerhalb seines Textes, der ja recht komplex und umfangreich ist, an wichtigeren Faktoren sehen?

K FNER: Um nicht falsch verstanden zu werden: Ich glaube, dass über Sprache – von der Ausschreibung der Bildungsangebote bis hin zur Sprache des Unterrichts – im Rahmen erwachsenenpädagogischer Praxis viel zu wenig reflektiert wird.

Ich wűrde das damit angeschnittene Problem nur gerne etwas weiter fassen. Tietgens hat recht: natürlich stiftet Sprache Identität und spielt bei der Frage, wem ich mich zugehörig fühle, eine durchaus relevante Rolle. Aber eben nur eine unter vielen. Der von ihm in diesem Zusammenhang verwendete Begriff der „Schicht“ bzw. der „Schichtzugehörigkeit“ scheint mir dabei heute weitestgehend überholt. So bieten Beschreibungen „sozialer Milieus“ – wie sie beispielsweise das SINUS-Institut bietet – eine sehr viel differenziertere Analyse von Mensch und Gesellschaft. Dabei kommen nicht wenige dieser Studien zu dem Schluss, dass offenbar die Alltagswirklichkeit von Menschen – Vorlieben, Interessen, Gewohnheiten – die Milieuzugehörigkeit sehr viel stärker bestimmen als die sozioökonomischen Lebensbedingungen.

Aber genau hier wird Tietgens' Ansatz – weitergedacht – wieder äußerst interessant: Ich muss begreifen, mit wem ich arbeite. Es mag unpopulär sein – aber ich bin der festen Überzeugung, dass viele Bildungsplanerinnen und -planer im Grunde nur

einen sehr beschränkten Zugang insbesondere zu bildungsbenachteiligten Teilnehmerinnen und Teilnehmern haben.

Was wir heute in der Erwachsenenbildung – durchaus im Sinne Tietgens – brauchen, ist ein deutliches Mehr an Lebenswelt- und Sozialraumorientierung. Wie lebt jemand, was macht ihn aus, wo fühlt er sich zu Hause, was ist ihm wichtig? Wann ist er bereit, für seine Bildung Geld auszugeben? Und wo müssten wir Bildung vielleicht sogar kostenfrei anbieten?

KÄPPLINGER: Was wären denn für dich die heutigen unterrepräsentierten Gruppen in den Volkshochschulen insgesamt oder auch spezifisch hier in Dresden? Welche Gruppen oder Milieus werden zu wenig erreicht? Und wo müsste man sich mehr Gedanken machen, ähnlich wie Tietgens, wie man diese erreichen kann?

KÜFNER: In der Volkshochschule unterrepräsentiert? Spontan würde ich sagen:

1. Diejenigen, die in ihrem Leben den persönlichen Mehrwert von Bildung (noch) nicht für sich erkannt haben. Oder anders formuliert: Menschen, die sich von institutionalisierter Bildung keinen echten Nutzen versprechen. Ungelernte Hilfsarbeiterinnen und -arbeiter zum Beispiel. Oder – in einigen Bereichen – Migrantinnen und Migranten.
2. Hinzu kommen Frauen und Männer, die mit dem Lernen schlechte Erfahrungen gemacht haben, gescheitert sind. Ich denke hier beispielsweise an funktionale Analphabetinnen und Analphabeten. Diese Menschen fühlen sich häufig stigmatisiert und haben Angst davor, sich noch einmal auf Lernprozesse einzulassen – gerade in einer Volks-„Hochschule“.
3. Und schließlich die Zweiflerinnen und Zweifler sowie die Skeptikerinnen und Skeptiker unterschiedlichster Milieus, die öffentlicher Bildung ebenso misstrauen wie den von ihnen als „Lügenpresse“ diffamierten Medien. Diese Gruppe scheint mir – ob der neuen Möglichkeiten der Digitalisierung sowie in der Folge gezielter Meinungsmache – immer größer und autarker zu werden. Insbesondere in diesem Bereich ist deshalb politische Bildung gefragt, alternative und innovative Konzepte zu entwickeln.

Aber auch die ersten beiden Gruppen sind nur sehr schwer zu erreichen. Wenn Volkshochschule auch künftig als Teilhabeinstrument moderner Bürgergesellschaft gelten und wirken will, kommt sie – wie oben bereits skizziert – nicht umhin, dem Lebens- und Sozialraum ihrer potenziellen Teilnehmerschaft mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Vor diesem Hintergrund gilt es, das gesamte Angebotsportfolio in diesem Bereich zu überdenken und es – soweit noch nicht geschehen – thematisch, methodisch und didaktisch neu auszurichten. Zu den größten Problemen, auf die die moderne Bildungsplanung dabei stößt, gehört die sich in diesem Zusammenhang auftuende Schere von Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnis: Es fällt in der Regel nicht sonderlich schwer, mehr oder minder objektiv Bildungsbedarfe zu ermitteln. Aber auch das interessanteste Bildungsangebot wird seinen Zweck nicht erfüllen, wenn es nicht an

den Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten anknűpft. An dieser Stelle stehen wir – mit Tietgens – vor noch immer sehr großen Herausforderungen.

KÄPPLINGER: Wie siehst du die Erreichbarkeit von oberen Milieus? Ich will es mal mit einer Anekdote hinterlegen: Vor einigen Monaten gab es in einem Beirat von Volkshochschulen, an dem verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler teilnahmen, eine Vorstellungsrunde. Es wurde die Frage gestellt, ob man selbst schon einmal einen Kurs an der Volkshochschule besucht habe. Meine akademischen Kolleginnen und Kollegen haben mit ihrer Antwort durchaus kokettiert: Es war so etwas wie der ungeschriebene Code, dass man das – wenn überhaupt – vor ein paar Dekaden gemacht hat. Daraus kann man durchaus die provokante These ableiten, „Bildung für alle“ muss eigentlich auch heißen, obere Milieus zu erreichen. Ist das nicht vielleicht ein Punkt, wo Volkshochschule mit Dűnkeln und mit Ressentiments kűmpft? Wie siehst du das da? Gerade in so einer Stadt wie Dresden, wo es ja auch ein gutbürgerliches, gut gebildetes Milieu gibt? Und wo es – Stichwort: „politische Bildung“ – vielleicht gut wäre, auch diese Klientel zu erreichen?

KűFNER: Ja und nein: Für die einen – das kann man nicht ganz von der Hand weisen – kann sich Volkshochschule von ihrem verstaubten Image („Häkeln, Nűhen, Stricken“) nur schwer lösen. Ich selbst habe, als ich vor zehn Jahren von der evangelischen Akademiarbeit zur Volkshochschule wechselte, erst entdecken müssen – entdecken dürfen, dass dieses Klischee nur mehr wenig mit dem anspruchsvollen Veranstaltungsangebot einer groűststűdtischen Volkshochschule zu tun hat. Natűrlich wűrde ich mir wűnschen, dass noch sehr viel mehr Menschen diese Erfahrung machen. Andere wiederum wissen lűngst, dass Volkshochschule ein Partner auf Augenhűhe ist, wenn es um politische, gesellschaftliche, kulturelle, sprachliche und natűrlich auch gesundheitliche Bildung geht. Alles Bereiche, in denen wir inzwischen durchaus etabliert sind und in einer Stadt wie Dresden auch davon leben, dass uns zu einem nicht unerheblichen Teil gut gebildete Menschen besuchen. Dass dies nicht von alleine kommt, versteht sich von selbst: Wir arbeiten stűndig daran, Themen gut zu platzieren, fundiert aufzubereiten und kompetenten Dozentinnen und Dozenten anzuvertrauen. Immer wichtiger wird auch das Veranstaltungssetting – nicht zuletzt das Arrangement und die Ausgestaltung der Unterrichtsrűume.

Entscheidend bleibt aber wohl das Veranstaltungsangebot: Wir bieten in Dresden űber dreißig Fremdsprachen an, mit denen wir natűrlich vorrangig eine bildungsaffine Klientel ansprechen. űhnliches gilt fűr unsere ausdifferenzierte Angebotspalette im Bereich Kunst und Kultur oder fűr den Diskurs vielfűltiger und anspruchsvoller gesellschaftspolitischer Fragen.

Allerdings habe ich nicht den Eindruck, dass Volkshochschule bereits zu DEM zentralen Diskursort politischer Entscheidungstrűgerinnen und -trűger geworden wűre. Aber das ist vielleicht auch nicht die zentrale Aufgabe einer Volkshochschule. Oder doch? Fűr mich bleibt sie vorrangig ein Ort der Bűrgergesellschaft. Des bűrgerschaftlichen Dialogs.

Darüber hinaus sind uns in der Dresdner Volkshochschule aber eben auch ganz besonders diejenigen angelegen, die am Rande unserer Gesellschaft stehen. Dieser Gedanke spiegelt sich in unserem Leitbild wider, gemäß dem wir nicht nur die Persönlichkeit (unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer) stärken wollen und die Bürgergesellschaft fördern, sondern eben auch die soziale und gesellschaftliche Teilhabe.

Dabei kommen wir an dieser Stelle natürlich nicht umhin, uns selbstkritisch zu fragen, ob wir schon genug tun, um auch diejenigen, auf die wir in diesem Zusammenhang zielen, tatsächlich auch von zu Hause abholen? Das ist vielleicht eine der größten Herausforderungen, vor der unsere Volkshochschulen in den nächsten Jahren stehen. Vielleicht darf ich in diesem Zusammenhang noch einmal auf Tietgens zurückkommen?

KÄPPLINGER: Ja, gerne.

KÜFNER: Seinen kritischen Rekurs auf die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter halte ich nämlich in diesem Zusammenhang für nicht ganz unberechtigt: Vielleicht fehlen einigen von uns – in der „bildungsbürgerlichen Blase“ – tatsächlich mitunter Kenntnis und Gespür von und für Menschen mit völlig anderen Lebensentwürfen – aus anderen Milieus, mit einer anderen Umgangssprache, anderen Vorlieben und anderen Gewohnheiten. Und vielleicht spielt dabei manchmal auch ein mehr oder minder subtil vorhandener (akademischer) Standesdünkel eine Rolle. Dieses wie jenes trägt jedenfalls meiner Beobachtung nach nicht unerheblich dazu bei, dass wir bestimmte Zielgruppen nur schwer erreichen.

Hinzu kommt – das mag für Tietgens eher noch eine untergeordnete Rolle gespielt haben –, dass sich heute viele Bildungsplanerinnen und -planer nur halbherzig für eine Klientel engagieren wollen, die nur schwer zu motivieren oder überhaupt zu erreichen und mit der zudem kein Geld zu verdienen ist. Mehr Unterrichtseinheiten – die heimliche Währung der Volkshochschule – lassen sich einfacher und effizienter mit anderen Zielgruppen realisieren.

Ich glaube, an dieser Stelle werden wir auch fernerhin Ruferinnen und Rufer in der Wüste – von denen Tietgens einer ist – benötigen, um uns zu mahnen, sich auch um Menschen zu bemühen, die sonst vorschnell in der Erwachsenenbildung außen vor bleiben. Schon von daher ist dies ein in seiner Ausrichtung immer noch sehr aktueller Text – was besonders erstaunlich ist, weil es – wie ausgeführt – die eigentlich von Tietgens als Zielgruppe benannte Industriearbeiterschaft nur noch bedingt gibt.

KÄPPLINGER: Ist es dann so, dass du Texte von Tietgens vielleicht auch Mitarbeitenden von dir zum Lesen gibst oder mit ihnen darüber sprichst?

KÜFNER: Texte eher weniger. Wohl aber Gedanken daraus. Vor dem Hintergrund dieses Aufsatzes haben wir beispielsweise diskutiert, ob es heute noch diesen Typus des Industriearbeiters gibt und – ähnlich wie du vorhin gefragt hast – wer uns stattdessen als Zielgruppe besonders herausfordert. Daraus ist ein ausgesprochen interessanter Dialog entstanden.

Ich habe angeregt durch meine Beschäftigung mit diesem Text zudem beim sächsischen Volkshochschulverband angerufen und versucht herauszufinden, was wir insbesondere über die soziale Herkunft unserer Volkshochschulteilnehmerschaft in Sachsen wissen. Das Ergebnis war durchaus ernüchternd. Über Parameter wie Alter und Geschlecht hinaus gab und gibt es dazu offenbar keine aussagekräftigen Daten. Jedenfalls keine, auf die man ohne Mühe zugreifen könnte. Das macht mich doch sehr nachdenklich!

Vor einigen Jahren haben wir für unsere Zweigstelle in Dresden Gorbitz – einem Plattenbauviertel – versucht, zu erheben, woher die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unseres dortigen insgesamt gut ausgelasteten Hauses kommen. Das Ergebnis hat uns dann doch erstaunt: Gerade einmal zwanzig Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Zweigstelle kamen und kommen offenbar aus Gorbitz selbst. Das heißt im Klartext: Selbst an einem Standort mitten in einem sozialen Brennpunkt folgt nur ein kleiner Teil derer, die wir mit unserer Präsenz vor Ort unterstützen wollen, unserer Einladung. Noch dazu haben wir es in Gorbitz mit sehr heterogenen Teilnehmergruppen zu tun.

KÄPPLINGER: Wahrscheinlich die Alteingesessenen und gleichzeitig auch migran-tische Gruppen?

KÜFNER: Ja, so ist es. Gorbitz war in DDR-Zeiten ein durchaus beliebter Stadtteil, in dem rasch auch bildungsbürgerliche Kreise ein neues und komfortables Zuhause fanden. Viele von diesen Leuten sind inzwischen „in die Jahre gekommen“, besuchen aber bis heute gerne unsere Kurse, in denen sie auf Neuzugezogene – keineswegs nur mit Migrationshintergrund – und auf Menschen aus anderen Stadtvierteln treffen. Interessant wird das Ganze aber eigentlich erst dann, wenn sich in den Veranstaltungen Personen unterschiedlichster sozialer Milieus treffen. Wo sonst in unserer Gesellschaft findet eine solche Begegnung heute noch statt? Hier trägt Volkshochschule nicht unerheblich zu einem besseren sozialen Miteinander der Stadtgesellschaft bei.

Eben das versuchen wir derzeit auch mit und im Rahmen unseres Projektes „mitten-drin“ – für das wir soeben den Innovationspreis für Weiterbildung des Freistaates Sachsen verliehen bekommen haben. Mit diesem Projekt wenden wir uns insbesondere an funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und Menschen mit besonderen Lernbedarfen. – Nun findet dieses Projekt nicht irgendwo statt, sondern mitten in der Lebenswelt, im Wesentlichen im Fußballstadion. An einem Ort also, an dem sich unsere Zielgruppe wohl und zu Hause fühlt. Je länger wir in diesem Kontext arbeiten, wird uns klarer, wie wichtig es ist, dass wir Orte aussuchen und aufsuchen, die insbesondere für die Menschen, für die und mit denen wir arbeiten wollen, von Bedeutung sind. Das heißt in letzter Konsequenz: Wir müssen in der Erwachsenenbildung mehr Gehstrukturen ausbilden.

Der besondere Charme eines Fußballstadions rührt dabei daher, dass sich hier Menschen unterschiedlichster Herkunft ungezwungen begegnen. Meines Erachtens fehlen uns im gesellschaftlichen Miteinander zunehmend solche Orte – zu denen, neben

Fußballstadien, eben auch Volkshochschulen gehören. Aber auch in der Bildungsplanung mangelt es an vielen Stellen an genau diesen Erfahrungen mit anderen Lebenswelten. Ich habe es vorhin schon einmal anklingen lassen: Wo haben akademisch gebildete Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner heute noch wirklich Kontakt zu Menschen anderer sozialer Herkunft? Meiner Beobachtung nach jedenfalls viel zu selten, um sich in die Lebenssituation dieser Personengruppen einfühlen zu können. Ich nehme mich da nicht aus.

Im gesellschaftlichen Leben bieten gerade Vereine eine solche Möglichkeit der Begegnung. Eine Kollegin hat unlängst auf die herausragende Bedeutung von Fußballvereinen für die Entwicklung von Kindern unterschiedlichster sozialer Milieus hingewiesen, die sich sonst nirgends begegnen würden. Und was für die Kinder gilt, gilt – wie sie selbst beobachtet hat – auch für deren Eltern. Denn gerade dort lernen sich Menschen über alle „Standesgrenzen“ hinweg kennen und – im Idealfall – auch in ihrer Andersartigkeit schätzen. Zumindest lernen sie dabei, sich etwas besser zu verstehen. Genau diesen Aspekt nimmt Hans Tietgens an einer Stelle seines Aufsatzes auch für die pädagogische Praxis und mithin für die Volkshochschule in Anspruch. – Das halte ich für einen prinzipiell sehr klugen und wegweisenden Gedanken, auch wenn ich seiner Argumentation am konkreten Beispiel nicht uneingeschränkt folgen kann:

So mahnt er mit Blick auf die Industriearbeiter kritisch an, bei der Konzeption und der Ausschreibung von entsprechenden Bildungsangeboten eigene Vorlieben – etwa die Gesprächsorientierung – eher zurückzustellen und dafür lieber dem Umstand Rechnung zu tragen, dass diese Leute, wie er meint, ein direktiveres, „geschlossenes“ Veranstaltungsetting einem „offenen“ vorziehen würden. – Ich kann schwer beurteilen, ob er mit dieser konkreten Einschätzung richtiglag (und -liegt). Aber die Idee, auch im Rahmen des Bildungsmanagements sehr viel mehr darauf zu achten, was den Adressatinnen und Adressaten genehm ist und nicht den Bildungsplanerinnen und -planern – das halte ich für überaus wichtig. Vielleicht vergleichbar mit dem Schenken im privaten Umfeld: Ich selbst bin ein Mensch, der – aus ästhetischen Gründen – niemals Kitsch verschenken würde. Meine Frau hält in manchen Fällen dagegen und erklärt, dass das Geschenk in erster Linie der/dem Beschenkten, weniger der/dem Schenkenden gefallen muss. Ich weiß bis heute nicht, ob ich ihr da ganz zustimmen kann – aber Tietgens würde ihr wohl in unserem Zusammenhang tendenziell recht geben.

Übertragen auf Bildungsprozesse spielt gerade dabei die Sprache eine tatsächlich große Rolle.

KÄPPLINGER: Ich finde das interessant. In dem Text von Tietgens geht es ja meines Erachtens häufig darum, dass er dann die Mitarbeitenden der Volkshochschule auf der Ebene von Leitung und Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitenden anspricht, also wie man auch Kursankündigungen macht, wie man Programme gestaltet, die Sprache, die man darin verwendet. Das ist relativ stark die Folie, die bei ihm vorhanden ist. Jetzt das direkte Kursgeschehen hätte ich jetzt so von der Lesart her seines Textes

eher weniger bei ihm im Blick. Das fände ich, glaube ich, aber auch noch mal ganz wichtig.

Ein Beispiel: Ich habe mal vor Jahren in einem anderen Zusammenhang einen Kurs in Gorbitz in der Bibliothek kennengelernt, das war kein Volkshochschulkurs, sondern in der Stadtteilbibliothek dort. Das war ein Kurs, der sich zu dem Thema Afrikabilder an das Publikum in Gorbitz gewendet hat. Ich kannte eine Teilnehmende, die da wie gesagt mit an der Organisation beteiligt war und dann ethnografische Beobachtungen gemacht hat. Auf einer gewissen Ebene war der Kurs erfolgreich. Insofern, dass er auf der einen Seite über Facebook-Bewerbung und Sonstiges, ich sage mal so Aktivistinnen und Aktivisten von postkolonialen Gruppen angezogen hat, also jüngerer, akademisches, studierendes Publikum, was sich eben beschäftigen wollte mit diesen kritischen Afrikabildern, wie sie bei uns existieren. Auf der anderen Seite wurde über die Plakatbewerbung, wo so ein Bild war von so einer André-Heller-Show über Mama Afrika, das ganz traditionelle Publikum angezogen, die einen Diavortrag erwartet haben mit schönen Afrikabildern und Ähnlichem. Eigentlich ist genau das eingetroffen, was du vorhin skizziert hast, ein gemischtes Publikum, was ja eigentlich eine total tolle Chance ist. In einem Kurs diese Heterogenität zu haben. Das, was zumindest gemäß der ethnografischen Beobachtung dann aber passierte, war, dass die Kursleitende damit wenig bis gar nicht umgehen konnte in der Situation. Sie war selbst aus dem akademischen Milieu, sie hat anscheinend auch nicht damit gerechnet, dass diese Heterogenitäten in der Gruppe vorhanden sein würden. Beide Teilgruppen haben sich bei der Veranstaltung eher beharkt und bekämpft mit Kommentaren.

Auf den Text von Tietgens damit dann auch zurückzukommen. Es ist vielleicht noch mal ganz wichtig, mehr zu differenzieren. Wenn wir von Personal in der Volkshochschule sprechen, welche Gruppe meinen wir denn, also von Leitung, von planendem Personal, organisierendem Personal, einzelnen Kursleitenden, also das ist ja, glaube ich, auch noch mal eine ganz wichtige Ebene, wo man auch ja die verschiedenen Gruppen und auch gleichzeitig ihr Zusammenspiel im Blick haben muss. Oder wie siehst du das?

KÜFNER: Dem kann ich nur beipflichten. Biblisch gesprochen – viele Glieder, ein Leib: Volkshochschule kann nur funktionieren, wenn alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konstruktiv und synergetisch zusammenarbeiten. Jede und jeder an seinem Platz. Insbesondere dann, wenn es darum geht, neue Wege zu beschreiten – zum Beispiel neue Zielgruppen anzusprechen. – Das ist nur alles sehr viel leichter gesagt als getan. Die Rahmenbedingungen von Volkshochschule lassen den Beteiligten nur wenig Raum, dieses Zusammenspiel auch entsprechend zu pflegen.

Um das noch einmal am Tietgen'schen Beispiel zu verdeutlichen: Wenn es gelingen soll, den „Industriearbeiter“ in die Volkshochschule einzuladen, muss das zunächst als Aufgabe von der Einrichtungsleitung als solche erkannt werden. Im Schulterschluss mit dem dafür zuständigen Pädagogenteam hat alsbald die Leiterin bzw. der Leiter ein erstes, den tatsächlichen Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten entspre-

chendes Konzept zu entwerfen, das vom besagten Kollegium in der Folge weiterentwickelt und organisiert wird. Parallel dazu müssen bereits im Entwicklungsstadium eines Bildungsformats die Kolleginnen und Kollegen aus der Öffentlichkeitsarbeit mit einbezogen werden, da diese sich, ebenso wie die Pädagoginnen und Pädagogen, rechtzeitig damit auseinanderzusetzen haben, wie und mit welchem individuellen Nutzenversprechen sich die Zielgruppe – um es mit Tietgens zu sagen – am besten „ansprechen“ lässt. Ein solches Projekt wird aber am Ende wirklich nur dann erfolgreich sein, wenn auch die Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter bei der Anmeldung den richtigen Ton treffen und – last, but not least – die Dozentenschaft für die neue Aufgabe solide vorbereitet und nachhaltig motiviert wurde. Im vorgestellten Fall sind streng genommen alle Kolleginnen und Kollegen für das neue Vorhaben und mithin für die Zielgruppe der „Industriearbeiter“ zu sensibilisieren.

Die Wirklichkeit sieht freilich ganz anders aus: In der Dresdner Volkshochschule betreuen kaum 20 Pädagoginnen und Pädagogen etwa 1.000 Dozentinnen und Dozenten. Wie können so wenige so viele immer gut anleiten und begleiten? Ganz abgesehen von den rund 40 Kolleginnen und Kollegen der Verwaltung und Technik?

Hinzu kommt ein weiteres Problem: Die Dozentinnen und Dozenten, die für ihre (meist nebenberufliche) engagierte und qualifizierte Arbeit in der Regel nur ein bescheidenes Honorar beziehen, sind schwer dazu zu motivieren, sich für neue Aufgaben- und Tätigkeitsfelder unentgeltlich weiterzubilden. Die Erschließung neuer Zielgruppen setzt aber nicht zuletzt die Bereitschaft des Dozentenkollegiums voraus, sich mit neuen Formaten und Teilnehmergruppen ausführlich vertraut zu machen.

Was tun? Hier stoßen wir auf ein nicht unerhebliches strukturelles Problem von Volkshochschule, der es an unterschiedlichsten Stellen an Ressourcen mangelt. Um auch fernerhin innovativ sein zu können, bedarf es m. E. alternativer Finanzierungsmodelle – insbesondere, wenn es um die Entwicklung neuer Formate für neue Zielgruppen geht. Wer den „Industriearbeiter“ – um bei Tietgens zu bleiben – tatsächlich erreichen möchte, muss ihn zudem zunächst kennen- und verstehen lernen – ihn aufsuchen in seinem Sozialraum. Und auch dazu fehlt den Akteurinnen und Akteuren der Volkshochschule in der Regel die Kraft, die Zeit und das Geld.

Und wenn wir schon dabei sind – analog zu Hartmut von Hentigs „Schule“ – auch „Volkshochschule neu denken“ zu wollen, gehört es in unserem Kontext fast zwangsläufig dazu, sich – wie Tietgens – interdisziplinär auszurichten: Für die Entwicklung lebensweltorientierter Erwachsenenbildungskonzepte empfiehlt sich förmlich – um nur ein Beispiel zu nennen – die fachliche Kooperation mit der Sozialpädagogik. Hier sollten alte Ressentiments rasch überwunden werden. Gemeinsam wären wir an dieser Stelle sicher sehr viel schlagkräftiger.

Ein Letztes und nochmals: Um stärker im Sozialraum wirken zu können – und eben das würde ich mir im Sinne unseres oben zitierten Leitbildes, der „Ermöglichung von Teilhabe“, unbedingt wünschen –, bedarf Volkshochschule einer alternativen, flexibleren Art der Unterstützung. Konkret: weg von dem alles dominierenden quantitativen,

hin zu einem in erster Linie qualitativen Förderparadigma. Nur dann kann Volkshochschule am Ende genau da sein, wo sie wirklich gebraucht wird, und auch entgeltfreie Angebote für besondere Zielgruppen anbieten.

KÄPPLINGER: Okay. Der von uns besprochene Text thematisiert speziell die Volkshochschulen und die Industriearbeiter. Was können vielleicht Volkshochschulen von anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung – du kommst ja ursprünglich aus der evangelischen Erwachsenenbildung – mithin von anderen Einrichtungstypen lernen? Und wo wärest du stolz darauf, wenn sich vielleicht andere Anbieter Segmente von der Volkshochschule anschauen und von ihr lernen würden?

KÜFNER: Ich bin tatsächlich ein wenig stolz, um mit dem zuletzt genannten Aspekt zu beginnen, dass Volkshochschule prinzipiell der Grundversorger für alle Menschen – unabhängig von ihrem jeweiligen sozialen Milieu – war, ist und hoffentlich bleiben wird. Das ist vor dem Hintergrund des Tietgen'schen Aufsatzes natürlich eine große Herausforderung und wir sind – das zeigt unser heutiges Thema – keineswegs schon dort, wo wir eigentlich gerne bereits stünden. Aber ich glaube doch, dass es Volkshochschule wie keiner anderen Erwachsenenbildungseinrichtung gelingt, in die Breite der Bevölkerung zu wirken – und dabei ein probater, verlässlicher und vertrauter Bildungspartner für viele in unserem Land zu sein. Hier gilt es, anzuknüpfen und uns im oben skizzierten Sinne weiterzuentwickeln. Lernen können wir natürlich immer und besonders von solchen Einrichtungen, die stärker als wir bereits Gehstrukturen ausgebildet haben. So imponiert mir – um bei dem Tietgen'schen „Industriearbeiter“ zu bleiben – beispielsweise die Nähe, mit der es Einrichtungen wie „Arbeit und Leben“ gelingt, direkt vor Ort in der Arbeitswelt Präsenz zu zeigen. Aber auch „Arbeit und Leben“ ist ja ein Kind der Volkshochschule...

KÄPPLINGER: Das wird ja an ein paar Stellen in dem Text von Tietgens auch gestreift.

KÜFNER: Ja, das ist richtig. Aber sehr viel wichtiger scheint mir für Tietgens zu sein, dass Volkshochschule selbst nicht müde wird, ihre Arbeit immer auch an diejenigen auszurichten, die tendenziell nicht den bildungsaffinen Milieus entstammen – egal ob das nun „Industriearbeiter“ sind oder andere Bevölkerungsgruppen.

Ich teile dieses Anliegen! Bereits in der evangelischen Erwachsenenbildung habe ich immer – und durchaus gegen Widerstände im eigenen Lager – darauf gedrängt, beispielsweise Menschen am sozialen Rand unserer Gesellschaft als Zielgruppe nicht aus den Augen zu verlieren. – Und wie viel mehr gilt, was für eine kirchliche Stadtakademie galt, für eine Einrichtung wie die „Volks“-Hochschule, die sich „Bildung für alle“ seit ihrer Entstehung auf die Fahnen geschrieben hat.

KÄPPLINGER: Ich komme so langsam zum Schluss: gibt es ein Zitat oder eine Stelle im Text, die du gerne zitieren würdest, weil du sie auch heute noch wichtig findest? Oder gibt es eine Kernstelle aus dem langen Text, die du besonders wichtig findest oder die dich besonders angesprochen hat?

KÜFNER: Ja, ich habe mir tatsächlich ein Zitat notiert. Es lautet:

„Nur wenn Selbstbild und Fremdbild einer Bildungsinstitution aufeinander abgestimmt sind, kann sie die angestrebte Wirkung erzielen.“ (Tietgens 1978, S. 158)

Ich habe dieses Wort deshalb herausgegriffen, weil es noch einmal das hervorhebt, was ich bereits oben angedeutet habe: Volkshochschule wird von außen häufig anders wahrgenommen, als es dem institutionellen Selbstverständnis derer entspricht, die täglich in ihr arbeiten. – Das nehme ich bis ins private Umfeld wahr. So konnte ich zum Beispiel bei der Renovierung meines Hauses mit Handwerkern unterschiedlicher Couleur zusammenarbeiten und natürlich auch von meiner Arbeit erzählen. Ab und zu habe ich die Gelegenheit genutzt, sie zu fragen, ob sie Volkshochschule kennen. Die Antwort lautete zumeist sehr ähnlich: Ja, natürlich! Jeder kenne doch wohl Menschen, die in einer Hochschule studieren würden. Keinem der Befragten war klar, dass Volkshochschule eine Einrichtung ist, deren Angebot für sie selbst gedacht ist.

Mich haben diese Erklärungen sehr nachdenklich gemacht. Mit Tietgens müsste man angesichts solcher Erfahrungen nüchtern konstatieren: Handwerkerinnen und Handwerker erreicht die Volkshochschule nicht (mehr). Dass das nicht so ist, sehen wir – Gott sei Dank! – in unserer täglichen Arbeit. Dennoch haben wir in diesem Bereich m. E. noch deutlich „Luft nach oben“.

Da wir uns gerade auf der Baustelle befinden, möchte ich noch einmal zum Thema (Umgangs-)Sprache zurückkommen: Tietgens unterscheidet die Gemeinsprache von der Formalsprache – die, wenn ich ihn richtig verstehe, im Bildungskontext unverzichtbar ist, da nur sie eine differenzierte Betrachtung von komplexen Sachverhalten und Erfahrungen ermöglicht. Überlegungen dieser Art kann man natürlich nicht von der Hand weisen. Dennoch gebe ich zu bedenken, dass wir gerade im Umgang mit Personengruppen, die eine andere Umgangssprache als wir selbst haben, darauf achten müssen, sprachlich nicht abzuheben und in der Folge aneinander vorbeizureden. Auf meiner Baustelle war es für mich selbstverständlich – und doch auch immer wieder eine echte Herausforderung –, komplexe Zusammenhänge in einfachen Worten auszudrücken. Was sofort dazu geführt hat, dass ich mich mit den betreffenden Arbeitern über nahezu jedes Thema auf Augenhöhe austauschen konnte. Eine gute Erfahrung – die sicher nicht in jedem Kursraum der Erwachsenenbildung selbstverständlich ist.

KÄPPLINGER: Das fürchte ich auch. Nicht selten führt das dazu, dass genau das eintritt, was man eigentlich verhindern will: elitär zu sein, ausgrenzend.

KÜFNER: Ja, das ist ein ganz großes Problem!

KÄPPLINGER: Im soziologischen und philosophischen Bereich kritisiert man die Kritische Theorie dahingehend, dass sie von ihrem Sprachduktus her im Grunde extrem elitär ist. Da ist eigentlich gar nichts Emanzipatorisches oder Öffnendes mehr. Die Dinge sind schon von der Sprache her so angelegt, dass sich die Kommunikation darüber in einem sehr eingeschränkten Zirkel bewegt. Absichtlich oder unabsichtlich.

KűFNER: Ja. Aber was für die Kritische Theorie gilt, gilt an mancher Stelle auch für die erwachsenenpädagogische Praxis: beispielsweise dann, wenn sie emanzipatorisch ausgerichtet ist – de facto aber von ihrem ganzen Setting her, zu dem auch die Sprache gehört, Teilnehmende letztlich ausgrenzt und damit das Gegenteil bewirkt.

Damit sind wir wieder bei unseren Dozentinnen und Dozenten, die mit ihrer Sprache und ihrem akademischen Habitus – mutmaßlich ungewollt – manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor den Kopf stoßen. Mehr noch: Lehrende dieser Art erinnern die Betroffenen nicht selten an bestimmte Lehrerpersönlichkeiten und damit unwillkürlich an ihre Schulzeit, an die sie zum Teil nur mit Schrecken zurückdenken. Das ist ein bisschen wie mit dem Geruch von Bohnerwachs, mit dem das Linoleum der Schulflure und Klassenzimmer gepflegt wurde. Ein solcher Geruch kann auch noch nach Jahren ein Gefühl der Beklemmung auslösen. So ähnlich stelle ich mir die Wirkung vor, wenn einer im Unterricht oder auch schon am Volkshochschulempfang den „falschen Ton“ trifft. Wir sollten in dieser Hinsicht doch sehr viel sensibler werden.

KÄPPLINGER: Das Bohnerwachs in einem Schulgebäude als Barriere ist ja eigentlich schon ein wunderbarer Schluss, aber ich stelle trotzdem meine allerletzte Frage: Ist etwas an Fragen oder Themen auf der Strecke geblieben? Oder was wäre dir noch ganz wichtig, festzuhalten oder auch noch mal zu erwähnen in Anbindung an diesen Text von Tietgens?

KűFNER: Nein, ich denke wir haben das Wesentliche direkt oder indirekt angesprochen. Ich hoffe sehr, dass es Volkshochschule künftig noch besser gelingt, Menschen in ihrer Lebenswelt „abzuholen“ und mit möglichst individuell zugeschnittenen Bildungsangeboten nutzbringend zu begleiten.

KÄPPLINGER: Vielen herzlichen Dank!

KűFNER: Gerne.

3 Gespräch mit Lena Heidemann

GIESEKE: Herr Tietgens würde im Mai 2022 100 Jahre alt werden, wenn er noch leben würde. Das ist ein Grund in der Erwachsenenbildung, sich neu mit seinen Texten zu beschäftigen, Anschlüsse zu suchen, Weiterführungen oder gegenteilige Entwicklungen in den erwachsenenpädagogischen Diskursen aufzunehmen und aufzugreifen. Auf jeden Fall ist es ein Anlass, seine Texte noch einmal oder neu genauer zu lesen und danach zu fragen, was sie uns bedeuten, welche theoretischen Entwicklungen und Forschungsbefunde es inzwischen gibt, die an Tietgens anschließen. Aber es geht auch darum, festzuhalten, wo wir gegenwärtig weiter sind, wo wir angeschlossen haben etc. Es geht Herrn Käßpinger und mir besonders darum, dass wir die jüngere nachfolgende Generation ansprechen, damit auch vielleicht so ein Diskussionsfaden in der Disziplin gehalten wird, um die Leistungen von Hans Tietgens einzuordnen und für die gegenwärtige Diskussion fruchtbar zu machen.

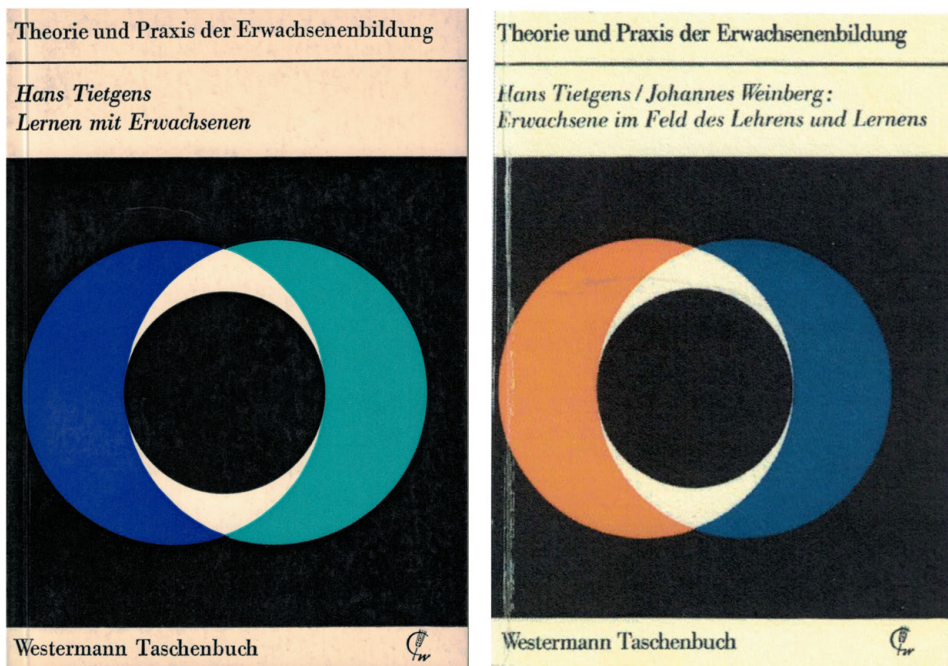


Abbildung 1 und 2: Bücher, in denen sich die beiden besprochenen Texte finden lassen

Ich hatte nun Textausschnitte von Tietgens zum Lehren und Lernen ausgewählt. Das ist ein Feld, das für das Erwachsenenalter in den verschiedenen Kontexten noch viel Spielraum hat, gerade auch was eine bildungstheoretische Betrachtung betrifft.

Sowohl die hilfreiche Funktion von didaktischen Prinzipien kann im Prozess der Umsetzung empirisch begleitet werden als auch generell die Wechselwirkungen von Lehr- und Lernhaltungen und -erwartungen in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern. Sie, Frau Heidemann, sind nun ausgewiesene Empirikerin, deren Blick auf die Tietgens-Texte zum Lehren von Interesse sein könnte. Deshalb habe ich Sie angesprochen. Wir haben bewusst sehr frühe Texte ausgewählt (von 1967 und 1971), da sie schon vergessen scheinen.

Der zweite Text ist überdies von Tietgens in Kooperation mit Weinberg entstanden. Ich habe aus den Bänden Textausschnitte ausgewählt. Das nur noch mal als Einstieg. Sie haben sich nun auch mit Fragen des Lehrens und Lernens bei Erwachsenen beschäftigt. Am besten stellen Sie sich kurz vor: In welchen Bereichen haben Sie gearbeitet, was interessiert Sie?

HEIDEMANN: Das mache ich gerne. Also ich bin Lena Heidemann und seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover. Promoviert habe ich zum Thema Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub und mich damit auch mit der Teilnehmendenforschung sehr stark und intensiv auseinandergesetzt und auch mit angrenzenden Forschungsbereichen. So würde ich auch meinen übergreifenden oder zentralen Forschungsschwerpunkt verorten: individuelle Weiterbildungsbeteiligung und lebenslanges Lernen. Außerdem aber auch didaktische Ansätze und Konzeptionen, mit denen ich zusätzlich auch in meinem Arbeitsalltag viel zu tun habe. Über diese Schnittstelle, also auch die intensive Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden, aber auch mit den didaktischen Konzeptionen, mit der Angebotsentwicklung und so weiter habe ich mich dann auch fachlich, also inhaltlich, doch auch immer wieder mit Fragen des Lehrens und Lernens beschäftigt. Für mich steht dabei immer im Fokus, welche Einflussgrößen bezogen auf Lernen und Bildung im Erwachsenenalter existieren eigentlich, wie sind Zusammenhänge, wie lassen sie sich einordnen. Für mich geht es dabei im Kern auch immer wieder um Fragen zur Konstitution von Weiterbildungspartizipation. Das beispielsweise auch zu organisationalen Rahmungen, zu Kontexten in Verbindung mit der subjektiven Logik. Das habe ich mir persönlich beispielsweise für Teilnehmende von Bildungsurlaubsveranstaltungen angeschaut. Da dann weniger mit direktem Fokus auf Lehren und Lernen. Aber zum Beispiel auch in dem gemeinsamen Projekt WB-Kultur für Kunst- und Kulturschaffende in einer Akademie. Da dann auch zum Beispiel in Verbindung mit der Wahrnehmung der Dozierenden, aber auch von anderen Teilnehmenden, letztlich auch zur Atmosphäre des Lernorts. Oder auch in dem Projekt FachWerk für Fachkräfte im Handwerk. Da dann auch in Verbindung mit Lernerfordernissen, aber auch -voraussetzungen. Ansonsten natürlich auch in unserem Masterstudiengang Bildungswissenschaften. Also da ist dann Lehren und Lernen eigentlich auch immer Anknüpfungspunkt und Thema einerseits, aber auch die Praxis selbst. Es geht dort beispielsweise um didaktische Fragen und Erkenntnisse aus der Lehr-/Lernforschung, zum Erleben des Lernprozesses, zur sozialen Dynamik in Gruppen, zur Interaktion, aber auch zwischen Lehrenden und Lernenden. Das passt

dann hier ziemlich gut. Mir wird dabei immer wieder deutlich, wie komplex auch dieses Themenfeld ist. Also nicht nur theoretisch, sondern tatsächlich auch ganz praktisch. Das ist so was, was ich zum Beispiel dann auch gerne Studierenden mit auf den Weg gebe. Genauso wie es keine einfache Erklärung für die Weiterbildungsteilnahme oder auch Nicht-Teilnahme gibt, ist es dann eben auch für die Lehr-/Lernsituation so, dass sie hochkomplex ist und auch eine gewisse Dynamik hat. Ich denke, dazu kommen wir ja wahrscheinlich gleich dann auch noch.

GIESEKE: Genau. Jetzt haben wir einen Einblick, womit Sie sich beschäftigen in Lehre und Forschung. Jetzt können wir uns vielleicht mal ein bisschen dem Tietgens-Text nähern. Er hat ja eine besondere Art, die nur begrenzt weitergeführt wurde, ja nicht ausreichend, würde ich sagen. Worin liegt noch ein Potenzial in diesen Arbeiten, dass man weiter untersuchen könnte? Wenn er von Lehren und Lernen spricht, meint er die konkrete Lernsituation. Lernen ist für ihn Interaktion, soziale Interaktion. Das könnte man jetzt auch generalisieren bis in die Gegenwart. Da ist es eigentlich fast egal, ob man sich per Zoom unterhält oder in einer anderen sozialen Situation. Es ist zwar jeweils spezifisch, aber es hat ebenso eine ähnliche Bedingung des Kommunikativen. Tietgens hat vor dem Hintergrund seine anthropologischen Vorstellungen, die er genau vor der damaligen gesellschaftlichen Dynamik erweitert, wobei er sich auf das Lehren und Lernen konzentriert.

Was finden Sie, wo könnte man anknüpfen, wenn man jetzt auf die empirischen Anforderungen, was Lehren und Lernen betrifft, bei welchen Trägern auch immer, in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung schaut? Was ist interessant und was ist ungewöhnlich und worauf macht er mit seiner eigenen Sprache aufmerksam? Ich habe mir da so ein paar Merkposten noch aufgeschrieben, die seine Form des verbalen Vermittelns deutlich machen. Der Text liegt 50 Jahre zurück.

HEIDEMANN: Also da kann ich eigentlich auch direkt einhaken. Das ist ja wirklich spannend zu lesen, was in diesen aus disziplinärer Sicht frühen Texten alles zur Lernsituation und zum Lehren und Lernen von Tietgens schon drin ist. Ich habe jetzt tatsächlich auch vorrangig diesen Text, von 1967 ist der, glaube ich, mehrfach gelesen. Den fand ich gerade auch in der Komplexität, die dort erfasst ist, recht eindrücklich. Wenn man bedenkt, dass die erwachsenenpädagogische Forschung als eigene disziplinäre Forschung 1967 ja wirklich noch in den Kinderschuhen steckte oder streng genommen noch gar nicht richtig existierte. Also wie Sie gerade schon sagten, mit über 50 Jahren Zeitverzug jetzt und dementsprechend auch einem Forschungs- und Wissensvorsprung, wer das nun liest, würde einiges vielleicht heute vor dem Hintergrund der Kenntnisse über weitere Forschungen und Begriffsentwicklungen etwas anders benennen oder einordnen. Aber es ist generell etwas, was mir da jetzt wieder aufgefallen ist und auch häufiger bei alten Texten und Studien auffällt: Da steckt wahnsinnig viel drin. Das ist jetzt erst mal sozusagen der Einwurf vorweg, was so mein Grundeindruck auch zu diesen Texten war. Ich habe ja viele Bildungsurlaubstexte auch aus dieser Zeit gelesen oder aus den 70er-Jahren. Da hatte ich ähnliche Erfahrungen. Also das ist dann schon ganz spannend, sich das auch mal mit so einem Zeitverzug anschauen.

Aber wo sind nun Anknüpfungspunkte, insbesondere wo sind eigentlich meine persönlichen Anknüpfungspunkte, aus meinen Themenfeldern heraus? Hängen geblieben bin ich ganz grundlegend erst mal bei dieser Auslegung des sozialen Aspekts des Lernens und dem sozialen Umfeld. Also dass der Lernprozess in Beziehung zu einer sozialen Situation gesetzt wird und der Fokus dann auch auf den sozialen Interaktionen liegt. Das ist mir erst mal als ganz grundlegend hängen geblieben. Tietgens formuliert das ja auch ziemlich klar als Lernen, als dynamischen Vorgang in Beziehung zu einer bestimmten sozialen Situation. Und dabei dann, dass das soziale Umfeld auf den Lernprozess wirkt. Da würden wir aus heutiger Sicht ja auch direkt so mitgehen. Auch wenn Tietgens sich davon etwas abwenden oder sogar bewusst abgrenzen will, denke ich hier jetzt trotzdem zunächst als Basis an soziale Milieus, zum Beispiel auch an die Veröffentlichungen von Barz und Tippelt oder Bremer, aber auch speziell an etwas wie den Lernhabitus, etwa von Herzberg. Das wären so Beispielanschlüsse aus eher jüngerer Zeit, die vielleicht inzwischen auch schon ein paar Jahre zurückliegen, aber eben eher aus der Gegenwart. Milieu ist aber nicht der unveränderlich gegebene Hintergrund, sondern im jeweiligen Umfeld auch veränderlich ausgelegt, auch über die Bezugsgruppen im direkten Umfeld einer Person, beispielsweise in Peergroups. Tietgens spricht dabei mit Bezug zum sozialen Umfeld auch immer von einer Wechselwirkung und einem Bedingungsgefüge. Hier könnte formuliert werden, dass das Einlassen auf den Lerngegenstand, auf den Lernprozess und so weiter vor dem Hintergrund einer sozialen Eingebundenheit einerseits erfolgt, aber andererseits selbst wieder in diese soziale Situation mitgebracht wird. Da spielen dann auch biografische Aspekte mit hinein und eben auch Deutungen, Deutungsmuster, Emotionen, Emotionsmuster. Alles, was ich als Individuum in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld dann aushandele und im Lernprozess eventuell auch neu aushandeln muss, ist dann etwas, was den Lernprozess selbst auch wieder rahmt und eben auch formt. Das finde ich hier schon ziemlich spannend, dass sich das bereits 1967 aus diesem Text so herauslesen lässt. Was mir sonst noch aufgefallen ist, ist, dass Tietgens dabei die Umgangsgruppe benennt. Das ist schon ein sehr spezieller Begriff, den würden wir heute in dieser Form vielleicht nicht mehr so häufig verwenden. Er spricht von Umgangsgruppe als Bezugsgruppe, die den Zugang zur Welt eröffnet. Er hebt da auch wieder das soziale Moment hervor und gleichzeitig ist es auch so eine Art Zwischenebene, über die ich mir dann Welt erschließe. So ganz aktuell könnte man vielleicht sagen im Sprachgebrauch, man ist so in einer bestimmten Blase. Da reproduzieren sich dann auch soziale Interaktionen oder auch Muster und zum Beispiel in diesem Fall dann auch Auslegungen oder das Verständnis von Wirklichkeit, so wie er es ja auch einordnet. Ich glaube, er nannte es dann Verhaltensbestätigung, die wir dann zum Beispiel auch erfahren in so einem sozialen Kontext. Darüber spricht er an, dass ganz konkret die Aktivierung von Lernbereitschaft auch durch das soziale Umfeld erfolgt. Wenn ich da wiederum jetzt an meine eigenen Forschungsschwerpunkte denke, dann lässt sich auch da äquivalent argumentieren, zum Beispiel für die Aktivierung von Weiterbildungsbereitschaft insgesamt, also gar nicht nur Lernbereitschaft im engeren Sinne durch das soziale Umfeld. Sowohl für das Lernen im Speziellen als auch

für Weiterbildungsentscheidungen ist das Aktivieren der sogenannten Lernbereitschaft, das wäre dann bei ihm auch so ein typisches Wort, nur ein Baustein in einer Gemengelage. Das ist zum Beispiel so was, was mir jetzt sehr wichtig wäre, aus meiner Perspektive. Mit Blick auf einen anderen Text von Tietgens, den wir jetzt hier nicht angeschaut haben, ich weiß nicht, ob der in diesem Projekt hier vorkommt, wahrscheinlich schon, fällt mir noch das viel zitierte „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ ein, wo dann auch verschiedene Aspekte angeschaut wurden. Inzwischen haben wir in der Weiterbildungsforschung ja auch viele Befunde in diese Richtung und da zeigt sich dann auch diese Komplexität. Also wir haben immer verschiedenen Kontexte, in die wir als Individuen eingebunden sind. Wir haben Bedingungsfaktoren. Diese lassen sich erst mal als äußere Faktoren beschreiben. Aber wir haben immer auch eine subjektive Logik, also wir als Individuen, als Subjekte. Vor diesem Hintergrund interpretieren wir dann auch zum Beispiel Bedingungsfaktoren oder den Kontext. Wir stehen auch da tatsächlich in einem Austausch, in einem Interpretationsgefüge. Diese subjektive Logik fließt dann immer in all das ein, was wir auch als diese großen Kategorien kennen, worauf ich schon hingewiesen hatte: Biografie, Emotion, Deutungsmuster. Das ist ja all das, an was wir jetzt heutzutage auch anschließen, wenn wir uns mit Lernen beschäftigen, aber eben auch, wenn wir uns zum Beispiel mit Weiterbildungsbeteiligung beschäftigen. Also eigentlich immer, wenn wir uns mit dem Individuum beschäftigen und mit Fragen von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter. Ich habe das ja selbst auch in der Forschung herausgearbeitet, dass sich das in Konstellationen auch immer wieder neu zusammenfügt. Das ist irgendwie im Fluss, das ist jetzt kein starres Konstrukt. Das ist situativ veränderlich und das ist auch etwas, was bei Tietgens rauszulesen ist. Vielleicht gehen wir mal zurück zum Text, um da jetzt nicht zu ausschweifend in eine andere Richtung zu werden.

GIESEKE: Was Sie gerade eben sagen, das ist ja entscheidend, weil er noch von der Dichotomie ausgeht, da viele in diesem Muster denken bis heute eigentlich ja noch. Es schien und scheint bei vielen heute noch, dass alles genetisch vorgegeben ist und die jeweiligen Aktivitäten, die er Lernenergien nennt, auch. Jetzt kommt bei ihm etwas hinzu, er spricht von Realanthropologie. Für ihn entwickelt sich der Mensch weiter und das Umfeld ist nicht nur seine Herkunft. Das ist für die Zeit damals sehr entscheidend. Damals hat sich das Denken verschoben. Da will ich nur noch dran erinnern. Nicht meine Herkunft ist das Entscheidende, sondern mein Umfeld ist das, was ich selber aufsuchen kann und annehme, und dazu gehören auch neue Lernkontexte, die neue Möglichkeiten eröffnen können. Das Umfeld meint also, dass es differente Zugänge gibt, die ich aufsuchen kann. Alles dies macht bei Tietgens das Umfeld aus. Er will die Erwachsenen aus dem Milieu rausziehen. Das unterscheidet ihn von den Nachfolgeuntersuchungen zum Habitus-Milieu-Kontext aus bildungstheoretischer Perspektive, ohne die Eingebundenheit in Milieus und die Entwicklung des Habitus infrage zu stellen. Bildungstheoretisch betrachtet will er das Individuum herausholen aus dem engen milieubezogenen Umfeld. Dieser Prozess kann unterstützt werden durch Lernen und neue Anforderungen. Auch die Arbeitswelt eröffnet bei Erwachsenen ein differentes Umfeld. Es ist nicht alles Herkunft. Das ist sein Impetus, den führt

er sehr versteckt in seiner Argumentation mit. Wie sehen Sie das? Deshalb hatte er noch zu Beginn der 70er-Jahre ja fast eine Wut gegen die Sozialisationsforschung. Sie hatte für ihn damals in den ersten Texten noch festschreibenden Charakter. Diese Zuschreibung wollte er aber gerade überwinden. Das ist für mich das Interessante. Der Mensch bleibt.

HEIDEMANN: Das lese ich da heraus, auch mit der Umgebung, dass diese zum Beispiel auch veränderlich ist. Er beschreibt das auch mit den Gruppen, denen ein Individuum angehört. Er nennt es ja Normgruppen. Das ist auch wieder so ein sehr typischer Begriff hier. Und er verweist auch darauf, dass wir als Individuum mehreren Gruppen angehören. Da steckt dann aber trotz allem auch immer eine gewisse Milieuspezifität drin, würde ich sagen, aber es ist eben so, dass wir verschiedenen Teilgruppen angehören, oder eben, man könnte trotzdem auch sagen, Peergroups und vergleichbare Gruppen spielen eine Rolle. Also verschiedene Gruppenzugehörigkeiten im Erwachsenenalter. Dadurch haben wir aber potenziell zum Beispiel auch immer wieder so etwas wie Diskrepanzerfahrungen, wenn sich in den Gruppen dann etwas Neues eröffnet, was vielleicht dann für uns auch erst mal ausgehandelt werden muss. Ich meine jetzt mit „uns“ immer „wir als Individuen“. Also das sind dann auch Potenziale für Lernanlässe, aber eben vielleicht auch Lernhemmnisse. Das kann man auch weiterdenken, bis in die Gegenwart. Aber was ich besonders interessant und bemerkenswert fand, das hat er eigentlich eher so als randständigen Hinweis da noch mit drin, dass im Erwachsenenalter vor allem auch durch den Beruf bestimmte Umgangsgruppen wirken. Das ist wirklich bei ihm nur in so einem Nebensatz, glaube ich, wenn ich mich richtig erinnere, in diesem Text drin. Aber das ist eigentlich umso bedeutender, wenn man jetzt heutzutage auch überlegt, welchen Stellenwert auch die betriebliche Weiterbildung hat, in den Weiterbildungsaktivitäten, aber auch die organisationale Rahmung des Betriebes oder des Unternehmens und des beruflichen Kontextes. Da würde ich dann schon auch argumentieren, dass vielleicht für die unmittelbare Umgangsgruppe aus dem beruflichen Kontext gleichzeitig auch ähnliche Gelegenheitsstrukturen existieren können. Das muss aber nicht pauschal so sein. Also da muss man wirklich im Einzelfall oder gruppenspezifisch dann schauen, aber hier wird es mit Umgangsgruppen noch mal ganz deutlich, dass es eben auch verschiedene Umgangsgruppen gibt und das berufliche Umfeld in den Blick gerät. Ich merke jetzt auch gerade beim Argumentieren, ich bleibe tatsächlich auch immer bei dieser lernenden Seite, also bei den Individuen. Ich bin im Kern vorrangig ja aus der Teilnehmendenforschung, das ist jetzt auch so mein Anknüpfungspunkt. Also die Lehrenden kommen bei mir in den Überlegungen jetzt gerade noch so ein bisschen zu kurz, obwohl er das ja zusammendenkt an dieser Stelle.

GIESEKE: Weil er sich in diesen Arbeiten, in anderen Arbeiten ist er ja anders, auf die Lehr-/Lernforschung konzentriert. Deshalb habe ich es auch genommen, weil dieser Gegenstand bis heute eigentlich generell umschifft wird. Deshalb wollte ich diesen Schwerpunkt aufnehmen, weil ich dachte, das ist jetzt dann nicht ein Absingen alter Positionen, sondern die Entwicklung von 1970, 1971 ging in eine Richtung, die auch in

der Gegenwart wieder Beachtung verdient. Die Ausdifferenzierung von Deutungen, überholtes Wissen hatte er schon eingeholt, sonst hätte er nicht Erwachsenenbildung gemacht, wenn er das nicht für möglich gehalten hätte. So würde ich ihn mal einschätzen. Wenn er Demokratie nicht für möglich gehalten hätte, hätte er sich auch in anderen Themen nicht damit beschäftigt. Entstanden sind diese Ausführungen in Zeiten von gesellschaftlichen Aufbrüchen, angefacht u. a. durch die Studentenbewegung. Mit der SPD und der FDP als Parteien in der damaligen Zeit, das muss mal immer wieder betont werden, sind die Demokratiebewegungen und mit ihnen dann in den Bundesländern der Ausbau der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch Ländergesetze verbunden. Dem Beispiel dieser Länderregierungen folgten dann anders regierte Bundesländer. Das gesellschaftliche Spiel hat er ja auch betont: das Gesellschaftliche als Aktivitätsposten. Bildung als ein Aktivitätsposten. Das habe ich jetzt noch mal bei Ihnen herausgehört, das ist dieses Umfeld. Er hat ja auch die innergesellschaftliche Mehrsprachigkeit angesprochen, das können wir jetzt bei Covid ganz gut noch mal verstehen. Damals meinte er aber schichtspezifische Sprachdifferenzen.

HEIDEMANN: Ja, da habe ich auch dran gedacht beim Lesen, wie deutlich das tatsächlich in diesen aktuellen Zusammenhängen auch wird. Also man kann schon vieles da auch einordnen, aus Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

GIESEKE: Das habe ich auch gedacht, weil Anknüpfen bei den Teilnehmenden, das hatten Sie schon aufgeführt, und die Lernhemmungen und die Energien. Letztere findet man auch bei Erwachsenen, die aus privilegierten Milieus kommen, häufig nicht. Das kann Tietgens sich auch nicht erklären, dass interessiert ihn nun ebenso.

HEIDEMANN: „Lernenergie“, das ist auch so ein typischer Begriff hier an der Stelle. Also es sind ein paar schöne Begriffe drin. An einer Stelle stand auch das „Lernwunder“. Also das war auch irgendwie sehr neu beziehungsweise ich habe das noch nie in ähnlichen Zusammenhängen so gehört. Also das ist schon hier speziell mit dem Sprachlichen. Auch weil er eigentlich sehr kreativ war mit den Begrifflichkeiten und sich das immer sehr genau überlegt hat, das wäre jetzt mal spannend gewesen, rückzufragen, wie er darauf gekommen ist.

GIESEKE: Also in meiner Kenntnis seiner Person hat er sich nachts und abends hingeworfen und hat alle Aspekte, die Einfluss nehmen, benannt. Dabei ging es ihm auch darum, keine lineare Ableitung entstehen zu lassen. Alle Einflüsse auf diese Lehr-/Lernsituation, das drücken die Begriffe für mich jetzt aus, könnten im Einzelnen weiterverfolgt werden. Das verweist auf die nächste Frage: Wie ordnen Sie den Diskurs des lebenslangen Lernens dazu ein? Ich will nicht sagen, dass er diese Formel von vornherein liebte, aber wenn es der Erwachsenenbildung nützte, dann...

HEIDEMANN: Also ob er das wollte oder nicht, es ist auf jeden Fall drin. Wie gesagt, es lässt sich schon vieles herauslesen, wozu man jetzt auch diesen Vorsprung hat bezogen auf: Welche Konzepte gibt es dazu inzwischen? Oder was für Konstrukte? Oder was für Begrifflichkeiten? Lebenslanges Lernen beispielsweise lässt sich nun unterschiedlich betrachten. Also ist es erst mal nur das Phänomen, das über die Lebens-

spanne gelernt wird, oder ist es tatsächlich die Programmatik, das Lernen-Sollen oder auch -Müssen? Hier verdeutlichen die Ausführungen im Text erst mal die Relevanz von lebenslangem Lernen als kontinuierlichen Prozess über die Lebensspanne grundsätzlich. Das ist auch das, was Sie eben schon ansprachen. Also wenn Tietgens das soziale Umfeld beschreibt oder auch die Umgangsgruppen als Bezugsgruppen aufgreift, dabei aber das Individuum mit seinem Innenleben in den Mittelpunkt rückt. Und gleichzeitig auch darauf verweist, dass die Umwelt immer veränderlich ist und Lernanlässe entstehen, so wie wir es eben schon angesprochen haben. Dann wird auch ersichtlich, wie und wo sich das Lernen als Bestandteil des Lebens immer wieder einfügt oder auch ausformt. Andersherum greift er die Thematik aber auch aus eher kritischer Perspektive auf. Es lässt sich fragen, besonders auch mit Blick auf die Programmatik des lebenslangen Lernens: Ist lebenslanges Lernen eine Option oder eine Notwendigkeit und Pflicht? Ist es ein Zwang, eine Verantwortung? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein? Wer hat daran teil? Wer wird ausgeschlossen? Und so weiter. Tietgens selbst schreibt an einer Stelle, das habe ich mir hier aufgeschrieben: „Wir leben in einer Bildungsgesellschaft.“ Klingt erst mal gut, aber er widmet sich direkt der Kehrseite mit. Also er benennt das selbst so und liefert direkt ein paar Anknüpfungspunkte hier im Text. Begrifflichkeiten wie Nachahmungszwang, Anpassungsdruck, Ungewissheit, Risiko, Angst. Indem er das Bild der Bildungsgesellschaft so dann etwas anders aufspannt, wirkt es sehr düster, wenn man sich das so mit diesen Begrifflichkeiten vor Augen führt. Wenn das lebenslanges Lernen ist, oje. Aber was er damit eigentlich sagen will, und das lese ich dann so heraus, Lernen und Bildung im Erwachsenenalter sind natürlicherweise da. Der Mensch ist lernfähig und auch, wie er es ja formuliert, lernbedürftig. Lernen und Bildung sind präsent, aber keine Selbstläufer. Lebenslanges Lernen kann sozusagen auch irgendwie versickern oder vielleicht gibt es ein passendes anderes Wort. Also es wird auch Unterstützung benötigt, als Hilfestellung, und das ist dann der Anknüpfungspunkt auch für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. Das ist das, was er damit dann auch stärkt. Da kommen wir dann doch zur Seite des Lehrens beziehungsweise größer gefasst zur institutionalisierten Erwachsenenbildung insgesamt und das ist dann auch einer der Themenschwerpunkte hier, der sichtbar wird. Die Lehrenden sind es, die das Lernen ermöglichen und unterstützen. Sie sind an der Stelle mit den Lernenden zusammenzudenken. Zugleich ist Lernen, und das auch als lebenslanges Lernen, dabei immer sozial eingebettet und auch subjektiv verortet. Diese komplexen Zusammenhänge, die wir letztlich dann auch über einen Lernprozess oder weiter gefasst zum Beispiel auch bei der Weiterbildungsteilnahme haben und dass wir uns zum Beispiel dafür entscheiden, müssen in der konkreten Lehr-/Lernsituation auch Berücksichtigung finden. Das ist hier bei Tietgens auch ganz deutlich geworden, dass es sehr, sehr viele Aspekte gibt zum Lehren und Lernen. Gerade auch zur Seite der Lernenden ist hier die Hinwendung dann auch zu den Zielgruppen oder Adressatinnen, Adressaten, also zum Subjekt, zum Individuum, elementar. Aus Sicht des Individuums geht es hierbei, also beim lebenslangen Lernen, ganz zentral auch immer um die Frage des Zugangs zum Lernen oder auch zur Sinnhaftigkeit dessen. Zum Beispiel auch um den Nutzen oder die Verwertungs-

aspiration von Lernen und Bildungsteilhabe. Ich glaube, das war im zweiten Text dann, da zum Beispiel heißt es an einer Stelle, ich habe mir leider die Seitenzahl nicht notiert: „Das gesellschaftliche Normensystem muss es lohnend erscheinen lassen, sich weiterzubilden.“ [oder ähnlich] Da kann man jetzt natürlich auch wieder den Bogen zurück schlagen. Lohnen. Was heißt das und für wen? Also wird das lebenslange Lernen an der Stelle vielleicht doch auch wieder zur Programmatik und eher zwanghaft? Ist es lohnend für mich ohne Selbstzweck als Individuum? Oder ist es lohnend für eine andere Ebene, wie wir es in der EU-Programmatik zum Beispiel sehen, mit einem Zweck für etwas anderes? Das sind so Anknüpfungspunkte, die ich zum lebenslangen Lernen hier herauslese und was beschrieben wird in diesen Texten, wie Sie auch sagten, über 50 Jahre alten Texten, was schon drin ist, gewollt oder nicht gewollt, aber es ist irgendwie drin. Das ist jetzt natürlich hier auch sehr verknappert als großer Diskurs, aber vielleicht das an dieser Stelle erst mal dazu.

GIESEKE: Er hat das Feld jetzt eröffnet. Damals gab es die ersten Beschlüsse, 1970, auch auf UNESCO-Ebene dazu. Tietgens nimmt zwei Positionen wahr. Das ist manchmal auch schwer nachzuvollziehen. Er macht etwas dagegen und dafür, um die Diskurse zu weiten. Ich meine, es gibt eine Richtung, aber er verweist darauf, wir müssen immer die Komplexität sehen, wohin der neue Weg führt. Das hatten Sie jetzt schon immer wieder zwischendurch gesagt.

HEIDEMANN: Also ganz grundlegend: Für die damalige Zeit, das ist jetzt meine Annahme dazu, dass er als Vertreter der Erwachsenenbildung den Lernbegriff aus der Disziplin heraus wirklich früh mit Leben füllt und wirklich sehr differenziert betrachtet. Dass das ganz grundlegend ein neuer Weg ist. Wenn wir sagen, 1967, der erste Text, der zweite von 1970 oder 1971, da entwickelte sich ja auch die Disziplin und die Auseinandersetzung dort erst nach und nach. Das ist wirklich bemerkenswert, dass er diesen Begriff wählt und auch entwickelt, da sonst zu der Zeit doch auch Bildung eher der Anknüpfungspunkt oder der Begriff war. Und dabei dann auch noch die Verbindung von Lehren und Lernen und letztlich auch zu den Lernenden. Also dass er das gemeinsam betrachtet und unter Berücksichtigung von eben diesen vielfältigen Bezügen denkt. Für mich ist es heutzutage ganz normal, von Lehr-/Lernforschung oder Lehr-/Lernsettings, also immer in dieser Dopplung, zu sprechen und dabei auch im Hinterkopf tatsächlich die ganzen Einflussgrößen, die verschiedenen Bedingungsfaktoren und so weiter zu haben oder auch mitzudenken. So wie ich es aber in den früheren Texten und Diskursen oder auch in der späteren Einordnung dessen wahrnehme, ist das keine Selbstverständlichkeit gewesen für diese Zeit. Tietgens mit seiner Ausrichtung war somit tatsächlich schon sehr weit in seinen Überlegungen. Inhaltlich ist das auch die Hervorhebung des Sozialen, also die Interaktionen, die er ganz stark in den Fokus rückt, von Gruppen, von gemeinsamen Lernenden, aber eben auch von den Umgangsgruppen, von der sozialen Umgebung. Das ist in der Relationalität sehr relevant und in der Form, wie er Bezüge herstellt und in die Komplexität einbettet, denke ich, auch etwas Neues für diese Zeit gewesen. In den Vorbemerkungen, ich meine, zu dem zweiten Text war es, heißt es auch, „Lernen als Mitvollzug mit anderen“. Das wird

richtig hervorgehoben, dieses „mit anderen“. Und das springt ins Auge. Vor allem springt ins Auge, dass das so hervorgehoben werden muss. Das ist irgendwie auch interessant. Da wird dann deutlich, dass er auch sehr viel Wert an der Stelle darauf legt, das Soziale in den Fokus zu rücken oder auch wirklich als Anknüpfungspunkt so zu sehen und auch allen anderen deutlich zu machen, dass das jetzt das Neue ist, was man stärker in den Blick nimmt. Ansonsten lese ich in den Texten eben auch verstärkt die Hinwendung zum Individuum, das war dann ja auch mit der Zeit immer zunehmender der Fall. Ich denke da auch an die Leitstudien beispielsweise. Also auch die Hinwendung zur subjektiven Perspektive, zu verschiedenen Eingebundenheiten. Dadurch rückten dann Adressantinnen und Adressaten auch stärker in den Blick oder auch Zielgruppen. Was sich hier in den Texten aber schon andeutet, beispielsweise auch über die Aspekte zur Umgebungsgruppe oder die Aneignung von Welt darüber, sind auch die individuellen Deutungen und Deutungsmuster. Später spricht Tietgens ja auch selbst von Lernen im Modus der Auslegung. Diese Auslegung, die deutet sich hier auch schon an. Interessant wird dies dann in Verbindung mit den sozialen Aspekten des Lernens oder eben auch mit der genannten Formulierung „Lernen als Mitvollzug mit anderen“. Das heißt an der Stelle dann auch Lernen mit anderen Auslegungen. Das ist hier spannend und das würde ich so einschätzen, dass das sicherlich an der Stelle auch alles neu ist, ein neuer Weg, den er beschreitet. Das nimmt später dann noch mehr Fahrt auf.

GIESEKE: Er beobachtet, wie Gruppen zusammenarbeiten oder nicht und wie Lernen und Lehren ablaufen, aber er will diese soziale Dynamik unterstützen und sie beobachten lassen. Darum geht es ihm. Er will eigentlich aufdecken lassen, wie komplex Lernen ist. Erwachsenenbildung hat einen eigenen Auftrag. Der besteht darin, was aus der Umwelt kommt, da bin ich jetzt so angeregt, durch das, was Sie sagten, was aus der Umwelt kommt im differenzierten Sinne aufzunehmen, die Mehrsprachigkeit zu verstehen und sie zu berücksichtigen, gleichzeitig die Gesellschaftlichkeit nicht zu vergessen. Diese wirkt hinein in komplex anderer Weise und führt zu bestimmten Dynamiken. Dieser ganze Prozess wird ausgehandelt in Lehr- und Lernsituationen mit Erwachsenen und dies verlangt eine professionelle, sag ich jetzt mal, Grundlage, die gekonnt sein muss. Ich kann mich nicht auf anthropologische Fragen im alten Sinne und ich kann mich nicht auf Herkunft verlassen. Ich nehme jetzt mal bewusst einen anderen Begriff, weil der passt besser zu der Zeit. Ich kann mich nicht beschränken auf die frühe Sozialisation. So habe ich Tietgens jetzt noch ganz im Kopf bis Mitte der 70er.

HEIDEMANN: Sie sagten gerade noch Mehrsprachigkeit. Das ist auch noch so ein Punkt, da muss ich sagen, da weiß ich nicht, wie damals die Diskurse zu diesem Themenfeld, also zur Sprache zum Beispiel, an der Stelle überhaupt schon existierten. Aber das ist mir dann doch aufgefallen, das ist ja für ihn ein großes Thema. Also auch wie intensiv er das beschreibt, mit Sprache und Kommunikation als Einflussgröße und dann diese Mehrsprachigkeit innerhalb der eigenen Sprache und das dann wieder für Lehren und Lernen als relevante Größen, weil auch da dann unterschiedliche Spra-

chen aufeinandertreffen können. Das ist ja auch etwas, was wir auch aus späteren Studien wissen, dass sich das auch empirisch dann durchaus immer wieder mal gezeigt hat. Beispielsweise im Bildungsurlaubskurs, bei Bremer, wurde das ganz deutlich. Aber man kann es auch weiterdenken, gar nicht nur für den Lehr-/Lernkontext, im Sinne der Lehr-/Lernsituation direkt, sondern wie relevant Sprache über Mikrodidaktik hinaus ist, zum Beispiel wie sie auch bei mesodidaktischen Planungen zu berücksichtigen ist. Also wenn wir an Ankündigungstexte oder so etwas denken. Also eine ganz klassische Überlegung für uns heute. Das ist an der Stelle sicherlich alles noch gar nicht so weit gedacht worden, aber es wird deutlich, wie wichtig für ihn dieses Themenfeld zu der Zeit ist und dass er das intensiv aufgreift. Und vielleicht als Schluss zu diesem Punkt, was mir noch generell dort auch deutlich geworden ist, bezogen auch auf neue Wege und so weiter: Tietgens scheint grundsätzlich keine Angst vor Komplexität gehabt zu haben. Diesen Eindruck hatte ich beim Lesen jedenfalls, denn es waren immens viele Aspekte drin. Man kann natürlich auch immer fragen, wurde immer alles eingelöst oder ist alles hinreichend ausdifferenziert oder durchdekliniert worden dann in weiteren Auseinandersetzungen. Aber ganz grundsätzlich, wenn man sich hier anschaut, was zum Lehren und Lernen, also auch zur Lernsituation zum Beispiel dann auch alles schon mitgedacht wird und auf welchen Ebenen, dann ist das schon sehr, sehr viel. Auch mit Blick auf potenzielle Analysen beispielsweise ist das schon eine hohe Komplexität, die hier dann deutlich wird. Und das war dann sicherlich auch generell etwas Neues in dieser Zeit. Es gibt ja auch mehrere Studien, die sich dann doch auch durchaus umfassend mit den Themenrichtungen auseinandergesetzt haben, wenn auch vielleicht anders.

GIESEKE: Wahrscheinlich eher anders, weil Sie anfangs sagten, mit dem Bildungsbegriff arbeitet er nicht. Er kennt natürlich die historische Entwicklung, die Bedeutung des Bildungsbegriffes für das Bürgertum, auch für diese gesellschaftliche Schicht erfolgte eine Emanzipationstufe über Bildung, die aber im Beginn noch nicht alle einschließt. Letzteres findet er wichtig und er findet, dass die Abstraktionsleistungen, die möglich sind für alle, dass die in Lehr-/Lernsituationen für Erwachsene, für alle, zur Geltung gebracht werden sollten. Das meint er auch mit Sprache, das Lernen zur Differenzierungsfähigkeit.

HEIDEMANN: Also das wird auch ganz deutlich, wie Sie es gerade jetzt auch noch mal betonten, „für alle“. Also auch die Abwendung von diesen Herrschaftsverhältnissen und Bildung ist nur für eine bestimmte Gruppe da, das lässt sich sehr intensiv herauslesen.

GIESEKE: Gut, dass Sie das noch mal sagen, wenn Sie das auch so finden, er macht das doppelt. Die Nachfolge in den 80ern war ja eher so, dass er erst mal dabei geblieben ist, mit dem Umfeld zu arbeiten. Das hat dann noch mal eine Auflage gekriegt und in 2000 noch mal. Also es gibt auch, er sagt, dass eine gewisse Latenz im Beibehalten eines einmal eingeschlagenen Weges häufig zu beobachten ist. Er hat sich dann Ende der 90er-Jahre damit beschäftigt, dass man sagt, die Biografie eben ist dann so eine Betrachtung, woran man arbeiten kann. Das war ein Begnügen in Kenntnis seiner

eigenen Ansprüche. Sie war für ihn noch zu wenig bildungstheoretisch in einer Lehr-/Lernsituation durchdekliniert. Er war nicht zufrieden. Das hat er noch mal ausgearbeitet, weil ich diese anderen Texten dazu hatte. Er interessiert sich deshalb die nächsten Jahre für die Wechselwirkungen, die zwischen Lehren und Lernen bestehen in diesen Texten. Die sind für ihn auch Ende der 90er nicht erfüllt. Das entspricht seinem Charakter, immer wieder Forderungen in den Forschungsraum der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu stellen.

HEIDEMANN: Das ist interessant, wie Sie das dann immer so direkt einbetten können, auch mit dem Wissen, ihn auch gekannt zu haben. Das ist ja echt immer noch mal extra spannend.

GIESEKE: Das finde ich muss rein, weil sonst bleibt man im Strom der jeweiligen aktuellen Zeit stehen. Er hat dieses Doppelte in seiner ganzen Indirektheit offengelegt. Er sagt zur Disziplin: Das reicht nicht, aber gut, wenn ihr jetzt immer noch nicht weiter seid. Ihr müsst euch wirklich mehr beeilen, dass ihr die bildungstheoretischen Grundlagen auf komplexe Füße stellt. Das fand ich jetzt auch als Mahnung, was unsere Generation betraf. Und jetzt dachte ich, wir nehmen die Texte mal, um das an die nächste Generation weiterzugeben. (lacht)

HEIDEMANN: Das ist eine gute Idee. (lacht)

GIESEKE: Deshalb, mit den Wechselwirkungen bei Tietgens, die er so betont, die Komplexität hatten Sie gesagt. Forschungsmethodisch hat er in diesen beiden Bänden dann lange Beispiele, besonders im zweiten Band (mit Weinberg) Beobachtungen, Unterrichtsbeobachtungen, was ja sehr vernachlässigt worden ist. Ich habe es noch zweimal versucht, also für die Beratung, dass wir konkrete Beratungsverläufe als Forschungsmaterial zur Verfügung haben. Wir haben es versucht, für Entscheidungsprozesse im Planungshandeln, damals um 2000. Also ich habe es versucht in Kenntnis seiner Ansprüche, was man wirklich aus Forschungssicht machen sollte, aber es war schwer, die Wirklichkeit des pädagogischen Geschehens zu analysieren und einen Forschungszugang zu bekommen.

Hilfreich war ein sehr schroffer Satz, der ist vielleicht jetzt auch noch wichtig, um unnötige Ängste vor Forschung im Feld zu nehmen. Eine Ursache ist sicher, dass man Forschung in diesem Feld mit Evaluation verbindet und Kritik fürchtet. Ich habe dann immer gesagt: „Sie glauben gar nicht, wie wenig sie persönlich von Interesse sind. Wenn wir Lehr- und Lernprozesse, das Verhalten jeweils untersuchen. Sie sind nur ein exemplarischer Fall. Sie brauchen keine Angst haben. Aber diese Angst hat sich eher verstärkt bis in die Gegenwart der Evaluation. Evaluation und das schulpädagogische Denken, ich sag mal bewusst, schulpädagogisches Denken, dass man einen Stoff bearbeitet und der wird jetzt abgefragt, ob der behalten worden ist, und dann wurde es erweitert zur Kompetenz und wurde überführt in Verhalten, Handeln. Aber ihm geht es auch um Kompetenzen in dieser komplexen Art, aber wir sind nicht auf der Stufe seiner Komplexität in der Betrachtung. Wenn man ihn jetzt heranzieht bis in die Gegenwart, dann steht forschungsmethodisch noch einiges an. Deshalb frage ich mal bei

Ihnen an. Welche forschungsmethodischen Anforderungen gibt es? Welche Ideen haben Sie, wie man das Lehren und Lernen jenseits der (unv.) Strukturen differenzierter untersuchen kann, um das Spektrum zu erweitern, was bildungstheoretisch notwendig ist. Gibt es für Sie Ideen? Ich hatte Detailanalysen vorgeschlagen, die dann eine Entwicklung zu erwachsenenpädagogischen Begrifflichkeiten unterstützen. Wir haben aber immer in der Disziplin Wenden eingeleitet. Das sah nach Wechsel aus? Eher geht es um Vorgehensweisen, die Komplexität der Lehr-/Lernsituationen zu erschließen und nach dem Stellenwert von Inhalten und der Bearbeitung von Wissen im Blick zu haben. Hierzu hat Nolda eine Arbeit vorgelegt. Für Veränderungen im bildungstheoretischen Forschungszusammenhang ist es aber wichtig, für diese Wechselwirkungsprozesse Begriffe zu finden.

HEIDEMANN: Na ja, so als Anknüpfungspunkte hier braucht es ja auf jeden Fall Analysen, die verschiedene Perspektiven und auch Dimensionen wirklich zusammenbringen. Also was schon mal ganz grundsätzlich gesetzt werden kann an dieser Stelle. Wenn man das soziale Moment, die Interaktion, aber dann auch die Lehr-/Lernbeziehung miterfassen und auch verstehen möchte, braucht es entsprechende Komplexität, die hier bei Tietgens auch beschrieben ist. Es braucht Zugänge, die diese Seiten verbinden und aber gleichzeitig auch die Relation in die Analyse einbeziehen. Was wir ja jeweils auch schon gemacht haben, Sie noch viel mehr als ich: Verbindende Analysen und Perspektivverschränkungen sind hier jetzt erst mal ganz grundsätzlich ein gut passender Zugang, weil da dann auch die institutionelle Seite oder Sichtweite zum Beispiel von Lehrenden und die individuelle Seite der Lernenden bestenfalls zusammen mit der Interaktion und den Relationen, dem Dazwischen, systematisch analysiert werden können. Ich bin da jetzt tatsächlich sehr vorgeprägt auch von eigenen Projektkontexten, insbesondere WB-Kultur, das wäre nun ein jüngerer Beispiel, auch wenn das keine Lehr-/Lernforschung ist. Also dort auf Seite der Institution, Bildungsmanagement, Programmplanung, Kursleitung, dann auch das Programm, auf der individuellen Seite die Teilnehmenden, dass dann mit verschiedenen methodischen Zugängen zusammenzuführen, da wurde ja schon deutlich, dass es doch viele Bezüge und auch Wechselwirkungen gibt, die in der erwachsenenpädagogischen Realität erst sichtbar wurden, weil wir es so zusammengebracht haben und es auch erst darüber tatsächlich verstanden werden konnte. Deswegen braucht es doch auch mehr perspektivverschränkende Analysen und beispielsweise ist eine Nebeneinander-Analyse von Lehren und Lernen an der Stelle dann auch nicht hinreichend. Für die Komplexität von Lehren und Lernen und die Verbindung könnten mehr Forschungsanlagen mit starkem Fokus auf das Lehr-/Lernsetting erfolgen. Zum Beispiel zu stattfindenden Interaktionen oder auch Situationsbedingungen, also auch gruppendynamische Prozesse, Lernfortschritte, das wären so alles so mögliche Aspekte, um mal ein paar Beispiele zu nennen. Das wäre zentral, aber insbesondere dann auch die Relation zu den Lernenden, aber auch zu den Lehrenden, aber alles in Verschränkung. Da fließen dann auch organisationale beziehungsweise institutionelle Rahmungen mit ein oder können mit einbezogen werden, auch dahinterstehende Ideen von der Planungsebene beispielsweise, aber insbesondere auch, wenn wir jetzt wieder zurückgehen auch zu Gruppen, zu Sprache,

zu diesen Anknüpfungspunkten, dass dann auch für die Seite der Lehrenden und Lernenden. Wie man das dann ganz genau im Detail in der Komplexität löst, wie man es erfassen kann, das muss man wahrscheinlich wirklich sehr, sehr genau überlegen. Also die Methoden selbst spielen jetzt an dieser Stelle auch gar nicht vorrangig eine Rolle für die grundsätzliche Entscheidung, in Perspektivverschränkungen zu analysieren. Aber vor dem Hintergrund dessen, worum es hier auch geht, liegen dann doch besonders qualitative Zugänge nahe. Um auch so etwas wie verschiedene Deutungen und Deutungsmuster erfassen zu können und das dann auch abzubilden oder überhaupt zu sichten, braucht es wahrscheinlich sogar rekonstruktive Verfahren. Das Biografische wird dann an der Stelle auch mit sichtbar und das dann aber in der ganz konkreten Lehr-/Lernsituation als Einflussgrößen dann auch einzubetten und in den Relationen wahrzunehmen, das ist wahrscheinlich hier die größte Herausforderung. Aber ich denke, das ist genau das, was dann methodisch der Anspruch wäre, das zu schaffen, um die Komplexität auch empirisch abbilden zu können. Wenn wir in dem zweiten Text mal an die Stelle blättern, wo dieses Schaubild zur Lernsituation ist, diese Übersichtstabelle oder diese Matrix, wo ganz viele Anknüpfungspunkte schon enthalten sind, da hat man schon ja so eine ungefähre Vorstellung oder kann erahnen, wie komplex so eine Forschung sein kann und wie tiefgehend das auch alles durchdrungen und auch systematisch entwickelt werden muss, um es überhaupt in der Form umfassend erforschen zu können. Aber da würde ich jetzt wirklich aus der Erfahrung der Perspektivverschränkung heraus sagen, es ist dann doch sehr gewinnbringend, auch wenn es manchmal schwierig und auch herausfordernd ist, verschiedene Perspektiven zusammenzubringen, und das über eine Triangulation hinaus. Also tatsächlich auch Kategorien, Ansatzpunkte, Zugänge, das alles permanent in Bezug zu setzen und zusammen zu entwickeln und dieses schrittweise prozesshafte Vorgehen dann hier zu denken für eine Lehr-/Lernsituation, das ist eben einerseits wahrscheinlich wahnsinnig herausfordernd, aber andererseits vielleicht auch genau das, was notwendig ist, um dieser Komplexität auch empirisch nahezukommen.

GIESEKE: Mir fallen natürlich jetzt die älteren Untersuchungen zum Bildungsurlaub ein. Diese dokumentieren, wie bei den Trägerinnen und Trägern die differenten Positionen sichtbar werden, aber vor allem, wie sich in bestimmten verkürzten Sprachformen Deutungen und Interpretationen das Lernen und in der Folge das Lehren vor besonderen Herausforderungen steht. Wahrscheinlich ging es Tietgens schon 1967 darum, auf diese zu erwartende Wirklichkeit hinzuweisen. Ich wollte das noch mal heranziehen, was Sie eben gesagt haben, wie öffnen sich in Lernprozessen, Lehr-/Lernprozessen Perspektiven für die einzelnen Individuen. Das fällt mir jetzt noch im Nachgang zu dem, was Sie gesagt haben, ein. Dann gehen wir mal in die gegenwärtige Bildungsdiskussion.

HEIDEMANN: Ich kann ja vor dem Hintergrund des bisher Gesagten mal mit ein paar allgemeinen disziplinären Herausforderungen anfangen. Was wir auch schon angesprochen haben, was doch sehr klar mitschwingt in diesen Texten und auch ziemlich klar benannt ist, ist die Frage nach der Etablierung von Erwachsenenbildung im Bil-

dungssystem. Also auch die Bedeutsamkeit, die Relevanz, aber eben auch tatsächlich diese institutionelle Absicherung. Die Ausführungen von Tietgens begründen diesen Stellenwert der EB aus der Logik des Lernens im sozialen Umfeld heraus. Das finde ich ganz schön als Ansatzpunkt. Das ist in meinen Augen etwas, was auch in der Gegenwart und Zukunft wieder stärker gemacht werden müsste: Aus dem Inhaltlichen heraus begründen und zum Beispiel, jetzt mal wirklich kritisch gedacht, nicht Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu reduzieren als Zulieferin für Weiterbildung für einen bestimmten anderen Zweck, als unvollständige Disziplin, die im System mitmachen darf – das macht mich manchmal wirklich wütend –, sondern aus dem Inhaltlichen heraus diese Begründung zu formulieren. Für die Gegenwart gilt für die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin, aber auch als Praxisfeld, zwar, dass sie etabliert ist, das heißt, wir haben jetzt eine entsprechende Historie zu diesem Bereich, aber gleichzeitig muss die EB/WB sich doch auch immer wieder an verschiedenen Stellen behaupten und das gegenüber anderen Disziplinen, auch im Kontrast zu Schule, in Förderlogiken, in der Sicherstellung ihrer Existenz, zum Beispiel auch durch eine entsprechende Sockelfinanzierung oder Ähnliches. Das sind so Anknüpfungspunkte. Wenn es heißt, dass lebenslanges Lernen eine permanente Aufgabe ist, lässt sich sagen, dass die Sicherstellung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch eine permanente Aufgabe ist. Das ist für die Disziplin eine wahnsinnig große Herausforderung. Tietgens zeigt an der Stelle ja schon ziemlich deutlich, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine Berechtigung hat und dass sich inhaltslogisch auch begründen lässt, warum es Erwachsenenbildung braucht. Aber das sind dann doch auch immer so Auseinandersetzungen, die stetig wieder geführt werden, häufig verbunden mit Finanzierungsfragen, aber auch mit Fragen von Deutungshoheit und Ähnlichem. Grundsätzlich könnte hier die sachlogische Begründung der EB/WB wieder stärker ins Zentrum gerückt werden. Und das ist, glaube ich, so eine disziplinäre Herausforderung, die für die Gegenwart existiert.

GIESEKE: Ja. Wenn es sich beim lebenslangen Lernen um eine zukünftige generelle Anforderung handelt, die einige zu einem Zwang zum lebenslangen Lernen stilisieren, wird man nicht dran vorbeikommen, sich genau damit zu beschäftigen, wie, warum, zu welchem Zweck, in welchen Kontexten, mit welcher Unterstützung lernen Erwachsene leichter. Jetzt, in der ökologischen Krise, ich sag mal, schon eine schlichte Pandemie braucht offensichtlich ganz komplexe Lehr-/Lernausinandersetzungen. Wissen und die Erweiterung von Wissen und die fürs Handeln notwendige Kompetenz reicht nicht. Man kann hier, könnte das mal auswerten, welche Sprachmuster bedient werden, und das, was Sie anfangs sagten, dass eben die frühen Muster weiter verfolgt werden. Damit benennt Tietgens die Herausforderung an die Erwachsenenbildung. Also es wird häufig auf die Gegenwart mit Antworten aus der Vergangenheit geantwortet. Das ist ja extrem. Das könnten wir ausführen. Das sind bestimmt nicht nur die Herkunft und Schicht, das ist inzwischen schon der geringere Anteil, sondern mit Vergangenheit als erlebte emotionale nicht verarbeitete oder anders verarbeitete Qualität von Leben und Lernen. Bildungstheoretisch könnten wir ein bisschen zulegen, finde ich. (lacht)

HEIDEMANN: Ist das jetzt ein Hinweis für mich als weitere Generation? (lacht)

GIESEKE: Ja. (lacht) Wahrscheinlich, weil ich ja nun alt bin und für mich war 1970/1969 eine wichtige Zeit. Vielleicht das zum Abschluss, wenn ich immer diese Zwischenkommentare gebe, suche ich nach Brücken im damaligen und gegenwärtigen Erleben aus erwachsenbildnerischer Sicht. Ich habe damals vor allem auch gesellschaftspolitisch gedacht, die Institution Erwachsenenbildung zu implementieren und ihr einen deutlichen Stellenwert zu geben im individuellen und gesellschaftlichen Emanzipationsprozess. Viele aus der jüngeren Generation aus den verschiedensten Richtungen waren daran beteiligt. Auch deshalb gab es Deutungsmusterforschung und die Frage nach impliziten Handlungsmustern. Mit Tietgens hatten wir in diesem Kontext natürlich auch Auseinandersetzungen. Aber diese Forschung ist nur in Teilen bildungstheoretisch gewendet worden (zum Beispiel Nuissl, Arnold). Und diese Auseinandersetzung trug Früchte, dadurch konnte die Ausdifferenzierung von Begrifflichkeit stattfinden, um das Forschungsinteresse zu entwickeln, mit anderen Disziplinen überhaupt auf Augenhöhe kommunizieren zu können. Aber parallel gingen doch noch mehrere Jahrzehnte Vorstellungen weiter, auch von Disziplinvertreterinnen und -vertretern, dass andere Disziplinen Bezugsdisziplinen sind und die Erwachsenenbildung in einem Ableitungsverhältnis steht, also Praxeologie bleibt. Was zu Beginn wichtig war, blieb lange Norm. Das spricht nicht gegen Interdisziplinarität, sondern bietet erst die Möglichkeit dazu, sich in eine Interdisziplinarität mit einem eigen Beitrag einzuklinken. Wichtig sind dafür aber die bildungswissenschaftlichen Ausgangsfragen.

HEIDEMANN: Ja, gleichzeitig ist es ja so: Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung muss sich nicht verstecken. Ich verstehe dann auch gar nicht, warum manche da so zögerlich sind oder anderes Disziplinen sozusagen einspringen. Es ist ja so: Es gibt inzwischen auch eine lange eigene Tradition und es lässt sich auch mit Begrifflichkeiten wunderbar aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung heraus argumentieren und EB/WB ist eben kein Anhängsel von anderen, sondern ein etabliertes Fachgebiet und das muss wahrscheinlich doch auch immer wieder ganz deutlich gemacht werden. Sicherlich ist damit auch verbunden, dass die EB/WB sich in der Auslegung ihrer eigenen Disziplinarität und ihren Bezügen zu anderen Disziplinen selbstkritisch, aber auch selbstbewusst, hinterfragen muss.

GIESEKE: Ja, das ist ein wunderschönes Schlusswort. Haben Sie noch ein Zitat oder wollen Sie noch etwas ausführen, womit Sie nicht zum Zuge gekommen sind?

HEIDEMANN: Ja, ich habe tatsächlich noch ein Zitat. Also was mir hängen geblieben ist: „Das Lernklima einer Gesellschaft prägt den Bildungswillen ihrer Mitglieder.“ Das ist eine recht kurze Aussage, aber in der steckt ganz schön viel drin. Vermutlich war es Tietgens gar nicht so bewusst, wie aussagekräftig oder auch diskussionswürdig dieses Kurzzitat dann jetzt auch im Jahr 2022 noch sein wird, falls er da so weit in die Zukunft gedacht hat. Das Lernklima einer Gesellschaft als Anknüpfungspunkt, wie sieht es damit dann eigentlich aus? Ich bin ja schon auf das lebenslange Lernen und die Programmatik eingegangen. Da würde ich jetzt noch mal anschließen. Also jedes Indivi-

duum ist aufgefordert, stetig zu lernen, sich stetig weiterzubilden, und trägt dann auch selbst die Verantwortung dafür, so die Logik. In dieser Lesart der Programmatik ist das dann aber kein Selbstzweck, sondern wirklich hoch funktional gedacht, überspitzt formuliert: Keine Weiterbildung, keine Teilhabe, selbst schuld. Dazu gibt es auch schöne Zitate von Friebe und Wittpoth beispielsweise. Das klingt jetzt erst mal auch sehr negativ für das Lernklima, aber zugleich haben wir ja auch eine hohe Akzeptanz und wahrgenommene Selbstverständlichkeit des Lernens über die Lebensspanne. Also vielleicht doch ein positives Lernklima, das kann man an dieser Stelle jetzt gar nicht so abschließend beurteilen. Der zweite Teil in diesem Zitat, der mir aber dann ins Auge sprang: Was heißt nun eigentlich der Bildungswille ihrer Mitglieder? Bildungswille, ich finde, das ist eine wirklich eher schwierige Formulierung, die der Komplexität von Lernen und Weiterbildungsentscheidungen einfach gar nicht gerecht wird. Also will ich mich weiterbilden, kann ich es, habe ich Gründe, was sind meine Möglichkeiten, was ist sinnvoll, rational, emotional, finanziell? Sie merken wahrscheinlich, worauf ich hinaus möchte: Wir haben da ganz vielfältige zusammenhängende Anknüpfungspunkte und Einflussgrößen und der Wille ist dann doch an der Stelle, finde ich, nicht so richtig passend gewählt als Begriff. Und in welcher Form und über welche Wege das gesellschaftliche Lernklima dann den so formulierten Bildungswillen des Individuums prägt, das möchte ich an dieser Stelle eigentlich gar nicht selbst jetzt weiter diskutieren oder beantworten, das ist hier vielleicht eher ein Denimpuls auch zum Weiterdenken für andere. Vielleicht ist das an dieser Stelle dann einfach doch das zweite Schlusswort. Also das ist mir sehr ins Auge gesprungen an der Stelle. Bildungswille als Begrifflichkeit, aber auch dann dieser Zusammenhang „Lernklima in einer Gesellschaft prägt den Bildungswillen ihrer Mitglieder“. Ich glaube, darüber kann man schon auch in viele Richtungen diskutieren.

GIESEKE: Schön. Ich danke Ihnen vielmals.

HEIDEMANN: Gerne, danke für das Gespräch, Frau Gieseke.

GIESEKE: Sehr anregendes Gespräch, dass man sich selber noch einmal fordernd angesprochen fühlt.

4 Gespräch mit Christian Kühn

GIESEKE: Herr Kühn, Sie sind Doktorand und Mitarbeiter am Lehrstuhl von Frau Robak in Hannover und haben sich jetzt eine sehr lange Zeit mit Lehren und Lernen und den Bedingungen von Lernen beschäftigt. Können Sie kurz Ihre bisherigen Arbeiten und Ausrichtungen schildern?

KÜHN: Ich habe einerseits Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung studiert. Da gab es natürlich neben den Professionalisierungsthemen auch das Thema Lehren und Lernen sowie damit verbunden Forschungszugänge, mit denen ich mich da auseinandergesetzt habe. Andererseits habe ich auch noch einen anderen Zugang, da ich seit über zehn Jahren selbst in der Lehre tätig bin. Ich habe relativ früh als Tutor und Dozent vor Studierenden gestanden, aber auch drei Jahre lang ein Zertifikatsprogramm einer wissenschaftlichen Weiterbildung zum Kulturmanagement begleitet. Also kenne ich neben der Wissenschaft auch die Praxis tatsächlich ein wenig. Rein forschungsbezogen sind es zwei Stränge, die ich verfolge: Im Übergang vom Studium in die wissenschaftliche Karriere habe ich mich viel mit Lernkulturen beschäftigt; insbesondere mit der Frage, wie man die Komplexität von der Lernsituation methodisch überhaupt erfassen kann und welche Erkenntnisse damit generiert werden. Da stößt man dann auch relativ schnell auf den Ansatz der Perspektivverschränkung, den Sie, Frau Gieseke, zentral mitgeprägt haben. Im Rahmen meiner Masterarbeit, die in eine größere Veröffentlichung eingeflossen ist, habe ich dann eine Lernkulturanalyse in Perspektivverschränkung durchgeführt. Die Idee hinter der Lernkulturanalyse ist ganz interessant und die begegnet einem auch bei Tietgens immer wieder: Es gibt ganz viele Instanzen, die an Lehren und Lernen beteiligt sind. Und wenn man nun irgendwie herausfinden will, was in einer Situation wirklich passiert, müssen diese Instanzen erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Da braucht es dann eben diese verschränkenden Zugänge. Dabei bin ich dann auf das Phänomen gestoßen, dass doch die Atmosphäre für die Lehrenden und Lernenden immer ein zentraler Erinnerungspunkt ist, wenn sie an eine Lehr-/Lernsituation denken. In der Erwachsenenbildungsforschung gibt es tatsächlich kaum etwas zu diesem Begriff, obwohl Tietgens diesen auch schon in den 1960ern verwendet hat. Gleichwohl dieser Begriff in fast jedem Interview auftaucht, das man mit Lehrenden, Lernenden und auch Bildungsmanagerinnen und -managern führt, in dem Lehr-/Lernsituationen beschrieben werden, bleibt es anscheinend eine Leerstelle. Der zweite fachliche Strang, mit dem ich mich in den letzten Jahren verstärkt beschäftige und auch dazu promoviere, sind bildungs- und wissenschaftstheoretische Fragen zur Digitalisierung und was das für die Entwicklung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin bedeutet.

GIESEKE: Aber dann hat er im Fokus, wie die Lehrenden den Lernenden sozusagen angemessen begegnen und diese stützen können? Das würde ich ihm so unterstellen, ja. Da sieht man, wie so ein Progress passiert und wo bestimmte Aspekte dann auch

neu einzuordnen sind heute. Was hat das mit dem lebenslangen Lernen zu tun jetzt, was er in seiner Sprache und seinen Ausfäherungen versucht zu beschreiben? Wie würden Sie das sehen?

KÜHN: Ich glaube, wir müssen das ja auch immer historisch einordnen. Diese Texte sind von 1967 und 1970. Das ist die Geburtsstunde der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin und auch der Weiterbildung als vierte Säule im Bildungssystem. Die erwachsenenpädagogische Theorieentwicklung gab es vorher schon, aber die erste Professur 1970 war hier schon ein Meilenstein für die Etablierung der Erwachsenenbildung im Wissenschaftssystem. Das heißt, es ist ein sehr stark politisch umkämpftes und junges Feld. Und so lese ich auch die Texte. Das ist auch etwas, was ich heute nicht mehr so finde, dieses stark politisch motivierte Schreiben quasi als Kampf um die Erwachsenenbildung und um Weiterbildung. Ich habe manchmal heute eher das Gefühl, dass das Politische etwas ist, was alle erwachsenenpädagogischen Diskurse vermeiden. Und in der Positionierung von Tietgens ist es so lebendig geworden. Wie es damals war in Erwachsenenbildung, wird bei ihm so lebendig. Gegenwärtig ist das aber so beliebig und das finde ich sehr problematisch tatsächlich.

GIESEKE: Wie kommt das denn wohl bei Tietgens?

KÜHN: Also ich habe mir einfach die Frage gestellt: Worum musste er kämpfen damals? Worum musste gekämpft werden? Und dann könnte man vielleicht auch besser einordnen: Um was müsste heute gekämpft werden? Also damals, glaube ich, ist es der Kampf um die Überzeugung, dass die Erwachsenen überhaupt lernen können. Die Idee, dass nach der Schule bzw. nach dem Austritt aus dem Schul- oder Ausbildungssystem überhaupt noch so etwas kommt wie eine Lernphase, die gesellschaftlich und individuell notwendig ist. Ich glaube, das war nicht selbstverständlich damals. Heute ist das aber eine Art Selbstverständlichkeit. Worum man auch kämpfen musste, ist sicherlich das Verständnis, dass das Lernen Erwachsener anders funktioniert als das Lernen von Kindern oder das Lernen in Schule. Deswegen auch dieser Hinweis auf diese Komplexität, auf dieses Gewordensein, auf den psychologischen Apparat, den jemand mitbringt, und diese Eingebundenheit in diese verschiedenen sozialen Umwelten. Ich kann irgendwie gar nicht sagen, ob das jetzt ein neuer Gedanke ist, den Tietgens da seinerzeit aufmacht, weil ich diese Geschichte nicht so weit verfolgt habe. Auffällig ist aber, dass es zu der Zeit, mir ist dann gleich die pädagogische Psychologie in den Sinn gekommen, sehr viele Diskurse über die sozialen Umwelten gab. Da ist zum Beispiel Bronfenbrenner mit dem ökosystemischen Ansatz, der sagt, dass Schülerinnen und Schüler in ganz verschiedene Systeme eingebettet sind: in Freundschaftssysteme, Familiensysteme, in Schule, im Klassenverband. Also dieses Denken in sozialen Kontexten scheint ein Denken der Zeit zu sein und etwas Neues damals. Heute arbeiten wir eigentlich immer noch so, wenn ich daran denke, wie wir beispielsweise die pädagogische Handlungsebene in Mikro, Meso- und Makroebenen einteilen. Mit den verschiedenen Modellen ist es eben ein bisschen systematischer geworden, würde ich sagen. Aber bei Tietgens sind da nun die Anfänge, diese Komplexität der sozialen Eingebundenheit irgendwie zu beschreiben und zu erfassen.

GIESEKE: Man könnte ja auch sagen, er will geradezu den Erwachsenen herauslösen aus dieser Eingebundenheit, weil man annahm, die Welt öffnet sich, während vorher sich die Freundeskreise ja auch dann auf das engere Milieu, würde man heute sagen, beziehen. Also dazwischen hängt das so ein bisschen, ja?

KÜHN: Deswegen arbeitet er sich dann auch so ab daran, dass er sagt: „Okay, es ist diese Umbruchphase, wo dieses Deterministische aufbricht.“ Und in diesem Rauslösen, da ist Bildung möglich und nötig und verantwortlich. Bezogen auf lebenslanges Lernen ist interessant, das wir ja wissen, wie die Geschichte weiterging. Das ist unser Vorteil gegenüber den Texten. Und da bin ich tatsächlich eher kritisch und ein bisschen pessimistisch, was er da so erzählt. Während ich bei Tietgens noch sehe, dass es eine bildungstheoretische und anthropologische Fundierung des lebenslangen Lernens gibt, sehe ich das heute nicht mehr. Anthropologisch gesehen muss der Mensch lernen, weil er keine spezifische Umwelt hat. Also diese ganzen Spielereien, die es im sozialen Interaktionismus gab oder auch sozialen Konstruktivismus, die sich noch weiterentwickelt haben. Das heißt, es gibt so eine bildungstheoretische Fundierung, warum man ein Leben lang lernen muss. Es ist eine Notwendigkeit, es ist eine Bedingung der menschlichen Existenz. Nun sind aber die Diskurse zum lebenslangen Lernen stark ökonomisiert worden und das fing auch in den 1970ern mit der realistischen Wende schon an. Diese Fundamentierung im Bildungstheoretischen gibt es gar nicht mehr, sondern es wird gesagt, man muss lebenslang lernen, weil es irgendeine Art von gesellschaftlichem und gerne auch wirtschaftlichem Wandel gab. Also etwa der Übergang von der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft in den 1980ern und 1990ern, die Globalisierung und jetzt die Digitalisierung. Hier wird das lebenslange Lernen nun eingebettet. Das Interessante an dieser Argumentation ist, dass auch diese Setzungen hoch normativ sind, aber eben nicht im Pädagogischen wurzeln. Man sagt den Lernenden: „Ihr müsst lernen! Ihr müsst euch anpassen, sonst seid ihr nicht mehr wettbewerbsfähig und konkurrenzfähig auf dem Arbeitsmarkt!“ Aber eine bildungstheoretische Fundierung, die fehlt. Also ich kenne zumindest keine mehr. Jenseits der Wettbewerbsfähigkeit und der ökonomischen Argumentation kenne ich keine bildungstheoretische Fundierung, wieso man ein Leben lang lernen soll. Und das finde ich traurig und gefährlich.

GIESEKE: Aber das wird sich noch mehr verstärken unter diesen Transformationsansprüchen, jetzt, wo Notwendigkeiten, wo ökologische Krise und technologische Krise im Mittelpunkt stehen. Das wird gegenwärtig wahrscheinlich noch zunehmen und die individuellen Spielräume, die müsste man wahrscheinlich neu besprechen, neu einordnen. Da haben Sie recht, das ist interessant.

KÜHN: Aber genau das, also diese Transformationserfahrungen, wären auch immer mein Plädoyer dafür, warum es verlässliche Institutionen der Erwachsenenbildung braucht. Es braucht Bildungsorganisationen, weil lebenslanges Lernen immer auch eine zeitliche und räumliche Entgrenzung braucht. Diese Entgrenzung war notwendig, weil Lernen vorher nur auf Schule und Kindheit bzw. Jugend bezogen war. Das heißt, es musste eine Entgrenzung stattfinden. Was wir jetzt aber haben, ist, dass

Bildung als Aufgabe zunehmend aus einem institutionalisierten Bildungssystem herausgelöst wird und so eine Verlagerung der Verantwortung für die Initiierung, Aufrechterhaltung und Gestaltung lebenslanger Lernprozesse auf das einzelne Subjekt übertragen wird. Das ist damit aber überfordert. Gerade dieses ständige Gerede von Selbststeuerung und Selbstorganisation oder auch Individualisierung des Lernens in den digitalen Umwelten ist ein gefährliches zweischneidiges Schwert: Wenn die Lernenden durch Technologien sich doch selbst organisieren können und alles passgenau ist, wozu braucht es denn die Weiterbildungsorganisationen noch? Wozu braucht es denn gestaltete Bildungsangebote, wenn Lernen en passant, informell und ganz spielerisch gelingt? Vergessen und übergangen wird damit aber, dass Lernen eine starke biografische Komponente hat und Lernprozesse erst wirklich Bedeutung bekommen im Verlauf des Lebens. Die einprägsamsten Lernerfahrungen sind dabei immer an Orte und eine bestimmte Zeit gebunden. Diese Erfahrungen sind meine Geschichte, mein Leben und meine Biografie. Wenn ich jetzt an Corona denke, dann war der Lernort mein Schlafzimmer oder mein Küchentisch. Da ist nichts Einprägsames oder Sinnstiftendes dabei, was es sich zu erzählen lohnt. Deswegen braucht Bildung einen Ort und sie braucht Zeit. Beides gilt es abzusichern, etwa wenn ich jetzt an den Aspekt Zeit denke: mit Weiterbildungskonten, Gesetzen zur Bildungsfreistellung oder in Tarifverträgen. Und diese Bedeutung von Ort und Zeit habe ich bei der Lernkulturanalyse herausgearbeitet und gesagt: Es sind zentrale Dimensionen, die gesichert werden müssen, und darum müssen wir jetzt kämpfen. Das ist das Politische, worum jetzt gekämpft werden muss in der Erwachsenenbildung.

GIESEKE: Welchen Stellenwert soll Wissen, die Verarbeitung des Wissens haben? Es sucht diese Verknüpfung und die Erinnerung daran, was man gelernt oder erarbeitet oder diskutiert hat, je nachdem, was für eine Arbeitsweise gewählt wurde. Wollen Sie noch etwas zu den neuen Wegen sagen bei Tietgens?

KÜHN: Also ich kann nicht einschätzen, inwieweit das neu ist, auch diese soziale Eingebundenheit zu betrachten. Was ich aber interessant fand, ist, dass es ja damals schon diese Idee von Teilnehmendenorientierung gab und eben von der Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit der Erwachsenen.

GIESEKE: Ja, die Diskussionen fingen zur gleichen Zeit an in der Erwachsenenbildung. Das befruchtete sich, wenn man so will, gegenseitig dann.

KÜHN: Ja, und dann haben wir irgendwann, lassen sie es 15 Jahre her sein, dann auch die ersten neurobiologischen Erkenntnisse dazu, dass die graue Masse sich im Gehirn erweitern kann und das auch noch im hohen Erwachsenenalter. Also das heißt, wir haben von unterschiedlichen Disziplinen immer wieder die Bestätigung, dass das stimmt, dass man ein Leben lang lernen kann. Also wir können es sogar irgendwie im Gehirn abbilden, auch wenn wir immer noch keine Theorie dazu haben, wie das Gehirn funktioniert.

GIESEKE: Ja, und von der Genetik habe ich es jetzt auch gehört. Da wurden Untersuchungen bei Zwillingen durchgeführt, die zeigten, dass Interventionen, die gemacht

worden sind, so weitreichende Folgen hatten, dass diese bis ins genetische Potenzial zu verfolgen waren. Also die hohe Flexibilität, die der Mensch als soziales Wesen hat, wird langsam immer mehr akzeptiert. Was daraus für Schlussfolgerungen zu ziehen sind, weiß man jetzt aber noch nicht.

GIESEKE: Was mich noch interessiert: Wie werden diese Wechselwirkungen zwischen Lehren und Lernen gesehen? Haben wir die eigentlich genügend untersucht? Sind die forschungsmethodisch genügend angegangen worden, auch in Detailanalysen? Sie haben ja in diesem Band von Tietgens und Weinberg viele Anregungen, forschungsmethodischer Art, besonders verschiedene Beobachtungsschemata, Muster und so weiter für Lehr-/Lernsituationen. Sie hatten schon darauf hingewiesen, dass auch die lehrende Person etwas einbringt und mit sich herumträgt. Wie sind die wechselseitigen Wirkungen? Sind diese für Sie ausreichend untersucht oder gibt es da auch forschungsmethodische oder forschungspolitische Probleme, die es erschweren, die Lehr-/Lernsituation zu erfassen?

KÜHN: Also der Ansatz bei Tietgens ist: Wollen wir Lehren und Lernen verstehen, dann müssen wir die Situation verstehen; was sie prägt und welche Einflüsse es gibt. Meiner Meinung nach gibt es zwar Forschungen, die sich auf einzelne Faktoren der Lehr-/Lernsituation beziehen, aber wie diese auch zwischen den Ebenen in der pädagogischen Realität zusammenwirken, wird damit nicht genügend beschrieben. Das ist mir damals bei der Lernkulturanalyse aufgefallen, als meine erste Frage war: Wer ist denn überhaupt an der Gestaltung und Realisierung des Bildungsangebotes beteiligt? Das fängt bei den einzelnen Teilnehmenden an; es sind aber auch die Teilnehmenden unter sich und geht weiter mit der Beziehung zu den Lehrenden. Die Lehrenden sind ebenso Einflussgrößen wie die Einrichtungsleitung. Und es lässt sich auch immer weitergehen, denn was an und in welcher Form als Bildung gestaltet wird, ist auch eine politische Entscheidung und damit kommen politische Akteurinnen und Akteure hinzu. Also je nachdem, wie groß die Forschungsfrage ist, spannt sich ein Feld von Akteurinnen und Akteuren auf, die auf diese Lernsituation einwirken. Und ich glaube, dass dieses Denken in so einer Komplexität etwas sehr Anstrengendes ist, weil es sehr schnell kompliziert wird. Es muss dann jede Ebene für sich und dann auch in ihrer Wechselwirkung erfasst werden. Und das ist bis dato tatsächlich nicht eingelöst. Das sehe ich auch nicht wirklich, wenn ich mir das Handbuch für Erwachsenenbildung und Weiterbildung angucke: In diesen 1800 Seiten gibt es zu den Wechselwirkungen nichts. Also es gibt etwas zum Bildungsmanagement. Es gibt etwas zur Programmforschung und zum Planungshandeln. Es gibt etwas zu Lern- und Lehrprozessen. Es gibt gefühlt tausend Kompetenzmodelle für Lehrende für unterschiedliche Bildungsbereiche und Zielgruppen. Das ist ja alles schön und gut, aber das ist ja nur eine fokussierte analytische Sicht auf die pädagogische Realität, die nicht die biografisch wirksamen Erfahrungen der Beteiligten in der Lehr-/Lernsituation, die eben durch das Zusammenspiel der verschiedenen Instanzen strukturiert sind, erfassen kann. Forschungsmethodisch ist das auch aufwendig und man müsste in so einem Dreischritt vorgehen: 1. Wer ist alles an der Gestaltung und Realisierung der Lehr-/Lernsituation beteiligt?

Welche Instanzen muss ich untersuchen, um meine Forschungsfrage zufriedenstellend zu beantworten und wo setze ich die Grenze? Und diese Entscheidungen sollten alle ganz transparent kommuniziert werden. 2. Wie kann ich diese Instanzen forschungsmethodisch mit dem Instrumentarium an Methoden, was ich habe, so gut wie möglich erfassen? 3. Wie sind diese erfassten Perspektiven miteinander verschränkt und verbunden? Das Entscheidende für mich ist hier, dass diese Verschränkung der Perspektiven theoriegeleitet sein muss, denn ich kann ja immer sagen, alles hängt mit allem zusammen und am Ende habe ich ein tolles Modell mit tausend Verbindungslinien. Vielmehr geht es darum, plausibel zu begründen auf Basis dessen, was wir schon wissen, oder vielleicht auch, was wir empirisch erfasst haben, wieso es bestimmte Relationalitäten zwischen den Ebenen gibt.

GIESEKE: Ja, die Komplexität ist groß, aber gibt es dadurch nicht auch einen forschungsmethodischen Akzeptanzgewinn, der notwendig ist, weil jeder und jede pädagogisch Tätige denkt, dass sie/er dann im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht? Aber eigentlich sind sie gar nicht so sehr von Interesse. Ich habe dann bei Hospitationsmitschriften und Dokumentationen damals zu den impliziten Haltungstheorien immer gesagt: „Das Schreckliche ist, Sie wissen gar nicht, wie wenig interessant Sie als Einzelperson sind dabei.“ Das schockt, aber das nimmt etwas von dieser Angst und dann leitet sich so eine kleine Wut über, dass man gar nicht so wichtig ist als Einzelindividuum, wie alle annehmen. Sondern man agiert in einer bestimmten Weise. Diese Art und Weise ist dabei interessant, aber nicht, ob das Hans oder Martina ist. Die Hauptsorgen der Probandinnen und Probanden liegen aber in der eigenen Bedeutung, und zwar egal auf welchem Bildungsniveau man sich befindet. Aber uns interessiert nur die komplexe Wechselwirkung des Lehrens und Lernens an sich in bestimmten Kontexten.

KÜHN: Genau, es entlastet aber auch. Ich habe am Anfang, als ich mit Lehre als Tutor in der Uni in meinem Bachelorstudium angefangen habe, da habe ich immer gedacht, dass ich dafür zuständig bin, dass die Studierenden gute Noten schreiben. Bis ich dann irgendwann selbst merkte, da habe ich noch gar nicht Bildungswissenschaften studiert, aber die Individuen machen ja selbst etwas daraus. Ich trete da nur so auf, wie ich halt auftrete in meiner Art und Weise, und kann das mit mehr oder wenig pädagogisch-didaktischem Wissen mit einer bestimmten Intention irgendwie vorbereiten, präsentieren und gestalten. Aber was am Ende gelernt wird, habe ich gar nicht in der Hand. Und das ist eben nicht nur Ohnmacht, sondern auch Entlastung tatsächlich an einer gewissen Stelle.

GIESEKE: Aber es wäre interessant zu wissen, wie viel Einfluss die Lehre hat. Das habe ich jetzt immer dabei gedacht. Ist es nicht interessant, wie viel Einfluss von Seminaren ausgeht und warum dieser Einfluss so aussieht und welche Rolle dabei Beziehungen spielen, die hergestellt werden könnten? Dabei muss nichts über die Art der Beziehungen gesagt werden. Es kann auch ein Konflikt sein. Das ist auch interessant für Studierende, inzwischen müsste man das sagen, weil es sind alle sehr, sehr freundlich immer. Ich komme aus einer ganz anderen Generation von Studierenden. Ich frage

mich, bestätigen sich die Individuen über Angebote in der Weiterbildung vor allem selbst? Gibt es Bestätigungen für den Konstruktivismus? Das ist sozusagen das Lernen im Nichtlernen. So kann man auch natürlich eine konservative Theorie begründen und die These vertreten, dass die Menschen gar nicht so lernfähig sind. Sie benötigen eher Einzelbetreuung. Und damit kippe ich die Sache eigentlich, oder? Da kappe ich die ganze Bildungsangelegenheit, weil ich sage, wenn die sich nur selbst bestätigen wollen untereinander und man keine Reibung hat, keine neuen Ideen, dann ist es ja so, dass die am Ende festgeschriebene Meinungen und Positionen haben.

KÜHN: Geht es dann dabei nicht um das, was Hartmut Rosa als Resonanz bezeichnet und was sich nun auf Bildungsprozesse übertragen lässt? Also da gab es vor ein paar Jahren vor allem aus der Psychologie Darstellungen, wo es darum ging, genau diesen Widerspruch zu wagen, diesen Konflikt anzunehmen und diese Reibungsflächen zu erzeugen, weil genau darüber erst Beziehung hergestellt werden kann. Meine Wahrnehmung als Dozent ist, dass ich mir nicht mehr sicher bin, ob es überhaupt noch ein Interesse ist, Widerspruch zu wagen; also einen fundierten Widerspruch und nicht einfach, um dagegen zu sein oder einer eigenen populistischen Agenda zu folgen. Vielleicht haben wir das als Kulturtechnik auch verlernt und wissen nicht mehr, wie das geht? Also eine inhaltliche und streitbare Auseinandersetzung, die gibt es nicht mehr. Es herrscht eine Stromlinienförmlichkeit und ich glaube, das hat wieder etwas mit dem lebenslangen Lernen zu tun, da es so durchökonomisiert ist. Die Aufforderung ist: „Du sollst dich bilden! Passe auf, nicht, dass du etwas verpasst! Gehe mit dem mit, was dir geboten wird, weil du brauchst das für deine eigene Wettbewerbsfähigkeit!“ Für Widerspruch ist da kein Platz. Und das ist etwas, das nicht nur in der universitären Lehre so ist, sondern es betrifft tatsächlich auch die Forschung. Es gibt in der erwachsenenpädagogischen Forschung keine inhaltlich begründeten und streitbaren Positionen mehr. Es ist alles beliebig und wenn gestritten wird, dann sind das Machtspiele und der Kampf um Positionen im hoch-kompetitiven Wissenschaftsfeld. Bourdieu hätte seine wahre Freude daran.

GIESEKE: Ich habe ein Beispiel in der Beratung genau für das, was Sie sagen. Gestern im Beratungsseminar haben wir verschiedene theoretische Ansätze diskutiert, übrigens digital. Dabei sollten die Teilnehmenden ihre Ansätze in einer Gruppe vorbereiten. Es sollten die Kernpositionen vorgestellt werden. Also auf jeden Fall habe ich jetzt den Konflikt reingebracht, bewusst, weil ich sagte: „Nee, die Theorie teile ich überhaupt nicht, aus diesen und jenen Gründen. Also ich sehe das anders. Oder sehen Sie da etwas anderes?“ Und dann ist Stille erst mal. Ich sage dann: „Ja, ich will etwas hören dagegen.“

KÜHN: Aber da spielt natürlich wieder die Hierarchie der sozialen Situation hinein. In der sozialen Eingebundenheit stehen Sie als Professorin über den Studierenden. Man kennt seine Position und möchte diese immer wieder selbst bestätigt sehen. Alles andere wäre ja auch anstrengend und mit Gefahr verbunden, arrogant zu wirken.

GIESEKE: Das ist ganz interessant, was das Stromlinienförmige ist und wo der Strom ausgelöst wird, durch welchen Aspekt, der im Denken eine Rolle spielt. Also da gibt es viel zu tun.

GIESEKE: Was wären denn jetzt die theoretischen, bildungstheoretischen disziplinären Herausforderungen? Das hatten Sie eben schon mal angedeutet. Gibt es da auch noch Übergänge zu Tietgens Lehr- und Lernvorstellungen?

KÜHN: Die größte Herausforderung sind wohl diese Ökonomisierung im Bildungswesen sowie in den Diskursen zum lebenslangen Lernens und, damit verbunden, das Fehlen einer Bildungstheorie. Ich war jetzt auf der Bildungsforschungstagung 2021, die aus dem letzten Jahr nachgeholt worden war. Und der Hauptsprecher war Julian Nida-Rümelin. Also ein Philosoph und auch ehemaliger Staatssekretär. Wir sind auf einer Bildungsforschungstagung und ein Philosoph ist der Einzige, der mit seiner Theorie zur humanen Bildung der Pädagogik überhaupt noch einen bildungstheoretischen Zugang geben kann.

GIESEKE: Ja, aber der hat vor allem die Schule im Blick.

KÜHN: Genau, und er ist kein Pädagoge. Wir finden anscheinend niemanden mehr in der Pädagogik, der wirklich Bildungstheorie macht und der uns Antworten auf Fragen liefert wie: Was sollte Bildung? Wieso ist Lernen wichtig? Was können alles Funktionen von Lernen in unterschiedlichen Kontexten sein? Welche Bedeutung hat Lernen für das eigene biografische Erleben? Ich finde tatsächlich, und ich weiß nicht, ob es jetzt auch ein Vorwurf an die Erwachsenenbildung ist, dass sich die Erwachsenenbildung damit zufriedengibt. Ich sehe nicht, dass sie sich auflehnt und widerspricht. Bei Tietgens spüre ich da noch ein anderes Pathos, wenn er über die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Disziplin nachdenkt. Womit wir wieder beim Thema wären: Widerspruch. Die Erwachsenenbildung als Disziplin heute ist stromlinienförmig und lässt sich quasi von diesem politisch-wirtschaftlichen Zeitgeist einfach treiben.

GIESEKE: Da war bisher die Schule dominant, weil dahinter stand die Vorstellung und auch eine liberal-konservative Position, dass die Schulen gut sein müssen, dann läuft alles Weitere. Da wollen wir die Lernförderung für sogenannte Sozialschwache hinbekommen. Aber das andere, das ist dann wieder in der individuellen Verantwortung des Einzelnen. Da kommt wieder ein „alter“ Erwachsenenbegriff vor. Es gibt wenige Kommentare, wo es tatsächlich um Weiterbildung geht. Oder eher zur funktionalen Vermittlung, was Sie vorhin erwähnten. Das ist das Problem. Die Erwachsenenbildung ist Teil der Erziehungswissenschaft und in der Allgemeinen Pädagogik bezieht man sich auf die Philosophie. Hier hat sie einen wichtigen Platz, aber sie hat als Allgemeine Pädagogik die Erwachsenenbildung nicht zu übersehen.

KÜHN: Ich glaube, es hängt aber auch mit diesem projektförmigen Wissenschaftssystem zusammen. Deswegen ist es nur ein halber Vorwurf von meiner Seite an die Erwachsenenbildung, weil zu einem Großteil kann sie in diesen Strukturen auch nicht anders. Es gibt diesen Drittmittelfetisch im Wissenschaftssystem, in dem Drittmittel

über alles gestellt werden. Die disziplinäre Profilierung findet also nicht mehr inhaltlich statt, sondern über die Höhe der eingeworbenen Gelder, an die ja mittlerweile auch die Vergütung einer Professur gebunden ist. Sobald man aber diese Mittel annimmt, die in der Regel von politischer (oder zumindest interessengeleiteter) Seite kommen, folgt man ja einer vorgegebenen Agenda. Es gibt in den Projekten einen gewissen Spielraum, aber am Ende muss sich dem vorgegebenen Ziel der Förderlinie oder des Stiftungszweckes untergeordnet werden. Gerade in Bereich der Förderung zur Digitalisierung ist das sehr stark zu beobachten: Also wir brauchen digitale Infrastrukturen, wir brauchen digitale Lernkonzepte und so weiter. Und die Erwachsenenbildung macht nichts anderes, als dass sie da mitläuft und diese Forderung bedient. Aber sie fragt gar nicht mehr, was mache ich hier eigentlich? Was produziere ich hier eigentlich für Wissen und für wen? Wessen Agenda folge ich da überhaupt? Hauptsache, es gibt Geld.

GIESEKE: Ja, weil es Geld gibt und weil es eben diese dritten Bewertungssysteme gibt. Und dadurch wird die Unabhängigkeit von Hochschullehrenden natürlich eingegrenzt und dieses hat in den letzten fünfzehn Jahren ziemlich zugenommen.

KÜHN: Ich glaube, das gilt auch für die öffentliche Erwachsenenbildung. Die Drittmittelbedeutung und die Projektförmigkeit nehmen zu und es ist meine Befürchtung, dass wir da auch hinkommen. Der Rückzug des Staates aus der institutionellen Förderungen bedeutet nicht etwa, dass dadurch mehr Raum für Innovation geschaffen wird, wie es von politischer Seite gerne begründet wird, sondern es werden die Freiheiten pädagogischen Arbeitens eingeschränkt. Projekte geben keine Freiheit. Das Gegenteil ist der Fall, da sie eben einer Agenda unterliegen, der gefolgt wird. Und ich glaube, dass die Herausforderung hier wirklich ist, dass die Erwachsenenbildung als Disziplin die Gefahr langsam mal erkennt, dass sie quasi keinen inhaltlichen Kern mehr hat bzw. keiner selbst gewählten Ausrichtung folgt. Stattdessen gibt es eine Beliebigkeit: Inhaltlich anschlussfähig ist das, was über den Förderbescheid eine Anerkennung durch die Fördermittelgeberinnen und -geber bekommt. Aber eine normative oder bildungstheoretische Fundierung der Erwachsenenbildung kann das ja nicht sein, oder?

GIESEKE: Ja, vielleicht gibt es die jetzt unter ganz veränderten Bedingungen neu. Ich weiß es auch nicht. Was könnte man sich vorstellen? Tietgens hat diese Veränderung, die er 1970/1969 aufgegriffen hat, spezifisch umgesetzt. Die Rolle von Schulenberg darf da nicht unterschätzt werden. Sie hatten eine eigene Handschrift auch für die Strukturbildung, auch für die Bildungspolitik. Also ich habe diese Sachen so gelesen, dieses Lehren und Lernen sollte neu beachtet und analysiert werden und sie hatten dafür bildungspolitischen Rückenwind. Damals anders – kritischer, aber neu. So sind die Texte für mich eine Aufforderung gewesen, im Denken diese Zusammenhänge von Lehren und Lernen, die er behandelt sehen will und später auch kritisch beäugt hat, dass er so einen Weg zu einer Bildungstheorie, was Sie eben sagten, gesehen hat, die eben diese Wechselwirkung beschreibbar macht. Also dass forschungsmethodisch daran gearbeitet wird und dass daran weitergearbeitet wird. Sie haben besonders ein Modell der verschiedenen Ebenen angesprochen, das sozusagen ein Weg ist, eine

Bildungstheorie anders zu schreiben, neu zu schreiben auf dem jetzigen Stand, um verschiedene Ebenen miteinander in Beziehung zu setzen. Tietgens bietet dafür erst einmal Lehren und Lernen an.

KÜHN: Man findet in diesen Texten von Tietgens etwas, was man heute eben nicht mehr findet: einen Versuch, die Forschung und Theorieentwicklung der Erwachsenenbildung anthropologisch begründet auf dem Verhältnis von Lehren und Lernen zu fundieren. Also aus dem, was ich heute so lese, ist mir so etwas nicht bekannt.

GIESEKE: Nein, ich könnte mich jetzt auch nicht erinnern. Ich war ganz erstaunt. Das glauben Sie vielleicht nicht, aber das war noch in meiner Studienzeit, diese Texte, und ich habe das, sagen wir mal, fast vergessen. Und dann dachte ich: Ach, das gab es ja wirklich mal. Und dann dachte ich: Ja, dann nehmen wir diese Texte mal, damit man noch mal erschrocken ist und gleichzeitig sieht, wie es weitergegangen ist.

KÜHN: Er sagt ja, man muss die Komplexität des Lernens verstehen, damit man für die Lehre etwas dazu gewinnt oder diese vielleicht auch professionalisieren könnte. Im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen mit Bezug zur Digitalisierung bin ich mir aber gar nicht mehr so sicher, ob es die Lehre, wie sie auch Tietgens vor Augen hatte mit diesem Wechselspiel, noch gibt. Das hat etwas mit der Verantwortungsverschiebung auf das Individuum zu tun. Es werden doch heute Angebote gemacht, die dann technologisch verfügbar sind. Es wird etwas technisch Gestaltetes vorgehalten, in dem sich dann die Lernenden bewegen sollen. Das soziale Wechselspiel von Lehrenden und Lernenden gibt es da doch gar nicht mehr. Die/Der Lehrende wird dann nicht mehr angesprochen in der Lehrsituation, sondern es geht eher darum, dass die Pädagoginnen und Pädagogen diese technologischen Lernarchitekturen gestalten.

GIESEKE: Also ein Curriculum und ein technisches Curriculum und ein inhaltliches?

KÜHN: Na ja, es geht gar nicht mehr um die Person, die als Lehrende in der Situation auftritt, sondern der oder die Lernende wird als verantwortliche Akteurin oder verantwortlicher Akteur in diese technologischen Umwelten gesetzt. Die Onlinelehre ist hier ja schon eine Verschiebung, weil alles immer technologisch vermittelt ist und es keine direkte soziale Interaktion gibt. Es fehlt an der Stelle quasi ein für Lernen scheinbar wichtiges Resonanzmoment, das nur in der physischen Beziehung entstehen kann. Das konnte Tietgens natürlich damals noch nicht wissen, dass es diese ganzen digitalen Entwicklungen geben wird. Deswegen setzt er den Fokus so auf die Lehre und hier bin ich heute ein bisschen pessimistisch, ob das noch passt als Gegenstand für die Erwachsenenbildung, weil ich eben sage, diese Wechselwirkung von Lehren und Lernen gibt es heute so nicht mehr. Wer ist denn dann aber die Adressatin bzw. der Adressat einer Forschung, die Lernen verstehen und dann auch gestalten will? Ich würde behaupten, es sind zunehmend die Pädagoginnen und Pädagogen, die als Konstrukteurinnen und Konstrukteure technologischer Lernumgebungen auftreten werden. Für diese Gestaltung braucht es dann eben pädagogische Wissensdimensionen.

GIESEKE: Ja. Interessant. Beziehungen werden dann zu den Inhalten hergestellt oder zu den Abschlüssen? Oder gibt es sie gar nicht mehr?

KÜHN: Das ist tatsächlich eine offene Frage, gerade wenn ich jetzt die Lernsituation auch aus atmosphärischen Perspektiven betrachte, weil es hier ja nicht nur zu Beziehungen zu den Inhalten kommt (etwa über Interesse oder Neugier), sondern ebenso zu komplexen sozial-emotionalen Beziehungen der Teilnehmenden untereinander und auch zu der/dem Kursleitenden. Das ist tatsächlich für mich eine unbeantwortete Frage, wo dieses emotionale Erleben in technologischen Lernarchitekturen noch andocken kann. Die aktuelle coronabedingte Situation mit der Fernlehre finde ich ganz passend hierzu: Ich sitze als Studierende oder Studierender beispielsweise in meinem Schlafzimmer oder meiner Küche vor meinem Computer und lerne. Aber mit diesem Ort verbinde ich doch eigentlich etwas ganz anderes als Lernen, oder? Auf einmal wird dieser Ort vermittelt über das technologische Gerät zu einem Lernraum gemacht, wobei der Ort selbst aber gar nicht dafür geschaffen ist. Und diese paradoxe Wahrnehmung löst das aus, was ich in Anlehnung an Reckwitz als das Unbehagen in der Digitalität bezeichnen würde. Diese Wahrnehmung bekomme ich jetzt zum Beispiel bei den Studierenden mit, die sagen: „Ja, wir sitzen halt nur zu Hause und es wird uns einfach etwas präsentiert.“ Das ist dann stark inhaltsfokussiert, aber die soziale Beziehung fehlt hier. Es gab hierzu auch mal in der „heute-show“ einen Einspieler eines Studenten, der vom NDR lustigerweise in einem unserer Seminarräume an der LUH interviewt worden ist. Der sagte: „Na ja, die Wahrnehmung der Studierenden ist so, dass sie sich wie Arbeitslose mit gesteigertem Wissenschaftsinteresse fühlen.“ Also gar nicht mehr als Lernende, sondern im Endeffekt als auf sich selbst allein Zurückgeworfene, die zu Hause vorm Rechner sitzen. So lustig diese Aussage auch ist und so passend ist sie eigentlich: Ich fühle mich nutzlos. Dieses technisch vermittelte inhaltsfokussierte Lernen hat dann keinen Sinn mehr, weil diesen Sinn bekomme ich ja anscheinend nur, wenn ich einen Lernort habe, der allein für soziale Lernbeziehungen reserviert ist. Und das ist halt nicht das Schlafzimmer oder die Küche, weil diese Orte sind für andere Beziehungserfahrungen da. Inwieweit kann hier überhaupt eine für Lernen bedeutsame Beziehung aufgebaut werden und vor allem zu wem? Doch nur zu sich selbst, zu den Inhalten und zu virtuell verfügbaren Menschen, die nur in flachen Bewegtbildern verfügbar sind. Aber nicht als Mensch. Das finde ich gefährlich und schwierig an diesen ganzen Entwicklungen zur Entgrenzung von Ort und Zeit im Digitalen.

GIESEKE: Ja, das ist interessant. Das finde ich jetzt wirklich interessant.

KÜHN: Aber wie gesagt, ich kann keine Antwort geben, woran die Lernerfahrung hier dann emotional andockt. Der Inhalt ist auf jeden Fall wichtiger und wird sehr stark in den Fokus genommen. Dazu eine Beziehung aufzubauen, ist dann doch letztlich entscheidend, um in einem output- und wissensorientierten Hochschulsystem einen Abschluss zu erlangen. Aber die Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden oder den Teilnehmenden untereinander im Digitalen, das ist nicht mehr so wichtig.

GIESEKE: Nein, es waren alle erleichtert, dass wir die Präsenz hatten, aber als es dann schlimmer wurde, haben wir wieder umgeschaltet, um zu sehen, wie es dann ist. Und dann, als wir dann wieder untereinander in Präsenz waren, waren alle ganz euphorisch und intensiv diskutierend, ja? Ja, das war eine ganz andere Erfahrung.

KÜHN: Atmosphäre, würde ich sagen. Eine andere Atmosphäre.

GIESEKE: Ja, die hatten auf einmal Atmosphäre, ja eine eher intensivere Lernatmosphäre?

KÜHN: Ja, ja. Genau.

GIESEKE: Konnte man sich auch damit auseinandersetzen, auch kritisch und auch anders bejahend? Jetzt sind wir zurückgegangen ins Homeoffice. Ich habe gelernt, im Netz mehr Diskussionen anzustoßen. Aber es war nicht so. Es ist dann keine Diskussion. Ja, das müsste man noch mal genauer betrachten. Das würde sich vielleicht mal lohnen, dass Sie oder ein anderer dazu noch einmal einen entsprechenden reflexiven Text verfasst.

GIESEKE: Also das ist interessant. Ja, Tietgens wäre 100 Jahre alt geworden. Jetzt allgemein gefragt: Was haben Sie daraus für sich aus den Texten gezogen?

KÜHN: Was mir bei Tietgens aufgefallen ist und mich überrascht hat, es in einem über 50 Jahre alten Text zu finden, das ist das Prinzip der Teilnehmendenorientierung. Ursprünglich habe ich Soziologie studiert und danach Bildungswissenschaften und dann stellte sich für mich die Frage: Was ist denn jetzt eine Art disziplinärer Kern der Erwachsenenbildung? Und da würde ich sagen, es ist diese Hinwendung zu den Teilnehmenden. Schule und Schuldidaktik und -pädagogik hat das nicht. Sie blickt eher auf das Inhaltlich-Curriculare, die Lehrkraft und den Klassenverband, aber eben nicht auf die einzelnen Lernenden. Auch diese Überzeugung der Bildsamkeit eines jeden Menschen, die allerdings interdisziplinär begründet werden muss, finde ich so auch nur in der Erwachsenenbildung. Auch die Idee des Gewordenseins der Teilnehmenden, was Tietgens ja auch schon beschreibt, ist für mich typisch für die Erwachsenenbildung. Hinzu kommt ein Prinzip der Offenheit von Lernprozessen, die eben nicht abgeschlossen sind, sondern ein Leben lang wirken. Diese Offenheit bezieht sich dann auch auf das Inhaltliche, da es eben zum Großteil nicht-curricular ist. Das sind für mich disziplinäre Anker, an denen man sich eigentlich festhalten kann. Dieses Verständnis, dass Lernen immer biografisch bedeutsam ist, sehe ich so bei keiner anderen pädagogischen Disziplin in der Form. Gerade auch die Schulpädagogik und auch die Berufsschulpädagogik, die sind sich mittlerweile schon bewusst, dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist, aber das spiegelt sich nicht in der Lehramtsausbildung oder dem pädagogischen Selbstverständnis wider. Hier könnte man jetzt auch noch grundsätzliche Diskussion führen, ob biografisch bedeutsames Lernen überhaupt im Fokus des Lernortes Schule liegt oder nicht. Aber für die Erwachsenenbildung sehe ich das Biografische schon als disziplinären Kern, und das hat Tietgens tatsächlich damals alles auch schon bearbeitet, darauf hingewiesen und sich daran abgearbeitet.

GIESEKE: 2022 wäre er 100 Jahre alt geworden, deshalb wollten wir sehen und hören, wie er heute verstanden wird. Haben Sie noch ein Zitat aus den Texten?

KÜHN: Es gibt in dem Text von Tietgens und Weinberg auf Seite 20 eines: „Die gesellschaftlich und humanitär begründeten Anforderungen an das Lernen erlauben heute aber nicht mehr, sich beim Lehren auf die Handlungsregeln oder auf Intuition zu verlassen. Die wünschenswerte Effektivität der Lernprozesse fordert zu der Frage heraus, wie und mit welchen wissenschaftsmethodischen Instrumentarien die Lernförderung verbessert werden kann.“ Gerade den zweiten Satz habe ich mir so ein paarmal auf der Zunge zergehen lassen: wünschenswerte Effektivität und Lernförderung verbessern. Ich weiß nicht, ob ich erschrocken war. Ich kenne Tietgens nicht, inwieweit er das auch aus einer gewissen Distanz beschrieben hat. Aber dieser Effektivitäts- und Optimierungsgedanke, der dahintersteckt, den gab es anscheinend damals schon und der ist tief eingeschrieben. Ich würde hier immer dagegenhalten und fragen, wer sagt denn, dass das wünschenswert ist? Also wer sagt denn, dass es für die erwachsenenpädagogische Forschung wünschenswert ist, die Effektivität von Lernprozessen zu erhöhen und Lernen zu optimieren? Wo kommt das her? Bei diesen Fragen baue ich immer eine Brücke in meinem Kopf zu heute und zu dem, was ich schon bei der Digitalisierung beschrieben hatte: Die Gestaltung der heutigen digitalen technologischen Umwelten ist genau darauf ausgerichtet, Effektivität, Optimierung und Transparenz zu erzeugen. Und da dürfen wir uns nicht blenden lassen. Also Tietgens spricht ja noch von dem wissenschaftsmethodischen Instrumentarium. Also er hat zumindest noch die Idee, dass die Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichen Verfahren Wissen liefern kann. In der Funktions- und Verfahrensweise des Digitalen wird dieses wissenschaftsmethodische Instrumentarium ersetzt durch Technologien, die vorgeben, wissenschaftlich zu sein. Es werden also Daten gesammelt und Daten ausgewertet, wie wir Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das eigentlich auch irgendwie machen. Die Technologie wirkt damit scheinbar objektiv, aber sie ist es nicht. Jede Technologie ist (noch) von Menschen erschaffen, die bestimmten Zielen folgen. Und bezogen auf die Gestaltung technologischer Lernarchitekturen sind diese Ziele Steuerbarkeit, Effektivitätssteigerung und Optimierung von Lernprozessen. Wir dürfen uns hier nichts vormachen: Die Technologien sind nicht primär auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet, sondern die Lernenden sollen sich an die Technologien anpassen. Das heißt, wir haben hier eine radikale Verschiebung weg von dem Verständnis, dass sich die Gestaltung von Lernprozessen an den biografisch begründeten Bedürfnissen der Lernenden orientiert, hin zu einer auf Optimierung ausgelegten Steuerungslogik innerhalb technologischer Architekturen. Und jetzt fand ich es interessant, dass Optimierung und Effektivität anscheinend damals schon wünschenswerte Ziele waren. Aber ich finde es auch ein bisschen erschreckend, wie weit sich diese Gedanken zurückverfolgen lassen.

GIESEKE: Also ich habe den bei ihm nie gehört, ja? Ich war in den Siebzigerjahren da, '73 bis '80. Ich könnte jetzt auch nicht sagen, ja, er hat das immer wieder gesagt. Das weiß ich auch nicht, muss ich sagen.

KÜHN: Es kann auch sein, dass es eine gesellschaftliche Stimmung war, die er damit beschrieben hat. Deswegen weiß heute nicht, wie groß seine Distanz zu dem Satz ist. Oder ob er hier nicht eher eine Stimmung beschreibt, in der die Erwachsenenbildung diese Rolle zugewiesen bekommt, Erkenntnisse zu liefern, wie man Lernen effektiver gestalten kann.

GIESEKE: Es gibt aber auch so eine Verzweigung noch mal zwischen Effektivität oder Effizienz. Ich glaube, das hat damals begonnen.

KÜHN: Im Output-Denken des Bildungssystems würde ich sagen: Effektivität ist die Wahl der Mittel, um bestimmte wünschenswerte Lern- und Bildungsziele zu erreichen und Effizienz mit möglichst wenig Mitteleinsatz, das Maximum an Output zu erzeugen.

GIESEKE: Ja, sozusagen sich nicht verheddern und verzetteln. Aber ich finde das interessant, was Sie zur Digitalisierung gesagt haben und wie sich das wohl entwickeln wird. Da habe ich noch mal eine andere Fantasie. Wenn man jetzt sich anschaut, wie zerstörerisch die Digitalisierung sein kann, also wenn alles digitalisiert wird, was ja das Ziel zu sein scheint. Was das auch für Unternehmen bedeutet oder für schutzbedürftige Daten zum Beispiel in der Gesundheit. Die Unternehmen oder der Staat haben Zugang, auch wenn der nicht immer rechtens ist. Oder was das eben auch bedeutet für Hass und andere Auswürfe, was ja jetzt behoben werden soll, aber nicht behoben werden kann, weil es ja eher noch angestachelt wird. Kann diese Form der digitalen Technologie eigentlich halten? Sie kann ja ganze Systeme lahmlegen. Wir haben das in England erlebt. Oder wenn alles digitalisiert ist, bleiben alle Fahrzeuge stehen, wenn irgendwo eine Kleinigkeit nicht stimmt, ja? Also das habe ich jetzt auf einmal im Kopf bei diesen Gedanken. Ich habe das immer schon gedacht. Ich sage, gibt es da gar keine Zwischenform?

KÜHN: Gibt es Grenzen? Ich denke da immer so an Reckwitz oder Stalder, die das auch so ein bisschen behandeln. Reckwitz hat genau das zum Beispiel für die Kreativität gefragt. Gibt es Grenzen oder gibt es Bereiche, in denen man nicht kreativ sein kann? Und so würde ich die Frage für die Digitalisierung auch gerne stellen: Gibt es Bereiche, die wir nicht digitalisieren können? Also digitalisieren im Sinne von: Ich habe ein analoges Erlebnis der Welt und erfasse das mit Sensoren und mache daraus digitale Daten in Form von Einsen und Nullen. Und ich glaube, diese Frage müssen wir stellen und dabei merken wir, dass wir anscheinend etwa bei den Gesundheitsdaten in einen Grenzbereich kommen, wo die Grenze keine technologische ist (weil da wäre viel mehr möglich), sondern eine ethisch-normative, die kulturell auch unterschiedlich gezogen wird. Persönlich glaube ich, dass, weil der technologische Fortschrittsgedanke so stark ist und das Digitale eine gewisse Universalität aufweist, es keinen nicht-digitalisierungsfähigen Bereich gibt. Hier erzähle ich gerne das Beispiel mit dem Tod, der gerne als Grenze des Lebens, auch für das lebenslange Lernen übrigens, gesehen wird. Es gibt mittlerweile Unternehmen, die verarbeiten Sprachdaten oder auch visuelle Daten der verstorbenen Person und trainieren damit eine Künst-

liche Intelligenz. Damit wird ein digitaler Avatar erzeugt, mit dem man interagieren kann und der so antwortet, wie die verstorbene Person es wahrscheinlich getan hätte. Und ich weiß nicht, ob ich das gruselig finden soll und ob es wirklich menschlich ist, den Tod nicht zu akzeptieren. Denn wie war das: Einen Sinn im Leben gibt es nur, weil das Leben endlich ist. Und das führt uns auch schon zur Frage, was uns als Mensch überhaupt noch ausmacht. Wer sind wir und was wollen wir sein? Und das sind übrigens ganz grundlegende Fragen für die Erwachsenenbildung, da die Antworten darauf die normativen Ziele für pädagogisches Handeln bestimmen. Deswegen fordere ich immer wieder, dass es eben eine Renaissance der Bildungstheorie braucht. Ich glaube, das muss man dann diskutieren, aber beim Lernen sehe ich die Grenze noch nicht. Da ist die forschungspolitische Agenda eher so, dass alles, was digitalisierbar ist, digitalisiert werden soll. Die Tendenz ist, dass es am besten nur noch ein großes Netzwerk und eine zentrale Plattform gibt, wo alles zusammenläuft, damit der individuelle Lernprozess optimal gesteuert werden kann. Und die Erwachsenenbildung folgt da leider oft zu blind, weil sie die Zielfrage selbst nicht normativ beantworten kann, die eben auch Grenzen aufzeigen würde.

GIESEKE: Ja, und da ist natürlich Theoriebildung gefordert. Damit man die komplexen Anforderungen des Menschen als soziales Wesen noch mal neu thematisiert, auch mit dem Räumlichen und dem Atmosphärischen und ich würde noch hinzusetzen zur Beziehungsfähigkeit zu Menschen und Inhalten.

Teil III Reflexionen im Anschluss an die Gespräche

Rezeptionsverläufe nachvollziehbar nach und durch die geführten Interviews

WILTRUD GIESEKE

Rezeption 1: Forschungsverläufe im Fach vor dem frühen Text von Hans Tietgens zur Konstituierung theoretischer Bildungsherausforderungen und Partizipation an Erwachsenenbildung

Disziplinen und Teildisziplinen entwickeln sich mit ihren speziellen Fragen durch Forschung und Theoriebildung. Diese Entwicklungen sind dabei in vielen Varianten an gesellschaftliche, länderspezifische und internationale Interessen, die jeweils vorhandenen theoretischen und wissenschaftlichen Aktivitäten und ihre bildungspolitischen Positionierungen gebunden. Das gilt im Übrigen für die Sozialwissenschaften insgesamt. Wissenschaft ist gefragt, die auf Bedingungen nicht nur reagiert, sondern kritisch weiterführend daran arbeitet. Für die Bildungswissenschaften wünscht man sich einen Blick, der sich nicht auf eine enge Praxeologie zurückzieht, im Anschluss an eine andere Disziplin. Sondern man wünscht sich, dass die Bildungswissenschaft ihren eigenen Blick in eine interdisziplinäre Betrachtung einbringt. Diesen kann sie nicht von einzelnen Disziplinen abholen. Wir fragen also nach den bildungstheoretischen Grundlagen und dem gesellschaftlichen Rückbezug.

Suchbewegungen bei Arbeiten der Klassiker der EB/WB auch im Zusammenhang der Erinnerungen und Ehrungen lassen nicht nur die Fragen aufkommen, was Personen eingebracht haben zur Konstituierung und Entwicklung der Disziplin, sondern danach, was der Kern der Disziplin ist und wo wir jetzt stehen. Dieser Kern nämlich und die davon ausgehenden weiteren Ausdifferenzierungen haben noch einmal ein spezifisches Gewicht neben einflussnehmenden, dynamischen Prozessen der Veränderungen und/oder Stagnationen, denen gesellschafts- und bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen.

Was den so nachhaltig und durch die Jahrzehnte immer wieder beachteten und wieder aufgegriffenen längeren Text von Tietgens *Warum kommen wenig Arbeiter in die Volkshochschule* betrifft, kann aktuell u. a. auf Bremer (2022) verwiesen werden. Was sind seine Auslegungen zu Tietgens' Einstellung zu Bildung und Lernen? Bremer greift neben Befunden aus den 20er-Jahren die Forschungsergebnisse von Bourdieu der 70/80er-Jahre auf und benennt die fehlende kulturelle Passung, was Deutschland betrifft.

Bourdieu entwickelt, empirisch abgeleitet, die differenten Lebensweisen, Bildungsvorstellungen und Lebensstile ganzer gesellschaftlicher Gruppen in Frankreich.

Er benennt diese aber nicht als Folge differenter beruflicher spezifischer Anforderungen, die sich im täglichen Handeln in einem bestimmten Milieu ablagern und habitualisieren, sondern bindet sie in einen eigenen spezifischen Kontext ein. Aber die von ihm beschriebenen Habitualisierungen sind nicht nur in geschlossenen, abgegrenzten gesellschaftlichen Milieus zu finden. Habitualisierungen als Folge beruflicher Sozialisation lassen sich selbst bei universitär Ausgebildeten zur Kenntnis nehmen. Wenn diese beispielsweise durch ein Studium nicht auf ihr Tätigkeitsfeld vorbereitet sind, dann entwickeln die Individuen ihre Erfahrungen und Deutungen entlang ihrer Praxis, in der sie tätig sind, mit spezifischen beruflichen habituellen Ausformungen (Gieseke 1989), bezogen darauf, was die Praxis ihnen an Handlungen abfordert. Weiterhin wirken bisherige Muster des Handelns, die individuelle Ausformungen in den beruflichen Ausrichtungen erkennen lassen. Aber ebenso bildet sich ein bestimmter Lernhabitus aus, der sehr wohl noch einmal sehr unterschiedlich einzuordnen ist, was Klassen- und Schichtungsfragen betrifft (Herzberg 2004). Bei Bourdieu hingegen ging es im engeren Sinne aber um große Gesellschaftsgruppen, bei denen er bestimmte Muster nicht nur der Berufsausübung und des Lernverhaltens, sondern des Lebensstils, des Geschmacks, der kulturellen Aktivitäten im Sinne abgegrenzter Lebenswelten plastisch rekonstruierte. Wenn auch die Studie für die damalige französische Gesellschaft besonders relevant ist, so lassen sich auch zu anderen europäischen Ländern Bezüge herstellen.

Gleichwohl nimmt Bremer, die von Tietgens für seine damalige Abhandlung genutzte und zur selben Zeit von Bernstein veröffentlichte Sprachanalyse auf. Tietgens interpretiert die Anforderung an die EB/WB, sich den durch die Teilnehmenden eingebrachten unterschiedlichen sprachlichen Möglichkeiten anzunehmen – also Anschlüsse zu finden, um auf die Mehrsprachigkeit entsprechend zu reagieren, das heißt, in der Kursarbeit die Gemeinsprache und Formalsprache bedienen zu können. Die Mehrsprachigkeit scheint für Tietgens ausschlaggebend dafür zu sein, dass Arbeiter die VHS meiden oder sie besuchen. Für Tietgens war der Sozialisationsbegriff kein weiterführender Ansatz, um sich mit Lehren und Lernen theoretisch und konzeptionell auseinanderzusetzen. Für ihn war er fast diskriminierend und entthob die Planenden und Lehrenden von entsprechenden bildungsbezogenen Untersuchungen.

Bremer knüpft klassisch bildungstheoretisch an die Unterscheidung zwischen humanistischem Bildungsideal und beruflicher Qualifizierung an. Er argumentiert berufssoziologisch, Bezug nehmend auf eine proletarische Arbeits- und Lebenslage und suggeriert indirekt ein eng gefasstes Bildungs- bzw. Qualifizierungsinteresse (vgl. Bremer 2022, S. 109). Dabei wird auf der Ebene von Bildungsinteressen argumentiert und noch nicht Bezug genommen zu den konkreten Lehr- und Lernsituationen. Inwieweit Tietgens einen berufsbezogenen Weiterbildungsansatz als defizitär ansieht, sei dahingestellt (vgl. ebd.). Sicher ist aber, dass Tietgens sich mit dem Thema eher aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit im Sinne von Gemein- und Formalsprache beschäftigt und dabei von der Kurssituation ausgeht. Ein generell geringeres Interesse an Weiterbildung hat für Tietgens mit lebenspraktischen Gründen zu tun. Tietgens betont für die damalige Zeit, dass die VHS weniger über den Nutzen beruflicher Art definiert ist

und wird, vielmehr stehen Vorstellungen zur allgemeinen Bildung im Mittelpunkt. Für die Gegenwart ist die Frage nach dem Nutzen sehr viel weiter ausgelegt (siehe dazu Fleige 2022), sodass allgemeine Bildung und berufliche Weiterbildung nicht mehr als getrennte Welten gesehen werden. Tietgens beschäftigt sich nicht soziologisch mit der Frage, sondern will nach einer Erklärung suchen, die speziell bildungstheoretisch anzugehen ist. Sie kann nicht soziologisch betrachtet werden – es sei denn, es geht um gesellschaftliche Aufklärung bei sich verfestigendem Partizipationsverhalten in der Bevölkerung. Auch dieses ist natürlich bis in die Gegenwart ebenso der Fall. Die Adressatinnen oder Adressaten sind bei Tietgens neben den Planenden die Lehrenden, die das Wissen und die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit benötigen und in solchen Kontexten sprachlich flexibel und so handlungsfähig sein sollten. Auch Bremer spricht dabei – aber eng an Bourdieu angelehnt – vom sozialen Verhalten des Verstehens. Tietgens bindet diese gleiche Erkenntnis in eine bildungstheoretische, konzeptionelle Vorstellung als zu erwartende Mehrsprachigkeit ein. Diese Erwartung trifft nicht nur die Dozierenden, sondern ebenso die Leitungen, die Planenden mit ihrer Ansprache und den Angeboten. Tietgens lehnte in den 70er-Jahren diese sozialisatorischen Festschreibungen – was Bildungsziele und -vorstellungen betrifft – noch ab, weil er die Sorge hatte, es wären Festschreibungen der Individuen auf ihre Herkunft im konservativen oder dogmatisch sozialistischen Sinne. Schon in den 1980er-Jahren wurde aber sehr interessiert nach der Rezeption von Bourdieu zur Kenntnis genommen, dass sich Muster des täglichen Handelns in der Praxis entwickeln, eben durch ihr tägliches Tun, unabhängig vom Bildungsniveau. Die Festschreibung eines Habitus zum Beispiel durch den Arbeiterstatus verlor vielleicht nicht generell, aber partiell ihren festschreibenden Charakter – so zumindest in einer offenen Demokratie. Andererseits kam das Konzept des lebenslangen Lernens als erweiterter Ansatz hinzu und man sah offensichtlich so im Rosa'schen Sinne eine dynamische Steigerung in den Entwicklungsanforderungen mit der Moderne an das einzelne Individuum, besonders mit der Spätmoderne, als gegeben an (Rosa 2021).

Aber für Tietgens ist festzuhalten, dass er schon Ende der 1960er-Jahre eine abholende, milieuübergreifende Kommunikationsfähigkeit bildungstheoretisch für erstrebenswert hielt, die nicht nur sensibel, sondern auch beziehungsstiftend zu sein hat – sowohl, was den Inhalt, und ebenso, was die Lerngruppe betrifft. Diese normative Größe verweist auf eine eingeforderte professionelle Rahmung. Auch Bremer sieht inzwischen, wie er es nennt, Habitusmetamorphosen, die eine enge sozialisatorische Auslegung übersteigen. Besonders ausgewiesen wird dies an diversen Begrifflichkeiten, die Tietgens aufführt, um das Feld des Lehrens und Lernens auszumalen und zu beschreiben. So nennt er Begriffe wie soziales Umfeld, Umgebungsgruppe, Bildsamkeit, Lernpotenzial, Lernenergien, Anknüpfen bei den Teilnehmenden, die Rolle von Sprache, innergesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Gesellschaftsklima, soziale Spannungen, Lernhemmungen und Emotionalität. Mit dem Feldbegriff im Band mit Weinberg, ein paar Jahre später, wird die Möglichkeit gegeben, das Zusammenspiel der Phänomene begrifflich spezifisch aufzufangen und Wirkungszusammenhänge der

Aktivitäten der beteiligten Akteurinnen und Akteure beschreibbar zu machen. Damit konnten Lehren und Lernen in ihren Zusammenhängen genauer analysiert werden.

Nur verlor in den folgenden Jahren infolge sozialisatorischer Betrachtungen, ohne die Wirkungszusammenhänge in den Bildungsprozessen genauer zu betrachten, die Lehre ihren Platz; aber auch die Zielgruppe der Arbeiter hatte ihren vorrangigen Reiz an andere Zielgruppen verloren. Eher wird auch gegenwärtig Lehren und Lernen zusammengedacht und in einer sozialen Dimension ausgelegt, Bezug nehmend aufgenommen und mit den daran anschließenden Untersuchungen in Verbindungen gebracht – wie beispielsweise mit Statistiken zur Teilnehmerinnen- und Teilnehmerentwicklung, Milieustudien, Beliebtheit der Institution, Lernhabitusstudien oder Emotionsstudien. Die Komplexität der Themenanlage wird herausgehoben, auch eine zeitgeschichtliche Einordnung wird vorgenommen, die erst einmal eine Auseinandersetzung mit den Vorstellungen über Weiterbildung und den Einordnungen von EB in die eigenen Lebensbedingungen und vorhandene Partizipationsinteressen in den Mittelpunkt stellt. EB/WB dehnt sich aus. Die Begriffsentwicklung beginnt als Folge bildungsbezogener, gesellschaftlicher, bildungspolitischer neuer Initiativen. Es zeigten sich Institutionalentwicklungen in den 1970/80er-Jahren als Strukturbildung, die auf potenzielle Nachfrageentwicklung und Förderherausforderungen reagierten, sodass die breite Bevölkerung partizipieren konnte und Erwachsenenbildung/Weiterbildung Thema und Forschungsgegenstand wurde.

Die bildungstheoretischen Fragen erschienen Jahrzehnte empirisch eher nachgeordnet. Erst relativ spät wurden die spezifischen erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) pädagogischen Handelns durch Forschung begleitet. Ausgangspunkt bei alledem sind die Bildsamkeit der/des Erwachsenen, das Gewordensein, die Hinwendung zu den Teilnehmenden auf verschiedenen Handlungsebenen, aber es gibt auch den kritischen Hinweis auf die Orientierung an Effizienz und Optimierung. Diese kamen beginnend in den 1980er-Jahren verstärkt hinzu. Später kamen neoliberal fokussiert dann die Verlagerung auf die individuelle Verantwortung und die technische Innovation der Digitalisierung, die auch Fragen des Lehrens und Lernens noch einmal neu stellten. Aber das Interesse an Lernkulturen geht nicht mit der Beschränkung institutioneller Strukturen einher.

Offene Untersuchungsfelder sind weiterhin das Nutzungsverhalten von EB/WB, ebenso die Themenbreite in den Programmen der Organisationen, zum Beispiel in bestimmten Regionen, um zur Kenntnis zu nehmen, was EB/WB inhaltlich, bezogen auf welche Institutionen- bzw. Organisationskontexte, eigentlich ausmacht.

Tietgens aus der Zeit um 1970 zu lesen, verlangt im Grunde eine zeitgeschichtliche Einbettung in die frühe Bildungsbewegung. Die Bildungsdiskriminierung in den Schulen gegenüber Arbeiterkindern, Kindern vom Land und Mädchen im Allgemeinen, was ihre Bildungsentwicklung und die Möglichkeiten, an höherer Schulbildung zu partizipieren, und die damit verbundenen Aufstiegsmöglichkeiten betrifft, wurde damals quasi durch eine aktive Bildungspolitik einer neuen Regierung weggeräumt. Die begleitenden Auseinandersetzungen kann man sich nicht heftig genug vorstellen. Das Interesse für die Übernahme einer öffentlichen Verantwortung für die Erwachse-

nenbildung war in den 1970er- und den beginnenden 1980er-Jahren ebenso ein herausragendes Thema. Nach und nach entwickelten sich die Weiterbildungsgesetze in den einzelnen Bundesländern, Studiengänge und erst wenige Professuren. Einstellungen von Mitarbeitenden aus vielen Studienfeldern erfolgten. Fortbildungen (vor Ort), Berufseinführungen und Arbeitsgruppen zu Programmbereichen entfalteten ihre Aktivitäten. Diese gesellschaftlichen, bildungspolitischen Aktivitäten zeigten den Zusammenhang zwischen sich durchsetzenden gesellschaftlichen Interessen an Erwachsenenbildung/Weiterbildung, den Gestaltungsinitiativitäten und dem institutionellen Ausbau. Kooperationen und Vernetzungen mit vielerlei Ausrichtungen kamen erst später; sie könnten heute bildungstheoretisch genauer auf diese Fragestellungen bezogen untersucht werden.

Es ging aber auch weiterhin um die Gewinnung von Teilnehmenden, die Ansprache für verschiedene Milieus und um Förderprogramme für bestimmte Gruppen im Zuge von Arbeitslosigkeit. Bedarfe und Bedürfnisse wurden Thema; Marktaspekte bezogen auf Teilnehmerinteressen spielten beginnend in den 1980er-Jahren besonders in den 1990er-Jahre eine Rolle. Ebenso veränderten sich aber bildungspolitische Steuerungen, bezogen auf verschiedene wechselnde Zielgruppen, und diese erfassten auch als bildungspolitisch relevant eingestufte Themen wie technologische Entwicklungen, organisatorische und strukturelle Steuerungen und ebenso demokratisierende Entwicklungen über Vernetzungen und Kooperationen. Bildungspolitisch gestützte Forschung, wenn auch unabhängig durchführbar, stützte nicht nur, sondern schrieb entsprechende Forschungsschwerpunkte aus.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen und die bildungspolitischen Auslegungen übernehmen die Rahmungen und neue Steuerungen. Rationalisierungen sollen Stellenabbau ermöglichen; sie werden im Planungshandeln vorgenommen. Dadurch gibt es ökonomisch gefordert staatliche, projektgebundene, punktuelle Initiativen, die nur scheinbar in feste Stellen überführt werden konnten. Dies betraf besonders die Beratung und die Arbeitsstellen für hauptamtlich Planende.

Nicht banal ist, wie weitreichend die frühen Arbeiten von Tietgens besonders bildungstheoretische Rahmungen setzten, die bis heute noch nicht erfüllt sind. Aber die Wertschätzung von EB/WB hingegen stieg an. Sie wird in den gesetzlichen Rahmenbedingungen jeweils deutlich und ebenso darin, welche Möglichkeiten sie in anderen Formationen hat; zum Beispiel als beigeordnete Bildung, bei der der Hauptzweck der Organisation nicht Bildung ist. Ein großer Anteil der Weiterbildung liegt in der kommerziellen Bildung und in Vereinen etc. Diese Entwicklung hat ihren Ursprung darin, dass verschiedene gesellschaftlichen Gruppen ihre jeweiligen Interessen an Erwachsenenbildung/Weiterbildung knüpften. Gesellschaftliche Aktivitäten kamen und kommen ohne Bildung und Qualifizierung nicht aus. Als wichtiger Typus mit gesetzlichem Charakter haben wir die Volkshochschulen, die durch Ländergesetze strukturiert sind und nicht durch einen Interessenbezug definiert sind (Olbrich 2001, Schrader 2011). Nicht unerheblich sind dabei die sogenannten hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden, die die jeweiligen Programmbereiche strukturieren. Bei ihnen liegt die Verantwortung für die jeweiligen Angebotsschwerpunkte. Nun greifen die erwähnten

Sparprogramme genau an diesen Stellen, die auf gesetzlicher Grundlage mühsam eingerichtet wurden und seit Ende der 1980er-Jahre wieder zum Teil reduziert wurden. Auf diesem Wege wurde der Ausdifferenzierungsprozess gestoppt. Wenn nun Wissenschaft diese Prozesse indirekt unterstützt, indem sie daraus ableitet, dass die Leitung der jeweiligen Organisationen, nebenberuflich Tätige zu planenden Akteurinnen und Akteuren erklärt, affirmiert sie diese Entwicklung. Ja, es ist interessant, welche Organisationen sich wie bildungswissenschaftlich entwickeln. Aber ebenso interessant ist es, welche Märkte wie und warum bedient werden und mit welchen Bildungsvorstellungen und mit welchen Planungsstrategien gearbeitet wird. Das gilt auch oder gerade für digitale Strukturen, die sich in alle Richtungen weiterentwickeln.

Die EB/WB hat bezogen auf die spezifischen Bedingungen dieses Felds nur geringe Ansprüche an Bildungsstrukturen auf den verschiedenen Ebenen. Zwar gibt es jetzt nach 50 Jahren in allen Bundesländern Gesetze zur Regelung weiterbildungsbezogener Aspekte, die sich aber weiterhin unterscheiden. Man vermisst auch entsprechende Kultusministerkonferenzen, die sich mit der EB/WB beschäftigen. Neben den Volkshochschulen sind in diese teilstaatlichen Finanzierungen konfessionelle Einrichtungen, der Bildungsurlaub in Kooperation mit den Volkshochschulen und die Gewerkschaften über Arbeit und Leben und inzwischen andere Träger eingebunden. Dabei geht es aber immer um Zuschussregelungen. Die EB/WB ist in diesem Sinne darauf angewiesen, dass die Lehrstühle für EB/WB explizit viel Forschung über die Breite der Weiterbildungslandschaft und eine verbindende Theoriebildung zur Verfügung stellt, damit sie ihre gesellschaftliche Sichtbarkeit sichert und dabei ihr Wirken im offenen Raum sichtbar macht. Im Besonderen geht es darum, die Ausrichtung der Organisationen, ihre Inhaltsbereiche und ihre spezifischen Zielgruppen bildungstheoretisch adressiert zu analysieren.

Die Organisationsentwicklung ist nun seit den 1990er-Jahren keineswegs unerheblich. Allein in Berlin und Brandenburg sind im Archiv der EB/WB-Abteilung der HUB über 1.100 Organisationen aufgenommen. Einige betriebliche Weiterbildungsabteilungen sind zögerlich, was die Archivierung betrifft, da sie interne Forschung und Entwicklung nicht in die Öffentlichkeit tragen möchten. Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden erst als Bildungsorte über ihre Programme sichtbar. Hier geht es darum, allenfalls im Sinne von neoinstitutionellen Ansätzen zu operieren. Aber es fehlen Entwürfe (siehe dazu Schäffter 2001), die bildungstheoretische Ansätze bereithalten. Was die Gesamtentwicklung des Feldes betrifft, sprechen wir gegenwärtig im Sinne von Deleuze von einem rhizomartigen, unspezifischen Wachstum der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, das in alle Richtungen geht, Abzweigungen und Verästelungen bildet und sich ebenso vernetzt mit klassisch durchstrukturierten Organisationen. Erwachsenenbildung/Weiterbildung erscheint zumindest vermeintlich überall in der Formel des lebenslangen Lernens, ist aber schwer greifbar, solange sich die Forschungsstrukturen zum Feld in vielen Teilveröffentlichungen zerfließen und ansonsten nur im Sinne von Wendemechanismen gearbeitet wird. Gesellschaftspolitisch hat das lebenslange Lernen erst den Anschein erweckt, Lernen würde bald zum Alltag gehören. Man unterstellte unhinterfragt eine parallele Entwicklung von

Strukturen. Theoretisch traten aber das Selbstlernen und die Selbstkonstruktionen in den Vordergrund, die wenig Aussichten auf inhaltlich intensive Lerninteressen und -entwicklungen stellten. Die Verantwortung ist an das Individuum delegiert. Dieser gesellschaftliche Prozess wurde theoretisch auch begleitet. Aus den Bildungsinteressen wurden die diagnostizierten habituellen Eingrenzungen oder spezifischen Ausformulierungen. Alles verweist seit geraumer Zeit auf individuellen Freilauf. Wenn es aber spezifische gesellschaftliche Problemlagen wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatzsuche und weiterbildungsbezogene Unterstützung im Falle von Migrationsbedingungen gibt, gilt nicht der freie Lauf der jeweiligen Interessen. Die Bundesagentur für Arbeit und damit kooperierende Organisationen greifen steuernd ein. Das heißt, dass es dann keine habituelle Engführungen mehr im Nachdenken über die Lernfähigkeit von Erwachsenen zum Erlernen neuer Berufe bzw. spezifischer Tätigkeitsfelder gibt. Genau solche entsprechenden Untersuchungen als Bildungsforschung könnten die Potenziale von Erwachsenen unter schweren Bedingungen herausarbeiten. Es böte auch eine Chance, die thematischen Planungen in diesen Programmfeldern mehr zu thematisieren sowie die Gestaltung der Milieuforschung um gesellschaftliche Gruppen, ihre Partizipation an Weiterbildung und ihre Lernverläufe in den Blick zu bekommen. Natürlich bleibt weiterhin das Interesse an soziologischer Bildungsforschung. Es verwies bisher besonders darauf, welche Gruppen nicht oder wenig an Erwachsenenbildung/Weiterbildung partizipieren. Die Gründe führten zu Zielgruppenkonzepten und der Teilnehmerorientierung. Die Diskussionen über Lernkulturen, Kursankündigungen und die Seminargestaltungen oder die digitalen Lernprogramme eröffnen neue bildungstheoretische Interessen (Robak et al. 2022). Gerade die Einschränkungen während der Pandemie und das damit einhergehende Homeoffice verweisen auf hohe Beweglichkeiten, zeigen ausgeschlossene Gruppen und verweisen bezogen auf diese Gruppen auf notwendige erweiterte Aktivitäten, die Begleituntersuchungen verlangen. Programmforschung zumindest in regionalen Feldern könnte über thematische Ausrichtungen und mögliche Zertifikate und Abschlüsse berichten.

Bisher hat sich ausgehend von den Hörerforschungen des späten 19. Jahrhunderts seit den 1920er-Jahren die Teilnehmerforschung über die Leitstudien und sich ausdifferenzierende Forschungsstränge in der EB/WB bis hin zum Bildungsmonitoring (zum Beispiel mit dem Adult Education Survey u. a.) als „Grundpfeiler“ und „Konstante“ der erwachsenenpädagogischen Forschung etabliert (Heidemann 2021). Ebenso gibt es für die Schicht- und Zielgruppenzuordnung sowie für die Habitus- und Milieuforschung bildungssoziologisch relevante Zugänge. Damit verbanden sich implizit alle gesellschaftlichen Diskurslinien, um der EB/WB so zum Teil einen Rückhalt und eine Legitimation zu geben. Wir beobachten eine Abfolge der Diskurse in den 1950er- und 1960er-Jahren von Schichtfragen, Klassendiskursen über Geschlechterdiskurse und bis hin zu Migrationsbedingungen als Themen der EB/WB in Verbindung mit ihren jeweiligen Herausforderungen, denen als politische Aktivierung über Bildung Relevanz zugeschrieben wurde und weiterhin wird. Die Erfahrungen unter den jeweiligen Bedingungen, die faktisch im Leben aller und besonders dieser jeweils benachteiligten Gruppen eine Rolle spielten, wurden damit implizit zum Ausgangspunkt

für das Lernen und die Reflexion im Erwachsenenalter, um die subjektiven Spielräume und Perspektiven zu erarbeiten. In diesem Prozess wird spätestens seit Bourdieu von körperlichen Einschreibungen der jeweiligen Lebensbedingungen und der sozialen Kontakte gesprochen. Aber die körperlichen Einschreibungen scheinen sich öffnen zu können für Neues. Es gibt danach Spielräume zu Neuem im Erwachsenenalter. Die Lernfähigkeit, nicht zuletzt durch eine offene emotionsabhängige Sensibilität, bleibt erhalten.

Diese hier nur angedeutete Entwicklung nach und mit Tietgens wird in den geführten Interviews deutlich. Was die Frage bildungstheoretisch bedeutet und wo der Schwerpunkt bildungstheoretischer Fragen liegt, wird erst durch diese Texte wieder neu ins Zentrum gerückt, um die eigentlich notwendige zukünftige Richtung zu platzieren. Die in diesem Band diskutierten Texte von Tietgens zu Beginn der Diskussion in den 1960er-Jahren des letzten Jahrhunderts verweisen aber in nicht erwarteter Weise auf das, was bisher zu kurz gekommen ist. Also knapp formuliert, was in Sozialisationsprozessen erfahren, erlebt und gelernt worden ist, muss nicht ein Leben lang prägend sein, es kann durch individuell gewollte, angeregte und unterstützte soziale Spielräume und Bildungsherausforderungen, die sich im Lebenslauf stellen, eine neue Richtung bekommen. Dies konnten wir auch in den letzten Jahren ganz aktuell durch die Pandemie und die damit einhergehenden vielen Entlassungen zum Beispiel im Hotel- und Gaststättenbereich beobachten. Diese haben nicht nur zu Abstiegen, sondern auch zu Umschulungen und Weiterbildungspartizipation geführt; mit der Folge qualifizierterer Tätigkeiten. Dabei können Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung eine entscheidende Rolle spielen, wenn neues Wissen und neue Anforderungen neue Denk- und Spielräume eröffnen, weil Lebensräume sich verändern. Uns interessiert, was Bildung betrifft, empirisch, welche Prozesse hier wirken. Gleichwohl müssen wir um die Zähigkeit und die deshalb vorhandenen Nachwirkungen der frühen Sozialisationsbedingungen wissen. Die Biografieforschung arbeitet mit dem Begriff der Biografizität, stark vertreten erst durch Alheit und später dann auch durch Dausien, um einen Prozess vor allem sozialer Entwicklung oder Statik zu markieren, was auch für den Lernhabitus, zu finden bei Herzberg, gilt. Bei Widerstand, veränderten Anforderungen im Umfeld und neuen Lebensformen werden zumindest Erfahrungen überdacht. Das bisher Gedachte reicht nicht mehr für die Gestaltung des jeweiligen gegenwärtigen Lebens. Überwiegend aus der Soziologie kommende Forschende haben diese Ausrichtung angestoßen und die Rahmung für empirische Studienverläufe gebildet. Sie beantworten aber nicht alle notwendigen Aspekte, die zum Kanon bildungstheoretischer Fragen gehören, die sowohl die Strukturbildung, die Planungsansätze und -verläufe und somit auch die subjektive Bildungsentfaltung betreffen. Die Frage nach den Bildungsbedarfen und -bedürfnissen wird nicht gestellt. Die Wissensentwicklungen, zum Beispiel was die ökologische Krise betrifft, verlangen von allen Subjekten neue Lernaktivitäten, die alle Fächer, Arbeitsfelder und Lebensformen betreffen. Auch dies ist ein gesellschaftliches Interesse, welches mehr fordert als Expertenwissen, da es u. a. alle betrifft. Aber es verlangt Wissen, Entscheidungen und Haltungen im Arbeitsleben in allen Berufen und Tätigkeiten, auch besonders im Privaten.

Diese Themen werden zu kulturellen und sozialen Themen. Auch die neuen Herausforderungen durch die zunehmende Armut übersteigen diese und werden zu neuem kulturellen Wissen.

Die Texte von Tietgens und Tietgens/Weinberg führen im Meinungsbild eine bildungstheoretische Komplexität vor, die bis in die Gegenwart auch unter diesen Fragen noch nicht durchdekliniert ist. Dies stellen auch die Interviewten fest, die sich jetzt in der „Nach-Tietgens-Ära“ professionell entwickelt haben. Das gilt unabhängig davon, ob an Tietgens' Begrifflichkeit angeschlossen worden ist oder nicht. Bildungstheoretisch kann vor allem für den Planungsbereich von einer sich entwickelnden Begrifflichkeit gesprochen werden.

Wenn man die Entwicklung der EB/WB zusammenraffen will, verlief sie über gesellschaftliche Interessen an Erwachsenenbildung – besonders auch im Zusammenhang von politischer Bildung, um die Partizipation aller Bevölkerungsgruppen in der Demokratie zu unterstützen. Anschließend daran wurden Professionalisierung und didaktische Prinzipien diskutiert. Es ging um deren Umsetzung unter dem Anspruch, alle durch Bildung zu erreichen und allgemeine soziale Reformen zu unterstützen. Mit diesen Entwicklungen korrespondierten Gesetzgebungsverfahren in den Bundesländern, die Gründung der Bundesanstalt für Arbeit und die Gründung von Qualifizierungsprojekten für Arbeitslose. Im Zuge der deutschen Vereinigung und der im Prozess der marktwirtschaftlichen Strukturierung damals sogenannten neuen Bundesländer ging es um Qualifizierung und Umschulung. Im Zuge dieser Veränderungen gründeten sich verstärkt freie Vereine und GmbHs, die sich um die beruflichen Umorientierungen und Nachqualifizierungen kümmerten – übrigens mit solchen Modellen, die sich dann in ganz Deutschland durchsetzten. Organisationsentwicklungen und, später dann, sich rhizomartig unspezifisch entwickelnde Vernetzungen und Kooperationen erhielten eine neue Bedeutung (zum Beispiel Schäffter 2001, Feld 2011, Herbrecht & Schrader 2018, Jütte & Alke 2018). Die rhizomartige Entwicklung des von anderen so benannten Weiterbildungsmarkts wurde wiederum nur jetzt punktuell auch staatlich mitfinanziert. Diese Strukturentwicklungen durch Vernetzungen, Kooperationen und betrieblich beigeordnet gebildete Organisationen benötigen dringend eine Beachtung, aus der Perspektive der Programme vor dem Hintergrund der Vernetzungen (siehe die jetzige Struktur: von Hippel & Stimm 2019).

Theoretische Modelle unterstützten individuelles Lernen als selbstbestimmtes und später als selbstgesteuertes Lernen im lebenslangen Lernkonzept und waren in einer Strömung konstruktivistisch unterlegt, wobei einige Ansätze einen Anschluss besonders in der Biografieforschung an die Bourdieu'sche Linie suchten (zum Beispiel Dausien 2009). Eine hohe Freiwilligkeit und ein Zertifizierungsinteresse (ehemals Schulenburgs Ansatz) mussten neu verbunden werden, Bildungsberatung erhielt eine neue Bedeutung (Schiersmann 2011, siehe auch Gieseke & Nittel 2016).

Es stehen jetzt offene und geschlossene Veranstaltungen nebeneinander. Sie sichern schnelle Reaktionen auf Bedarfe und Bedürfnisse. Die Offenheit und Freiwilligkeit ermöglichen breite Partizipation, sprechen aber vor allem diejenigen mit bereits vorhandenen Bildungsaspirationen und positivem Selbstbild, was Bildung betrifft, an.

Nicht nur aus diesem Grund haben bildungssoziologische Analysen eine hohe Bedeutung, um immer daran zu erinnern, wer wie zurückgelassen wird. Sie ersetzen aber nicht eine bildungstheoretische Erdung und bildungsempirisches Interesse, welche sich um die „Innenwelt“ der doch sehr offenen Programmplanung und der Bildungs- und Lernverläufe in Bezug zu den vermittelten Inhalten und Themen bewegen.

These 1: Bildungssoziologische Studien sind ein wesentlicher Pfeiler gewesen, was den Zusammenhang von gesellschaftlichen Entwicklungen, soziale Bedingungen und Bildungspartizipation über die Lebensspanne betrifft. Sie sind interdisziplinär wichtig, verweisen aber noch nicht auf einen bildungstheoretischen und bildungswissenschaftlichen Kern.

Rezeption 2: Erweiterung einer verfestigten Anlehnung an jeweils dominante gesellschaftliche Disziplinen mit begrenzter bildungswissenschaftlicher Perspektive

Die zwei sehr frühen Arbeiten von Tietgens, die hier zur Diskussion stehen, zeigen noch einmal den sehr breiten und auch interdisziplinären Horizont von Tietgens. Sie zeigen aber vor allem seine genuin bildungstheoretische, heuristische Rahmung für eine erwachsenenpädagogische Perspektive. Er macht praktisch einen bildungstheoretischen Aufschlag, insbesondere damals für die PAS des DVV (Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes), heute das DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). Interessant ist dabei seine Begrifflichkeit.

Denn Tietgens führt zur Beschreibung der Zusammenhänge im Bildungsprozess Erwachsener eine eigene Begrifflichkeit ein. Der Interaktion in sozialen Situationen im Weitesten misst er Beachtung bei. Die subjektive Er- und Verarbeitung als reflexiver Prozess verlangt nach Tietgens immer im demokratischen Sinne mehrere Sichten auf eine Situation, eine Herausforderung oder eine inhaltliche Bearbeitung. Wenn nur eine Sicht gilt, bedarf es eines Gegensteuerns, um lern- und diskussionsfähig zu bleiben. Bildung ist keine Überzeugungsarbeit bei Tietgens, sondern eine intensive Beschäftigung mit Inhalten und Deutungen, um dann reflexiv die eigene Deutung zu finden. Für lehrende Aufgaben, auch in den Studienmaterialien der PAS, später des DIE, geht es darum, Befunde in den Diskurs zu bringen, Verläufe zu dokumentieren, zu analysieren und zu kategorisieren. Die Prozesse des Organisierens, des Planens auf der Meso- und Mikroebene, die Vielfalt in den mikrodidaktischen Planungen interessieren in ihrer Prozesshaftigkeit, weil sich darin Lehr- und Lernverläufe spiegeln.

Sprache ist das Medium von Aneignung, Verständigung, Diskussion und Verarbeitung. Sprache verdient nicht nur der Form und der Inhalte nach, sondern ebenso wegen des kommunikativen Stils und der spezifisch emotionalen Unterlegung Beachtung. Soziale Prozesse wirken hier hinein. Habitualisierte, different verankerte und üblich praktizierte Muster aus den Arbeits- und Lebenswelten spielen dabei eine Rolle. Aufgrund dieser differenten Vielfalt sind verschiedene Arten der mehr oder weniger passenden Anreden gefordert. Die Menschen wollen in den Kursankündigungen wie-

dererkannt werden, um sich am richtigen, also am anschlussfähigen Ort wiederzufinden. Aber nicht nur das: In Fortbildungen sind Alltagssprache und Formalsprache in wechselseitige Beziehung zu bringen, um transformative Prozesse anzuregen. Die Übung besteht darin, Anschlüsse an diverse Alltagssprachen herzustellen, aber dabei die Wissensinhalte mit den Fachbegriffen so einzuführen, dass sie verständlich sind und neues, erweitertes Denken anregen. Erfahrungs- und Deutungswissen werden in der Regel von den Teilnehmenden eingebracht und sind oft, aber bei Weitem nicht immer, milieuspezifisch einzuordnen. Diese haben durch das tägliche Handeln unter diesen Maximen einen hohen Wahrheitswert, bedingt durch das darin eingelassene tägliche Tun. Neues Wissen, vielleicht auch nur erweiterte Interpretation, die zu anderem Handeln oder variiertem Handeln führen soll, bedarf des Zuspruchs und der Unterstützung durch Bildungsarbeit. Die Individuen in der Gruppe benötigen Spielräume, besonders auch durch Wertschätzung der bisher erarbeiteten Deutungen. Zumindest müssen die Dozierenden die Felder kennen oder die Interessensorientierungen, aus denen die Teilnehmenden kommen. Das kann, muss aber nicht altersspezifisch, milieuspezifisch oder migrationsspezifisch differieren.

Wenn etwas als Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Forschung und quasi als Brücke betrachtet werden kann, dann die grundlegende Forschung und Theoriebildung zu Handlungsmustern/Deutungsmustern (vgl. Thomssen 1982, Kejcz & Nuissl 1979). Bei Thomssen wird stärker auf die Bestimmung durch die Arbeitshandlungen und ihre Verantwortung eingegangen. Bei Kejcz und Nuissl spielen die Deutungen aus anderen Lebenskontexten (zum Beispiel Familienkonstellationen, Interessensgemeinschaften) eine Rolle. Dabei zeigt sich, wie diverse Interessenslagen auf den Gegenstand der Weiterbildung entsprechend ihrer Interessenslagen Einfluss nehmen. Die jeweiligen sozialen oder tätigkeitsbezogenen Kontexte sind also immer im Kurs anwesend und sie können nicht übergangen werden.

Die Tietgens'sche Mehrsprachigkeit hat verschiedene Dimensionen und es verwundert nicht, dass die Deutungsmusterforschung für ihn ein richtiger Schritt zur Entwicklung bildungstheoretischer Fragen für die Erwachsenenbildung war, die mit Arnolds Arbeit (1985) eine sozialpsychologische, interdisziplinäre Untermauerung erfährt. Schön wäre nun gewesen, noch mehr über die lernende Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern zu erfahren. Die Arbeiten zum Bildungsurlaub von Kejcz und Nuissl könnten eine Reinterpretation erfahren, in Verbindung mit den Arbeiten am Hannoveraner Lehrstuhl (Robak et al. 2015, Pohlmann 2018, Heidemann 2021).

Die Spezifik in der Bildungsbereitschaft liegt danach darin, dass sich im sozialen Austausch mit anderen über den Lebenslauf durch tägliches Tun verdichtete Interpretationen zum Arbeitshandeln und zum sozialen alltäglichen Handeln zu den jeweiligen Themen in der EB ergeben. Da diese ein lebensweltliches Gewicht haben und faktisch teilnehmendenbezogene und bildungstheoretische Aufmerksamkeit verlangen, haben sich die Planenden auf diese in ihren Ansprachen und die Lehrenden in Lehr- und Lernprozessen einzustellen. Damit kann auf Selbstverständlichkeiten verwiesen werden, die das eher erfahrungs- und deutungsbezogene Handeln im Alltag bestimmen. Die Erwachsenenbildung kann diese Grundkonstante nicht umgehen, ihr

muss daran gelegen sein, die Wege zu analysieren, wie sich Ausdifferenzierungsprozesse durch Erwachsenenbildung/Weiterbildung entwickeln können, ohne Erfahrungen ihren Eigenwert zu nehmen.

Gerade aber tätigkeitsbezogenen Anforderungen in allen Feldern, auch was akademische Berufe betrifft, fehlen häufig eine bildungstheoretische Forschungsperspektive. Dies lässt sich auch an Absolvierenden aus anderen Studienfeldern beobachten, wenn sie in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung arbeiten.

In der Regel adaptieren sie die Praxeologien in den Institutionen und entlehnen ihre Interpretationen im Weiteren aus ihren Herkunftsdisziplinen. Dadurch haben es überdies bildungstheoretische Fragestellungen und -forschungen schwer, wenn sie an Gewicht gewinnen wollen. Das heißt, dass diese hohe Praxisabhängigkeit grundlegend ist für jede Erwachsenen- und Weiterbildung. Wir befinden uns hier bei einer Grundkonstante im Handlungsfeld, die nur durch mehr und differenziertere Fortbildung verbessert werden kann. Aber auch hier haben die eingeübten Praktiken ihren Eigenwert. Was nach diesen Forschungsbefunden gegenwärtig aussteht zur weiteren Grundlegung, sind verstärkte erwachsenenpädagogische Prozess- und Detailanalysen. Diese lassen sich nun wiederum nicht nur psychologisch beantworten – auch wenn gerade die emotionalen und affektiven Faktoren relevante Einflussgrößen sind, die die Lernaktivitäten und Lernausrichtungen bestimmen. Dies lässt sich schon bei Tietgens an Begriffen wie Lernhemmungen und Lernenergien nachvollziehen.

Neben die gesellschaftlichen sozialisatorischen Einflüsse aus den Lebenswelten tritt das Subjekt mit seinen je eigenen Entwicklungen und Potenzialen, die in einer offenen liberalen Gesellschaft eine Chance erhalten. Sie sind aber von dem Eigensinn des Individuums und auch von seiner Resilienz abhängig.

Es gilt also dann, die Interdisziplinarität zu pflegen, um Eigenaspekte mit Wirkungspotenzial zu nutzen, aber letztlich bildungstheoretische und bildungswissenschaftliche Antworten zu geben.

These 2: Die Deutungsmusterforschung hat spezifische Anforderungen in der EB/WB freigelegt. Tietgens hat diesen Entwicklungsverlauf unterstützt bis in die Wendezeit hinein.

Rezeption 3: Entfaltung und Entwicklung innerdisziplinär gestützter Kernbereiche zur bildungstheoretischen Weiterentwicklung des Feldes – Anspruch an professionelles Handeln

Die Interviews zu Tietgens 100. Geburtstag zeigen zum einen, wie gesellschaftlich veranlasste Prozesse, nämlich die Stärkung der EB/WB, besonders durch die soziologischen Fragestellungen gefördert wurden, die sich darauf konzentrierten, welche Gruppen von Weiterbildung ausgeschlossen sind, welche warum den gesellschaftlichen Herausforderungen durch LLL nachkommen und welche nicht. Hängt dies von den

Milieus ab, gibt es habituelle Verfestigungen uns so weiter. Jetzt verweisen aber diese wissenschaftlichen Aussagen noch nicht darauf, wie die Unterstützungen auszusehen haben und die Prozesse zur Unterstützung Erfolg haben könnten. Wohl aber gibt es Einblicke darin, mit welchen Bevölkerungsgruppen man es zu tun hat, die wenig oder keinen Zugang zu Bildung haben. Aussagen in den Interviews und plastische Darstellungen verweisen auch darauf. Aussagen in den Interviews verweisen außerdem darauf, dass es zusätzlich konkreter Anschauungen und unmittelbarer Kontakte bedarf, um zu begreifen, warum welche Gruppen für sich nicht ihre Antworten in den EB/WB-Institutionen suchen – andere Zielgruppen aber sehr wohl. Die sozialisierenden Wirkungen aus Elternhaus, Schule, Umfeld, Freundeskreisen und Vereinen spielen weiterhin auch eine Rolle. Erst bei den Zugangswegen und dann in den konkreten Lernsituationen liegen die besonders zu bedenkenden bildungstheoretischen Herausforderungen.

Bisher wird die Diskussion so beim Lehren und Lernen auf den Ebenen des allgemeinen Lebens, den Interaktionen und den sozialen Aspekten des Lernens gesehen und benannt. Dieser Bereich scheint weitreichend bearbeitet zu sein und wird in den Interviews weitreichend thematisiert. Die Komplexität des Feldes, die nicht nur durch Herkunft bestimmt wird, sondern auch durch die offene Gestalt infolge des rhizomhaften Wachstums schafft durch ihren Marktcharakter und durch die komplexen Förderstrukturen Vernetzungen, Kooperationen und Einflussosphären, die bildungstheoretisch zu betrachten sind. Auf den ersten Blick sagen diese wenig aus und scheinen neutral zu sein. Sie sind aber zu befragen, auf welche Kompetenzen, Qualifikationen und auf welches Wissen sie sich konzentrieren – hier stehen Arbeiten aus. Bezogen auf Bedarfe und Bedürfnisse im Kontext dieser Strukturbildungen erlauben die Arbeiten von Seitter et al. Einblicke (Seitter & Kahl 2018). Einen weiteren erfolgreichen Strang bilden die bildungsbiografischen Forschungen (vgl. Dausien 2009, Alheit 1990, Herzberg 2008). In einigen Arbeiten kommt dabei der bildungstheoretische Zugang aber zu kurz, wenngleich die reflexive Kompetenz und die Entscheidungsspielräume ausgeleuchtet werden. Mit der Programmforschung können Ergebnisse gewonnen werden, was institutionell/organisatorisch Strukturbildung als Rahmung hervorbringt, und vor allem, wo die inhaltlichen Schwerpunkte liegen, die die Weiterbildung produziert. An dieser Forschung wird sichtbar, worin die Differenz der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Schule liegt, und somit auch, worin u. a. neben dem schon Genannten ihre Spezifik liegt. Zwar gibt es umfangreiche Fallstudien (Körber et al. 1995, Schrader 2011, Gieseke & Opelt 2003, 2005, Robak et al. 2022 i. E.) und bereichs- und fachspezifische Studien (Käpplinger 2007, von Hippel 2010). Wichtig wäre aber eine umfassende Studie, die sich nicht nur auf staatlich unterstützte Organisationen bezieht, um einen entsprechenden regionalen Überblick zu bekommen. Das Gleiche gilt für Planungsstrategien dieser Institutionen und für ihr professionelles Personal (siehe Fleige et al. 2019). Sicher liegen auch nicht ausreichend Analysen von Lehr-/Lernverläufen vor, aber eine wichtige Detailanalyse ist die zum Thema „Drop-out“ (vgl. Hoffmann 2019, Thalhammer et al. 2022).

Als Bindeglied zu gesellschaftlichen sozialen Fragen von Bildung und Qualifizierung, was das Lehren und Lernen und entsprechende Prozessverläufe bestimmt, sind die Deutungsmusteranalysen zu verstehen. Sie führen ein in die komplexen Lernherausforderungen im Erwachsenenalter. Da aber die Lernfähigkeit bis ins hohe Alter gegeben ist, bleibt die Frage bestehen, wie reflexive Prozesse einzuleiten sind. Wichtig ist, dass Widerstände wirksam sind bei einem Umdenken. Ansonsten steht uns noch keine Begrifflichkeit zur Verfügung, wenn auch pädagogische Prinzipien wie Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung Übergänge im Vorgehen anbieten. Sie waren aber mehr an Demokratisierungs- und Partizipierungsinteressen gebunden, als dass sie empirische Bedingungen offengelegt hätten, bezüglich der Fragen, wie die Alltäglichkeit von Problemlagen, bedingt durch gelebtes Leben, sich äußern, im Sinne von verbalisierten Praktiken und allgemeinen Meinungen – gewonnen im Umfeld. Bei Kompetenzen, die konkret gefordert werden, gibt es vielleicht andere Verläufe oder anderen Formen von Interventionen, die ihr Eigenrecht haben, da hilfreiche Vorschläge aus der Praxis kommen können. Wir fragen also, welche Mechanismen der Interaktion und der Beziehungsentwicklungen in Kursen, was Subjekte und Inhalte betrifft, bei welchen Inhalten, Formaten und differenten sozialen Gruppen beobachtbar sind. Wie setzen sich die Teilnehmenden zum Dargebrachten in Beziehung? Erklären sie Befunde nur aus einer Sicht, gilt eine andere Interpretation, die nichts mit ihrer Praxis zu tun hat. Gelingt also eine Integration oder nicht? Aber soll sie denn auch so leicht gelingen, dass dann der Alltag wieder die gewohnten Muster bringt? Was lernen die Theoretikerinnen und Theoretiker sowie die Forscherinnen und Forscher daraus? Erst jetzt sind wir bei den heiklen und herausfordernden Fragen einer bildungstheoretischen Perspektive angekommen. Wir benötigen Perspektivverschränkungen, die inhaltlich mehr sind als Triangulierung, die eigentlich erst zu Ergebnissen führt, welche begriffliche Einordnungen ermöglichen (vgl. Robak 2023, Gieseke & Robak 2022). Denn man kann und darf im Erwachsenenalter weder das Interesse am Austausch mit anderen noch allgemeine Bildungsinteressen, Verwertungsinteressen und Informationsbedarfe aus den Augen verlieren. Man kann also viele Differenzierungspunkte identifizieren, die Bildung/Qualifizierung/Kompetenz (BQK) im Erwachsenenalter ausmachen.

Ein besonders heikler Punkt wird bei Tietgens mit der Mehrsprachigkeit angesprochen. Es geht nicht nur um Alltagssprache und wissenschaftliche Sprache, sondern bei ihm auch um gelernte und nicht gelernte Abstraktionsfähigkeit, bei einer Vielzahl der dabei eingeführten Begriffe. Den geführten Interviews zufolge wird zum einen erwartet, dass Lehrende komplexe Zusammenhänge in einfacher Sprache, wie es heißt, erklären können. Andererseits wissen wir um die Hartnäckigkeit von Deutungen als gelebtes Leben. Aber gerade deshalb benötigen wir sehr viel mehr Dokumentationen und Analysen der bildungstheoretisch zu fassenden verschiedenen Ebenen des Denkens, Wissens und Handelns, die aufeinandertreffen. EB/WB ist dann, wenn die Berührungen mit differenten Wissensformen, die nicht miteinander vermittelt werden können, auch dafür da, nicht nur darauf zu verweisen, sondern auch die dafür notwendigen Erklärungen für untersuchte Sozialisationsverläufe über den Lebenslauf zu suchen. Dies kann vor dem Hintergrund des interdisziplinären Wissens

über die Bildsamkeit oder über die Lernfähigkeit von Erwachsenen nicht mehr ausreichen. Die Berufung auf die Selbsttätigkeit im lebenslangen Lernen verweist die Individuen auf sich selbst und dadurch eben auf genau die Begrenzungen der Enge oder Weite der jeweiligen Sozialisationsprozesse. Die Inhalte und die breite Flut des Wissens aus den Forschungskontexten benötigen milieuübergreifend und zielgruppenspezifisch neue Ansätze durch Anschlusslernen, das nur über bildungstheoretische Forschungen seinen Weg finden wird. Hinzu kommt die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was die Weiterbildungsinstitutionen anbieten und worauf sie sich konzentrieren. Gibt es Schwerpunkte? Differieren diese Schwerpunkte? Was ist das angebotene Spektrum zum Beispiel in einer Region? Von welchen Bedarfen und Bedürfnissen wird ausgegangen und wer interpretiert sie? Dazu gehören die Teilnehmergewinnung und das in diesem Zusammenhang umgesetzte Planungshandeln und die Ansprache in der Öffentlichkeit auch als Marketing. Die Organisationen bedürfen aus der Perspektive der Lernkultur besonderer bildungstheoretischer Beachtung. Lernkulturanalysen fragen danach, welche Räumlichkeiten und welche Organisationsformen sich ausgebildet haben und sich als bildungsadäquat begreifen. Dann haben wir aber immer noch nicht nach Beziehungsstrukturen in den Regionen und in den Lehr- und Lernsituationen gefragt. Alle diese Themen, die breiter sind als hier aufgegriffen, verlangen verschiedene Forschungsinitiativen und methodisch erweiterte Überlegungen. Damit sind Akzente genannt, die auf den Kern von Bildungsforschung und entsprechender Theorieentwicklung im Erwachsenenalter verweisen. Diese werden ebenso in den Interviews angesprochen.

Bildungstheoretische Fragen beschäftigen sich mit den Problemen, einen Zugang zu den Organisationen und Institutionen zu finden. Das heißt zum einen, über die Analyse von Programmstrukturen, Angebotsgewinnung und -betreuung, den inneren Planungsmechanismus theoretisch einzuordnen und empirisch zu erschließen sowie auch die Aneignungs- und Vermittlungsformen und die Problemlagen bei den differenten Angebotstypen zu identifizieren, die eine Organisation bereithält. Das heißt im Weiteren, die vorhandenen gesellschaftlichen Bedarfe und die spezifischen individuellen sowie gruppenspezifischen Nachfragen zu erschließen. Hinzu kommt als wesentliche Dimension die Beziehungsfähigkeit im Seminar zwischen Teilnehmenden untereinander und mit den Dozentinnen und Dozenten, ebenso die Unterstützung von Prozessen der Er- und Verarbeitung der Inhalte in den Seminaren. Nutzungszusammenhänge verweisen auf die Kompetenzentwicklung und letztlich auf die Stärkung der Persönlichkeit für den weiteren Lebenslauf.

These 3: Die Gespräche zeigen Entwicklungen auf, die Auskunft über die bisherigen Verläufe geben. Sie belegen, wie die bisherigen Schwerpunkte, auch im Bezug zu gesellschaftlichen Veränderungen und Forschungsrichtungen, aussahen und welche Impulse Tietgens Ende der 1960er-Jahre/zu Beginn der 1970er-Jahre setzte. Dabei fällt auf, dass aus den bildungstheoretischen Entwürfen von Tietgens noch viele Impulse aufgegriffen werden könnten, um der Bildungsforschung in genau diesem Feld neue Impulse zu geben. Dazu bedarf es einer Sicht-erweiterung.

Literatur

- Alheit, P. (1990). *Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*. Bremen: Universität Bremen.
- Bremer, H. (2022). Industriearbeiter, Volkshochschule und „kulturelle Passung“. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Bildung* (S. 103–119). Bielefeld: wbv.
- Dausien, B. (2009). Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In B. Aulenbacher & B. Riegraf (Hrsg.), *Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs* (S. 157–177). Wiesbaden: VS.
- Dybowski, C. & Thomssen, W. (1982). *Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern*. Bremen: Universität Bremen.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßplinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung: in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Korrigierte Auflage. Bielefeld: wbv.
- Fleige, M. (2021). *Webildungsnutzen. Facetten eines Konzepts – Bildungstheoretische Erschließung und Bestimmung*. Habilitationsschrift. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.
- Gieseke, W. & Opelt, K. unter Mitarb. v. Heuer, U. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Band 1. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Gieseke, W. & Robak, S. (2022). Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit – Das Beispiel der Programmforschung als ein Beitrag aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung. *ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2). <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-022-00216-8> [Abrufdatum: 02.11.2023]
- Heidemann, L. (2021). *Webildungspartizipation und Bildungsurlaub. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv.
- Herzberg, H. (2004). *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt/Main und New York: Campus Verlag.
- Herzberg, H. (2008). Biographie-Habitus-Lernen: Erörterungen eines Zusammenhangs. In H. Herzberg (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung* (S. 51–65). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hippel, A. von & Freide, S. (2017). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6., überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.

- Hippel, A. von (2010). Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite. In B. Herzig, D. Meister, D. H. Moser & H. Niesto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8 – Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 347–363). Wiesbaden: VS Verlag
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., Hippel, A. von & Schmidt-Hertha, B. (2020). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. *ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (43), S. 31–46.
- Käpplinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Berlin: W. Bertelsmann.
- Kejcz, Y. & Nuissl, E. (1979). *Bildungsurlaubs-, Versuchs- und Entwicklungsprogramm*. Heidelberg: esprint.
- Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen: Universitätsbuchhandlung Bremen.
- Pohlmann, C. (2015). *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftlichen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Berlin: Peter Lang.
- Quante-Brand, E. (2015). Kommentar der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 391–396). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Robak, S., Preuß, J. & Schneider, B. (2022). Zur Forschung und theoretischen Grundlegung von regionalspezifischen Ausformungen kultureller Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen. In N. Kolleck, M. Bündel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 55–74). Weinheim: Beltz Juventa.
- Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.) (2022). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfelder*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Robak, S., Gieseke, W., Heidemann, L., Fleige, M., Kühn, Ch., Preuß, J., Freide, S., Krueger, S. & Krueger, A. (2023). *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerische Selbst: Platzieren, Entfalten, Gestalten*. Bielefeld: wbv Media.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schiersmann, Chr. (2011). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 747–767). Wiesbaden: VS Verlag.
- Seitter, W. & Kal, R. (2018). Bedarfe und Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als relationale Größen. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung*. (S. 35–55). Wiesbaden: Springer.

Thalhammer, V., Hoffmann, S., Hippel, A. von & Schmidt-Hertha, B. (2022). Dropout in adult education as a phenomenon of fit – an integrative model proposal for the genesis of dropout in adult education based on dropout experiences. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 13(3), S. 231–246.

Relevanz von Tietgens in der universitären Lehre und Qualifikationsphasen – Reflexionen angeregt durch die vier Gespräche

BERND KÄPPLINGER

Einleitung

„In meiner Hausarbeit habe ich nur aktuelle Literatur aus den letzten 10 Jahren verwendet.“ Auf diese Aussage stieß ich vor einigen Jahren in einer Hausarbeit. Im weiteren Kontext der Ausführungen wurde deutlich, dass dies nicht als kritische Reflexion der verwendeten Literatur, sondern als Hinweis auf die (vermeintlich) hohe Qualität der Arbeit von der Autorin gemeint war, die nur auf aktuelle Literatur zurückgegriffen hatte. Ähnliche Aussagen begegnen mir durchaus häufiger in der Lehre und selbst von einem Lektorat einer Buchreihe wurde ich einmal mit der Aussage in einem Kommentar konfrontiert, dass man doch bitte primär aktuelle Literatur verwenden solle.

Warum also heute noch Tietgens lesen und dies besonders in der Lehre oder durch Menschen, die sich in der Qualifikationsphase befinden? Was erschwert gegebenenfalls die Lektüre dieser relativ alten Texte? Diese Fragen will der folgende Beitrag diskutieren.

Was spricht gegen eine Lektüre?

Es ist naheliegend für Herausgebende dieses Sammelbandes, dass hier eigentlich ein Plädoyer für die Lektüren von Texten von Tietgens erfolgen sollte. Allerdings macht es durchaus Sinn, erst einmal die Barrieren in den Blick zu nehmen, welche die Lektüre erschweren bzw. nicht einfach machen. Drei Barrieren würden mir hier einfallen:

- Heutiger Zeitgeist des Presentismus
- Historische Situiertheit von Tietgens primär im Volkshochschulkontext
- Wandel der wissenschaftlichen Arbeitsweise

Dies wird im Folgenden jeweils näher diskutiert.

Heutige Erscheinungsformen eines Zeitgeistes des Presentismus

Das Wort „Präsentismus“ wird in der deutschen Sprache zumeist für das Verhalten von Angestellten verwendet, die trotz Krankheit zur Arbeit gehen. In der Philosophie hat der Begriff eine ontologische Bedeutung und in der Geschichtswissenschaft ist er in der Regel eher kritisch gemeint – mit einem anachronistischen, von gegenwärtigen Kategorien und Interessen geleiteter Blick auf die Vergangenheit.

In den englischsprachigen Wissenschaften bedeutet „presentism“ dagegen etwas anderes:

- „One of the effects of the ‚cold stream‘ of neoliberalism is what some historians have called ‚presentism‘: ‚[...] an omnipresent and omnipotent present, in which immediacy alone has value“ (Hartog 2015, S. 6)
- „Today’s form of memory ‚is no longer what must be retrieved from the past in order to prepare the future one wants; it is what makes the present present to itself“ (Hartog 2015, S. 125).
- The notion of passing values on to the next generation has lost its meaning „in the diluted and expanded present absorbing and dissolving in itself both past and future“ (Traverso 2016, S. 7–8)

Insbesondere durch die Digitalisierung wird eine Haltung des Zeitgeistes befördert, dass allein das Hier und Jetzt zählt. Altes Wissen sei überholt und große Transformationen seien die Signaturen der Zeit. Die Halbwertszeit von Wissen sei angeblich kurz, wenngleich hier zum Beispiel oft nicht zwischen Grundlagenwissen mit hoher Halbwertszeit und Anwendungswissen mit kurzer Halbwertszeit differenziert wird. Die Erwachsenenbildungswissenschaft bzw. die Beschäftigung mit Weiterbildung sind auch anfällig für solche und ähnliche Positionierungen, da das Postulieren und Einfordern von Wenden – auch Tietgens mit der Realistischen Wende – nicht fremd ist und auch sinnvoll sein kann (vgl. Gieseke 1992). Gleichwohl besteht die Gefahr, dass Wenden postuliert werden, die lediglich dem aktuellen förderpolitischen Kurs entsprechen, und das vorhandene Wissen entwertet wird sowie lediglich „alter Wein in neuen Schläuchen“ präsentiert wird. Die Nicht-Beschäftigung mit Vergangenen kann diese Gefahr weiter verschärfen.

Gleichzeitig wirken sich die vielen Krisen – ökologisch, politisch, ökonomisch und gesellschaftlich – der Gegenwart oft so aus, dass ein Glaube in und ein Hoffen auf eine bessere Zukunft abhandengekommen sind. Utopien haben keine Mode, sondern eher Dystopien bestimmen viele Diskurse. Dies befördert des Weiteren eine Haltung des Lebens in der Gegenwart, obwohl man dort mit vielem eigentlich unzufrieden ist. Paradoxerweise werden dabei in der Gegenwart viele ältere Bezüge nostalgisch reproduziert zur Vergangenheit, was sich besonders bei Moden zeigt. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit findet dabei jedoch eher nur selten statt. Teilweise will man es auch gar nicht allzu genau wissen, wie es in der Vergangenheit wirklich war, da dann die aktuellen Zerrbilder entlarvt würden.

Insgesamt sind die Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft eingebunden in größere gesellschaftliche Strömungen, die aktuell oftmals einer Beschäftigung mit der Historie und historischen Texten eher entgegenwirken und sie nicht befördern. Jüngere Menschen können leicht versucht sein, sich lediglich auf aktuelle Texte zu fokussieren und Vergangenes auszublenden.

Historische Situiertheit von Tietgens primär im Volkshochschulkontext

Tietgens hat ein sehr intensives persönliches Verhältnis zu den Volkshochschulen gehabt. Er hat fast sein ganzes Berufsleben an der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes gearbeitet. Liest man seine Schriften zur Erwachsenenbildung, dann geht es dort oft primär oder allein um Volkshochschulen. Für die heutige Erwachsenenbildungswissenschaft und Weiterbildungslandschaft wirkt das leicht nicht mehr zeitgemäß, da die Volkshochschulen relativ an Bedeutung verloren haben bzw. die Anbieterlandschaft wesentlich pluraler als zur Zeit von Tietgens geworden ist bzw. heute dafür ein ausgeprägtes Bewusstsein für Vielfalt besteht. Mehr als einmal muss man so als Lesende oder Lesender heute prüfen, was von seinen Schriften auch jenseits von Volkshochschulen wie und wo gilt. Dies ist sicherlich möglich und Tietgens' Schriften sind sicherlich keine reinen Verbandspublikationen im Interesse allein einer Institution und Organisation der Erwachsenenbildung, aber das mag sich beim schnellen ersten Lesen nicht sofort offenbaren, wenngleich man oftmals das Wort Volkshochschule in seinen Arbeiten leicht durch den Namen einer anderen Erwachsenenbildungseinrichtung ersetzen könnte.

Tietgens hat zwar die akademischen Karrieren vieler Menschen beeinflusst, aber er hat keine Schule an Universitäten ausgebildet, die sich eng auf seine Schriften beziehen. Es sind vielfache Bezüge zur Disziplin vorhanden, aber er wird nicht im Kontext einer bestimmten Schule rezipiert. Bezogen auf das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist sein Einfluss ebenfalls nur noch gebrochen vorhanden, da die von seinem Nachfolger Ekkehard Nüssli in den 1990er-Jahren verfolgte Ablösung von den Volkshochschulen eine durchaus große Zäsur darstellte. Der spätere Nachfolger Josef Schrader hat ebenfalls einen neuen Kurs vorgegeben, der zwar Bezüge zu Tietgens hat, aber auch nicht mehr als das.

Insgesamt sind einige Gründe vorhanden, die Tietgens mittlerweile eher zu einer historischen Figur machen, der zwar weiterhin viel Würdigung entgegenkommt, die aber nur begrenzt in aktuelle Konstellationen und Konfigurationen hineinwirkt. Dies macht ihn nicht unmittelbar anschlussfähig für aktuelle Diskurse sowie Zitations- und Rezeptionswege.

Wandel der wissenschaftlichen Arbeitsweise

Liest man aus der Perspektive heutigen wissenschaftlichen Arbeitens die Schriften von Tietgens, dann fällt durchaus auf, dass sich auch hier einiges verändert hat. Sein Um-

gang mit Zitationen und Quellennachweisen ist für seine damalige Zeit eher als gründlich zu bezeichnen. Er ist nicht wie andere in seiner Zeit jemand, der eher allgemeine Ausführungen mit kaum Quellenangaben macht. Trotzdem würde man heute an einigen Stellen deutlichere und bessere Quellenhinweise erwarten. In seinen eigenen empirischen Arbeiten erläutert er stellenweise relativ wenig, wie genau er methodisch vorgegangen ist. Hier würde man heute eine wesentlich bessere Nachvollziehbarkeit erwarten und es wäre zu erwarten, dass seine Schriften in referierten Zeitschriften heute durch Peer Reviews weitere Einflüsse bekommen hätten, die vielleicht ihren Charakter stellenweise auch verändert hätten, was eine Verbesserung meinen könnte, aber nicht unbedingt so sein muss, da das heutige Begutachtungssystem auch Schattenseiten aufweist.

In seinen Schriften wird auch oft deutlich, dass er Förderer und Akteur war, der für einen Ausbau der Erwachsenenbildungslandschaft und Volkshochschulen eintrat. Er war kein unkritischer Beobachter der Volkshochschulen, aber in seiner Rolle als Institutsleiter einer Einrichtung der deutschen Volkshochschulen war er nicht unparteiisch. Dies entspricht nicht wirklich dem heute oftmals anzutreffenden Ideal, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eher neutral Praxisfelder kritisch analysieren und eine „Fraternisierung“ dezidiert unerwünscht ist. Eine solche „Fraternisierung“ hat Tietgens zwar nicht wirklich betrieben und allzu oft geht er in seinen Schriften recht kritisch mit den Volkshochschulen und ihrem Personal um, aber das offenbart sich den schnellen Lesenden vielleicht erst auf den zweiten Blick. Außerdem war für Tietgens klar, dass die Kritik an Volkshochschulen bestimmte Grenzen hat, was heute vielleicht nicht alle Akteurinnen und Akteure genauso sehen.

Alles in allem sind Tietgens' Texte nicht unmittelbar an die Art und Weise anschlussfähig, wie heute geforscht und publiziert wird. Dies gilt sicherlich nicht nur für Tietgens, sondern auch für andere Texte von anderen Autorinnen und Autoren, die mehrere Dekaden alt sind. Es macht insofern sowohl Tietgens als auch andere historische Texte nicht direkt vergleichbar mit heutigen Texten. Hüten sollte man sich dabei vor der Annahme, dass die früheren Texte schlechter und die neueren Texte besser seien. Fortschritte sind sicherlich vorhanden, aber oftmals stellt man vielleicht eher fest, dass sich Stile und gängige Praktiken an der Oberfläche gewandelt haben, aber die qualitative Substanz war gestern wie heute vorhanden oder auch nicht.

Was spricht für eine Lektüre?

Nachdem nun einige – durchaus wichtige – Gegenargumente bzw. heutzutage erschwerende Kontextfaktoren zunächst präsentiert und diskutiert wurden, wird sich nun den Gründen zugewandt, die für eine Lektüre von Tietgens' Texten auch heute sprechen.

Drei Motive würden mir hier einfallen:

- „Zwerge auf den Schultern von Riesen“
- Erkennen der aktuellen eigenen Situiertheit
- Tietgens' Schriften sind lesenswert

Diese Motive werden im Folgenden jeweils näher diskutiert.

„Zwerge auf den Schultern von Riesen“

Die Metapher von den „Zwerge auf den Schultern von Riesen“ (vgl. Käßlinger 2017) hat eine lange Geschichte und Wirkungsgeschichte, die bis ins Mittelalter zurückreicht. Sie wird verwandt, um aufzuzeigen, dass wir heute viel an Erkenntnissen, aber auch Irrungen den Generationen an Forschenden vor uns verdanken. Ohne den riesigen Berg an Wissen, der bereits vor uns aufgebaut wurde, wären unsere eigenen Gedanken und Ideen sehr wahrscheinlich wesentlich begrenzter. Im günstigen Fall müssen wir dabei auch nicht die Fehler und Fehlschläge vorheriger Generationen wiederholen.

Die Entwicklung von Wissen und Wissenschaft mag manchmal explosionsartig stattfinden und manche Innovationen und Erfindungen erlauben tatsächlich ganz neue Einblicke, die bisheriges Wissen schlagartig veralten lassen können. Oftmals baut Wissen aber aufeinander auf und entwickelt sich einmal langsamer oder einmal schneller über Generationen von Forschenden hinweg. Es liegt so nahe, immer wieder auch den Forschungs- und Entwicklungsstand der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erfassen und gebündelt darzustellen (vgl. Charters & Hilton 1989, Reischmann 2021). Tietgens selbst hat an solchen Übersichten oder auch Memoranden mitgewirkt (zum Beispiel: Ciupke et al 2002, Tietgens 1985, Tietgens 2018).

Besonders interessant erscheinen dabei die Rolle und Bedeutung von Gründermüttern und -vätern im nationalen wie internationalen Kontext zu sein, da hier oftmals konstituierende Grundverständnisse und Herangehensweisen gelegt wurden. Ein internationaler Vergleich steht hier aus, aber Hans Tietgens im deutschen Kontext und Coolie Verner (Butterwick et al. 2018) im nordamerikanischen/kanadischen Kontext könnten hier interessante, komparative Einblicke ermöglichen. Dies gilt sowohl für das Wirken solcher Gründerväter, aber auch gegebenenfalls ihre jeweilige Abhängigkeit bzw. Interaktion mit den jeweiligen länderspezifischen Kontexten, die Dinge ermöglichten oder auch verunmöglichten. Wir sind nicht nur die Kinder unserer jeweiligen Zeit, sondern auch unserer jeweiligen räumlichen Situiertheit in Länderkontexten.

Zu dem Verständnis heutiger Schriften und Forschung ist es oftmals notwendig, die Genese des Wissens zu kennen und verstehen zu können. Wenn zum Beispiel der Text von Tietgens zu den Arbeitern in der Volkshochschule auch heute von Forschenden rezipiert wird (zum Beispiel Bremer 2011, Iller 2011, Grotluschen 2011), dann wird deutlich, wie die Vergangenheit in aktuellen Schriften rezipiert wird und in veränderter Form weiterlebt. Nur mit geschichtlichem Bewusstsein versteht man die Gegenwart mit ihrer Genese gut und kann gegebenenfalls die Zukunft besser gestalten.

Erkennen der aktuellen eigenen Situiertheit

Wie bereits angedeutet sind die heutigen Sicht- und Arbeitsweisen häufig gespeist von Förderprogrammen und generell aktuellen Problemlagen. Die Lektüre von histori-

schen Texten kann neue bzw. andere Horizonte eröffnen. Gerade weil Tietgens heute nicht mehr komplett zeitgemäß ist, bietet er Anregungen, über den aktuellen Stand hinauszudenken. Dem „Gegensteuern“ im Verständnis von Tietgens ist in diesem Sammelband ein ganz eigener Beitrag gewidmet von einer Person in der Qualifikationsphase. Der Beitrag verdeutlicht, warum Tietgens auch heute noch Anregungspotenzial bietet, gerade weil er anders argumentiert wie viele seiner Zeitgenossinnen und Zeitgenossen, aber auch wie heutige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mehr oder minder beeinflusst von Projektkontexten oder förderpolitischen Perspektiven sind.

Natürlich war dabei Tietgens selbst auch nicht frei von seiner eigenen Situiertheit und Eingebundenheit in seiner Zeit. Von der sogenannten Realistischen Wende über das Zertifikatsprogramm an der PAS bis zur Professionalisierung des hauptamtlichen Personals zu seiner Zeit reichen verschiedene Kontexte, wo Tietgens Akteur, aber auch Objekt der Konstellationen, Kontexte und Interessen seiner Zeit war. An dieser Stelle zeigt sich gegebenenfalls ein vertieftes Verständnis von Tietgens und seinen Schriften, wenn man die verschiedenen Schichten seiner Texte erkennt, die er als Wissenschaftler, aber auch Institutsleiter der PAS verfasst hat. Strategisches Handeln und Schreiben waren ihm dabei nicht fremd. Ähnliches gilt auch für heutige Schreibende, die auch oft sicherlich strategisch handeln und schreiben.

Tietgens' Schriften sind lesenswert

Bei der Beschäftigung mit Geschichte und Begründungen, warum man sich mit Geschichte beschäftigen sollte, wird stellenweise davor gewarnt, dies allein aus einem funktionalen Nutzeninteresse zu tun (vgl. Kocka 1990, S. 442). Die Beschäftigung mit der Vergangenheit bietet viele Anregungen für die Gegenwart und Zukunft. Sich allerdings allein mit einem solchen sekundären Nutzensinteresse an Historisches zu begeben, wird dem Historischen als Gegenstand in seiner eigenen Bedeutung nicht gerecht. Zu leicht kann man der Versuchung erliegen, alles allzu schnell auf die Gegenwart und Zukunft zu beziehen. Dabei geht der Eigenwert des Historischen verloren und gegebenenfalls sind manche Dinge auch abgeschlossen in der Zeit und ein Transfer oder Vergleich mit der Gegenwart greift zu kurz oder verzerrt sogar. Ähnlich wie in der Kunst muss nicht jedes Kunstwerk für jedes stehen, sondern das geflügelte Wort von *l'art pour l'art* ist wichtig, um die Kunst mehr als einmal auch schlichtweg für sich selbst stehen zu lassen.

Diese Bezüge zu Geschichte und Kunst auf Tietgens' Schriften übertragend bedeuten, dass Tietgens nicht allein wegen einem aktuellen Nutzeninteresse gelesen werden kann bzw. gelesen werden muss, sondern seine Schriften eine eigene Qualität haben, die für sich selbst stehen kann. Die Gespräche, die in diesem Sammelband versammelt sind, haben mehrfach gezeigt, wie interessant und anregend seine Schriften für verschiedene Generationen der Weiterbildungsforschung sind und dass sie auch für die Praxis Impulse bieten. Insofern müssen sich zum Beispiel aktuell Lehrende nicht nur mit einer Erklärung zu seiner Relevanz den Studierenden gegenüber nähern, wenngleich dies sicherlich in der Regel zu begrüßen ist, sondern die meisten

Texte haben genügend Qualität, um solcher Begründungs- bzw. Legitimationsversuche gar nicht zu bedürfen. Paradoxerweise kann es sogar so sein, dass erst die Begründungs- bzw. Legitimationsversuche das Selbstverständliche ungewollt infrage stellen und vielmehr ein kurzer, selbstbewusster Hinweis, dass es sich hier um einen wichtigen Text handelt, bereits genügen kann.

Fazit

Dieses Kapitel hat die Relevanz von Tietgens in der universitären Lehre und Qualifikationsphasen diskutiert. Die Reflexionen wurden durch die vier Gespräche angeregt, wenngleich sich im Text selbst kaum direkt auf die Gespräche bezogen wurde. Es gibt eine Reihe an Gründen, die als Barrieren einer aktuellen Nutzung der Texte von Tietgens entgegenstehen. Diese Barrieren darf man nicht idealisieren oder ausblenden.

Seine Schriften sind sicherlich vielfach schon als historisch zu bezeichnen, was ihren Wert darstellt, aber auch die aktuelle Nutzung erschweren kann. Der Zeitgeist ist historischen Zugängen nicht unbedingt gewogen, wenngleich es auch durchaus viele historische Arbeiten und historisch interessierte Personen gibt. Umso wichtiger ist es, dass Lehrende den Mut und Standpunkt vertreten, dass historisches Wissen wichtig ist und dass es essenziell ist. Wir sind relativ sicher, dass dies sich auszahlen kann, weil wir wie erwähnt der Überzeugung sind, dass Tietgens' Schriften eine Qualität haben, die auch heute bedeutsam sein kann. Zum einen um die aktuelle Situation und die Genese des Forschungsstandes besser zu verstehen, aber zum anderen auch als ganz eigener Beitrag eines Denkers und Gestalters des 20. Jahrhunderts, den man heute zwar nicht mehr kopieren kann, was man auch nicht versuchen sollte, der aber viele Inspirationen und Impulse bieten kann. Gerade sein zentraler Begriff des „Gegenstewerns“, was kein Querdenken meint, aber auf der Basis von Wissen gegen zeitgeistige Strömungen und wissenschaftliche Modewellen zu verstehen ist, ist heute mindestens so relevant wie in der Zeit von Tietgens und wahrscheinlich von zeitloser Relevanz, die es immer wieder neu zu entdecken gilt.

Literatur

Bremer, H. (2011). Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig in die VHS kommen. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung – Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 219–227). Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

- Butterwick, S., Elfert, M. & Sork, T. J. (2018). Displacement, Dilution and Demise: The History and Fate of the Coolie Verner Memorial Reading Room at the University of British Columbia. In M. Elfert, B. Käpplinger & S. Smythe (Hrsg.), *Abandoned Places of Adult Education in Canada and Germany* (S. 117–128). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Charters, A. N. & Hilton, R. J. (1989). *Landmarks in International Adult Education – A Comparative Analysis*. London and New York: Routledge.
- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelic, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (Hrsg.) (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. Bonn: DIE. https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf [Abrufdatum: 05.08.2022]
- Elfert, M., Käpplinger, B. & Smythe, S. (2018). *Abandoned Places of Adult Education in Canada and Germany*. Adult Education Research Conference. URL: <https://newprairiepress.org/aerc/2018/symposia/1> [Abrufdatum: 05.08.2022]
- Gieseke, W. (1992). Die „Wenden“ im Spiegel der Professionsgeschichte. In E. Nussl (Hrsg.), *Person und Sache: zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens* (S. 23–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grotlüschen, A. (2011). Vom Sprachcode der Industriearbeiter zum Problem legitimer Literalität. Folgerungen aus Tietgens’ berühmtem Gutachten für die zeitgenössische Literalit  tsforschung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung – Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 228–238). Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Hartog, F. (2015). *Regimes of historicity. Presentism and experiences of time. European perspectives: A series in social thought and cultural criticism*. New York: Columbia University Press.
- Iller, C. (2011). Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung – Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 239–244). Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Käpplinger, B. (2017). Standing on the Shoulders of Giants – Building on Existing Knowledge. *International Yearbook of Adult Education* (40), 29–41.
- Kocka, J. (1990). Geschichte – wozu? In W. Hardtwig (Hrsg.), *  ber das Studium der Geschichte* (S. 427–443). München: Beck.
- Korrenz, R., Meilhammer, E. & Schneider, K. (Hrsg.) (2007). *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*. Jena: Garamond.
- Reischmann, J. (Hrsg.) (2021). *Essential Readings in International and Comparative Adult Education*. Augsburg: Ziel.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 19–38). 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Traverso, E. (2016). *Left-wing melancholia. Marxism, history and memory*. New York: Columbia University Press.

Begriffsarbeit mit Tietgens – eine Theorie der Erwachsenenbildung mit Anschlüssen zur frühen Kritischen Theorie

JAKOB NOSE

Ansätze für eine Theorie der Erwachsenenbildung

Jede Praxis braucht auch eine Theorie. Ohne das Nachdenken über das Tun, bleibt dieses notwendigerweise affektgesteuert. Der Mensch zeichnet sich dadurch aus, dass er innehalten und gegenüber sich selbst und der Welt in Distanz gehen kann, um darüber zu reflektieren, was warum und wie passiert und passieren sollte bzw. wichtiger noch, was nicht passieren sollte. Nur so kann das Tun ein bewusstes werden. Das gilt auch für Kontexte der Erwachsenenbildung. Eine Lektüre der Texte von Tietgens von vor über 50 Jahren löst mehrfache Reaktionen aus. Das Nachvollziehen der Gedankengänge Tietgens rund um Bildung und Lernen im Erwachsenenalter lässt einerseits erschrecken, da es daran erinnert, wie wenig Bildungstheorie heute gegenwärtig ist. Gleichzeitig kann die Relektüre Freude und Euphorie auslösen, da bei Tietgens viele theoretische Gedanken zur Erwachsenenbildung zu finden sind, an die auch heute noch gut angeknüpft werden kann. Es gibt also noch viel zu denken, es wurde aber auch bereits schon viel gedacht.¹

Bildung hat etwas mit Formung und Hervorbringung zu tun. Es geht um gestaltete Entwicklungen. Wichtig dabei ist der selbstaktive Charakter. Bildung ist niemals ein fertiges Produkt, das von einer Bildungseinrichtung angeboten werden könnte. Teilnehmende sind keine Kundinnen und Kunden, sondern an einem Bildungsprozess als Lernende immer selbst mitbeteiligt (vgl. Tietgens 1998, S. 15). Bildung ist selbst Interaktion. Sie kommt nur zustande bei einem Sich-Einlassen auf Gegenseitigkeit, wobei nicht nur das Gegenüber, sondern auch die Sache ihre jeweilige Eigenart hat, die nicht übergangen werden darf. Dass der Prozess des Lernens kein trivialer ist, kommt in Tietgens' Begriff der Suchbewegung zum Ausdruck. Es wird zu keiner Passung kommen, wenn nicht von mehreren Seiten ausprobierende Annäherungsversuche stattfinden.

„Suche ist nach dem Alltagsverständnis auf Etwas gerichtet. Die Suchbewegung im Falle der Erwachsenenbildung ist jedoch dessen nicht sicher, was mit ihr gesucht wird, woraus der Stellenwert des Lerninhalts besteht. Sicher ist sie sich nur darin, daß das Gesuchte in

¹ Vieles von dem, was im Folgenden dargestellt wird, wurde bereits an anderer Stelle ausgeführt, in der Arbeit zu *Gegensteuerung nach Hans Tietgens. Eine Systematisierung und Impulserarbeitung – angereichert durch Sichtweisen aus der Kritischen Theorie – im Sinne einer demokratieförderlichen Erwachsenenbildungstheorie* (vgl. Nose 2022).

einer wie immer gearteten Beziehung zum Suchenden steht. Die Suche kann, ohne daß dies immer bewußt wird, gleichzeitig in verschiedene Richtungen gehen.“ (Tietgens 1986, S. 100)

Der Begriff der Suchbewegung bietet sich für die Beschreibung von Prozessen in der Erwachsenenbildung an, da er einerseits so offen und weit ist, dass man sich mit ihm an viele unterschiedliche Phänomene annähern kann, und gleichzeitig vieles im Kern trifft. Der Begriff wird an späterer Stelle wieder aufgegriffen werden.

Wenn Tietgens immer wieder auf die hohe Relevanz der Arbeit mit Deutungen aufmerksam macht, dann bietet er damit implizit einen adäquaten Anschluss an standhafte, erkenntnistheoretische Vorannahmen. Deutungen sind für ihn die Auslegungen von Wirklichkeit der Menschen. Tietgens geht davon aus, dass wir uns nicht unmittelbar über die Dinge in der Welt austauschen können, dass wir also weniger direkte Aussagen über die Beschaffenheit der Welt anstellen können, sondern darauf zurückgeworfen sind, über unsere jeweiligen Formen der Auslegungen zu diskutieren. Zusammen mit Weinberg macht er darauf aufmerksam, dass wir unserem Gegenüber „im Modus der Auslegung begegnen. Dementsprechend sehen wir den anderen und seine Aussagen nicht in seinem Sosein, sondern in dem Bild, das wir uns von ihm machen. Das macht zugleich begreiflich, warum ein wirklicher Dialog so selten ist“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 15). Tietgens bleibt dem Ausdruck treu und formuliert auch noch später an anderer Stelle:

„Menschliches Leben vollzieht sich vielmehr im Modus der Auslegung. Es konstituiert sich in Situationsinterpretationen. Die ihr zugrundeliegenden Konstellationen können wechseln. Ein immer neues Reagieren auf sie ist anstrengend. Auch ihre Komplexität wird als Belastung, wenn nicht als Bedrohung empfunden. Deshalb macht sich ein *Strukturierungsbedürfnis* geltend, das auf Problemreduktion abzielt. Es bringt dahin, sich die Vielfalt der Widerfahrnisse in einer Weise zurechtzulegen, die sie plausibel macht und die es erleichtert, mit ihnen zu leben. Die *konstruierte Sinnfälligkeit* wirkt entlastend. Dies trifft um so mehr zu, je eindeutiger der Konsens in der Bezugsgruppe darüber ist. So setzen sich soziale Deutungsmuster durch. Sie machen nicht nur handlungsfähig, sondern steuern mehr oder weniger bewußt das Handeln. Es ist damit zugleich das Modell des Lernens im Alltag beschrieben. Insofern es von der jeweiligen Filterung bestimmt ist, die das subjektive Deutungssystem mit der sozialen Wirklichkeit verbindet, dient es der Daseinsbewältigung.“ (Tietgens 1986, S. 119)

In der Erwachsenenbildung muss es dann darum gehen, Deutungen durch die Metakommunikation transparent zu machen, Gemeintes im Gesagten zu erkennen und dahingehende Beweggründe auch für das Nicht-Gesagte kritisch zu beleuchten. „Nur, wenn man alles dafür tut, wird man der Daseinstechnik der Selbsttäuschung entgegenwirken können, die Bildungsbestrebungen entgegensteht“ (Tietgens 1986, S. 119). In diesem Verständnis von Wirklichkeit und der Möglichkeit an ihre Annäherung ist die hohe Bedeutung subjektiver Wahrnehmungen und Auslegungen ebenso enthalten wie das Festhalten an einem Begriff von Wahrheit. Auch Kant nahm an, dass wir uns zwar immer nur über die Erscheinungen und deren Ausprägungen, die uns je gegeben und zugänglich sind, austauschen können, wir aber davon ausgehen müssen,

dass es die Dinge an sich gibt, auch wenn wir keine unmittelbaren Aussagen über sie treffen können.

„Alles, was uns als Gegenstand gegeben werden soll, muß uns in der Anschauung gegeben werden. Alle unsere Anschauung geschieht aber nur vermittelt der Sinne; der Verstand schauet nichts an, sondern reflectirt nur. Da nun die Sinne nach dem jetzt Erwiesenen uns niemals und in keinem einzigen Stück die Dinge an sich selbst, sondern nur ihre Erscheinungen zu erkennen geben, diese aber bloße Vorstellungen der Sinnlichkeit sind, »so müssen auch alle Körper sammt dem Raume, darin sie sich befinden, für nichts als bloße Vorstellungen in uns gehalten werden und existiren nirgend anders, als blos in unsern Gedanken.« Ist dieses nun nicht der offenbare Idealismus? Der Idealismus besteht in der Behauptung, daß es keine andere als denkende Wesen gebe, die übrige Dinge, die wir in der Anschauung wahrzunehmen glauben, wären nur Vorstellungen in den denkenden Wesen, denen in der That kein außerhalb diesen befindlicher Gegenstand correspondirte. Ich dagegen sage: es sind uns Dinge als außer uns befindliche Gegenstände unserer Sinne gegeben, allein von dem, was sie an sich selbst sein mögen, wissen wir nichts, sondern kennen nur ihre Erscheinungen, d. i. die Vorstellungen, die sie in uns wirken, indem sie unsere Sinne afficiren. Demnach gestehe ich allerdings, daß es außer uns Körper gebe, d. i. Dinge, die, obzwar nach dem, was sie an sich selbst sein mögen, uns gänzlich unbekannt, wir durch die Vorstellungen kennen, welche ihr Einfluß auf unsre Sinnlichkeit uns verschafft, und denen wir die Benennung eines Körpers geben; welches Wort also blos die Erscheinung jenes uns unbekannten, aber nichts desto weniger wirklichen Gegenstandes bedeutet. Kann man dieses wohl Idealismus nennen? Es ist gerade das Gegentheil davon.“ (Kant 2018, S. 48 oder Prolegomena § 13, Anm. II)

Die Welt der Erscheinung ist zwar nicht identisch mit der Welt der Dinge an sich und dennoch bleiben Erscheinungen Erscheinungen *von etwas*. Wir werden von den Dingen affiziert, das heißt angeregt. Zwar nehmen wir sie unterschiedlich wahr und ordnen sie für uns womöglich völlig unterschiedlich ein, und dennoch bleibt die Beziehung zwischen den unterschiedlichen Wahrnehmungen, Auslegungen und Deutungen über ihren gemeinsamen Bezug zu derselben Sache bestehen. Die erkenntnistheoretische Grundlage enthält somit beides: einerseits die hohe Bedeutung der je individuellen, subjektiven und somit unterschiedlichen Deutungen, deren Aufarbeitung für die Erwachsenenbildung zentral ist und ein immenses Pensum an intensiver Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Ebenen fordert; andererseits bleibt ein Begriff von Wahrheit erhalten, der absichert, dass wir dennoch letztlich über eine gemeinsame Welt sprechen, der wir gerecht werden, die wir teilen und pflegen müssen. Es geht in der Erwachsenenbildung um „objektive Repräsentanz und subjektive Bedeutsamkeit“ (Tietgens & Weinberg 1972, S. 34). Der hohen Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Subjektiven wird somit beigegeben, ohne diese zu verabsolutieren, weil sie in dem hier ausgeführten Verständnis letztlich immer auch dem Streben nach Wahrheit dient. Nur so können überhaupt Ansprüche und Verantwortungen formuliert werden, die die Einrichtung einer humanen und demokratischen Gesellschaftsordnung einfordern. Und auch nur so kann von der Möglichkeit eines Umlernens überhaupt gesprochen werden als „ein Umstrukturieren dessen, was als Lernbesitz mißverstanden worden ist“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 13). Die Erwachsenenbildung hat es also mit Interpretationen von Interpretationen zu tun. Die objektive Welt ist uns nur zugänglich

über unsere je subjektiven Deutungen. „Lernen ist demnach ein Sich-Verändern von Situationsinterpretationen. Wer aber solche Veränderungen anregen will, muß zuerst einmal von ihrer mentalen Realität ausgehen“ (Tietgens 1989, S. 97).

Wenn Bildung für die Entfaltung der eigenen Anlagen steht, dann ist Bildung als ein menschliches Bedürfnis anzuerkennen – auch im Erwachsenenalter. Das bedeutet aber nicht, dass Lernen in erster Linie Spaß macht. Tietgens beklagt, dass nicht gelernt wurde, „daß der Lernerfolg ein Ergebnis des Aufschubs von Erfolgserlebnissen ist“ (Tietgens 1986, S. 19). Ihm war es wichtig zu betonen, dass Bildung Anstrengung bedeutet (vgl. ebd., S. 8). Auch dies lässt sich mit Tietgens theoretisch begründen. Entwicklung ist Veränderung und diese lässt sich nur denken, wenn Lernen die Auseinandersetzung auch mit Neuem verlangt. „Wenn Lernen ein Sich-Verändern beinhaltet, kann von Bildung gesprochen werden, wenn dieser Lernprozeß als Veränderungsvorgang reflexiv verarbeitet wird“ (ebd., S. 31). Durch diese Einsicht wird auch verständlicher, warum Tietgens sich skeptisch gegenüber dem Konzept der Zielgruppenarbeit zeigte. Er verstand eine starke Fokussierung auf Zielgruppenarbeit als verengendes Denken in Teilkollektiven (vgl. ebd., S. 88). Selbstbespiegelung ersetzt die Möglichkeit zum Wachstum im Sinne eines Darüber-hinaus durch inhaltlich differente und kontroverse Auseinandersetzungen, in deren Ermöglichungsprozess Gegensteuerung eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Tietgens 1979a, S. 159), denn „der Hang zur Selbstbestätigung ist eine besonders nachhaltig sich auswirkende Bildungsbarriere“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 13). Und so schreibt Tietgens in seiner *Einleitung in die Erwachsenenbildung*: „Ohne Gegensteuerung schlägt Lernenwollen allzu leicht in Selbstbestätigung um“ (ebd.). Ähnlich begründete Skepsis wäre demnach auch heute angebracht, etwa gegenüber identitätspolitischen Formierungen. Im Verlaufe dieses Beitrages wird sich die Annahme verdichten, dass Gegensteuerungen, die gezielt intervenieren, um mit bestimmten Inhalten zu konfrontieren, nicht, wie man vielleicht annehmen könnte, einer teilnehmerorientierten Haltung widersprechen; im Gegenteil: „Als Gegensteuerung wird eine Funktion erwachsenengerechter Gesprächsführung bezeichnet, die der Teilnehmerorientierung dient“ (Tietgens zit. in Hufer 1999, S. 29). Wir gehen mit Tietgens davon aus, dass Unsicherheit eine essenzielle Rolle spielt im Prozess der Bildung. Diese auszuhalten und teilweise kritisch neu einordnend zu bearbeiten, verlangt, dass die bequeme Situation verlassen wird, was mit Anstrengung verbunden ist. Lernen kann auch schmerzlich sein, wenn eingesehen werden muss, dass alte Annahmen nicht mehr haltbar sind. Spätestens sobald bisherige Handlungsmuster nicht mehr greifen oder Denkschemata nicht mehr die nötige Gewissheit bieten, um eine Stabilität an den Tag zu legen, die im Alltag der bzw. dem Erwachsenen immer wieder neu abverlangt wird, machen sich Unsicherheiten breit, die Anlass zum Lernen sein können, da „die soziale Selbstverpflichtung dem Erwachsenen einerseits Definitionskompetenz zuspricht, ihn andererseits an einen Erwartungshorizont bindet. Das heißt zugleich, daß es zu den Anforderungen an den Erwachsenen gehört, Stabilität und Veränderungen der eigenen Person in Balance zu halten“ (Tietgens 1986, S. 90).

Man könnte sagen, dass die Unsicherheit das Glück der Bildung ist, denn wenn Unsicherheiten dazu veranlassen, Bildungsangebote aufzusuchen, dann ist die Chance zu einem Lernprozess gegeben. Wobei zu beachten ist, dass nicht jede Art des Lernens und jeder Inhalt des Lernens dem entsprechen, was eigentlich mit Lernen gemeint ist. Zum einen hat Lernen etwas mit Wissen zu tun. Eine unzusammenhängende, reine Aneignung von Informationen führt noch nicht automatisch zu Wissen. Es braucht die reflektierte Einordnung des Neuen durch interpretative Anschluss- und Querverbindungssuche, sonst kann es schnell passieren, „daß man über dies und jenes informiert ist, daß aber Zusammenhänge und Prioritäten nicht erkannt werden“ (Tietgens 1968, S. 19). Den Wissensbegriff zu stärken, ist nicht nur sinnvoll, weil es aus bildungstheoretischer Sicht mit reiner Information nicht getan ist und weil tatsächlich verarbeitetes Wissen beispielsweise über Geschichte vor Manipulationen schützen kann, sondern auch, weil ein gestärkter Wissensbegriff gefährlichen Tendenzen des Zeitgeistes entgegensteuern kann, in denen die Fähigkeit einer Person, einen Beitrag zu einem Thema zu leisten, statt am Wissen an ihrer über subjektive Empfindungen begründeten, vermeintlichen Betroffenheit oder wieder verstärkt – auch wenn paradoxerweise häufig das Gegenteil proklamiert wird – an ihrer Hautfarbe, ihrem Geschlecht, ihrer sexuellen Orientierung und/oder ihrer Herkunft festgemacht wird. Des Weiteren ist beim Nachdenken über Wissen zu beachten, dass nicht jedes Aufsuchen eines Bildungsangebotes aufgrund sich einstellender Unsicherheiten auch notwendigerweise bedeutet, dass etwas gelernt wird. Wird nämlich lediglich nach dem nächstbesten Deutungsangebot gegriffen, um – die neuen Informationen den eigenen Bedürfnissen nach einordnend – wieder vermeintlich festen Boden unter den Füßen zu spüren, dann kann keine Rede von Bildung sein (vgl. Tietgens 1986, S. 97 ff.). Vielmehr werden dann eigentlich sehr widersprüchliche und verkürzte, ideologisch verzerrte und auf gefährliche Feindbild-Rhetorik setzende Deutungsangebote gute Chancen haben, auf Anklang zu treffen, weil diese viele Ungewissheiten gewaltvoll übergehen und behaupten, eine Erklärung für alles anbieten zu können. Begriffe, wie die der Unsicherheit als Ungewissheit gegenüber der hochkomplexen und teils auch übermächtigen Welt der Dinge, müssten in einer Bildungstheorie insofern eine zentrale Stellung finden, als dass nicht alle Bemühungen immer gleich im Dienste ihrer Kontrolle oder gar Überwindungen stehen, sondern im Gegenteil ihr Eigenwert deutlich zum Vorschein kommt und gepflegt wird. Dass die Angst vor der Ungewissheit nicht nur Lernprozesse hemmt, sondern bis hin zur Barbarei führen kann, wurde in der *Dialektik der Aufklärung* nach Adorno und Horkheimer aufgezeigt. Auch durch eine Aussage Tietgens' und Weinbergs wird man an die verzwickte anthropologische Grundannahme erinnert. „Das Grundproblem ist: der Mensch möchte Herr der Situation bleiben“ (Weinberg & Tietgens 1971, S. 13). Insgesamt wird im Verlaufe dieses Beitrages zunehmend auf Werke der frühen Kritischen Theorie zurückgegriffen, Parallelen zu Tietgens' Denken werden aufgezeigt und insbesondere gegen Ende wird verdeutlicht, inwiefern diese eine Quelle relevanter Gedankenstränge für eine erwachsenenbildungstheoretische Ausarbeitung darstellen können.

Die Verantwortung für einen wahrhaftigen Lernprozess liegt, wie bereits gesagt, nicht nur auf einer Seite. Die Lernenden dürfen nicht dem Verlangen nachgeben, vor-schnell auf Einsicht in Komplexität zu verzichten zugunsten eines Verlangens nach vermeintlicher Sicherheit.

„Es ist dann nicht mehr der Weg zur Bildung, der eingeschlagen wurde. Denn der Weg zur Bildung führt zu einer Konfrontation mit der Welt und mit sich selbst und über sie hinaus zu einer reflektierten Balance, die sich der Notwendigkeit, diesen Akt je zu erneuern, bewußt ist, die deshalb Selbstsicherheit nicht mit Beruhigung oder mit Problemblindheit verwechselt.“ (Tietgens 1986, S. 104)

Ebenso wenig aber darf die Bildung anbietende Seite sich dazu verleiten lassen, dem Bedürfnis der potenziell Lernenden nach Geborgenheit durch vermeintliche Erklärungen allzu schnell nachzugeben. Es lässt sich hier erahnen, wie brüchig Lernbeziehungen sein können. Vielleicht geht es für gelingende Suchbewegungen situativ um dosierte Konfrontationen mit teils überfordernder Komplexität, denn „wer sich nicht in einem Mindestmaß wohlfühlt, hat die Neigung, die Augen vor der Wirklichkeit zu verschließen, womit zugleich auch die Lernenergien blockiert werden“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 13). Wenn dem so ist, dann muss aber doch in jedem Fall bei der bewussten Zurückhaltung von Inhalten, die oft auch schon allein wegen des Reduktionszwanges beispielsweise aufgrund von Zeitmangel unumgebar ist, dem Transparenzgebot nachgekommen werden. Alles andere wäre Manipulation. Dosiertes Vorgehen im Sinne der Passung zwischen „Sachstruktur und Aufnahmevermögen“ (ebd., S. 34) wird hier deswegen erwogen, weil totale und dauernd anhaltende Verunsicherung dem Bildungsprozess nicht förderlich sein kann, denn es „führt zum Lernen, wenn ein Spannungszustand besteht, den man überwinden möchte“ (ebd., S. 30). Wenn dabei aber kein Land in Sicht ist, dann wird man sich wohl resigniert abwenden. Stabilität wird einem nämlich nicht nur von anderen abverlangt: „Die Horizonterweiterung, die sie [Bildungsprozesse] bieten, gehört zu den anthropologischen Grundbedürfnissen, ebenso aber auch, im Überschaubaren, in gewohnten Strukturen zu leben“ (Tietgens 1986, S. 20). Auch und insbesondere bei Interventionen in gegensteuernder Absicht als herausgeforderte Konfrontation mit Welt durch die inhaltlich gezielte Platzierung von Inhalten wird es wichtig sein, darauf zu achten, dass die „Lernenergie“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 13) nicht verpufft. Bildung darf hingegen nie die Einrichtung eines abgekapselten Wohlfühlorts auf Kosten der Sache sein, sondern es geht trotz allem immer um die Konfrontation mit der Welt, die Ungewissheit und dementsprechend unangenehme Verunsicherungen bereithält. „Mit dem Bestreben, möglichst schnell dem Bedürfnis nach Sicherheit zu entsprechen, wird das Ziel gerade verfehlt. Es kommt höchstens zu Scheinsicherheiten. Was dabei außer acht gelassen wird, ist, daß Lernen zuerst einmal in eine Situation verstärkter Verunsicherung führt“ (Tietgens 1986, S. 104). Es wäre eine Überlegung wert, ob man analog zu körperlich physischen Prozessen an dieser Stelle von einer Art der Erstverschlimmerung sprechen könnte. Bildung hat jedenfalls etwas mit Angst zu tun (Tietgens & Weinberg 1971, S. 12). Erwachsenenbildung ist somit die Hilfestellung beim Aushalten von Unsicher-

heiten – sowie übrigens auch der eigenen Begrenztheit, denn Erwachsensein bedeutet, Entscheidungen zu treffen, die zwar neue Wege eröffnen, viele andere aber gleichzeitig damit auch versperren im „zwangsläufigen lebensgeschichtlichen Prozeß der Verengung“ (Tietgens 1986, S. 9), weil „das Erwachsenwerden nicht so sehr eine Entfaltung des angelegten Kräftepotenzials im Rahmen des gesellschaftlich Ermöglichten mit sich bringt, sondern eher eine *Selbsteingrenzung* verlangt“ (ebd., S. 91). So verhält es sich zumindest in unserer Gesellschaftsordnung.

Es bietet sich aus mehreren Gründen an, die bearbeitende Auseinandersetzung mit einer Sache auch in der Interaktion mit anderen zu pflegen. Die Kommunikation mit dem Gegenüber bietet die Chance, Wissen zu erweitern: nicht nur durch die neuen Eindrücke, die man gewinnt, wenn man sich anstrengt, wirklich zuzuhören, sondern auch durch die sortierende Denkarbeit im Versuch, das zu erklären, was gemeint ist, darüber hinaus durch die Reaktion des Gegenübers, das dem Selbstbild eine Fremdeinschätzung gegenüberstellt, und im weiteren Verlauf durch den aushandelnden Prozess, idealerweise im argumentativen und sachlichen Schlagabtausch. Erst durch ein solches „Ping-Pong-Spiel“, in dem Deutungen hin und her gespielt werden, indem sie darauf untersucht werden, wie sie sich zueinander verhalten und wie stichhaltig die Interpretationen sind, wird dies ermöglicht. Erst wenn die eigene Deutung reflektiert, transparent gemacht und zur Diskussion gestellt wird, kann herausgefunden werden, inwieweit sie sich bewährt oder durch ein Überdenken angepasst werden muss. Dies ist kein trivialer Prozess.

Gegensteuerung auf mikrodidaktischer Ebene

Zu beachten wäre des Weiteren, dass jede Interaktion unterschiedlich verläuft. Der Lehrperson wird dann eine besondere Verantwortung übertragen. Sie muss teilnehmerorientierte Sachautorität verkörpern, denn um Suchbewegungen so zu unterstützen, dass Passungen ermöglicht werden, bedarf es mehr als der Unterwerfung unter die unmittelbar artikulierten Bedürfnisse der Lernenden. Letztlich immer im Sinne der Sache und der ihr inhärenten, unumgehbaren Struktur muss die Lehrperson im interaktiven Lernprozess gegebenenfalls korrigierend eingreifen, um gegensteuernd zu wirken. Die Legitimation zur Ausfüllung einer solch steuernden Rolle sowie die Pflicht dazu geht mit der Professionalität einher, die sich durch vertiefte und erprobte Kenntnisse über die Sache und methodische Vorgehensweisen sowie über die Eigenarten von Lernprozessen auszeichnet. Tietgens macht dies u. a. in dem Kapitel zu *Autorität und Gegensteuerung* in seinem Buch *Lernen mit Erwachsenen* nachvollziehbar. (vgl. Tietgens 1967, S. 28 ff.). Durch dieses Kapitel – zusammengekommen mit den vor und im Anschluss an das Kapitel zu findenden Ausführungen – wird deutlich, dass für Tietgens in Bezug auf die Erwachsenenbildung die Begriffe der Mündigkeit oder der Autonomie, der Gegensteuerung und der Autorität untrennbar miteinander verbunden sind. Mit Tietgens muss man „Mündigkeit als einen Appell verstehen, zu neuem und andersartigem Nachdenken zu führen, um ein Bewußtsein von der Vielschichtig-

keit der Phänomene zu vermitteln“ (ebd., S. 34). Dabei spielt die Sache, die durch ihre jeweilige Struktur gewisse Notwendigkeiten mit sich bringt, über die man mehr oder weniger im Bilde sein kann, eine zentrale Rolle. Ganz im Sinne Adornos, der in *Erziehung zur Mündigkeit* betont, dass man die Sachautorität „nicht einfach vom Tisch fegen darf“ (Adorno 2013, S. 139), argumentiert auch Tietgens in diesem Zusammenhang: „Sie mag bei all denen verpönt sein, die den Grundsatz der Autonomie und Gleichberechtigung unmittelbar in methodisches Verhalten umgesetzt sehen haben wollen. Es ist aber Erwachsenen gegenüber nicht angemessen, Gleicher unter Gleichen spielen zu wollen, wenn man es nicht ist“ (Tietgens 1967, S. 33). Da gezeigt werden konnte, dass Anstrengungen meidende Harmonisierungen sich Lernprozessen gegenüber allzu oft als nicht besonders zuträglich erweisen, ist es nur konsequent, deutlich zu formulieren, „daß ein Nichtschonen auch bedeuten muß, die Lernenden Autoritäten auszusetzen“ (ebd., S. 30). Die Ausübung von (Sach-)Autorität ist somit in der Erwachsenenbildung keineswegs illegitim. „Autorität ist in der EB so lange berechtigt, wie derjenige, der sie ausübt, die Chance bietet, über sie zu reflektieren“ (ebd., S. 31). Mündigkeit erweist sich somit in der Erwachsenenbildung als die in der Behandlung der TN – als Teil des Vertrauensvorschusses – vorauszusetzende, aber gleichzeitig doch ständig zu aktualisierende Fähigkeit, zwischen Autoritäten eigenständig wechseln zu können.

Sobald die Voraussetzung erfüllt ist, dass die Lehrperson über den Lerngegenstand so weit im Bilde ist, dass sie Sachautorität adäquat vertreten und sinnvolle, stellvertretende Deutungsangebote machen kann, hilft es auch niemandem mehr, ebendiese zu übergehen – erst recht nicht den potenziell Lernenden. Es ist nicht erwachsenengerecht, Sachautorität zu verschweigen. Sobald diese wahrgenommen wird, kann es in gegensteuernder Absicht auf der mikrodidaktischen Ebene letztlich stets im Sinne adäquater Sachvermittlung je nach Situation darum gehen, unberücksichtigte Aspekte oder Minderheitenstandpunkte hervorzuheben, Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen, die Lernenden mit Neuem und vielleicht erwartet Unerwartetem zu konfrontieren und gegebenenfalls im Sinne des Kontroversitätsgebots kontrastierende Akzente zu setzen und situativ Stellung zu beziehen, um einseitig vereinnahmenden Verkürzungen etwas entgegenzusetzen (vgl. Tietgens 1967, S. 30 ff.). „Es ist also eine regulative Funktion, die die Aspektvielfalt sichert und dafür sorgen kann, daß Gegenwirkungen gegenüber dem Diskussionssog erhalten bleiben. Denn den Erwachsenen ernst zu nehmen, kann nicht in jedem Falle heißen, seine Ansichten hinzunehmen“ (ebd., S. 34). Um die Adäquanz in der inhaltlichen Auseinandersetzung abzusichern, braucht es auch ein Auge für individualpsychologische und sozialemotionale Dynamiken. Es geht dann darum,

„Eindeutigkeiten in der Diskussionsentwicklung zu verhindern. Die Korrektivfunktion bezieht sich nicht nur auf die Gewichtung der Inhalte und Meinungen. Gegensteuerung erscheint bei einer offenen Diskussion auch angebracht, um jeweils einen Ausgleich zu erreichen zwischen Eilfertigkeit und Beharrungstendenzen, Vereinfachung und Komplizierung. Es geht um die Moderation extremer Stimmungslagen oder um das Auflösen gegenseitiger Blockierungen, um ein Heranführen an sachgerechte Problemlösungen“ (Tietgens zit. in Hufer 1999, S. 29).

Im Sinne der Ermöglichung eines Bildungsprozesses, der die Humanisierung zum Ziel hat, wird versucht, destruktiven Ausschlüssen ausgleichend gegenzusteuern; zwischen

„Übereilung und Langatmigkeit, Abstraktion und Anschauung, Skepsis und Dogmatisierung, Personalisierung und Determinismus u. a. So kann die Ermunterung genauso am Platz sein wie die Warnung gegenüber vorschnellen Schlüssen, die Disziplinierung im Denken genauso wie die Aufforderung, der Phantasie Raum zu geben, Voranschreiten ebenso wie der Hinweis, daß ein Hinterfragen erst auf angezielte Probleme führt“ (Tietgens 1971 zit. in: Siebert 1992, S. 124).

Wenn es um Lerntypen geht, dann gilt die Aufforderung zur gegensteuernden Intervention auf mikrodidaktischer Ebene für die „Schweiger, denen zum Wort zu verhel-fen ist, ebenso wie für die anstrengenden Vielredner, die es taktvoll zu bremsen gilt“; es gibt TN, die sind „oft übermäßig selbstsicher und benötigen eine Rückmeldung, die eine vorsichtigere Selbsteinschätzung fördert“; es braucht gegensteuernde Interventionen, „wenn der Erfahrungsaustausch zum endlosen Geschichtenerzählen ausartet und eine begrifflich-abstrahierende Reflexion angemessen erscheint“, genauso, damit „sich Theoriedebatten nicht in realitätsferne Höhen verflüchtigen und die Diskutierenden wieder auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt werden“ sowie um gegebenenfalls zu vermitteln, „daß es mehr um die Einsicht in Zusammenhänge als um Detailkenntnisse geht. Und es gibt den Typ, der ohne Rücksicht auf empirische Befunde seine Bewertungen und Konsequenzen zum Besten gibt“; außerdem kann es angebracht sein, auf die „schulisch geprägten Lerngewohnheiten älterer Teilnehmer ein[zu]gehen, um sie behutsam zu korrigieren. Dies gilt für Widerstände gegen eine didaktische Teilnehmerpartizipation ebenso wie für die Abneigung gegen Kleingruppenarbeit“ (Siebert 1992, S. 124 f.). Auch soziale Aspekte in der Gruppe bedürfen in bestimmten Situationen korrigierender Eingriffe, sodass unangebrachten Sogtendenzen in einem Gespräch entgegengewirkt wird und daraus möglicherweise entstehende Dynamiken dem Lernprozess nicht im Wege stehen.

„Beschäftigt sich die Gruppe zu sehr mit Inhalten, so kann eine Thematisierung des Sozial-emotionalen wünschenswert sein, insbesondere dann, wenn sich hinter inhaltlichen Kontroversen Antipathien und affektive Lernbarrieren verbergen. Andererseits kann es notwendig sein, die Gruppe wieder an die inhaltlichen Lernziele zu erinnern, wenn die Lernaufgabe allzusehr aus dem Blick gerät.“ (Siebert 1992, S. 127)

Humanisierung und Aufklärung als Grundlage in Abgrenzung zu bedenkenlosen Strömungen

Die Formulierung dieser noch wenig empirisch untersuchten, aber theoretisch schon weit durchdachten Anforderungen an professionelles Handeln im Kursgeschehen wäre gar nicht möglich ohne die entsprechende, oben beschriebene, erkenntnistheoretische Ausgangslage. Wer die Hoffnung auf Wahrheit nämlich aufgibt, hört ebenso auf

zu denken wie derjenige, der behauptet, sie endgültig gefunden zu haben (vgl. Adorno 2019, S. 65). In Tietgens' Vorstellung war die Erwachsenenbildung stets auch zu betrachten in ihrem historischen Gewordensein und somit untrennbar verbunden mit den Ideen der Aufklärung. Ohne behaupten zu können, dass die eine oder die andere Deutung mehr oder weniger der Wahrheit entspricht, wäre es nicht möglich, für Humanisierung einzustehen. Dies ist insbesondere heute wichtig zu betonen, in einer Zeit, in der sich verselbstständigende, konstruktivistische Theorien die Rede von Wahrheit oder Universalismus verbieten und sich von der Aufklärung abwendend diese vorschnell als eurozentristisch abwerten und aus dem Diskurs verbannt sehen möchten. Wenn hier die Möglichkeit auf mehr oder weniger Wahrheit im Denken verteidigt wird, so sollte doch auch einmal, aber deutlich erwähnt werden, dass dies keineswegs bedeutet, der Mensch könne Realität durch Anschauung erschaffen. Durch die oben ausgeführte erkenntnistheoretische Grundlegung wird sich von dem verbreiteten, verkärten Irrglauben, es gäbe keine Wahrheit, genauso distanziert wie von der zwar widersprüchlichen, aber auch zum postmodernen Repertoire gehörenden, größtenwahnsinnigen Annahme, Denken erschaffe Realität. Vielleicht gibt es einen Gott, der dazu in der Lage ist, der Mensch allerdings ist es nicht. Auch Tietgens erkannte früh in der Anziehungskraft des postmodernen Denkens gefährliche Tendenzen (vgl. Tietgens 1993, S. 73 ff.). Die Auseinandersetzung mit den Missständen in der Gesellschaft ist legitim und sogar ganz dringend erforderlich, wenn auf reflektierte Weise der Weg geebnet werden soll hin zu einer Gesellschaftsform, die so weit nach menschlichen Bedürfnissen ausgerichtet ist, dass sie keiner illegitim unterdrückenden Mechanismen mehr bedarf. Nicht jede Reaktion auf das damit einhergehende Unbehagen aber ist eine gute Reaktion. Tietgens hat den Nationalsozialismus miterlebt und vieles von dem, was er in gegensteuernder Absicht unternahm, lässt sich besser einordnen, wenn man im Hinterkopf mitführt, dass für ihn dieser den Gegenpart zum Ziel der Humanisierung ausmachte und die Funktion von Bildung sich somit immer auch an einem „Nie wieder“ orientierte (vgl. Tietgens 1992, S. 194). Angesichts des Antisemitismuskandals, den wir derzeit auf der documenta 15 als weltweit größter Ausstellung zeitgenössischer Kunst mitten in Deutschland erleben (vgl. Lehm 2022), muss leider nüchtern eingesehen werden, dass diese Orientierung bis heute oberste Priorität haben sollte. Aufklärung ist dann umso mehr gefragt, je hässlicher es wird.

Tietgens identifiziert einen überhöhten Selbstanspruch an Kontrollfähigkeit, der mit der Aufklärung einhergeht und nur in Enttäuschungen münden kann. Aber den Anspruch auf die Gestaltbarkeit des Besseren und damit einhergehend auf Wahrheit aufzugeben, bezeichnet Tietgens als „Flucht vor dem eigenen Anspruch“ (Tietgens 1992, S. 74). Statt einer angemessenen Reflexion sieht er im postmodernen Denken das Nachgeben gegenüber einer Sehnsucht, die einen Zustand des Besseren ohne anstrengenden Weg herbeisehnt. Tietgens reagierte immer wieder mit einer gewissen Sorge auf gesellschaftliche Bewegungen, die sich durch besonders vereinnahmenden Tatenrang auszeichneten und in seinen Augen die Gefahr bürkten, einen Rückfall in die Barbarei zu provozieren (ebd., S. 194). Die Erwachsenenbildung muss auf das menschliche Bedürfnis nach Geborgenheit reagieren, sie darf dabei aber ihre historische Ver-

antwortung als Verpflichtung gegenüber der Aufklärung nicht aus den Augen verlieren. Dass dies eine besonders herausfordernde Aufgabe sein kann, hat Tietgens in seiner Arbeit zur *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung* schon früh angesprochen. Tietgens hat in diesem Zuge außerdem „den historisch geführten Nachweis der unabweisbaren Kontinuität einer weit in die Reflexionskultur des Aufklärungszeitalters zurückreichenden emanzipatorischen Volksbildungstradition [gebracht]“ (Stifter 2022, S. 134). Auch weil er der Meinung war, dass ohne ein geschichtliches Bewusstsein die eigentliche Intention von der Erwachsenenbildung Gefahr läuft, aus dem Blick zu geraten. „Eine Abklärung des Worumwillens ist also unumgänglich. Damit wird auch der geschichtliche und gesellschaftliche Zusammenhang relevant, in dem EB zu sehen ist und in dem sie sich gesehen hat“ (Tietgens 1969, S. 9). Tietgens hat deutlich gemacht, dass die Erwachsenenbildung untrennbar ist von den Ideen der Aufklärung.

„Die Zeit der Aufklärung wird dementsprechend auch als die Epoche angesehen, in der das Bewußtsein von der Notwendigkeit der EB entstand, und zwar nicht nur im Sinne einer elitären Reflexionskultur, sondern als Instrument, das dazu beitragen sollte, das Leben ohne Ansehen der sozialen Position menschenwürdiger zu machen.“ (Tietgens 1969, S. 10)

Das Modell

In diesem Beitrag wird deutlich, dass die Begriffe, die Tietgens nutzte, keine isoliert nebeneinanderstehenden Begriffe sind, sondern gemeinsam auf ein theoretisches Konstrukt verweisen, welches viel Potenzial für eine vertiefte Theorie der Erwachsenenbildung enthält. Über die besondere Art der Betonung der Wichtigkeit der Arbeit mit Deutungen wird auf einen erkenntnistheoretischen Grundpfeiler verwiesen, der der Welt der Erscheinungen Aufmerksamkeit schenkt, weil Bildung als kommunikative Suchbewegung auf diese verwiesen ist, ohne dass der Aufklärung verpflichtete, übergeordnete Ziel der Wahrheitssuche im Dienste der Humanisierung aus dem Blick zu verlieren. In diesem Kontext ist auch Tietgens' verteidigende Haltung bzgl. der Idee der stellvertretenden Deutung einzuordnen (vgl. Tietgens 1989, S. 68). Durch diesen Grundpfeiler werden dann auch erst verschiedene Spannungsfelder so bearbeitbar, dass Widersprüche nicht einseitig aufgelöst werden müssen, sondern Teilaspekten ihr eigener Wert zugestanden werden kann. So wird beispielsweise der Wert der Teilnehmerorientierung gegenüber einer Verabsolutierung als Unterwerfung des Kursablaufes unter die unmittelbar artikulierten Wünsche der Teilnehmenden abgesichert, indem der Kursleiter oder die Kursleiterin dafür Sorge trägt, dass der Struktur der Sache Genüge getan wird. Auch andere Spannungsfelder auf verschiedenen Ebenen werden für professionell Handelnde insbesondere auch durch die Orientierung an dem, was mit Gegensteuerung gemeint ist, produktiv bearbeitbar (vgl. Nose 2022). Durch die Klärung der erkenntnistheoretischen Ausgangslage und der historischen Begründung für eine Verpflichtung der Erwachsenenbildung gegenüber der Aufklärung ist es möglich, ein allgemeines und übergeordnetes Ziel für die Erwachsenenbildung zu setzen:

Humanisierung. Zwar sind in der spezifischen Ausgestaltung von Erwachsenenbildung die je einzelnen Lernziele „entweder sachbestimmt und begrenzt, oder die Lernenden sollten über sie im konkreten Fall entscheiden“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 17) und dennoch bleibt das übergeordnete Ziel bestehen.

Gesellschaftstheoretische Zugänge zu Teilen der Wirklichkeit in Form von Philosophie, Soziologie und Psychologie etc. können den eigenen bildungstheoretischen Zugang nicht ersetzen und sollen dies auch nicht. Trotzdem ist es bereichernd, wie beispielsweise im Falle der frühen Kritischen Theorie, sich einige Gedankenstränge zu Herzen zu nehmen, die disziplinübergreifend von Relevanz sind und im Sinne des gesetzten, übergeordneten Zieles der Humanisierung an Wesentliches erinnern, in der grundlegenden Herangehensweise an übergreifende Problemstellungen und Missstände. Dass an der Aufklärung festgehalten werden muss (vgl. Adorno und Horkheimer 2013, S. IX f.) und dass spekulative Momente gegen den mit ihr einhergehenden Positivismus verteidigt werden müssen, um die Möglichkeit des Besseren als Verein freier Menschen denkbar zu halten, wird in der Kritischen Theorie deutlich (vgl. Adorno 2019, S. 144 ff.), die dabei aber ausdrücklich davor warnt, den perfekten Zustand positiv zu benennen (Horkheimer 1969, Minute 11:37–13:15). Jede Theorie muss sich dahingehend befragen lassen, ob sie tatsächlich aus der Intention erwächst, einen Beitrag zu einer humaneren Gesellschaftsordnung zu leisten. Das noch nicht erreichte und daher umso mehr theoretische Ziel einer Erwachsenenbildung ist gesetzt und die Frage nach der Art und Weise, wie der Weg zu diesem Ziel aussehen könnte, wird mit Tietgens und mit der frühen Kritischen Theorie fassbar. Kritisches Denken, welches Adorno mit Interpretation gleichsetzt, zeichnet sich dadurch aus, dass es das Falsche als solches kennzeichnet (vgl. Gerber 2021, S. 10). Dem wahrhaft besseren Zustand wird sich angenähert über Negation. Was nicht richtig ist, wird kritisiert. Analog dazu können wir uns Gegensteuerung vorstellen als den Widerstand in Korrektivfunktion gegenüber soghaften Trends als Komplexität verkürzender Vereinnahmungen. Im Modell unten wird deutlich, dass sie wie die Stange ist, die in alle Richtungen hin ausgleicht, um die Balance zu halten auf dem Weg zum Ziel. Gegensteuerung besteht aus den zwei Teilbegriffen „Steuerung“ und „gegen“. Durch den Teilbegriff der „Steuerung“ wird deutlich, dass von den pädagogisch professionell Handelnden mehr verlangt wird als passiv beobachtende Moderierung. Sie sollen inhaltlich fundiert und kompetent aktiv in Prozesse eingreifen, indem sie „gegen“ etwas wirken. „Gegen“ etwas zu sein, darf hier allerdings nicht als Selbstzweck missverstanden werden. Gegensteuerungen sind nicht aus Prinzip „gegen“ etwas gerichtet, sondern sie widersetzen sich „dem modischen Sog [...]“. Voraussetzung ist allerdings die Bereitschaft zu einem argumentativen Vorgehen“ (Tietgens 1986, S. 83).

Geschützt werden soll dabei die adäquate Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema als essenzieller Bestandteil jedes Bildungsprozesses, damit Suchbewegungen nicht instrumentalisiert werden, sondern in wirklichkeitsgerechte Passungen münden können. Die adäquate Auseinandersetzung findet sich auch im Begriff des Umgangs. Der jeweilige Sachverhalt wird umkreist, also von möglichst vielen Seiten beleuchtet. Unterschiedliche Auslegungen werden transparent gemacht, ausgetauscht

und auf ihre Vereinbarkeiten und Bewährungspotenziale hin befragt. Gegensteuerung schützt in diesem Modell den Bildungsprozess und ermöglicht ihn punktuell neu, indem sie die Platzierung von Inhalten gezielt mitbeeinflusst. Gegensteuerung ist somit selbst auch eine Annäherungsweise an Wirklichkeit. Im Sinne einer mimetischen Bewegung, die Adorno in seiner Philosophie der Negativen Dialektik beschreibt (vgl. Adorno 2019, u. a. S. 231 f.), wäre diejenige Herangehensweise eine adäquate, in der versucht wird, sich auf das jeweilige Phänomen in seiner Eigenart einzulassen, statt es sich gewaltvoll identifizierend und in kontrollierender Absicht anzueignen. Gefragt ist eine Suchbewegung, die sich durch ein Hin und Her, durch ein Vor und Zurück auszeichnet und in welcher Ungewissheiten gepflegt statt ignorant übergangen werden. „Beweglichkeit ist eine Voraussetzung für Bildungsbereitschaft“ (Tietgens 1986, S. 115). Darin hätten die Autoren der frühen Kritischen Theorie Tietgens wohl kaum widersprochen, denn sie bezeichneten die Aufklärung selbst als „die universale Bewegung souveränen Geistes“ (Adorno & Horkheimer 2013, S. 51). Die Bewegung steht für ebendieses Sich-Einlassen, welches es ermöglichen kann, Phänomene weder ängstlich zu ignorieren noch sie zwanghaft in das eigene System der Auslegung hineinzupresen. Adorno formuliert in seiner Negativen Dialektik eine

„Utopie der Erkenntnis, das Begriffslose nun nicht etwa durch irgendwelche begriffslosen, angeblich höheren Methoden zu ergreifen, sondern das Begriffslose vermittels des Begriffs und vermittels der Selbstkritik der Begriffe aufzuschließen, - ohne daß dabei das Begriffslose, das Begriffene seinerseits gewalttätig von außen her den Begriffen gleichgemacht werden dürfte“ (Adorno 2019, S. 112).

Hier kann bereits die Bedeutung immanenter Kritik für ein bewegliches Denken in Vor- und Rückwärtsbewegungen erahnt werden. Mit dieser zentralen Idee der Negativen Dialektik im Hinterkopf kann dann auch die „Topologie des Umgangs [besser verstanden werden, J. N.], die sich nicht verfestigt, die aber Zuordnungskriterien für die Daseinsinterpretation liefert, die das Relationsbewußtsein stützen. Bildung erweist sich so als ein hermeneutisches Unternehmen“ (Tietgens 1991, S. 173). Passung, Balance, Umgang, Ausgewogenheit und Gegensteuerung als Korrektiv sind Begriffe, die zwar nicht unbedingt in aller Munde sind, aber dennoch an Aktualität nichts eingebüßt und für eine demokratieförderliche Theorie der Erwachsenenbildung im Sinne der Humanisierung nicht an Potenzial verloren haben. Durch das Modell soll verdeutlicht werden, dass die Begriffe nicht als voneinander getrennte gesehen werden können, sondern miteinander in Verbindung stehen.

„Gegensteuerung ist ein auf Passung bedachter Umgang mit Selbst und Welt in Akzeptanz des Ungewissen und ermöglicht die Balance auf dem Weg zur Humanisierung durch Korrektivbemühungen im Sinne der Ausgewogenheit. Gegensteuerung will universelle Werte durch den Sog des jeweiligen Zeitgeistes retten. Kontinuität im Ziel des Vereins freier Menschen wird durch gegensteuernde Negation als die kritische Auseinandersetzung mit Aktuellem abgesichert. [...] Gegensteuerung will Differenz, Nicht-Identität und Mannigfaltigkeit sichtbar machen, die sonst im Sog des Geschehens verdrängt würden.“ (Nose 2022, S. 179)

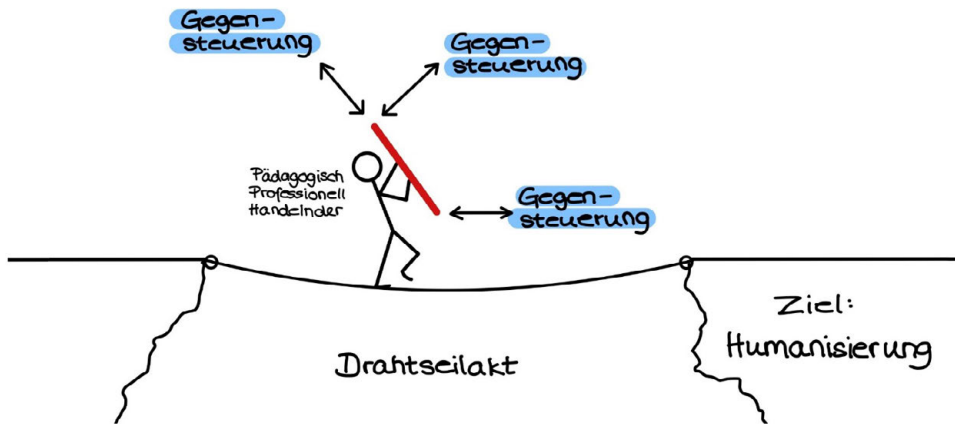


Abbildung 1: Gegensteuern nach Hans Tietgens: Der Drahtseilakt in der Seitenansicht (vgl. Nose 2022, S. 84)

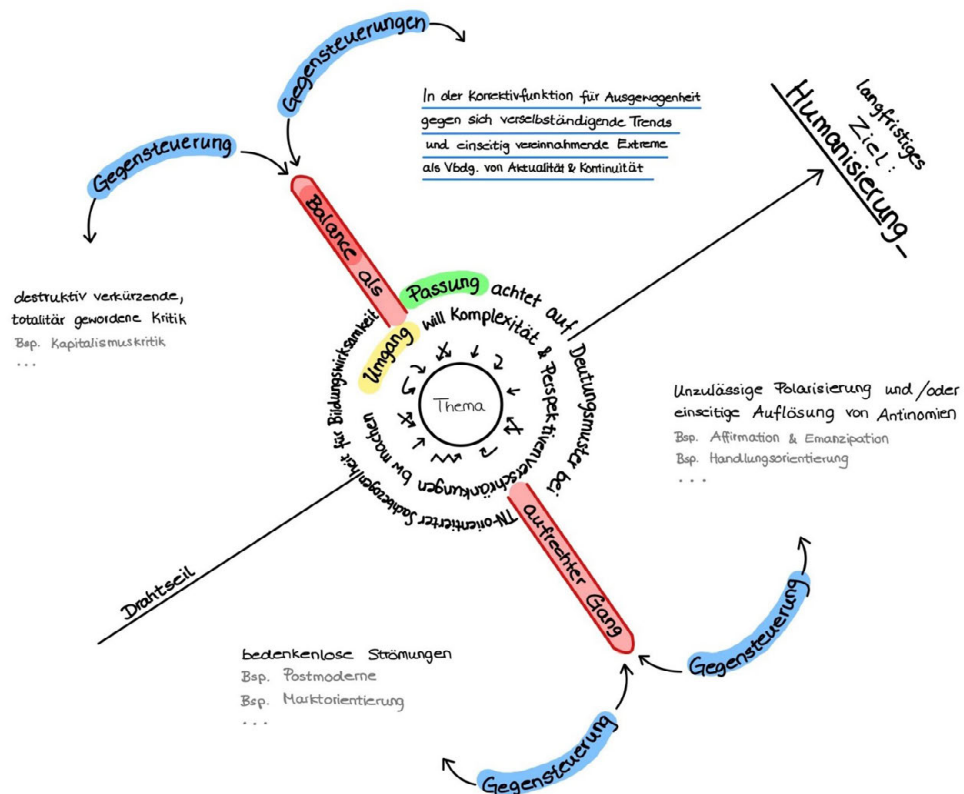


Abbildung 2: Gegensteuern nach Hans Tietgens: Der Drahtseilakt in der Draufsicht (vgl. Nose 2022, S. 84)

Die Seitenansicht zeigt, dass es sich bei der Erwachsenenbildung in dem hier entfalten Sinne um einen Drahtseilakt handelt. Angesprochen wird hier eine zielgerichtete Bewegung hin zur Humanisierung. Die professionell Handelnden müssen die Balance halten, indem sie ausgleichend gegensteuern. Man könnte auch andere Bilder wählen, um diesen Prozess metaphorisch zu umschreiben. Reiterinnen und Reiter beispielsweise müssen das eigenwillige Pferd stets erneut so beeinflussen, dass es einigermaßen die Richtung hält und nicht durchgeht – immerhin gehorcht das Pferd ganz eigenen Dynamiken, denen auch entgegengesteuert werden muss, um ans Ziel zu kommen. Und auch Seglerinnen und Segler müssen gegebenenfalls mit dem Ruder gegensteuern, um in gewissenhafter Abschätzung der Wind- und Wellenverhältnisse den Kurs halten zu können. Alle Beispiele haben gemeinsam, dass ein bestimmtes Ziel erreicht werden will. Im Falle der Erwachsenenbildung ist das Ziel die Humanisierung. Auch wenn ergänzend hinzugefügt wird, dass es um die Einrichtung demokratischerer Strukturen geht und um den Widerstand gegenüber unmenschlichen Verhältnissen, bleiben die Begriffe an dieser Stelle relativ offen und in Hinsicht auf den je konkreten, inhaltlichen Gegenstand auslegungsbedürftig. Umso wichtiger erscheint es, dieser zielgerichteten Bewegung etwas zugrunde zu legen, was vor dem Abrutschen in Dogmatismus und Missbrauch schützt. Die Kritische Theorie bietet hier philosophisch eine gute Grundlage. Durch ihr Plädoyer zur ständig anhaltenden Kritik in Form des interpretierenden Denkens – auch zur Selbstkritik – kann gewährleistet werden, dass das angesteuerte Ziel immer wieder aufs Neue daraufhin geprüft wird, ob es nicht selbst Züge enthält, die der Gegensteuerung bedürfen. Der Reiter auf einem Kamele in der Wüste, der sehnsüchtig und hochbedürftig nach Wasser sucht, kann auch schnell mal in seiner Vorstellung vom anzustrebenden Ziel einer Täuschung in Form einer Fata Morgana erliegen. Damit die Gegensteuerungen, die sich oftmals gegen vereinseitigende, vereinnahmende, verkürzende und damit ideologische Tendenzen richten wollen, sich nicht in ihr Gegenteil verkehren, müssen sie sich so gut wie irgend möglich davor schützen, nicht selbst einer Illusion zu verfallen. „Der Gegensteuerung liegt ein erkenntnistheoretisches Prinzip zugrunde, daß nämlich niemand über die ganze Wahrheit verfügt, daß Erkenntnis immer eine Annäherung, eine offene Suchbewegung ist“ (Siebert 1992, S. 127). Nicht anders als durch die konstante Bereitschaft zur konsequenten (Selbst-)Kritik kann die Suchbewegung offen bleiben. Die Kernelemente der frühen Kritischen Theorie, die dazu auffordern, noch die letzte Gewissheit skeptisch in den Blick zu nehmen, um auch dann noch das gesamte Konstrukt an Verstrickungen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens kritisch zu beleuchten, wo jede Hoffnung auf unmittelbare Lösungen ausweglos erscheint, zeigen bis heute die adäquateste Herangehensweise an Wirklichkeit auf, wenn es darum gehen soll, durch Widerstand gegenüber autoritären Tendenzen im Sinne eines „Nie wieder“, wenn schon nicht die bessere Gesellschaft, so zumindest die weniger falsche, zu erwirken. Es geht dann um „eine Sensibilisierung für Ernstfälle. Es geht darum, die Fähigkeit zu fördern, zu erkennen, wann man Einspruch erheben und Widerstand leisten muß. Ein solches Zielkriterium ist zwar formal und beläßt einen beträchtlichen Beurteilungs-

spielraum. Eine [positiv formulierte, J. N.] inhaltliche Fixierung aber wäre eine Grundlage für Indoktrination“ (Tietgens 1975a, S. 134).

Mithilfe der Draufsicht des Modells erkennt man eine detaillierte Struktur. Die grundlegende, zielgerichtete Bewegung wird übernommen. Das Ziel bleibt bestehen und es bedarf nach wie vor verschiedener Gegensteuerungen, um auf dem Weg dorthin die Balance zu halten. In der Erwachsenenbildung geht es immer um die Beschäftigung mit etwas. Somit steht in der Mitte das „Thema“. Hier könnte auch Sache, Gegenstand oder Inhalt stehen. Es geht um das „was“, um das jeweils zu behandelnde Phänomen. Der Begriff „Umgang“ soll auf eine Art der Auseinandersetzung verweisen, die für die hier angedeutete Bildungstheorie zentral ist. Nicht im Sinne eines „Vermeidens“, aber im Sinne eines „Von-allen-Seiten“ wird das jeweils behandelte Phänomen „umgangen“. Wie bereits oben erkenntnistheoretisch ausgeführt, wird davon ausgegangen, dass es zwar nicht möglich ist, unmittelbar wahre Aussagen über ein „Ding an sich“ zu treffen, dass sich der Wahrheit über etwas aber angenähert werden kann, indem die Verhaftung in der eigenen Subjektivität reflektiert und ein Stück weit überwunden wird, u. a. durch das Heranziehen möglichst vieler Perspektiven und ihrer Verschränkungen. In mehrfacher Weise könnte man an dieser Stelle eine neu geschöpfte Begriffskombination einführen, um relevante Prozesse näher zu beschreiben. Angelehnt an die Idee der Mimesis bei Adorno kann die „mimetische Suchbewegung“ eine Herangehensweise an Erkenntnisgewinn beschreiben, bei der in der Anerkennung eines stets ungewissen Anteils ausprobiert wird, sich in einer einlassenden und anschmiegenden Haltung an den Wahrheitsgehalt bestimmter Phänomene heranzutasten. Die Suchbewegungen können dann geprägt sein von thesenartigem und mutig argumentativem Voranschreiten sowie von sich irritieren lassendem Zurücktreten, von ernsthafter und disziplinierter Anstrengung der Wissensaneignung und Abarbeitung an Sachautoritäten sowie von einem spielerischen Sich-überraschen-Lassen und Experimentieren auf Augenhöhe mit spontan aufkommenden Kombinationen unterschiedlicher Assoziationen. Auch Tietgens spricht von einem „kommunikative[n] Tasten und Steuern der Suchbewegung als eine Annäherung an ein Lernen [...], das einem Bildungsprozeß entspricht“ (Tietgens 1986, S. 121). Es „ist ein Sich-Einlassen auf eine Verschränkung von Bestimmungs- und Gestaltungsfaktoren verlangt, [...] eine annähernde Adäquanz“ (ebd., S. 87). Wichtig ist hierbei, Rückgrat zu zeigen im Sinne des Einstehens für eigene Erkenntnisse bei gleichzeitiger Offenheit und explizit gewünschtem Einbezug ergänzender sowie abweichender und gegenteiliger Sichtweisen, um Erkenntnisse ständig neu auf die Probe zu stellen ohne Angst davor, das Neugewonnene gleich wieder loslassen zu müssen. Gesucht wird in dieser Bewegung die Wahrheit über etwas – und zwar auch durch die Suche nach Überschneidungen und Widersprüchen mit anderen Perspektiven. Eine Erkenntnis, die für Bildungsprozesse von hoher Bedeutung ist und die in der Negativen Dialektik nach Adorno ausformuliert wird, spricht auch Tietgens an: „So will das Dilemma ausgehalten sein, daß ein Absehen von der Komplexität die Realitätsnähe mindert, ein Eingehen auf sie aber zu Verwicklungen führt, die Exaktheit unmöglich machen“ (ebd., S. 145).

Kritische Theorie als philosophische Fundierung des Begriffes der Gegensteuerung

Es drängt sich hier zunehmend die Annahme auf, dass für das in diesem Beitrag dargelegte erwachsenenbildungstheoretische Potenzial in Tietgens' Hinterlassenschaften – insbesondere in Bezug auf den Begriff der Gegensteuerung – die frühe Kritische Theorie und insbesondere die Negative Dialektik nach Adorno als philosophisches Fundament besonders ertragreich sind. Daher soll in den folgenden Absätzen exkursartig auf einige wesentliche Begriffe eingegangen werden, bevor im Anschluss daran die Beschreibung des Modells wieder aufgenommen wird. „[D]ie beiden Termini Kritische Theorie und Negative Dialektik bezeichnen das gleiche“ (Adorno 2019, S. 118). Die innerste ihnen zugrunde liegende Intention als Vorstellung des Vereins freier Menschen ist höchst vereinbar mit der der Gegensteuerung, da sie ebenso auf Humanisierung, auf eine demokratischere Gesellschaftsordnung abzielt, in der weniger ökonomische Zwänge als vielmehr menschliche Bedürfnisse ausschlaggebend sind; eine Intention, die sich nicht in erster Linie in positiver Formulierung der Utopie, sondern im Sinne eines „Nie wieder“ in Abgrenzung zum Nationalsozialismus als der schlimmsten je da gewesenen Barbarei definiert. „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 2013, S. 93). Tietgens stimmt mit den Autoren der frühen Kritischen Theorie auch im kritisch reflektierten Festhalten an der Aufklärung überein. „Aufklärung muß sich auf sich selbst besinnen, wenn die Menschen nicht vollends verraten werden sollen. Nicht um die Konservierung der Vergangenheit, sondern um die Einlösung der vergangenen Hoffnungen ist es zu tun“ (Adorno & Horkheimer 2013, S. 5). Negative Dialektik bietet Schutz vor dogmatischem Missbrauch durch die ständige Aufforderung zur Selbstkritik in Form von Negation und immanenter Kritik. Und die Negative Dialektik bietet mit diesen Begriffen und weiteren, wie denen der Ideologiekritik, der Tiefe, der Mimesis etc., ein wertvolles Instrumentarium für die herausfordernde Aufgabe, adäquat mit Komplexität umzugehen, der sich auch die Gegensteuerung stellt. Negative Dialektik ist Widerstand als wahrhaftiges Denken, als Tiefe, als kritische Interpretation. „Gegensteuerung [ist] die Widerständigkeit gegenüber bedenkenlosen Strömungen“ (Tietgens 1993, S. 32). Beide stellen sich entschieden gegen den modischen Sog, wo dieser zu Vereinfachungen und Vereinnahmungen tendiert, und fordern auf zur Reflexion als Intervention, da „man nicht mehr darauf hoffen kann, daß die Geschichte der Menschheit von sich aus sich auf den richtigen Zustand hinbewegt“ (Adorno 2019, S. 76). Widerstand muss geleistet werden gegenüber denjenigen, die verleugnen, „daß heute die Möglichkeit, die festzuhalten ist, nicht einfach eine *mit* dem Trend, *mit* der historischen Tendenz, sondern eine *dagegen* ist“ (ebd., S. 77).

Das Prinzip der Gegensteuerung und die Negative Dialektik treffen sich außerdem nicht zuletzt in erkenntnistheoretischen Grundannahmen. Wahrheit lässt sich nur erkunden und verteidigen mit dem entschiedenen Willen zur anschniegenderen und bescheidenen Suchbewegung. Die anfangs ausgeführten und mit von Tietgens

geprägten Begriffen verbundenen erkenntnistheoretischen Prämissen Kants sind auch in der Kritischen Theorie enthalten. Es wird von der Existenz von Wahrheit ausgegangen, bei einem Auseinanderfallen von Schein und Sein, wobei der einzige Weg zum tieferen Erkennen von objektiv gültigen Aussagen über die Reflexion des Subjektiven führt. Das, was Kant, Marx, Freud und die Kritische Theorie gemeinsam haben und was sich konstruktiv mit von Tietgens geprägten Begriffen und den damit explizit und implizit einhergehenden Grundannahmen von Wahrheit und Erkenntnis verbinden lässt, ist, dass individuelle und gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen in den Fokus gerückt werden. Diese haben Anteil daran, wie Subjektivität im Einzelnen und übergreifend ausfällt. Auch wenn es sich sehr kompliziert verhält und die Menschen keinen direkten Zugriff auf Wahrheit haben, so gibt es doch Dinge an sich, die objektiv vorhandene Zusammenhänge bilden, sodass die Vorstellungen von Gegenständen und Annäherungsweisen an Gegenstände nicht beliebig sein können, sondern diese sich nach den außer uns und unabhängig von uns existierenden Gegenständen richten müssen. Erst dadurch, dass die Menschen von denselben Dingen affiziert werden, erst dadurch, dass ein Schein immer Schein *von etwas* ist, wird Inter-subjektivität möglich. Da es aber nicht möglich ist, direkte Aussagen über die Dinge an sich zu treffen, da eine positiv formulierte Aussage immer von vornherein die unwahre Behauptung enthält, es sei so und nicht anders, wird in der Kritischen Theorie die Negation als eine Annäherungsweise an Wahrheit bevorzugt. Wir können nicht sagen, wie es sich wahrhaftig verhält, wir können aber ähnlich zu einem Ausschlussverfahren mithilfe der Analyse von Widersprüchlichkeiten und mit immanenter Kritik aufzeigen, was nicht der Wahrheit entsprechen kann, und uns bemühen, über das hinauszu denken, was uns vorgesetzt wird. Die hohe Bedeutung von Skepsis und Zweifel wird somit theoretisch fundiert und dem spekulativen – und darin ideologiekritischen – Moment wird eine zentrale Bedeutung beigemessen. Innerhalb der Theorie wird dem Ungewissen demnach eine besondere Rolle zugewiesen, es wird sich nicht mit der Fassade zufriedengegeben. Das ist es, was die Negative Dialektik in Verwandtschaft zur Freud'schen Theorie bringt (vgl. Adorno 2019, S. 148) und was die Theorie so bereichernd macht für das Prinzip der Gegensteuerung, dem es ebenfalls darum geht, das Vernachlässigte, das Missachtete, gar das Verdrängte zu betonen.

Für das Prinzip der Gegensteuerung erweist sich dialektisches Denken als eine Voraussetzung. Wenn von Dialektik die Rede ist, dann ist damit eine nicht-statische Art des Denkens gemeint, welche sich gegen voreilige Festschreibungen wehrt und sich nicht vereinnahmen lässt. Es geht darum, dass die „Bewegung des Denkens, als welche ja die Dialektik als eine radikal dynamische Art des Denkens charakterisiert, keineswegs nur Bewegung nach vorn, keine eigensinnige ist, sondern immer zugleich auch eine rückläufige Bewegung ist, die das, wovon sie sich entfernt, jedenfalls der Absicht nach immer wieder auch in sich hineinnimmt“ (Adorno 2019, S. 51). Die Gegensteuerung will eine normative Stoßrichtung aufweisen und Realität treffen, ohne in Dogmatismus zu verfallen. Negative Dialektik will sich in das „Heterogene versenken, ohne es auf vorgefertigte Kategorien zu bringen“ (ebd., S. 231). Die dazu notwendige Offenheit wird durch andauernde Selbstkritik abgesichert. Negative Dialektik

verabscheut den ängstlich gleichmachenden Herrschaftsdrang, der sich in positivistischen Aussagen ausdrückt, die immer den anmaßenden Beigeschmack vorgetäuschter Gewissheit mit sich bringen, in der impliziten Behauptung, etwas sei „so und nicht anders“, und versucht, selbst Wirklichkeit zu benennen, ohne sie in Vernachlässigung des Unbekannten einseitig festzuschreiben. Negative Dialektik „als Kritik heißt vor allem anderem die Kritik an eben diesem Identitätsanspruch“ (ebd., S. 37). Die Negative Dialektik „stellt den Versuch dar, [...] ihr Anderes [...] mit hineinzunehmen“ (ebd., S. 87). Negative Dialektik ist „eine Dialektik nicht der Identität sondern der Nichtidentität“ (ebd., S. 15). Wenn es in der Dialektik oftmals darum geht, die These mit der Antithese zu konfrontieren, um zu einer übergeordneten Erkenntnis in der Synthese zu gelangen, so wehrt sich die Negative Dialektik gegen eine gewaltvoll verkürzende Synthese und konzentriert sich auf den Prozess, die Antithese ständig präsent und greifbar zu halten, um das reflektiert kritische Denken nicht abbrechen zu lassen (vgl. ebd., S. 16). Es geht um die Pflege der „Sphäre des Ungebändigten“ (ebd., S. 135). Wie bei der Gegensteuerung wird die Aufmerksamkeit in einem ständig wieder zu aktualisierenden Vorgang auf das bisher nicht Begriffene gelenkt. Es handelt sich um eine Philosophie, „die nicht den Begriff der Identität von Sein und Denken voraussetzt und auch nicht in ihm terminiert, sondern gerade das Gegenteil, also das Auseinanderweisen von Begriff und Sache, von Subjekt und Objekt, und ihre Unversöhntheit, artikulieren will“ (ebd., S. 15). Aus der Verschmelzung mit Gedankensträngen der Kritischen Theorie gewinnt die Gegensteuerung als erwachsenenpädagogischer Schlüsselbegriff ihr emanzipatorisches Potenzial, denn Negative Dialektik ist die „rücksichtslose Kritik alles Bestehenden“ (ebd., S. 26). Der Selbstbespiegelung, vor der Tietgens ausdrücklich warnt, wird durch die Negative Dialektik entgegengewirkt.

„Philosophie hätte also demzufolge ihren Gehalt in der ungeschmälernten Mannigfaltigkeit ihrer Gegenstände aufzusuchen. Sie hätte sich ihnen im Ernst zu überliefern, ohne dabei immer schon rückversichert zu sein durchs Koordinatensystem oder durch ihre sogenannte Position. Sie darf ihre Gegenstände nicht als die Spiegel benutzen, aus denen sie immer wieder sich selbst herausliest, und sie darf nicht ihr eigenes Abbild verwechseln mit dem, worauf Erkenntnis eigentlich geht“ (Adorno 2019, S. 122).

Das nicht aufgeben wollende, beharrliche Streben nach mehr Wahrheit in Verbindung mit der Aufforderung zur ständigen (Selbst-)Kritik, zur andauernden Auseinandersetzung mit der Antithese und zum mutigen, spekulativen Vorgehen äußert sich im antimethodischen Moment des Spielerischen der Negativen Dialektik. „Gegenüber der totalen Herrschaft von Methode enthält sie [die Philosophie der Negativen Dialektik], korrektiv, das Moment des Spiels, das die Tradition ihrer Verwissenschaftlichung ihr austreiben möchte. Sie ist das Allerernsteste, aber so ernst ist sie wieder auch nicht“ (Adorno 2019, S. 232). Das Moment des Spiels besteht darin, dass so getan werden muss, als sei das Finden der Wahrheit möglich, bei gleichzeitigem Wissen darüber, dass dies nie ganz gelingen wird. Neben der Quantität – wie viele? – an Herangehensweisen sollte über die Qualität – auf welche Weisen? – nachgedacht werden. Offenheit für verschiedene Herangehensweisen kann nützlich sein, denn ohne Experimentier-

freude, Wertschätzung des Zufalls, Fehlertoleranz, Fantasie und Freiheit durch Spekulation verharret man ängstlich im Vorgegebenen. Man könnte auch sagen: „Ohne Spiel keine Wahrheit“ (ebd., S. 130). Vermittelt wird, dass es beides braucht: die Strenge und den Ausbruch, das Spiel und den Ernst zugleich. „Der Gedanke, der von vornherein gänzlich diszipliniert ist, ist genausowenig zur Philosophie fähig, wie der undisziplinierte Gedanke“ (ebd., S. 136). Ohne spekulative Fantasie sind neue Erkenntnisse, die tatsächlich über das bereits Gegebene hinausweisen, also nicht denkbar. Wobei darauf zu achten ist, „daß diese Einfälle ‚sitzen‘ [...], daß man also, indem man einen solchen Einfall hat, sogleich auch kontrollieren muß, ob er wirklich das dabei Gemeinte genau trifft oder ob das nicht der Fall ist“ (ebd., S. 137). Sinnvolle Intuition speist sich immer auch aus Wissen. Durch Erfahrungen mit Komposition kann sich der Autor in diesem Zusammenhang der Analogie Adornos anschließen. „Auch Musik, und wohl jegliche Kunst, findet den Impuls, der jeweils den ersten Takt beseelt, nicht unmittelbar erfüllt, sondern nur vermöge ihres artikulierten Verlaufes“ (ebd. S. 234). Aus einem verträumten, fließenden „Rumklimpern“ können bewusst experimentell oder rein zufällig anfängliche Akkordkombinationen oder erste Töne einer Melodie entstehen, welche dem Komponisten oder der Komponistin als außerordentlich passend erscheinen, weil sie die präsente Gefühls- und Gedankenwelt treffend widerspiegeln. An diesem „genialen Ein- bzw. Zufall“ festhaltend bedarf es jedoch im weiteren Verlauf der Komposition einer ausdauernden Disziplin. Diese muss gepaart sein mit Wissen und Kompetenzen bezüglich weiterer, möglicherweise passender Akkorde oder Harmonien und Stilelemente etc., um die Idee fortzustricken und letztlich zu etwas zu formen und abzurunden, was den Einfall erhält, ihn in verschiedenen Kontexten neu erprobt, ihm weiteren Ausdruck verleiht und ihn somit lebendig werden lässt. Ähnlich verhält es sich in einer weiteren von Adorno beschriebenen Analogie von Kunst und Philosophie. Er beschreibt die Möglichkeit zur philosophischen Erkenntnis der Wirklichkeit als eine, die einer Analyse von ästhetischen Kunstwerken ähnelt, welche das Kunstwerk erst lebendig werden lässt, indem sie als voraussetzungsvolle Analyse (um interpretierend etwas aus dem Kunstwerk herauszuholen, muss man auch bereits etwas dazu wissen) die in ihm eingeschlossenen Sinnzusammenhänge deutet. Eingeschlossen auch daher, weil das Kunstwerk selbst ein ganz konkretes, einzelnes, feststehendes Artefakt in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Raum ist. Die voraussetzungsvolle Analyse allerdings vermag es gegebenenfalls, daraus ein theoretisch unendliches Maß an möglichen Implikationen und Zusammenhängen herauszukristallisieren. Festhalten kann man auch hier: Spekulation und Wissen brauchen sich gegenseitig.

Ein sich dialektisch bewegender Geist, der antimethodische und spielerische Elemente mit aufnimmt, kann Tiefe erreichen. Adorno schreibt, „daß der Begriff der Tiefe gar nicht zu trennen ist von der Kraft zur Entäußerung“ (Adorno 2019, S. 156). Es geht bei der Tiefe also nicht, wie man vielleicht vermuten könnte, um eine Versenkung ins Subjekt, sondern um die Erfahrung der Welt und um einen entsprechenden, adäquat reflektierten Ausdruck. Tiefe steht für Freiheit. Voraussetzung ist eine wertschätzende Einstellung gegenüber der Spekulation, denn der „spekulative Überschuß des Denkens über das, was bloß der Fall ist, über das bloß Seiende, der ist das Moment

der Freiheit am Denken und ist deshalb [...] zugleich auch das Glück des Denkens“ (ebd., S. 158). Tiefe ist und ermöglicht Widerstand, denn das Leid in der Welt wird erst ausdrückbar durch das Glück als Freiheit im Denken. „Leiden ist die Wucht der Objektivität, die auf dem Subjekt lastet; was es als sein Subjektivstes erfährt, sein Ausdruck, ist objektiv vermittelt“ (ebd., S. 235). Widerstand wird erst möglich, wenn die Ursachen der Zwänge und des Leides erkannt werden, wofür es ein kritisches Denken von der Tiefe braucht, welches es vermag, weit verbreitete herrschaftserhaltende Ideologien als solche zu entlarven. „Der Widerstand ist das, was sich sein Gesetz von den angeblichen und je gegebenen Tatsachen nicht vorschreiben läßt“, wodurch der Kern der Sache getroffen wäre: „Tiefe heißt wirklich nicht mit der Oberfläche sich begnügen, sondern heißt die Fassade durchbrechen“ (ebd., S. 157). Wir nähern uns immer weiter dem, was als zentrale Erkenntnisse der Negativen Dialektik für die erwachsenenbildungstheoretische Arbeit mit dem Begriff der Gegensteuerung gelten kann. Als grundlegend angesehen wird in der Kritischen Theorie

„das Prinzip der Herrschaft, der Naturbeherrschung, die sich dann fortsetzt in der Herrschaft von Menschen über Menschen und die ihre geistige Reflexion findet in dem Prinzip der Identität: in dem immanenten Bestreben allen Geistes, sein Anderes, das was an ihn herangetragen wird oder worauf er stößt, sich gleichzumachen und dadurch in seinen eigenen Herrschaftsbereich hineinzuziehen“ (Adorno 2019, S. 21).

Die total aufgeklärte Reaktion also auf die Angst vor dem Ungewissen und somit vor dem Unkontrollierbaren findet einen Ausdruck in der identifizierenden Sprache, dem disponierenden Denken – zusammen: in der vorschnell festschreibenden geistigen Aktivität, weil die Aufklärung „mit der Verleugnung der Natur im Menschen bezahlt ward um der Herrschaft über die außermenschliche Natur und über andere Menschen willen. Eben diese Verleugnung, der Kern aller zivilisatorischen Rationalität, ist die Zelle der fortwuchernden mythischen Irrationalität“ (Adorno & Horkheimer 2013, S. 61). Auch um der Natur im Menschen weiter auf die Spuren zu kommen, stünde eine Aufarbeitung Freud'scher Erkenntnisse und von Arbeiten in psychoanalytischer Tradition aus erwachsenenbildungstheoretischer Sicht aus. Adorno und Horkheimer erinnern an den Begriff des Mana, um anders auf die Sphäre des Ungebändigten aufmerksam zu machen. Die Gegensteuerung möchte das Vernachlässigte, das womöglich Verdrängte und gewaltförmig Vereinfachte in den Fokus rücken. Die Autoren der frühen Kritischen Theorie widmen sich dem anzuerkennenden und pflegsam zu behandelnden Ungewissen als „alles Unbekannte, Fremde; [...] was an den Dingen mehr ist als ihr vorweg bekanntes Dasein [...] die Verschlungenheit des Natürlichen gegenüber dem einzelnen Glied“, um „der Angst des Menschen, deren Ausdruck zur Erklärung wird [, etwas entgegenzusetzen, J. N.]. Nicht die Seele wird in die Natur verlegt, wie der Psychologismus glauben macht; Mana, der bewegende Geist, ist keine Projektion, sondern das Echo der realen Übermacht der Natur in den schwachen Seelen der Wilden“ (ebd., S. 21). Durch die Anerkennung des Ungewissen im Mana „drückt die Sprache den Widerspruch aus, daß nämlich etwas es selber und zugleich etwas anderes als es selber sei, identisch und nicht identisch“ (ebd.). Adorno macht also deutlich,

dass nur, wenn man „die Nichtidentität von Geist und Welt, Geist und Wirklichkeit registriert, Anteil an der Wahrheit gewinnt, – und diejenige Verhaltensweise, die das einmal verbürgt hat und in gewisser Weise heute noch leistet, ist eben die mimetische Verhaltensweise“ (ebd., S. 136). Das Mimetische beschreibt ein geöffnetes und empfangendes Sich-Anschmiegen. Es bedeutet, „sich in einem bestimmten Sinn offen zu machen für das, was dem Geist an Erfahrung sich darbietet“ (Adorno 2019, S. 113). Es zielt auf Forschung mit einer bestimmten Haltung, denn es ist der Versuch, bei Begriffsarbeit bleibend durch Selbstkritik weiterzukommen, statt auf fragwürdige, antiwissenschaftliche Methoden auszuweichen. Statt in identifizierender Manier der hochkomplexen Wirklichkeit von außen Begriffe aufzupressen, will die mimetische Bewegung möglichst „nah sich anschmiegen“ (ebd., S. 231). Sie wird in Abgrenzung zu einer total aufgeklärten, positivistischen Herangehensweise an Wirklichkeit verständlich gemacht. Ohne die Anerkennung des Nicht-Begriffenen wird kein Lernen möglich sein, welches nicht lediglich eine Form der Aneignung ist, bei dem Neues in bereits vorgefertigte Schemata eingeordnet und so auf immergleiche Wiese wiedergekaut wird. Ein Gewissheiten vortäuschender und somit voreilig und inadäquat gewaltvoll verkürzender Umgang mit Komplexität kulminiert im Zeitalter der Aufklärung aufgrund einer wahnhaften Überschätzung menschlicher Kontrollfähigkeit angesichts der angsteinflößenden Übermacht der Natur. „Das unidentische, zerfließende Mana wird von Menschen konsistent gemacht und gewaltsam materialisiert“ (Adorno & Horkheimer 2013, S. 27). Ohne das Rückständige des Glaubens an Zauberei zu verklären, wird darauf hingewiesen, dass die Tendenz der Aufklärung, alles abzulehnen, auszuweisen oder für nichtig zu erklären, was sie nicht ihren Begriffen gleichmachen und somit kontrollieren und beherrschen kann, eine zerstörerische ist. Ein solches Denken „hat mit dem mimetischen Zauber die Erkenntnis tabuiert, die den Gegenstand wirklich trifft“ (ebd., S. 20). Das auf Kontrolle und Nutzen ausgerichtete Denken wird zum Instrument der bestehenden Verhältnisse, „weil Vernunft zum bloßen Hilfsmittel der allumfassenden Wirtschaftsapparatur wurde“ (ebd., S. 36). Es verliert sein Potenzial, die nur scheinbare Notwendigkeit der unmenschlichen Gesellschaftsordnung als solche zu entlarven. „Solchen Schein, in dem die restlos aufgeklärte Menschheit sich verliert, vermag das Denken nicht aufzulösen, das als Organ der Herrschaft zwischen Befehl und Gehorsam zu wählen hat“ (ebd., S. 45). Dem wird mit dem Mimetischen eine forschende Verhaltensweise gegenübergestellt, bei dem es sich „um ein Sichüberlassen und nicht um ein Deduzieren handelt“ (Adorno 2019, S. 123). Nicht nur im wissenschaftlichen Kontext, sondern auch in der Erwachsenenbildung werden im Bemühen um Erkenntnis allein oder in der Gruppe Sachverhalte erforscht. Es geht mit der Idee der Mimesis dann aber um eine „Identifikation *mit* der Sache – anstelle der Identifikation *der* Sache“ (Adorno & Horkheimer 2013, S. 20). Eine induktive Weise, sich forschend der Wirklichkeit zu nähern, bei der sich gegen das Bedürfnis nach übergeordneten Antworten und vermeintlich ganzheitlichen, verkrampft erklären wollenden Systemen gewehrt wird. „Sie soll nicht das Phantasma eines Ganzen bereiten, aber in ihr soll Wahrheit sich kristallisieren“ (ebd., S. 124). In der mimetischen Suchbewegung sind die zuvor genannten Begriffe der Tiefe und des Spielerischen aufgehoben, zu

denen auch die fantasiereiche Spekulation gehört. Das bedeutet dann sowohl Bescheidenheit gegenüber der hochkomplexen Wirklichkeit als auch, dass man „motiviert – nicht blindlings, sondern motiviert und konsequent – weiterdenkt, als der Gedanke jeweils durch einzelne Fakten, durch Tatsachen belegt ist“ (Adorno 2019, S. 140). Dies prinzipiell zu unterbinden, würde dem erwachsenenpädagogischen Schlüsselbegriff der Gegensteuerung nicht gerecht. Im Gegenteil: „[D]ie Absperrung der theoretischen Einbildungskraft [arbeitet] dem politischen Wahne vor. Auch insofern die Menschen ihm noch nicht verfallen sind, werden sie durch die Zensurmechanismen, die äußeren wie die ihnen selbst eingepflanzten, der Mittel des Widerstandes beraubt“ (Adorno & Horkheimer 2013, S. 3). Das gegebenenfalls notwendig erscheinende gegensteuernde Eintreten für die Sache, ihre Struktur und die mit ihr verbundenen Inhalte erweist sich auch deshalb als unverzichtbar für die Wirksamkeit von Bildungsprozessen, weil erst durch die Konfrontation mit dem bisher Unbekannten, Vernachlässigten oder Verdrängten die Möglichkeit gegeben ist, über den Status quo hinauszuwachsen. Es wird dann auch verständlicher, warum sich die hier skizzierte Erwachsenenbildungstheorie gegen eine zu starke Zielgruppenorientierung als erneute Festschreibung auf die jeweilige Milieuzugehörigkeit und Denken in Teilkollektiven wendet. Es gibt kein richtiges Lernen im bereits Gegebenen. Durch die Kritische Theorie wird eine interessiert-bescheidene Haltung gegenüber der immensen Komplexität der Dinge stark gemacht, statt ein Bestreben zu befeuern, welches aufgrund der Angst vor der Übermacht der Natur in einen gewaltvollen Kontrollwahn ausartet. Erwachsenenbildung will dazu beitragen, dass das Selbst und die Welt besser verstanden werden, wobei aber nicht vorschnell festschreibende, sondern vorsichtig tastende, anschmiegend sich einlassende – kurz mimetische Suchbewegungen adäquat erscheinen, und realisiert sich über kommunikative Prozesse, die ebenfalls von einer Idee mimetischer Suchbewegungen profitieren können.

Gegensteuerung als Korrektiv im Sinne des Prinzips der Ausgewogenheit

Gewissermaßen zurückkehrend und wieder explizit Bezug nehmend auf das oben angeführte Modell kann weiterhin argumentiert werden, dass insbesondere durch die Hinzunahme des Begriffes der „Passung“ ebendieses zu einem genuin erwachsenenbildungstheoretischen Modell wird. Auch hier scheint es sinnvoll, von Suchbewegungen zu sprechen. Passung fordert doppelte Aufmerksamkeit. Auf der einen Seite steht nach wie vor die Sache mit ihrer inhärenten Struktur, auf die immer wieder hingewiesen werden muss, wenn sich die Beschäftigung mit einem Gegenstand von ebendiesem zu entfernen droht. Gleichzeitig ist in der Arbeit mit Erwachsenen aber auf besondere Weise teilnehmerorientiert vorzugehen. Die Erwachsenen bringen mit ihren angehäuften Erfahrungen ihre Biografien mit in die Bildungsprozesse ein. Diese müssen lebensweltorientiert berücksichtigt werden, da sie sich letztlich auch in Form unterschiedlicher Aufnahmestrukturen äußern. Über die Beziehung zur Lehrperson, die

teilweise Inhalte personifiziert, soll wiederum eine Beziehung zum Inhalt hergestellt werden, die sich nur dann auf förderliche Weise einstellen kann, wenn in suchenden Bewegungen eine Passung zwischen Sach- und Aufnahmestruktur der Teilnehmenden angestrebt wird. Wie bereits weiter oben ausgeführt, wird so im Begriff der Passung auf individuell unterschiedlich ausfallende und wirksame Deutungsmuster eingegangen, ohne den Anspruch aufzugeben, der Sache gerecht werden zu wollen. Nachdem hier entlang einer Beschreibung des Modells die Ideen einer zielgerichteten Bewegung im ersten und die einer mimetischen Suchbewegung im ausführlicheren zweiten Schritt entfaltet wurden, wird nun auch deutlicher, welche Funktion die gegensteuernden Bewegungen ausfüllen. Innerhalb all der für eine der Aufklärung verpflichteten Erwachsenenbildung beschriebenen Prozesse bedarf es gegensteuernder Interventionen, die sich an aktuellen, aufkommenden Themen und Trends abarbeiten, um Kontinuität zu gewährleisten im zielgerichteten Balanceakt. Gegensteuerungen erfüllen dann eine Korrekturfunktion, die Vereinnahmungen aus den verschiedensten Richtungen entgegenwirken soll. Im Modell sind einige Beispiele aufgenommen, welche in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Arbeit näher beschrieben wurden und an denen gezeigt wurde, wie Tietgens selbst gegensteuernd wirkte. Wenn Antinomien, wie die von Emanzipation und Kompensation oder von Lernen und Handeln einseitig aufgelöst werden, ohne sie in ihrer Dialektik zu reflektieren und differenziert auszuhandeln, dann bedarf es gegensteuernder Eingriffe. Eine Marktorientierung im Bildungssektor mag beispielsweise durch die Übernahme wirtschaftswissenschaftlicher Begrifflichkeiten wie die des Nutzens in bestimmten Phasen der Aufmerksamkeit für Bildungsinstitutionen dienlich sein, doch ein allzu opportunistischer Geltungseifer lässt wichtige bildungstheoretische Kerngedanken verblassen und bedarf somit Gegensteuerungen. Und nicht zuletzt ist es ein ganzer Komplex an Denkströmungen, der sich unter den Begriff der Postmoderne fassen lässt, der – wie Tietgens schon festgestellt hat – hochproblematische, antiaufklärerische Züge aufweist (vgl. Nose 2022, S. 61 ff.). Ähnlich zu einer Kritik an totalitär gewordener Kapitalismuskritik, wie sie Tietgens in den 60er- und 70er-Jahren betrieben hat (vgl. ebd., S. 39 ff.), bedarf es pädagogisch professionellen Handelns auf den unterschiedlichsten Ebenen in gegensteuernder Absicht, wenn die Reaktion auf ein Unbehagen in der Kultur droht, sich in einem falschen, unreflektierten, folgenblinden und affektgesteuerten Aktivismus zu äußern, der das destruktiv autoritäre Potenzial verschiedener, prinzipiell berechtigter Sehnsüchte durchschlagen lässt. Tietgens betont schon früh die „aufklärerische Herkunft der EB [...], [den] ursprüngliche[n] Ansatz der EB, die auf Offenheit, rationale Reflektion, Kritik und technisches Können abzielt“ (Tietgens 1969, S. 13). Um in gegensteuernder Manier diesen ursprünglichen, aufklärerischen Charakter der Erwachsenenbildung zu verteidigen, verlangt er eine Distanzierung von antiaufklärerischen, postmodernen Strömungen, die in den letzten Jahrzehnten immer deutlicher in einem, Universalismen ablehnenden, Postkolonialismus kulminierten (Chibber 2021, S. 438 ff.), und verlangt insgesamt eine sehr ausgeprägte Bereitschaft zur kritischen und differenzierten Arbeit mit Inhalten, denn pädagogisch professionell Handelnde müssen einordnen können, „was als unstrittig, was als strittig zu gelten hat und was zu

dem Bereich gehört, in dem man sich streiten kann, ob etwas strittig oder unstrittig ist“ (Tietgens & Wiebecke 1974, S. 27).

„Erst die Komplementarität beider Bewegungen – die Offenheit für ungewohnte oder vernachlässigte Perspektiven in Verbindung mit emphatischen Protest gegenüber allen sich verabsolutierenden Zeitströmungen – macht das Zusammenspiel von ‚Passung und Gegensteuerung‘ fruchtbar“ (Schäffter 1992, S. 180). Es bestehen hohe und teils widersprüchliche Anforderungen an Gegensteuerung. Das Spannungsfeld von Offenheit und richtungsweisendem Anspruch gehört zu den zentralen Ambivalenzen ihres Wesens. Größtmögliche Offenheit, Toleranz, Vermeidung von vorschnell identifizierenden und festschreibenden Akten, Bescheidenheit gegenüber dem Ungewissen und ein Sich-Einlassen stehen oberflächlich dem entschiedenen Eintreten für demokratische Werte und Aufklärung gegenüber, solange nicht reflektiert wird, inwiefern diese scheinbar unversöhnlichen Orientierungen auch Hand in Hand gehen müssen, um nicht ins Willkürliche auszuarten. Tietgens verteidigt ein Verständnis von Erwachsenenbildung als stellvertretende Deutungsangebote, wodurch erst der Anspruch an den professionell Handelnden erhoben werden kann, „daß er noch eine weitere Sichtweise mehr vorlegt und daß er eine systematische Zuordnung der Sichtweisen ermöglicht“ (Tietgens 1989, S. 69). Dafür braucht es die Fähigkeit, Passungen zu ermöglichen über die adäquate Einschätzung dessen, wo die TN in ihren Lernprozessen jeweils stehen und welche Aspekte eines Themas gegebenenfalls noch verstärkt eingebracht werden müssen, um die Diskussion der Sache anzunähern. Dass der ein oder der andere Sachverhalt in gegensteuernder Absicht verstärkt und besonders kritisch im Fokus steht, ist dann gerechtfertigt, wenn es dazu dient, eine eingeschränkte Offenheit wiederherzustellen. Am Beispiel der stellvertretenden Deutung kann veranschaulicht werden, inwiefern es möglich sein kann, der inhärenten Ambivalenz der Gegensteuerung in Form von den sich antinomisch gegenüberstehenden Anforderungen von Offenheit und Richtungsweisung zugleich gerecht zu werden. Einerseits wird eine Richtung vorgegeben, indem gut ausgewählte Inhalte zur Diskussion vorgegeben werden, gleichzeitig wird der Offenheit Genüge getan, indem ebendiese Inhalte im gemeinsam ausgetragenen Schlagabtausch auf ihre Wahrheitsgehalte hin geprüft werden, um sie dann gegebenenfalls zu ergänzen, neu einzuordnen oder auch zu verwerfen. Gezielt platzierte Inhalte sind also richtungsweisend und aber auch in der Auseinandersetzung mit offenem Ausgang herausgefordert und auf die Probe gestellt. „Die Meinungen der Andersdenkenden dürfen nicht tabuisiert werden. Die eigene Position wird dadurch gefestigt, vielleicht auch relativiert, daß sie gegen Zweifel und Einwände verteidigt werden muß“ (Siebert 1992, S. 127). Wenn sich Sogtendenzen oder Vereinseitigungen und Vernachlässigungen bemerkbar machen, sind wieder Gegensteuerungen gefragt. Ein sich gegebenenfalls aufdrängender Eindruck der Inkonsequenz oder womöglich der interessegeleiteten Anpasstheit aufseiten des gegensteuernden, professionell Handelnden täuscht. „Seine korrektive, gegensteuernde Funktion kann [nur, J. N.] aus der jeweiligen Lage verständlich werden“ (Tietgens 1986, S. 28). Gegensteuerungen müssen trotz relativer Kontinuität in der zielgerichteten Bewegung je nach sich verändernden Herausforderungen auch unterschiedlich aussehen, denn es

geht darum, die (potenziell) Teilnehmenden „dem Anderen, dem Unerwarteten auszusetzen. Je nach Thema oder Behandlungsart wird man versuchen, Akzente zu setzen“ (Tietgens 1967, S. 34). Das Eintreten für bzw. gegen eine Sache kommt keinesfalls zwangsläufig einer Anmaßung gleich, denn es geht nicht „um das Aufzeigen des einen Lösungsweges [...], sondern um das Bewußtsein für das Repertoire der Lösungswege und um ein Sensibilisieren für die Maßstäbe der Beurteilungskriterien“ (Tietgens 1989, S. 71). Bescheidenheit auf der anderen Seite ist nicht immer gleich Ausdruck von Anpasstheit und Unterwerfung, sondern im reflektierten und bewusst entschiedenen Falle „vielmehr Produkt der Einsicht in die Komplexität gesellschaftlicher Bedingungen, für die wiederum Politische Bildung eine Sensibilität vermitteln sollte“ (Tietgens 1979b, S. 33). Wenn Gegensteuerungen implizit auch zur Bescheidenheit auffordern, dann aus dem Bewusstsein über die Mannigfaltigkeit der Lebenszusammenhänge heraus, denn Tietgens verstand „*Gegensteuern im Interesse der Realitätsnähe und der Reflexivität*“ (Tietgens 1986, S. 125; Herv. im Orig.). Er betonte die „Vielschichtigkeit, die den gesellschaftlichen und anthropologischen Voraussetzungen unseres Lebens innewohnt und den Interpretationsspielraum, den sie bieten“ (ebd., S. 11).

Die Korrektivfunktion der Gegensteuerung entspricht einem Prinzip der Ausgewogenheit, beispielsweise „kein einseitiges Programm anzubieten, sondern mehrere Perspektiven und eine Positionsvielfalt vorzuweisen“ (Tietgens 1979b, S. 29). Dies ist wichtig mit anzuführen, da

„erst mit dem Prinzip der Ausgewogenheit sichergestellt ist, daß auch Minderheitenstandpunkte im Rahmen der Politischen Bildung zur Geltung kommen können. Immerhin bedeutet das Prinzip der Ausgewogenheit die Chance, gegensteuernd gegenüber vorherrschenden Interpretationen zu wirken und zu fragen, warum sie vorherrschend sind. Sie gewährleistet das immer gefährdete Recht, auch das zur Sprache zu bringen, was nicht der Norm des Alltäglichen entspricht, was nicht über die kommerzialisierten oder politisierten Kanäle geleitet wird. Sie bietet die Möglichkeit, gegenüber der formalisierten Gruppenbildung, die für Machtkämpfe genutzt wird, für diejenigen Angebote zu machen, die nicht in diesen Gruppierungen aufgehen, die als Individuen ihren Bildungsbedürfnissen nachgehen und gesellschaftlich-politische Probleme durchdringen möchten“ (Tietgens 1979b, S. 29).

Wie eine Ausgewogenheit im je konkreten Falle ausgelegt wird, muss genau unter die Lupe genommen werden, denn sie könnte missbräuchlich als eine Art der Neutralisierung gegenüber relevanten kritischen Stimmen instrumentalisiert werden. Dass diese Gefahr besteht, darf aber nicht dazu führen, das Prinzip grundsätzlich abzulehnen. „Immerhin ist die Alternative zur Ausgewogenheit das Abschneiden von Informationen, das Denkverbot, das Verhindern von Aufklärung. Demgegenüber implizieren Wissenschaft und Bildung Kenntnisaufnahme und Nachvollzug verschiedener Sichtweisen“ (Tietgens 1979b, S. 30). Richtig verstanden geht es der Ausgewogenheit darum, „primitive Alternativen als das zu nehmen, was sie sind. Und sie verhindert, daß der Anspruch auf Kritik sich verselbständigt und sich über das Anreizen eines Wunschdenkens eine Gefolgschaft holt, die meint politisch handeln zu können [, ohne sich immanenter Kritik zu stellen, J. N.], ohne die Folgen zu überdenken, die das Handeln

haben kann“ (ebd., S. 30). Stattdessen soll dazu befähigt werden, „politische Kategorien selbstständig zu erarbeiten, die von einer Untertänigkeit genauso fernhalten wie von einem apolitischen Ressentiment, das zu kurzschlüssigen Urteilen über politische Institutionen und Verhaltensweisen führt“ (ebd., S. 60).

Gegensteuerung auf der Ebene der Programmplanung

Mit den erarbeiteten Vorstellungen davon, was bei einer Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Gegensteuerung alles beachtet werden sollte, wie Gegensteuerungen sich im Mikrodidaktischen äußern können und welche ausschlaggebenden Schwierigkeiten ihnen zugrunde liegen, kann nun im Folgenden auch darüber nachgedacht werden, inwiefern der Begriff der Gegensteuerung auch auf der Ebene des Programmplanungshandelns sinnvoll eingeordnet werden kann. Dazu soll nun eine Erarbeitung neuer Perspektiven auf Programmplanungs Handeln insbesondere unter Bezugnahme auf die Studie von Grotlüschen von 2010 zur *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung* und die Studie von Gieseke und Gorecki von 2000 zur *Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse* erfolgen, indem einige Überlegungen dazu angestellt werden, wie Gegensteuerung mit der Genese von Interesse zusammenhängen könnte und was unter Gegensteuerung auch auf der Ebene der Programmplanung verstanden werden kann. Die Studie von Grotlüschen konnte zeigen, „dass neue Interessen im Erwachsenenalter entstehen können“ (Grotlüschen 2010, S. 190). Das ist für eine Theorie der Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung, denn „lebenslanges Lernen lebt davon, dass Anregungen und Anforderungen im Lebenslauf möglich sind“ (Gieseke 2022, S. 24). Wichtig zu wissen ist im Kontext von Gegensteuerungen, dass aber ohne eine erste Konfrontation mit einem bestimmten Inhalt auch kein Interesse für diesen entstehen kann, denn die „Voraussetzung der Interessesgenese ist eine erste Berührung mit dem Gegenstand“ (Grotlüschen 2010, S. 183). Gezeigt werden konnte somit, „dass Interessen also nicht ‚von selbst‘ oder ‚von innen heraus‘ entstehen, sondern immer in der Auseinandersetzung des Subjekts mit der umgebenden Welt“ (ebd., S. 200). Die strikte und implizit wertende Unterscheidung von intrinsischer vs. extrinsischer Motivation ist irreführend. „Genese des Interesses [...] findet keineswegs isoliert und subjektimmanent statt“ (ebd., S. 24). Grotlüschen zeigt außerdem, „dass Interesse bewusst oder unbewusst sein kann, eine individuelle oder kollektive Dimension annehmen kann“ (ebd., S. 39). Das heißt: „Manche Begründungen sind schlicht unaussprechlich, dem Subjekt selbst nicht klar oder in seinem Umfeld tabu“ (ebd., S. 22). In mehrfacher Hinsicht wird so deutlich, was Tietgens bereits angedeutet hat, wenn er von der Umgangsgruppe gesprochen hat. Die Bedeutung dessen, womit man in Berührung kommt durch sein soziales Umfeld, ist nicht zu unterschätzen, genauso wenig wie die Wirkung lernfördernder oder lernhemmender Einflussfaktoren. Wenn es also um Lernen und damit um Motivationen und Interessen geht, dann greift es zu kurz, lediglich das Individuum zu betrachten und Lernabstinenz womöglich auf bestimmte Charaktereigen-

schaften etc. zurückzuführen, denn „die nicht genannten Interessen fehlen vielleicht nicht, weil sie uninteressant wären, sondern weil der/die Befragte einfach mangels Erfahrung nicht darauf kommen konnte, sie zu nennen“ (ebd., S. 22). Oder eben beispielsweise auch, weil er oder sie sich nicht traut, entgegen dem Gruppendruck ein Interesse zuzulassen. Zentrales Ergebnis der Studie von Grotlüschen ist jedenfalls,

„dass Interessen nicht aus dem leeren Raum und auch nicht aus einem autarken ‚Innenen‘ entstehen, sondern immer aus der Berührung mit der Umgebung erwachsen – allerdings angenommen oder zurückgewiesen durch das handelnde Individuum. Dieses wiederum legt größten Wert darauf, sich als selbst bestimmt zu begreifen, sonst würde es das aufgetauchte Gebiet nicht als interessant werten. Dieses Paradox ist ein zentrales Ergebnis der Arbeit: Interessen entstehen selbst bestimmt – jedoch nicht von selbst.“ (Grotlüschen 2010, S. 36)

So wie weiter oben auch für die Teilnehmerorientierung auf mikrodidaktischer Ebene festgestellt werden konnte, wird an dieser Stelle diesmal auf übergeordneter Ebene wieder deutlich, dass die Platzierung von Inhalten in gegensteuernder Absicht nicht vollkommen losgelöst von der Aufnahmestruktur der Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten geschehen kann, wenn diese auch angenommen werden sollen. Dass es ein Gefühl der Selbstbestimmung braucht für die Interessegenese, darf aber keinesfalls dahingehend missinterpretiert werden, dass auf durchdachte Vorgaben von außen verzichtet werden müsse, denn „[s]olange ich mich theoretisch auch weigern könnte, empfinde ich mein Interessehandeln als selbstbestimmt. Ein Dualismus von Selbst- und Fremdbestimmung führt somit in die Irre“ (Grotlüschen 2010, S. 187). Wenn die Konsequenz gezogen würde, dass jegliche Art der Impulssetzung von außen abgewertet wird, dann müsste man nicht nur von verschenktem Bildungspotenzial sprechen, sondern gar von einem verantwortungslosen und gegebenenfalls nach Herrschaftserhaltung strebenden Verhalten, weil Menschen durch die Vorenthaltung von Bildungsgütern in ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Situation verhaftet bleiben und ihnen die Chance verwehrt wird, über das ihnen bereits Gegebene hinauszuwachsen. „Ein Mensch ‚hat‘ nicht beliebig viele, beliebig wählbare Interessen aus einem irgendwie gearteten Selbst generiert. Vielmehr hat er sie aus einem begrenzten Set an sozio-ökonomisch berührbaren Themen generiert und als seine deklariert“ (ebd., S. 36). Die Zugehörigkeit von Teilnehmenden beispielsweise zu einem Milieu verpflichtet die Erwachsenenbildung nicht in erster Linie zu einer zielgruppenartigen Ansprache, sondern eher im Gegenteil dazu, Inhalte anzubieten, die zu Möglichkeiten beitragen können, die eigene soziale Zugehörigkeit kritisch zu hinterfragen und Bewegungsspielräume auszudehnen. „Die Handlungsmöglichkeiten eines Menschen sind durch seine Umwelt quasi in Form eines Korridors strukturiert“ (ebd., S. 288 f.). Gegensteuerung als gezielte Erweiterung des Spektrums an Perspektiven und Herangehensweisen soll die Bewegungsfreiheit im Korridor mitgestalten und bestenfalls erweitern können, anstatt sie festzulegen, und muss sich so dafür verantwortlich fühlen, dass Lernende über Bildungskontexte Zugang auch zu Teilen der Welt bekommen, die ihnen bis dahin verdeckt geblieben sind. „Information und Unterricht haben insofern eine Doppelfunktion, einerseits Interesse auszulösen und andererseits Interessen zu

bedienen“ (ebd., S. 192). Wenn nicht die Art und Weise gemeint ist, in der Tietgens selbst bildungspolitisch immer wieder intervenierte, damit das ein oder andere Thema nicht durch eine bestimmte Gruppe vereinnahmt werden konnte, sondern es in der Auseinandersetzung mit Inhalten sachlich und differenziert vor sich ging, dann ist mit dem Begriff der Gegensteuerung meist eine Art des professionellen Handelns auf mikrodidaktischer Ebene, also im Kursgeschehen angesprochen. Es wird hier des Weiteren aber davon ausgegangen, dass der Begriff der Gegensteuerung auch auf der Programmplanungsebene relevante Anwendung finden kann.

Beim ersten Nachdenken über gegensteuernde Handlungen auf der Mesoebene drängt sich der Gedanke auf, dass geplante Angebote in gegensteuernder Absicht zum Scheitern verurteilt sein könnten, da die Angebotsplanung doch abhängig ist von den manifesten Interessen der Adressatinnen und Adressaten. Es ist zwar richtig, dass diese nicht ausgeblendet werden dürfen, wenn es überhaupt erst zu einer Veranstaltung kommen soll.

„Doch es kann nicht Ziel einer Volkshochschule sein, Kurse und Teilnehmerzahlen um jeden Preis zu steigern. Vielmehr kann es begründet sein, Grenzwerte für besonders marktgängige Themen und Fachgebiete festzulegen, um Kapazitäten für zukunftsrelevante, aber noch wenig nachgefragte Probleme freizumachen. Auch hier bringt Hans Tietgens es auf den Punkt, wenn er von einer Balance von Bedürfnisdeckung und Bedürfnisweckung spricht.“ (Siebert 1992, S. 128)

Der alleinige Fokus auf eine Bedürfnisdeckung wäre vielleicht richtig im Sinne einer marktorientierten Vorgehensweise, sicher aber nicht im Sinne einer bildungstheoretisch vernünftig fundierten Konzeption. Gegensteuerungen als Korrektive und Teil der Weckung von Interessen und Bedürfnissen sind notwendig im Sinne der Ausgewogenheit „gegenüber allen Tendenzen der Vereinseitigung und der Verabsolutierung von Teilperspektiven“ (Schäffter 1992, S. 178). Dass ein entschiedenes Einstehen für die Ermöglichung von Bildungsprozessen durch den Widerstand gegenüber vereinnehmend autoritären, antisemitischen und anderweitig die komplexe Wirklichkeit gewaltvoll verzerrenden Tendenzen auch auf der Programmplanungsebene stattfinden muss, leuchtet ein. Häufig ist es der Mainstream als das Gängige, der zu vereinseitigenden Vereinnahmungen führen kann. Es lässt sich keineswegs einfach positiv vom Trend des Zeitgeistes ableiten, was Ausgewogenheit und Offenheit in sinnvoller Annäherung an Themen der hochkomplexen Wirklichkeit bedeuten. Es hat auch immer etwas mit der Sache zu tun, die im Sinne der Negativen Dialektik durch immanente Kritik als Teil mimetischer Suchbewegungen erforscht wird, was im Gegenteil immer wieder auch Widerständigkeiten erfordert gegenüber der jeweiligen Mode. Ein Mainstream also, der harmonisierend das immer Gleiche wiederkaut und dabei stumpf macht, verlangt Widerstand.

„Der pädagogische und zugleich politische Grundgehalt bezieht sich daher darauf, einerseits der Pluralität möglicher Positionen und Perspektiven zu ihrem Eigenrecht und Selbstausdruck zu verhelfen, gleichzeitig aber sich auch prononciert, wenn nicht sogar heftig dafür einzusetzen, daß diese offene Spannungslage von keiner Seite her einseitig mißbraucht und verabsolutiert wird.“ (Schäffter 1992, S. 179)

Das Programm beispielsweise einer VHS hat zwar bis zu einem gewissen Grad den Anspruch, als Spiegel der Gesellschaft verstanden werden zu können, es reicht aber nicht aus, lediglich mit dem Trend zu gehen. Es braucht mehr als der Mode folgende Angebote, die gerade besonders beliebt sind, denn die „Zeiten, wo man ohne Mühe einseitige Trends ausrufen konnte, sind vorbei. Die Wirklichkeit ist komplizierter, sie benötigt deshalb komplexere Antworten. Auch dieses drückt sich, alltagstheoretisch verstanden, in den Abstimmungsprozessen aus, die erst gutes Programmplanungs-handeln ausmachen“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 113). Die Fähigkeit, gegenzusteuern, wird hier als zentraler Bestandteil dessen gesehen, was zu gutem Programmplanungs-handeln gehört. Was bedeutet aber Programmplanung generell und was gehört dazu? Die Frage ist nicht ganz einfach zu beantworten und wird sich in jedem Kontext wieder etwas anders stellen. Mit Tietgens aber halten wir Folgendes fest: „Es greift zu kurz, sie als ‚organisatorische‘ zu deklarieren“, denn sie wird bestimmt durch verschiedenartige „Erkundungen und Abstimmungen“, zu denen es gehört, „Vorkontakte zu pflegen, Bedürfnisse zu erkunden, Mitarbeiter zu gewinnen, Funktionen von Programmteilen zu artikulieren“, und auch „wenn vieles davon [, was geplant wurde,] der unmittelbaren Interaktion in der Veranstaltung selbst überlassen bleibt, entbindet dies nicht der Vorüberlegungen“, womit man Programmplanung beschreiben kann als „Versuch der Erleichterung von Suchbewegungen“ (Tietgens 1986, S. 147 f.). Die konkreten Ausgestaltungen der Handlungen des Planens sind vielfältig. Neben der Nennung von weit verbreiteten Arbeitsformen, wie Telefonaten, lesenden Vorbereitungen, Kursleitergesprächen, Arbeiten am Rechner (vgl. Gieseke & Gorecki 2000, S. 64) sowie „Dienstbesprechungen, Pädagogenhauskonferenzen, Kollegengespräche zur informativen Unterstützung und institutionellen Absicherung, Ansprachen und Koordinierungen, Arbeitsabsprachen mit der Sekretärin des Bildungsinstituts [etc.]“ (ebd., S. 78), kann festgehalten werden:

„Programmplanungshandeln umfasst also alle Tätigkeiten, die notwendig sind, um ein Programmangebot zu erstellen. Es umfasst die Bedarfs- und Bedürfnisbestimmung, die Transformation in Angebote, die Zielgruppenplanung, die KursleiterInnenauswahl, die inhaltlichen Kooperationsabstimmungen, die Öffentlichkeitsarbeit und den Druck des Programms. Es ist neben der Programmrealisierung das inhaltliche erwachsenenpädagogische Kernstück der Tätigkeit. In der institutionellen Bündelung der Angebotsteilbereiche schält sich das Profil der jeweiligen Bildungsinstitution heraus.“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 75)

Die Art und Weise, wie Programmplanung als voranschreitende, abbrechende und wiederaufnehmende Handlung in Probierbewegungen vonstattengeht, um in verflochtenen Aushandlungsprozessen letztlich auch zu einem Ergebnis zu kommen, beschreibt Gieseke als Angleichungshandeln und sukzessives Planungshandeln.

„Planung, um Angebote, Projekte, Treffen, abschlussbezogene Qualifizierungskurse u.ä. zu realisieren, findet über Angleichungshandeln statt. Kommunikative Vernetzungen in der Stadt, in der Region, mit anderen Institutionen oder Personen, mit Qualifikationsträgern, verbandsinternen Ansprechpartnern, politischen oder gesellschaftlichen Instanzen, einer Vielzahl an Dozentinnen und Dozenten lassen das Angebot in der je spezifischen

Ausprägung entstehen. Dabei führen nicht alle Kontakte zu unmittelbaren Angeboten oder Ideen, viele fügen sich erst unter bestimmten Bedingungen zu einem programm-relevanten Abstimmungsprozess zusammen, so dass eine gemeinsame Bildungsidee geboren wird. Dieses Planen ohne feststehendes Konzept kann man sukzessives Planungshandeln nennen. Durch dieses Planungshandeln ist das Programm ein vernetztes Gewebe mit breit verstreuten Ankerpunkten in der Region.“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 329)

Gegensteuerung kann dann verstanden werden als spezieller Teil oder spezielle Form des Angleichungshandelns, wobei insbesondere darauf abgezielt wird, dass inhaltliche Bildungsangebote so gesetzt werden, dass ein Programm entgegen dem Mainstream auch auf Aspekte der Wirklichkeit aufmerksam macht, die sonst vernachlässigt oder verdrängt werden. Wird Gegensteuerung als Teil des Angleichungshandelns verstanden, dann gilt auch für sie der hohe Anspruch, der sich aus der Arbeitsplatzanalyse von Gieseke und Gorecki ergibt: „Eigene, nach außen gerichtete Optionssetzung ist gefragt“, denn es ist nicht leicht, sich „an anderen zu orientieren und sich trotzdem von eigenen Prioritäten leiten zu lassen, die Fäden zusammenzuhalten und dennoch abstimmungsfähig zu bleiben“; somit wird deutlich, „dass die Herstellung einer Balance zwischen dem Sich-Einlassen auf das Umfeld und dem Setzen eigener Optionen erarbeitet werden und sich auch in einer Theorie des Programmplanungshandelns wiederfinden muss“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 332). An dieser Stelle kann man auch bereits erahnen, wie relevant eine konstruktive Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Bedarfen und Bedürfnissen für gelingende Gegensteuerungen ist.

„Programmplanungshandeln ist dann eine Tätigkeit, die die Bildungsbedarfe aus dem Umfeld erschließt und transformiert. Sie wirkt als Angleichungshandeln, als ein Seismograph für Bildungsbedarfe. Um dieses leisten zu können, benötigen die pädagogischen Mitarbeiterinnen neben einer differenzierten, nicht-funktionalistischen Planungstheorie eine Deutungs- und Erschließungskompetenz und gleichzeitig die Fähigkeit, Konzeptionen zu entwickeln und Instrumente zu deren Umsetzung und Platzierung zu handhaben. Als Anforderungsprofil wird also sichtbar: ein zielorientiertes, auf Profilbildung hin ausgerichtetes Verhalten in einer vernetzten Planungsrealität.“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 332)

Wenn von gutem Programmplanungshandeln gesprochen wird, dann ist es wichtig zu verstehen, was mit relativer Autonomie gemeint ist. Gemeint sind die Spielräume, die Programmplanenden zur eigenständigen Gestaltung bleiben, trotz aller real existierender Belastungen, Zwänge und Vorgaben, denn es „sind bei der Planung die Entscheidungsspielräume der Erwachsenenpädagogen größer als allgemein unterstellt“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 328). Eine stabile Haltung gegenüber der Notwendigkeit von Fleißarbeiten in Form der Erledigung von organisatorischen Aufgaben und das Wahrnehmen der relativen Autonomie gehören zu den Voraussetzungen für programmplanerisches Handeln in gegensteuernder Absicht. Programmplanende müssen „die ihnen für die Programmplanung zur Verfügung stehenden Spielräume intensiv [nutzen] und [...] die dazugehörigen organisatorischen Anteile als selbstverständlichen integralen Bestandteil [betrachten]“ (ebd., S. 111). Wobei in der Selbstverständlichkeit die ständig aktualisierte Reflexion des Zweck-Mittel-Verhältnisses nicht vernachlässigt

werden darf, denn die Arbeitsformen „können sich dominant vor den Arbeitsinhalt stellen und als Mittel verselbstständigen. Es ist dann nicht mehr bewusst, warum man eigentlich etwas macht und mit welchem Sinn und Zweck es geschieht“ (ebd., S. 64). Wirklich verantwortlich handeln aber auf Grundlage der hier skizzierten Bildungstheorie nur diejenigen, die relative Autonomie so umfassend wie nur möglich wahrnehmen, um Demokratie voranzutreiben (vgl. auch Fleige et al. 2020, S. 16 f.). Relative Autonomie steht für eigeninitiativ wahrgenommene Handlungsspielräume in verschiedenen Bereichen des Programmplanens.

Um Gegensteuerungen zu ermöglichen, ist beispielsweise die Kommunikation mit den Kursleitenden besonders wichtig. Wenn der HPM seine Steuerungsfunktion verantwortungsbewusst übernimmt, dann wird er sich als ein Auf-den-Weg-Bringer verstehen und versuchen, „im Interesse der Teilnehmer auch bei den Vermittlern auf der Basis ihrer fachlichen Kompetenz eine offene Einstellung, eine Suchhaltung, anzuregen“ (Tietgens 1986, S. 49). Zur offenen Suchhaltung gehört der hier skizzierten Erwachsenenbildungstheorie zufolge auch ein Verständnis von Gegensteuerung. Dies wird vor allem im Austausch über die Ausgestaltung und die Ausrichtung geschehen. „Im Grunde ist die Arbeit am Ankündigungstext die dichteste Stelle der Zusammenarbeit mit den KursleiterInnen“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 89). Zwar macht die organisatorische Arbeit, die dazu dient, dass bestimmte Inhalte und Methoden angeboten und durchgeführt werden können, den zeitlich intensivsten Teil aus, aber die Verhandlungen darüber sind entscheidend dafür, was nun letztlich gemacht wird, worin sich auch ein Programmprofil bzw. die Werte einer Institution widerspiegeln. „Dabei hat der hauptberufliche Mitarbeiter gegenüber den vielen freien Mitarbeitern eine Steuerungsfunktion. Er wird sie um so besser wahrnehmen können, je besser er in der Lage ist, die Kompetenz anderer ins Spiel zu bringen, ohne darüber die Übersicht zu verlieren“ (Tietgens 1986, S. 49). Voraussetzung für Gegensteuerungen auf Programmplanungsebene, also für eine bestimmte gezielte Mitgestaltung am Planungsprodukt, bedeutet, eine Verantwortung in Verhandlungsprozessen zu übernehmen. Diese erfüllt sich durch das Eintreten – trotz zu erwartender äußerer, hemmender Widerstände – für die je als bereichernd identifizierten, aber vernachlässigten Inhalte, denn das Planungsprodukt ist „das Ergebnis einer Kommunikation, die von Perspektivenverschränkung der am Planungsprozeß Beteiligten durchzogen ist. Von welcher der Perspektiven das Ergebnis vornehmlich geprägt wird, ergibt sich aus dem Aushandlungsprozeß zwischen dem Programmverantwortlichen und den veranstaltungszuständigen Personen“ (ebd., S. 141). Letztlich sind es die Kursleitenden, die Bildungsarbeit mit den Teilnehmenden betreiben. Sie sind es, die die Bildungsangebote umsetzen. Trotzdem können Programmplanende in Absprachen auf verschiedene Weise Einfluss nehmen. „Sie geben Hilfestellung bei der Vorbereitung, stellen Vorbereitungsmaterialien zur Verfügung, machen auf Mitarbeiterfortbildungen aufmerksam u. a. Neue Kursleiterinnen bekommen im Vorgespräch Tipps, wie sie sich vorbereiten und zu einem Angebot kommen können“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 85). Weil es letztlich die Kursleitenden sind, die die Angebote durchführen, kann es in den Arbeitstreffen zwischen HPMs und KL darum gehen, bei den KL ein Bewusstsein zu schaffen für die Bedeutung von Gegensteue-

rung auf mikrodidaktischer Ebene. Was bereits weiter oben zur Gegensteuerung im Kursgeschehen beschrieben wurde, soll in folgender Tabelle zusammengefasst zu sehen sein. Neben dem Umgang mit gruppendynamischen Prozessen ist es nämlich vor allem die situativ je spezifische Art der Intention, die hinter der Wahl der gezielt platzierten Inhalte steht, die Gegensteuerungen ausmacht. Und auch wenn das Programmplanungshandeln kein mikrodidaktisches ist, so sind dennoch entsprechende Kompetenzen verlangt, um die hohe Relevanz ebendieser den Kursleitenden vermitteln zu können.

Tabelle 1: Gegensteuerung im Kursgeschehen (vgl. Nose 2022, S. 92)

Hervorhebung unberücksichtigter Aspekte	Unterstützung von Minderheitenstandpunkten
Infragestellung von Selbstverständlichkeiten	Konfrontation mit Unerwartetem/Neuem
kontrastierende Akzente (entgegen)setzen	situative Parteinahme in aufklärender Absicht

Angedeutet wurde bereits, dass die Auseinandersetzung mit Bedarfen und Bedürfnissen grundlegend ist für ein sinnvolles Verständnis davon, was Gegensteuerung auf der Programmplanungsebene bedeuten kann. Man könnte auch sagen, dass es zu den zentralen Aufgaben der Erwachsenenbildung überhaupt gehört, sich mit diesem Spannungsfeld zu beschäftigen.

„In der Erwachsenenbildungsforschung wird das Verhältnis zwischen Bedarfen und Bedürfnissen ausgelotet. Es gibt gesellschaftliche Bedarfe, die gegenwärtig wachsen. Sie verweisen auf notwendiges Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen, die von der EB/WB zu identifizieren sind. Daneben gibt es subjektive Bildungsbedürfnisse, die auf aufzunehmende, individuelle Interessen verweisen und in der EB/WB einen Raum erhalten. Für das Planungshandeln vor diesem Hintergrund spricht man vom seismographischen Erfassen.“ (Gieseke & Gorecki 2022, S. 24)

So wie Gegensteuerung auf der mikrodidaktischen Ebene mehr sein muss als die durch eine verklarte Vorstellung von TNO geleitete Unterwerfung unter die unmittelbar artikulierten Bedürfnisse der TN, so bedeutet Gegensteuerung auch auf der Programmplanungsebene mehr als eine Adressatenorientierung, die sich lediglich mit markttheoretischer Brille nach der vermeintlichen Nachfrage richtet. „Bedarfe und Bedürfnisse decken sich gewöhnlich nicht, haben aber beide Anspruch darauf, befriedigt zu werden“ (Tietgens & Wiebecke 1974, S. 29). Neben der grundsätzlichen Orientierung jeglichen didaktischen Handelns an der Ermöglichung eines humaneren und demokratischeren Zusammenlebens kann sich die normative Stoßrichtung von Gegensteuerung oberhalb des Mikrodidaktischen ableiten aus Überlegungen dazu, was eine Gesellschaft braucht und was ihr schadet oder wofür die jeweilige Institution stehen will, denn zu Beginn des planenden Handelns steht zwar ein „antizipatives Moment. Neben dem Versuch der Vorwegnahme der Nachfragementalität stehen aber auch Planungskriterien, die nicht von der Adressatenorientierung her gewonnen sind. Sie können sich auf Bedarfsanalysen stützen oder sie können institutionsspezifisch sein“

(Tietgens 1986, S. 112). Daraus ergibt sich der Anspruch, soziokulturelle und ökonomische Bedingungen zu analysieren, sodass daraus Bildungsanforderungen abgeleitet werden können (vgl. Hufer 2022, S. 144 f.). Letztlich gilt es bei Gegensteuerungen auf Programmplanungsebene, so wie auch auf der mikrodidaktischen Ebene, dafür Sorge zu tragen, dass eventuell unterrepräsentierte, aber relevante Themen ihren Platz finden. „Ansonsten wird die Gefahr der Nivellierung gesehen, der Pluralismus verschwindet“ (Gieseke & Gorecki 2000, S. 110). Die Bestimmung notwendiger Inhalte ist sehr kompliziert und erfordert einen hohen Grad an Auseinandersetzung mit den je verschiedenen Teilaspekten einer Thematik. Noch komplizierter wird es, wenn es darum geht, die einmal als relevant bestimmten Inhalte in Rücksicht auf die jeweiligen Aufnahmestrukturen und Fokussierungen der Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgreich einzubringen.

„Soll die notwendige Entwicklung in realistischer Weise näher bestimmt werden, so ist zu fragen, was sich an Aufgaben aus den objektiven und den subjektiven Bildungsbedürfnissen ergibt und wie sie miteinander verbunden werden können. Das heißt, es ist zum einen zu prüfen, was die Situation und die gesellschaftlichen Normen verlangen und zum anderen, wie es mit den subjektiven Interessen bestellt ist. [...] Die objektiven Bildungsbedürfnisse [...] ergeben sich aus den Anforderungen des Entwicklungsprozesses, in dem wir uns befinden [der kontextgebunden und in der jeweiligen Zeit stets neu zu untersuchen ist, J. N.] [...]. Subjektive Bildungsbedürfnisse, die von vornherein auf die objektiven bezogen sind, lassen sich nur selten feststellen. Sie müssen erst herausgefordert werden.“ (Tietgens 1968, S. 24 f.)

So kann an dieser Stelle auch auf den Bildungstheoretiker Heydorn verwiesen werden, der treffend festhält: „Bedürfnis ist [...] ein Ausdruck von Unbeschränktheit, von Freiheit. Je höher ein Wesen ist, desto mehr Bedürfnisse hat es“ (Heydorn 1972, S. 151). Aufgabe von Bildung ist es somit, Bedürfnisse zu wecken, die objektiven Bedarfen in Hinsicht auf die Einrichtung einer humaneren Gesellschaftsordnung entsprechen – auch oder gerade dann, wenn gegensteuerndes Handeln gefragt ist. Eine TNO, die in analoger Weise als Adressatenorientierung auch auf der Programmplanungsebene gefordert ist, enthält für Tietgens den Einbezug sowohl unmittelbar individueller Bedürfnisse als auch gesellschaftlicher Bedarfe (vgl. Tietgens 1975b, S. 156). Da die Anforderungen, die sich aus gesellschaftlichen Bedarfen ergeben, Anstrengungen mit sich bringen und daher nicht immer von vornherein herbeigesehnt werden, ist es Aufgabe von professionell Handelnden, in gegensteuernder Absicht für entsprechende Inhalte einzustehen. Das, was für Gegensteuerungen auf mikrodidaktischer Ebene gilt; nämlich die Ambivalenz konstruktiv zu bearbeiten zwischen dem Einbezug unmittelbar artikulierter Bedürfnisse und der gezielten Platzierung möglicherweise konfrontativer Inhalte, das gilt in ähnlicher Weise auch für die Ebene der Programmplanung: Das Spannungsverhältnis zwischen Bedürfnissen und Bedarfen darf nicht einseitig aufgelöst werden.

Der generelle Anspruch, Vereinseitigungen und Vereinfachungen entgegenzusteuern und über das Denken in Teilkollektiven hinauszuwachsen, verlangt außerdem zwangsläufig ein sehr hohes Maß an selbstkritischer Reflexion, die auch durch die frühe

Kritische Theorie gefordert wird. Ständig muss wieder neu darüber nachgedacht werden, ob die vertretenen Inhalte wirklich gut genug begründet sind und die eigenen Argumentationen tatsächlich dazu dienen, Vereinnahmungen etwas entgegenzusetzen, oder ob diese nicht womöglich selbst drohen, zum reflexionsresistenten Dogmatismus zu verkommen, denn es ist alles andere als trivial zu beantworten, „was als objektiver Bedarf zu gelten hat und welche Relevanz traditionelle Werte, eigene Intentionen oder aktuelle Gruppeninteressen haben“ (Tietgens 1986, S. 105). Denn „woraus die zu erwerbenden Qualifikationen bestehen, ist so eindeutig nicht, wie suggeriert wird“ (ebd., S. 100). Entsprechende Überzeugungen sind immer auch mit Vorsicht zu genießen, denn es ist „die Kehrseite der Anmaßung, die unter dem Vorzeichen der emanzipatorischen Bildung genau zu wissen meinte, was im Interesse der Lernenden ist“ (ebd.). Eine gewisse Bescheidenheit oder zumindest Vorsicht im Vorgehen ist auch daher durchgängig angebracht, weil nicht vergessen werden darf, dass Angebote letztlich Angebote bleiben, die entweder angenommen werden oder eben nicht, sonst besteht „die Gefahr, daß damit Suchbewegungen blockiert werden, weil die Suchenden kein Pendant der Suchenden auf der Angebotsseite finden können. Das aber tritt ein, wenn sich auf dieser absolute Sicherheit über das zu Lernende angemaßt wird“ (ebd.). Schon die kleinste Abneigung gegenüber einem bestimmten Inhalt kann zum Ausschluss führen. Gegensteuerndes Planungshandeln muss Inhalte starkmachen können, ohne ins Manipulative abzurutschen oder die Erwartungen der Adressatinnen und Adressaten ganz aus dem Blick zu verlieren.

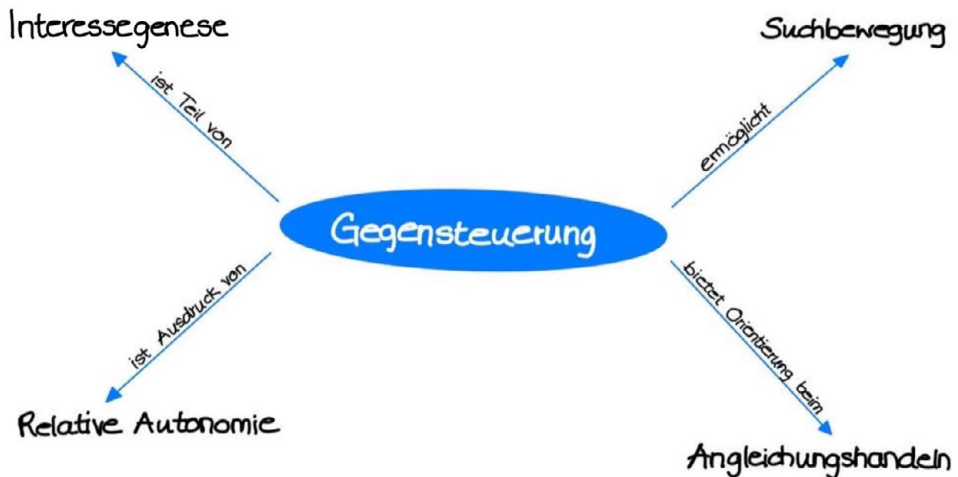


Abbildung 3: Gegensteuerung eingeordnet (vgl. Nose 2022, S. 117)

Umgangsgruppe und Gesellschaftskritik

Abschließend bewegen wir uns nun nochmals ausgehend von mikrodidaktisch Relevantem auf eine übergeordnete Ebene, um uns mithilfe von Tietgens einen Zugang zur Bedeutung gesellschaftlicher Dimensionen für eine Theorie der Erwachsenenbildung zu erschließen. „Man muß sich davor hüten, das jeweilige Lernverhalten allein individualtypisch auszulegen“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 23). Wie auch bereits bei Gieseke weiter oben angedeutet wurde, spielen die alltäglichen Beziehungen der Lernenden eine wesentliche Rolle für lernförderliche oder -hemmende Faktoren. Über den Begriff der Umgangsgruppe wird der analysierende Blick für einen mehr oder weniger zustande kommenden Lernprozess über das Individuum hinaus geöffnet, indem darauf aufmerksam gemacht wird, dass „die Lernfähigkeit der Menschen in Relation zu ihrer gesamten Verfassung steht und dass ihre Vitalität, die den Lernprozess fördert, durch die Art der sozialen Kontakte gestärkt oder gelähmt werden kann“ (Tietgens 1967, S. 223). Anstatt sich auf vermeintlich ungünstige Charaktereigenschaften o. Ä. zu versteifen und diese für das Ausbleiben von Lernprozessen verantwortlich zu machen, sollte also vielmehr noch die Frage nach den regelmäßigen Interaktionen und den unterschiedlichen Rollen der potenziell Lernenden gefragt werden.

„Der Mensch ist lernfähig und lernbedürftig zugleich. Der Impuls, seine Naturausstattung zu ergänzen und seine sozialen Bedingungen zu verändern, kommt dem Menschen im Normalfall aber nur, wenn er darin durch seine Lebensumwelt, durch seine Bezugsgruppe bestärkt wird. Demnach ist die Bildsamkeit keine anlagebedingte Naturkonstante. Sie ist vielmehr als ein von Mensch zu Mensch unterschiedlicher Verhaltensspielraum zu verstehen, der in der Regel allerdings nur genutzt wird, wenn die Umwelt dazu auffordert.“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 11)

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch einen Blick auf das unmittelbare Umfeld der Lernenden zu werfen, da aus diesem heraus mehr oder weniger förderliche oder hemmende Dynamiken entstehen können. Tietgens und Weinberg verweisen beispielhaft auf „ein Unbehagen, das durch die Interaktion im Gruppenprozeß entstanden ist und zu einem Unvermögen führen kann“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 22) oder auf die je nach Konstellation in der Lerngruppe unterschiedlich eingenommene Rolle, beispielsweise der Kritikerin oder des Kritikers, die bzw. der nicht überall willkommen ist (vgl. ebd., S. 22 f.). Den Analyseradius noch etwas vergrößert, verweisen sie dann auf die prägenden unterschiedlichen Lern- und Kommunikationsstile verschiedener Umgangsgruppen. Gieseke hatte oben bereits auf die Mehrsprachigkeit verwiesen, der dadurch besondere Bedeutung zukommt. Bezüglich des Einflusses der Umgangsgruppe auf das individuelle Lernverhalten wird es entscheidend sein, ob und in welchem Ausmaß auffordernde Impulse kommen, die zu Bildungsprozessen führen, oder ob diese aus unterschiedlichen Gründen eher abgelehnt werden. Aus der oben angeführten anthropologischen Ausgangslage heraus, dass es solcher Impulse bedarf, um ins Lernen zu kommen, ergibt sich auch für die Erwachsenenbildung die Verpflichtung zur Aufforderung, denn „je mehr man vom Erwachsenen Bildsamkeit

erwartet, umso eher ist er auch zu Lernleistungen fähig“ (ebd., S. 14). Dies kann insbesondere in gegensteuernden Momenten stark zum Ausdruck kommen, weil Gegensteuerung in der Aufforderung besteht, sich mit einem bestimmten Inhalt oder auf eine bestimmte Weise mit etwas zu beschäftigen. Die Aufforderung zur Auseinandersetzung mit dem bisher Vernachlässigten kann zu neuem Wissen führen, welches es wiederum ermöglichen kann, auch trotz Ausbleiben der Bestätigung durch das soziale Umfeld sich zu widersetzen. In bestimmten historischen Momenten kann dies in unvorstellbarem Ausmaß entscheidend sein. Gleichzeitig muss aber in immerwährender Hinterfragung auch der eigenen Intentionen vorgegangen werden, um zu verhindern, dass das, was im Sinne einer Gegensteuerung begonnen wurde, nicht selbst in autoritären Strukturen mündet, sonst erweisen sich auch „Lernaufforderungen und Lernverbote [...] als Herrschaftsmittel“ (Tietgens & Weinberg 1972, S. 14).

„Man glaubt sich das Sprechen über Bildungsvorgänge zu erleichtern, wenn man das Unbewusste tabuiert und das Gesellschaftliche ignoriert. In Wahrheit aber beraubt man sich damit selbst der Beeinflussungsmöglichkeiten zugunsten überlieferter Gewohnheiten und herrschender Mächte.“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 18)

Die Gründe für Lernhemmungen, die im anschließenden Denken vielleicht auch als ein Ausdruck eines, wie die Kritische Theorie es bezeichnet, Verblendungszusammenhangs verstanden werden können, sind „sowohl im seelischen Antriebshaushalt mit seinen Impulsen und Sperren als auch bei gesellschaftlich bedingten Barrieren sowie in ihrer Wechselwirkung zueinander zu suchen“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 12). Mit Tietgens und Weinberg wird hier davon ausgegangen, dass das Individuum von sich aus lernen will, denn das Verhalten wäre „kein menschliches, wenn nicht auch der Versuch damit verbunden wäre, das System von Selbstverständlichkeiten, in dem man lebt, zu übersteigen“ (ebd., S. 10). Wenn Lernen dann aber ausbleibt, ist u. a. in den gesellschaftlichen Bedingungen nach Gründen dafür zu suchen. Wie auch schon Gieseke weiter oben hervorgehoben hat, ist das Lernklima für das Zustandekommen oder die Unterdrückung von Lernprozessen von grundlegender Bedeutung für die existenzielle Ausgangslage von Bildung überhaupt. Schon in ihrer Auseinandersetzung zur Realanthropologie bei Tietgens stellt sie fest, „dass Tietgens zwar von einer generellen Lernfähigkeit des Erwachsenen ausgeht, aber dass die gesellschaftlich-kulturell-politischen Interessen daran, die Erwachsenenbildung zu fördern und ihr professionellen Rang zu geben, nicht entsprechend stark waren und noch immer nicht sind“ (Gieseke 2022a, S. 2). Der Spielraum des Lernens ist „in seinem inhaltlichen und in seinen verfahrenstechnischen Möglichkeiten von den jeweiligen Herrschaftsstrukturen mitbestimmt. Lernaufforderungen und Lernverbote erweisen sich als Herrschaftsmittel. Das Ausmaß ihrer Verinnerlichung bestimmt den Handlungsspielraum für das Lernen“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 14). Naheliegend ist, dass dies etwas damit zu tun hat, wie viel Meinungsfreiheit besteht und wie offen der Zugang zu Informationen ist. Bei totaler staatlicher Kontrolle wird Lernen in dem hier vorgeführten Verständnis wohl kaum angstfrei möglich sein. Es hat aber auch etwas mit der Struktur einer Gesellschaft zu tun, mit den Rollen, die die Einzelnen in ihr spielen müssen, und mit den

gegebenenfalls verdeckten lernhemmenden Faktoren, die sich beispielsweise durch ein erzwungenes Konkurrenzverhalten ergeben, durch das Austrecken der Ellenbogen, um sich hochzukämpfen, und durch das Treten nach unten in der Angst, wieder abzustiegen. „Insofern das Menschen- und Gesellschaftsbild vom Zweckhaften bestimmt ist, bestimmt es auch das Lernklima“ (ebd., S. 27 f.). Das gemeinsame Arbeiten an der Einrichtung und der Pflege von humanen Verhältnissen scheint nicht auf der Tagesordnung zu stehen, u. a., „weil unter dem herrschenden Konkurrenzprinzip der Wert des Lernens mit anderen noch wenig erkannt ist“ (ebd., S. 12). Außerdem verschwindet der Wert des „Überschüssigen“, weil „der Lernwille gewöhnlich auf unmittelbar ausnutzbare Lernziele gerichtet ist“ (ebd., S. 27). Nachdem oben deutlich wurde, welche Bedeutung einem spekulativen Denken zukommt, welches über das Belegte, das Gegebene, das Kontrollierbare hinausgeht, muss die Fatalität der Konsequenzen dieses herrschenden Konkurrenzprinzips einleuchten. Treffend beschreiben Tietgens und Weinberg was man, wenn man sich allgemeine Entwicklungen vor Augen ruft, auch heute noch so schreiben könnte:

„Der Vorrang der Funktionserfüllung führt dazu, daß vornehmlich dienstbare, rationelle Fähigkeiten verlangt und anerkannt werden. Sachbezogenen, rationalen Fähigkeiten wird kein Eigenwert zugemessen. Dem entspricht die übliche Diffamierung des Intellektuellen, d. h. einer Denkweise, die ihre rationalen Möglichkeiten auch kritisch auf sich selbst bezieht und damit die Voraussetzung schafft, Rationalität auch jenseits des bestehenden Ordnungssystems für soziale Fantasie und mögliche Alternativen in Gang zu setzen.“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 28)

Das Selbstwertgefühl steigt, je fitter man ist. „Das Lernpotenzial wird durch Nachahmungszwang und Anpassungsdruck in Anspruch genommen“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 12). Und es wird so von sekundären Motiven angestoßen. „Sie sind nicht von vornherein, wie gelegentlich unterstellt wird, von minderem Wert, aber sie können die Lernenergie in eine Richtung lenken, die nicht zur sachlichen Erhellung des zu Lernenden führt“ (ebd.). Sie müssen also umgelenkt werden, „auf das fachliche und auf ein menschliches Lernziel“ (ebd.), und „[u]m die Grenzen des Wissens zu erfahren, sind Zeiträume unentbehrlich, in denen keine Nötigung zum Zweckrationalen besteht. Demjenigen, der nicht über solche freigegebene Zeit verfügt, kann sein Wissen nicht bewußt werden“ (Tietgens 1986, S. 7). Das Geistige verkommt zum Werbeplakat, dem keiner mehr glaubt, dass einem nicht doch nur wieder das immer Gleiche verkauft wird, gefangen „im nüchtern erscheinenden Lebensalltag“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 28). Bei jeder theoretischen Beschäftigung mit Bildung müssen deren Grenzen reflektiert werden. Tietgens ist Aufmerksamkeit zu schenken in der Aussage: „Die Bildungsidee des Humanismus setze eine tendenziell gesicherte Lebenshaltung voraus“ (Bremer 2022, S. 109). Heute aber ist in Deutschland „bis zu einem Drittel des Vermögens beim reichsten Prozent konzentriert“ (Rehm 2015, S. 6) und es lebt jeder Fünfte in Armut. Von äußerer Befreiheit, die Bereitschaft zur Verantwortung und Moral als Voraussetzung für erfolgsversprechende Einstellungen gegenüber Bildung überhaupt erst zulässt, kann also nur bedingt gesprochen werden. Bildung ist emanzipatorisches Potenzial und Herrschaftsinstrument zugleich. Sie läuft ständig Gefahr, mit elitärem

Charakter zu einem Distinktionsmittel zu verkommen. Nicht jederart Bildungstheorie ist darauf ausgerichtet, einen Beitrag zur Abschaffung solcherlei unmenschlicher Zustände zu leisten. Bildung als Widerstand erscheint insgesamt häufig angesichts der immensen Zentrierung von Macht in unserer Welt nicht besonders aussichtsreich. „Gegen die, welche die Bombe verwalten, sind Barrikaden lächerlich; darum spielt man Barrikaden, und die Gebieter lassen temporär die Spielenden gewähren“ (Adorno 1969, S. 772). Als angstgesteuerte Wesen, die im Konkurrenzkampf zum ignoranten Ellbogen-Ausfahren gezwungen sind, ist die Suche nach Bildung, die mehr als unmittelbaren Nutzen verspricht, alles andere als selbstverständlich. Es gibt Zeiten, in denen wird „gegen die Intellektualität gewettert“ (Tietgens 1969, S. 12). Wenn das gesellschaftliche Klima nichts übrig hat für Bildung, dann sieht es schlecht aus. Des Weiteren darf nicht außer Acht gelassen werden, „daß diese Welt heute auf praktische Weise vor Probleme stellt, bei denen es außerordentlich strittig ist, in welcher Weise Bildung als Reflexivität eine Problemlösungshilfe anregen kann“ (Tietgens 1986, S. 95). Starke Ungleichheit, wie wir sie nicht nur in vielen Ländern auf anderen Kontinenten und insgesamt im internationalen Vergleich, sondern mittlerweile auch innerhalb Deutschlands haben (vgl. Der Paritätische 2021, S. 3), ist also keine gute Ausgangslage für ein gutes, demokratisches Lernklima, denn „der Spielraum des Lernens [wird] in seinen inhaltlichen und in seinen verfahrenstechnischen Möglichkeiten von den jeweiligen Herrschaftsstrukturen mitbestimmt“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 14). Wie eine Gesellschaft organisiert ist, ist nicht nur ein Wirkungsfaktor für Lernpotenziale, sondern auch eine Frage, die mit dem übergeordneten Ziel der Humanisierung untrennbar verbunden und so auch inhaltlicher Kernbestandteil von Bildung ist.

„Es gilt, den Stellenwert von Arbeit unter den gegebenen Bedingungen zu bedenken. Die Frage, die dahinter steht, ist die, wie Erwerbsarbeit verteilt und was von dieser Verteilung zu halten ist. Dies ist eine Bildungsfrage, die weiterhin verleugnet wird, die aber darauf verweist, daß Arbeit und Kultur keine weit voneinander getrennten Welten sind.“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 31 f.)

Die Menschen sind in die Welt geworfen und sehen sich mit oft unvorhersehbaren Herausforderungen, Möglichkeiten und Zwängen konfrontiert. Nicht alles aber ist Zwang und determiniert. „Der Mensch ist das Lebewesen, das sich selbst reflektieren kann, dem der Umgang mit sich selbst möglich ist. Es ist dies die produktive Kehrseite des Umstandes, den eigenen Auslegungen verhaftet zu sein“ (Tietgens 1986, S. 121). Bei Tietgens wird man ungewöhnlich selten auf den Sozialisationsbegriff stoßen. In bildungstheoretischer Tradition legte er den Fokus verstärkt auf die individuellen Spielräume und Entfaltungsmöglichkeiten. Es geht darum, den Anteil des Vorherbestimmten ernst zu nehmen, um den Anteil des freien Willens und damit einhergehend der Verantwortung stark zu machen. Auch wenn die Lage beklemmend ist, so bleibt doch die Möglichkeit des Umgangs als reflexives Verhalten zur Situation bei offener Zukunft. Es geht immer auch um den möglichst bewussten Umgang „mit sich selbst und mit anderen, mit Chancen und mit Widerständen, mit Sachverhalten und ihren Zusammenhängen, mit Problemen und den Fragwürdigkeiten ihrer Lösungs-

versuche“ (Tietgens 1991, S. 173). Eine widerständige Reaktion auf Entfremdungen und Zwänge, die mit der jeweiligen Lebenssituation einhergehen, ist verständlich und gewünscht, nicht jede Art der Reaktion aber ist sinnvoll. Hier kommt der unabhängigen Erwachsenenbildung eine besondere Rolle bei. „Bildung befreit nicht von der Entfremdung, aber kultiviert sie“ (ebd.). Gesellschaftlichen Missständen, die dem Lernen im Wege stehen, gilt es zu begegnen, denn es wird davon ausgegangen, „daß der Mensch begabt werden kann, daß es die Aufgabe ist, ihn zu begaben, das heißt die Möglichkeit zu schaffen, sein Begabungspotenzial zu entfalten“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 11). Tietgens war es wichtig, dass die Erwachsenenbildung sich nicht überschätzt, aber ihre Möglichkeiten und Verantwortungen wahrnimmt. „Zwar kann Erwachsenenbildung nur in begrenztem Umfang Spielräume schaffen, wenn diese nicht gesellschaftlich vorgegeben sind. Sie kann aber dazu beitragen, solche *Spielräume* zu *nutzen und auszuweiten*“ (Tietgens 1986, S. 94). Es kann dann auch darum gehen, „den eigenen Lernprozeß zu beeinflussen und Wirklichkeitsstrukturen nicht nur zu erfassen, sondern auch zu verändern“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 11). Hans Tietgens und Johannes Weinberg ziehen Alexander Mitscherlich heran, um die Idee von Bildung als Suchbewegung vorzustellen und den von ihr untrennbaren gesellschaftlichen Problemzusammenhang anzudeuten, mit dem wir es zu tun haben. Um Suchbewegungen durch Widerstand gegenüber einschränkenden Tendenzen so gut es geht zu ermöglichen, braucht es einen besonders scharfen analytischen Blick auf die Frage, welche Zwänge nötig und welche abzuschaffen sind.

„Die Wünsche der Menschen kollidieren; erst im Verzicht wird der Mensch kulturfähig. Wo dieser Verzicht zur Schwächung der Kritik schlechthin führt, schlägt die Funktion in ihr Gegenteil um – und der Mensch als Sozialautomat verliert die Chance seiner Suchfreiheit.“ [...] Bildung aber ‚ist eine Suchbewegung‘.“ (Mitscherlich 1962, S. 94 und S. 100 zit. in Tietgens & Weinberg 1971, S. 15)

Emotionsregulation und Sublimierung sind adäquate Antworten auf ein notwendiges Unbehagen in der Zivilisation. Gegenüber der Tendenz zur total verwalteten Welt aber ist Widerstand zu leisten. Doch nicht jeder Widerstand ist immer gleich ein sinnvoller.

„Als Reflex auf die verwaltete Welt wiederholt Pseudo-Aktivität jene in sich selbst. Die Prominenz des Protests sind Virtuosen der Geschäftsordnungen und formalen Prozeduren. Mit Vorliebe verlangen die geschworenen Feinde der Institutionen, man müsse dies oder jenes, meist Wünsche zufällig konstituierter Gremien, institutionalisieren; worüber man redet, soll um jeden Preis ‚verbindlich‘ sein.“ (Adorno 1969, S. 772)

So stellen auch Tietgens und Weinberg fest, dass es zwar Gegenreaktionen von ausbrechen wollenden „Denkern“ gibt. „Unter den gegebenen Umständen führen sie aber allzu leicht zu Unkontrolliertheit und Egozentrik, die zwar Einfälle hervorbringen können, die aber nicht zu der Rationalität befreien, die notwendig ist, um komplexe Sachverhalte zu durchdringen und zu verbessern“ (Tietgens & Weinberg 1971, S. 29). Bei Tietgens wird dem Veränderungswillen „Legitimität“ zugesprochen. Aber auch diese wird wieder in Frage gestellt, denn der Veränderungswille kann sein Ziel verfehlen,

wenn nicht auch versucht wird, mögliche Nebenwirkungen des Veränderns zu antizipieren“ (Tietgens 1986, S. 93). Infantil anmutenden Formen falscher Praxis ist entgegenzusteuern, denn Selbstbestimmung ist „mit der *Loyalität gegenüber einem institutionell gefügten Erwartungshorizont* verknüpft“ (ebd.). Die Notwendigkeit einer kritischen Befragung von Aussagen, Einstellungen, Handlungen etc. auf ihre Konsequenzen hin, die Tietgens hier starkmacht, kommt in der Kritischen Theorie durch den Terminus der Immanenten Kritik auf ihren Begriff. Was Weinberg und Tietgens hier mit unkontrollierten Gegenreaktionen unter den gegebenen Umständen andeuten, was Heydorn in der falschen Gesellschaftsform als in Ketten gelegtes Bewusstsein bezeichnet (vgl. Heydorn 1972, S. 12), was Zeuner als Gefühl der Ausgrenztheit und politischen Ohnmacht charakterisiert und was Tietgens schon früher an anderer Stelle mit Fremdbestimmtheit und Undurchschaubarkeit beschreibt, das betitelt die frühe Kritische Theorie mit dem Begriff des Verblendungszusammenhangs, der die immense unbewusste Abhängigkeit des Handelns der Subjekte von der objektiven Struktur der Gesellschaft andeuten soll (Adorno und Horkheimer 2013, S. 48).

Abschluss

Durch die Ausführungen in diesem Beitrag öffnen sich die Türen sehr weit zu den verschiedensten gesellschaftspolitisch relevanten Themen, die im Prozess einer vertieften Ausarbeitung einer Theorie der Erwachsenenbildung diskutiert werden müssten – was hier allerdings nicht mehr möglich ist. An dieser Stelle könnte man aber anschließend an die Ausführungen in dem Beitrag von Gieseke oben als eine weitere These anführen:

These: Die Auseinandersetzung mit Tietgens' Texten bietet ein Sammelsurium an Begrifflichkeiten, die durch ihre je eigene Aussagekraft bei gleichzeitiger Offenheit viele Anschlussmöglichkeiten bieten und großes Potenzial für eine Theorie der Erwachsenenbildung mitbringen. Im Zusammenwirken der unterschiedlich akzentuierten Begriffe wird das übergeordnete Ziel der Humanisierung unterstützt durch institutionalisierte Bildung theoretisch begründet und umsetzbar. Es sind einige Parallelen zwischen dem Denken von Tietgens und dem der Autoren der frühen Kritischen Theorie nachzeichenbar; bei Adorno und Horkheimer sind Gedankenstränge zu finden, die als wertvolle Quelle für eine vertiefte Erarbeitung einer Erwachsenenbildungstheorie angesehen werden können, in der Gegensteuerung einen Schlüsselbegriff darstellt.

Insbesondere anhand des nach Ansicht des Autors bisher zu wenig beachteten Begriffes der Gegensteuerung konnte gezeigt werden, wie eine Begriffsarbeit dazu beitragen kann, bereits bestehende Erkenntnisse zu genuinen Prozessen der Erwachsenenbildung theoretisch zu untermauern und auch neue Perspektiven und Schwerpunkte zu erarbeiten. Der Begriff hat eine jeweils eigene Aussagekraft und lässt sich auf allen didaktischen Ebenen sinnvoll verwenden. Die Ausführungen weiter oben und die Tabelle deuten an, welche Arten der Interventionen als pädagogisch professio-

nelles Handeln in gegensteuernder Absicht auf mikrodidaktischer Ebene verstanden werden können. Die letzte Grafik setzt Gegensteuerung in Beziehung zu Begreifen, die für ein theoretisches Verständnis der Programmplanung als Handeln auf der Mesebene wesentlich sind. Die größere Grafik, die unter dem Titel „Gegensteuerung nach Hans Tietgens“ abgebildet ist, ist als Visualisierung übergeordneter Art zu verstehen. Sie führt verschiedene Begriffe zu einem zusammenhängenden Beschreibungsversuch von Erwachsenenbildung mit Zielvorstellung und bestimmtem, flexiblem und prozesshaftem Charakter in der Vorgehensweise zusammen, der alle Ebenen aufnimmt und aber auch besonders die bildungspolitische Verantwortung als Teil der Makrodidaktik stark macht. Die frühe Kritische Theorie erweist sich in dieser erweiterten Skizzierung einer Erwachsenenbildungstheorie als unverzichtbarer Bestandteil.

Zum Abschluss steht hier ein Langzitat, welches Interesse zur weitergehenden Beschäftigung mit möglichen Zugängen zu einer Erwachsenenbildungstheorie über die Auseinandersetzung mit Texten von Tietgens wecken und auf verschiedenste Spannungsfelder und Ambivalenzen aufmerksam machen soll, die sich bei der näheren Bestimmung dessen ergeben, worum es gehen kann, wenn man, sich zusätzlich von wesentlichen Gedankengängen der frühen Kritischen Theorie inspirieren lassend, von Gegensteuerung spricht. Gegensteuerungen sind nämlich delikate Angelegenheiten, die dafür eintreten, nicht zu vehement für etwas einzutreten; die von der Notwendigkeit von Kritik an Überzeugungen überzeugen wollen; die laut werden im Namen des Verstummten; die Kontinuität für Transformationen anregen; die einen Zustand vorwegnehmen, in dem diskriminierende Differenzen keinen Einfluss mehr haben; die emphatisch gegen Festlegungen sind; die ihnen Übergeordnetes akzeptieren, um sich nicht zu unterwerfen; die dazu stehen, was sie nicht beabsichtigt haben, und vorher darüber nachdenken, was keiner wissen konnte; die anerkennen, um zu widerlegen; die Professionalität mit Unabgeschlossenheit verlangen; die auseinandernehmen, um zusammenzuhalten, die die Harmonie stören, um sie möglich zu lassen; die dazu auffordern, niemanden zu zwingen; die Beziehung schaffen wollen durch Abstand; die Besonderes und Allgemeines als Zusammenhängendes verstehen, indem das eine durch das andere gesondert betrachtet wird; die sich für die Sichtbarkeit von Verdrängtem und Tabus einsetzen, um Freigelassenes neu zu bändigen; die sich ihre Herkunft im Widerstand zur Barbarei bewusst sind; die Freude am Ernst und eine Idee von der Erfahrung des Schwimmens nach dem Sprung ins kalte Wasser vermitteln wollen; die nach nicht neutraler Ausgewogenheit streben; die Anpassungsleistungen für die Möglichkeit zur Loslösung fördern; die zu einer Form verhelfen wollen, die sich nicht ohne Weiteres formen lässt, und lehren, was und wie man lieber nicht lernen sollte und dass man keiner Lehre glauben sollte; die dem Grenzen setzen, was eingrenzend ist; die eine disziplinierte Akribie vermitteln wollen, die sich von spontanen Impulsen ablenken lässt; die um den Wert der Bescheidenheit wissen, aber auch darum, dass es nicht ausreicht zu wissen, dass man letztlich nicht ganz wissen kann; die Fantasie anregen und bremsen; die sich der Sache nähern wollen, indem sie dagegenhalten; und die Freiheiten erweitern wollen durch die Ermunterung zur freiheitlichen Wahrnehmung eigener Unfreiheit in Form der bindenden und anstrengenden

Konfrontation mit andauernd verunsichernder Infragestellung vermeintlicher Sicherheiten in Bezug auf das Selbst und das Fremde durch das Selbst und das Fremde.

„Dialektik der Gegensteuerung

Es geht um die Parteinahme für die Parteinahmslosigkeit durch situative Parteinahme für unterschiedlichste Positionen – immer der Aufklärung und der Demokratie verpflichtet. Es geht um den Konsens über das Kontroverse. Es geht um das Leid in der Welt, welches sich erst ausdrücken lässt durch das Glück als Freiheit der Gedanken. Es geht um die Pflicht zu verändern und gleichzeitig zu erhalten. Es geht um die Behandlung des Gegenübers als konstant mündig, damit das Mündigwerden als ständig zu aktualisierende Anstrengung ermöglicht werden kann. Es geht um Richtungsweisung bei Offenheit. Es geht darum, sich von Autoritäten zu emanzipieren, indem man sie als solche anerkennt und sich an ihnen abarbeitet. Es geht um die Verantwortungsübernahme der Gesinnungskonsequenz. Es geht um den Einbezug der Antizipation dessen, was unmöglich ist vorherzusagen. Es geht um die Anerkennung durch Infragestellung und umgekehrt. Es geht um den Umgang mit Unumgänglichem. Es geht um die Rettung durch Kritik und die Rettung der Kritik. Es geht um die Veränderung bei Konservierung. Es geht um den Erhalt des Uneingelösten im Versprechen, um der Möglichkeit seiner Benennung willen als Voraussetzung seiner Einlösung. Es geht darum, wählen zu können und zu sollen, aber sich auch genauso der Wahl enthalten zu dürfen. Es geht um ein Sich-Annähern in Distanzierung. Es geht darum, die Welt durch den Menschen zu lesen und den Menschen an der Welt zu erkennen. Es geht darum, die Übermacht der Affekte anzuerkennen, um ihr doch etwas entgegenzusetzen. Es geht um das Unstrittige des Strittigen. Es geht immer wieder um ein ‚nie wieder‘. Es geht um die Anerkennung von Autorität in antiautoritärer Absicht. Es geht um Ernsthaftigkeit im Spiel und umgekehrt. Es geht um Orientierung in der Suche nach Unsicherheiten. Es geht um zerstörend konstruktive Kritik. Es geht um Sache und Person. Es geht um ein Bewusstsein über das Verdrängte. Es geht um Kontroversität ohne Neutralität. Es geht um Emanzipation durch Affirmation und umgekehrt. Es geht darum zu sagen, was nicht aussprechbar ist und zu denken, was gedanklich nicht fassbar ist. Es geht um Bildung für aktiven Widerstand gegenüber passivem Gebildet-Werden. Es geht darum, dass es gut ist, so viel wie möglich zu lernen, dass aber nicht alles, was man lernen kann, gut ist. Es geht um die Freiheit im Denken, der dort etwas entgegenzusetzen ist, wo sie sich selbst in Fesseln legt. Es geht um das Ernst-Nehmen des Vorfindlichen und um ein Sich-überraschen-lassen-Können durch ein Nicht-zu-ernst-Nehmen des Vorfindlichen. Es geht darum zu verstehen, dass es besser ist, nicht zu verstehen, als so zu tun, als hätte man es verstanden. Es geht um die Freilassung wilder Phantasie und Spekulation bei gleichzeitiger Bändigung durch diszipliniert erarbeitetes Wissen. Es geht um die Fähigkeit des Anschmiegens durch Widerstand und die Fähigkeit zum Widerstand durch Anpassung. Es geht um mehr Selbstbestimmung durch weniger Selbstbestätigung.“ (Nose 2022, S. 170 f.)

Literatur

- Adorno, T. W. (1969). Marginalien zu Theorie und Praxis. In R. Tiedemann et al. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*. Band 10, Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (2013). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. 21. Auflage, ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Adorno, T. W. (2013). *Erziehung zur Mündigkeit*. 24. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Adorno, T. W. (2019). *Vorlesung über Negative Dialektik: Fragmente zur Vorlesung 1965/66*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Chibber, V. (2021). Kapitalismus, Klasse und Universalismus. Eine Flucht aus der Sackgasse der Postkolonialen Theorie. In J. Gerber (Hrsg.), *Die Untiefen des Postkolonialismus*. 1. Auflage. Hallische Jahrbücher 1., edition TIAMAT. Berlin: Verlag Klaus Bittermann.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2021). *Armut in der Pandemie. Der Paritätische Armutsbericht 2021*. <https://www.der-paritaetische.de/themen/sozialpolitik-arbeit-und-europa/armut-und-grundsicherung/armutsbericht-2021/> [Abrufdatum: 06.07.2022]
- Fleige, M., Gieseke, W., Stimm, M. & Thöne-Geyer, B. (2020). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (70) 4, 9–18.
- Gerber, J. (2021). *Die Untiefen des Postkolonialismus*. Berlin: Verlag Klaus Bittermann.
- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2022). Bildungsbedarfe und -bedürfnisse im Erwachsenenalter. Eine bildungstheoretische Perspektive. *Education Permanente* (53) 1. <https://www.ep-web.ch/de/artikel/bildungsbedarfe-und-beduerfnisse-im-erwachsenenalter-eine-bildungstheoretische-perspektive> [Abrufdatum: 02.01.2023]
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Heydorn, H. J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Horkheimer, M. (1969). *Max Horkheimer – „Porträt eines Aufklärers“ (1969)*. Interview mit Max Horkheimer des BR Bayerischer Rundfunk. Video zugänglich auf Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=npDU_Plntc4 [Abrufdatum: 02.01.2023]
- Hufer, K.-P. (1999). *Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Band 2 des Lexikons der politischen Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hufer, K.-P. (2022). „Mit Ambivalenzen und Ambiguitäten leben“. Begegnungen mit Hans Tietgens und seinen Vorstellungen von politischer Bildung. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Kant, I. (2018). *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können. eingeleitet und mit Anmerkungen herausgegeben von Konstantin Pollok*. Philosophische Bibliothek, Band 540. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Lehm, Y. (2022). *Revue der 100 Schanden – Genese einer antisemitischen Katastrophe. Bahamas* (90).

- Nose, J. (2022). *Gegensteuerung nach Hans Tietgens. Eine Systematisierung und Impulserarbeitung – angereichert durch Sichtweisen aus der Kritischen Theorie – im Sinne einer demokratieförderlichen Erwachsenenbildungstheorie*. (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 76). Berlin: Humboldt-Universität. <https://doi.org/10.18452/25738>
- Rehm, M. & Schnetzer, M. (2015). Piketty revisited: Vermögensungleichheit in Europa. In P. Bofinger et al. (Hrsg.), *Thomas Piketty und die Verteilungsfrage. Analysen, Bewertungen und wirtschaftspolitische Implikationen für Deutschland*. https://www.boeckler.de/data/impuls_2015_05_6.pdf [Abrufdatum: 31.08.2022]
- Schäffter, O. (1992). Passung und Gegensteuerung. Das Zusammenspiel von Gegensätzen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Siebert, H. (1992). Gegensteuerung – ein didaktischer Schlüsselbegriff. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tietgens, H. (1967). *Lernen mit Erwachsenen: von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1968). Vorüberlegungen zur Methodik politischer Bildung. In O. Brenner et al. (Hrsg.), *Die neue Gesellschaft*. Bielefeld: Verlag Neue Gesellschaft.
- Tietgens, H. (1969). *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung: Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik*. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Tietgens, H. & Wiebecke, F. (1974). *Informationsbank für die politische Bildung*. Paderborn: Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren GmbH.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1975). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Tietgens, H. (1979a). *Einleitung in die Erwachsenenbildung. Einführung in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Teildisziplinen und Hilfswissenschaften*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1979b). Politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme zu dem Beitrag von Klaus-Peter Hufer. In *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament*. B19/79, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tietgens, H. (1989/1997). Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In H. Tietgens (Hrsg.), *Indirekte Kommunikation* (S. 65–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tietgens, H. (1992). Wahrnehmung ist Bestandteil des Lernens. Interview von Ekkehard Nuissl mit Hans Tietgens aufgenommen am 6. Februar 1992. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Tietgens, H. (1993/1997). Aufklärung in Kontexten. In H. Tietgens (Hrsg.), *Indirekte Kommunikation* (S. 73–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Tietgens, H. (1998). Reform der politischen Bildung. Ein Gespräch mit Winfried Schlaffke und Hans Tietgens. kursiv. *Journal für politische Bildung* 1, 12–19.

Impulse von Tietgens für die Praxis von Volkshochschulen und anderen Weiterbildungseinrichtungen

BERND KÄPPLINGER

Einleitung

„Tietgens machte gegen Ende der mehrwöchigen Einführungsseminare mit jedem Teilnehmer, mit jeder Teilnehmerin einen Vier-Augen-Spaziergang, wo er denen etwas sagte, und umgekehrt man auch Tietgens etwas fragen konnte. Das war irgendwie sehr geschickt [...] es ging darum: wie haben Sie die drei Wochen verarbeitet, und was hat das bei Ihnen bewirkt und was haben Sie so vor?“ (Kuhlenkamp zitiert nach Siebert 2008, S. 33)

Angesprochen sind hier eher informelle und persönliche Teile der legendären sogenannten Falkenstein-Seminare, die über rund zwei Dekaden hinweg maßgeblich von Tietgens von der PAS in der hessischen Heimvolkshochschule Falkenstein organisiert und durchgeführt wurden (siehe auch Gieseke 2008, Heuer 2010, Käßlinger 2018). Dies ist ein Beispiel neben anderen, dass Tietgens nicht nur über Publikationen in die Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung hineinwirkte, sondern er dazu auch andere Formen und Wege nutzte bzw. die Publikationen waren mit weiteren Aktivitäten wie zum Beispiel Fortbildungen oder Arbeitstagen eng strategisch verbunden. Der folgende Artikel will dazu einen Überblick ohne kompletten Anspruch auf Vollständigkeit bieten.

Einfluss und Wirkungen von Tietgens auf die Praxis der Erwachsenenbildung

Folgende Formen und Wege der Einflussnahme und vor allem der Anregung und Unterstützung der Professionalisierung von Tietgens können rekapituliert werden, die in den nächsten Unterkapiteln näher erläutert werden:

- Publikationen
- Volkshochschulstatistiken
- Programmarchiv und Programmanalysen
- Fortbildungen
- Entwicklungsprojekte und Politikberatung

Publikationen

Hans Tietgens übernahm 1960 die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes in Nachfolge von dem ebenfalls einschlägigen Willi Strzelewicz, welcher Gründungsleiter der PAS im Jahr 1957 war. Tietgens behielt die Leitung dann für über 30 Jahre und prägte die Arbeit der PAS maßgeblich.

Vor allem in den 1970er-Jahren wurde ein umfangreiches, durchaus als epochal zu bezeichnendes und würdigendes Publikationsprogramm begonnen und verfolgt. Mit vielen Herausgeberschaften, Vorwörtern und eigenen Monografien von Hans Tietgens wurde eine Basis an deutschsprachiger Literatur geschaffen.

Die ab 1967 zunächst „schwarze Reihe“ beim Westermann-Verlag und dann „blaue Reihe“ Theorie und Praxis (der Erwachsenenbildung) ab 1983 beim Klinkhardt-Verlag und dann ab 2000 beim W. Bertelsmann Verlag ist die traditionsreichste Buchreihe der PAS und des DIE.

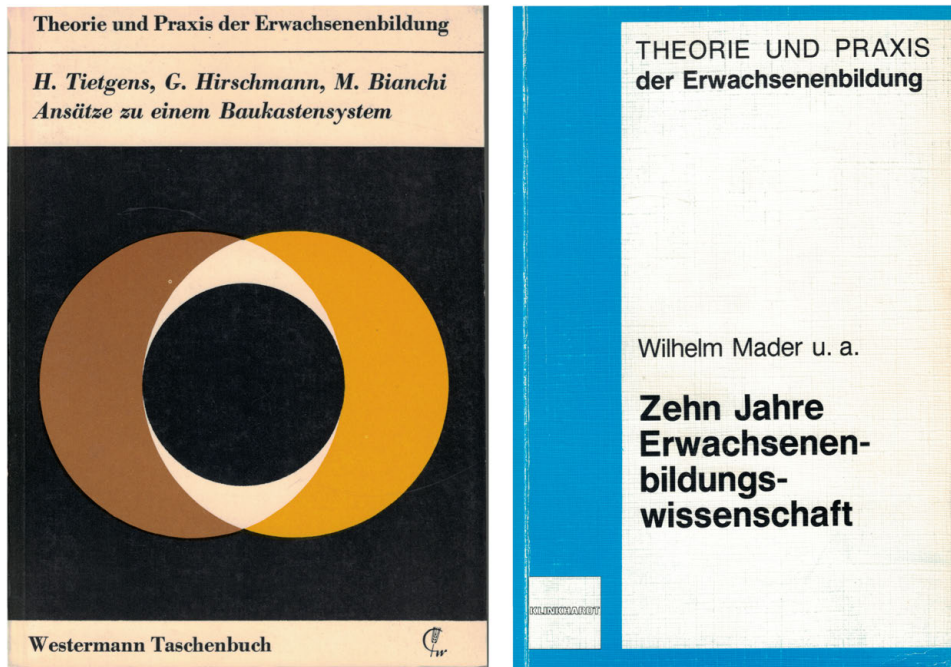


Abbildung 1 und 2: Cover von Publikationen in der „schwarzen Reihe“ und „blauen Reihe“ zu Theorie und Praxis von Tietgens und anderen

Als bis heute einschlägiges Forum für Publikationen auf theoretischer und empirischer Basis stellt sie eine wichtige Basis für die Forschung in Bezug auf Erwachsenenbildung dar. Sowohl Studierende als auch interessierte Praktikerinnen und Praktiker konnten und können sich hier über wichtige Diskurse und Resultate der Erwachsenenbildungsforschung fundiert und eingehend informieren. Seit 1967 und dem ersten

Band von Brocher (1967) zu dem damals wichtigen Thema „Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung“ hat die Reihe quantitativ wie qualitativ mit in die 100 gehenden, zahlreichen, einschlagigen B  nden¹ ganz wesentlich zur Konstituierung der Disziplin der Erwachsenenbildung und Professionalisierung beigetragen. Viele Professuren bzw. spätere Professuren der Erwachsenenbildungswissenschaften publizierten und publizieren in der Reihe. Zwei der drei Publikationen (Tietgens 1967, Tietgens & Weinberg 1971), die in den Gesprächen in diesem Sammelband diskutiert wurden, stammen aus der „schwarzen Reihe“ Theorie und Praxis der PAS in der Zeit von Hans Tietgens.

Weitere wichtige Publikationen in Tietgens' Zeit waren die beiden Reihen „berichte – materialien – planungshilfen“ und „Selbststudienmaterial“ (SESTMAT).

Die bewusst kleingeschriebenen „berichte – materialien – planungshilfen“ waren eine Mischung verschiedener Textformen, die heute wohl wahrscheinlich oft als Arbeitspapier oder Working Paper bezeichnet würden. Es konnten Berichte über Kurse und Arbeitsmaterial für Kurse sowie Planungshilfen und Forschungsberichte, themenorientierte Dokumentationen, Arbeitsplan-/Programmanalysen, Arbeitsberichte des Instituts sowie Problemaufrisse und didaktische Modelle sein, die in dieser Reihe publiziert wurden. Diese Reihe ohne festen Einband und Verlag hatte keine ISBN-Nummer und selbst in der DIE-Bibliothek sind nicht alle B  nde dieser Reihe erhalten (vgl. Käpplinger 2022).



Abbildung 3 und 4: Cover von Publikationen zu Arbeitsberichten

1 Siehe Übersicht auf der Homepage des DIE: <https://www.die-bonn.de/id/11878/about/html>

Das Selbststudienmaterial (SESTMAT) hatte eine wichtige Bedeutung für die Professionalisierung des hauptamtlichen Personals in Volkshochschulen (vgl. Gieseke 2008). Die Inhalte der einzelnen Studieneinheiten orientierten sich an den wichtigsten Tätigkeitsbereichen von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (HPM) an Volkshochschulen. Mit Detlef Kuhlenkamp als erste Leitung wurde SESTMAT projektförmig begonnen und viele einschlägige Forscherinnen und Forscher wurden involviert. Die zahlreichen Selbststudienmaterialien wurden oft von Projektteams erstellt und hatten zunächst die Funktion, die Falkenstein-Seminare von der Informationsvermittlung zu entlasten und mehr Zeit für die Diskussion zu haben (vgl. ebd., S. 50 f.). Ab 1973 entstanden 24 Studienbriefe², die streng auf die vier thematischen Blöcke (gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung, institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule, Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung sowie Lern- und Lehrprozesse in der Erwachsenenbildung) der Fortbildungen bzw. Berufseinführungen im Rahmen der Falkenstein-Seminare ausgerichtet waren. Das Anforderungsprofil der hauptberuflich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollte vorgestellt und unterstützt werden.

„Die Struktur dieses SESTMAT-Konzepts hat über zwei Jahrzehnte eine weitreichende Wirkung entfaltet. Gedacht war es als eine Berufseinführung zwischen Studium und Praxis mit einem konzipierten Arbeitsplatzbezug für die soziale Phase. Eine neue Terminologie mit neuen Inhalten, die konkrete Anforderungen für das professionelle Handeln signalisierten, wurde damit akzentuiert. Das Nutzungsspektrum der Selbststudienmaterialien erwies sich im Ergebnis einer Zwischenauswertung als sehr vielfältig. SESTMAT diente dazu, Anleitungen für die neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erschließen, um neue Aufgaben anzugehen und definitorische Hilfen bei der Eingrenzung und Benennung pädagogischer Anforderungen zu bieten. Es fungierte weiter als Systematisierungsinstrument, um erste berufliche Eindrücke und Erlebnisse sowie Einstiegserfahrungen zu abstrahieren und sie systematisch zu verarbeiten. Es diente darüber hinaus als Entscheidungshilfe bei der Bewältigung eigener Unsicherheiten und der Interpretation von Situationen sowie der selbstständigen Erarbeitung von Arbeitshilfen. SESTMAT unterstützte den Reflexionsprozess vorgängiger Erfahrungen.“ (Gieseke 2008, S. 52)

2 Einige SESTMAT-Texte wurden vom DIE retro-digitalisiert und sind online kostenlos verfügbar: <https://www.die-bonn.de/id/11873/about/html>



Abbildung 5 und 6: Cover von SESTMAT-Publikationen über die Jahrzehnte hinweg in unterschiedlichem Design

Das Selbstlernmaterial wurde zudem auch in der universitären Lehre genutzt³, wenngleich dies nicht offen thematisiert wurde. „Es ist auch vor diesem Hintergrund nicht übertrieben, SESTMAT als Leitmedium für die 1970er und 1980er Jahre zu betrachten“ (ebd.). Parallel zu den SESTMAT-Studienbriefen entstanden dann auch Studienbriefe in anderer verbandlicher Trägerschaft, so wurden zum Beispiel von der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste Studienbriefe für ehrenamtlich Tätige herausgegeben. Die SESTMAT-Reihe wurde später 1995 von den „Studientexten für Erwachsenenbildung“ abgelöst und richtet sich heute nicht mehr allein an das Personal an Volkshochschulen, sondern hat einen breiteren Fokus auf Weiterbildungseinrichtungen entsprechend der Neuausrichtung des DIE seit den 1990er-Jahren.

Das  uvre an Publikationen und Publikationsreihen, die in der Leitungszeit von Tietgens an der PAS entstanden, ist sehr beeindruckend, sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht. Im Rahmen der Gespräche haben wir einige wenige Texte ausgewählt, die wir als wegweisend einordnen, aber man müsste hier eigentlich weitere Texte noch nennen bzw. man kann das gesamte  uvre von Tietgens in der Summe als wegweisend für die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis an Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen (insbesondere Volkshochschulen) einordnen.

³ Bei dem linken Cover auf den Abbildungen oben im Haupttext ist bei genauem Blick des Antiquariatsfundes der ehemalige blaue Inventarisierungsstempel der Freien Universität Berlin zu erkennen und ein Beleg, dass die SESTMAT-Unterlagen auch universitär genutzt wurden.

Des Weiteren war die Publikationstätigkeit auch keinesfalls Selbstzweck im Sinne einer bloßen „Vielschreiberei“ bzw. „Vielpubliziererei“, um gegebenenfalls einen großen Output institutslegitimierend gegenüber Finanziers anzuzeigen. Vielmehr waren die verschiedenen Publikationen in der Regel sehr strategisch ausgerichtet und intensiv verschränkt mit anderen Aktivitäten, wozu nicht zuletzt Fortbildungen und Arbeitstagungen mit der Praxis zählten. Die Kontexte zunächst der Professionalisierung und dann der Professionalität in der Erwachsenenbildung waren sehr wichtige Hintergrundfolien für nahezu alle Publikationen und die Publikationsstrategie der PAS, die noch nicht extern evaluiert wurde von eher wissenschaftsbasierten/-orientierten Gremien wie beim DIE heute. Zu den vielfältigen Verschränkungen der Publikationen mit weiteren Aktivitäten werden sich in den folgenden Abschnitten auch noch mehr Ausführungen finden.

Statistiken für Volkshochschulen

Hans Tietgens wird wahrscheinlich primär mit qualitativen Arbeiten in der Erwachsenenbildungsforschung in Verbindung gesetzt. Das ist einerseits auch in wesentlichen Teilen so richtig zutreffend. Andererseits nahm an der PAS die Volkshochschulstatistik bereits frühzeitig im Jahr 1964 die Arbeit auf. In Texten von Klaus Pehl, welcher über lange Jahre die Statistik maßgeblich leitend betreute, wird immer wieder darauf verwiesen, dass sich Tietgens sehr für die Daten in der Statistik interessierte, aber auch gleichzeitig mit einer gesunden Portion Skepsis und auch strategischem Interesse fern von naiver Zahlengläubigkeit genau prüfte, was von den Daten wirklich zu halten war und zum Praxiskontakt auffordert:

„[E]r war selbst ein eifriger Nutzer der vollständigen Serie, die sich in einem Fach hinter seinem Schreibtisch befand. Zielsicher mit einem genialen Gespür für Zahlen hat er außergewöhnliche Veränderungen zum Vorjahr gefunden und sich telefonisch erkundigt: Fehler oder nicht? Das hieß: Ohne besondere Eingriffe seitens des Leiters konnte ich mich als zuständiger Wissenschaftler für die Statistik beobachtet und gut aufgehoben fühlen. Den Ausbau der VHS-Statistik im DIE zu einem Service, von dem auch die Mitarbeitenden vor Ort etwas haben, und Überlegungen zu einer Erweiterung zu einem Verbund Weiterbildungsstatistik durch Kooperation mit kirchlichen Verbänden und Verbänden politischer Bildung in den 1990er Jahren hat er ausdrücklich begrüßt. [...] In Zeiten, in denen er in der persönlichen Arbeit besonders im Umfeld der Buchreihe ‚Theorie und Praxis‘ längst andere Schwerpunkte im Bereich qualitativer Forschung setzte, hat Hans Tietgens es verstanden, meinen quantitativen Ansätzen Raum zu geben, indem er zu Publikationen anregte und den Diskurs mit der Praxis förderte.“ (Pehl 2009, S. 2)

In den Folgejahren und bis heute ist die Statistik als eine der verlässlichsten Quelle für Daten aus dem Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich zu einer wichtigen Trägerorganisation geworden. Über die Jahre hinweg und auch heute noch greifen auf die Volkshochschulstatistik sowohl Wissenschaft als auch Praxis intensiv und regelmäßig zurück (vgl. Aengenvoort et al. 2012), wenngleich man auch den Eindruck haben kann,

dass weder Praxis noch Wissenschaft angemessen würdigen, was für ein Schatz hier vorhanden ist, der auch Zeitreihenvergleiche über Dekaden hinweg ermöglicht. Die Nutzung der Statistik ist intensiv, aber könnte durchaus noch zu steigern sein, was wiederum sowohl für Praxis als auch Wissenschaft gilt. Bieten sich hier doch Möglichkeiten für elabourierte statistische Analysen für die Wissenschaft oder differenzierte regionale Analysen für Praktikerinnen und Praktiker wie es zum Beispiel insbesondere Ingrid Schön von der Volkshochschule Bonn regelmäßig in Artikeln und Verbandsdiskussionen tut.

Programmarchiv und Programmanalysen

Tietgens setzt sich frühzeitig und sehr engagiert mit Nachdruck dafür ein, dass an der PAS ein Archiv entstand, wo nahezu alle (west-)deutschen Volkshochschulprogramme bzw. -arbeitspl  ne seit dem Ende des 2. Weltkriegs physisch gesammelt wurden.⁴ Auf diesen „wertvollen Schatz“ (Pehl 2004) aufbauend und dies nutzend entstand eine Vielzahl an Programmanalysen.

In der Regel waren die Programmanalysen an der PAS unterstützend für Volkshochschulen bzw. Arbeitsgruppen der Volkshochschulen angelegt. Sie dienten dazu, über die bestehenden Programmbereiche in den Arbeitsgruppen fundiert und empirisch abgesichert über Einzelbeobachtungen hinaus nachzudenken und Impulse für die weitere Entwicklung einzubringen: „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). Es waren zumeist langjährige Arbeitsgruppen. Die jeweils zuständigen PAS-Mitarbeitenden oder auch Tietgens selbst nahmen exemplarisch Arbeitsplan-/Programmanalysen vor. Einige Programmanalysen waren externe Forschungsaufträge. Ein Beispiel dafür ist die Studie von Pflüger (1979), in der einleitend auf der ersten Seite geschrieben steht:

„Dieses Arbeitspapier ist die Kurzfassung des Abschlussberichtes einer empirischen Untersuchung, die als Forschungsauftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin durchgeführt wurde. [...] Die hier getroffene Auswahl orientiert sich weitgehend an den Erkenntnis- und Planungsinteressen des in einer VHS tätigen Leiters oder hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiters [...] Das Projekt stand vor dem Problem, die bei den Volkshochschulen artikulierten Informationsbedürfnisse und Auskunftsmöglichkeiten mit den aus den Arbeitsplänen ersichtlichen Daten und den Forschungsinteressen abzustimmen“ (Pflüger 1979, S. 1).

Damals wurde zumeist noch nicht von Programmanalysen, sondern von Arbeitsplananalysen gesprochen, da der Begriff Arbeitsplan den Begriff Programm dominierte. Dies nur als Erläuterung zu der Begrifflichkeit. Ansonsten zeigt das Zitat auf, dass das

4 Früher wurden Volkshochschulprogramme oft eher als Arbeitspläne titulierte, aber im Lauf der Zeit wurde dieser Begriff vom Programmbegriff sowohl in der Praxis als auch der Wissenschaft abgelöst.

Arbeitspapier der Versuch ist, ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojektes praxisrelevant zu präsentieren.

Pehl (1998) listet als weitere externe Auftraggeber von Programmanalysen bzw. „Durchsichten“ – wie es Pehl auch nennt – an der PAS auf:

- Deutscher Ausschuss für Sprechkunde und Sprecherziehung (1962),
- Hessischer Volkshochschulverband (1980),
- Bundesinstitut für Berufsbildung (1980, 1983),
- Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (1982),
- Pädagogische Hochschule Landau (1983, 1984),
- Bundestagsfraktion der Grünen (1986),
- Universität Duisburg (1987),
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1989),
- Universität Hamburg (1990, 1998),
- Wirtschaftsredaktion des Bayrischen Rundfunks (1990),
- Ruhruniversität Bochum (1991),
- Institut für präventive Diagnostik/Bundesministerium für Gesundheit/Bundesverband der Betriebskrankenkassen (1991),
- Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (1992),
- Pädagogische Hochschule Heidelberg (1995),
- Universität Frankfurt a. M. (1996),
- Sachbuchautorin (1996),
- Klett-Verlag (1996),
- Universität Bremen (1996, 1997),
- Diesterweg-Verlag (1997) (Pehl 1998, S. 28–31).

Diese 23 extern beauftragten Programmanalysen machen rund 12 Prozent aller Analysen ($N = 187$) aus. Dies verdeutlicht, dass das Programmarchiv und Programmanalysen über die Jahre hinweg eine durchaus rege externe Nutzung fanden. Hier wäre es interessant zu wissen, welche Wirkungen diese externen Verwendungen hatten.

Im Mittelpunkt stand aber der Service für Volkshochschulen und das obige Zitat von Pflüger verdeutlicht, dass anscheinend selbst bei externen Aufträgen oft der Service für die Volkshochschulen angestrebt wurde. Gleichwohl zeigt diese Auflistung auch auf, dass in der Leitungszeit von Tietgens eine rege externe Nutzung der Programme und des Archivs stattfanden. Unter der nachfolgenden Institutsleitung durch Ekkehard Nuissl war dies bei Weitem so in diesem Umfang nicht mehr der Fall und die Archivierung sollte in den 2000er-Jahren sogar trotz interner und externer Proteste komplett eingestellt werden.⁵

Aus Zeitzeugeninterviews (vgl. Käßlinger 2022 i. E.) kann entnommen werden, dass Texte aus der Reihe Arbeitspapiere der PAS oft in Verbindung mit Fachbereichskonferenzen oder Volkshochschularbeitskreisen eingesetzt wurden. Sicherlich waren nicht alle Arbeitspapiere Programmanalysen, aber doch relativ viele. Auch in den weni-

5 Wiltrud Gieseke tat dies von ihrer Professur an der Humboldt-Universität zu Berlin aus und Bernd Käßlinger damals als wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIE.

gen noch erhaltenen Arbeitspapieren findet man Hinweise, wie die Programmanalysen eng an die artikulierten Bedarfe und Bedürfnisse der Praxis anknüpfen. Deutlich wird dabei auch, dass gerade Tietgens das Bestreben hatte, die eine oder andere Position und Einschätzung aus den Volkshochschulen kritisch zu hinterfragen bzw. zu korrigieren. Zu nennen sind folgende Beispiele:

- „In gewissen zeitlichen Abständen wird unter den Mitarbeitern der Volkshochschulen beklagt, welche geringe Rolle die Politische Bildung in ihrem Angebot spielt. Der schnelle Blick in die Statistik bestätigt diese Klagen.“ (Reith, Reitz & Tietgens 1989, S. 11)
- „Was hier aus den Arbeitsplänen ‚zusammengelesen‘ wurde, gibt ein anderes Bild von den Bemühungen der Volkshochschulen um die Politische Bildung als es aus der Literatur und aus Kollegengespr  chen entstanden ist. Zu einer schiefen Sichtweise hat sicherlich beigetragen, wie mit den statistischen Zahlen umgegangen wird. Bei dem alleinigen Operieren mit den Vergleichen von Prozentanteilen der Stoffgebiete am Gesamtangebot, ist die politische Bildung ins Hintertreffen geraten. Sie hat in der Tat nicht die Zuwachsraten zu verzeichnen, mit denen die Fremdsprachen, die Kulturelle oder die technische Bildung, neuerdings auch die Gesundheitsbildung aufwarten können.“ (ebd., S. 85)

Tietgens und seine Mitarbeitenden sehen die Programmanalysen komplementär oder auch als Korrektiv zu den Volkshochschulstatistiken. Die Statistik wird sicherlich als sehr hilfreich, aber in ihrer Aussagekraft auch als begrenzt eingeschätzt bzw. es wird kritisch angemerkt, dass ein alleiniger Blick auf die Statistik ohne Kontextwissen irreführend sein könne.

Generell besteht die Tendenz, dass die Programmanalyse in den Arbeitspapieren primär qualitativ eingesetzt wurde. Es gibt zwar auch Auszählungen und einfache deskriptive Darstellungen, aber der Fokus liegt deutlich auf der inhaltlich-sprachlichen Analyse einzelner Ank  ndigungstexte, die in den Arbeitspapieren teilweise komplett abgedruckt wurden. Das macht die Arbeitspapiere sehr anschaulich für die Praxis. Eine Ankündigung zu schreiben, ist eine Kunst für sich, die den Austausch unter Kolleginnen und Kollegen über die richtige Ansprache braucht. Programmanalysen können nach Tietgens insgesamt u. a. dabei hilfreich sein:

- als Planungsanregungen, die sich aus dem Vergleich mit der eigenen Planungspraxis ergeben, sei es zu inhaltlichen Versuchen, sei es zu Ank  ndigungsformulierungen,
- als Basis zur didaktischen Reflexion, jedenfalls dann, wenn die Erläuterungen der einzelnen Angebote genauer betrachtet werden (1998, S. 63).

Hier wird nach der Vermittlung in Richtung Politik und Öffentlichkeit die Vermittlung in Richtung Praxis, also zu den Volkshochschulen herausgestellt (vgl. auch Pflüger 2011). Tietgens wollte durch Programmanalysen die Programmplanung selbst unterstützen oder neu ausrichten. Von Programmanalysen sollten Anregungen für die Ank  ndigungsformulierung 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 und die Diskussion mit der Praxis im Rahmen von Fachbereichskonferenzen, welche fortbildenden Charakter hatten. Es ging ihm mit den Programmanalysen um das Auffinden von Strukturen in der Praxis, wobei er hier durchaus selbstverstärkend oder gegensteuernd wirken wollte. Es sollen aus der Analyse des aktuellen Angebotes Aufschlüsse darüber gewonnen werden, was zukünftig an dem Programmangebot der Volkshochschulen geändert werden sollte oder müsste. Einen umfassenden und quasi resümierenden Überblick zu Programmen und Programmanalysen an der PAS findet sich in der Sammelpublikation von Nolda, Pehl und Tietgens (1998). In der Publikation findet sich auf den Seiten 25 bis 31 eine lange Auflistung mit mehr als 100 Programmanalysen, die zwischen 1963 und 1998 als Werke an der PAS entstanden. Zuvor war 1995 die bedeutende programmanalytische Publikation zum Bremer Weiterbildungsangebot im Auftrag der Kommission zur Evaluation der Weiterbildungsstruktur des Landes Bremen erschienen. In diesem Kontext war es nicht unwichtig – durchaus im kollegialen Wettbewerb – zu demonstrieren, was die PAS bei der Programmforschung zuvor schon geleistet hatte.

Hans Tietgens (1998, S. 63) stellt die Arbeit des Instituts in den Zusammenhang „der Vermittlung von Forschung und Praxis“ und betont, dass „ein Blick in die Statistik nicht ausreicht, um etwas von der Angebotsstruktur kennenzulernen“. Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass Tietgens zunächst sein Handeln in den Schnittbereich von Forschung und Praxis stellt. Er sieht keinen Gegensatz zwischen Statistik (quantitative Erhebung) und Programmanalyse (eher qualitative Forschung), sondern macht deutlich, dass beide Erhebungsinstrumente unterschiedliche Facetten beleuchten. Er benennt des Weiteren vier Funktionen von Programmanalysen: Sie können hilfreich sein, „als historisches Dokument; dies gilt insbesondere deshalb, weil unsere Kenntnis der Geschichte meist von einer theorisierenden Literatur abgeleitet ist“ (ebd.). 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.). Schließlich benennt Tietgens als Funktionen drei und vier den Bereich der Fortbildung von Mitarbeitenden. Programmanalysen sollten vertiefende Einblicke in die Praxis erlauben, um mehr über den Stand und die Trends in der Erwachsenenbildungspraxis zu erfahren. Diese Informationen sollten wissenschaftlich aufbereitet werden und für die Praxisunterstützung genutzt werden. Der wissenschaftliche Diskurs und die Theorieentwicklung waren hierbei von untergeordneter Bedeutung, wurden aber durchaus nicht ausgeblendet.

Fortbildungen

Die auch heute noch berühmten und oft erinnerten Fortbildungsseminare in Falkenstein für Pädagoginnen und Pädagogen der Erwachsenenbildung eröffneten ein wichtiges Teilfeld der Professionalisierung für das hauptamtliche Personal an Volkshochschulen.

Gieseke (2009, S. 2) betont: „Die Fortbildung, die Einführungsseminare waren für ihn der Ort, um junge Menschen kennenzulernen, Wissen, Kenntnisse, Erfahrungen und Interpretationen auszutauschen.“ Heuer (2012) beschreibt die PAS-Seminare wie folgt: „Die von der Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS/DVV, heute DIE) veranstalteten ‚Einführungsseminare für Erwachsenenbildner‘ zwischen 1959–1966, der Einfachheit halber auch von vielen Insider/innen ‚Falkensteinseminare‘ genannt, gelten in der deutschen Erwachsenenbildungsszene als legendär.“ So schätzt Gieseke (2008, S. 47) dies ebenfalls wie folgt ein: „Die PAS mit dem neuen Leiter Hans Tietgens (1960–1991), der davor Jugendreferent des Deutschen Volkshochschul-Verbandes gewesen war, organisierte, leitete und führte Anfang der 1960er Jahre selbst Einführungsseminare für Student/inn/en und später Neueinsteiger/innen durch. Es handelt sich um die legendären ‚Falkenstein-Seminare‘ in der Heimvolkshochschule im Taunus.“ Oder: „Die Nachfrage war groß. 1970 wurden 14 Seminare mit insgesamt 250 Teilnehmenden durchgeführt“ (ebd., S. 49). Auch Nüssli (2011, S. 12) kommt zu einer sehr positiven Einschätzung: „[...] 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.“ Ein ähnlich wie Gieseke systematisierende Auflistung der verschiedenen Seminarformen über die Jahre hinweg legt auch Heuer (2010, S. 147 f.) vor. Damit gibt es insgesamt eine Reihe von Beiträgen, die sich speziell und sehr würdigend mit den Falkenstein-Seminaren beschäftigen:

6. Seminar für Erwachsenenbildung

vom 4. bis 31. Oktober 1964

in der Heimvolkshochschule Falkenstein (Taunus)

Die Seminare für Erwachsenenbildung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, die jedes Jahr im Oktober stattfinden, sollen denjenigen, die an einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung interessiert sind, eine erste theoretische und praktische Einführung in die Probleme der Volkshochschularbeit geben.

Das Anwachsen hauptberuflicher Stellen im Rahmen der Erwachsenenbildung gibt Veranlassung, dieses Seminar zu einem systematischen Vorbereitungslehrgang zu entwickeln. Nach den bisherigen Erfahrungen vermag die Teilnahme an dem Seminar die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit in der Volkshochschule zu erleichtern.

Reise und Unterbringungskosten werden von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes übernommen.

Anmeldungen bzw. Anfragen sind zu richten an die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V., 6 Frankfurt am Main, Eysseneckstraße 6, Telefon 55 43 38.

Seminarankündigung im PAS-Programmheft von 1964 (Quelle: Heuer 2012)

Heuer ergänzt zudem: „Dass die Markenbezeichnung ‚Falkensteinseminare‘ ungenau ist, ist nicht nur daran zu ersehen, dass sie in der Geschichte der Professionalisierung für zwei unterschiedliche Phasen steht, nämlich bis 1966 für den kleinen Kreis von Studierenden, von denen ein Teil später hauptberufliche Leiter von Volkshochschulen beziehungsweise pädagogische Beschäftigte in den Landesverbänden der Volkshochschulen wurden, und die Phase ab 1970, in der auch als Folge der gesetzlich geregelten Finanzierung von Weiterbildung eine größere Gruppe schon hauptamtlich beschäftigter Pädagoginnen und Pädagogen teilnahmen“ (Heuer 2012). Das erste Seminar fand 1959 im Haus Ahlenberg in einem Volkshochschulheim der Stadt Dortmund statt. Das zweite Seminar war 1960 bei Kassel und erst das dritte Seminar fand in der damals gerade eröffneten Heimvolkshochschule Falkenstein statt. Schlutz (2008, S. 65) führt zum Ende der Falkenstein-Seminare der PAS kritisch wie anerkennend differenzierend aus: „Ich habe selbst nicht daran teilgenommen, aber Kollegen kamen von dort immer deutlich animiert und inspiriert zurück. Das mag einem Teil der Leitungen beunruhigt haben – die unsrige allerdings nicht. Mir wurde diese Kritik dadurch bewusst, dass sie im Pädagogischen Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zur Sprache kam [...] Senzky warf in einer Sitzung des Ausschusses die Frage auf, ob man die Einführungsseminare nicht endlich von der ‚Burg da oben‘, der luftigen Örtlichkeit, die die Teilnehmenden abheben ließe, ihre ‚Flausen‘ im Kopf womöglich noch verstärkte, nicht herunterholen müsste in die Arbeitsrealität der Großstädte, wo sie sich den organisationalen Zwängen stellen müssten. Mit ‚Flausen‘, das wusste ich von gemeinsamen Hinfahrten, meinte Senzky die Geringschätzung formaler Organisation, Visionen von der unmittelbaren emanzipatorischen Wirkung der Erwachsenenbildung und den Habitus des Revoluzzers [...] Sein Vorschlag wurde kontrovers diskutiert, aber letztlich hat sein Zornesausbruch gewirkt. Jedenfalls fanden danach die Einführungsseminare in vier einwöchigen Veranstaltungen in Ruhrgebietsvolkshochschulen statt, wovon die Duisburger Volkshochschule das Thema ‚Organisation und Management‘, die Essener, als meine Arbeitsstätte, das Thema ‚Lernen und Lehren‘ übernommen hatte.“ Folgt man dieser Aussage, dann war es eine vom Deutschen Volkshochschulverband bzw. seinen Ausschussmitgliedern kontrovers diskutierte Entscheidung, die heute als legendär geltenden oder berühmten Einführungsseminare in Falkenstein durch dezentrale Termine und Lernorte an (Abend-)Volkshochschulen zu verlagern. Die Kritik von Senzky in der Überlieferung von Schlutz distanziert sich von einem emanzipatorischen Bildungsverständnis und die neuen Inhalte lassen eine funktionalere, pragmatischere Herangehensweise erkennen. Auf jeden

Fall endet die Geschichte der PAS-Einführungsseminare in Falkenstein bereits in den 1970er-Jahren nach rund eineinhalb Dekaden durch Entscheidungen primär verantwortet auf Verbandsebene innerhalb der Erwachsenenbildung und nicht durch Entscheidungen der Politik.

Neben den Berufseinführungen in Falkenstein waren mindestens genauso wichtig Fortbildungen rund um die verschiedenen Volkshochschul-Arbeitskreise und Fachbereichskonferenzen, die von der PAS oftmals in Kooperation (siehe auch Nistal 2022) mit dem Deutschen Volkshochschulverband, Landesverbänden und einzelnen Volkshochschulen über das Jahr verteilt organisiert wurden. Zu den Reaktionen und Wirkungen von PAS-Fortbildungen sagt der ehemalige PAS-Mitarbeiter Gerhard Reutter in einem Interview (vgl. Käßlinger 2022 i. E.): „Das waren eigentlich sehr begehrte Veranstaltungen. Für den beruflichen Bereich kann ich das sagen. Im Sprachenbereich war es wohl ein bisschen anders. [...] In die Vorbereitung dieser Konferenzen, wurde die Praxis immer eng eingebunden. Das war eher so Reaktion auf das, was die Praxis eingefordert hat. [...] Die Abende waren eigentlich da immer hochproduktiv. Wenn das offizielle Programm rum war, da konntest du auch gleich merken, ob ein Thema richtig ankam, weil die wurden abends nochmal in aller Breite diskutiert. [...] Da gab es immer Vorbereitungsgremien, wo die vhs-Leiter eigentlich dirigiert haben ein Stück weit oder diktiert haben, was Thema ist.“ Als ein Erfolgskriterium kann hier rekonstruiert werden, dass vorab eine enge Einbindung der Praxis wichtig war, wo bedarfsorientiert Themen definiert wurden. Die intensive Zeitform hat dazu geführt, dass abends Diskussionen quasi eher informell über das eigentliche Fortbildungsprogramm am Tag weitergeführt wurden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der PAS bereiteten das Fortbildungsprogramm durch Programmanalysen oder Statistikanalysen vorab intensiv und informiert vor.

Entwicklungsprojekte und Politikberatung

Über das „Zertifikatsprogramm“ (vgl. Käßlinger 2007) wurde – durchaus gegen große Widerstände vor allem von Volkshochschulen aus Nordrhein-Westfalen – ein Mehr an Formalisierung und Verwertbarkeit in die Bildungsangebote der Volkshochschulen eingezogen, sodass die sogenannte „Realistische Wende“ nicht nur Slogan, sondern auch Praxis wurde. Wobei Tietgens selbst immer wieder in Publikationen und historischen Analysen darauf hinwies, dass es bis in die Weimarer Republik hinein an Volkshochschulen deutlich mehr an berufspraktischen Angeboten gab, als in theorisierender Literatur und öffentlichen Verlautbarungen verkündet wurde, wo Zweckfreiheit angeblich das Ziel von Volkshochschulen und ihrem Angebot sei.

Nuissl schätzt die Entwicklung rund um das öffentlich geförderte Zertifikatsprogramm und andere Entwicklungsprojekte wie folgt auch mit Blick auf Tietgens ein: „Damit wurde die PAS in den Siebzigerjahren – 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 ins-



Abbildung 7: Cover der BMBW-geförderten Publikation zu dem Projekt BEMA von 1983

besondere 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“ (Nuissl 2009, S. 15–16). Tietgens wusste sein Institut gut zu platzieren und die Zusammenarbeit vor allem mit Bundesministerien war eng, was häufig Projekte an der PAS förderte. So resümierte Axel Vulpus (2009) in seinem Nachruf: „Als ich mich 1967 als Beamter des Bundesinnenministeriums mit Hans Tietgens bekannt machte, war ein gewisses Misstrauen bei ihm unverkennbar. [...] Aber man brauchte ja Unterstützung, die Pädagogische Arbeitsstelle hatte damals einen Jahres-Etat von knapp 25.000 Mark, die Gehälter der Mitarbeiter waren extrem niedrig und Hans Tietgens hatte noch hundert Projekt-Ideen im Köcher. Also entstand ein ‚Realitäts-Pakt‘. Der Etat stieg, in wenigen Jahren wurde die PAS zu einem Millionen-Unternehmen, es häuften sich vom Bund finanzierte Projekte, der Beamte war ansprechbar und erschien sogar bei Veranstaltungen, und schließlich gelang es sogar, die PAS in die allgemeine Bund-Länder-Finanzierung im Rahmen der sogenannten Blauen Liste zu hieven.“ Das Geschick und die gleichzeitige Distanz gegenüber Teilen der Politik und Ministerien vonseiten

Tietgens wird von Vulpus hier gut aufgezeigt. Zum Beispiel für das bereits genannte SESTMAT-Projekt war die Bundesförderung sehr wichtig, um die Arbeiten durchführen zu können. Ähnliches gilt für eine große Zahl weiterer Projekte an der PAS, wovon letztlich auch die Praxis der Erwachsenenbildung und vor allem die Volkshochschulen maßgeblich profitierten.

Fazit

Die PAS unter der Leitung von Hans Tietgens trug mit ihrem facettenreichen Agieren ganz wesentlich dazu bei, dass in den Dekaden zwischen den 1960er- und 1990er-Jahren die Erwachsenen- und Weiterbildung in Wissenschaft und Praxis in Deutschland konstituiert wurde und einen ganz erheblichen Aufschwung erfuhr. Auch in der bildungspolitischen Diskussion gewann sie relativ an Bedeutung, was nicht unwesentlich auch auf das engagierte und kluge Wirken von Hans Tietgens zurückzuführen ist. Zwar ebnete die Ausbauphase in den 1980er-Jahren aus politischen Gründen partiell deutlich ab, aber Konstituierung und Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland sind ohne Hans Tietgens nicht zu denken und nicht zu erzählen.

Wegweisende Werke von Tietgens waren somit nicht allein Publikationen und Buchreihe, sondern auch die hier aufgeführte lange Liste an Projekten, Politikberatungen, Fortbildungen, Berufseinführungen, Statistiken, Programmarchiven und Programmanalysen. Nicht nur das Schriftliche erzeugt Wirkungen und weist Wege, sondern auch Begegnungen und sonstige Bewegungen. Dabei verfolgte Tietgens auch kluge Strategien, wie die verschiedenen Aktivitäten miteinander in Beziehung standen und sich wechselseitig verstärkten. Berufseinführungen wie in Falkenstein vor Ort mit ihrer Begegnungsqualität wurden vorab durch schriftliche Unterlagen informiert und gut vorbereitet, wodurch zeitliche Freiräume für Diskussionen des Gelesenen auf hohem Niveau geschaffen wurden, statt nur erfahrungsorientiert situativ Gespräche zu führen. Vorrecherchen via Blick in die Statistiken und vor allem noch mehr via Arbeitsplan- und Programmanalysen informierten vertieft die PAS-Mitarbeitenden bzw. Planungsgruppen bereits vor den Fachkonferenzen mit den Verbänden und Volkshochschulen. Dadurch konnten die PAS-Mitarbeitenden sehr gut vorbereitet in die Begegnungen gehen und eventuellen Einzelerfahrungen fundiert Paroli bieten bzw. diese komplementär in das größere Ganze einordnen. Verschiedene Aktivitäten hatten in der PAS ihren jeweiligen Raum und wurden wertgeschätzt, wie man u. a. dem Zitat von Pehl im Text hier entnehmen kann. Es ging nicht darum, eng gedacht und eng geführt nur einen bestimmten Weg zu beschreiten. Insofern war Tietgens auch menschlich wegweisend im Umgang miteinander, wobei er dies mit hoher Autorität tat und auch Grenzen einzog. Zu solchen Grenzen gehörte u. a. das Internationale, was bei Tietgens keinen guten Stand hatte. Hier wurden von den nachfolgenden Leitungen Nuissl und Schrader ganz andere Akzente gesetzt, was sowohl zu Verbesserun-

gen als auch Verschlechterungen führte. Dies könnte allerdings das Thema eines anderen, kritisch-reflektierten Aufsatzes sein fern von Jubiläumsschriften.

Der Beitrag von Tietgens für die Erwachsenenbildung ist insgesamt als wegweisend einzustufen. Dies gilt wie hier argumentiert für Schriften und die vielen Aktivitäten rund um diese Schriften, die es auch heute noch verdienen, gelesen zu werden. Gleichzeitig sollte aber auch der damalige Kontext studiert werden, um diese Schriften besser zu verstehen, aber auch um sich davon anregen zu lassen, was man dabei für Gegenwart und Zukunft inspirierend lernen kann, da sich die Vergangenheit weder bloß kopieren noch wiederholen lässt.

Literatur

- Aengenvoort, U., Brandt, P., Huntemann, H. & Reichart, E. (2012). „Sie bildet unsere Überzeugungen ab“. DVV und DIE im Gespräch über 50 Jahre Volkshochschul-Statistik. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (19) 4, 22–25.
- Brocher, T. (1967). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Gieseke, W. (2008). Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung* (S. 45–62). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2009). Man wurde von ihm befragt. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Hans Tietgens (1922–2009) – Ein Nachruf*. https://www.die-bonn.de/doks/tietgens_nachruf.pdf [Abrufdatum: 02.01.2023]
- Heuer, K. (2010). Die Einführungsseminare für Erwachsenenbildner der PAS/DVV von 1959–67 – innovative Beiträge zur Professionalisierungsentwicklung der Erwachsenenbildung. In C. Hof et al. (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 144–157). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heuer, K. (2012). *Lernort Generationenkonflikt. Das „1. Einführungsseminar für Erwachsenenbildner“ der PAS/DVV von 1959*. Überarbeitete Druckfassung eines Vortrages bei der 27. Konferenz des „Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung Historischer Quellen der Erwachsenenbildung“, 22.11.2007, Wissensturm Linz. Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), B-Typoskripte. <http://www.adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/750/> [Abrufdatum: 02.01.2023]
- Käpplinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (2018). Das Ende der Heimvolkshochschule Falkenstein im Strudel der Interessen – Ein Mythos erneut aufgesucht. In B. Käpplinger & M. Elfert (Hrsg.), *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland und Kanada* (S. 87–104). Berlin: Peter Lang.
- Käpplinger, B. (2022). Programmanalysen und Fortbildungen an der Pädagogischen Arbeitsstelle. In J. Schrader (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis* (S. 123–135). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Nistal, L. (2022). Kooperationen im historischen Gefüge der vhs – Ein historischer Recherche- fund. *Volkshochschulen in Berlin* (5) 1, 34–38.
- Nolda, S., Pehl, K. & Tietgens, H. (Hrsg.) (1998). *Programmanalyse – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293–307). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nuissl, E. (2008). Ein halbes Jahrhundert PAS/DIE. In E. Nuissl (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung: Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts* (S. 7–26). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E. (2009). Hans Tietgens – 30 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), Hans Tietgens. *Ein Leben für die Erwachsenenbildung – Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 13–19). Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Pehl, K. (1998). Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 9–60). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Pehl, K. (2004). Ein wertvoller Schatz – Die Volkshochschul-Programme als historisches Archiv. *diskurs* (2), 4–6.
- Pehl, K. (2009). Sein Verhältnis zum Quantitativen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Hans Tietgens (1922–2009) – Ein Nachruf*. https://www.die-bonn.de/doks/tietgens_nachruf.pdf [Abrufdatum: 02.01.2023]
- Pflüger, A. (1979). *Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen – Ergebnisse einer Arbeitsplananalyse mit ergänzenden Erhebungen*. Arbeitspapier 78. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Pflüger, A. (2011). Zeitzeugenbericht aus der Zusammenarbeit mit Hans Tietgens. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens – Ein Leben für die Erwachsenenbildung* (S. 54–57). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Reith, E., Reitz, G. & Tietgens, H. (1989). *Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen*. Arbeitspapier 112. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Schlutz, E. (2008). Begleitung eines Sinneswandels: „Organisationen“ als pädagogische Leistungsträger. In E. Nuissl (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung* (S. 64–84). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, H. (2008). Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig. In E. Nuissl (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts* (S. 27–44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1967). *Lernen mit Erwachsenen – Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann Verlag.

- Tietgens, H. (1972). *Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der Volkshochschule – Eine Arbeitsplan-Analyse*. Arbeitspapier 46. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Tietgens, H. (1990). *Zur Vielfalt von Schreibwerkstätten – Eine Auswertung der Arbeitspläne mittelstädtischer Volkshochschulen*. Arbeitspapier 117. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Tietgens, H. (1994). *Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Berichte, Materialien, Planungshilfen*. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalyse – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. (S. 61–138). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Vulpus, A. (2009). „Realitäts-Pakt“. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Hans Tietgens (1922–2009) – Ein Nachruf*. https://www.die-bonn.de/doks/tietgens_nachruf.pdf [Abrufdatum: 02.01.2023]

Lebensdaten von Hans Tietgens

17.05.1922	Geboren in Langenberg im Rheinland
1941	Beginn des Studiums der Geschichte und Literaturwissenschaft in Münster
1942–1945	Soldat im 2. Weltkrieg
1945–1949	Fortsetzung des Studiums mit den Fächern Germanistik, Geschichte, Psychologie, Philosophie in Bonn
1949	Promotion in Neuerer Literaturwissenschaft, Thema: Möglichkeit einer Zeitgestalt-Untersuchung, dargestellt an Gottfried Kellers „Leuten von Seldwyla“
1949–1954	Sozialwissenschaftliches Studium in Hamburg, nebenberufliche Kursleitertätigkeit an den Volkshochschulen Bonn und Hamburg
1952–1955	Bundessekretär des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS)
1954–1955	Hauptberuflicher Mitarbeiter an der Heimvolkshochschule Hustedt
1954	Heirat mit der Lehrerin Eva Sens
1956–1957	Pädagogischer Leiter im Landesverband der Volkshochschulen in Niedersachsen
1957–1963	Bundestutor des Jugendreferentenprogramms im DVV
1959	Geburt des Sohnes Hanno
1961	Geburt der Tochter Corinna
1960–1991	Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes
1979–1991	Honorarprofessor an der Universität Marburg schreibend und als Referent tätig
08.05.2009	Verstorben in Eschborn im Taunus (Hessen)

Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2009), https://www.die-bonn.de/doks/tietgens_nachruf.pdf

Autorinnen und Autoren

Prof.in Dr.in Wiltrud Gieseke hatte von 1992 bis 2013 eine Professur für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin und anschließend dort eine Seniorprofessur bis 2022. Sie beschäftigte sich mit Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, mit Frauen-/Genderbildung, Emotionen im Lebenslangen Lernen, Beratung, Programmanalysen und Programmplanungshandeln.

Prof. Dr. Bernd Käpplinger hat seit 2015 eine Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er beschäftigt sich mit Bildungsberatung, Programmplanung, Betrieblicher Weiterbildung und Historischer Erwachsenenbildungsforschung. Kontakt: bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Jakob Nose, M. A., ist Pädagogischer Mitarbeiter an der vhs Region Kassel seit 2022. Er beschäftigt sich mit Programmplanung und Historischer Erwachsenenbildungsforschung. Kontakt: jakob-nose@landkreiskassel.de

Gesprächspartnerinnen und -partner

Dr.in Lena Heidemann ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover. Sie beschäftigt sich mit der erwachsenenpädagogischen Grundlagenforschung (u. a. Weiterbildungspartizipation, Bildungsurlaub, Adressatinnen und Adressaten/Teilnehmende, Angebots-/Programmplanung) und didaktischen Konzeptionen. Kontakt: lena.heidemann@ifbe.uni-hannover.de

Prof.in Dr.in Svenja Krämer hat seit 2021 eine Professur für Erwachsenenpädagogik an der Internationalen Hochschule in Bad Reichenhall. Sie beschäftigt sich mit Einflüssen auf Lernprozesse, Lernhabitus, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Konzeption von Weiterbildungsveranstaltungen. Kontakt: svenja.kraemer@iu.org

Jürgen Küfner ist Direktor der Volkshochschule Dresden und seit rund 30 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig. Vor rund 10 Jahren hat er die Leitung Volkshochschule in Dresden übernommen. Der „gelernte“ evangelische Theologe und Pädagoge ist u. a. stellvertretender Vorsitzender des Sächsischen Volkshochschulverbandes und Sprecher der großstädtischen Volkshochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Kontakt: juergen.kuefner@vhs-dresden.de

Christian Kühn, M. A., ist seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich schwerpunktmäßig mit grundlegenden Fragen und Konzepten interdisziplinärer Forschung zur Digitalisierung für die Erwachsenenbildung, die auch im Zentrum seiner Dissertation (erscheint 2023) stehen. Kontakt: christian.kuehn@ifbe.uni-hannover.de

Anhänge:

- 1 Hans Tietgens und Johannes Weinberg:
Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens**
- 2 Hans Tietgens: Lernen mit Erwachsenen**

Tietgens, Hans & Weinberg, Johannes (1971). Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. S. 7-37, Braunschweig: Verlag Georg Westermann.

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkungen.....	7
2. Erwachsenenbildung als andragogisches Feld	10
2.1 Anthropologische Prämissen	10
2.2 Die Bedeutung des Feld-Begriffs für das Verständnis von Lehr- und Lernvorgängen.....	10
2.3 Die sozialen Dimensionen des andragogischen Feldes	21
2.31 Die Lerngruppe	21
2.32 Die Bezugsgruppe	23
2.33 Die gesamtgesellschaftliche Dimension.....	26
2.4 Die Aspekte einer Beschreibung der Lernsituation	29

1. Vorbemerkungen

Die derzeit erscheinende Literatur zur Erwachsenenbildung (EB) hat in erster Linie eine programmatische Funktion. Fragen der gesellschaftlichen Konzeption und der Strukturplanung stehen im Vordergrund. Eine solche Gewichtung der Aufmerksamkeit und des Interesses ist in einer Entwicklungsphase naheliegend, in der für den Ausbau der EB umfassende Zielvorstellungen und neuartige Organisationsformen gefunden werden müssen. Auch die Pädagogische Arbeitsstelle hat sich mit ihren Veröffentlichungen an der Diskussion über grundsätzliche Probleme beteiligt. Bei aller Zukunftsorientierung und bei aller Hinwendung zu einschneidenden Neuerungen, wie sie sich beispielsweise mit der Unterrichtstechnologie und dem Medienverbund abzeichnen, sollte aber der gegenwärtige Zustand, sollte das alltägliche Geschehen in den Veranstaltungen der EB nicht vergessen werden. Schlagartige Veränderungen sind hier angesichts der begrenzten finanziellen Möglichkeiten und der psychologischen Hemmnisse nicht zu erwarten. Deshalb ist auch ein Bedenken des Ist-Standes im Hinblick auf die Wirkung und die Verantwortbarkeit der Lernprozesse durchaus aktuell.

Während die Bücher von Dohmen/Kadelbach und Jüchter auf künftige Vermittlungsformen verwiesen haben, geht der nunmehr vorgelegte Band von den heutigen Arbeitsbedingungen aus. Er unterstellt, daß wir trotz aller beschleunigten Wandlungen in der Breite der Arbeit noch einige Zeit mit diesen Bedingungen zu rechnen haben. Er berücksichtigt ferner, daß Mitarbeiter in der EB zum großen Teil nur allmählich an Neuerungen zu gewöhnen sind. Das gilt sowohl für die Arbeitssituation selbst als auch für das Vokabular, mit dem sie untersucht und diskutiert wird. Deshalb fehlt zwar in den folgenden Kapiteln die Perspektive auf zu erwartende neue Vermittlungssysteme nicht, aber es wird inhaltlich und sprachlich mit einiger Vorsicht darauf angespielt. Es wäre für die Praxis irritierend, wenn sie mehrere Stufen des theoretischen Weiterdenkens mit einem

Schritt nehmen sollte. Im menschlichen Bereich lassen sich Generationen nicht so schnell ablösen wie im technologischen.

Die hier zusammengefassten Beschreibungen und Überlegungen gehen also von dem gegenwärtigen Befund aus. Es geht darum, den Blick für die Lernsituation zu schärfen, die sie bedingenden Faktoren herauszustellen und für den Spielraum des Lehrverhaltens zu sensibilisieren. Genau genommen ist dies nur innerhalb eines Systemdenkens möglich. Dieses hat bei uns keine Tradition. Die allmähliche Gewöhnung muss erst eingeleitet werden. Dazu möchte dieses Buch beitragen. Der dabei auftretenden Schwierigkeiten sind sich die Autoren bewusst. Nur die Wirkung kann zeigen, wie sie mit den dem zweifachen Anspruch fertig geworden sind. Nachdem sowohl Kursleiter als auch Wissenschaftler bemerken sollen, daß von ihren Problemen die Rede ist, daß Forschungsstand und Forschungsgrenzen ebenso bewusst sind wie die Relevanz der Aussagen für einen Unterrichts- oder einen Gesprächsverlauf. Erfahrungen der Mitarbeiterfortbildung zeigen, daß die Kommunikationsschwierigkeit nicht allein vom sprachlichen her unter dem Aspekt der Fachterminologie zu sehen sind, sondern daß die Komplexität der Lernsituation selbst nicht ohne weiteres rational nachvollzogen werden kann. Unter diesen Umständen muss vieles, was dem Wissenschaftler zu isoliert und zu personalisiert gesehen und formuliert scheint, denjenigen, die sich allein auf ihre Praxis berufen, zu verflochten, zu wenig greifbar anmuten. Was uns fehlt, ist ein Miteinanderverbinden-Können von formalisierender Datenerfassung und dialektischer Analyse, von konkreten Vergleichs- und generellen Zuordnungsmöglichkeiten.

Diese Problematik, die noch unverarbeitete, mögliche Wechselwirkungen von Lerntheorie und Bildungspraxis, sollte nach dem ursprünglichen Plan unmittelbar zum Thema gemacht werden. Wie schwerwiegend diese Frage ist, hat sich gerade in letzter Zeit gezeigt, in der die Lerntheorie von sich aus selbstkritisch ihr Verhältnis zur „Anwendung“ problematisiert hat. Die neu aufgekommene Diskussion über die hier möglichen Relationen und Grenzen in ihrer Bedeutung für die EB zu befragen, ist aber zu

früh. Außerdem ist die Fragestellung für diejenigen, die nicht in der Diskussion stehen, so ungewohnt, daß es ratsam erschien, einen mehr deskriptiv bestimmten Band voranzuschicken, der dazu dienen kann, den Faktorenkranz bewußt zu machen. Innerhalb dessen EB geschieht und unter dem die Arbeit in den Veranstaltungen der EB zu sehen ist.

Bei einer solchen Intention setzt sich sehr leicht der Drang zur Systematisierung durch, der den Problemgehalt zumindest scheinbar verkürzt. Daher wird es im 2. Band notwendig sein, die anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen kritisch zu reflektieren und die Funktion und Effizienz von Kommunikationssystemen einschließlich der Medienutzung zu erörtern. Dabei wird insbesondere auch zu fragen sein, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen das emanzipatorische Potenzial wirksam in einen systematischen Lernprozeß einzubringen ist. Zugleich wird dieser zweite Band Beispiele enthalten müssen, auf die hier aus Raumgründen verzichtet wurde. Dabei wird es darauf ankommen, das Zusammenspiel der Faktoren im Hinblick auf die situationsbedingte Eigennutzung von Vermittlungsformen zu erörtern. Die Grenzen für die Aussagefähigkeit liegen allerdings auch dann, wie in diesem Buch, darin, daß der soziale Aspekt des Lernens, dessen Bedeutung gerade erst erkannt ist, auch den Geltungsbereich solcher Aussagen relativiert. Nichtsdestoweniger soll auch der schon jetzt herausgebrachte Teil, der das Feld des Lehrens und Lernens offenlegt, im Sinne einer Annäherung von Theorie und Praxis von Reflexion und Handeln verstanden werden.

distanzieren, etwas zu können und etwas zu werden, was über die vorgegebenen Rollen hinausführt²⁾.

Wir können also davon ausgehen, daß der Mensch nicht festgelegt, sondern weltoffen ist, daß er das Lebewesen ist, das sich zu sich selbst verhalten kann. Im Lernen konkretisiert sich dieses Potenzial. Er bewährt sich nicht nur empfinden und aneignen im Verinnerlichen von gesellschaftlichen Normen, sondern auch im Erfinden. Wozu einplanen? Gehört? Das heißt ein Umsetzen von Widerfahrnis Ene, ein Vorausberechnen von Möglichkeiten, ein Heranbilden von Dispositionen. Damit wird es möglich, den eigenen Lernprozeß zu beeinflussen und Wirklichkeitsstrukturen nicht nur zu erfassen, sondern auch zu verändern.

Der Mensch ist lernfähig und lernbedürftig zugleich. Der Impuls, seine Naturausstattung zu ergänzen und seine sozialen Bedingungen zu verändern, kommt dem Menschen im Normalfall aber nur, wenn er darin durch seine Lebensumwelt durch seine Bezugsgruppe bestärkt wird. Demnach ist die Bildungsamkeit keine anlagebedingte Naturkonstante. Sie ist vielmehr als ein von Mensch zu Mensch unterschiedlicher Verhaltensspielraum zu verstehen, der in der Regel allerdings nur genutzt wird, wenn die Umwelt dazu auffordert. Solche Appelle können von institutionellen Regelungen, Gruppennormen nicht zuletzt auch von individuellen Verhaltensnormen ausgehen. Wir sprechen deshalb davon, daß der Mensch begabt werden kann, daß es die Aufgabe ist, ihn zu begaben das heißt, ihm die Möglichkeit zu schaffen, sein Begabungspotential zu entfalten³⁾.

In diesem pädagogischen Optimismus ist die Basis für die derzeit bemerkbar werdenden Bemühungen um eine Demokratisierung des Bildungssystems zu sehen. Deshalb stehen Innovationen unter dem Zeichen der Lernförderung anstelle der Selektion. Auch für die EB bedeutet die Prämisse des begabten Könnens den letzten Grund für alle Initiativen und für die Unbeirbarkeit, sie gegenüber Widerständen und Gleichgültigkeit zu verfolgen. Dabei werden die Wirkungsmöglichkeiten nicht zuletzt davon bestimmt sein, inwieweit die Gründe für die Widerstände und Gleichgültigkeiten erkannt und abgebaut werden können. Sie sind sowohl im seelischen Antriebshaushalt mit seinen Impulsen und Sperren als auch bei

11

2. Erwachsenenbildung als andragogisches Feld

2.1. Anthropologische Prämissen

Wollen wir Lehr- und Lernvorgänge beschreiben, müssen wir die sie wechselseitig bedingenden und beeinflussenden Wirkungsfaktoren einerseits für sich betrachten, andererseits in ihrer Verflechtung sehen. Für diese Aufgabe bietet sich der Feld-Begriff als Hilfsmittel an¹⁾. Seine Verwendung beinhaltet allerdings einige anthropologische Annahmen. Danach ist der Mensch von seinem Verhalten her zu verstehen und dieses Verhalten ist als Produkt einer Konstellation von Kräften anzusehen, wobei binnenseelische und soziale Faktoren ineinandergreifen. Die Vorstellung ist, daß dem individuellen Antriebshaushalt eines Menschen ein Komplex von Umwelteinwirkungen durch die Menschen vermittelt wird, unter denen er aufwächst. Dabei steht er unter der Spannung des doppelten Anspruchs für andere da zu sein und sich selbst finden zu sollen.

Dem entspricht es, daß wir den Menschen als soziales Wesen ansehen, das weder uneingeschränkt autonom noch völlig an einem Kollektiv gebunden ist. Als Gruppenwesen, das vom Miteinander mit anderen Menschen geprägt wird, begegnet ihm die Umwelt nicht unmittelbar, sondern in Formen, die Menschen erstellen, mit denen er zusammenlebt. Sein scheinbar originelles Erleben der Welt ist geprägt durch die Bilder von dieser Welt, die von seinen Beziehungspartnern bereitgehalten werden. Auf diese Weise sehen und verstehen wir die Welt so, wie es innerhalb der Gruppe üblich ist, in die wir hineinwachsen. Noch für den Erwachsenen ist die Umgangsgruppe das Medium für die Weltauseinandersetzung. Sie macht menschliches Verhalten zu einem kulturspezifischen Verhalten. Aber es wäre noch kein menschliches, wenn nicht auch der Versuch damit verbunden wäre, das System von Selbstverständlichkeiten, in dem man lebt, zu übersteigen. Lernen bedeutet danach zum einen, den Erwartungen und Anforderungen zu entsprechen, die einem entgegengebracht werden und zum anderen der Versuch, sich von diesen Erwartungen zu

10

maß wohl fühlt, hat die Neigung, die Augen vor der Wirklichkeit zu verschließen, womit zugleich auch die Lernenergien blockiert werden. Diese Problematik gilt für die EB in einem besonderen Maße, weil es bei ihr vielfach nicht allein um ein Weiterlernen, sondern um ein Umlernen geht, also um ein Umstrukturieren dessen, was als Lernbesitz missverstanden worden ist⁷⁾. Lernen ist dann mit einem Verzicht verbunden, der verunsichert kann, was der Erwartung des Lernwillens widerspricht. Selbstsicherheit zu finden. Das verstärkt die Einstellung, sich nur dann Lernanforderungen zu unterziehen, wenn es offensichtlich notwendig ist. Das bedeutet zugleich die Beschränkung der Lernperspektive auf das funktional Unabhängbare⁸⁾.

Ohne die Erfahrung eines Gelingens ist Lernen auf längere Zeit schwer möglich. Andererseits wird kaum zu vermeiden sein, daß Lernende im Laufe des Lernprozesses „etwas durcheinander kommen“. Ja, man wird sogar das Ertragen der Mehrdeutigkeit und der momentanen Unsicherheit herausfordern müssen, wenn die Fähigkeit zum selbst- oder gruppengeordneten Lernen stärker entwickelt werden soll. Darüber dürfen aber die Ortungsmöglichkeiten nicht völlig verloren gehen, weil dann die Lernenergie erlahmt. Das Grundproblem ist: der Mensch möchte Herr der Situation bleiben. Zum Lernprozeß aber gehören Phasen, in denen sich der Lernende in nicht für ihn vorstrukturierte Situationen begeben muß. Oder anders gesagt: die häufig zu hörende These, daß der Erwachsene nur zu lernen bereit ist, wenn er weiß wofür, muss dahin ergänzt werden, daß er am ehesten bereit ist, Lernenergien aufzubringen, wenn dieses wofür seine eigenen Vorstellungswelt entspricht. Der Hang zur Selbstbestätigung ist eine sich besonders nachhaltig auswirkende Bildungsbarriere. Das aber heißt, wer zum Weiterlernen ermuntert werden soll, muss davon überzeugt werden, daß es gut ist, seine Vorstellungswelt zu verändern.

Es besteht freilich nicht nur die Neigung, sich Lernanforderungen zu entziehen, sondern auch die Tendenz, andere von Lernmöglichkeiten fernzuhalten, sei es, weil in der Umgangsgruppe das Lernen als störend empfunden wird, sei es, daß man der vermeintlichen oder tatsächlichen Situ-

gesellschaftlich bedingten Barrieren sowie in ihrer Wechselwirkung zueinander zu suchen.

Mangel und Neugier gelten traditionell als zwei der wichtigsten Antriebskräfte des Lernens. Und Belohnung verstärkt die Durchhaltekraft. Alle 3 Momente haben aber auch bei unseren Lebensverhältnissen etwas von ihrem Gewicht als Lernreiz eingebüßt. Der Mangel ist verdeckt, die Neugier wird mit der Fülle wechselnder Informationsreize zugedeckt und die Belohnungen scheinen auch ohne Anstrengungen erreichbar. Das Lernpotential wird durch Nachahmungszwang und Anpassungsdruck in Anspruch genommen. Es gibt wenig Neuland und wenig Anlässe, es zu suchen. Und soweit es noch vorhanden ist, lässt es sich nur in Teamarbeit erreichen. Dafür aber sind Fähigkeiten und Neigungen selten, weil unter dem herrschenden Konkurrenzprinzip der Wert des Lernens mit anderen noch wenig erkannt ist.

Das ist die Kehrseite eines Bildes, das wir uns heute gerne unter dem Motto „Wir leben in einer Bildungsgesellschaft“ ausmalen, und wir sollten uns auch diese Kehrseite bewußt machen. Andernfalls könnte der pädagogische Optimismus durch Enttäuschungen irritiert werden. Er kann sich zwar darauf stützen, daß die beschleunigten Veränderungen unserer Gesellschaft das Lernpotential mehr denn je herausfordern, und daß deshalb auch die EB nötiger denn je ist⁴⁾. Die Frage ist aber, wie souverän oder wie situationsverhaftet Erwachsene auf diesen Umstand reagieren.

Dafür spielt es eine Rolle, daß das Lernen mit Veränderungen und daher mit einer Ungewissheit verbunden sein kann, die Angst verursacht. Einem solchen Risiko setzt man sich nur aus, wenn die Situation dazu zwingt. Deshalb ist „Bildung unter Menschen eine Rarität mindestens eine Kostbarkeit“⁵⁾. Aufforderungen und Hilfe zum Lernen stehen damit vor der Situation, daß der Mensch zwar ansprechbar ist, weil er für „Neues zu haben“ ist, daß er aber zugleich in seinem Lebensbehangen nicht gestört werden möchte⁶⁾, und dieses Lebensbehangen eine stimmungsmäßige Voraussetzung dafür vermittelt, neuen Lernangeboten gegenüber aufgeschlossen zu sein, denn wer sich nicht in einem Mindest-

ationen entgegen möchten, von den Lernenden in den eigenen Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt zu werden⁹⁾. Insofern ist der Spielraum des Lernens in seinen inhaltlichen und in seinen verfahrenstechnischen Möglichkeiten von den jeweiligen Herrschaftsstrukturen mitbestimmt¹⁰⁾. Lernaufforderungen und Lernverbote erweisen sich als Herrschaftsmittel. Das Ausmaß ihrer Verinnerlichung bestimmt den Handlungsspielraum für das Lernen. Deshalb wird noch auf die das Lernklima bestimmenden, gesellschaftlichen und gruppenspezifischen Normen eingegangen werden, denn sie bestimmen in beträchtlichem Umfang die Reaktionsformen auf Lernaufforderungen (vgl. 2.3).

Das Lernklima einer Gesellschaft prägt den Bildungswillen ihrer Mitglieder. Es ist in starkem Maße ein Produkt der Tradition und des Spielraums, den dieser für den Veränderungswillen, das heißt für eine rationale Ordnungsgestaltung läßt¹¹⁾. Es wird davon bestimmt, was Lernende und der Lehrende in einer Gesellschaft gelten, welche Kriterien für den sozialen Aufstieg als die maßgeblichen angesehen werden, welche Wertschätzung sich die Intellektualität erfreut. Als besonders bedrückend für das Bildungsklima erweist sich die Vorstellung: wer Bildung „nicht hat“, dem kann sie auch nicht gegeben werden. Denn je mehr man vom Erwachsenen Bildungsamkeit erwartet, umso eher ist er auch zu Lernleistungen fähig. Je mehr die Rationalität in einer Kultur beziehungsweise in einer Subkultur gilt, umso mehr werden sich die Teilhaber an dieser Kultur auch um sie bemühen, umso eher ist Bildungsamkeit bei ihnen zu erwarten. Das gesellschaftliche Normensystem muss es lohnend erscheinen lassen, sich weiterzubilden. Der Grad der beruflichen Mobilität, die soziale Durchlässigkeit und die Aufstiegshoffnungen sind nur die konkreten Formen eines Bedingungsuntergrundes, der die seelisch-geistige Flexibilität anregt¹²⁾.

Für das Lernklima bestimmend ist nicht zuletzt, wie das Verhältnis von affektiven und Rationalem im Lernprozeß gesehen wird. Wir neigen dazu, beide Komponenten isoliert voneinander zu betrachten. Damit wird aber ihre Wirkungsweise auf das menschliche Verhalten verfehlt. Beide Kräfte wirken in Bezug zueinander ja, sie stützen sich gegenseitig. Die Rationalität wird von den Effekten getragen und die Affekte werden

durch die Rationalität gerechtfertigt. Auch hier stoßen wir auf eine dialektisch zu verstehende Situation. „die Wünsche der Menschen kollidieren; erst im Verzicht wird der Mensch kulturfähig. Wo dieser Verzicht zur Schwächung der Kritik schlechthin führt, schlägt die Funktion in ihr Gegenteil um – der Mensch als Sozialautomat verliert die Chance seiner Suchfreiheit.“ Bildung aber „ist eine Suchbewegung“¹³⁾. Sie reflektiert auf die Möglichkeiten des Menschen, seine rationalen Fähigkeiten ins Spiel zu bringen. Das aber ist nur möglich, wenn auch affektive Bedürfnisse befriedigt werden.

Sie können sich zu einem nicht unwesentlichen Teil in der Kommunikation erfüllen. Zugleich bringen sie die Gefahr mit sich, daß sie diese Kommunikation stören. Gewöhnlich werden heute in der pädagogischen und andragogischen Literatur die offensichtlichen Kommunikationsbarrieren als sozial- und gruppenspezifisch bedingt angesehen. (vgl. 4.12 und 5.2.). Für das Verständnis des Interaktionsfeldes und führt das so auffällige Auseinandervorbeireden, das ist so schwierig und selten macht, etwas von den Aussagen anderer zu haben, sind aber nicht allein die sprachlichen Determinanten ausschlaggebend. Es ist vielmehr zu bedenken, daß der zwischenmenschliche Verkehr sich nicht spontan und unbefangen abspielt, weil wir dem anderen nicht unmittelbar, sondern im Modus der Auslegung begegnen. Dementsprechend sehen wir den anderen und seine Aussagen nicht in seinem Sosein, sondern in dem Bild, das wir uns von ihm machen. Das macht zugleich begrifflich, warum ein wirklicher Dialog so selten ist¹⁴⁾.

Insofern die Kategorie der Auslegung menschlich konstituierend ist, so wird man sich auch die Konsequenzen überlegen müssen, die sie für die Bildungsarbeit hat: Die Rückkoppelung ist Problem und Aufgabe zugleich. Nur wenn man alles dafür tut, wird man der Daseinstechnik der Selbsttäuschung entgegenwirken können, die Bildungsbestrebungen entgegensteht. Interessengeleitete Auslegungen können zu Voreingenommenheiten und schließlich zu Vorurteilen werden. Mit diesem Reaktions-typus muss man in der EB rechnen. Mir ist gewöhnlich das Produkt un-

Feld-Begriff kann die Sensibilität für die Situationsbedingungen und für die Wirkungen der Interaktionen verstärken. Es verhindert ein statisches, klassifizierendes, einteilendes und urteilendes Denken und dies ermöglicht am ehesten, dem Verlaufsscharakter dessen nahezukommen, was beobachtet und beschrieben werden soll. Schließlich erlaubt es auch eine quantifizierende Analyse, eine Möglichkeit, die hier allerdings nicht genutzt wird, da sie erst dann sinnvoll ist, wenn im größeren Umfang als es für die EB der Fall ist, empirisches Untersuchungsmaterial vorliegt.

Eine Einschränkung gegenüber dem Ansatz von Winnefeld besteht darin, daß wir das andragogische Feld nicht als teleologisch strukturiert bezeichnen können, denn das würde eindeutige Zielvorstellungen voraussetzen, die bei der EB nicht ohne weiteres gegeben sind¹⁹⁾. Ziele sind auch für sie als klar definierte Lernziele außerordentlich wichtig. (vgl. 6.1). Aber sie sind entweder sachbestimmt und begrenzt, oder die Lernenden sollten über sie im konkreten Fall mitentscheiden. Die Absichten der Mitarbeiter oder der Institutionen der EB, die sich aus ihrem Aufgabenverständnis ergeben, sind nur ein Faktor neben anderen und genießen keinen besonderen Vorrang. Sie sind deshalb nicht Vorwegnahmen, sondern Gegenstand der Analyse und dabei kann sich herausstellen, daß sie auch als Störungsmomente wirksam werden, wenn sie nämlich mit dem konkreten Lernziel nicht zu vereinbaren sind oder im Widerstreit zu den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmer in der EB stehen.

Beim andragogischen Feld handelt es sich also um einen relativ offenen Geschehniszusammenhang, dessen „Labilität und Störbarkeit“ (Winnefeld) Beobachtungen und Feststellungen erschweren. Immerhin kommen mithilfe der Feldanalyse nicht nur Lehr- und Lernwille als bestimmende Faktoren in den Blick, sondern wir können sowohl die Struktur des zu Lernenden berücksichtigten als auch die tieferpsychologische und soziale Einbettung. „Wir wollen also an Stelle der üblichen Haltung, pädagogische Situationen und Vorgänge vom Willen und bewußten Vorhaben her zu verstehen, von einem Feld-Geschehen sprechen, indem das ausdrückliche Vorhaben von Erzieher wie Zögling nur einen vordergründigen

verarbeiteter Erlebnisse¹⁵⁾. Daß die Adressaten der EB keine unbeschriebenen Blätter sind, ist für das Erwachsensein konstituierend, so daß es bei der Beschreibung der Lernsituation ausdrücklich darauf einzugehen sein wird. (vgl. 3.3 und 4.14). Hier muss der Hinweis genügen, daß diese Beschreibung eine historische Dimension haben muß, das nur ein Wissen vom Gewordenseine Chancen gibt, das Werden zu beeinflussen, jedenfalls dann, wenn die relativ subtilen und wenig suggestiven Mittel eines EB-Angebotes zur Diskussion stehen.

Zu einer Anthropologie der EB müßte noch manches mehr und detaillierter gesagt werden, aber sie ist hier nicht Aufgabe und Thema. Es ging nur um den Aufweis, inwiefern der feldanalytische Ansatz von Vorstellungen über den Menschen ausgeht und inwiefern dieser Ansatz besonders geeignet ist, die von der Anthropologie aufgewiesenen pädagogischen Probleme zu berücksichtigen.

2.2 Die Bedeutung des Feldbegriffs für das Verständnis von Lehr- und Lernvorgängen

In der deutschen Pädagogik ist der Feld-Begriff noch wenig verbreitet. Diese Tatsache dürfte vor allem auf dem den Rückstand der empirischen Erziehungswissenschaften in der BRD zurückzuführen sein¹⁶⁾. Dem entspricht es, daß der Feld-Begriff vor allem in der Nachfolge der Petersen-Schule benutzt worden ist, der es um Unterrichtsforschung ging. So stellt Friedrich Winnefeld die Impulse und Kontakte, die er in der Schulstunde untersucht, in den Zusammenhang des pädagogischen Feldes¹⁷⁾. Er versteht es in der Tradition der deutschen Pädagogik als ein Spannungsfeld, das vornehmlich durch das Reifgefälle bestimmt ist. Wie immer man den Reife-Begriff definieren und beurteilen mag, für die EB besitzt er keine Relevanz. Sprechen wir deshalb zum Zwecke der Unterscheidung vom andragogischen Feld.

Der Vorteil des Feld-Begriffs besteht darin, daß wir mit ihm einen Komplex von Faktoren erfassen können¹⁸⁾. Wir bekommen ihre Bezogenheit in den Blick und wir können erkennen, wie mit der Veränderung eines Faktors sich der Gesamtzusammenhang verändert. Operieren mit dem

Ein vierter Einwand beruft sich darauf, daß das Missverhältnis zwischen der Komplexität einer Feldanalyse und der einfachen Unmittelbarkeit und Unwiderufflichkeit eines bestimmten Lehr- und Lernvorgangs. Daraus folgt der Vorwurf, die Feld-Analyse stelle mit ihrer theoretischen Ansprüchlichkeit eine Überforderung des Praktikers dar. Insofern er bei seiner Ausbildung in der Vergangenheit vornehmlich mit Idealismen traktiert worden ist, konnte er sich in der Tat weder auf die Praxis vorbereiten noch die Kategorien erarbeiten, die es ihm erlauben, generalisierende Beobachtungen in Folgerungen umzusetzen, die den beruflichen Aufgabenanforderungen angemessen sind. Er ist deshalb auf Gebrauchsanweisungen angewiesen. Diese aber erweisen sich bei Einsicht in die Feldstruktur als unbrauchbar, weil sie deutlich machen, daß die Relation von Gesetz und Beispiel jeweils neu geklärt werden muß. Der Wunsch nach Rezepten ist illusionär, weil es die immer gleichen Situationen nicht gibt oder weil sie nicht als solche erkennbar sind. Es kann aber gelernt werden, was es bedeutet, wenn sich bei einem Aussagezusammenhang über Lehren und Lernen ein Bedingungsfaktor ändert. Dazu kann der Umgang mit Feld-Analysen beitragen.

Wenn es um die Anwendung des hier und später Gesagten geht, stellt sich das Problem, Theorie und Praxis aufeinander beziehen, eine kritische Reflexion für die eigene Situation leisten zu können. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten sind unter drei Aspekten zu sehen. Gewöhnlich wird zuerst an die Mühe gedacht, die es bereitet, Gelesenes und durchaus Verstandenes in Handlungskonsequenzen umzusetzen. Neben der ethischen Seite ist aber auch das wissenschaftsmethodologische und -organisatorische Moment gravierend, weil Lerntheorie und angewandte Lernpsychologie auf einer Begrenzung und Isolierung ihres Forschungsfeldes basieren, die den Transfer ihrer Ergebnisse auf die Lehr- und Lernpraxis wesentlich einschränken können²¹. Der dritte, hier vor allem relevante Aspekt, ist der hermeneutische, also die Schwierigkeit im Umgang mit Generalisierungen und Differenzierungen, mit den Relationen von Erfahrungen und Prinzipien.

Ausschnitt bildet. Das Feld umfaßt also das situative und zwischenmenschliche Gesamtgeschehen. Ist umfaßt die Haupt- sowie die Neben- umstände der Situation zuzüglich dessen, aus dem heraus unsere unser Bewußtsein ansetzt und feststellt. Das Feld ist die Koinzidenzstätte menschlicher Befindlichkeiten, Regungen und Gegenregungen, Verhaltensweisen, Ausdruckswesen und Handlungen, ob sie nun gewollt gerufen oder ungerufen aus sich hervorkommen. Vordergrund, Umrahmung, Füllung und Hintergrund des Geschehens ergeben Feld. Anthropologisch ist es ein zueinander zweiter oder mehrere Potenziale, jeweils mit Bewußtseins- und unbewussten Anteilen. Es ist der gesamte Aktivitäts- und Reaktivitätsbereich mit allen Faktoren und Vektoren der Situation in mehrdimensionaler seelischer Geschichtetheit inklusive vor- und rückläufiger Gerichtetheiten²⁰. Eine solche Beschreibung ist nicht allein binnenseelisch orientiert. Sie beachtet auch die gesellschaftlichen Wirkungskräfte, die sozial bedingten Verhaltensmomente, die institutionellen Beeinflussungen, die politisch-ideologischen Implikationen.

Wenn der Feld-Begriff bisher für die Theorie der Erziehung und Bildung wenig genutzt worden ist, so dürften mehrere Gründe dazu beigetragen haben. Zum einen hat sich die Abneigung gegenüber Konzepten geltend gemacht, die sich nicht mit kausale Erklärungen zufriedengeben. Zum zweiten haben sich die Abwehrkräfte ausgewirkt, die verdrängen, was nicht der Selbstentscheidung unterliegt. Man glaubt sich das Sprechen über Bildungsvorgänge zu erleichtern, wenn man das unbewusste tabuiert und das gesellschaftliche ignoriert. In Wahrheit aber beraubt man sich damit selbst der Beeinflussungsmöglichkeiten zugunsten überlieferter Gewohnheiten und herrschender Mächte. Zum dritten wird eingewendet, der Feld-Begriff verführe zu einem vergegenständlichen Verständnis dessen, was im Bereich des Lehrens und Lernens vor sich geht. Damit würden zweifellos falsche Vorstellungen von der Wirklichkeitsweise dieses Bereichs hervorgerufen. Ein solches Missverständnis gilt es in der Tat zu vermeiden.

Im speziellen Fall des feldanalytischen Ansatzes wirkt der Umstand als Barriere, daß mit ihm „etwas auseinander genommen“ wird, was im praktischen Vollzug als ein einheitlicher Vorgang erscheint, wobei allerdings allzu oft der Zufall mit dem Anschein löblicher Spontanität überdeckt wird. Mit dem Vorwand, „man könne nicht alles berücksichtigen“, wird deshalb gerne die Aufgabe abgewehrt, das eigene Tun und die Situation, in der man sich dabei befindet, in ihren vielschichtigen Bedingungszusammenhängen zu reflektieren.

Die gesellschaftlich und humanitär begründeten Anforderungen an das Lernen erlauben heute aber nicht mehr, sich beim Lehren auf Handwerksregeln oder auf Intuition zu verlassen. Die wünschenswerte Effektivität der Lernprozeße fordert zu der Frage heraus, wie und mit welchen wissenschaftsmethodischen Instrumentarien die Lernförderung verbessert werden kann. Dazu bietet sich der Feld-Begriff mit seinen Beobachtungs- und Darstellungstechniken aber auch mit seinen sozialwissenschaftlichen und theoretischen Implikationen an. Mit seiner Hilfe kann die Rollenstruktur des Lehr- und Lernvorgangs bewußt werden.

Hilfreich erscheint das Instrumentarium der Feld-Analyse nicht zuletzt bei der Vorbereitung und bei der nachträglichen Selbstkontrolle. An diesen Aufgaben sind die hier im folgenden entwickelten Möglichkeiten einer Darstellung des Lehr- und Lernprozesses orientiert. Auch bei der Vorbereitung, die meist zeitlich begrenzt ist, und bei der nachträglichen Selbstkontrolle, die durch die Flüchtigkeit der Interaktion und durch die Neigung zur Selbsttäuschung gehemmt ist, wird nicht immer alles präsent sein können, was sich theoretisch über Lernvorgänge und Lehrhilfen sagen läßt. Umso wichtiger aber ist es, wenn für die Planung oder für den kritischen Rückblick einige Kategorien vorhanden sind, deren Beachtung das Vorbereitungskonzept und die Selbstkontrolle erleichtert. Schließlich wird zu prüfen sein, inwieweit sich die entwickelten Kategorien auch zu einem Raster verkürzen lassen, der dazu beitragen kann, Hospitalationen etwas zu objektivieren. Dafür bietet das Instrumentarium der Feld-Analyse den Vorzug, zum einen nahezuzeigen, Vorgänge ohne Wertung zu analysieren und zum anderen auch die Motive für das zu erhalten, was

vor sich gegangen ist. Ein Bewusstsein von den möglichen Bedingungs- und Entscheidungsfaktoren des Feldgeschehens macht sensibler für das, was geschehen kann und weitest das Blickfeld für das, worin das Geschehen begründet sein mag. Damit ist zugleich eine Voraussetzung geschaffen, um flexibel auf Lehrerfähigkeiten zu reagieren und gegebenenfalls sein Lernverhalten ändern zu können.

Zu den Spezifika eines Feldgeschehens gehört es, daß es unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden kann, wobei ein und derselbe Komplex von Sachverhalten in unterschiedlicher Weise in Erscheinung tritt, ohne daß sich an seiner Struktur etwas ändert. Dementsprechend sollen auch hier verschiedene Perspektiven dargeboten werden. Zum einen werden wir den Blick auf die sozialen und zeitlichen Dimensionen des Lehr- und Lernvorgangs richten. Zum anderen wird der Versuch gemacht, die Lernsituationen systematisch unter dem Gesichtspunkt der verschiedenen Wirkungsfaktoren und Vermittlungsformen zu verdeutlichen. Im ersten Fall werden vornehmlich Probleme zum Ausdruck kommen, die für die Voreinstellung der Lehrenden gegenüber ihrer Aufgabe beziehungsweise gegenüber den Lernenden wichtig sind. Beispielsweise kann ein Wissen um die sozialen Faktoren des Lernens vorschnelle Beurteilungen verhindern, für die Eigenschaftsworte wie „dumm“ oder „faul“ kennzeichnend sind. Die Beschreibung der Lernsituation kann also die Voraussetzungen klären, unter denen Didaktik und Methodik für die EB zu entwickeln sind und die Lehr- und Lernvorgänge transparent machen, um Anregungen für die Lehrstrategie und Hilfen für psychologisch und didaktisch begründete Lernförderung zu geben.

2.3 Die sozialen Dimensionen des andragogischen Feldes

2.3.1 Die Lerngruppe

Wenn wir von sozialen Dimensionen des andragogischen Feldes sprechen, dann ist damit unterstellt, daß sich das Lernen nicht einfach in Form einer Aneignung durch das lernende Individuum vollzieht. Allzu lange hat man so getan, als ob sich die Interaktion allein zwischen dem Lerner

und der Lehrperson abspielt. Das Umfeld des Lernens, die Klasse, die anderen Kursteilnehmer, das häusliche Milieu usw. bleiben abgeblendet. Durch die Feldbetrachtung werden sie einbezogen, ja, sie werden zu einer der Grundlagen für das Verständnis der Lehr- und Lernprozesse. Deswegen ist in den bisherigen Publikationen der PAS schon mehrfach darauf eingegangen worden. So können wir uns hier relativ kurzfassen²³.

Am geläufigsten ist die Rolle der Lerngruppe in der EB bei langfristigen Kursen, die nicht zu einem konkreten, messbaren, womöglich in der Öffentlichkeit anerkannten Lernziel führen. Ein Beispiel wären etwa Grundstudienprogramme²³. Bei Lerngruppen, die 1 Jahr und unter Umständen sogar 2 Jahre zusammenbleiben, lassen sich vielfach Motive feststellen, die relativ wenig mit den vermittelten Sachverhalten, aber viel mit der Gruppe selbst zu tun haben. Es entstehen ausgeprägte Wir-Gefühle. Man kommt, weil man in einer bestimmten personellen Zusammensetzung beieinander bleiben will, oder weil man einen bestimmten Kursleiter nicht missen möchte.

Es kann hier nicht um die Frage gehen, wie ein solcher Vorgang für die EB zu bewerten ist. Das wird nur in Relation zu weiteren Faktoren, insbesondere zur Zielsetzung der Arbeit, zu diskutieren sein. Hier interessiert vielmehr, daß es sich um den Ausdruck einer Reaktionsweise handelt, die auch dann wirksam ist, wenn sie weniger offen hervortritt. Auch bei sach- und zielbetonten Unterrichtskursen können die Gruppenfaktoren wirksam werden, gerade weil in solchen Fällen am wenigsten bewusst ist, in welcher Relation die Leistung zur Einstellung gegenüber der Lerngruppe steht. Sind die Leistungen unbefriedigend, wird dies gewöhnlich auf den Gegenstand zurückgeführt oder auf Unfähigkeit und Unverständnis bei Lehrenden oder Lernenden, kaum aber auf ein Unbehagen, das durch die Interaktion im Gruppenprozess entstanden ist und zu einem Unvermögen führen kann.

Mit anderen Worten: Es ist zu beachten, daß der Lernprozess relativ unabhängig von den Sachverhalten durch die Personen der Lerngruppe gleichsam auf Gegenseitigkeit gefiltert wird. Dabei ist nicht allein entscheidend, ob die Kursteilnehmer den Kursleiter „gut“ oder „schlecht“,

„nett“ oder „ärgertlich“ finden. Zweifellos wirkt sich diese Einschätzung auf den Lernerfortschritt und vor allem auf die Durchhaltekraft aus. Ja, sie kann auf die von der Lehrperson vermittelten Sachverhalte übertragen werden. Darüber hinaus gilt es aber zu sehen, daß ein vielschichtiges Geflecht von Kommunikationsfaktoren wirksam ist, das die Lernleistung beeinflusst. Für sie spielt auch das Verhalten der Lernenden zueinander und die Gruppenstruktur eine Rolle, sowie die Art und Weise, wie der Lebenshintergrund der einzelnen Lernenden in die Lerngruppe hineingewirkt (vgl. 4.1 und 5). Man muss sich davor hüten, das jeweilige Lernverhalten allein individualtypisch auszulagen.

Es gilt zu sehen, daß die Lernenden in einem Erwartungssystem stehen und dabei wechselnde Rollen annehmen können, je nachdem, in was für eine Lerngruppe sie sind. Ebenso können Lerngruppen auf das Rollenverhalten einzelner Lerner unterschiedlich reagieren. Beispielsweise kann jemand, der in einer Lerngruppe die Rolle des Kritikers und Opponenten übernommen hat, von dieser isoliert und schließlich abgestoßen werden, während er von einer anderen Lerngruppe bei gleichem Verhalten integriert wird. Das macht deutlich, daß es sich nicht so sehr um „Charakterfragen“ als vielmehr um solche der Gruppenstruktur handelt, bei der Rollenübernahmen und Rollenzuweisungen schwer voneinander zu unterscheiden sind. Auch wenn Spannungen in der Lerngruppe auf rivalisierende Teilgruppen zurückgehen, lassen sie sich aus der Rollenstruktur erklären und es ist die Frage, wie weit das Lehrverhalten dafür mitbestimmend ist bzw. in welcher Weise es darauf eingehen kann²⁴. Selbst besonders auffälliges Verhalten erklärt sich oftmals aus der Rollenstruktur, insbesondere, wenn einem Lerner eine Rolle zugemutet wird, die ihm nach seiner Vergangenheit „nicht liegt“.

2.32 Die Bezugsgruppe

Wir müssen davon ausgehen, daß Kursteilnehmer mit anderen Menschen zusammenleben –einerseits verpflichtet in der Familie und am Arbeitsplatz, andererseits freiwillig, je nachdem, wie man es mit Nachbarn, Freunden und Bekannten hält, welche Freizeitpartner man hat. Diese Art

ihn maßgebend waren. Der Kern der Problematik besteht vielmehr darin, daß die Bezugsgruppen Stil und Typus des Lernens mitbestimmen, ja bis zu einem gewissen Grad fixieren, so daß das Lernverhalten von Erwachsenen nur noch begrenzt veränderbar ist²⁶⁾. Damit wirkt die Vergangenheit in Form entwickelten und verhärteten Lernverhaltens in den gegenwärtigen Lernprozeß Erwachsener hinein (vgl. 3.3). Deshalb müssen sich die Mitarbeiter in der EB von Fall zu Fall fragen:

- Welche Normen der Umgangsgruppe haben für die Lernenden vorrangige Bedeutung und welche Rolle spielen dabei Familie, Arbeitskollegen, Vorgesetzte, Nachbarschaft usw.?
- Welche Vorstellungen von Wert und Art des Lernens sind in der Umgangsgruppe vorhanden beziehungsweise lassen sich mobilisieren?
- Inwieweit bieten die Umgangsgruppen oder die soziale Position einen Aufforderungscharakter, bzw. kann das Fehlen eines solchen Stimulus durch die Lerngruppe oder die Lehrperson ausgeglichen werden?
- In welchem Maße kann der Einzelne durch vorweisbare aber nicht illusionierende Lernerfolge in seiner Auseinandersetzung mit der Umgangsgruppe gestützt werden?
- Wie ist es zu verdeutlichen, daß sie sich bei unterschiedlichem Anspruchsniveau keineswegs um Leistungsgefälle handeln muss, sondern daß darin eine Folge der Arbeitsteilung zum Ausdruck kommen kann, die verschiedene Formen und Richtungen des Leistungsanspruchs verlangt?
- Kann es eine Hilfe bedeuten, die Konfliktsituationen, die durch unterschiedliche Gruppennormen entstehen, zu verbalisieren oder wirkt ein Ansprechen dieser Lernschwierigkeiten so irritieren, daß die Lernenergie noch mehr gehemmt wird?

Sich mit derartigen Fragen zu befassen, erscheint insbesondere deshalb vordringlich, weil in der Vergangenheit Pädagogik und EB vornehmlich im Hinblick auf das lernende Individuum bedacht worden sind, oder im Hinblick auf die „Gemeinschaft“, für die erzogen werden sollte bzw. auf

des Umgangs kann lernverstärkend oder lernhemmend sein. Neben der Gegenwärtigkeit der Lerngruppe ist also eine zweite Dimension sozialer Faktoren zu beachten. Das soziale Umfeld, von dem Lernverhalten und Lernerfolg mitbestimmt werden. Daher ist es für den Lehrenden vorteilhaft, die Relevanz der Umgangsgruppen für das Lernverhalten zu kennen. In der historisch übermächtigen Diskussion über Individualismus und Kollektivismus, der die Gemüter erregt und von der Realität entfernt hat, wurden die Zwischenglieder übersehen oder zumindest unterschätzt und damit der Einfluß, den die Menschen, mit denen man es in seinem Leben zu tun hat, auf das Verhalten ausüben. Sie sind es, die gesellschaftliche Normen repräsentieren und variieren. Insofern wirken Umgangsgruppen zugleich als Bezugsgruppen, an denen man seine eigenen Wertungen orientiert, selbst dann noch, wenn man von ihnen abweicht²⁷⁾. Insbesondere prägen die Umgangsgruppen den Kommunikationsstil und schaffen damit soziale Unterscheidungsmerkmale, die Trennungskonsequenzen nach sich ziehen.

Da Lernen sprachliche Verständigung erfordert, die Kommunikationsart aber von den Umgangsgruppen geprägt wird, haben diese Umgangsgruppen eine immense Bedeutung für das Lernverhalten (vgl. 4.12/3). Darüber hinaus ist auch der Lernstil in einem Zusammenhang mit den Umgangsgruppen zu sehen, weil in ihnen bestimmte Vorstellungen über Formen und Wert des Lernens zu herrschen pflegen, denen sich der Zugehörige einer Umgangsgruppe nur unter Anstrengungen und Konflikten entziehen kann. Ist die Einstellung zum Lernen, beispielsweise in Bezug auf Gründlichkeit, Abstraktion oder auf die Einschätzung bestimmter Fachkenntnisse in der Umgangssprache anders als in der Lerngruppe, entstehen für die EB spezifische Schwierigkeiten. Sie sind nicht allein darin zu sehen, daß die Verhältnisse für das Erledigen von Hausaufgaben günstig oder ungünstig sein können, obwohl sich auch dieser Umstand bei den Leistungen in einem Lernkurs stark bemerkbar machen kann. Es spielt auch nicht allein eine Rolle, daß ein Teil der lernenden Erwachsenen eine stimungsmäßige Unterstützung und Ermutigung erfährt, während ein anderer Teil gehemmt wird, weil er mit denen in Konflikt gerät, die bisher für

das institutionelle Gefüge und gegebenenfalls auf die Ideologie, durch die das Lernen bestimmt wurde. Demgegenüber gilt es, die Zwischeninstanzen der Subkulturen stärker in die Untersuchungen und Überlegungen einzubeziehen.

2.33 Die gesamtgesellschaftliche Dimension

So wichtig die Bezugsgruppen für das Lernverhalten sind, die dritte Dimension des sozialen Aspekts ist deshalb für eine Analyse keineswegs bedeutungslos. Die Gesamtgesellschaft und im Streifmaß die staatlichen Instanzen haben auch dann eine Relevanz für EB, wenn man an der Auffassung festhalten wollte, sie so „frei vom Staat“ wie möglich zu halten. Auch dann wird man sich seinem Einfluß nicht entziehen können, denn er garantiert weitgehend die institutionellen Grundlagen der EB oder er kann verhindern, daß sie eine institutionelle Fassung erhält. Die Zurückhaltung, die der Staat bisher der EB gegenüber ausgetübt hat, wird den gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr gerecht. Engagiert sich aber der Staat in stärkerem Maße für die EB, bedeutet das noch keineswegs, wie vielfach befürchtet wird, zwangsläufige Konsequenzen für die Didaktik und Methodik. Zum einen ist es heute nicht mehr selbstverständlich, daß sich eine staatliche Initiative nur an zurückliegenden Modellen orientiert und zum anderen ist das, was als Staat heute wirksam werden kann Ausdrucks- und Realisierungsinstanz der gesellschaftlich wirksamen Kräfte und Normen.

Fragen wir nach gesellschaftlichen Determinanten des Lernens, so ist also nicht nur an politisch bedingte Formen der Lehrorganisation zu denken. Es geht nicht nur um institutionell gefügte Angebotstypen und Verfahrensweisen, wie sie etwa durch Einrichtungen der VHS, der betrieblichen Bildung, der Verbandsakademien usw. gegeben sind. Der Blick ist darüber hinaus darauf zu richten, wie das Lernen in seiner Verbreitung, seinem Stil und seinen Intentionen vom gesellschaftlichen Lernklima beeinflusst wird. Seine normierende Wirkung auf Lernbereitschaft und Lernenergie geht sowohl auf direkte als auch auf indirekte Prägungsmomente zurück²⁷⁾. Die direkten zeigen sich an den Rollenerwartungen gegenüber

Erwachsenen und an dem sie bestimmenden anthropologischen Vorverständnis, mit dem menschliches Verhalten bewertet wird. Solange das menschliche Leben in zwei deutlich voneinander abgehobenen Phasen gesehen wird, solange man die Zeiten des Lernens und der Ausübung des Gelernten unterscheidet, solange steht das Lernen von Erwachsenen unter ungünstigen klimatischen Bedingungen²⁸⁾. Es wird nicht durch die herrschenden Verhältnismaßstäbe gestützt. Daß das Lernen von Erwachsenen nichts Selbstverständliches ist, wirkt auf das Lernpotential und auf das Lernverhalten einschränkend zurück. Es erfordert verstärkte Energie, gleichsam erwartungswidersprechend mit dem Lernen anzufangen und es durchzuhalten.

Das Lernklima erhält seine Atmosphäre nicht zuletzt von den herrschenden Ordnungsvorstellungen und Ordnungsmitteln einer Gesellschaft. Die unsrige funktioniert als eine durch Sozialpolitik begrenzt abgesicherte Konkurrenzgesellschaft. Es herrscht die Annahme vor, daß allein der Regulierungsfaktor Konkurrenz Freiheit garantiert, individuelle Leistungen hervorbringt und Menschen zugleich kooperationsbereit macht. Konkurrenz bzw. Rivalität gelten als stärkste Anreize, sich anzustrengen. Sie sind die grundlegenden Maßstäbe des Erwartungssystems. Auf dieses Erwartungssystem ist das Bildungssystem, die Lernorganisation und der herrschende Lehrstil bezogen. Ist bestimmt im Prinzip Lernziele, Lernweise und die Art der Unterstützung, die der Lernende erfährt. Es darf deshalb nicht verwundern, wenn der Lernwille gewöhnlich auf unmittelbar nutzbare Lernziele gerichtet ist oder wenn der Lernaufwand unter dem Aspekt des Selbstwertgefühls gesehen wird²⁹⁾. Es sind also vornehmlich sekundäre Motive, die an das zu Lernende heranführen. Sie sind nicht von vornherein, wie gelegentlich unterstellt wird, von minderm Wert, aber sie können die Lernenergie in eine Richtung lenken, die nicht zur sachlichen Erhellung des zu Lernenden führt. Man muß sich in der EB also einerseits über das Vorhandensein einer extrinsischen Motivation im Klaren sein und an sie anknüpfen, andererseits aber auch sehen, wie sie auf das fachliche und auf ein menschliches Lernziel gelenkt werden kann.

Insofern das Menschen- und Gesellschaftsbild vom Zweckhaften bestimmt ist, bestimmt es auch das Lernklima. Selbst der in der traditionellen Pädagogik so auffällige Kult der Innerlichkeit – lange Zeit auch das Ideal der VHS – ist nur die Kehrseite einer solchen Wertorientierung am unmittelbaren Nutzen. Es kann deshalb nicht verwundern, wenn sich die Lernenergien vornehmlich auf Anwendbares richten und wenn das „Geistige“ als zusätzlich Zweckfreies als erfreuliches Ornament, wenn nicht gar als Verschleierungsmöglichkeit für den nichterscheinenden Lebensalltag angesehen wird. Unter solchen Umständen wird Lernen von Erwachsenen sprunghaft und an einem bestimmten Fall orientiert oder sentimental und selbstbestätigend. Verschärft wird die Situation noch dadurch, daß mit dem Aufstiegsanreiz operiert wird, ohne daß es objektive Maßstäbe dafür gibt. Unter welchen Bedingungen er tatsächlich zu erreichen ist.

Der Vorrang der Funktionserfüllung führt dazu, daß vornehmlich dienstbare, rationale Fähigkeiten verlangt und anerkannt werden. Sachbezogene, rationalen Fähigkeiten wird kein Eigenwert zugemessen. Dem entspricht die übliche Diffamierung des Intellektuellen, d. h. einer Denkweise, die ihre rationalen Möglichkeiten auch kritisch auf sich selbst bezieht und damit die Voraussetzungen schafft, Rationalität auch jenseits des bestehenden Ordnungssystems für soziale Fantasie und mögliche Alternativen in Gang zu setzen. Wird eine solche Möglichkeit aber abgewertet, geht ein wichtiger Impuls für den Lernaufwand verloren. Die Ablehnung dessen, was man für theoretisch hält, macht das Lernen selbstgenügsam. Es beschränkt sich auf das, was man können muss und versucht, dieses können möglichst schnell und einfach gegebenenfalls mit Tricks zu erreichen. Je weniger aber der Lernvorgang die theoretische Reflexion einbezieht, umso wirklichkeitsfremder wird er, denn diese Wirklichkeit ist keine Abfolge von Zufälligkeiten, sondern ein Geflecht aufeinander bezogener und wirkender Erscheinungen.

In einer Gesellschaft, in der man nicht mehr tut als für den eigenen Nutzen nötig ist, ist Lernen ein Instrument, dessen man sich bedient, eine Anstrengung, der man sich so weit wie nötig unterzieht, deren Eigenwert

man aber nicht begreift. Wer als Erwachsener lernt, ohne, daß für seine Mitmenschen offensichtlich ist, wofür er es tut, gilt noch weithin als „kommische Figur“⁴³⁰. So ist das Lernen heute weithin überschattet vom herrschenden Konkretrismus. Gelegentliche Gegenwehr erfolgt unter dem Motto „Kreativität“ oder „divergierendes Denken“. Unter den gegebenen Umständen führen sie aber allzu leicht zu Unkontrolliertheit und Egozentrik, die zwar Einfälle hervorbringen können, die aber nicht zu der Rationalität befreien, die notwendig ist, um komplexe Sachverhalte zu durchdringen und zu verbessern. Es gilt dem Gegenüber zu erkennen, daß ein Weg gefunden werden muß, der Präzision des Wissens und Könnens mit dem Blick für wechselseitige Beziehungen und für menschliche und gesellschaftliche Veränderungsmöglichkeiten verbindet und so den Gegensatz von Zweckdienlichem und Überschlüssigem überwindet. Eine Analyse der Lernvorgänge zum Zweck einer Qualifizierung, der Planung und der Verfahren von EB kann dazu beitragen.

2.4 Die Aspekte einer Beschreibung der Lernsituation

Jeder Versuch einer systematischen Beschreibung der Lernsituation muss sich entscheiden, wie weit der Kranz, der in die Untersuchung einzubeziehenden Wirkungsmomente ausgedehnt werden soll. Nicht nur ideologische Vorbehalte, sondern auch darstellungstechnische Schwierigkeiten haben in der Vergangenheit dazu geführt, daß die gesellschaftlichen Wirkungsk Faktoren in der Betrachtung von Lehr- und Lernvorgängen unterbelichtet geblieben sind. Wir haben sie deshalb in den vorausgegangenen Abschnitt ausdrücklich herausgestellt, denn in jeder Lehr- und Lernabsicht steckt ein Politikum, insofern sie auf Veränderung abzielt und insofern die Richtung dieser Veränderung, d. h., die Lehr- und Lernziele, nicht unabhängig von gesellschaftlichen Konstellationen formuliert werden. Bei der folgenden systematischen Darstellung der Feldstruktur wird das gesellschaftliche Wirkungspotential auch bei den einzelnen zu untersuchenden Faktoren zu berücksichtigen sein.

Wenn wir uns auf direkte, intentionale und lehrunterstützte Lernprozesse beschränken, dann ist das Feld des Lehrens und Lernens durch die Ausgangslage und das Endverhalten abgegrenzt. Damit gehören neben den unmittelbaren Interaktionen auch die Voraussetzungen und Folgen des Lerngeschehens zu den zu untersuchenden Feldfaktoren. Vergangenheit und Zukunft wirken auf das Lerngeschehen ein. Deshalb kann auf eine zeitliche Perspektive bei einer Feldanalyse nicht verzichtet werden.

Die Ausgangslage ist bestimmt durch die Vorgefährtheit der am Lernprozess Beteiligten. Sie führt zum Lernen, wenn ein Spannungszustand besteht, den man überwinden möchte. Das Unbefriedigtsein mit der gegenwärtigen Situation setzt Versuche in Gang, mit dieser Situation fertig zu werden. Eine der erfolgversprechendsten Möglichkeiten dazu ist, sie lernend zu verändern. Sucht man sich dafür Hilfen, bieten sich mehrere Möglichkeiten an: das informelle Gespräch mit anderen Menschen, die schriftliche Information, Sendungen über Funk und Fernsehen usw. Hier beschränken wir uns auf solche Situationen, in denen ein institutionalisiertes Angebot zu organisiert Lernhilfe gemacht wird, wobei eine Lehrperson den Lernerfolg sicherstellen soll, indem sie lernfördernde Situationen zu schaffen und lernhemmenden Faktoren entgegenzuwirken versucht.

Dafür ist es vorteilhaft, die Art der Vorgefährtheit der Lernenden zu kennen. Im Einzelfall kann dies Schwierigkeiten bereiten, weil die Voraussetzungen, unter denen Lernende eine Lehrveranstaltung besuchen, nicht offen zutage liegen und auch nicht einfach erfragt werden können. Denn dem Lernwilligen muß die Ausgangslage, die ihn zum Lernen veranlaßt, keineswegs voll bewußt sein. Sie wird sich deshalb immer nur begrenzt erschließen lassen. Umso wichtiger ist es, daß dem Lernhelfer die Kategorien bewußt sind, mit denen sich die mögliche Eigenart der Vorgefährtheit bestimmen läßt. So ist es nützlich, sich die jeweilige Zielspannungslage so weit wie möglich zu verdeutlichen, die Impulse für das Lernen gibt. Ebenso kann es hilfreich sein, wenn man das Anspruchsniveau einzuschätzen vermag, weil es sich dann leichter entscheiden läßt, von wel-

cher Leistungsebene der Lernprozeß ausgehen beziehungsweise zu welchem er hinführen kann. Vor allem aber will die Motivation ausgemacht sein, die dazu veranlaßt, sich der Anstrengungen des Lernprozesses zu unterziehen. Ähnlich ist es mit den Erwartungen, die dem Lerngeschehen, der Lehrperson und den veranstalteten Institutionen entgegengebracht werden. Schwierig wird es allerdings, wenn die Erwartungen auf Mißverständnissen beruhen. Ebenso kann die Vergangenheit, die die Lernenden in den Lernprozess einbringen, hemmend wirken. Sind ihre Erfahrungen Selbsttäuschungen, ist die Geschichte ihres Lernens mit unverarbeiteten Versagen und nicht verwundenen Versagungen (Frustrationen) belastet, wird es schwer, den Lernprozeß effektiv zu machen.

Neben den Prägungen der hier angedeuteten Art spielt für die Definition der Ausgangslage die Vorleistung eine Rolle. Das Wissen und Können, das für die neue Lernaufgabe mitgebracht wird, ein Faktor, der bei klar definierten Unterrichtskursen genauer bestimmt werden sollte, weil nur dann eine wichtige Voraussetzung für die Effizienz eines Unterrichtskurses geschaffen ist.

Ebenfalls zeitlich weit gespannt ist die Kategorie des Endverhaltens. Allerdings befindet sich die Feld-Analyse hier in einem Dilemma. Wenn sie an der Effizienz interessiert ist, muß sie die spätere Anwendung des Gelernten beachten. Diese Art der Nachwirkung ist aber kaum kontrollierbar. Es ist nicht zu klären, inwieweit auch Faktoren zur Anwendung beigetragen haben, die vom organisierten Lernprozeß unabhängig sind. Exakte Lernziele zu definieren, erscheint dann dennoch erstrebenswert, weil die Lernenergie dann am nachhaltigsten entfaltet wird, wenn klar ist, was erreicht werden soll. Heute ist es gerade zu Mode geworden, operationale Lernziele zu fordern³¹. Als Reaktion auf jahrhundertlange übliche verblasene, idealistische Verlautbarungen über Bildungsziele, die bestenfalls erkennen lassen, was der Lehrende möchte, ist eine solche Tendenz verständlich und erfreulich. Dennoch wird die Forderung nach beobachtbaren, überprüfbaren Lernzielen vielfach nicht einmal von denen erfüllt, die sie erleben. Darin drückt sich nicht nur Unvermögen oder mangelnde Übung aus. Vielmehr muß man sehen, daß sich nicht in jedem

Für die Lernleistung ist von entscheidender Bedeutung, in welcher Form sich die Interaktionen abspielen. Wie die Kontakte entstehen und aufrecht erhalten werden, beeinflusst den Lernprozeß und die Erfolgchancen. Insofern aber die Interaktion durch Sprache zustande kommt, wird die Art des Umgangs mit der Sprache zu einem entscheidenden Kriterium für die Lerneffizienz. In Wechselwirkung mit den Lerntypen kann sie ein entscheidendes Hindernis für die Wissensaneignung, insbesondere aber für die Verstehensweiterung darstellen. Die Problematik, die sich aus der Existenz der Kommunikationsschranken ergibt, ist in letzter Zeit sehr stark in den Vordergrund getreten. Obwohl sie zweifelsohne eine zentrale Problematik für jegliche Bildungsbemühungen darstellt, ist man über die Konsequenzen dieses Tatbestandes keineswegs einig³³. Ebenso ist es üblich geworden, dem Führungsstil eine ausschlaggebende Rolle für den Lernerfolg beizumessen, obwohl sich inzwischen auch hier gezeigt hat, daß die Problematik komplizierter ist als gemeinhin angenommen wird³⁴. Über all diese Schwierigkeiten darf aber nicht vergessen werden, inwiefern weit sich im Lehr- und Lernbetrieb unbewußte Gruppenprozesse von der Art zur Geltung bringen, die schon von der Erörterung der sozialen Dimension des andragogischen Feldes andeutungsweise dargestellt wurden und für die eine Sensibilität zu entwickeln, Lehrende für Lernerfolge qualifiziert.

Bei den Vermittlungsprozessen greifen mehrere Handlungsvollzüge ineinander. Sie werden hier unter den Gesichtspunkten der Lernplanung und Lernorganisation zusammengefasst, die weithin das decken, was gewöhnlich unter den Begriffen Didaktik und Methodik subsumiert wird. Diese Termini werden hier nur sparsam in konkreten Zusammenhängen verwendet. Andernfalls wäre eine terminologische Auseinandersetzung erforderlich, mit der der Leser hier nicht belastet werden soll³⁵. Insbesondere der Begriff der Didaktik erscheint durch die Vorstellung von den Bildungsgehalten spekulativ überfrachtet. Will man die im Gang befindliche Entlastung des Begriffs unterstützen, wie es hier erklärte Absicht ist, tut man gut, den Didaktik-Begriff auf den Bereich des Planbaren zu konzentrieren. Es geht dann um die Begründung der Auswahl und der

Fall die Funktion eines Lernprozesses an einem operational definierten Lernziel ausweisen läßt. Immerhin sollte sich aber auch in der EB das Bestreben durchsetzen, mehr über Lernziele als über Lehrziele auszusagen. Denn zum einen hat der Lerner einen Anspruch darauf, vorher zu wissen, was er zu tun hat und was ihm geboten wird und zum anderen wirkt die Art der Lernzieldefinition auf die Art und Qualität des Weges zurück. Allerdings sollte dabei nicht vergessen werden, daß es letzten Endes um die Integration des Gelernten in das Denk- und Verhaltensrepertoire und um die Fähigkeit geht, das Gelernte im sozialen Kontext anzuwenden, denn von Lernerfolg kann man dann erst sprechen, wenn die Entscheidungsfähigkeit ausgebildet ist, das neue Wissen situationsgerecht zu nutzen.

Die Lernsituation selbst ist von der Interdependenz vielschichtiger Faktoren bestimmt, die hier als Lernende, Lehrende und das zu Lernende bezeichnet werden. Mit diesen, den Sprachfluß erleichternden Termini können zwar nicht beabsichtigte Assoziationen herausgefordert werden. Sie sind aber dann nicht mehr irritierend, wenn Einverständnis darüber herrscht, daß „Lehren“ nicht mit „Vortragen“ identisch ist, sondern den gesamten Komplex der Möglichkeiten zur Lernhilfe umfasst und daß der Faktor des Lehrenden auch nicht durch eine Lehrperson repräsentiert werden muss³⁷. Die Bezeichnung „Das zu Lernende“ macht zugleich deutlich, daß es nicht nur um Lerngegenstände und Lehrstoff geht, woran man wohl zuerst denken mag, sondern auch um Funktionsziele, Leistungsformen und Sachstrukturen. Das zu Lernende ist demnach als „System“ zu verstehen. Dies gilt auch für die Wirkungsfaktoren Lernende und Lehrende, bei denen in Anbetracht der biographischen Daten, die für das Aufgabenverständnis und die Art und Weise des Lehrens und Lernens mitbestimmend sind, die Zeit-Dimension beachtet werden muß. Es sind also einerseits Phänomene wieder aufzugreifen, die schon bei der Betrachtung der Ausgangslage zur Diskussion stehen, andererseits sind Voraussetzungen zu beschreiben und Bedingungen herauszustellen, die für die Art der Interaktionsvorgänge und Vermittlungsprozesse bestimmend sind.

inhaltlichen Anlage von Lehrinitiativen. Sie führt auf gesellschaftliche und psychologische Bedingungen von Planungskonzepten, und sie kann damit zugleich die Wertungen offenlegen, die diesen Prozessen zugrunde liegen.

Die Planungsgesichtspunkte für die Organisation der Vermittlungsprozesse müssen angesichts der Bedingungen, unter denen sie verwirklicht werden können, vornehmlich zwei Arbeitsgänge begründen und präzisieren, die Reduktion und die Rekonstruktion. Denn es geht darum, objektive Repräsentanz und subjektive Bedeutsamkeit aufgrund legitimer Auswahl und Verkürzung sowie mit Hilfe lernpsychologisch effektiver Anordnung der Lernaufgaben miteinander zu verbinden und auf diese Weise die „Passung“ zwischen Sachstruktur und Aufnahmevermögen zu erreichen³⁶⁾. Mit anderen Worten: der Katalog der Begründungen als Dokumentation öffentlicher Didaktik und das Prinzip der Stufung der Leistungsfunktion als Instrumentarium psychologischer Didaktik müssen in Beziehung zueinander gebracht werden. Das bedeutet, angesichts der begrenzten Zeit nebenberuflicher Lerner zu prüfen, wie der Lernstoff auf seine Grundstrukturen reduziert und wie er in Rücksicht auf die Lernkapazität in effizienter Weise aufgebaut werden kann. Dafür mögliche Verfahrenswesen werden in einem vorletzten Abschnitt zu erörtern sein, wenn es dafür auch keine Patentantworten gibt, weil die einzelnen Wirkungsfaktoren in Wechselwirkung zueinander stehen und unterschiedliche Erfahrungsbereiche zu berücksichtigen sind. Auf jeden Fall ist zu bedenken, wie eine Lern wirksame Form der Mittelanwendung und wie eine regelmäßige Rückkopplung erreicht werden kann, die die Funktion der Arbeitskontrollen zu übernehmen vermag.

In der Koordination der Bedingungskonstellationen und Instrumentarien wird erkennbar, was vordringliche Aufgabe in der Praxis der EB ist. Immer wieder treten bestimmte Anforderungen aufgrund der Feldstruktur

auf, die wohl auch sonst als Lehranforderungen für die EB genannt werden, die aber nun ihren systematischen Ort haben und die aufgrund des Kontextes, in dem sie stehen, besser verstanden und variiert werden können und von denen man begründeter wissen kann, warum sie vorrangig sind.

Es mag auffallen, daß in unserer ersten Übersicht ein Aspekt nicht ausdrücklich genannt ist, der in Lehrbüchern eine große Rolle zu spielen pflegt, die Annahme von spezifischen Lernphasen, auf die bei der Lernhilfe einzugehen ist. Sie unabhängig vom jeweiligen Kontext erläutern zu wollen, führt aber zu sehr abstrakten Darstellungen, so daß es hier vorgezogen wurde, die mit den Lernphasen fixierten dynamischen Momente im Rahmen der Faktorenkonstellationen zu erörtern. Das gilt insbesondere für die Rolle der Motivation, ebenso aber auch für die Funktion dessen, was als Widerstand bezeichnet wird.

Um das Ensemble der Bedingungen, Faktoren und Prozesse, das im sprachlichen Nacheinander unübersichtlich erscheinen kann, auf einen Blick „sichtbar“ zu machen, bringen wir einige Schaubilder mit den Stichworten der Gesamtkomplex, erfasst und ausdifferenziert werden kann. Und wenn viele Gesichtspunkte und Stichworte in den Schaubildern mehrfach erscheinen, ist dies als Zeichen für die Wechselwirkung der Phänomene zu werten. Die Technik dieser Schaubilder ist in Lehrgesprächen bei Ausbildungsseminaren entwickelt worden. Wenn eine solche graphische Darstellung an der Tafel entsteht und kommentiert werden kann, wird der dynamische Charakter noch deutlicher. Andererseits können diese Tafelbilder auch als Gedächtnisstütze dienen.

Das Feld des Lehrens und Lernens: Die Lernsituation

Schaubild 1

Ausgangslage	Spannungsfaktoren	Motivation	Erfahrung	Erwartung	Vorleistung
	<ul style="list-style-type: none"> - Zielspannungslage - Anspruchsniveau - Binnenkonflikte 	<ul style="list-style-type: none"> - exogene und endogene - bewußte und unbewußte - spezielle und allgemeine 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernerfahrung - Phasenerfahrung - Lebenserfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Vorstellungen - gezielte Ansprüche 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorkenntnisse - Aufnahme-fähigkeit - Verarbeitungs-fähigkeit
Wirkungsfaktoren	Lerner	Lehrende	Das zu Lernende	Interaktionsvorgänge	
	<ul style="list-style-type: none"> - Altersgruppen - Status - Aufgabeneinstellung - Lernverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - Biografische Daten - Qualifikationen - Aufgabenverständnis - Lehrverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - Funktionsziele - Leistungsformen - Sachstruktur 	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenprozeß - Sprachliche Verständigung - Arbeits- und Führungsstil - Kontaktformen 	
Planungsgesichtspunkte	Öffentliche Didaktik	Psychologische Didaktik	Vermittlungsverfahren	Arbeitsmittel	
	<ul style="list-style-type: none"> - Zeit-Stoff-Relation - Reduktionsstufen - Maßstäbe und Mittel der Auswahl - Transfer 	<ul style="list-style-type: none"> - Ansatzpunkte - Aufbaukriterien - Relation der Eig-nung - Dramaturgie 	<ul style="list-style-type: none"> - Verarbeitungs-hilfen - Dramaturgie 	<ul style="list-style-type: none"> - Funktionen - Arten - Kontextmodelle 	
Endverhalten	Lernzielebenen	Wissenserwerb	Kontrollformen	Anwendung	
	<ul style="list-style-type: none"> - Richt-, Grob- und Feinziele 	<ul style="list-style-type: none"> - kurzfristig/langfristig 	<ul style="list-style-type: none"> - Leistungsmessung/Handlungskonsequenzen. 	<ul style="list-style-type: none"> - im veränderten sozialen Kontext 	

Tietgens, Hans (1967). Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung: S. 9-46, Braunschweig: Verlag Georg Westermann.

Inhaltsverzeichnis

I. Vorbemerkungen.....	9
II. Zur Problematik einer Eigenständigkeit	17
Das Selbstbild der Erwachsenenbildung – Freiwilligkeit und Motivation – Erfahrung und Vergangenheit – Altersspezifisches Lernen – Mündigkeit und Gleichberechtigung – Autorität und Gegensteuerung – Das Okkasionelle und die Zusammenhänge – Versuch einer Differenzierung – Wissenschaftlichkeit u. Laienbildung	
Anmerkungen	43

I. Vorbemerkungen

Jeder Versuch, sich gegenwärtig grundlegend über Erwachsenenbildung (EB) zu äußern, kann nur als »Vorbereitung« verstanden werden, denn alles Nachdenken über EB steht noch an seinem Anfang. Es vollzog sich bisher am Rande der Bildungsdiskussion, denn es betraf einen Arbeitsbereich, dem noch kein fester Platz in unserem Bildungssystem zuerkannt wurde. So ist es nicht verwunderlich, wenn derzeit noch eine Kombination von Rechtfertigungen und Wünschen die Stelle der Theorie einnimmt. In einer solchen Lage ist es verlockend, eine Konzeption für die EB zu entwickeln. So lange ein solches theoretisches Konzept aber nur deduziert werden kann und seine Prämissen strittig sind, wird seine Bedeutung für die Praxis der Erwachsenenbildung zweifelhaft bleiben. Wenn sie vertrauenswürdig werden soll, dürfen sich die Äußerungen über sie nicht nur auf Sollens-Kataloge und Einzelberichte konzentrieren, sondern sie müssen zeigen, wie man über EB so reflektieren kann, daß es dem Lehren und Lernen zugute kommt. Deshalb erscheint es angemessen, eine systematische Durchdringung der Wirklichkeit vorzunehmen, aus der sich dann auch eine Theorie entwickeln läßt, die von praktischer Relevanz ist, die eine Orientierung für die konkrete Strategie bietet. Der Augenblick scheint für einen solchen Versuch günstig, weil in den letzten Jahren einiges für die EB erforscht worden ist, so daß es an der Zeit wäre, etwas von ihr zu erforschen. Jedoch bedarf es dafür einer Klärung der Voraussetzungen, die für den Bezugsrahmen solcher Untersuchungen notwendig ist.

Diese Überlegungen haben die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) veranlaßt, nicht zuerst das herauszubringen, was viele von ihr erwarten und worüber sich ihre Mitarbeiter

VHS denkt. Insofern ihre Arbeit exemplarisch ist, dürfen wir annehmen, daß die hier gebotenen Überlegungen und Darstellungen auch für die Mitarbeiter anderer Institutionen der EB anregend sein können. Und schließlich: insofern die Arbeit der VHS in besonderem Maße der Öffentlichkeit verpflichtet ist, ist sie zu einer beispielgebenden Selbstkritik angehalten. Auch in diesem Sinne möchte das hier vorgelegte Buch verstanden werden.

Es ist in Team-Arbeit entstanden. Die hier vorgelegten Texte sind das Ergebnis von ersten Entwürfen, die innerhalb der PAS in mehreren Ausbildungen-Seminaren und bei verschiedenen Mitarbeiter-Konferenzen diskutiert wurden. Allen, die auf diese Weise daran mitgewirkt haben, sei an dieser Stelle gedankt. Ursprüngliche Absicht war, den Werkstatt-Charakter der Formulierungen auch bei der Drucklegung zu erhalten. Die nochmalige Lektüre der leider noch recht seltenen ähnlichen Versuche führte aber zu der Überzeugung, daß die Beobachtungen und Gedankengänge einleuchtender werden, wenn eine konventionelle Darstellungsweise gewählt wird. Geblieben ist jedoch die ursprüngliche Anlage, die darauf abgestellt war, den komplexen Sachverhalt des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen unter verschiedenen Aspekten zu beleuchten, so daß jedes Kapitel auch für sich gelesen werden kann. Damit hoffen wir, kein Lehrbuch aber ein Arbeitsbuch zu bieten, das bei einschlägigen Gelegenheiten genutzt werden kann. Aufbau und Folge der verschiedenen Gesichtspunkte bringen es allerdings mit sich, daß die Einzelprobleme manch einem Leser unterschiedlich gewichtet erscheinen mögen. Insbesondere dem VHS-Leiter wird vermutlich manches sehr komprimiert und der Detaillierung bedürftig erscheinen. Die hier vorgelegte Publikation kann und soll aber nicht das in Arbeit befindliche „Handbuch für die Praxis des VHS-Leiters“ ersetzen.

Einige Bemerkungen zur Gliederung und zur Funktion der einzelnen Kapitel erscheinen noch angebracht. Auch wenn man sich ganz auf die Vermittlungsvorgänge konzentriert, ist zu prüfen, inwieweit dafür das, was

11

mündlich auch immer wieder äußern müssen - eine historische, gesellschaftliche und anthropologische Grundlegung. Wir haben es vielmehr vorgezogen, eine Sammlung von Beiträgen zusammenzustellen, die unter verschiedenen Aspekten auf die Vorgänge und Probleme verweisen, in die sich die Mitarbeiter der EB hineingestellt sehen. Es werden dabei vor allem solche Phänomene betont herausgestellt werden, die uns in der bisherigen Literatur weniger berücksichtigt erscheinen. Insofern sich daraus Vorstellungen über EB ergeben, die vom üblichen Consensus abweichen, wird es auch nötig sein, die anthropologischen Voraussetzungen der gebotenen Aspekte wenigstens anzudeuten. Ausführlicher wird eine solche Anthropologie aber nur in einer gesonderten Veröffentlichung möglich sein, die darauf eingeht, was es heißt, daß der Mensch das spezifisch lernende Wesen ist. Eine entsprechende Publikation hoffen wir in absehbarer Zeit vorlegen zu können. Hier ist das Ziel, den Blick auf die Prozesse zu lenken, die mit dem Begriff EB gedeckt werden und die es aufzudecken gilt, wenn erkennbar werden soll, was für die Mitarbeiter der EB einsichtig und lernbar zu machen ist.

Verstehen wir EB im weitesten Sinn, ist sie institutionell nicht einzugrenzen, und die Äußerungen über sie müssen sehr vage bleiben. Aussagekräftig werden sie erst, wenn man sie auf konkrete Situationen bezieht. Um den Darstellungsbereich übersichtlich zu halten, wurden hier die indirekten Formen der EB, wie sie etwa die sogenannten Massenmedien bieten, nicht berücksichtigt. Ausgangsbasis ist der primäre Erfahrungsbereich der Autoren: die Volkshochschule (VHS). Eine solche Wahl erscheint berechtigt, weil sich ein originäres Selbstverständnis der EB am ehesten dort entwickeln kann, wo EB nicht *eine* von mehreren Aufgaben einer Institution ist, wie etwa bei Betrieben oder bei der Bundeswehr, oder wo sie nicht auf bestimmte Gruppen und Ziele gerichtet ist, wie in der konfessionellen EB oder bei den Gewerkschaften und Berufsverbänden. Deshalb ist es auch nicht zufällig und es ist auch kein Werturteil, wenn die wissenschaftliche Literatur über EB weitgehend an der Arbeit der VHS orientiert ist, oder wenn die Bevölkerung, - wie empirische Untersuchungen gezeigt haben - bei dem Stichwort EB in erster Linie an die

10

bisher über EB gedacht und gesagt worden ist, einen Bezugsrahmen abgeben kann. Einer solchen Vergewisserung dient das 2. Kapitel. Es hat vornehmlich theoretischen Charakter, weil eine Sichtung der Literatur erkennen läßt, wie sehr bisher immer wieder versucht worden ist, Aussagen über EB von einer Norm des Erwachsenenerechten, von einer »Eigenschaftigkeit« abzuleiten. Inwieweit dies tatsächlich möglich ist, soll im 2. Kapitel geklärt werden. Dabei wird auch deutlich zu machen sein, warum bisher das Lernen nur selten Gegenstand der Diskussion über EB gewesen ist und warum es dringend an der Zeit erscheint, dieses Versäumnis auszugleichen.

Zu den Charakteristika der EB gehört es auf jeden Fall, daß der organisatorische Rahmen für den Vermittlungsprozeß nicht fest vorgegeben ist, sondern daß dafür verschiedene Möglichkeiten angeboten werden können. Diese verschiedenen »Veranstaltungsformen« werden im 3 Kapitel vorgestellt, soweit sie als äußere Fassung der Arbeitsweise zum Verständnis der weiteren Betrachtungen definiert sein müssen. Wie diese Veranstaltungsformen mit verschiedenen Themengebieten, Arbeitsweisen, Kommunikationsstilen und Teilnehmergruppen vorteilhaft zu verbinden sind, wird an anderer Stelle näher erläutert werden.

Im Mittelpunkt der didaktisch-methodischen Reflexion steht der Vermittlungsprozeß selbst, der sich in verschiedenen Arbeitsweisen vollziehen kann und für den verschiedene Lehrstrategien entwickelt werden können. Diesen Problemen ist das 4. Kapitel über die »Arbeitsweisen« gewidmet. Es läßt erkennen, daß sich unsere Texte der Problematik des Lehrens und Lernens immer nur von verschiedenen Seiten nähern können, daß es aber noch schwer überwindbare Schwierigkeiten bereitet, diesen Prozeß selbst darzustellen. Wir haben uns auf das konzentriert, was kontrollierbar erscheint und deshalb einen Ansatz gewählt, der sich am knappsten in der Frage fassen läßt, worauf bei der Vorbereitung und der Hospitation eines Kurses oder Arbeitskreises in der EB zu achten ist.

Antworten auf eine solche Frage können immer nur in sehr allgemeiner Form gegeben werden. Es muß dem einzelnen Leser überlassen bleiben,

wie er sie auf seine Situation bezieht. Beispiele können aber die abstrakten Muster verdeutlichen. Deshalb erschien eine Exemplifikation der Arbeitsweisen angebracht, die im 5. Kapitel geboten wird. Dafür wurden Themen gewählt, die für die EB von zentraler Bedeutung sind. Im ersten Fall handelt es sich um das Beispiel einer didaktischen Planung, das zu zeigen versucht, wie jüngste wissenschaftliche Einsichten zu praktischen Konsequenzen führen können selbst und gerade, wenn es sich um ein so traditionsgesichertes Stoffgebiet handelt wie der Deutsch-Unterricht. Die beiden darauf folgenden Darstellungen beruhen auf mehrfacher praktischer Erprobung. Sie erläutern das konkrete Verfahren, einmal am Beispiel eines Internatslehrgangs der Wirtschaft, zum anderen an einem Abendkurs der VHS.

Im 6. Kapitel soll nach den Bemerkungen zur Planungskontrolle etwas zu den Möglichkeiten der Verlaufskontrolle gesagt werden und zwar für einen Bereich, der viel diskutiert, aber im einzelnen bei uns noch wenig erforscht ist. Dieser Beitrag zur Problematik der »Gesprächsführung« ist der detaillierteste, weil unseres Erachtens sehr genaue Kenntnisse über die Mittel des Verfahrensstils erworben werden müssen, bevor generelle Äußerungen über Wert und Nachteile besonderer Diskussionsformen angebracht sind. Immerhin war es möglich, an zwei sehr unterschiedlichen Verlaufsstrukturen spezifische Kategorien der Beobachtung zu verdeutlichen.

Alle hier vorgestellten Kapitel bewegen sich gleichsam um das Hauptthema herum. Das 7. Kapitel greift die Probleme des Lernens unmittelbar auf, und zwar unter einem besonderen Aspekt, den in Deutschland bekanntzumachen, immer noch auf einige Schwierigkeiten stößt. Es geht in diesem Kapitel darum, Verständnis für die sozialen Determinanten des Lernens zu schaffen und einen Einblick in Forschungsergebnisse zu geben, die für die EB relevant sind. Wir möchten die Aufmerksamkeit in stärkerem Maße als bei uns meist üblich ist, auf die beim Lernprozeß mitwirkenden Faktoren richten. Damit werden Gesichtspunkte herausgehoben, die für die Kontrolle der Wirkung des Vermittlungsvorgangs von

großer Bedeutung sind, die aber auch Material liefern, das bei einer Anthropologie der EB zu beachten ist. Daß man sich davor hüten muß, eine gesetzmäßige Kopplung von Verfahrensstil und Lernerfolg anzunehmen, das versucht das 8. Kapitel zu verdeutlichen, das Forschungsergebnisse in einem besonderen, allerdings sehr komplexen Fall darlegt.

Es soll nicht geleugnet werden, daß das Buch in seiner Anlage und mit seinen Aussagen sehr leicht in eine Zwei-Fronten-Auseinandersetzung geraten kann. Es setzt sich nämlich einerseits über viele traditionelle Vorstellungen von EB hinweg; andererseits versucht es aber nicht, die allerneuesten pädagogischen Tendenzen für die EB nutzbar zu machen. Weder die Verfechter »volkstümlicher« Bildung noch die begeisterten Anhänger der programmierten Unterweisung kommen auf ihre Kosten. Wir sind bei allen Sondierungen in der PAS zu der Überzeugung gelangt, daß die Entwicklung der EB in starkem Maße davon abhängen wird, wie schnell es ihr gelingt, sich von einer Reihe der bisher selbstverständlich erscheinenden Prämissen zu lösen. Sie darf sich deshalb aber noch nicht an neu aufkommende Vermittlungstechniken binden, die unter besonderen Bedingungen ergebiger als konventionelle Methoden sein können, für die jedoch diese Bedingungen zum mindesten in der Bundesrepublik aufgrund unzureichender empirischer Erprobung noch nicht definiert werden können. Unsere Veröffentlichung zielt aber darauf ab - und die Schlußbemerkungen sprechen es unmittelbar an - deutlich zu machen, welche weiteren Ansätze für Untersuchungen und Überlegungen notwendig erscheinen, welche Problemfelder und welche Intentionen in Zukunft vordringlich erforscht und bedacht werden müssen.

Als ein Kernproblem der EB hat sich bei unseren Erörterungen die inner-sprachliche Mehrsprachigkeit erwiesen. Sie betrifft auch die Darstellung über EB. Die sprachliche Transformation, die in der Praxis der einzelnen Veranstaltung eine besonders schwierige Aufgabe ist, muß auch in der Literatur, die sich mit EB beschäftigt, geleistet werden. Dabei wird das Spannungsfeld zwischen Sachgerechtigkeit und Verständlichkeit durch

eine Reihe von Faktoren charakterisiert, die die sprachlichen Möglichkeiten eingrenzen: Wer über EB reflektiert, kommt mit mehreren Fachsprachen in Berührung. Wer sich über EB äußert, muß mit Adressaten rechnen, die ihrerseits verschiedene Fachsprachen beherrschen bzw. von ihnen beherrscht werden. Wer ungewohnte Einsichten vermitteln will, muß sich meist auch einer ungewohnten Sprache bedienen. Wenn die Sprache ungewohnt ist, in der ihm ein Sachverhalt angeboten wird, hat die Neigung, an dem Wert dieser Sache bzw. an der Aussage über sie zu zweifeln, sie nicht mit seiner Aufmerksamkeit zu honorieren und »aus dem Feld zu gehen«. Unter diesen Bedingungen müssen sich die Aussagen der EB auf einer Zwischenebene bewegen, um sowohl diejenigen anzusprechen, die in der Praxis stehen, als auch diejenigen, die das Nachdenken und die Forschung über sie weiterführen sollen und können.

Ein Wort scheint noch angebracht zum Titel des Buches. Im Jahre 1963 hat die PAS Auszüge aus den Werken des Amerikaners *Knorles* und des Schweden *Husén* unter dem Titel »Erwachsene lernen« herausgebracht. Seit kurzem ist dieser Band vergriffen. Er bot eine Fülle von Anregungen insbesondere für diejenigen, die die Aufgabe der EB und ihre Arbeitsweise in einem dezidiert demokratischen Sinne verstanden. Die Beispiele dieses Buches waren allerdings auf spezifische Situationen der EB in den USA bzw. in Schweden bezogen, und sie schienen nur in begrenztem Maße auf deutsche Verhältnisse übertragbar. Uns kam es darauf an, mit der neuen Veröffentlichung die Anregungen dieses Buches zu systematisieren und den deutschen Voraussetzungen anzupassen. Dafür war es erforderlich, nachdrücklich zu betonen, daß der Lernvorgang der Erwachsenen immer aus einem Ensemble von Faktoren zu verstehen ist, bei dem das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden eine besondere Rolle spielt und bei dem es für das Lehren immer auch etwas zu Lernen gibt. In diesem Sinne will die Präposition »mit« verstanden sein. Der Leser des Buches wird bemerken, daß die Vorstellungen eines demokratischen Erziehungsstils in einer durchaus kritischen Weise übernommen werden. In dem Wörtchen »mit« aber drückt sich das an dieser Denk- und Verfahrensweise unverrückbar bleibende aus, - daß nämlich das Lernen

II. Zur Problematik einer Eigenständigkeit

ein *Minivollzug* mit anderen ist, wie unterschiedlich bewußt dies auch im einzelnen werden mag. Aufgabe des Lehrenden ist deshalb, dieses »Mit« zu fördern und sich in den Lernvollzug miteinzubeziehen. Möge auch der Leser bei aller kritischen Distanz in diesem Sinne nicht »aus« sondern »mit« diesem Buch lernen, auf daß auch wir aus dieser Mitarbeit für unsere Weiterarbeit etwas lernen.

Dr. Hans Tietgens,
Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

In Deutschland ist EB noch keineswegs etwas Selbstverständliches. Publikationen über EB dienen deshalb bisher in erster Linie der Rechtfertigung und der Selbstbehauptung. Man kann viel über Aufgaben, Prinzipien und Ziele lesen. Die Vorgänge hingegen, in denen sich EB vollzieht, kommen in der Literatur zu kurz. Sie beschränkt sich weitgehend auf Solenskataloge oder Datenangaben. Methodische Erörterungen konzentrieren sich meist auf Aussagen über die wünschenswerte innere Einstellung der Kursleiter und Referenten, oder aber auf »Organisationsstrategie«¹⁾. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die Begründung der Eigenständigkeit. Sie wird von Arbeitsbedingungen abgeleitet, die zugleich die Besonderheiten der EB charakterisieren sollen. Ein solches Betonen der Eigenständigkeit ist bei einem Bildungsbereich, der sich erst öffentlich Geltung verschaffen muß, begreiflich. Dennoch ist kritisch zu fragen, ob der in der Literatur nachweisbare Consensus über eine Methodik der EB vor der Realität standhält, oder ob er nur als ein ideologischer Rückhalt zu werden ist, weil ein institutioneller der EB fehlt.

Das Selbstbild der Erwachsenenbildung

Eine solche Vermutung erscheint allerdings auf den ersten Blick unbedeutend. Es ist nämlich durchaus versucht worden, die Eigenständigkeit der EB nicht zu deduzieren, sondern zu beschreiben. Wenn wir die verschiedenen Beiträge zu diesem Versuch zusammenfassen, so ergibt sich ein eindrucksvolles Bild: zu den Veranstaltungen der EB und insbesondere zu denen der VHS kommen die Menschen nach des Tages Last und

Soweit das Resümé, das für denjenigen, der in der Tradition der EB zu Hause ist, überzeugend klingt. Wer jedoch dieser Tradition fremd gegenübersteht, dem wird auffallen, daß in dieser Selbstdarstellung vom Lernen kaum die Rede ist. Auf diese Weise aufmerksam geworden, wird er auf eine Reihe bildungstheoretischer Implikationen stoßen, die zwar lange Zeit als unstrittig galten, die deshalb aber nicht einer kritischen Prüfung entzogen werden sollten. So ist nach einer vorläufigen Sichtung des Problemfeldes festzustellen:

1. Das Selbstbild der EB ist vornehmlich als ein Gegenbild zur Schule entwickelt worden, wobei dieses Gegenbild ungeschichtlich fixiert ist. Der Anstaltscharakter der Schule wird absolut gesetzt; die in ihr stattfindenden Lehrveranstaltungen sind schematisiert. Die Frustrationserfahrungen in dieser Schule werden zum Anlaß genommen, EB als Alternative zu definieren. Ein solches Konzept wird zwar durch unsere sozial- und lernpsychologischen Einsichten gestützt, aber die sachlichen und personellen Möglichkeiten und Grenzen eines freien kooperativen Verfahrens bleiben weitgehend unreflektiert. Die Dissonanz von der Schule wird mit der Unklarheit darüber erkaufte, was man selbst konkret zu bieten hat; denn der Versuch, sich von einem traditionellen schulischen Lehr- und Lernstil abzusetzen, bleibt einer ideal anthropologischen Tradition verhaftet. Dies zeigt sich darin, daß
2. bei dem Versuch, die methodische Eigenständigkeit der EB zu bestimmen, die Fülle dessen, was in der EB geschieht, nicht erfaßt wird. Das Selbst-Bild ist einseitig an bestimmten Aufgaben orientiert. Von allen möglichen Kriterien der EB sind nur die hervorgehoben, die auf die traditionelle Auffassung vom Vorrang der Allgemeinbildung und vom Fragmentarischen der Ausbildung zurückzuführen sind. Nur bei einer Unterbewertung des Fachlichen lassen sich viele der für die EB herausgestellten Besonderheiten als Vorzüge ansehen.
3. Die beiden hier genannten Eigenheiten des Selbst-Bildes stehen im systematischen Zusammenhang mit dem Umstand, daß in dem hier

19

Mühe freiwillig, nur für begrenzte Zeit und gewöhnlich auch ohne konkretes Lernziel. EB kann deshalb nicht einfache Sachverhalte anbieten und Wissen vermitteln, sondern sie muß in besonderer Weise auf die Bedürfnisse und Nöte potenzieller Teilnehmer Rücksicht nehmen. Ihre Arbeitsweise muß deshalb situationsbezogen sein, sie muß auf die Adressaten eingehen. Ihre pädagogische Grundgebärde ist so die Hinwendung zum Bildungspartner, die Offenheit gegenüber dem, wovon er betroffen ist und was er beizutragen vermag. Die Erfahrungen der Teilnehmer sollen in den Bildungsprozess eingebracht werden, zumal sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit zu ergänzen vermögen. Dementsprechend darf es in der VHS nicht das traditionelle Lehrer-Schüler-Verhältnis geben; denn Erwachsene sind als mündige Menschen und damit als Gleichberechtigte anzusehen. Da sie sich gewöhnlich nur auf Zeit für bestimmte Veranstaltungen der EB interessieren, können diese nicht langfristig und systematisch aufgebaut werden. An die Stelle von Bildungsplänen und Lehrgängen, wie sie von der Schule bekannt sind, muß ein okkasionelles Verfahren treten, das an bestimmte Gelegenheiten anzuknüpfen versucht. Es muß einen besonderen Aufforderungscharakter haben und induktiv angelegt sein, das heißt einen Ansatz beim Konkreten suchen, das zugleich aber auch die Chance bietet, auf Bedeutungszusammenhänge zu verweisen und zu Synthesen zu kommen. Die Chance, improvisieren zu können, beinhaltet aber auch den Zwang, experimentieren zu müssen, ohne daß erfolgreiche Versuche verallgemeinert und zu einem Programm erhoben werden dürfen, da die Situationen, von denen die Arbeit bestimmt wird, sich nicht ohne weiteres wiederholen. EB muß auf fallweises und nicht auf planmäßiges Vorgehen eingestellt sein. So wird es auch begreiflich, daß in der Literatur der EB zwar relativ viel über Arbeitsformen gesagt wird, aber so gut wie nichts über ihre didaktischen Schwierigkeiten. Dieser Mangel ist besonders bedauerlich, weil immer wieder betont wird, daß es in der EB nicht allein auf Information, sondern auf Orientierung, auf Problembewußtsein und Urteilsbildung ankommt. Ein solcher Anspruch sollte es nahelegen, über die damit verbundenen didaktischen Probleme nachzudenken.

18

In der folgenden Darstellung und auch in den folgenden Kapiteln mit insbesondere den Konsequenzen nachgegangen, die sich aus den Unterschieden zwischen dem ersten und dem zweiten Funktionstyp ergeben, denn die methodischen Probleme nehmen verschiedene Formen an, je nachdem, ob es sich um ein Lernen zum Zweck des praktischen Nutzens oder der Selbst-, Lebens- und Weltverständnisses handelt. Es ist zwar richtig, wenn beispielsweise *Wagner* sagt, man dürfe diese beiden Lernziele in der EB nicht isoliert voneinander sehen, weil es in ihr weder um ein Abrichten noch um eine Selbstbespiegelung geht³⁾. Aber das ändert nichts an der Tatsache, daß ein vorher feststehendes Lernziel, etwa ein bestimmter definierbarer Grad des Rechen- oder des Englisch-Könnens, andere Verfahrensweise nahelegt, als ein Ziel, das als subjektive Perspektive eines Verständnissuchenden erscheint, die mit objektiven Daten in Verbindung gebracht werden muß.

Freiwilligkeit und Motivation

Als fundamentales Merkmal der EB wird immer wieder die Tatsache herausgestellt, daß die Teilnehmer freiwillig zu den Veranstaltungen kommen. Diese These scheint in der Tat ein wesensbestimmendes Kennzeichen zu sein, das auch von weitreichender Bedeutung für die Methodik ist. Aufgrund der *Freiwilligkeit* kennt die EB, so argumentiert man, keinen die Schule belastenden, atmosphärischen Druck. Der einzelne Kurs steht auch nicht, so heißt es weiter, unter Zeitdruck, weil es nicht darauf ankommt, ein bestimmtes, zentral festgelegtes Pensum in Rücksicht auf einen Prüfungsnachweis abzuhandeln. Dagegen rechnet man mit einer Selbstverständlichen Aufgeschlossenheit der Teilnehmer, da sie aus eigenem Entschluß gekommen sind.

Inwieweit hinter dieser These eine spezifische Theorie der Willensfreiheit steht, mag an dieser Stelle unerörtert bleiben. Versuchen wir, uns den Sachverhalt selbst zu verdeutlichen, so läßt sich zuerst feststellen, daß der Begriff der Freiwilligkeit eine negative Aussage enthält. Es kann niemand

referierten Selbst-Bild alle Spezifika der EB in erster Linie als Chancen, nicht aber als Schwierigkeiten dargestellt werden. Eine solche vorweggenommene, positive Interpretation der Ausgangslage soll offenbar das Selbstbewusstsein stärken. Sie kann aber auch daran hängen, daß die tatsächlichen Wirkungsmöglichkeiten zu nutzen, weil man ihre Grenzen ignoriert, weil die Barrieren für die Lernfähigkeit nicht in das theoretische Konzept aufgenommen sind.

4. Das Bestreben, die Eigenständigkeit der EB zu betonen, hängt offenbar mit der Neigung zusammen, im Informellen einen besonderen Wert zu sehen, während man systematisches als einengend empfunden wird. Über den Nutzen des fruchtbaren Augenblicks wird die Verlässlichkeit als pädagogische Qualität unterschätzt. So versucht man Improvisation gegen institutionelle Notwendigkeit zu rechtfertigen. Darin drückt sich die Abneigung gegenüber Organisation und Verwaltung aus. Es fehlt nicht an Erscheinungen, die eine solche Haltung begründlich machen; aber sie sollten nicht dazu führen, sich gegenüber Entwicklungen zu sperren, die für die Kontinuität wichtig sind.

Nach diesen generellen Bedenken wäre im einzelnen zu fragen, wie weit die Kriterien der Eigenständigkeit stimmig sind, wie sie modifiziert werden können, welche Probleme sie aufwerfen und welche methodischen Konsequenzen sich daraus ergeben. Solche Fragen sind aber nur sinnvoll, wenn man nicht von vornherein ein Einheitsbild von der EB unterstellt, daß die Vielfalt der Praxis nicht zu decken vermag. Sie sollten deshalb auf die verschiedenen Aufgabenbereiche bezogen werden, denen gegenüber die Kriterien der Eigenständigkeit eine sehr unterschiedliche Relevanz haben. Die folgenden Überlegungen gehen deshalb davon aus, daß sich der EB im wesentlichen drei Aufgaben stellen:

- Hilfe zu leisten für das Lernen
- Hilfe zu leisten für die Orientierung und Urteilsbildung
- Hilfe zu leisten für die Eigentätigkeit.

Diese drei Aufgaben sind im Sinne des heutigen Bildungsverständnisses als gleichwertig und als gleichberechtigt anzusehen²⁾.

bzw. des Kursleiters richtig einzuschätzen vermag. Und es kann geschehen, daß das starke Interesse zu überhöhten Erwartungen führt, die den Bildungsprozess blockieren

So gibt es eine Reihe von Faktoren, die vom freiwilligen Kommen auch zum freiwilligen Wegbleiben führen und die den Lehrenden dazu verführen können, sich in seiner Planung und in seinem Vorgehen von den Kurs-Teilnehmern abhängig zu machen, sich nur an deren Erwartungen zu orientieren, nicht aber an den Maßstäben, die mit seinem Angebot ursprünglich gesetzt waren. Es ist deshalb eine wichtige und noch zu wenig diskutierte Aufgabe, darauf zu achten, daß die Rücksichtnahme auf die Teilnehmer sich in methodischen Varianten erfüllt und nicht zu didaktischen Fehlgriffen führt. Wenn also die Freiwilligkeit viele Impulse vermitteln kann, du mußt doch auch gesehen werden, daß sie nur relativ ist, daß die Chance der Freiheit zu improvisieren, auf die Teilnehmer einzugehen und sich an die Bedürfnisse anzupassen, auch Gefahren beinhaltet. Mit anderen Worten: man darf nicht außer acht lassen, daß das zu Vermittelnde seine Eigengesetzlichkeit hat, der man gegebenenfalls auch dann gerecht werden sollte, wenn sie einen Teilnehmerschwund hervorruft.

Erfahrungen und Vergangenheit

Ein solches Plädoyer je für die Sachgerechtigkeit darf allerdings nicht verkennen lassen, daß die Orientierung der EB an der Situation ihrer Teilnehmer nicht nur aus altersgerechten didaktisch-methodischen Varianten bestehen darf. Sie muß vielmehr auf die existenzielle Situation des Erwachsenen bezogen werden³⁾. In der Literatur geschieht dies gewöhnlich nur mit dem Hinweis auf seine Erfahrung. Dabei herrscht die Neigung vor, die positiven Aspekte der Erfahrung herauszustellen und die Chancen hervorzuheben, die sie für die Bildungsarbeit bietet. Bei einer methodischen Reflexion, die als Hilfe für praktische Schwierigkeiten gedacht ist, sollte aber auch der problematischen, bildungshemmenden Seite von Erfahrungen nachgegangen werden.

verpflichtet oder gar gezwungen werden, eine EB-Veranstaltung zu besuchen. Andererseits kommt der freiwillige Entschluss aber auch nicht aus dem Nichts. Wollen wir uns klar machen, was es mit der Freiwilligkeit auf sich hat, so müssen wir nach den Motiven fragen, die Menschen zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen veranlassen. Sie modifizieren die Freiwilligkeit. Sie gilt nur im Rahmen der Gründe für die Teilnahme. Insofern diese recht vielfältig sein können, ist es bedenkl. mit der Freiwilligkeit als konstitutives Merkmal zu operieren. Sie erweist sich nämlich als abhängig von der Stärke der *Motivierung*. Das bedeutet, daß die Freiwilligkeit in Relation zu den Erwartungen steht, die man mit der Beteiligung verbindet, also zum Ertrag, den man sich von dieser Beteiligung verspricht. Erst recht ist die Freiwilligkeit dann nur modifiziert, wenn der Ertrag als meßbarer Erfolg verstanden wird, für den man einen Einsatz geleistet hat und der indirekt oder direkt eine öffentliche Anerkennung finden soll. Will man derartige Motivationen für die EB nicht von vorn herein ablehnen, wird man allzu idealistische Vorstellungen von der Freiwilligkeit relativieren müssen. Sie stehen aber nicht nur im Widerspruch zur praktischen Erfahrung, sondern sie gehen auch von einseitigen anthropologischen Prämissen aus. Anstatt auf eine abstrakte Vorstellung von Freiwilligkeit zu bauen, sollte man sich um die Motive der möglichen und tatsächlichen Teilnehmer kümmern.

Die Skala der Motivation kann von der momentanen Neugier bis zur beruflichen Notwendigkeit reichen⁴⁾. Im ersten Fall bedeutet die Freiheit des Kommens auch die Freiheit des Gehens; dem Spontaneität ist nicht ohne weiteres mit Intensität und Ausdauer verbunden. Im zweiten Fall kann es eine Teilnahme sein, die ohne inneres Verhältnis zum behandelten Thema bleibt. Es gilt dann zu versuchen, dieses Verhältnis im Laufe der Arbeit herzustellen. Zwischen diesen Extremen gibt es noch eine Reihe von Möglichkeiten der Motivation, die alle die Freiwilligkeit modifizieren. Hier seien nur die genannt, die methodische Entscheidungen besonders erschweren. Der Besuch eines Kurses kann von einem Interesse angelegt sein, das weder die eigenen noch die Möglichkeiten der Veranstaltung

Vielfach wird als Erfahrung ausgegeben, was nur Erlebnisse waren, die unverarbeitet geblieben sind. Von Erfahrung aber kann man genau genommen erst dann sprechen, wenn verschiedene Erlebnisse aufeinander bezogen und wirklichkeitsangemessene Schlüsse daraus gezogen sind. Dies ist bei der Art und Weise, wie Vergangenheit weitergelebt wird, nicht einfach. Wir müssen uns klar machen, wie euphemistisch der Begriff »Entwicklung« ist, und daß man besser, beispielsweise *Theodor Baltauf*, von »Verwickelung« sprechen sollte⁶⁾. Wir können keineswegs eine aus einem individuellen Kern erfolgende Ausfaltung unterstellen, wie wir gerne tun, sondern wir müssen davon ausgehen, daß dieser Kern einem Datenkranz von Ereignissen und Konfrontationen ausgesetzt ist, die Entwicklung zu einem Prozeß von Desillusionen und Versagungen werden läßt.

Unter dieser Bedingung von der *Erfahrung* ausgehen zu wollen, wird also zu einem recht schwierigen Unterfangen, weil es bedeutet, einen Ausweg gleich für verfehlte Lebenserwartungen schaffen zu müssen, ohne neue Vorräusche anbieten zu dürfen. Zum mindestens ergibt sich aus der Tatsache, das EB ist mit Menschen zu tun hat, die keine unbeschriebenen Blätter sind, die spezifische Aufgabe, mit Voreinstellungen und Verfestigungen fertig zu werden, denn der Erwachsene ist seiner Vergangenheit verhaftet, die das Bild prägt, das er sich von der Welt macht. Es behindert die Kommunikationsfähigkeit. Die Scheinauthentizität der Erlebnisse schränkt die Bildsamkeit ein. Es geht demnach weniger darum, Erfahrungen zu nutzen, als Erfahrungen zu schaffen, um den emotionalen Druck der Vergangenheit in Einsicht umzusetzen. Es müssen also Verarbeitungshilfen geboten werden. Sie sind aber wirkungslos, wenn Kursteilnehmer nicht auf sie eingehen, weil sie sich dagegen sperren, ihre Entwicklungsphasen durchzustehen und etwas Produktives aus ihrer Vergangenheit zu machen. Um Erfahrungen zu machen, braucht man Mut zu Kritik und zur Selbstkritik, und die Fähigkeit ist Zuordnungs, also zur Abstraktion. Beide Eigenschaften sind bei uns nicht so oft anzutreffen, lassen sich auch nur schwer in einzelnen pädagogischen Akten entwickeln,

wenn ich das gesellschaftliche Klima günstige Voraussetzungen dafür bietet.

Die unbewußte Verhaftung in der Vergangenheit ist auch ein Grund dafür, warum mit Recht so häufig die Bedeutung des Gespräches für die EB hervorgehoben wird. Denn bei einer Situation, wie sie hier beschrieben wurde, reicht die Aussage eines Kursleiters oder Referenten nicht aus, um Gedanken in Bewegung zu bringen. Es besteht vielmehr die Gefahr, daß der »Dozierende« seinen Absichten entgegengesetzte Wirkungen erzeugt. Deshalb ist die Konfrontation der Erlebnisse und Erfahrungen der Teilnehmer untereinander wichtig. Sie kann Unsicherheit oder Bestätigungsbedürfnis auffangen. In diesen Motiven liegt eine selten ausgesprochene Begründung für diese These, daß EB möglichst individualisierend und auf die Teilnehmer eingehend verfahren sollte. Insofern sie daher versuchen kann, Verkrampfungen zu lösen, ist es begreiflich, wenn gelegentlich von der therapeutischen Funktion der EB gesprochen wird.

Altersspezifisches Lernen

Die Erfahrung wirkt also für die Orientierung und Urteilsbildung keineswegs immer belebend und verstärkend. Sie kann auch belastend oder hemmend sein, wenn man den Begriff der Bildung, mit dem der Bewußtseinsänderung in Verbindung steht. Eine nicht in gleichem Maße stimmende Rolle spielt die Erfahrung bei fachlich begrenzten Unterrichtsкур-ten. Für sie ist weniger die Lebenserfahrung als vielmehr die Lernerfahrung relevant. Diese setzt aber eine bewusste Art des Lernens voraus, wie sie selten eingeht. Daß sich jemand Wissen angeeignet hat, besagt noch nicht, daß er weiß, wie man es sich aneignet. Dazu gehört die Fähigkeit, das zu Lernende auch schon Gelerntes beziehen zu können. Zu dieser Fähigkeit gelangt man aber meist erst in einer Altersphase, in der bei uns Volksschüler zu wenig Gelegenheit haben, sich an dieses Lernen zu gewöhnen. In diesem Umstand ist unter anderem begründet, warum Volksschüler als Teilnehmer in der EB gewöhnlich unterrepräsentiert sind, warum man aufgrund von empirischen Untersuchungen sagen muß:

je länger jemand auf der Schule war, umso eher ist es zu erwarten, daß er sich als Erwachsener weiterbildet⁷⁾.

Das heute herrschende Bild vom Erwachsenen verdeckt spezifische Lernschwierigkeiten. Wenn es nämlich heißt, der Vorzug des Erwachsenen sei, daß es sinnverstandend lernen kann, so ist dies oft nur eine Wunschvorstellung der Lehrenden oder bestenfalls eine Projektion ihrer eigenen Fähigkeiten auf ihre Altersgenossen. Haben diese aber in der die Lernweise prägenden Lebensphase nicht genauso viel Zeit zum Lernen gehabt, dann darf man sich nicht wundern, wenn sie auch als Erwachsene nur so lernen können, wie sie es als Kinder gewöhnt waren, nummehr jedoch ohne den spontanen Impuls oder die funktionierende Gleichgültigkeit, mit der es in jungen Jahren noch möglich war.

Man muss sich also davor hüten, die Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lernens bei Erwachsenen zu überschätzen. Die Kategorie des Sinnes wird erst auf einer Denkebene relevant, die einem großen Teil der Bevölkerung durch die traditionelle Bildungspolitik verschlossen geblieben ist. Wenn dieses Ärgernis bisher wenig bemerkt wurde, so gibt es dafür mehrere Gründe: man möchte nicht die überlieferte Bildungspolitik diskreditieren, man möchte sich ungern der Illusionen über die eigenen Wirkungsmöglichkeiten berauben; denn man hat in der EB wie in der Pädagogik mit „Leitsätzen und Prinzipien“ operiert, „die allein vermöge ihrer ganzheitlichen und semantischen Flexibilität gegen widersprechende, insbesondere wissenschaftliche Erfahrung und Kontrolle immunisiert sind“⁸⁾.

Genau betrachtet ist es also nicht das Sinnverstehen, sondern die Zweckfrage, die das Lernen des Erwachsenen motiviert. Man sollte sich jedoch davor hüten, einen solchen Tatbestand von vornherein abzuwerten. Man muß davon ausgehen, daß ein beträchtlicher Teil der Erwachsenen dazu neigt, Sinn als Evidenz zu begreifen. Indem man das Sinnhafte konkretistisch kurzschließt, erscheint nur der Zweck unter dem Horizont des Verstehens, und das Bedürfnis nach Sinngebung versucht man durch irrationale Reaktionen, nicht aber durch rationale Durchdringung von Sachverhalten befriedigen zu können. Erfahrungen erscheint also in erster

Linie als subjektive und unbewußte Daseinsinterpretation und damit nur sehr begrenzt als eine kontrollierende Lernhilfe.

Mit einer solchen Perspektive sind Thesen wie die der ältere Mensch könne die geringere Gedächtnisstärke und Reaktionsschnelligkeit durch ein ökonomisches Lernen und durch seine Zuordnungsfähigkeit ausgleichen, nicht widerlegt, aber sie werden doch relativiert⁹⁾. Was älteren Menschen im Prinzip möglich ist und was auch einzelne beweisen, kann nicht ohne weiteres als Maßstab für allgemeine andragogische Konsequenzen genommen werden. Zwar kann man davon ausgehen, daß diejenigen, die in Kurse der EB kommen, auch ein gewisses Maß an Lernwillen mitbringen. Aber der Lerntypus, mit dem es die EB praktisch zu tun hat, ist in stärkerem Maße als die Theorie bisher erkennen läßt, ein kasuistisch-adaptiver, initiativer. Was dies im einzelnen für den Lernprozess und die methodischen Reaktionsmöglichkeiten bedeutet, wird im 7. Kapitel zu erläutern sein. Hier muß die Feststellung genügen, daß sich aus der Art und Weise des Lernens von Erwachsenen keine Theorie der Eigenständigkeit begründen läßt, denn die ideale Form des Lernens von Erwachsenen, von der eine solche Theorie ausgeht, hat zumindest solange keine Chance, in nemenswertem Umfang realisiert zu werden, wie diese Erwachsenen in der zeitlich begrenzten und methodisch unreflektierten Weise in das Lernen eingeübt werden, wie es bei unserem Schulsystem praktisch der Fall ist. Zum mindesten so weit wir lernen als einen individuellen Binnenvorgang verstehen, ist die Art des Lernens der Erwachsenen nicht von der Besonderheit, die ihr gerne unterstellt wird. Vielmehr wird man sagen können: „Lernen ist ein im Prinzip immer gleiches Tun - es gibt keinen qualitativen Umschlag nach der Mündigkeit oder dem Abschluß der Berufsausbildung, sondern nur eine Verschiebung von Akzenten und eine Verwandlung der Aufnahmeform in der Richtung, daß im höheren Alter das Lernen stärker Auseinandersetzungsbefähigung hat als in der Kindheit, wo die Einverleibung allein tragend ist“¹⁰⁾.

Bezugsrahmen möglichst bewusst zu machen, um die Möglichkeit zu geben, sich von ihm zu distanzieren und aufgeschlossen für Ungewohntes zu werden. EB würde ihre Aufgabe verfehlen, wollte sie die Prägendtendenzen und Abhängigkeitsverhältnisse der Gesellschaft verleugnen. Ebenso wenig wird sie den einzelnen mit Ihren Informationen allein lassen können. Seine Mündigkeit respektieren, heißt vielmehr, ihn in den Prozeß eines operationalen Denkens hineinzunehmen und ihm für die verschiedenen Begründungen eines Faktums oder einer Meinung zu interessieren und ihm damit eine Entscheidungssituation auszusetzen.

Der gewöhnlich hergestellte Zusammenhang von Bildungstheorie und Methodik besteht also darin, daß gegenüber dem Erwachsenen angesichts seiner Mündigkeit von Bildung nur im Sinne der Hilfe zur Selbstbildung die Rede sein kann, Erziehungsmaßnahmen hingegen unangebracht sind. Diese an sich anzuerkennende Prämisse darf aber nicht vergessen lassen, daß die Selbstverantwortlichkeit immer neu erworben und gegen spontane Antriebskräfte durchgehalten werden muß. Diese lassen dazu neigen, den Risiken auszuweichen, die sich aus dem Anspruch auf Mündigkeit ergeben. Das gilt insbesondere für die Freiheit. Sich Zwang aufzuerlegen, sich zu etwas entscheiden und die Folgen auf sich zu nehmen beziehungsweise diese Folgen vorher zu bedenken, also verantwortlich zu handeln.

So wie der Begriff der Mündigkeit selbst, so sind also auch die didaktisch-methodischen Konsequenzen, die gewöhnlich aus dem Grundsatz von der Selbstverantwortlichkeit der Teilnehmer gezogen werden, kritisch zu reflektieren. Für die Planung spielt dabei vor allem das Postulat eine Rolle, sich an den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmer zu orientieren. Wird dem Rechnung getragen, so kann man in der Tat vor dem Hintergrund einer langen Zeit herrschenden idealistischen Auftragspädagogik neue Bildungsimpulse auslösen. Jedoch wird man auch damit rechnen müssen, daß sich die tatsächlichen Wünsche und Bedürfnisse als Ausdruck der Mündigkeit keineswegs so artikulieren, wie es sein müßte, wenn diese Mündigkeit mehr als ein Annäherungswert wäre. So wird man

29

Mündigkeit und Gleichberechtigung

Man kann nun allerdings darauf verweisen, daß sich der Prozeß des Lernens in einem sozialen Feld abspielt, das in einer erwachsenengerechten Weise strukturiert sein muß, wenn EB ihren humanen Maßstäben gerecht werden und zugleich Lernerfolg erzielen will. Auf diesen Zusammenhang verweist die These von der Gleichberechtigung der Bildungspartner, von der Rolle des Kursleiters als *Primus inter pares*, die sich daraus ergibt, daß es EB mit „*mündigen Menschen*“ zu tun hat⁽¹⁾. Einer solchen Prämisse möchte man unbedenklich zustimmen, zumal sie selbstverständlicher Bestandteil eines demokratischen Normensystems ist. Jedoch ist auch in diesem Falle genauer zu fragen, was die Kriterien der Mündigkeit und der Gleichberechtigung im einzelnen bedeuten, um zu verhindern, das eine an sich richtige Feststellung im Begründungszusammenhang theoretisch überfordert wird.

Der Begriff der Mündigkeit wird vor allem herangezogen, wenn man auf die Selbstverantwortlichkeit der Teilnehmer als Grundlage und zugleich als Ziel der EB und damit auch als Orientierungspunkt ihrer Arbeitsweisen hinweisen will. Verstehen wir Mündigkeit in diesem Sinne, dann handelt es sich entweder um ein Potential, das bei jeder Bildungsmöglichkeit vorausgesetzt bzw. aufgerufen wird - auch schon in der Schule, jedenfalls wenn sie nicht >>abrühten<< soll.- oder es ist damit ein Annäherungswert markiert, den man nicht bei einem bestimmten Lebensalter als selbstverständlich vorhanden unterstellen kann⁽²⁾.

Man muß sich also davor hüten, den Begriff der Mündigkeit zu substantialisieren. Vor allem aber geht es an der Wirklichkeit vorbei, ihn mit einer idealistischen Persönlichkeitsvorstellung zu verbinden. Man wird auch in der EB nicht übersehen können, daß sich der Mensch im Rahmen der Möglichkeiten verhält, die den Normen der Umwelt und den Rollen entsprechen, die er als Erwachsener und als Mitglied einer sozialen Gruppe zu übernehmen hat. Die Unterstützung, die unter diesen Umständen die EB der Selbstverantwortlichkeit geben kann, besteht darin, diesen

28

also die Wünsche und Bedürfnisse vielfach erst ausfindig machen bzw. hervorrufen müssen.

Die methodischen Konsequenzen aus der Grundthese von der Gleichberechtigung treten in der Literatur in den verschiedensten Varianten in Erscheinung. Jede »Zeigefinger-Methodik« ist zu vermeiden, so lautet die deutlichste Formel. Ein Erzieher-Zögling-Verhältnis, fürsorgerschonende Verhaltensformen sind nicht angebracht, so heißt es weiter. Die Gedankenverbindung, daß ein Nichtsicheres auch bedeuten muß, die Lernenden Autoritäten auszusetzen, finden wir allerdings nicht. Das Prinzip der Mündigkeit verlangt, an die selbstständige Eigentätigkeit zu appellieren und die Gruppenarbeit zu fördern; nicht zu Indoktrinieren, sondern Veränderungen als Ergebnis des Bildungsprozesses aus dem Willen der Teilnehmer kommen zu lassen¹³⁾. Es ist, so sagt beispielsweise Wolfgang Schleicher, für eine „fluktuierende Kräfteverteilung“ zu sorgen bei der der „Lehrer oder Dozent als lenkende Autorität ausgeschlossen“ ist. Er soll sich auf die Funktion des „Experten“ oder des „Animators“ beschränken¹⁴⁾. Es ist also im methodischen Spannungsfeld ein Gleichgewicht der Kräfte zwischen Kursleiter und Kursteilnehmer anzustreben.

Autorität und Gegensteuerung

Es fällt nicht leicht, etwas gegen diesen Kanon des Selbstverständnisses zu sagen, denn er scheint sich auf sehr demokratische Argumente zu stützen. Dennoch müssen Einwände erhoben werden, soll EB nicht im Unverbindlichen bleiben, womit der Erwachsene gerade nicht so ernst genommen würde, wie es nach der theoretischen Konzeption sein soll. Für jeden, der über einige Erfahrungen verfügt, klingt es zwar sehr überzeugend, wenn darauf hingewiesen wird, daß die Frustrationserfahrungen aus der Schulzeit die schwerwiegendsten Hinderungsgründe für Erwachsene sind, sich weiterzubilden und daß deshalb alles Schulmäßige vermieden werden müsse, um nicht Bildungswillige erneut abzuschrecken¹⁵⁾. Welche methodischen Rücksichten man aufgrund dessen aber auch nimmt. Man kann damit eine Aufgabe nicht beliebig leichter machen. Man wird

vielmehr daran erinnern müssen, daß zur Mündigkeit auch Selbstkritik gehört. Wenn man Selbstverantwortlichkeit von Erwachsenen erwartet, so muß man auch Konsequenzen aus einem Entschluß verlangen, den sie einmal gefaßt haben.

Auf den Kern der Problematik stößt aber erst die Frage, wie der Experte oder der Animater seine Funktion erfüllen soll, ohne gegebenenfalls auch lenkend zu wirken und zu einer geordneten Abfolge von Aussagen beizutragen. Sachautorität ist auch in einem Kommunikationsfeld notwendig, in dem der Kursleiter im Verhältnis der Gleichberechtigung zu den Kursteilnehmern steht. Mehr zu wissen, bedeutet gewöhnlich auch, mehr Autorität zu haben. Es ist nur die Frage, wie man sie nutzt. Es gibt Arbeitsbereiche, in denen das Lernen im engeren Sinne der Wissensaneignung im Vordergrund steht. Lernen heißt eine Reihe von Widerständen zu überwinden¹⁶⁾. Und zur schwierigen Situation des Lehrenden gehört, ist Repräsentant dieser Widerstände zu sein. Es kommt für ihn also darauf an, sich so zu verhalten, daß die Widerstände nicht in ihm personifiziert erscheinen.

Das Verwirrende ist, daß der Begriff der Autorität unterschiedlich ausgelegt wird. In den letzten Jahren hat sich insbesondere Willi Strzelewicz in mehreren Aufsätzen bemüht, Klarheit über das „Problem der Autorität in der Erziehung“ zu vermitteln¹⁷⁾. Orientieren wir uns an seiner Wirklichkeitsanalyse, dann ist Autorität als ein »Nachfolgeverhältnis« anzusehen ist zu fragen, in welcher Form dieses in der EB akzeptabel erscheinen. Denn wo gelernt werden will, muß etwas geboten werden, woran man etwas lernt. Bis zu einem gewissen Grad ist dies durchaus an ungesteuerten Kommunikationsprozessen möglich. Ist das Lernen aber auf ein bestimmtes Ziel gerichtet - und nur dann beteiligen sich Erwachsene an länger dauernden Bildungsveranstaltungen - muss auch ein Weg zu diesem Ziel angezeigt werden, den man in innerer Anerkennung seiner möglichen Richtigkeit nachfolgt. Autorität ist in der EB erst dann fehl am Platze, wenn sie unterstellt, daß es nur einen richtigen Weg gibt. Das heißt: Autorität ist in der EB solange berechtigt, wie derjenige, der sie

des Meister-Jünger-Verhältnisses als Ausgleich für die institutionelle Fragilität nahelegen kann.

Die relativ nüchterne Einstellung der jüngeren Generation mag eine solche Gefahr nicht besonders akut erscheinen lassen; daß sie als Möglichkeit in der Struktur der EB angelegt ist, sollte aber nicht in Vergessenheit geraten. Allerdings gilt dies in erster Linie nur für den Bereich der Orientierung und Urteilsbildung. In Unterrichtskursen überwiegt der Sachzwang, Er wird aber durch einen Lehrenden repräsentiert und dieser muß versuchen, ihn durch die Art seines Unterrichtsstils einleuchtend zu machen. Wenn ihm dafür in Zukunft mehr technische Mittel zur Verfügung stehen werden, beispielsweise im Sprachunterricht, dann ist ihm diese Aufgabe erleichtert, aber er ist deshalb keineswegs von seiner Lenkungsaufgabe dispensiert.

Für den Bereich der sozialkulturellen Bildung und damit für die Orientierung und Urteilsbildung erhält das Problem der Autorität aber noch eine spezifische Nuance. Es ist nämlich zu fragen, inwieweit der Leiter eines Arbeitskreises von seiner Funktion der Gegensteuerung absehen kann. Sie mag bei all denen verpönt sein, die den Grundsatz der Autonomie und Gleichberechtigung unmittelbar in methodisches Verhalten umgesetzt sehen wollen. Es ist aber Erwachsenen gegenüber nicht angemessen. Gleicher unter Gleichen spielen zu wollen, wenn man es nicht ist. So deplatziert in der EB der Besserwisser als Kursleiter ist, so sehr dieser bereit sein muß, eigene Unkenntnis offenzulegen, das alles darf kein Anlaß sein, auf Leitungsfunktionen zu verzichten, insbesondere auf die der Gegensteuerung.

Diese Gegensteuerung kann in der Praxis sehr verschiedenes bedeuten. Sie kann zum Beispiel darin bestehen, etwas in Frage zu stellen, was von Teilnehmern als allgemein selbstverständlich angesehen wird, oder Aspekte eines Themenkomplexes hervorzukehren, 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 sichern und

ausübt, die Chance bietet, über sie zu reflektieren. Sie bedeutet die zeitweilige Anerkennung von Vorgaben aus Gründen eines geordneten Lernens. Insofern handelt es sich um eine funktionale Autorität, die beschränkt bleibt auf ein bestimmtes Zweck-Mittel-Verhältnis, auf eine zeitlich beschränkte Vereinbarung, dem zu folgen, der etwas zu sagen hat, der aber nicht beanspruchen kann, daß man ihm soweit folgt, wie er es in seiner Überzeugung nach vielleicht wünscht, sondern nur so weit, wie es für einen Lernprozess ertragreich ist. Man kann also von einer operationalen Autorität sprechen, die nur da wirksam werden kann, wo ein Mindestmaß an Verantwortung und Erfahrung vorhanden ist. Nicht autoritär heißt nicht Verzicht auf Autorität, sondern die Chance und die Fähigkeit, Autoritäten zu wechseln. EB bietet, solange nicht ausdrücklich ein Aussprachekreis angekündigt ist, ein spezifisches Beispiel von Auftragsautorität, insofern nämlich die Teilnehmer eines Kurses oder Arbeitskreises erwarten, daß ihnen etwas geboten wird. Es ist dann zweifellose Aufgabe des Kursleiters, deutlich zu machen, das dies umso besser möglich ist, je mehr die Teilnehmer selbstständig mitarbeiten. Aber auch dazu bedarf es der Autorität.

Derartige Überlegungen stehen nicht der These entgegen, für die EB sei es vorteilhaft, einen sozial-integrativen, teilnehmerzentrierten Arbeitsstil zu pflegen¹⁸⁾. Unabhängig davon, wie man den Lernerfolg bei einem lehrerzentrierten Arbeitsstil einschätzen mag, bietet das zum kooperativ neigenden Verfahren zumindest den Vorzug einer größeren Variabilität im Verhalten des Kursleiters. Aber man muss auch sehen, daß es nicht einfach ist, in der EB einen sozialintegrativen Stil zu pflegen, wenn man es mit Teilnehmern zu tun hat, die von ihrer früheren Schule her einen autoritären Stil als selbstverständlich gewöhnt sind. Immerhin wird dem Mitarbeiter der EB im allgemeinen zugutekommen, daß er sich nicht auf eine Amtsautorität zurückziehen kann. Er braucht sich kaum durch die Würde der Institutionen beeugt zu fühlen, wenn er einen kooperativen Arbeitsstil anstrebt. Andererseits sollte man aber auch nicht darüber hinwegsehen, daß das formale Prinzip der Freiwilligkeit eine Autoritätsform

Lernzeit führt in Unterrichtskursen allzu leicht zu Leistungsunterschieden, die Teilnehmer lustlos machen. Der mittlere Weg ist hier keineswegs eine Lösung des Problems. Man wird sich vielmehr zu überlegen haben, in welcher Weise von Fall zu Fall eine Stufung der Kurse oder wie ein differenzierender Unterricht in einem Kurs möglich ist, wofür Erfahrungen der Schule durchaus genutzt werden könnten, denn die angebliche Homogenität des Klassenverbandes ist in einer guten Schulpraxis längst als eine Fiktion erkannt¹⁹⁾.

Die Heterogenität in der EB ist aber nicht allein ein Problem der Unterrichtskurse, so sehr man ist in einer pluralistischen Gesellschaft begriffen muß, daß in Arbeitskreisen zur Orientierung und Urteilsbildung bei den Teilnehmern unterschiedliche Mentalitäten, Erfahrungen und Wertvorstellungen gegeben sind, die das Gespräch beleben und zur Anregung und Korrektur Verschiedenstehender beitragen können, so ist es doch keineswegs sicher, ob die Teilnehmer das aus diesen Voraussetzungen abgeleitete und an sich sehr sinnvolle methodische »Prinzip der gegenseitigen Information und Anregung« akzeptieren, denn dazu gehört eine Einstellung zu den Möglichkeiten des Lernenkönnens, die selten eingeübt ist und die manch einen befremdet, der etwas »Authentisches« hören will. Damit wird es umso wichtiger, den Wert gemischter Gruppen zu betonen; nur muß man sich klar darüber sein, daß sie methodische Probleme aufwerfen, die man nicht mit Illusionen überdecken darf.

Das Okkasionelle und die Zusammenhänge

In dem Bestreben, die Unterschiedlichkeit der EB gegenüber der Schule hervorzuheben, ist in letzter Zeit der Begriff Okkasionellen in die Diskussion gebracht worden²⁰⁾. Aber auch dabei handelte es sich nur um ein Beispiel dafür, wie eine an sich richtige Beobachtung in ihrer Bedeutung unangemessen erweitert wird. Denken wir wiederum an die Orientierung und Urteilsbildung und gehen wir von den hier entwickelten Bedingungen der methodischen Möglichkeiten aus, dann ist es in der Tat richtig,

35

dafür sorgen kann, daß Gegenwirkungen gegenüber dem Diskussionssozialverhalten bleiben. Denn den Erwachsenen ernst nehmen, kann nicht in jedem Falle heißen, seine Ansichten hinzunehmen, sondern es kann gerade auch bedeuten, ihn dem Anderen, dem Unerwarteten auszusetzen. Je nach Thema oder Behandlungsart wird man versuchen, Akzente zu setzen, die bei der Auffassungsart der Teilnehmer zu kurz kommen. Wenn Sie die Neigung haben zu ästhetisierender, wird man gesellschaftliche Zusammenhänge betonen müssen; wenn sie dazu neigen, alles unter diesen zu subsumieren, wird man die Eigenwertigkeit herauszustellen haben. Wenn man in einem Arbeitskreis nur an Quantitäten denkt, ist nach den Qualitäten zu fragen. Wenn aber allein daran gedacht wird, ist zu prüfen, wie das Spekulative empirisch gestützt oder widerlegt werden kann. Immer geht es darum, eine Aufgeschlossenheit für die »andere Seite« zu schaffen. Insofern ist der Kursleiter nicht nur ein zurückhaltender Sammler von Wortmeldungen. Auch wenn er nach kooperativen Maßstäben verfährt, sollte er Mündigkeit als einen Appell verstehen zu neuem und Andersartigen Nachdenken zu führen, um ein Bewußtsein von der Vielschichtigkeit der Phänomene zu vermitteln. Eine methodische Hilfe dafür ist es, Situationen zu schaffen, in denen man die Mehrdeutigkeit ertragen lernt. Vielfach ergeben sich solche Situationen allein schon aus der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmerschaft. Sie kann andererseits aber auch gerade zu Gruppenbildungen führen, die eine Gegensteuerung notwendig machen, wenn das allgemeine Interesse erhalten bleiben soll.

Die Heterogenität wird häufig als charakteristisches Merkmal der EB genannt. Sie ist in der Tat insbesondere für die VHS, die offen für alle sein will, ein gravierender Faktor. So sehr die Autoren ihn loben so sehr beklagen ihnen die Praktiker. Die Divergenzen gehen darauf zurück, daß die einen in erster Linie an Orientierung und Urteilsbildung denken und daran, wie der Mensch sein sollte; die anderen aber mehr an Lernkurse und daran, wie die Teilnehmer sich tatsächlich verhalten. Von ihnen wird die Heterogenität meist als belastend empfunden. Das zeigen empirische Untersuchungen genauso wie Einzelgespräche. Der unterschiedliche Grad des Vorwissens und der unterschiedliche Umfang der zusätzlichen

34

vom Vorzug des okkasionellen Ansatzes zu sprechen; denn EB muss versuchen, vom konkret Erlebten auszugehen und auf einen zeitlich begrenzten Effekt hinzuwirken. Jedoch gerade um dieser Wirkung willen darf sie sich nicht darauf beschränken, sondern muss von Fall zu Fall prüfen, wie Kontinuität zu erreichen ist.

Auch für die Unterrichtskurse bedeutet das Okkasionelle nur etwas Okkasionelles und nichts Prinzipielles, denn ob etwa im Sprachunterricht ein situationsbezogenes Aufgreifen zu einem situationsbezogenen Lernen ausgebaut werden soll, ist zumindest strittig.

Ein solches Verfahren hat also zweifellos seine Vorteile für das »Hineinkommen«; aber so sehr das Spielerische das Lernen momentan erleichtert, seine Dauervirkung sollte man nicht überschätzen. Eine zwangsläufig künstliche Situation, etwa die des nachträglichen Sprachenlernens, kann nicht in eine natürliche verwandelt werden, wie immer man methodisch vorgehen mag. Eine Sprache lässt sich nicht natürlich lernen, wenn diese Natürlichkeit künstlich arrangiert werden muß.

Wenn dennoch das Okkasionelle als gelegentlicher situationsgerechter methodischer Ansatz seine Berechtigung behält, so insbesondere in Rücksicht auf den Umstand, daß es die EB mit Menschen zu tun hat, die sich nach der Arbeit der Bildungsanstrengung unterziehen, so daß mit Ermüdungserscheinungen zu rechnen ist. Diesen ist aber nicht allein mit der Technik okkasioneller Verfahren zu begegnen. Es müssen weitere Spannungsfaktoren hinzukommen, die die Aufmerksamkeit wachhalten. Dafür ist ein abwechslungsreicher Rhythmus der Stilmittel und der methodischen Sequenzen erforderlich, der das gesamte Repertoire der Lehr- und Lernmöglichkeiten ausschöpft.

Wenn also das Okkasionelle als eine methodische Ansatzmöglichkeit tatsächlich erwägenswert ist, rechtfertigt dies noch nicht, es als ein allgemeines Prinzip der EB herauszustellen. Es mag durchaus für einen Teil dessen zu treffen, was von der VHS an Bildungsmöglichkeiten angeboten wird. Aber eben auch nur für den Teil, der auf Aktualität abzielt und der unmittelbar auf die Sorgen und Probleme eingeht, die örtlich auftreten

mögen. Diesem Teil kommen die Organisationsstruktur und damit die Planungschance der VHS zu gute, daß sie „die didaktische Ordnung der Bildungsgüter den laufend sich verändernden Aufmerksamkeitsbereichen der Zeitgenossen anpassen und beweglich und flexibel sein kann“⁴²¹⁾. Aber gerade wenn sich das Angebot der VHS an diesen Bedürfnissen orientiert, kann sie sich nicht im Okkasionellen erschöpfen; denn die Bedürfnisse zielen, wie empirische Untersuchungen gezeigt haben, mindestens genauso stark auf das systematische Lernen im Prozess der Wechselwirkung von Information und gemeinsamer Verarbeitung²²⁾.

Das Prinzip des Okkasionellen wird denn auch in der Literatur durch die These ergänzt EB werde erst dann ihrer Aufgabe gerecht, wenn sie sich nicht darauf beschränkt, Faktenwissen zu vermitteln, sondern wenn sie Lebensbezüge und Bedingungsbeziehungen erhält. Auch dies erscheint zuerst einleuchtend, obwohl man sich fragen kann, wie eine solche Zielsetzung mit dem Postulat zu vereinbaren ist, in der EB konkret und anschaulich sein zu sollen. Man wird auch davor warnen müssen, die Forderungen nach einem Bedeutungszusammenhang als einen Freibrief für Scharlatanerie zu verstehen und der Darstellung »großer Linien« die Genauigkeit zu opfern. Einzelheiten dürfen nicht ihre Bedeutung verlieren, wenn es darum geht, »Zusammenhänge sichtbar zu machen«. Ein großzügiges Herstellen von Verbindungen darf nicht dazu führen, die Wissenssubstanz bestimmter Sachbereiche zu mißachten. Deren Eigengewicht bindet allein an Wirklichkeit und Wahrheit. Tragfähige Kombinationen setzen gründliche Kenntnisse ihrer Komponenten voraus. Deshalb sollte die Forderung nach den Zusammenhängen so verstanden werden, daß es gilt, komplexe Phänomene auf ihre menschliche Relevanz zurückzuführen und das Verhältnis verschiedener Sachverhalte und Grund-einsichten zueinander aufzudecken und bewußt zu machen. Liegt der Akzent auf diesen Verhältnissen des Zueinander, ist auch der Gefahr des unverbindlichen Geredes zu entgehen, die immer dann droht, wenn Tatbestände unter Tendenzen, Strömungen, Zusammenhängen usw. subsumiert werden und die Eigenart des einzelnen Phänomens unterbelichtet bleibt.

Versuch eine Differenzierung

Schauen wir auf unsere Bestandsaufnahme zurück, so zeigt sich, daß die Versuche, die Eigenständigkeit der EB zu bestimmen, auf den ersten Blick sehr plausibel bei genauerer Betrachtung aber wenig tragfähig erscheinen. Einer der Gründe dafür ist, daß diese Eigenständigkeit von einem Idealtyp des Erwachsenen abgeleitet ist. Dazu hat beigetragen, daß die Entwicklungspsychologie wenig methodische Hilfen bietet, denn was sie über die Lebens Altersphasen aussagt, gibt der EB wenig Orientierungsmöglichkeiten²⁴⁾. Dieser Mangel beruht auf einer objektiven Schwierigkeit, denn je älter die Menschen werden, umso schwieriger wird es, verallgemeinernde alterstypische Aussagen über sie zu machen. Umso mehr unterscheiden sie sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Erlebnisse und Erfahrungen im Grad ihrer Bildungsamkeit.

Ein zweiter Grund, warum die Begriffe des Erwachsenenengerechten und Erwachsenenengemäßen den kritischen Beobachter so wenig überzeugen, ist in ihrer undifferenzierten Anwendung zu sehen. Sie werden deshalb in Zukunft für die einzelnen Aufgabenbereiche und unter verschiedenen Fragestellungen gesondert zu bestimmen sein. Man wird dabei die Planungsstrategie, die lempsychoologischen Probleme, die didaktische Auswahl, die methodischen Techniken sowie den Arbeitsstil getrennt untersuchen müssen.

Wie man für den ersten Bereich, für die Planungsüberlegungen, eine Alternative zur Schule definieren, so ist dies am ehesten für die Funktion der Orientierungs- und Urteilsbildung möglich. Man kann dann sagen: während die Arbeit der Schule an Werten und an Institutionellem orientiert, eine Lehre in objektbezogener Folge und Gliederung entfaltet, auch wenn sie auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse Rücksicht nimmt, ist die Praxis der EB im Prinzip an den Voraussetzungen und Problemstellungen der Bildungspartner orientiert und vollzieht sich dementsprechend situationsbezogen in der Folge der aufkommenden Verstehensschwierigkeiten. Unterscheidungsmerkmale ergeben sich also aus dem Grad der Institutionalisierung des Bildungsträgers und aus dem Grad

Man flüchtet dann in die Darbietung von Erkenntnisfrüchten, deren Entstehungs- und Reife prozess unbekannt bleibt. Stattdessen käme es darauf an, deutlich zu machen, wie Erkenntnisprozesse nachvollzogen werden können. Ein solches erwachsenengemäßes Lehrverhalten leitet zu einer rationalen Durchdringung an. Eine solche Anstrengung des Begriffs ist heute Bedingung der Lebensnähe und genauso eines Transfer, dessen Möglichkeiten in der EB gewöhnlich überschätzt werden, weil man sich an die lieb gewordenen Fiktionen vom Wert funktionaler bzw. formaler Kräftebildung hält und ungern bereit ist, zuzugestehen, daß Vergleich und Folgerungen nur im Rahmen bestimmter Sachstrukturen möglich bzw. erlaubt sind²⁵⁾.

So sehr uns die Spezialisierung belastet, so sehr etwa die Chance der VHS genutzt werden sollte, Fachgrenzen zu überschreiten, so sehr sollte man doch bestrebt sein, das »Übergreifende« an konkreten Fragestellungen und Fakten zu binden, zum Beispiel an das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem, von Zweck und Mittel, von Vorrangigem und Nachgeordnetem, von Symptomatischem und Peripherem. Daran ist die Aufmerksamkeit und das kritische Bewußtsein für Widersprüchlichkeiten zu üben, auf Wechselwirkungen, Aspektspannungen und Rollenkonflikte und schließlich auf die Möglichkeiten und Grenzen der Verhaltenskonsequenzen zu verweisen. Daran ist auch das Abstraktionsvermögen zu üben als Voraussetzung für die immer wieder zitierte »Lebensnähe als Grundlage der Erwachsenenbildung«.

Alles, was ich für und wider die »Zusammenhänge« sagen läßt, berührt aber wiederum die Unterrichtskurse nur am Rande. Hier reduziert sich die Aufgabe auf lebensbezogene didaktische Stoffauswahl, auf »angewandte« Aufgaben und darauf, daß es für den Erwachsenenunterricht vornehmlich ist, den Vorgang des Lernens und die Intention seiner einzelnen Stufen zum Lernenden bewußt zu machen.

der Fremdbestimmtheit des Bildungsangebotes. Insofern diese Grade nicht festliegen, ist auch die hier vorgenommene Unterscheidung nur relativ. Wenn sie dennoch in der Literatur sehr pointiert zum Ausdruck kommt, so dürfte dies in dem Umstand begründet sein, daß in der EB nebenberufliche Lehrer aller Schulgattungen tätig sind, denen gegenüber das Anderssein der Ausgangslage in der EB betont wird, um sie vor der unreflektierten Übernahme der Schulpraktiken zu bewahren. Insofern diese sich aber modernisiert haben, hebt sich die Frage, inwieweit damit nicht auch günstige Rückwirkungen für die EB möglich sind²⁵⁾.

Was die hier erläuterte Planungsstrategie für die Didaktik bedeuten kann, ist schwer zu exemplifizieren, ohne auf einzelne Fachprobleme näher einzugehen; denn allgemeine didaktische Regulative würden zu formal bleiben. Wie vielschichtig die Problematik ist, läßt sich aber relativ knapp an der Diskussion um den 2. beziehungsweise 3. Bildungsweg verdeutlichen. Insofern dieser als ein Fall, der eben gesehen wird, interessiert auch die Frage, inwieweit dafür Bildungspläne entwickelt werden sollten, die von denen der Gymnasien abweichen. Trotz der damit verbundenen rechtlichen Schwierigkeiten sollte man diese Frage zum Nutzen der einzelnen und im Interesse der Gesellschaft verfolgen. Solchen Versuchen werden aber enge Grenzen gesetzt durch einen Fächerkanon, den anzuerkennen für die Studierfähigkeit unabdingbar ist. Das sollte aber nicht ausschließen, einen didaktischen Spielraum zu schaffen, der beispielsweise für den Deutsch- und Geschichtsunterricht, aber auch etwa für ein Lehrbuch des Englischen so ausgenutzt wird, daß die Übungsthematik altersphasengerecht ist. Sie kann dann eher das Interesse stimulieren. Dieses bleibt aber immer an Sachverhalte gebunden und läßt sich auf die Dauer nicht allein mit methodischen Mitteln aufrecht erhalten.

Man muss damit rechnen, daß Erwachsene gegenüber Methoden besonders sensibel sind. Aber diese Sensibilität ist von unterschiedlichster Art. Generelle Ratschläge sind deshalb kaum möglich. Regelkataloge klingen zwar eindrucksvoll, aber wir finden bei ihnen wenig darüber, was sie für die einzelnen Sachgebiete bedeuten. Die generelle Schwierigkeit besteht

für den Lehrenden darin, daß der lernende Erwachsene ein Anrecht geltend macht, sowohl Informationen zu bekommen, als auch mitreden zu können²⁶⁾. Was immer aber Erwachsene im einzelnen wünschen, es will mit dem konfrontiert sein, was für das Lernen notwendig ist. Insofern ist Methodik an lernpsychologische Einsichten gebunden, an Gesetzmäßigkeiten, die auch auf notwendige Anstrengungen verweisen. Das erwachsenspezifische findet seine Grenzen an Lernschritten, die geleistet werden müssen, wenn dies auch je nach individueller Art in verschiedener Weise geschehen kann und wenn auch Modifikationen des Systems von Lob und Tadel empfehlenswert sind, die ein Ermuntern oder Zurückweisen objektiviert erscheinen lassen. Insofern konzentriert sich das erwachsenspezifische auf den Verhaltensstil und auf die partnerschaftlichen Umgangsformen.

So viel auch in letzter Zeit über den kooperativen Erziehungsstil gesprochen wird, so wenig ist etwas darüber ausgesagt, welche didaktisch-methodischen Konsequenzen sich für dieses oder jenes Fachgebiet daraus ergeben. Dies dürfte allerdings auch darauf zurückzuführen sein, daß der kooperative Stil einen relativ großen Spielraum inhaltlicher und formaler Entfaltung läßt. Ein erwachsenengerechter Verhaltensstil wird in erster Linie durch das Klima in einem Kurs oder Arbeitskreis hervorgerufen, das weniger durch einzelne pädagogische Akte als vielmehr durch das Gesamtverhalten des Kursleiters bestimmt wird, in dem sich seine innere Einstellung zu den Teilnehmern und dem Thema gegenüber ausdrückt. Die Umgangsformen können in ihrer Bedeutung gar nicht überschätzt werden, wenn man bedenkt, wie schwer es zu vermeiden ist und reflektierte Verhaltensmuster auszuspielen, die auf Erwachsene abstoßend wirken und eine Stimmung hervorrufen, die den Lernwillen hemmt. Deshalb ist für den erwachsenengemäßen Umgangsstil ausschlaggebend, daß die Teilnehmer den berechtigten Eindruck gewinnen, unbeschadet etwas sagen oder auch schweigen zu können.

Wissenschaftlichkeit und Laienbildung

Das Bemühen um die Eigenständigkeit der EB war in der Vergangenheit allerdings nicht allein darauf gerichtet, sich vom »Schulischen«²⁷⁾ abzusetzen. Insbesondere in den 20er Jahren erschien es Männern wie Flitner, Mann und Weitsch erforderlich, die EB von den Vermittlungsformen der Wissenschaft abzuheben²⁸⁾. Sie glaubten, die an der Wissenschaft orientierte Art der Wissensvermittlung habe die wünschenswerte Breitenwirkung der EB verhindert und sie vertraten deshalb eine Laienbildung, die der Aufnahmestruktur des nicht akademisch Vorgebildeten, den man auch als den Unvorbildeten ansah, entsprechen sollte. Ihre Konzeption hatte aber große Ähnlichkeit mit den Kriterien einer »volkstümlichen Bildung«, deren Fragwürdigkeit inzwischen erkannt ist²⁹⁾. Heute spielen Vorstellungen wie die vom Wert volkhaften Denkens aber auch deshalb nicht mehr so eine große Rolle, weil unübersehbar geworden ist, daß EB nicht darauf verzichten kann, wissenschaftlich begründete Einsichten in angemessener Form zu vermitteln. Festgehalten wird nur noch an dem Gedanken, daß das unter fachlichem Aspekt Erarbeitete für die EB auf eine Bezugsebene umgewandelt werden muss, die dem Einzelnen nutzt und für die Gesellschaft von Belang ist. Aber selbst wenn es darum geht, sich vom Fachwissen zu distanzieren und die Bedeutung eines Forschungsergebnisses für die Lebenswirklichkeit zu erkennen, wie es Horst Siebert formuliert hat, so bedeutet eine Zuordnung auf die Lebenswirklichkeit noch keinen Zuschnitt auf das Aufnahmevermögen³⁰⁾. Auch methodische Virtuosität bleibt an das Spannungsverhältnis von Sachgerechtigkeit und Verständlichkeit gebunden. Daß diese Problematik vor allem im Sprachlichen greifbar wird, haben die Vertreter der EB in den 20er Jahren geahnt. Heute können wir diese Vermutung mit empirischen Material belegen. Damit wird EB zu einem Problem der Kommunikation, von dem in späteren Kapiteln zu sprechen sein wird³¹⁾. Die Kommunikationsschwierigkeiten aber erwachsen schon aus der Situation der Frühkindheit. Sie beeinflussen die Ausleseformen der Schule, sie sind also

keineswegs allein ein Problem der EB. Wir haben keinen Anlaß, Teilnehmer von der schöpferischen Naivität voraussetzen, von denen ausgehend die Eigenständigkeit in den 20er Jahren gegenüber der Popularisierung vor dem 1. Weltkrieg begründet wurde. Denn in der EB finden sich in erster Linie qualifizierte Spezialisten ein, die den Kontakt zum Nachbarwissen suchen. Die Kluft zwischen Experten und Laien, die überbrücken helfen soll, ist nicht mehr so sehr eine Kluft zwischen einem Oben und Unten, sondern sie zeigt sich im Nebeneinander von Sachkennern³²⁾. Die antiwissenschaftliche Polemik, mit der EB einmal ihre Eigenständigkeit beweisen wollte, findet heute keinen Nährboden mehr³³⁾.

Anmerkungen

1) Beispiele, die einer solchen These entgegeng gehalten werden können, sind. Thilo Castner: Methodik der Erwachsenenbildung. Diss. Erlangen/Nürnberg 1963.– Knowles-Husen: Erwachsene lernen. Stuttgart 1984.– Franz Pöggeler: Methoden der Erwachsenenbildung. Freiburg 1964.– Otto Wagner: Lehren und Lernen bei Erwachsenen. In: Arbeit und Leben, Heft 1, 1964. Im ersten Fall handelt es sich um eine Systematik, die zwar in vieler Hinsicht nützlich sein kann, deren Prämissen aber deduktiv unterstellt werden, so daß die Darstellung für die Praxis nicht griffig wird. Demgegenüber geben Knowles-Husen manche praktische Anregungen, insbesondere wenn man einen teilnehmerorientierten Arbeitsstil pflegen möchte. Jedoch sind manche der Beispiele nur schwer auf deutsche Verhältnisse übertragbar. Die Mitte zwischen theoretischem Entwurf und Hilfen für die Praxis hält Pöggeler. Bei ihm ist jedoch der Begriff der Methodik so ausgeweitet, daß auch hier die Prozesse des Lernens und Lehrens nicht in detaillierter Weise in den Blick kommen. Gerade dies versuchte Wagner zu erreichen. Insoweit er aber dem didaktischen Tetraeder verhaftet bleibt, bedarf auch sein Konzept der Nuancierung.

2) Vgl. »Stellung und Aufgabe der VHS«. PAS des DVV 1966.

3) Vgl. Wagner (Anm. 1).

4) Vgl. Wolfgang Schulenburg: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957.– Strzelewicz – Raapke – Schulenburg: Bildung und

- gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966. – "Zum Verhältnis von Aufstiegs Hoffnung und Bildungsinteressen. Nichts. Untersuchungen zur Soziologie der VHS." Schriftenreihe des Landesverbandes Nordrhein-Westfalen, Bd. 4, nach einem Forschungsbericht des Instituts für Sozialforschung. – „Voraussetzungen der Erwachsenenbildung“. Zusammenfassender Bericht über die empirischen Forschungsergebnisse. In: Dokumente zur Erwachsenenbildung in Deutschland 1945–1965. Hrsg. von Knoll – Siebert. Heidelberg 1967. Versucht man, empirische Untersuchungen zur Frage der Motivation auf einen Nenner zu bringen, so lassen sich 3 große Motivationskomplexe nennen: das Informationsbedürfnis das Kommunikationsbedürfnis, das Kompensationsbedürfnis.
- 5) Was diese These in all ihren Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung bedeutet, hofft der Verfasser, in Kürze in einer weiteren Veröffentlichung darstellen zu können, die eine Anthropologie der Erwachsenenbildung versucht.
 - 6) Wolfgang Haseloff: Theorie und Funktion der Begabung. In: 6. Beiheft der deutschen Zeitschrift für Pädagogik „Psychologie und Soziologie in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“. Heidelberg 1966. S. 165.
 - 7) Dies ist einer der wichtigsten Ergebnisse der Studie von Strzelewicz – Raapke – Schultenbergh. (Vgl. Anm. 4)
 - 8) Anitra Carsten: Lernen und Leistungen der älteren Menschen. In: Ältere Menschen in der VHS. Beilage zu VHS im Westen. 4/65.
 - 9) Werner Spieß: 2. und 3. Bildungsweg. In: Kulturarbeit 4/66.
 - 10) In diesem Punkt sind sich alle nennenswerten Autoren einig.
 - 11) Auf eine etwas andere Wortbedeutung hat Pöggeler mehrfach hingewiesen, indem er etymologisch verfährt und daran erinnert, daß Mündigkeit aus Munt entwickelt worden ist und Macht, Schutz und Sicherheit bedeutet. Konsequenzen hat P. Aus dieser Bemerkung allerdings nicht gezogen.
 - 12) Vgl. hierzu außer Thilo Casner und F. Pöggeler (Anm. 1) auch Horst Rupprecht: Grundfragen methodischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/63.
 - 13) Wolfgang Schliecher: Technische Mittler in der Erwachsenenbildung. In: Septembergesellschaft 7/66.
 - 14) Auch dieses Phänomen hat die Studie von Strzelewicz – Raapke – Schultenbergh besonders deutlich hervorgehoben. (Vgl. Anm. 4).
 - 15) Dieses Moment des Lernens ist am prägnantesten herausgearbeitet bei Walter Guyer: Wie wir lernen. Zürich 1956.
 - 16) Zuletzt in „Probleme der Autorität in der Erziehung“ Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft „Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium“. Weinheim 1966; oder auch Gothart Wunberg: Die Autorität in der Schule. Zum Begriff hierarchischer und egalitärer Autorität in der demokratischen Gesellschaft. In: Neue Sammlung 4 (1964), 2, 106–130 und Theo Hermann (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966.
 - 17) Kurt Lewin: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Stuttgart, Verlag Huber 1963. Kurt Lewin: die Lösung sozialer Konflikte. Christian -Verlag, Bad Nauheim 1953.
 - 18) Die Praxis der VHS entspricht dieser Einsicht durch die in den Arbeitsplänen sichtbar werdenden Tendenzen, z. B. das Angebot der Sprachkurse zu differenzieren und dabei nicht nur den Leistungsstand, sondern auch die Motivation, die Intention der Teilnehmer und ihren möglichen Zeitaufwand zu berücksichtigen.
 - 19) Karl-Heinz Klugert: das Moment des Okkasionellen in der Erwachsenenbildung. In: VHS im Westen 2/64.
 - 20) Vgl. Klugert (Anm. 20), S. 24.
 - 21) Vgl. Strzelewicz – Raapke – Schultenbergh (Anm. 4).
 - 22) Vgl. Herbert Woodrow: Der Einfluss der Übungsart auf die Lernübertragung und Rainer Fuchs: Formale Bildung im Lichte der Untersuchungen zum Transferproblem. In: Pädagogische Psychologie. Hrsg. von Franz Weinert. Köln 1967.
 - 23) Am häufigsten genannt wird in diesem Zusammenhang immer noch das Buch von Marthe Moers: Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens. Eine psychologische Studie als Grundlage der Erwachsenenbildung. Aloys-Henn-Verlag, Ratingen 1953, das aber eben insofern der Sachproblematik gerecht wird, daß es kaum gesicherte und überzeugende Aussagen zur Frage nach der Phasengerechtigkeit der EB enthält.
 - 24) Vgl. „Erwachsenenbildung und Schule“, zusammengestellt von Hans Tietgens. Braunschweig 1967.
 - 25) Vgl. Schultenbergh (Anm. 4).
 - 26) Zum Problem „Verschulung“ vgl. den Aufsatz des Verfassers. „VHS und außerschulische Bildungswege“, in: Kulturarbeit 4/67.

- 28) Vgl. insbesondere: Reinhard Buchwald: *Dennoch der Mensch*. Jena 1925. – Wilhelm Flitner: *Latenebildung*. Jena 1921 – Alfred Mann: *Denkendes Volk – Volkshaftes Denken*. Frankfurt/M. 1928 – Eduard Weitsch: *Grundfragen der Volkshochschulmethode*. Jena 1920.
- 29) Gerhard Kudritzki: Die Kategorie des Volkstümlichen – eine Erkenntnisgrenze gegenüber politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen? In: *Die Deutsche Schule*, 54 Jg. (1962), H. 3, S. 113-133.
- 30) Horst Siebert: Gedanken zur Didaktik der Erwachsenenbildung. In: *VHS im Westen* 4/66.
- 31) Basil Bernstein: Sozialkulturelle Determinanten des Lernens. In: *Soziologie der Schule*, Köln 1959. Vgl. auch im Kap. 5 dieses Buches den Beitrag von Johannes Weinberg: *Deutschkurse für Erwachsene*. S. 105.
- 32) Helmut Becker: Die verbindende Aufgabe der Erwachsenenbildung in Deutschland und der Welt. Ansprache bei der Schlußkundgebung des Deutschen Volkshochschultages in der Paulskirche am 25. November 1961 – In: *Grundfragen zur Volkshochschularbeit*, Heft 16, DVU (1961).
- 33) Vgl. den Aufsatz des Verfassers „Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung“. In: *Pädagogische Rundschau* 10, (1965), S. 669 -686.

HANS TIETGENS UND DIE ERWACHSENENBILDUNG

Gespräche über frühe wegweisende Texte

Wer sich mit der Professionalisierungsgeschichte in der Erwachsenen- und Weiterbildung befasst, kommt an Hans Tietgens (1922–2009) nicht vorbei. In Wissenschaft und Praxis hat er die institutionalisierte Erwachsenenbildung maßgeblich geprägt und gilt noch heute als ihr Vordenker.

Welche aktuelle Bedeutung haben seine gut 50 Jahre alten Texte über das Unterrichten von und das Lernen mit Erwachsenen?

Die beiden Herausgebenden Wiltrud Gieseke und Bernd Käßlinger sprechen in diesem Band mit jüngeren Menschen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung über die Bedeutung und Wirkung von Hans Tietgens. In den Dialogen entstehen gemeinsame Suchbewegungen, um die historische Dimension der Texte für die Gegenwart zu erschließen.

„Dieses Buch ist ein Plädoyer für die Auseinandersetzung mit der Geschichte und der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und einem ihrer wichtigsten Vertreter. Zum besseren Verständnis der aktuellen Situation und der Genese des Forschungsstandes.“
Julia Schütz, Professorin und Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von
Prof. Dr. Matthias Alke,
Prof.in Dr.in Katrin Kraus,
Prof. Dr. Matthias Rohs,
Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und
Prof.in Dr.in Julia Schütz.