

Paul Ciupke, Norbert Reichling (Hg.)

Versachlichen – Deuten – Gegensteuern

Hans Tietgens und die politische
Erwachsenenbildung



**Versachlichen – Deuten –
Gegensteuern**

Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung

Paul Ciupke, Norbert Reichling (Hg.)

Paul Ciupke, Norbert Reichling (Hg.)

Versachlichen – Deuten – Gegensteuern

Hans Tietgens und die politische
Erwachsenenbildung



2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlagmotiv:
Shutterstock/Evannostro/

Bestellnummer: 6004825
ISBN (Print): 978-3-7639-6250-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7010-0
DOI: 10.3278/6004825w

Printed in Germany

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

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



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

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.

Inhalt

Abkürzungen	7
<i>Paul Ciupke und Norbert Reichling</i> „Erziehung zur Wirklichkeit, ohne ihr zu verfallen“. Einführende Bemerkungen	9
<i>Jürgen Habermas</i> Erinnerungen an Hans Tietgens 1951/52	27
<i>Johannes Weinberg</i> Hans Tietgens' Annäherungen an das Politische	29
<i>Sigrid Nolda</i> Gedankenarbeit statt Erbauung. Hans Tietgens über Literatur, Theater und Film	53
<i>Hans Tietgens</i> Nachfrage und Erwachsenenbildung – Das Bildungsangebot der Volkshochschulen in den 1950er Jahren. Mit einem Kommentar von Franz-Josef Jelich	65
<i>Paul Ciupke und Norbert Reichling</i> „eine der dringlichsten Gegenwartsaufgaben“. Hans Tietgens' Impulse zur „Vergangenheitsaufarbeitung“ in der politischen Bildung	83
<i>Helmut Bremer</i> Industriearbeiter, Volkshochschule und „kulturelle Passung“	103
<i>Christian H. Stifter</i> Hans Tietgens und die Historiografie der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung	121
<i>Klaus-Peter Hufer</i> „Mit Ambivalenzen und Ambiguitäten leben“. Begegnungen mit Hans Tietgens und seinen Vorstellungen von politischer Bildung	139
<i>Christine Zeuner</i> „Erfahrung ist ein Konstrukt, und wie es zustande kommt, ist kaum rekonstruierbar.“ Hans Tietgens und der „Erfahrungsansatz“	153

Klaus Meisel

Übergänge. Hans Tietgens über das Verhältnis von beruflicher und politischer
Bildung 171

Wiltrud Gieseke

Demokratische politische Bildungsarbeit, dramaturgisch entwickelt. Ein
doppelter Blick auf Hans Tietgens' Verhältnis zur politischen Bildung in den
70er-Jahren 185

Heidi Behrens

Deutsch-deutsche Dialoge nach 1990 – Hans Tietgens kommentiert das Projekt
„Geteilte Erfahrungen“ 199

Dieter Nittel

Die Professionalisierung der politischen Bildung? Auch eine Frage der Qualität! 215

Bildnachweis 231

Autorinnen und Autoren 233

Abkürzungen

AdB	Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten
APO	Außerparlamentarische Opposition
APuZ	„Aus Politik und Zeitgeschichte“ – die Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“
BIOS	Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
DFG	Deutsche Forschungs-Gemeinschaft
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
EB	Erwachsenenbildung
FU	Freie Universität (Berlin)
HIPF	Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (später: DIPF)
HPM	Hauptamtliche*r/hauptberufliche*r pädagogische*r Mitarbeiter*in
HVHS	Heimvolkshochschule
IT	Informations-Technologie
IuK	Informations- und Kommunikations(-Technologie)
NRW	Nordrhein-Westfalen
NS	Nationalsozialismus
PAS	Pädagogische Arbeitsstelle (des DVV)
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SDS	Sozialistischer Deutscher Studentenbund
VDS	Verband Deutscher Studentenschaften
VHS	Volkshochschule
VHSiW	Zeitschrift „Volkshochschule im Westen“
WB	Weiterbildung
WbG	Weiterbildungsgesetz (NRW)

„Erziehung zur Wirklichkeit, ohne ihr zu verfallen“.¹ Einführende Bemerkungen

PAUL CIUPKE UND NORBERT REICHLING

Hans Tietgens, dessen Zugänge zur und Verdienste um die politische Erwachsenenbildung dieser Band aus Anlass seines 100. Geburtstags würdigt, ist mit seiner Berufsvita und seinem Werk schon verschiedentlich von der Profession Erwachsenenbildung sowie der Institution, die sein Lebenswerk war, geehrt worden – so zu seinem 70. Geburtstag 1992, mit einer Aufsatzsammlung zum 75. Geburtstag 1997, mit einem Kolloquium und dessen Dokumentation nach seinem Tod 2007, mit einer Spurensuche zweier Wegbegleiter zu seiner frühen Berufsphase.² Gibt es dann überhaupt noch etwas zu sagen?

Hans Tietgens wurde 1922 in Langenberg bei Wuppertal geboren. Er gehörte zu der Generation, die – den Krieg als Soldat überlebend – Wert und Chancen der neuen Demokratie schnell begriff. Tietgens studierte Germanistik und Philosophie in Bonn, zu seinen wichtigsten politischen Lehrstoffen gehörte die Literatur. Bald kam er in Kontakt mit der Bonner Volkshochschule; als wichtige ihn beeinflussende Persönlichkeit hat er immer wieder den damaligen Leiter der Bonner Volkshochschule Gert Schroers bezeichnet.

Nach einem knapp zweijährigen Intermezzo als Geschäftsführer („Bundessekretär“) des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds wirkte er ab 1954 an der Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt, die damals von Paul Steinmetz geleitet wurde, der vor 1933 noch Lehrer an der seinerzeit berühmten Heimvolkshochschule Dreißigacker (bei Meiningen) gewesen war. Hier kam Tietgens mit der Ideenwelt der Weimarer Erwachsenen- und Arbeiterbildung in Berührung. Mit deren Konzepten und Impulsen setzte er sich in doppelter Weise sein Berufsleben lang auseinander: in Form einer kritischen Erinnerung als Geschichte der Erwachsenenbildung, zugleich aber auch im Bemühen um Begründung einer sich davon absetzenden reflexiven, wissenschaftsbasierten und professionellen politischen Bildungsarbeit.

Eine kurze Zwischenstation war für Tietgens der Landesverband der Volkshochschulen in Niedersachsen, bevor er 1957 als Tutor der Jugendbildungsreferenten beim Deutschen Volkshochschulverband (DVV) in Frankfurt angestellt wurde. Dort baute Willy Strzelewicz die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des DVV (Vorläufer des Deut-

1 Tietgens, Hans: Skeptische Generation und Politische Bildung, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 3. Jg. (1958) Nr. 5, S. 215–222, hier S. 220

2 Ohne Anspruch auf Vollständigkeit: Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Person und Sache: Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens, Bad Heilbrunn 1992 – Tietgens, Hans: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge von 1968 bis 1996, Bad Heilbrunn 1997 – Gieseke, Wiltrud/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Berlin 2011 – Kobschull, Heino/Weinberg, Johannes: Hans Tietgens. Eine Spurensuche 1922 bis 1958, Hamburg 2012

schen Instituts für Erwachsenenbildung/DIE) auf, deren Leitung Tietgens 1960 übernahm und bis 1991 innehatte. Der Aufbau dieses Instituts, durch das Generationen von Lehrenden der Erwachsenenbildung gegangen sind, aber auch ein immenser Ausstoß an Veröffentlichungen (Bücher, Aufsätze, Untersuchungen, Quellensammlungen u. a. m.) machen Tietgens zum bedeutendsten Erwachsenenbildungs-Autor der Bundesrepublik, obwohl er nie eine reguläre Universitätsprofessur erlangte – es reichte „nur“ zu einer Honorarprofessur in Marburg. Er selbst stilisierte sich manchmal selbstironisch und natürlich untertreibend als Skribenten, als Schreiberling, auch weil er ein deutendes, interpretatives wissenschaftliches Grundverständnis vertrat.

Weniger die Jahre um 1968 als vielmehr die „Kennedy-Zeit“ empfand er als die eigentliche politisch-kulturelle Öffnungsphase der Bundesrepublik. Dies war zugleich auch die Aufbruchszeit der politischen Bildung und Erwachsenenbildung, auf die sich wachsende politische und gesellschaftliche Erwartungen richteten. Tietgens präferierte eine sozialwissenschaftlich und sozialpsychologisch basierte Theoriebildung und Professionalität, ohne deshalb in die politische Planungseuphorie oder die verbreiteten theoretischen und ideologischen Selbstverliebtheiten soziologischen Denkens der 1960er-Jahre zu verfallen. Er bevorzugte als gelernter Geisteswissenschaftler das – wie er es später selbst nannte – „interpretative Paradigma“, das Sprechen, Deuten und Auslegen als Modus der Erwachsenenbildung; so konnte er auch das einprägsame Bild von der „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ formulieren. Das Thema politische Bildung hat Tietgens in seinem Berufsleben nie losgelassen. Als Tutor der DVV-Jugendbildungsreferenten war er Wegbereiter einer wissenschaftsbezogenen kritischen Reflexivität, äußerte sich aber auch immer wieder gegen eine allzu schlichte Parteilichkeit und Handlungsorientierung, die die Teilnehmenden in Parteien, Bewegungen, politische Gruppen oder Aktionen treiben sollten.



Hans Tietgens (mit Sylvia Kade, wiss. Mitarbeiterin der PAS)

Die folgenden Beiträge widmen sich also einer Seite von Tietgens' Berufsweg, die angesichts seines ebenso weit ausgreifenden wie langen Wirkens während seiner letzten Lebensjahrzehnte in den Hintergrund getreten war: seiner Sicht auf die politische Bildung, ihre Bedeutung, ihre Professionalisierung, ihre Quellen und normativen Geländer. Und wie die Texte erweisen, gibt es in diesem Segment seines Berufswegs noch einiges zu entdecken. Dass Hans Tietgens bei aller rollenbedingten Disziplin seiner Äußerungen ein äußerst bewusster politischer Kopf war, wird niemand bezweifeln, der ihn zu erleben Gelegenheit hatte. Und in der Frühzeit seiner Arbeit in der Erwachsenen- und Jugendbildung, bis zur Übernahme der Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, konnte er dieses Interesse an Politik auch in seiner Praxis und in seiner Publizistik intensiv artikulieren.

Mit diesem Engagement, das hier in verschiedenen Facetten beschrieben und analysiert wird, stand Tietgens nicht allein; in mancherlei Hinsicht nahm er teil an Aufbrüchen und Erkenntnisfortschritten (vielleicht auch Irrtümern?) seiner und der folgenden Alterskohorte. Doch sind wir davon überzeugt, dass seine Prägungen, seine Prioritäten und seine Interventionen insofern ein Unikat sind, als er sich ungewöhnlich beharrlich, über Jahrzehnte hinweg, den meisten Moden, Schulen, Strömungen und Trends verweigert hat, die sein Arbeitsfeld von Zeit zu Zeit erfassten. Die in mehreren Beiträgen diskutierte Metapher der „Gegensteuerung“, die Begriffe „Zwischenposition“, „Balance“ und „Suchbewegung“ sowie der ebenso bildhafte „Dritte Weg“, auch das von ihm geschätzte Stilmittel der Ironie kennzeichnen nicht nur für die Erwachsenenbildung empfohlene und beschriebene Positionen und Prinzipien, sondern auch seinen eigenen Weg, auf dem das fragende und verunsichernde Moment von Bildungsprozessen stets höheren Wert hatte als das Anpeilen oder gar „Produzieren“ identitärer Gewissheiten. In seinen eigenen Worten: „Ich glaube, politische Bildung hätte schon sehr viel getan, wenn sie im Innern der Menschen den Zeitpunkt, an dem sie sagen, jetzt ist Schluß, jetzt denke ich nicht mehr, verschiebt.“³

Dass ein studierter Germanist sich zeitlebens mit „Deutungen“ befasst, ist nicht besonders verwunderlich. Manche der folgenden Texte diskutieren nebenbei die Frage, wohin diese Befassung auch hätte führen können, wenn nicht zur Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands. Tietgens hätte, das hat er mehrfach berichtet, u. a. auch Dramaturg bei Ida Ehre an den Hamburger Kammerspielen werden können. Seine oft wiederkehrende Berufung auf den antifaschistischen Poeten Günther Weisenborn und dessen „ortlose Dramaturgie“ lässt jedenfalls erkennen, dass wir es mit einem wortzentrierten, dem Dialog fast alles zutrauenden und Dekoratives geringschätzenden Skeptiker zu tun haben.

3 Das Gespräch mit Hans Tietgens, in: Hering, Sabine/Lützenkirchen, Hans-Georg: Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege, Bonn 1992, S. 209–225, Zitat: S. 225, s. auch S. 214

„Dazwischen“

Das von ihm für die politische Bildung propagierte didaktische Prinzip des „Gegensteuerns“ verkörperte er auch persönlich ebenso überzeugend wie die „Zwischenposition“ als Lebens- und Arbeitsstil. Hans Tietgens' Argumentationen und Interventionen oszillierten manchmal zwischen apodiktischen Urteilen und tastenden Hypothesen – ein Umstand, der auf manche Zeitgenossinnen und -genossen irritierend gewirkt haben mag, der aber nur konsequenter Ausdruck seiner Orientierung an Offenheit, Perspektivenpluralismus und an der Förderung individueller Realitätsbezüge durch Erwachsenenbildung ist. Dies ließ ihn auch gegen jede institutionelle wie auch organisationsbedingte Blockade antreten, „die individuellen Einschätzungen wie dem Gesamtinteresse entgegensteht.“⁴

Vom Stellenwert des „Deutens“ und der Deutungsmuster in der Arbeit von Hans Tietgens war schon die Rede, und mehrere der folgenden Texte greifen dieses Motiv auf: Viele seiner Kolleginnen und Kollegen vertreten die These, dass der hier Beschriebene ein Konstruktivist *avant la lettre* gewesen sei.⁵ Seine Überlegungen führen die Leser und Leserinnen oftmals auf einen verschlungenen Reflexionspfad, an dessen Rändern Warnschilder wie Antizipationskompetenzen, „Erwartungserwartungen“, „Einfühlungswissen“, Relationen, Abwägungen etc. vor dem Absturz in die Vereinfachung warnen. Der Wegbegleiter Eberhard Lämmert, Studienfreund aus Bonner Zeit und später renommierter Germanist an der FU Berlin, zeitweise auch deren Präsident, hielt aus den 1970er-Jahren fest, dass „Tietgens schon damals ein Meister der vielgliedrigen, alles bedenkenden Kurzmitteilung war.“⁶ Ihn zeichnet aber aus, dass er in konkreten bildungs- und berufspolitischen Konstellationen die Unentschiedenheit zu vermeiden wusste, die mit dem Stichwort des Konstruktivismus oft konnotiert wird. Und Tietgens hat mit diesen Akzentuierungen „den Lernbegriff in der deutschen Erwachsenenbildung hoffähig gemacht, indem er ihn aus informationstheoretischen, positivistischen und behavioristischen Fesseln befreit hat. Lernen ist mehr als Speicherung von Kenntnissen oder Training von skills. Lernen ist ein reflexiver Umgang mit sich und der Welt, um verantwortlich und kompetent handeln zu können.“⁷

Ebenso unübersehbar wie Tietgens' Insistieren auf Deutungsdifferenzen und Fremdverstehen ist sein Engagement für eine „Empirisierung der Erwachsenenbildung“⁸, d. h. für ein auf Feldforschung mit Teilnehmenden, Professionellen und Alltagsdokumenten (wie Arbeitsplänen und Programmen) gegründetes Tun der Planungsverantwortlichen und pädagogisch Handelnden. Nicht nur postulatorisch wirkte

4 Tietgens, Hans: Aufgaben der Erwachsenenbildung in einer veränderten Arbeits- und Lebenssituation, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 13 – Juli 1984, S. 25–30, hier: S. 26

5 Vgl. etwa Wittpoth, Jürgen: „Die Frage ist aber, inwieweit heute Lebensnähe nicht erst aus der Distanz zu gewinnen ist.“, in: Gieseke/Ludwig 2011, S. 260–262; Siebert, Horst: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig, in: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts, Bielefeld 2008, S. 27–43

6 Zit. nach Heuer, Klaus: Auf die Spur gesetzt – Insider des Instituts erinnern sich, in: Nuissl (Hrsg.) 2008, S. 107–117, hier: S. 116

7 Siebert 2008, S. 32

8 Siehe Nolda, Sigrid: Empirisierung der Erwachsenenbildung. Eine Erinnerung an ein vergessenes Arbeitspapier, in: Gieseke/Ludwig 2011, S. 139–143

er in diesem Sinne, sondern forcierte durch eigene oder von ihm geförderte Publikationen und Fortbildungen die Rezeption und Anwendung sozialwissenschaftlicher, sozialpsychologischer, soziolinguistischer, historiografischer u. a. Analysekonzepte; diese Leistung und ihr enger Zusammenhang mit den Themen „Passung“, Zielgruppen-Erreichbarkeit, Reichweite und Bildungsausschluss kommt in mehreren der folgenden Beiträge zur Sprache.

In den 1950er-Jahren wollte Hans Tietgens eigentlich eine Begründungsschrift verfassen mit dem Titel „Der dritte Weg der politischen Bildung“, es sollte um eine Positionierung zwischen Staatsbürgerkunde und Mitbürgerlichkeit gehen. Als „dritten Weg“ hat Hans Tietgens dann mehrfach seine Intentionen politischer Bildung und seine eigene Suchbewegung zwischen Erich Weniger und Fritz Borinski umrissen: „Wie kommt man zu einer vernünftigen politischen Bildungsarbeit, die nicht sich im staatsbürgerlichen ABC erschöpft, die aber auch nicht so partnerschaftlich-mitbürgerlich, so auf Umarmung geht?“⁹ Dies ist ein Hinweis auf sozialwissenschaftlich-interdisziplinär-diskursive Orientierungen und die Hoffnung auf bildende „Kommunikationsgemeinschaft“. Und weil sein umfassendes Werk zu diesem Thema nun einmal nicht entstanden ist, müssen wir die Mosaiksteine dieser Vision zusammenklauben aus den verstreuten und unpräzisen Beiträgen, die für sein Wirken charakteristisch wurden.

Unabhängig von unserem Akzent auf der politischen Bildung im engeren Sinne ist festzuhalten, dass für Hans Tietgens auch die Gesamtentwicklung der Erwachsenenbildung stets eng verknüpft war mit den Postulaten der politischen und gesellschaftlichen Mündigkeit: „die Demokratisierung des Rechts der Menschen, auf sich selbst zu reflektieren“¹⁰ war für ihn die zentrale Errungenschaft der Zeit nach 1970, ein Impetus, den man auch Sozialverpflichtung der Erwachsenenbildung nennen könnte: „In den 50er Jahren des gerade vergangenen Jahrhunderts haben soziologische Untersuchungen unverkennbar gemacht, dass ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Beteiligung an Erwachsenenbildung und den individuellen und sozialen Lerngewohnheiten besteht. Seither muss auch die Frage nach Wollen oder Können im Zusammenhang mit der Lernvergangenheit gesehen werden.“¹¹

Der Spagat zwischen Vision und „Realismus“ war es, der dann zu seinem stabilen Markenzeichen wurde – inmitten braver Gemeinschaftskunde, kulturkritischen Restbeständen, utopischen Überschüssen, alternativer Subjektivität, Technologie-Optimismus, Arbeitsmarktorientierung und Sinngewinnungs-Ambitionen. Der von ihm schon 1969 benannte „Modernitätsrückstand“ als „das Unvermögen, die Struktur einer verwissenschaftlichten Welt in Einsicht und Verhalten nachzuvollziehen“, blieb eine persönliche und institutionelle Daueraufgabe, einschließlich des berüchtigten Tietgens'schen Furors gegen simplifizierende Phrasen jeder Art.

9 Nuissl von Rein 1992, S. 191

10 Tietgens, Hans: Reflexive Wende, in: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001, S. 274 f.

11 Tietgens, Hans: Rückblicke. Mehr Hemmnisse und Barrieren als Widerstand: DIE Zeitschrift 2/2000, S. 40, http://www.diezeitschrift.de/22000/tietgens00_01.pdf [28.1.2021]

Hans Tietgens hat nie ein Hehl aus seinen biografischen Prägungen gemacht, die ihn zum steten Engagement für Demokratie, Kompromiss und Dialog geführt haben: Wer Jahrgang 1922 sei, so merkte er öfters an, wisse einfach um die Notwendigkeit dieser Prinzipien. Dass solche Sozialisationserfahrungen auch den Blick einschränken können – wenn er etwa „Faschismus“ und „Aktion“ eng zu verkoppeln drohte oder die Stichworte „Handlungsorientierung“, „Arbeiter“ oder auch die westlichen „Sieger“-Attitüden nach der deutschen Vereinigung automatisch mit eigenen NS- und SA-Erfahrungen konnotierte – hat er selbstkritisch immer wieder angemerkt. Er hat es jedoch vermocht, solche Anwandlungen mit Skepsis und Ironie zurückzudrängen und so „methodisch kontrollierter“ Deutung zugänglich zu machen.

Die „reeducation“-Politik der alliierten westlichen Siegermächte war natürlich nicht der Anfang politischer Bildung in Deutschland, und ihre Konzepte und deren Wirkungen werden unterschiedlich beurteilt. So insistierte Hans Tietgens darauf, dass diese „Umerziehung“ nicht in die Tiefe gegangen sei und das Wesentliche an notwendiger Neuorientierung verfehlt habe: Zwar distanzierte er sich von denen, die laut riefen „So lassen wir nicht mit uns umgehen!“, doch kritisierte er auch, dass hier zu wenig und auch „Dümmliches“ (das ist wohl als allzu Konfrontatives gemeint) geschehen sei. Die Maßnahmen, die eine etwas längere Lebensdauer und Wirkungsgeschichte gehabt hätten, seien eher indirekte, kulturelle und landeskundliche Veranstaltungen (wie etwa sog. „Buchstudienkreise“) gewesen.¹²

Tietgens hat sich schon bald nach dem Erscheinen des einflussreichen Schelsky-Bandes über die „Skeptische Generation“ (1957) in seiner typischen Art, die Argumente zerpflückend und einzeln bewertend, intensiv mit dem Buch auseinandergesetzt. Er identifiziert und repliziert einerseits oft in der Zeit verwendete, gleichwohl schon alte kulturkritische Denkfiguren wie die „Anonymität“ und „Abstraktheit“ gesellschaftlicher Entwicklungen, die Dominanz der „Maschinenwelt“, die Jugend neigt zum „Konkretismus“, der „zu einer Auslegung der Welt als Automat“ führt. Bildung und Politik gelten als die Domänen der Alten, die aber gerade auf diesem Feld vor Kurzem versagt haben. Die Elterngeneration wird deshalb von der Jugend nicht mehr ernst genommen. „Die Nüchternheit siegt“, stellt Tietgens fest. Mehr Sachlichkeit und Prozessorientierung sind seine Schlussfolgerungen aus diesen Befunden für die Bildungsarbeit. Zugleich wird in seinen Beschreibungen deutlich, dass er die Ideologiefierne teilt, die dieser Generation zugeschrieben wurde, jedoch rationale Realitätsverarbeitung dort vermisst: „Der Begriff ‚skeptisch‘ setzt im Gemeinverständnis wohl eine Zurückhaltung voraus, deren Motivkreis über das Bewußtsein geht.“ Die jüngst vergangene NS-Herrschaft ist in den Überlegungen ständig präsent, ohne direkt benannt zu werden. Wenngleich Tietgens also seine Zurückhaltung gegenüber einigen Thesen äußert – zu verallgemeinernd sei Schelskys Analyse und zu wenig auf psychologischen Erkenntnissen basiert –, fällt es schwer, in diesen Worten von 1958 nicht auch ein Stück Selbstbeschreibung zu sehen.¹³

12 Gespräch mit Hans Tietgens (geführt von Paul Ciupke und Norbert Reichling) am 25.11.1994, S. 4 und 22

13 Siehe Tietgens 1958 – Zitat: S. 215

Ein politischer Intellektueller

Dass Tietgens der politischen Bildung immer verbunden geblieben ist, davon zeugen nicht nur seine kontinuierlichen Wortmeldungen und Veröffentlichungen, sondern auch die in verschiedenen Interviews der 1990er-Jahre nachzulesenden Selbstreflexionen und offenbar zu einer persönlichen Lebenserzählung verfestigten Äußerungen. Schon früh, im Jahr 1953, hatte Tietgens sein demokratisches Grundverständnis offengelegt: Damit es nicht zu Rückfällen in den Faschismus komme, müsse „die Freiheit im Bewusstsein des einzelnen Menschen existent gemacht werden“. Und weiter heißt es dann, „... allein der *individualisierte* Mensch wird nicht zum Objekt der Demagogie, sondern kann zum Träger der Demokratie werden.“¹⁴ Diese auch für einen Sozialdemokraten deutliche liberale und individualistische Positionierung, mittlerweile eine scheinbar selbstverständliche demokratische Grundüberzeugung, kann man wohl weniger als Vorgriff auf die immer wieder von Historikern konstatierte kulturelle und politische Verwestlichung der Bundesrepublik,¹⁵ die sich ab Ende 1950er-Jahre vollzog, und als Ende eines deutschen Sonderwegs werten, vielmehr als eine im doppelten Sinne existenzielle Überzeugung: als Ausdruck seiner existenzialistischen Lektüren und Theatererfahrungen in der unmittelbaren Nachkriegszeit und Resultat seiner Erlebnisse in der Zeit des Nationalsozialismus und deren Deutungen und Verarbeitungen. In seiner Schelsky-Auseinandersetzung fünf Jahre später formuliert er ähnlich: „Denn Menschenwürde und Menschenrechte bedeuten einen Anspruch an das Verhalten, der nicht ohne individuelle Bewußtheit zu erfüllen ist.“ Und ein paar Zeilen weiter: „Die Demokratisierung aber ist zu sehen als eine Bemühung um eine Ordnung des Zusammenlebens auf der Grundlage der Menschenrechte und Menschenwürde.“¹⁶

Was heute naheliegend klingt, war es damals nicht. Die deutsche Bevölkerung vertrat, soweit sie überhaupt der Demokratie gegenüber aufgeschlossen war, ein sehr traditionelles, autoritäres und paternalistisch geprägtes Politik- und Demokratieverständnis. Nur eine Minderheit war freiheitsbewusst und bereit, auch unkonventionell zu handeln und Offenheit und Unsicherheit auszuhalten. Mentalitätsformend und integrierend wirkten in den 50er-Jahren vor allem die Erfolge des Wiederaufbaus und des Wirtschaftswunders; aber auch der Kalte Krieg führte Regie im Sinne einer auf alten und zum Teil unbewussten Ideologemen fußenden Integration nach innen und Abgrenzungen nach außen zugleich. In dieser Atmosphäre waren solche Auffassungen und Grundhaltungen, wie Tietgens sie vertrat, nicht nur minoritär, sondern auch nonkonformistisch – ein Begriff, der in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre populärer wurde.¹⁷ Die Mehrheit der konservativ geprägten Intellektuellen in Wissenschaft und Medien irrte nach wie vor in den kulturkritisch gefärbten und von vielen Stichworten

14 Tietgens, Hans: Die Verteidigung der Demokratie. Ein Beitrag zur Psychologie des Faschismus, in: Gewerkschaftliche Monatshefte 3/1953, S. 137–141, hier S. 138 und 140, Kursivschreibung im Original

15 Vgl. Doering-Manteuffel, Anselm: Wie westlich sind die Deutschen? Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert, Göttingen 1999

16 Tietgens 1958, S. 291 f.

17 Schildt, Axel: Medien-Intellektuelle in der Bundesrepublik, Göttingen 2020, S. 529 ff.

aus den Weimarer Jahren beherrschten Diskursen der unmittelbaren Nachkriegszeit umher und fragte etwa sibyllinisch: „Wo stehen wir heute?“¹⁸ Bestandsaufnahmen und Bilanzen hatten Konjunktur, aber die Deutungsmuster waren rückwärtsgewandt, wie z. B. im Vermassungs- und Abendlanddiskurs, oder technizistisch verkürzt. Diese Themen und Interpretationen bildeten sich in den Medien, dem Rundfunk und den kulturpolitischen Zeitschriften, sondern auch in den Angeboten der politischen und allgemeinen Erwachsenenbildung ab. Tietgens nannte es rückblickend den „Mief der 50er Jahre“.

Dagegen regten sich seit Ende der 1950er-Jahre andere, liberal und links ausgerichtete Stimmen, Gruppen und oppositionelle Milieus. „Was dann 58/59 begann und sich in die 60er Jahre fortsetzte, war für mich und viele andere endlich das lang-ersehnte Tauwetter. [...] Ohne die Kennedy-Ära hätten wir noch lange keine Luft gekriegt.“¹⁹ Es waren aber nicht nur die westlichen Einflüsse auf Politik und Kultur, es gab auch autochthone zivilgesellschaftliche Aufbrüche, wovon die Protestbewegungen gegen die Atombewaffnung und die Ostermarschbewegung zeugen. Das Grundgesetz wurde allmählich in einem anderen Licht interpretiert, neue Wertvorstellungen und politische Aktionsformen überzogen die alten statischen Überzeugungen. Für manche Beobachter der Nachkriegsgeschichte gilt daher 1958 als Wendejahr mit dem symbolischen Abstand von zehn Jahren zu 1968, das dann als Kulminationspunkt der „langen 60er Jahre“ gilt.

Nach den Erfahrungen von NS-Herrschaft und Krieg war eine Generation überwiegend politisch geerdet. „Extreme Ideologien hatten keine Chance, man pflegte das ‚Pathos der Nüchternheit‘“²⁰, stellte der australische Historiker Dirk Moses fest. Der Politik- und Geschichtsdidaktiker Rolf Schörken, der sich mit dem Geburtsjahr 1928 der Flakhelfergeneration zurechnete, hat in seinen biografisch-professionstheoretischen Selbstreflexionen darauf verwiesen, dass die „Jahrgänge derer, die 1945 15–25 Jahre alt waren, [...] die erste Generation war, die voll die parlamentarische Demokratie übernommen, getragen, ausgebaut und stabilisiert hat.“²¹ Und er fügte noch an, dass die prägende Generation der Didaktiker der politischen Bildung eben diesen Jahrgängen angehörte: Aus der langen Liste seien hier nur genannt Rolf Schmiederer, Ernst-August Roloff, K. G. Fischer, Walter Gagel. Ähnliches gilt für die Erwachsenenbildungstheoretiker Wolfgang Schulenberg, Hans-Dietrich Raapke, Franz Pöggeler, Paul Röhrig. Nur wenig jünger sind Hermann Giesecke, Oskar Negt, Johannes Weinberg und Joachim Knoll. Zu der hier betrachteten (ja, recht maskulin geprägten) Kohorte darf trotz des Geburtsjahrs 1922 auch Hans Tietgens gerechnet werden.

Obwohl Tietgens zu jenen Theoretikern zählte, die die Anerkennung beruflicher Bildung als nötig und wichtigen Teil der realistischen Wende betrachteten, stand er

18 Bär, H. Walter (Hrsg.): Wo stehen wir heute? Gütersloh 1960. Dies sei hier nur als ein Beispiel für konservativ ausgerichtete Resümees und Bilanzbände genannt.

19 Gespräch mit Hans Tietgens, in: Hering, Sabine /Lützenkirchen, Hans-Georg: Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege, Bonn 1992, S. 217 f.

20 Moses, Dirk: Das Pathos der Nüchternheit. Die Rolle der 45er-Generation im Prozess der Liberalisierung der Bundesrepublik: <http://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/33d/33dTexts/Moses45erBRDFR027-02.htm> vom 2.7.2002 [Abruf 25.5.2021]

21 Schörken, Rolf: Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte, Opladen 1990, S. 153

ökonomisch ausgerichteten Paradigmen und entsprechend motivierten methodischen Herangehensweisen äußerst skeptisch bis ablehnend gegenüber. Gesellschaftliche Zustände aus einem Punkt zu erklären, etwa dem Widerspruch oder Gegensatz von Kapital und Arbeit, entsprach nicht seinem Anspruch auf differenzierte Betrachtung von verschiedenen Seiten und einem Denken im Plural. Obgleich in den 1960er-Jahren viele Theorien und Theoretiker der Zeit vor 1933 wieder- oder neuentdeckt wurden und für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften fruchtbar gemacht wurden – man denke vor allem an die Psychoanalyse und marxistische Theorien unterschiedlicher Provenienz –, gilt dies offenbar für die Erwachsenenbildung viel weniger. Im Mainstream der Rezeption standen Studien und Theorien aus dem eigenen Feld, angereichert mit sozialwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Literatur vor allem aus den USA.

Das Jugendreferentenprogramm und die Protestbewegung

Aber nicht nur wegen anderer Theorieorientierungen und seiner generationstypischen Grundskepsis entwickelte Tietgens eine gewisse Distanz zur Protestbewegung 1967/1968. Gegen die verbreitete Ansicht, dass die Angebote der politischen Bildung vor 68 unpolitisch gewesen und folgenlos geblieben seien, verwahrte er sich mehrfach.²² Er hatte aber, lebensgeschichtlich angeeignet, Furcht vor (partei)politischen Vereinnahmungen und einer so initiierten Schließung von Diskursen: „Es sollten nicht länger Theoreme hingenommen werden, die mit ihrem Ausschließlichkeitsanspruch die Kommunikation Verschiedendenkender verhindern.“²³ Dies zeigte sich im Besonderen in der Debatte um die Handlungsorientierung politischer Bildung Anfang der 1970er-Jahre.

Von 1957 bis 1967 war Tietgens, zum Teil in Personalunion mit der PAS-Leitung, Bundestutor der Jugendreferenten des DVV. Seit Mitte der 1950er-Jahre sollte die politische und kulturelle Bildungsarbeit mit nichtorganisierten Jugendlichen durch die Finanzierung von Jugendreferentenstellen entwickelt werden. Vorher standen solche Mittel aus dem Bundesjugendplan nur den Jugendverbänden zur Verfügung, nun konnten die fünf großen Erwachsenenbildungsverbände jeweils 15–20 Personen einstellen, die an Mitgliedseinrichtungen abgeordnet wurden, aber vom Verband, koordiniert vom jeweiligen Bundestutor, qualifiziert, fachlich betreut und stetig weitergebildet werden mussten. Für den DVV übernahm die PAS diese Aufgabe. Das gab der Professionalisierung der politischen Bildung insgesamt einen bedeutenden Schub, und diejenigen, die diese Aufgaben übernahmen, bildeten künftig einen wichtigen Arbeitskräftepool für die Besetzung neuer Stellen an den Volkshochschulen und an

22 Vgl. u. a. Tietgens, Hans: Politische Bildung – Politischer Stil und das Angebot der Volkshochschulen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 28. Jg. (1978) Heft 4, S. 256–262

23 Tietgens, Hans: Politische Bildung in der Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen 25. Jg. (1973) Heft 1, S. 7

derswo. Da zudem kontinuierlich ausgewertet und berichtet werden musste,²⁴ finden wir in diesem Arbeitsfeld für die Entwicklung der politischen Bildung in den 50er-, 60er- und 70er-Jahren wichtige Datensammlungen und entsprechendes Erfahrungs- und Beobachtungswissen.²⁵

Die Jugendreferentinnen und -referenten gehörten im Vergleich zu Tietgens meist einer jüngeren Generation an, viele waren von der Protestbewegung und ihren oft pädagogisch ausgerichteten Themen und Verständnissen, aber auch den darin geborgenen überschießenden Erwartungen geprägt. Infolgedessen kam es in den Verbänden zu Konflikten. Im DVV wurde die Forderung vorgetragen, mitbestimmen und den Bundestutor wählen zu dürfen und nicht vorgesetzt zu bekommen. Bei ganz ähnlichen Erwartungen und Differenzen im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) stürzte gleich ein ganzer Verbands-Vorstand über die Auseinandersetzungen mit den Jugendreferenten.²⁶ In der Münchener Volkshochschule wurde der Jugendreferentin Ilse Unger von Seiten der lokalen CSU Linksradikalismus und Agitationsarbeit vorgeworfen.

Die pädagogisch bedeutsamste Kontroverse entwickelte sich zur Frage der Handlungsorientierung. Die Jugendreferentinnen und -referenten setzten auf eine politische Bildung, die sie unter anderem durch die Verflüssigung oder Aufhebung der Grenze zwischen Bildung und politischem Handeln erreichen wollten. Regina Siewert, abgeordnet an die VHS Hamburg, stellte fest: „Wo politische Bildung von konkreten Aktionen [...] begleitet wird, ist das inhaltliche Ergebnis meist befriedigender; Konflikte mit den Institutionen sind dann aber nicht auszuschließen. Damit stellt sich die Frage nach den Bedingungen, unter denen sich eine emanzipatorische Praxis im Weiterbildungsbereich vollzieht.“²⁷ Dagegen vertrat Tietgens den Standpunkt einer strikten Trennung dieser Sphären. Er sah in der von den 68ern angestrebten Handlungsorientierung unter anderem das problematische „Bedürfnis nach Sozialpathos“ und begrüßte die später eingetretene „Ausnüchterung“.²⁸ Lernerträge sollten nicht als „Abfallprodukt von Aktionen“ begriffen werden. Und schließlich: „Didaktische Organisation ist kein überflüssiges professionelles Ornament, sondern ein Arrangement, das die notwendige Distanz vom Handeln und die Kommunikationsmöglichkeiten schafft.“²⁹ An einer anderen Stelle, im Kontext eines seiner Interviews, wird Tietgens noch deutlicher; geradezu idiosynkratisch wirkt seine mit der Erfahrung des Nationalsozialismus begründete Einstellung, „daß der Begriff des

24 Alle Verbände mussten differenzierte jährliche Berichte abliefern. Es gab auch verbandsübergreifende Dokumentationen und Beilagen in Zeitschriften: vgl. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Politische Bildung als Auftrag und Aufgabe der Jugendreferenten des Deutschen Volkshochschulverbandes. Ein Bericht über 5 Jahre Arbeit mit dem Bundesjugendplan, Beilage 1 zu Volkshochschule im Westen Heft 1/1963

25 Der für diesen Band vorgesehene und verabredete Beitrag über Tietgens, die VHS-Jugendreferenten und Referentinnen sowie die politisch-pädagogischen Konfliktzonen konnte leider nicht fertiggestellt werden.

26 Vgl. Ciupke, Paul: „Die politische Bildung ... ist Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe bleibt“. Studien zur Geschichte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, in: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.): Werkstatt der Demokratie. 50 Jahre Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Essen 2009, S. 41–118, hier S. 63 ff.

27 Siewert, Regina: Ansätze emanzipatorischer Bildungspraxis, in: Volkshochschule im Westen, 25. Jg. (1973) Heft 1, S. 20

28 Tietgens, Hans: Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1990, S. 31

29 Tietgens, Hans: Zur Handlungsorientierung Politischer Bildung mit Erwachsenen, in: ders.: Indirekte Kommunikation, Bad Heilbrunn 1997, S. 122 (Erstveröffentlichung 1973 in der Volkshochschule im Westen 1/73)

Handelns für mich immer irgendwie mit totschiagen, zumindest mit draufhauen verbunden war.“³⁰

Mit der Zurückweisung des Aktionismus in der politischen Bildung ist aber – das darf nicht übersehen werden – keine generelle Abwehr eigenwilliger Optionen und Initiativen gemeint, im Gegenteil: Tietgens verweist früh, im Rahmen seiner Evaluationen des Jugendreferentenprogramms, ausdrücklich darauf, dass die „Vitalitätsbedürfnisse“ junger Leute zu berücksichtigen seien und man „der jungen Generation [...] einen Raum zur politischen Betätigung zu geben“ habe, damit Politik nicht die wohlgeordnete Sache von Funktionären und Routinen bleibe.³¹

In seiner produktiv-störrischen Art beharrte Tietgens aber auf der Eigenlogik des Pädagogischen. Tietgens berief sich auch auf einen Satz des Leiters der VHS Breslau Alfred Mann von 1928, der über die Volkshochschularbeit schrieb: „Sie darf letzten Endes keine anderen Absichten verfolgen als vom Bewußtsein ihrer Teilnehmer kontrollierte.“³² Der unbedingte Respekt vor der Autonomie der Teilnehmer und Teilnehmerinnen als Individuen, der hier zum Ausdruck kommt, war Tietgens immer zu eigen.

Er koppelte diese Position auch mit einer Kritik der den Protesten verbundenen Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, deren Analysen er ja ansonsten gelegentlich teilte, und stellte unter Berufung auf Hermann Giesecke fest, dass dieser Theorie-tradition „der Sinn für die pädagogische Dimension abging. [...] Der Prozesscharakter, der mit Lernen und Bildung verbunden ist, und dieses Wechselspiel von Vorankommen und Widerstand und Widerständigkeit in sich, das ist alles bei Horkheimer, und Adorno ganz zu schweigen, nicht beachtet.“³³

Und an anderer Stelle fasste er zusammen: „Und wenn ich noch einmal darauf zurückschaue, was ich seit den Anfängen vor allem zur politischen Bildung geschrieben habe, so kommen vier Begriffe immer wieder vor: Umgang und Passung, Balance und Gegensteuerung. Es sind gleichsam Signale des Austarierens von verschiedenen Seiten.“³⁴ Solche Abwägungen stehen aber nicht für ein Weichspülen der auf Mündigkeit und Aufklärung zielenden Grundsätze politischer Bildung und allgemeiner Erwachsenenbildung, sondern plädieren für ein Differenzieren und ein angemessenes Komplexitätsniveau auf der Basis begründeter professionstheoretischer Annahmen. Die Akribie und die Skrupel, mit der Tietgens sich in der Regel in die Fachdiskurse eingemischt hat, sind gegenwärtig selten anzutreffen. Vielmehr wird heute oft mit groben Strichen gezeichnet; die politischen, der Aktualität geschuldeten Erwartungen und Aufregungen dominieren und lassen didaktische Reflexionen überspringen.

30 Wahrnehmung ist Bestandteil des Lernens. Interview von Ekkehard Nuissl mit Hans Tietgens aufgenommen am 6. Februar 1992, in: Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Person und Sache: Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens, Bad Heilbrunn 1992, S. 194

31 Tietgens, Hans: Aus den Erfahrungen der Jugendreferenten, in: Volkshochschule im Westen (VHSiW), 11. Jg. (1959/1960) Heft 1, S. 12–14 (1960a), hier: S. 14

32 Mann, Alfred: Denkendes Volk. Volkhaftes Denken. Grundsteine zum Bau der deutschen Volkshochschule, Frankfurt/M. 1928, S. 15

33 Gespräch mit Hans Tietgens (geführt von Paul Ciupke und Norbert Reichling) am 25.11.1994, S. 21

34 Tietgens, Hans: Identitäten, die Rollen und der Markt, in: ders.: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge von 1968 bis 1996, Bad Heilbrunn 1997, S. 32

Blickrichtungen

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes zur Mitarbeit zu bewegen, bedurfte keiner großen Überzeugungsarbeit – fast alle verdanken Hans Tietgens intellektuell bedeutsame Begegnungen oder gar gemeinsame Wegstrecken prägender Natur. Auch weil sich Hans Tietgens mindestens seit 1960 in seinen Arbeiten zur politischen Bildung immer wieder auf seinen Ex-Kommilitonen **Jürgen Habermas** und dessen Arbeiten zu Bildung, Kommunikation und Rationalität bezogen hat, freut es uns, dass dieser sich umstandslos zu einem Geleitwort für diesen Band bewegen ließ. Sein Text erlaubt, einen Blick auf den frühen Theater-Afficionado Tietgens zu werfen, – und lässt auch die enge Verbindung zwischen den Selbstfindungsprozessen der Nachkriegsjahre und der Begegnung mit zuvor geächteter literarischer Moderne erahnen. Erstaunlich bleibt für die Herausgeber aber, dass Habermas' spätere Hauptwerke zum kommunikativen Handeln bei Tietgens wenig präsent sind. Die kommunikative Verschränkung individueller Perspektiven und die darin geborgene Vernunftpraxis, wie sie Habermas in seinen Hauptwerken entwarf, hatte er anscheinend wenig im Blick – möglicherweise gründet diese Distanz in einer gewissen „Gemeinschaftsskepsis“, die der Utopie gelingender Verständigung mit einem Rest von Misstrauen begegnet.

Johannes Weinberg hat in den 1960er und 1970er Jahren mit Hans Tietgens in der PAS intensiv und freundschaftlich zusammengearbeitet. Er erinnert in seinem Beitrag an die damaligen Akzente, Arbeitsabläufe, Arbeitsteilungen, an die Atmosphäre im Institut, an Tietgens' Arbeitsethos und Grundsätze. Karl Mannheim, Theodor Geiger, Willy Strzelewicz und Kurt Gerhard Fischer waren für Tietgens wichtige Ideen- und Impulsgeber für eine pragmatisch-nüchterne und dennoch gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht unkritische Konstruktion moderner Erwachsenenbildung. Die enge Verbindung der PAS zu den Volkshochschulen als pluralen Einrichtungen war für den gegenüber Großorganisationen und parteilich festgelegten Strukturen zurückhaltenden Tietgens offensichtlich ein Glücksfall. Tietgens mied den hohen Ton vieler Bildungsphilosophien und Entschiedenheitsgesten zugunsten der Etablierung eines relativ neuen Berufsfeldes.

Die unmittelbaren Nachkriegsjahre und das Germanistikstudium in Bonn haben Tietgens' Person und Denken nachhaltig geprägt. Im Zentrum seiner kulturellen und wissenschaftlichen Interessen stand vor allem das Theater, aber er interessierte sich auch für die zeitgenössische Literatur und den Film. In seinen frühen literarischen Interventionen ging es auch um die Verbindung von literarisch-ästhetischen Fragen mit Themen der aktuellen Politik und Zeitgeschichte, wie **Sigrid Nolda** in ihrem Beitrag herausstellt. Der Zugang zur Erwachsenenbildung über die Literaturwissenschaft war damals keineswegs ungewöhnlich, im Falle von Tietgens beeinflusste dieser Weg aber den Stil und die Methodik seiner späteren Analysen und Deutungen als politischer Bildner und Erwachsenenbildner.

Franz-Josef Jelic verdanken wir, einen Vortrag von Hans Tietgens aus dem Jahre 1999 bewahrt, druckfähig gemacht und eingeordnet zu haben: Diesem Text ist bei-

spielhaft abzulesen, wie der Autor die unterschiedlichen Themensegmente der Volkshochschulen in ihrem jeweiligen Stellenwert analysiert und sich mit empirischen Befunden zur vielfältigen, zumeist pragmatisch orientierten Angebots-Realität (erneut) gegen mystifizierende Bilder einer „wahren“ und einer „uneigentlichen“ Erwachsenenbildung wendet.

Nicht die Befassung mit den Erfahrungen und Verbrechen des Nationalsozialismus stand Mitte der 1950er-Jahre im Mittelpunkt der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, sondern die deutsche Teilung und die Beschäftigung mit dem Kommunismus sowjetischer Prägung. Als Tietgens Tutor der Jugendbildungsreferenten des DVV wurde, hatte er als einer der ersten den Willen und den Mut, das weitgehend beschwiegene Thema nicht nur anzugehen, sondern auch nach Perspektiven und Grundsätzen einer sinnvollen Auseinandersetzung zu fragen, die die verbreitete Selbstbezogenheit zugunsten von Empirie, Nüchternheit und psychologischen Erklärungsansätzen zurückdrängen sollte. Wie **Paul Ciupke und Norbert Reichling** zeigen, war die NS-Erfahrung für Tietgens selber eine fundamental prägende, die ihn in den 50er- und frühen 60er-Jahren zu einem Pionier der erwachsenenbildnerischen „Aufarbeitung“ werden ließ und lebenslang nicht mehr losließ.



Hans Tietgens im Gespräch mit Hildegard Feidel-Mertz während eines Studienseminars zur Geschichte der Frauenbildungsarbeit, 1999

Zur „Arbeiterbildung“ hat sich Tietgens seit den 1950er-Jahren mehrfach positioniert, auch weil er verbandsbezogenen Blickverengungen stets äußerst kritisch gegenüberstand. **Helmut Bremer** unternimmt es, seine Analysen zu schichtspezifischen sozio-kulturellen Schwellen vor der VHS-Teilnahme auf dem Hintergrund früher Pionierstudien der Weimarer Zeit und der Bourdieu'schen Milieutheorie zu würdigen, und kommt zu dem Schluss, dass diese knappen Skizzen und Arbeitspapiere im Kontext bildungsbürgerlicher VHS-Traditionen recht radikale Fragen stellten und (vielleicht allzu leise) unausgeschöpfte Chancen einer „habitussensiblen“ Volkshochschulpraxis aufzeigten.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung ließ Tietgens niemals los. Von Beginn an wird in seinem Arbeiten und Wirken deutlich, dass er an vielen Mythen der Erwachsenenbildungstradition, insbesondere an der „Neuen Richtung“ und ihrer Überbewertung, sich abzarbeiten nicht müde wurde und stattdessen die Traditionsstränge einer rational-pragmatischen Bildungsarbeit, verkörpert etwa in Praxis und Veröffentlichungen von Alfred Mann, Paul Honigsheim, Theodor Geiger, Franz Mockrauer, Emma Keller, Friedrich Schlünz, Ada Lessing, Franz Angermann und Eduard Weitsch, schätzte und hervorzuheben suchte: Alltagsbezug, Empirie- und Wissenschaftsorientierung, Teilnehmerorientierung sowie Angebotsvielfalt sind Stichworte. **Christian Stifter** hat Hans Tietgens in vielen dieser historischen Debatten erlebt, ebenso seine Kritik an identitätsstiftenden und legitimierungserheischenden historischen Darstellungen oder die Fixierung auf die Ideengeschichte, die Tietgens immer wieder zu dekonstruieren suchte.

Dem Stellenwert der politischen Bildung hat Hans Tietgens' Aufmerksamkeit auch in späteren Jahrzehnten gegolten, ihren relativen Bedeutungsverlust in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung hat er differenziert kommentiert: Dieser hängt mit der intensivierten Koppelung von Weiterbildung und Beschäftigungsfähigkeit zusammen, aber auch mit der notwendigen „institutionellen Liberalität“ etwa der Volkshochschulen, deren Auftrag nicht „Parteilichkeit“ sein kann, sondern „vorhandene Kritik in ihrer Herkunft zu bestimmen, ihre Gründe bewußt zu machen und zu reflektieren, welche Veränderungen erstrebenswert und möglich waren“.³⁵ Wie sich eine solche Positionierung in den Zeitläuften der 1970er- und 1980er-Jahre ausnahm, wird im Folgenden vor allem in den Beiträgen von **Wiltrud Gieseke und Klaus-Peter Hufer** näher beleuchtet. Geradezu kokett vertrat der Sozialdemokrat Tietgens in den Debatten und Konjunkturen dieser Jahrzehnte nicht nur einen „Habitus der Vorsicht“³⁶ und mahnende Hinweise auf Komplexität, sondern wagte gegenüber den modischen Imperativen Aktionsorientierung, Emanzipation etc. auch den Rückbezug auf „konservative“ Werte wie Ordnung, Pflicht, Verlässlichkeit, Konsens und Gemein-sinn – mitunter in „traurige(r) Empathie“³⁷ mit hitzig Engagierten wie den Exponenten der 68er-Bewegung.

35 Tietgens 1978, S. 258 f.

36 Tietgens, Hans: Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes, in: Kuhlmann, Wolfgang/Böhler, Dietrich (Hrsg.): Kommunikation und Reflexion, Frankfurt/M. 1982, S. 720–744, hier S. 730

37 Schlutz, Erhard: Hans Tietgens „Studieren in Bonn nach 1945“, in: Gieseke/Ludwig 2011, S. 125–130, hier S. 128

Als in den 1960er-Jahren die Bildungsarbeit der IG Metall ausgeweitet und neu fokussiert werden sollte, erarbeitete eine Gruppe von Betriebsaktivisten und Sozialwissenschaftlern ein Konzept. Darunter war der junge Oskar Negt, dem die Aufgabe zufiel, das pädagogische Herangehen zu definieren.³⁸ Sein daraus entstandenes Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ wurde nicht nur zu einem Klassiker der Arbeiterbildung und politischen Bildung, vielmehr auch in sozialen Bewegungen rezipiert. Eine zentrale Kategorie des Ansatzes war die der Erfahrung. Tietgens hat die damaligen Diskussionen in den Gewerkschaften genau beobachtet und sich mit den Negt'schen Thesen immer wieder auseinandergesetzt. **Christine Zeuner** verfolgt die Rolle der subjektiven Erfahrung für den Bildungsprozess und diskutiert die Unterschiede und Ähnlichkeiten vom sog. Erfahrungsansatz und der von Tietgens favorisierten Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung. Ein naives und nicht mit den Inhalten verbundenes Erfahrungsverständnis kritisierte Tietgens. Charakteristisch ist auch in diesem Kontext seine Distanz zu politischen Apparaten wie den Gewerkschaften, aber auch sein Abwägen und seine Relationierungen.

Beruflich verwertbare Angebote gehörten zwar immer zum Kanon der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen, dennoch galt das nicht als Selbstverständlichkeit, denn im Begründungs- und Legitimationssystem der Erwachsenenbildung hatte die berufliche Bildung allenfalls einen zweitrangigen Wert. Auch wenn Hans Tietgens in mancherlei Hinsicht wirtschaftlicher Macht und deren Auswirkungen auf die Weiterbildung kritisch gegenüberstand, war, wie **Klaus Meisel** zeigt, die Erweiterung der Angebotsvielfalt um berufsbezogene Elemente für ihn völlig selbstverständlich. Dabei suchte er nach Abgrenzungen zur betrieblichen Weiterbildung und spezifischen Profilierungswegen der Volkshochschulen sowie nach Möglichkeiten der Verzahnung von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung.

Heidi Behrens reflektiert in ihrem Beitrag die Erfahrungen deutsch-deutscher Dialoge in den Jahren nach 1990, einem Zeitraum, in dem die wechselseitige Neugier und die Bereitschaft zu Enttypisierungs-Erfahrungen etwas höher waren als in späteren Zeiträumen. Wir nehmen damit Anteil an einem Experiment, das die Transformationserfahrungen ab 1990 und deren vielfältige, eben nicht einfach dualistisch zu begreifenden Vorgeschichten „auf Augenhöhe“ zu kommunizieren versuchte (eine bis heute nicht abgeschlossene Bemühung). Hans Tietgens identifizierte in diesem Kontext an einem Konvolut von Transkripten Deutungsklischees und -fallen (und damit bis heute nicht aufgehobene Spannungen, Kränkungen und Kommunikationsblockaden). Sein großes Interesse für Eigensinn und Eigenrecht individueller Lebensführung hat sich hier ebenso deutlich ausgedrückt wie sein enormes Misstrauen gegen instrumentelle Überwältigungen: „Die mit Einheitsgetöse verbrämte kapitalistische Landnahme hat, wie kein anderes Ereignis der letzten Jahre, gezeigt, auf welch

38 Vgl. dazu auch Ciupke, Paul/Reichling, Norbert: Der „Erfahrungsansatz“. Zur sozialen, politisch-kulturellen und pädagogischen Genealogie einer didaktischen Wende, in: Engartner, Tim/Korffkamp, Jens (Hrsg.): Grenzgänge. Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Festschrift für Klaus-Peter Hufer, Schwalbach/Ts. 2014, S. 48–61

schmalem Fundament substantielle Rationalität gegenüber einer zweckrationalen Berechnung steht.“³⁹

Im Beitrag von **Dieter Nittel** wird das Thema „Professionalität“ in der (politischen) Erwachsenenbildung untersucht: Wie ist es zu erklären, dass die Professionalisierung, d. h. die Etablierung einer anerkannten Profession, in diesem Sektor so wenig geglückt ist? Und was hat Tietgens, der ja in den 1960er-Jahren, lange vor dem großen Verberuflichungsschub durch die Weiterbildungsgesetze einiger Flächenländer, erste Professionsprofile entworfen hat, zu diesem Problem analysierend beigetragen, wie hätte er in heutigen Konstellationen argumentiert? Nittel macht Vorschläge zur Stärkung des „Mandats“ politischer Bildung, die auf eine überzeugendere Dokumentation und Verbreitung der tatsächlichen Qualitäten des Geleisteten setzen, und zwar in einrichtungsübergreifenden Netzwerken wie auch den Medien.



Teilnehmende einer Studienreise zur Geschichte der Frauenbildung in Bad Boll 1999 (von links: Christine Zeuner, Heidi Behrens, Karin Derichs-Kunstmann, Wolfgang Seitter, Hildegard Feidel-Mertz, Hans Tietgens, Gisela Notz, Maike Eggemann, Norbert Reichling, Christa Springe, Christl Ziegler, Hilde Jähnke)

Wir sind zuversichtlich, dass die hier versammelten Blicke auf unbekannte oder bislang weniger beachtete Facetten der Tietgens'schen Berufsbiografie und Publizistik nicht nur historiografisches Interesse verdienen. Sie geben vielmehr Hinweise auf Chancen und Probleme der gegenwärtigen Erwachsenenbildungspraxis und auch der Weiterbildungspolitik. Tietgens' Überzeugung, dass „... ein Bemühen, die Neugier für

39 Tietgens, Hans: Vorbemerkungen zu Ahlheim, Klaus: Mut zur Erkenntnis, Bad Heilbrunn 1990, zit. nach: Hans Tietgens zum 80. Geburtstag „Vorbemerkungen“ zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, hrsg. vom DIE, Frankfurt/M. 2002, S. 380

das Denken des anderen zu wecken, noch nie völlig vergeblich gewesen“ ist,⁴⁰ erklärt seine Beharrlichkeit im Gegensteuern, Offenhalten und Weiterfragen. Und manche seiner über Jahrzehnte durchgehaltenen Warnungen vor „Gruppenverfestigung“⁴¹ und einer „Verschanzung in Teilkollektiven“⁴² muten derzeit – inmitten der Debatten um Populismus, Identitätspolitik und kommunikative „Filterblasen“ – geradezu zeitgenössisch an. Die unendlich oft beschworene und vielfach zur Phrase geronnene „Freiheit“ der Erwachsenenbildung endlich ernst zu nehmen und in ebenso partizipativer wie transparenter Didaktik und Methodik durchzubuchstabieren, bleibt auch denen aufgegeben, die sich heute unter sicherlich veränderten Bedingungen für politische Bildung engagieren.

*

Wir bedanken uns beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung für die großzügige Unterstützung dieser Veröffentlichung. Ebenso gilt unser Dank den Autorinnen und Autoren sowie den Personen und Institutionen, die Abbildungen zur Verfügung stellten. Dass Johannes Weinberg und Heidi Behrens dieses Vorhaben von Anfang an mit einer Vielzahl von wichtigen Hinweisen begleitet haben, soll nicht unerwähnt bleiben.

40 Tietgens 1978, S. 262

41 Tietgens, Hans: Zukunftsaspekte der Demokratisierung, in: Neue Gesellschaft, 10. Jg. (1963) Heft 1, S. 8–16, hier: S. 14

42 Tietgens 1984, S. 26

Erinnerungen an Hans Tietgens 1951/52

JÜRGEN HABERMAS

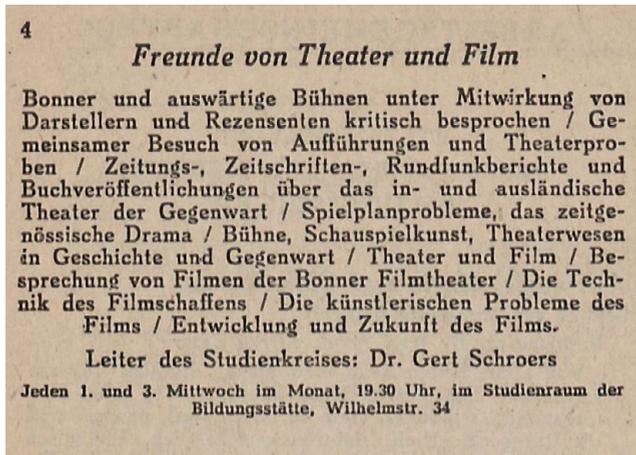
Als ich während meines Studiums im Wintersemester 1950/51 von Göttingen und Zürich nach Bonn wechselte, nahm mich mein Freund Manfred Hambitzer mit in die „Theatergruppe“, zu der damals auch Wilfried Berghahn und Günter Rohrbach hinzukamen. Zu meiner Beruhigung war der Name insofern irreführend, als sich darunter keineswegs eine Truppe von künftigen Regisseuren und Schauspielern verbarg – während meiner Zeit wäre dieses Unternehmen bestenfalls etwas für künftige Dramaturgen gewesen. Niemand dachte daran – wie dann die nächste Generation dieser Theatergruppe, zu der meine (spätere) Frau gehören würde – Stücke auf die Bühne bringen, also selber spielen zu wollen. In dem Diskussionskreis, in den ich eingeführt wurde, waren vielmehr die Stücke selbst der Gegenstand heißer Debatten. Und diese wurden von einem damals schon promovierten Germanisten geleitet, der unverkennbar, wie beispielsweise Karl Otto Apel oder Friedrich Kemna, aus der Generation der „Kriegsheimkehrer“ stammte. Auf den ersten Blick glich die Veranstaltung eher einem literaturwissenschaftlichen Seminar als einer Übung für Studentinnen und Studenten, die Lust am Schauspielen haben.

Aber der Spiritus Rector dieser regelmäßigen, jedoch ganz informellen Treffen benahm sich nicht wie ein Professor – Professoren waren damals noch ziemlich distanzierte und einschüchternde Autoritäten. Andererseits biederte sich Hannes Tietgens, wie wir ihn nannten, auch nicht an; er hielt Abstand zu uns Jüngeren. Er hatte nichts Kumpelhaftes, und doch konnte man „mit ihm reden“. Er ist mir als eine vollständig uneitle Person in Erinnerung, die sich nie ins Zentrum stellte, aber mit leiser, wenn nötig insistierender Stimme Programm und Lesepensum bestimmte und mit sanfter Hand die Argumentation in die richtige Richtung lenkte. Seiner lautlosen Regie war es zu verdanken, dass wir seinen Winken in das existentielle Dickicht der expressionistischen Dramenliteratur aus den Jahren um den Ersten Weltkrieg herum nicht nur folgten, sondern in den übergeneralisierten Menschheitsproblemen dieser Stücke unsere zeitgenössischen Probleme wiedererkannten: Ein Höhepunkt waren die semesterlangen Debatten über die Stücke von Georg Kaiser, von dem ich übrigens bis heute kein Stück auf der Bühne gesehen habe. Für uns waren diese Diskussionen damals ein Schlüssel zur Selbstverständigung. Wir sahen nun die Theaterstücke von Claudel, Bernanos oder Mauriac, überhaupt die Aufführungen der französischen Linkskatholiken mit anderen Augen. Die Debatten der Theatergruppe setzten sich im engeren Freundeskreis fort, wenn wir im Bonner Kellertheater die Stücke von Sartre und Synge, dem irischen Autor, oder an den städtischen Bühnen Köln Aufführungen von Elliots Dramen sahen.

Ich hatte in der Einsamkeit meiner beiden ersten Semester in Göttingen ein Drama verfasst – oder das, was ich dafür hielt. Es hieß nicht nur „Der Pazifist“, son-

dern war auch im expressionistischen Stil geschrieben. Daher wagte ich, es Hannes Tietgens zu zeigen. Der äußerte lebhaftes Interesse an einer Aufführung; aber für diesen Zweck hat er es dann so „eingerichtet“, dass ich über die radikalen Streichungen entsetzt war. Auf diese Weise hat er mich vor einer Blamage als „Bühnenautor“ bewahrt.

Wenn ich über unsere Beziehung, die sich auch später noch, wenn auch sehr sporadisch in Frankfurt – zwischen Steinbach und Bockenheim – fortgesetzt hat, nachdenke, irritiert mich eine gewisse Unbestimmtheit. Ich weiß nicht, ob wir befreundet waren, aber Hannes war immer anhänglich und von einer großen Freundlichkeit. Und ich denke an ihn mit einem Gefühl der Dankbarkeit für Anregungen und Hilfestellungen in einer Zeit, in der man seiner selbst noch sehr unsicher war.



Ankündigung des Theater-Studienkreises der Volkshochschule Bonn, 1949

Hans Tietgens' Annäherungen an das Politische

JOHANNES WEINBERG

Vorbemerkung

Hans Tietgens hat als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) mehrere Alterskohorten hauptberuflicher Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Volkshochschulen und der öffentlichen Erwachsenenbildung in ihrer Einstellung zum Beruf und ihrem beruflichen Denken und Handeln nachdrücklich beeinflusst.¹ Als wissenschaftlicher Angestellter des DVV hat er zu denen gehört, die in der alten Bundesrepublik das Bildungsprofil dieses Verbandes, seiner Mitglieder, d. i. der Landesverbände der Volkshochschulen sowie der Volkshochschulen vor Ort, mit Langzeitwirkung beeinflusst haben.

Im Folgenden soll, konzentriert auf die 1960er Jahre, als ich wissenschaftlicher Mitarbeiter in der PAS war, etwas über seine damalige Tätigkeit als Publizist, Meinungsmacher und Theoretiker mitgeteilt und in den dazu gehörenden historisch-politischen Kontext gestellt werden. Die Jahre 1963/64 bis 1967/68 sind volkshochschulgeschichtlich als „pragmatische Periode“ gekennzeichnet worden.² Ich schreibe nicht aus der Erinnerung, sondern auf der Grundlage nachlesbarer Texte. Wo Erinnerungsfetzen aus der Zusammenarbeit von Hans Tietgens und mir ins Spiel kommen, wird das angesprochen.

Im ersten Kapitel soll auf den Bildungs- und Berufsweg von Hans Tietgens vor seiner Tätigkeit als Leiter der PAS eingegangen werden: 1. Warum ist er nicht in die Politik gegangen? Daran anschließend sollen das vom DVV an die PAS gestellte Anforderungsprofil und ausgewählte Arbeitsergebnisse der 1960er-Jahre vorgestellt werden: 2. Arbeiten und Lernen in einem wissenschaftlichen Dienstleistungsinstitut. Im dritten Kapitel soll nachgezeichnet werden, wie in der PAS in den 1960er-Jahren gearbeitet wurde und welche allgemeine politisch-kulturelle Atmosphäre gleichzeitig herrschte: 3. Lesen und Schreiben, Gespräche führen und Publikationen vorbereiten. In den weiteren Kapiteln vier bis acht sollen von Tietgens in den 1960er-Jahren geschriebene und veröffentlichte Texte kommentierend vorgestellt werden: 4. Lernen mit Erwachsenen, 5. Jugendbildung ist keine Jugendpflege. 6. Entwicklungspolitische Erwachsenenbildung, 7. Nachwuchsseminare – Schritte zu einem neuen Beruf? Im abschließenden Kapitel 8. – Offene Theoriehorizonte – soll in Umrissen der Reflexionshorizont von Hans Tietgens in seiner Weite und in seinen Begrenzungen skizziert werden. Dabei soll verständlich gemacht werden, warum wohl der Theoretiker Hans Tietgens keine systematische Theorie der Erwachsenenbildung geschrieben hat.

1 Gieseke, Wiltrud/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung, Berlin 2011, S. 33–77; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens, Bad Heilbrunn /Obb. 1992
2 Kunstmann, Wilfried: Volkshochschulen zwischen Autonomie und Anpassung. Entwicklung und Aufgabenbestimmung der Volkshochschulen von 1945 bis 1980, Marl 1986, S. 167–195

1 Warum ist er nicht in die Politik gegangen?

Hans Tietgens, Jahrgang 1922, ist in Langenberg im Bergischen Land geboren und als Kind und Jugendlicher aufgewachsen. Hier ist er auch zur Schule gegangen und hat 1940 das Abitur gemacht. Er gehörte zwar der „Generation Hitlerjugend“³ an, wurde aber erst als 14-Jähriger nach Erlass des Hitlerjugend-Gesetzes von 1936 Mitglied der Hitlerjugend. Es handelte sich also um eine Pflichtmitgliedschaft, die für alle 10- bis 18-Jährigen galt. Diese konnte er als Sohn eines Beamten, sein Vater war Stadtinspektor, nicht umgehen.⁴ Nach der Musterung für die Wehrmacht und dem Absolvieren der Arbeitsdienstpflicht hatte er Zeit, ein knappes Jahr lang in Münster zu studieren. Er wählte die Fächer Germanistik und Geografie, um Lehrer zu werden. Nach der Einberufung zum Wehrdienst gehörte er als Soldat einer in Griechenland stationierten Luftmeldeeinheit an. Nach dem Rückzug der deutschen Truppen von der griechischen Halbinsel im Herbst 1944 wurde er im Frühjahr 1945 in der Nähe von Wien von US-Truppen gefangen genommen. Mit der Entlassung aus der Gefangenschaft im Sommer 1945 war sein Wehrdienst beendet. Er kehrte nach Langenberg zurück. Ab Herbst 1945 hat Hans Tietgens dann sein Studium wieder aufgenommen. Jetzt waren es neben Germanistik die Fächer Kunstgeschichte und Philosophie. Studienort war Bonn; dorthin hatte Günter Müller, sein Germanistikprofessor aus Münster, gewechselt. Für seine geistige Entwicklung und berufliche Orientierung sind die Studienjahre in Bonn bis zur Promotion im Jahr 1952 von grundlegender Bedeutung. Bei Tietgens' Dissertation handelte es sich um eine Untersuchung zur Erzählsprache von Gottfried Keller. Bei seiner späteren Berufswahl für den VHS-Bereich dürften sowohl seine Arbeitserfahrungen in Hamburg unmittelbar nach der Promotion als Sekretär beim Bundesvorstand des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) als auch die Begegnung mit der freien Erwachsenenbildung während der Bonner Jahre eine Rolle gespielt haben.

In Hamburg war er ein aktiver Studentenpolitiker und scharfsinniger politischer Analytiker in Zusammenarbeit mit gleichaltrigen und politisch gleichgesinnten Universitätsabsolventen wie Helmut Schmidt, Claus Arndt und Ulrich Lohmar, die Politiker in der SPD werden wollten und es sehr schnell auch wurden. Hier erlebte er die realen Mechanismen des Gegeneinanders und Miteinanders sowie die unberechenbaren Zwangslagen des Politikmachens. Nebenher leitete er Kurse an der VHS Hamburg und besuchte zu seiner Fortbildung Psychologievorlesungen an der Universität.⁵

Seine Erfahrungen in Hamburg konnte er mit denen in Bonn vergleichen. Und das wird er auch getan haben, denn eigentlich befand er sich auf der Suche nach dem richtigen Beruf. In Bonn hatte er neben dem Studium und einem starken Engagement im örtlichen SDS an der Volkshochschule Kurse zu aktuellen Theateraufführungen und wichtigen Filmereignissen gegeben. Dadurch kam er in einen engen Kontakt

3 Hoffmann, Hilmar: *Generation Hitlerjugend*, Frankfurt/M. 2019

4 Kobschull, Heino/Weinberg, Johannes: *Hans Tietgens. Eine Spurensuche 1922–1958*, Hamburg 2012. S. 9, 12–16. Nikles, Bruno W.: *Jugendpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen 1976, S. 43

5 s. o. Kobschull/Weinberg 2012, S. 29–30, 44–45

mit dem Leiter der VHS, Dr. Gert Schroers. Als sich die Gelegenheit dazu bot, nahm er auch an mehreren Seminarwochen der Deisfelder Gruppe teil. Dabei handelte es sich um eine von der US-amerikanischen Besatzungsmacht ins Leben gerufene und finanzierte Studiengruppe am Philosophischen Seminar von Prof. Heinrich Weinstock an der Universität in Frankfurt am Main. Unter der Leitung von Kurt Georg Fischer, seinem Assistenten, wurden hier daran interessierte Studierende aus den westlichen Besatzungszonen mit Theorie und Empirie der Erwachsenenbildung bekannt gemacht. Bei Schroers hat Hans Tietgens die kommunal-demokratisch fundierte VHS-Arbeit kennen gelernt – bei K. G. Fischer, dem späteren Politikwissenschaftler und Didaktiker in Gießen, das in der freien Erwachsenenbildung enthaltene Demokratiepotenzial. Die geistige Verbundenheit mit Schroers und Fischer hat Hans Tietgens später in seiner publizistischen Arbeit zum Ausdruck gebracht.⁶

Eine schlussendlich ausschlaggebende Rolle bei der Entscheidung für die Volkshochschulen haben nach eigenem Bekunden neben der Begegnung mit Schroers und Fischer ausführliche Gespräche mit mehreren seinerzeit überregional bekannten Männern der VHS-Szene gespielt. Dazu gehörten Hermann Vogts, VHS-Leiter in Hamburg, Fritz Borinski, Leiter der Heimvolkshochschule Görden bei Lüneburg, und Konrad Maria Krug, über viele Jahre Vorsitzender des VHS-Landesverbandes in Nordrhein-Westfalen.⁷ Im März 1954 ist Hans Tietgens als Bundessekretär beim SDS ausgeschieden und vom Leiter der Heimvolkshochschule Hustedt bei Celle, Dr. Paul Steinmetz, als Lehrer für Politik und Soziologie unter Vertrag genommen worden.⁸

Während der folgenden sechs Jahre bis 1960 hat er in verschiedenen Positionen im Bereich der Volkshochschulen als fest angestellter Mitarbeiter gearbeitet. Diese Zeit kann im Nachhinein als Lehrzeit im Weiterbildungsbereich verstanden werden. Für die Tätigkeit in Hustedt hatte er sich entschieden, weil er hier, im Unterschied zur Leitung einer Abendvolkshochschule „die größere Möglichkeit der Einwirkung auf andere und der Befriedigung für mich selbst“ sah.⁹

In einem späteren Zeitzeugengespräch hat er sich rückblickend sehr positiv, aber auch einschränkend zu seiner Zeit in Hustedt geäußert. „Das hat mir sehr gut getan, hier den sozusagen pausenlosen Kontakt mit den Teilnehmern zu haben. Pausenlos, das ist fast wörtlich zu nehmen, denn das war hier der alte Stil der Heimvolkshochschule, der Stil der Lebensgemeinschaft, der offenen Tür.“ Andererseits: „ich hatte frisch geheiratet, für eine Ehe war das Heimvolkshochschulleben in diesem Stil doch sehr belastend.“ Dazu kam, dass er sich trotz des „sehr positiv empfundenen Direktkontakts mit den Teilnehmern“ die Frage stellte, „was wird denn eigentlich insgesamt damit bewirkt?“ Aus diesem Grund „neben dem familiären“ und weil „ich von Natur her eigentlich ein Skribent bin“¹⁰, so weiter im Zeitzeugengespräch, hat Hans Tietgens die sich ihm bietende Möglichkeit ergriffen, 1956 als Leiter der neu eingerichteten Pädagogischen Arbeitsstelle des niedersächsischen Landesverbandes der Volks-

6 s. Kobschull/Weinberg 2012, S. 18–21

7 s. Kobschull/Weinberg 2012, S. 22

8 s. Kobschull/Weinberg 2012, S. 48

9 s. Kobschull/Weinberg 2012, S. 47

10 s. Kobschull/Weinberg 2012: S. 51–52

hochschulen nach Hannover zu wechseln. Für den Übergang in die neue Stelle bescheinigte ihm der Leiter von Hustedt, Dr. Paul Steinmetz, dass er „aus einem starken pädagogischen und politischen Impuls heraus erwachsenenbildnerisch tätig ist und dass seine Fähigkeiten eher auf die Dauerverwendung in einer Tätigkeit hinweisen, die organisatorische und pädagogische Arbeit vereinigt.“¹¹

Von der Stelle beim Landesverband wechselte er 1958 in die Stelle des Tutors der Jugendreferenten für politische Bildung des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV). Er blieb mit seiner Frau Eva in Hannover wohnen, wo sie nach dem Weggang aus Hustedt eine Stelle als Volksschullehrerin gefunden hatte. Mit der Tutorentätigkeit begann für Hans Tietgens eine bundesweite Reisetätigkeit, denn zu seinen Aufgaben gehörte die Inaugenscheinnahme und Beratung der Jugendreferenten an den Volkshochschulen, an die sie als Angestellte des DVV abgeordnet waren und arbeiteten.

Als er im Jahr 1960 nach einem Beschluss des DVV-Vorstandes von Willy Strzelewicz die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV übernahm,¹² verfügte er über ausgeprägte Erfahrung in der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen und im Umgang mit neuen und erfahrenen hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern der Landesverbände und Volkshochschulen vor Ort. Ebenfalls vielfältige Erfahrungen besaß er im Umgang mit Abgeordneten, Ministerialen und Funktionsträgern anderer Verbände der Erwachsenenbildung und der Gewerkschaften. Das heißt, mit seiner idealistischen Einstellung, für die Volkshochschulen zu arbeiten, verfügte er zugleich über authentische Erfahrungen mit dem organisatorischen und politischen Bedingungsgefüge der VHS-Arbeit. Seine neue Tätigkeit als Leiter der PAS begann er daher einigermaßen illusionslos. Als ich ihn einmal gefragt habe „warum eigentlich VHS?“, war seine Antwort: „das war doch das Einzige, was man damals in der Erwachsenenbildung machen konnte.“ Abhängigkeit von direkter Einflussnahme auf Grund weltanschaulicher oder politischer Determinismen war ihm zutiefst zuwider.

2 Arbeiten und Lernen in einem wissenschaftlichen Dienstleistungsinstitut

Als wissenschaftlicher Angestellter des DVV und neuer Leiter der 1957 gegründeten PAS des DVV war Hans Tietgens eingebunden in die Verbandspolitik, die darauf gerichtet war, die Volkshochschulen zu Bildungseinrichtungen mit einem eigenen zeitgemäßen Bildungsprofil für Erwachsene zu entwickeln und deren Interessen gegenüber der Politik in Bund und Ländern zu vertreten. Im Gutachten des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ zur „Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung“ von 1960 war auf ähnliche Weise von der „Volkshochschule neuen Typs“ die Rede gewesen. Im DVV hatte die entsprechende Entwicklung bereits in den 1950er-Jahren eingesetzt. Das Ergebnis dieser Entwicklung ist vom DVV im

¹¹ s. Kobschull/Weinberg 2012: S. 50

¹² Dolf, Helmuth: Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV – die ersten zehn Jahre 1957–1967, in: Otto, Volker u. a. (Hrsg.): Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung, München 1982, S. 193

Jahr 1961 im Handbuch Volkshochschule veröffentlicht worden.¹³ Diesen Sachstand aufgreifend sollte die PAS die pädagogisch-wissenschaftliche Profilierung des Bildungsangebots und der Bildungspraxis voranbringen. Dafür war von der Mitgliederversammlung und dem Vorstand des DVV ein Aufgabenkatalog festgeschrieben worden. Danach sollte sich die PAS „mit den grundsätzlichen pädagogischen Fragen der Erwachsenenbildung auseinandersetzen“ und für die Volkshochschulen „praktisch-pädagogische Hilfen entwickeln“. Für die innovatorisch wirkende Verbreitung der Arbeitsergebnisse in der Praxis sollte zweierlei getan werden. Erstens sollte ein beständiger „Erfahrungsaustausch“ der Praktiker untereinander organisiert werden. Zweitens sollten die Arbeitsergebnisse durch „PAS eigene Publikationen“ verbreitet werden. Schließlich sollte die PAS „wissenschaftliche Untersuchungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung fördern.“¹⁴ Damit stand fest: Die PAS war ein DVV-eigenes wissenschaftliches Dienstleistungsinstitut, das seine Arbeit in Abstimmung mit Vorstand und Geschäftsführung zu tun hatte. Zur Kennzeichnung ihres Arbeitsauftrags hat sich daher auf Dauer die Rede von „der Vermittlung zwischen Forschung und Praxis“ durchgesetzt.¹⁵

Vor dem Hintergrund seiner bisherigen Erfahrungen in der VHS-Szene dürfte Hans Tietgens in seiner neuen Position bewusst gewesen sein, was es bedeutet, in einem wissenschaftlichen Dienstleistungsinstitut zu arbeiten, d. h. nicht in einem Institut wie z. B. der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF, heute DIPF) in Frankfurt am Main, die für Forschung und Lehre für die Lehrerfortbildung in Hessen gegründet worden war. Als Leiter der PAS fühlte er sich völlig an der richtigen Stelle, wie er später einmal geäußert hat.

Für die Bearbeitung der gestellten Aufgaben standen der PAS in den sechziger Jahren einschließlich des Leiters anfangs vier, später fünf wissenschaftliche Mitarbeiter zur Verfügung. Sie wurden von vier wissenschaftlichen Hilfskräften und zwei Bürokräften unterstützt. Das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Männern und Frauen betrug sechs zu vier. Im hausinternen Jargon war dies der Mitarbeiterstamm. Er wurde seit den späten sechziger Jahren, als die Finanzierung der PAS durch Projektförderung unumgänglich geworden war, durch die Beschäftigung von Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen ergänzt.¹⁶

In seiner Arbeit als Leiter konnte Hans Tietgens sowohl an Vorhaben der PAS aus den Jahren zuvor anschließen als auch neue Akzente setzen. Selbstverständlich war es, am Aufbau der Fachbibliothek, der Dokumentensammlung aus der VHS-Praxis, der laufenden Fortsetzung des Arbeitsplanarchivs (später Programmarchiv) sowie an der ständigen Verbesserung der VHS-Statistik zu arbeiten.¹⁷ Die Arbeit an

13 Deutscher Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.): Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961

14 Dolff, Helmuth: Die Geschichte des Deutschen Volkshochschulverbandes, in: Deutscher Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) 1961, S. 275

15 Tietgens, Hans: Kurzdarstellung der Pädagogischen Arbeitsstelle, in: Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis, Braunschweig 1977, S. 352

16 Entstehung, Entwicklung und Arbeitsweise der Pädagogischen Arbeitsstelle. In: Dolff, Helmuth (Hrsg.): 25 Jahre Deutscher Volkshochschulverband, Braunschweig 1978, S. 177

17 Dolff 1978, S. 175–176

der Statistik hatte für Hans Tietgens eine hohe Dringlichkeit. Darin stimmte er mit dem Verbandsdirektor Helmuth Dolff überein. Ständig mussten säumige Kollegen gemahnt werden. Die laufend notwendige Verbesserung und damit zusammenhängende Veränderung der Berichtsbögen machten eine ständige Beratung der Kollegen und Kolleginnen vor Ort nötig. Sehr schnell wurde daher in der PAS eine mit Statistikfragen vertraute studentische Hilfskraft eingestellt.

Neue Akzente setzte Hans Tietgens, indem er sich umgehend in den Problemkomplex der theoretischen und praxisbezogenen erwachsenenpädagogischen Grundsatzzfragen einarbeitete und dazu auch die wissenschaftlichen Mitarbeiter aufforderte. Das tat Tietgens stark inspiriert von der sozialhistorisch und sozialempririsch angelegten Denkweise von Willy Strzelewicz und von der Doktorarbeit von Wolfgang Schulenberg, die 1957 unter dem Titel „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ als Buch erschienen war.¹⁸ Es handelte sich um eine sozial-empirisch-pädagogisch angelegte Untersuchung der VHS Hildesheim, in der gezeigt wurde, dass Motive und Erwartungen erwachsener Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Bildungsveranstaltungen als Grundlage zur Planung und Vorbereitung pädagogisch-theoretisch begründeter Kurse, Arbeitskreise und anderer Bildungsveranstaltungen mit Erwachsenen verwendet werden können. Er spricht ausdrücklich von der „spezifischen Struktur der Bildungsbarkeit des Erwachsenen“ und dem „Prinzip der Lebensnähe der Erwachsenenbildung“ und den sich daraus ergebenden „Folgerungen für die Methoden in der Erwachsenenbildung“.¹⁹

Eine weitere Inspirationsquelle war die von Heinrich Roth an der HIPF entwickelte Pädagogische Psychologie.²⁰ Dazu kamen die Bücher von Kurt Lewin und Franz-Josef Stendenbach zum Zusammenhang von Lernen und sozialer Interaktion.²¹ In diese sozialpsychologisch fundierte Interaktionsproblematik von Bildung und Erziehung hat Hans Tietgens die Frage der Sprach- und Denkgewohnheiten im Alltag und in Bildungsveranstaltungen eingebaut. Unmittelbarer Auslöser dafür waren die ins Deutsche übersetzten sozialkritisch angelegten sprachsoziologischen Veröffentlichungen von Basil Bernstein und die von Segerstedt veröffentlichte behavioristisch angelegte Beschreibung und Erklärung der „sozialen Funktion der Sprache“.²²

Sowohl Hans Tietgens als auch wir, die Mitarbeiter, haben vor diesem Hintergrund und unter Einbeziehung ins Deutsche übersetzter Texte aus den USA, aus Schweden und England sowie durch Rückbezug auf reformpädagogisch beeinflusste ältere deutsche Texte²³ Arbeitspapiere für die Praxis zur Didaktik und Methodik von Kursen und Gesprächskreisen mit Erwachsenen erarbeitet. Die Arbeitspapiere be-

18 Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957

19 a. a. O. 2. Aufl. 1976, S. 168–181, 181–194

20 Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957

21 Lewin, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953; Stendenbach, Franz-Josef: Soziale Interaktion und Lernprozesse, Köln 1963

22 Bernstein, Basil: Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: Heintz, Peter (Hrsg.) Soziologie der Schule, Köln 1959; Segerstedt, Torgny T.: Die Macht des Wortes, Zürich 1947

23 Knowles, Malcolm Shepherd/Husén, Torsten: Erwachsene lernen, Stuttgart 1963; Peers, Robert: Die Erwachsenenbildung in England, Stuttgart 1963. S. 170–223; Wagner, Otto: Lehren und Lernen bei Erwachsenen, Arbeit und Leben 1/1964; Weitsch, Eduard: Neue Beiträge zur Methodik des Volkshochschulunterrichts, in: Bausteine der Volkshochschule, Braunschweig 1948. S. 98–118. Werner, Carl Artur: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts, Berlin/Köln 1960

standen aus im Haus vervielfältigten zusammengehefteten und mit einem gelben Deckblatt versehenen DIN-A4-Blättern. Sie wurden an die Landesverbände zur Weitergabe an die Volkshochschulen versandt. Eine Auswahl aus den Arbeitspapieren ist in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre von Hans Tietgens als Westermann Taschenbuch veröffentlicht worden.²⁴ In vielen Fällen wurden die Arbeitsergebnisse auch bereits im Prozess ihrer Entstehung durch Hans Tietgens und die Mitarbeiter der PAS auf regionalen Veranstaltungen zur Mitarbeiterfortbildung verbreitet. Für Tietgens wurde die Reisetätigkeit als Referent zu Arbeitstagen der Volkshochschulen zu einer Dauereinrichtung.

Zeitgleich mit der wissenschaftlichen Arbeit war die PAS damit befasst, den im Aufgabenkatalog benannten Erfahrungsaustausch zwischen den Volkshochschulen inhaltlich und organisatorisch vorzubereiten. Das geschah federführend in Zusammenarbeit von Hans Tietgens mit Geschäftsführung und Vorstand des DVV. Dafür wurde eine eigene die Landesverbände übersteigende, die VHS-Praktiker miteinander verbindende Organisationsstruktur eingerichtet. Das waren die so genannten Leitertagungen. Sie fanden für die VHS-Leiter quer durch die Landesverbände unterschieden nach Gemeinde-Größenklassen statt. Es gab die Großstädtetagung, die Mittelstädtetagung und die der auf Kreisebene organisierten Volkshochschulen – Fachtagungen zum politischen und sozialen Wandel in seiner Relevanz für die VHS-Praxis. Sehr bald wurden diese Leitertagungen nicht mehr zentral, sondern von den Leitern selbst geplant und organisiert.

Als erwachsenenpädagogische Dienstleistung für die Praxis vor Ort wurde in der ersten Hälfte der sechziger Jahre von der PAS der Taschenbuch-Besprechungsdienst ARBEIT MIT DEM BUCH in Loseblattform entwickelt. In ihm wurden in der Bildungsarbeit möglicherweise verwendbare Taschenbücher auf ihre Verwendbarkeit überprüft. Rezensenten waren an den Volkshochschulen tätige Kursleiter und -leiterinnen.²⁵

Während Hans Tietgens an ARBEIT MIT DEM BUCH lediglich mitwirkte, konzentrierte er sich neben der oben angesprochenen erwachsenenpädagogischen Kernproblematik des Lernens mit Erwachsenen (s. u. Kap. 4) auf die innerverbandlich gewollte Entwicklung und Realisierung der VHS-Zertifikate. Gleichzeitig arbeitete er unablässig an der Aufgabe der Nachwuchsgewinnung für die VHS-Arbeit. (s. u. Kap. 7) Ein weiterer ständiger Begleiter war seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre seine Arbeit als Herausgeber und Hauptautor des Handbuchs Volkshochschule in Loseblattform. Es war als Arbeitsmittel für die Hand der VHS-Praktiker konzipiert.²⁶ In diesem Punkt unterschied es sich von dem 1961 erschienenen Handbuch Volkshochschule, das der Selbstdarstellung der Volkshochschulen in der bildungspolitischen Öffentlichkeit dienen sollte. Regelmäßig schaute er stichprobenartig in die Arbeitspläne der Volkshochschulen, um sich einen Eindruck von der Kontinuität und

24 Tietgens, Hans: Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967

25 ARBEIT MIT DEM BUCH. Das Taschenbuch in der Erwachsenenbildung. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. (Beilage 3 zu Volkshochschule im Westen Heft 3/1964)

26 Dolf, Helmut: Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV – die ersten zehn Jahre 1957–1967, in: Realismus und Reflexion, hrsg. von Otto, Volker u. a., München 1982, S. 196–197

den Veränderungen des Bildungsangebots zu verschaffen. Einen systematisch angelegten Überblick verschaffte er sich durch die oben schon erwähnte Mitarbeit an der DVV-Statistik.²⁷ Rückfragen an den dafür eingestellten Fachmann und Gespräche mit ihm fanden regelmäßig statt. Arbeitsplananalysen zu unterschiedlichen Themengebieten dienten dazu, sich einen Einblick in die inhaltliche Struktur der Bildungsangebote zu verschaffen. Er war sich der Fragilität der auf schulische Rahmenrichtlinien und Bildungsabschlüsse nicht festgelegten Bildungsthemen bewusst und neugierig darauf, wie sich in der Öffentlichkeit diskutierte und in der Forschung neu in den Blick kommende Fragestellungen im Bildungsangebot spiegelten.

In Ergänzung zu den Arbeitspapieren als innerverbandlichen Kommunikationsmitteln erschienen 1967 die ersten Bände der in der PAS neu eingerichteten Westermann-Taschenbuchreihe mit dem Obertitel „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“.²⁸ Damit in die allgemeine Öffentlichkeit und auf den Buchmarkt zu gehen, war ein Wagnis, aus einer Notlage der PAS heraus entstanden. Vor dem Hintergrund der sich seit 1965 abzeichnenden Rezession²⁹ stagnierten die routinemäßigen Steigerungen der Zahlungen für den Unterhalt der PAS. Daraus war in der damals zuständigen Kulturabteilung des Bundesinnenministeriums die Auflage entstanden, die PAS solle durch ihre Arbeit Eigenmittel erwirtschaften. Daraufhin hatte Michael Hartlaub, der ein gelernter und erfahrener Verlagskaufmann war, die Idee einer richtigen Buchreihe. Ohne die Personenkonstellation Hartlaub – Tietgens wäre die Publizistik der PAS als Mittel der Einflussnahme auf die Erwachsenenbildung und ihre Darstellung in der Öffentlichkeit nicht entstanden. Ich zitiere dazu eine der seltenen gedruckten Selbstaussagen von Hans Tietgens:

„Wenn ich daran denke, wie es mit der persönlichen Zusammenarbeit zwischen Michael Hartlaub und mir war, so meine ich: Das Gemeinsame – sicherlich bedingt durch die Generationsnähe – bestand darin, gerade dann etwas zuwege zubringen, wenn die Situation schwierig war, wenn die Entwicklung des Instituts sich eher in einer Talsohle befand. Es waren die Widerstände, die uns dazu gebracht haben, etwas Neues zu versuchen. So ist auch das aus einer prekären Situation entstanden, wofür dann Michael Hartlaub zehn Jahre lang gesorgt hat, das PAS-Abonnement, das Medium der Ausstrahlung des Instituts, weit über den Bereich der Volkshochschulen hinaus.“³⁰

Nach dem Übergang der ministeriellen Zuständigkeit für die PAS ins Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Jahr 1969 im Zuge der sozial-liberalen Regierungsbildung und der damit neu regulierten Förderpraxis ergab sich für Hans Tietgens die Möglichkeit und Notwendigkeit, die PAS durch Projektmittel weiterzuentwickeln. Trotz der damit verbundenen aufwendigen Antragsverfahren profitierte die

27 Statistik von 1954 bis 1976, in: Dolff 1978, S. 275

28 Kurzdarstellung der Pädagogischen Arbeitsstelle. In: *Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis*, Braunschweig 1977, S. 355

29 Kleßmann, Christoph: *Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970*, Bonn 1988, S. 197–199. Rupp, Hans Karl: *Politische Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, München 2009 (4. überarb. u. erw. Aufl.), S. 147–149

30 Tietgens, Hans, in: *Zur Erinnerung an Michael Hartlaub*. Frankfurt, 13. November 1978. (Privatdruck Herbert Stubenrauch ohne Paginierung. Für alle Verwandten und Freunde)

PAS doch dauerhaft davon, dass das BMBW seit Einführung des Artikel 91b GG eine eigene bildungspolitische Zuständigkeit besaß.³¹

3 Lesen und Schreiben, Gespräche führen, Publikationen vorbereiten

Die PAS war in den 1960er-Jahren eine überschaubare Einrichtung – Ende der 1970er Jahre hat Hans Tietgens rückblickend von dem „Arbeitsstil eigener Art“ gesprochen, der in den 1960er-Jahren die Arbeit im Haus bestimmt habe. Es war „ein kleines Institut, wo jeder jeden täglich sah, wo man noch im Gespräch mit allen war, wo jeder mit allem befasst war, wo jedermann aushelfen musste, wo es keine Ressortgrenzen gab“. Es herrschte also „ein hoher Grad an Selbststeuerung, ... entwickelte sich das meiste in informellen Prozessen, (entstanden) Produkte aus Probierbewegungen heraus, (waren) formale Beschlüsse und Anweisungen auf ein Mindestmaß beschränkt.“³² Immerhin gab es jedoch ein für die Arbeitsabläufe wichtiges Ritual. Das kann ich aus meiner Erinnerung kurz darstellen. Regelmäßig an jedem Mittwoch fand ab 10.00 Uhr um einen großen Tisch herum die so genannte Bürobesprechung statt. An ihr nahmen unter der Leitung von Hans Tietgens die wissenschaftlichen Mitarbeiter teil. Jeder von uns verfügte aufgrund seiner Ausbildung über einen eigenen fachlichen Wissens- und Kompetenzpool und war für einen bestimmten Aufgabenkomplex primär, aber nicht ausschließlich zuständig. Das waren Dr. Heinz L. Matzat mit einem Philosophie- und Mathematikstudium, zuständig für Bibliothek, Arbeitsplanarchiv, erwachsenenpädagogisches Materialarchiv; Michael Hartlaub, Verlagsbuchhändler mit verschiedenen Studienfächern, zuständig für Herstellung und Versand/Vertrieb der Publikationen; Dr. Hans Müller mit einem rechts- und staatswissenschaftlichen sowie einem volkswirtschaftlichen Studium zuständig für die juristischen Fragen der hausinternen, verbandsinternen sowie -externen Kommunikation; Dr. Hans Tietgens mit einem Germanistik-, Philosophie-, Psychologiestudium zuständig für die Leitung des Hauses; Dr. Johannes Weinberg als Historiker, Germanist und Pädagoge zuständig für didaktisch-methodische, lernpsychologische und organisatorische Fragen der Erwachsenenbildung. Jeder von uns, wir hatten auch Außentermine, war gehalten, sich den Mittwoch freizuhalten. Zu den täglichen Routinen gehörte, dass Hans Tietgens morgens bei der Institutssekretärin die eingegangene Post sichtete, durch Markierung einem von uns zuwies und in einer Postmappe bei uns durchlaufen ließ.

In den Bürobesprechungen teilte Hans Tietgens aus den Vorstandssitzungen das für die Arbeit im Institut Wichtige mit. Dazu gehörten relevante Vorstandsbeschlüsse ebenso wie wesentliche Entwicklungen in den Landesverbänden. Dauerthemen waren die Einschätzung der weiterbildungspolitischen Lage sowie die Finanzierung der Institutsarbeit einschließlich der Personalkosten. Jeder von uns berichtete aus seinen laufenden Arbeitsvorhaben. Über dabei anfallende Probleme wurde offen diskutiert

31 Vulpius, Axel: Die konzertierte Aktion Weiterbildung und ihre Kritiker, in: Arabin, Lothar, Ebben, Jan (Hrsg.): planen – gestalten – dokumentieren. Volker Otto – gelebte Erwachsenenbildung, Bonn 2001, S. 56

32 Tietgens 1978, s. o. Anm.30

und wurden Lösungsmöglichkeiten erörtert. Darüber hinaus haben wir uns, wenn nötig, jederzeit voneinander Rat geholt. Unsere Arbeitsmoral profitierte davon, dass keiner von uns ein Machtmensch oder egozentrischer Ehrgeizling war. Das galt vor allem auch für Hans Tietgens. Er war ehrgeizig und arbeitswütig für das Wohl der Volkshochschulen im Land. Sein Lesen und Schreiben fand zu Hause bis tief in die Nacht statt. Die Beschaffung der benötigten Publikationen lag in den Händen der Bibliothekarin, Frau Kowalski. Auch Studenten, die nach Material für ihre Dissertation suchten, wurden von ihr großzügig unterstützt. Hans Tietgens las und schrieb schnell. Er schrieb in einer kitzeligen Handschrift, die er sich im Krieg an der Funksprechanlage und beim Ablesen der Morsestreifen angewöhnt hatte. Wenn er morgens um 9.00 Uhr ins Haus kam, verschwand er schnell in seinem Arbeitszimmer und sprach den am Abend und in der Nacht zuvor entstandenen Text auf Band. Die Kassette wurde von der extra eingestellten Schreibsekretärin sofort abgeschrieben. Nach überprüfendem Durchlesen war der Text mit den eingezeichneten Korrekturen für ihn fertig. Nicht nur seine, sondern sämtliche Texte, die publiziert werden sollten, wurden entweder von Michael Hartlaub oder von Heinz L. Matzat lektoriert. Von den vier in der PAS arbeitenden Frauen, zwei Sekretärinnen, je einer Fachkraft für die Bibliothek und das Arbeitsplanarchiv, nahm keine an den Bürobereinigungen teil.

Der idealistisch angetriebene pragmatische Optimismus, mit dem wir unsere Arbeit taten, wurde von der damals vorherrschenden kulturellen und bildungspolitischen positiven Großwetterlage begünstigt. Die öffentlich geführte Bildungsreformdebatte bestätigte Hans Tietgens und uns direkt darin, mit aller Kraft für die Entwicklung einer modernen VHS zu arbeiten. Dazu gehörte auch, in der Stadt stattfindende für uns interessante Vorträge zu besuchen. Das waren z. B. die von der Humanistischen Union organisierten Vorträge von Tobias Brocher zur tiefenpsychologisch fundierten Kindererziehung. Ebenfalls dazu gehörten die von der Christlich-jüdischen Gesellschaft angebotenen „Vorträge mit Übung“ von Reinhard und Annemarie Tausch zum demokratischen Erziehungs- und Unterrichtsstil. Häufiger besucht wurden auch die Gesprächsrunden von Friedrich Minssen. Die von ihm energisch vorangetriebenen Forschungen und transnationalen Erfahrungstransfers zur Förderung demokratischer Bildung und Erziehung setzten sich kritisch mit der nach wie vor von demokratiefeindlichen Vorurteilen und obrigkeitlich-autoritärem Denken durchzogenen Bildungs- und Erziehungspraxis auseinander.³³

Im Rückblick lässt sich festhalten: In der PAS herrschte ein bewusst gepflegter kooperativer Arbeitsstil. Für uns, die wissenschaftlichen Mitarbeiter, war die Arbeit wie unter Wissenschaftlern eigentlich üblich, ein ständiger Lernprozess, Fortbildung „by doing“. Neben Hans Tietgens als Textefresser und nicht zu bremsender Schreiberling und Ideenproduzent, wie er sich selber nannte, hielt sich jeder von uns mit seinem sowieso breit angelegten geisteswissenschaftlichen Wissens- und Methodenrepertoire in seinen Fachgebieten auf dem Laufenden und arbeitete sich in neue Fragestellungen ein. Uns verband unsere nicht erlahmende Erkenntnisneugier. Die blieb jedoch im Sinne des Dienstleistungsauftrags deutlich zweckgebunden.

33 Minssen, Friedrich (Hrsg.): Politische Bildung als Aufgabe, Frankfurt/M. 1966



Hans Tietgens und Johannes Weinberg (bei einem privaten Treffen)

Wir umgingen, teils bewusst teils unbewusst, gegenüber dem oft beschworenen sozialen Wandel und der mobiler werdenden Gesellschaft diejenigen theoretischen Aspekte, die den Erfolg unserer Bemühungen um die Entwicklung der VHS neuen Typs grundsätzlich hätten infrage stellen können.

Ja, die Doppeldeutigkeit des technischen Fortschritts, die Brutalität der US-amerikanischen Militärmaschinerie in Vietnam sahen wir kritisch wie auch den ausbeuterischen Charakter der nord-südlich angelegten Entwicklungspolitik. Auch die sich seit der Mitte der sechziger Jahre verstärkenden kapitalismuskritischen Bewegungen der Studenten, Schüler und Lehrlinge nahmen wir zur Kenntnis. Aber all das berührte nicht die intellektuellen Fundamente unserer intrinsischen Motivation. Die war darauf gerichtet, Neues zu entwickeln. Dafür mussten wir uns nicht an der großen Befürchtungs- und Ärgerdebattenkultur beteiligen. Wir wollten von den eigenen Erfahrungen in den Nazi- und Kriegsjahren, die wir zufällig überlebt hatten, wegkommen und die Möglichkeiten des offener werdenden vergesellschafteten Lebens nutzen. Konflikte gehörten dazu.

Im Nachhinein lässt sich unsere Arbeitshaltung als fundiert durch eine Kombination aus Pflichtgefühl, registrierender Vernunft und starker Orientierung an der Machbarkeit humaner Lebensbedingungen kennzeichnen. Das war keine Besonderheit des PAS-Teams. Vielmehr entsprach das einer verbreiteten generationsspezifischen Grundeinstellung. Gemeint ist die Generation derjenigen, die die Jahre der Weimarer Republik, der Nazidiktatur bis Kriegsende, ganz oder teilweise bewusst erlebt hatten. Für sie war, so Karl Dietrich Bracher, Jg. 1922, „die Tatsache, dass sich in den Jahren nach 1945 erstmalig die positive Bewertung der freiheitlichen Demokratie intellektuell durchsetzte, von prinzipieller Bedeutung.“³⁴ Aus heutiger Sicht lässt sich festhalten, dass der von Hans Tietgens moderierte konsensstarke Arbeitsstil der PAS die Voraussetzung dafür war, dass die PAS zwischen 1967 und 1972 den ersten Höhepunkt ihrer Wirksamkeit erreichen konnte.³⁵

Von der jüngeren Generation, den in den 1950er- und 1960er-Jahren Aufgewachsenen, forderte Hans Tietgens nicht, dass sie in ihren Grundeinstellungen mit den

³⁴ Bracher, Karl Dietrich: *Zeit der Ideologien*, München 1985, S. 273

³⁵ Kurzdarstellung der Pädagogischen Arbeitsstelle. In: *Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis*, Braunschweig 1977, S. 355

Älteren übereinstimmten. In Sachen Erwachsenenbildung und VHS-Arbeit erwartete er einen demokratisch fundierten Realitätssinn von ihnen. Er war bereit, sich mit ihnen, die unter einem anderen Erfahrungshorizont aufgewachsen waren, auseinanderzusetzen, wenn es um Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung und der VHS-Arbeit ging.³⁶

4 Lernen mit Erwachsenen

Das Westermann-Taschenbuch unter diesem Titel gehört zu den ersten in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“. In ihm hat Hans Tietgens als Herausgeber und Mitverfasser zusammen mit seinen Mitarbeitern Matzat, Müller, Weinberg im Jahr 1967 so etwas wie eine erste für die Öffentlichkeit bestimmte Zwischenbilanz der bisherigen Arbeit der PAS unter seiner Leitung vorgelegt.³⁷

Absicht des Sammelbandes ist es, neben den Bildungsbegriff als pädagogischen Grundbegriff der VHS-Arbeit den Lernbegriff als zweites Grundlagenthema zu stellen. Das geschieht auf zweierlei Weise. Durch mehrere eher erfahrungs- und empiriebezogene Beiträge des gesamten PAS-Teams und durch mehrere theoretische Beiträge von Hans Tietgens. Der zentrale theoretische Beitrag von Hans Tietgens trägt die Überschrift „Lernen als soziale Interaktion“.³⁸ Inspiriert von der soziologischen Beziehungslehre Leopold von Wieses³⁹ und der psychologischen Feldtheorie von Kurt Lewin⁴⁰ interpretiert er die soziale Beziehunghaftigkeit der menschlichen Existenz und den dabei stattfindenden Austausch von Können, Wissen und Bewerten als einen ständig stattfindenden Lernprozess. Der Einfluss von Wieses lässt sich am leichtesten am Beispiel der Textpassage nachvollziehen, die Hans Tietgens aus dessen „Soziologie des Volksbildungswesens“ in seine Textsammlung zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik aufgenommen hat.⁴¹ Mit seinen Überlegungen zum Lernen als soziale Interaktion will Hans Tietgens die in den Unterrichtskursen und Gesprächskreisen stattfindenden Interaktionsprozesse rational erkennbar machen. Damit bewegt er sich auf derselben Diskursebene, auf der mit Begriffskoppelungen wie Begabung und Lernen, Sozialisation und Personalisation die sozialwissenschaftlichen Aspekte der Bildungsreform erörtert werden.⁴²

Er entwickelt einen erweiterten Lernbegriff. Erweitert gegenüber dem seinerzeit im Vordergrund stehenden behavioristischen Lernbegriff einerseits und dem verbreiteten Alltagsverständnis andererseits, wonach gelernt wird, wenn jemand „sich aneignet womit er konfrontiert“ wurde.⁴³ Gegen solche einfachen Erklärungen geht er da-

36 Tietgens, Hans: Vorwort des Herausgebers, in: Cube, Alexander von u. a.: *Kompensation oder Emanzipation?* Braunschweig 1977, S. 5–10 passim

37 Tietgens 1967

38 Tietgens, Hans: *Lernen mit Erwachsenen*. Braunschweig 1967, S. 221–245

39 Wiese, Leopold von u. a.: *Soziologie des Volksbildungswesens*, München 1921

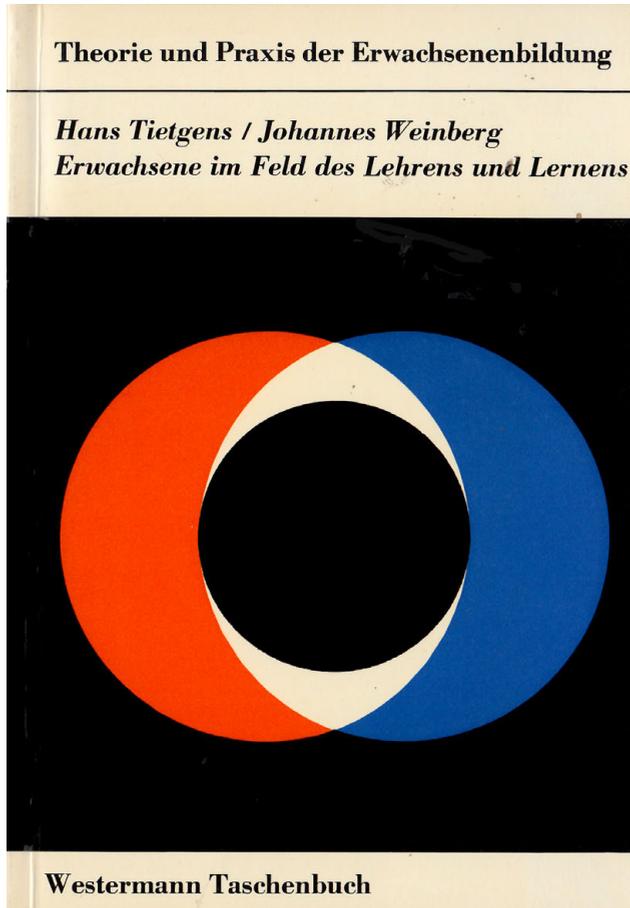
40 Lewin 1953

41 Tietgens, Hans (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung*, Göttingen 1969, S. 59–64

42 Wurzbacher, Gerhard (Hrsg.): *Sozialisation und Personalisation*, Stuttgart 1968; Roth, Heinrich (Hrsg.): *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1968

43 Tietgens 1967, S. 222

von aus, „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“.⁴⁴



Gemeinsame Publikation von H. Tietgens und J. Weinberg, 1971

Damit macht er einen weiten Denkhorizont auf, in den sich das alltägliche Lernen ebenso integrieren lässt wie das Lernen in den eigens dafür organisierten Bildungsveranstaltungen. Empirisch praktisch folgt daraus: Die Erwachsenen sind erfahrene, vom Alltagsleben und von der Schule geprägte Lerner. Differenzierter formuliert, die Bildungsvorstellungen, das Lerninteresse und die Lernerwartungen können neben den Unterschieden von Individuum zu Individuum, wie empirische Untersuchungen zeigen, in Abhängigkeit von der sozialen Schichtzugehörigkeit, dem schulischen Bildungsstand und dem beruflichen Status sehr unterschiedlich sein. Mit Blick auf die

44 Tietgens 1967, S. 223

nebenberuflich als Kursleiter lehrenden Lehrer macht er dadurch darauf aufmerksam, dass die sogenannte Allgemeinbildung, das Interesse an ihr und der Umgang mit ihr bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nur teilweise vorausgesetzt werden kann. Praktische Verwendungsinteressen des Gelernten sind das wichtigste Teilnahmemotiv, mit dem zu rechnen ist.

Ausführlich geht er nach diesem Blick auf die Ausgangslage der erwachsenen Lerner auf das Prozessgeschehen des organisierten Lehrens und Lernens ein. Er stellt es als einen multifaktoriell bestimmten Kommunikationsprozess dar, bei dem die verwendete Lehrmethodik nur ein Einflussfaktor von mehreren ist. Besonderes Gewicht legt er in diesem Zusammenhang auf die von den Lehrenden und den Lernern praktizierten Modalitäten der Sprachverwendung. Unter Zugrundelegung der seinerzeit aktuellen sprachsoziologischen Untersuchungen geht er nachdrücklich auf die sprachlich bedingten Verständigungsschwierigkeiten beim Lehren und Lernen ein. Dadurch fordert er dazu auf, so viel wie möglich, etwa unterstützt durch kollegiale Hospitationen, über die eigenen Umgangsmodalitäten in einer Bildungsveranstaltung nachzudenken. Salopp und präzise bemerkt er dazu, „dass es beim Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden ... für das Lehren immer auch etwas zu lernen gibt“. ⁴⁵ Doch dabei belässt er es nicht. An anderer Stelle, in seinem eigenen Praxisbeitrag, stellt er dar, wie Gesprächsbeobachtungen zu einer objektivierenden Reflexion des eigenen pädagogischen Agierens beitragen können. ⁴⁶

Ebenfalls auf das Lehr-Lerngeschehen bezogen sind seine Überlegungen unter der Zwischenüberschrift „Gruppendynamische Prozesse“. ⁴⁷ Damit wechselt er von der kognitiven auf die emotionale Ebene des Lehrens und Lernens. Unter Verzicht auf das damals dafür bereits verfügbare wissenschaftliche Gepäck will er verständlich machen, warum mit „emotionalen Störfaktoren“ ⁴⁸ in Bildungsveranstaltungen gerechnet werden muss und wie mit ihnen umgegangen werden kann. Dabei ist Hans Tietgens bewusst, dass es in der pädagogischen Umgangskultur noch sehr ungewöhnlich ist, die emotionalen Antriebsstrukturen des Lernens zur Sprache zu bringen. Es sei daher erforderlich, sich die Antriebsstrukturen des menschlichen Verhaltens bewusst zu machen, um damit pädagogisch rational umgehen zu können. Zur Kennzeichnung der damit gemeinten pädagogischen Kompetenz zitiert er Reinhard Tausch, „der von der vorstellungsmäßigen Vergegenwärtigung der subjektiven Welt eines anderen“ spricht. ⁴⁹

Schlussendlich verweist er in seinen Überlegungen zum Lernen als soziale Interaktion auf „das gesellschaftliche Klima als Bildungsfaktor“. Als Einflussfaktoren nennt er die „Maßstäbe und Mittel des zwischenmenschlichen Verkehrs und der gesellschaftlichen Ordnungsgestaltung“, die „bevorzugt oder verpönt werden“. Er hält es für „eine große Chance, die sich derzeit daraus ergibt, dass die gesellschaftlichen Ordnungsnotwendigkeiten und die Lernanforderungen in gleicher Weise eine Mobili-

⁴⁵ Tietgens 1967, S. 15

⁴⁶ Tietgens 1967, S. 169

⁴⁷ Tietgens 1967, S. 238–243

⁴⁸ Tietgens 1967, S. 239

⁴⁹ Tietgens 1967, S. 241

sierung der rationalen Gestaltungskräfte nahelegen“. Allerdings, merkt er kritisch an, werde „diese Chance gerade unbedenklich vergehen“. Die „Entfaltung der Lernenergie werde gehemmt“. Durch die Rede von der drohenden „sogenannten Verkopfung“ im Bildungswesen werde „der antiintellektuelle Affekt genährt“ und „das volkstümliche Denken gegen die Wissenschaftlichkeit ausgespielt“. Stattdessen wünscht er sich ein öffentliches Debattenklima, in dem die „Wechselwirkung von Rationalem und Emotionalem in einem produktiven Verhältnis zueinander stehen“. ⁵⁰ Insgesamt lässt sich festhalten: Die Überlegungen von Hans Tietgens zum Lernen als soziale Interaktion sind durch die Aspektwechsel hindurch an „dem Lernenden“ orientiert, dem es „darum geht, das Gelernte in die Entwicklung seiner Gesamtpersönlichkeit einzufügen“. ⁵¹



Sitz der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, 1958–1971, in der Frankfurter Eysseneckstr. 6

⁵⁰ Tietgens 1967, S. 235–241

⁵¹ Tietgens 1967, S. 223

5 Jugendbildung ist keine Jugendpflege

Der mit dieser Überschrift angesprochene Text von Hans Tietgens ist 1961 im Handbuch „Volkshochschule“ unter dem Titel „Jugendbildung in der Volkshochschule“ erschienen.⁵² Er hat diesen Text noch als beim DVV angestellter Tutor der Jugendreferenten für politische Bildung geschrieben. Dieses Handbuch war seit der Gründung des Verbands im Jahr 1953 die erste umfassende Darstellung dessen, was Volkshochschulen als Bildungseinrichtungen organisatorisch sind und pädagogisch tun. Der Text kann auf zweierlei Weise gelesen werden: Erstens mit Blick auf die darin enthaltenen, aber nur indirekt zum Ausdruck kommenden verbandspolitischen Interessen, und zweitens mit Blick auf die pädagogisch-theoretischen Überlegungen von Hans Tietgens.

Das verbandspolitische Interesse des DVV, das in dem Beitrag eine Rolle spielt, bestand seinerzeit darin, die außerschulische Jugendbildung als ein eigenes Sachgebiet darzustellen, obwohl Heranwachsende und Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren seit Jahren regelmäßige Teilnehmer waren, ohne dass das besonders herausgestellt worden wäre. Sie machten sogar 55 % der Teilnehmer an Kursen und Arbeitsgemeinschaften aus. Jetzt, am Anfang der 1960er-Jahre bestand offenbar ein Interesse daran, das zu tun.⁵³ Worin bestand es? Dem DVV lag daran, den Bezug der Fördermittel aus dem Bundesjugendplan für die politische Bildung mit jugendverbandlich nicht organisierten Jugendlichen, die er seit 1956 erhielt, dauerhaft abzusichern. Dabei ging es ihm um die Sache der politischen Jugendbildung ebenso wie um den personellen Ausbau der Volkshochschulen. Er hatte nämlich aus der Gruppe der bei ihm angestellten Jugendreferenten für politische Bildung inzwischen einen Nachwuchspool für die Gewinnung von hauptberuflichen Mitarbeitern gemacht. Auch die Finanzierung der Stelle des Tutors der Jugendreferenten geschah aus den Jugendplanmitteln. Dem damals kleinen DVV war es daher doppelt wichtig, in der Konkurrenz um die Fördermittel mit den großen Jugendverbänden und Wohlfahrtsverbänden und gegenüber der jugendpolitischen Öffentlichkeit zu demonstrieren, dass die Volkshochschulen nicht nur Erwachsenenbildung, sondern auch gezielt außerschulische Jugendbildung als ihre Aufgabe ansehen.⁵⁴ Hans Tietgens hat einen darauf eingestellten Text geschrieben, in dem er die Eigenart der Jugendbildungsarbeit der Volkshochschulen „gegenüber der Jugendpflege und den Jugendgruppen“⁵⁵ hervorhebt.

Grundlage dafür sind die vorliegenden VHS-Statistiken. Ihnen entnimmt er ein quantitativ belegtes Bild von der Streubreite des realen Bildungsinteresses der bis 25-jährigen Teilnehmer. Er stellt fest, dass die 15- bis 25-jährigen Teilnehmer überwiegend einerseits Fachkurse besuchen, die sie beruflich oder für ihre fachliche Fortbildung verwerten können, und andererseits musisch-kulturelle Kurse mit handwerk-

52 Tietgens, Hans: Jugendbildung in der Volkshochschule, in: Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Volkshochschule – Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961, S. 211–217

53 Tietgens 1961, S. 211

54 Zwanzig Jahre Jugendreferenten – Programm des Deutschen Volkshochschulverbandes. In: Dolff, Helmuth (Hrsg.): 25 Jahre Deutscher Volkshochschulverband. Braunschweig 1978, S. 207–209

55 Tietgens 1961, S. 216

lichen oder künstlerischen Betätigungsmöglichkeiten. Angebote zur politischen Bildung fanden demgegenüber sehr viel weniger Interesse.⁵⁶ Diesen Sachverhalt greift er auf, indem er ihn als entwicklungspsychologisch angemessenen Ausdruck der Bedürfnisse dieser Altersgruppe interpretiert. Ihr vordringliches Interesse bestehe darin, als Erwachsene gesehen und behandelt zu werden. Das mache den in den Volkshochschulen weitgehend üblichen offenen Umgangsstil für sie attraktiv. Und das von ihnen gewählte Bildungsangebot unterstütze sie in ihrem Bestreben, sich ihrer selbst bewusst zu werden und sich in das Arbeitsleben der industriellen Gesellschaft zu integrieren. Ebenfalls wichtig seien aber auch die mit dem offenen Leitungsstil einhergehenden praktischen Hilfen und orientierenden Informationen. Pauschalisierend lässt sich sagen, die Teilnehmer erfahren beim Besuch der Volkshochschulen das, was sie brauchen, eine Persönlichkeitsbildung, in der fachliche Fortbildung, kreatives Tun und individuell-soziale Orientierung zusammenkommen.

Besondere Überlegungen zur theoretischen Fundierung einer eigens ausgewiesenen Jugendbildung entwickelt er mit Bezug auf die relevante Literatur. Er macht klar, dass das Erwachsenwerden in der heutigen Zeit ein langer und ständig schwieriger werdender Prozess ist. Das Zu-sich-selbst-Kommen, das Für-sich-in-der-pluralen-Gesellschaft-den-richtigen-Platz-Finden fordern dem Einzelnen ungewohnte Anstrengungen ab, die ihn schnell überfordern können. Da könne die außerschulische Jugendbildung mit ihrem Angebot eine Hilfe sein. Allgemein betrachtet gehe es darum, „sachliche und menschliche Unterstützung ... für das Rollenverständnis des Erwachsenenengeltens“ zu ermöglichen. Das könne am ehesten, wie die Erfahrung zeigt, in kleinen Gesprächsgruppen zu selbst ausgewählten oder entwickelten und von Funk und Fernsehen angeregten Themen gelingen. Nachdrücklich und verallgemeinernd spricht Hans Tietgens darüber hinaus von den „funktionalen Bildungskräften der Massenmedien“, die daher in die Jugendbildung mit einbezogen werden müssten. Auf die Aufgaben der außerschulischen Jugendbildung insgesamt bezogen, betont er, dass im Unterschied zur in der Jugendgruppenarbeit intendierten Gemeinschaftsbildung die „Jugendbildung der Volkshochschulen auf die Entwicklung zum Erwachsensein, auf die Sachverhalte und damit auf die individuelle Anstrengung gerichtet ist“.⁵⁷

Mit dieser Auffassung von außerschulischer Jugendbildung in der VHS stand Hans Tietgens im Jahr 1961 nicht allein, im Gegenteil. Er rückte sie in die Nähe dessen, was im selben Zeitraum in der großen Zahl Jugendbildungsstätten geschah, die im Jahr 1959 den Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) gegründet hatten.⁵⁸

56 Tietgens 1961, S. 212

57 Tietgens 1961, S. 215–216

58 Ciupke, Paul: „Die politische Bildung ... ist Parteinahme für die Verwirklichung der Würde aller Menschen in einem Gemeinwesen, das gerecht zu ordnen eine ständige Aufgabe bleibt“. Studien zur Geschichte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, in: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (Hrsg.): Werkstatt der Demokratie, Essen 2009, S. 41–118

6 Entwicklungspolitische Bildung

Unter dieser Überschrift möchte ich an einen Aufsatz erinnern, den Hans Tietgens unter der Überschrift „Entwicklungsländer als Thema der Erwachsenenbildung“ im Jahr 1962 veröffentlicht hat⁵⁹ und der im Jahr 1969 noch einmal nachgedruckt worden ist.⁶⁰ In ihm denkt Hans Tietgens am Beispiel der Entwicklungsländerproblematik darüber nach, wie politische Erwachsenenbildung didaktisch-methodisch vorbereitet werden sollte, wenn es nicht um die unverbindliche Diskussion eines aktuellen Ereignisses, sondern um das Erarbeiten von Anregungen für ein sachgebundenes politisches Problembewusstsein und die individuelle politische Meinungsbildung gehen soll. Das Thema ist, als der Aufsatz geschrieben wurde, brandaktuell. Es handelte sich um das politische Großereignis der Entkolonisierung. Es wurde von den Medien weltweit in die Öffentlichkeit getragen und von den wirtschaftlichen Großmächten zwischen Sowjetunion und USA zum Anlass genommen, ein neues Politikfeld aufzumachen, die Entwicklungs- und Entwicklungshilfepolitik zur Unterstützung der jungen aus dem Kolonialstatus befreiten Staaten. In vielen Volkshochschulen fanden entsprechende Bildungsveranstaltungen statt, und im DVV wurde beschlossen, sich mit einem Bildungshilfeprojekt an den Initiativen der Bundesrepublik zu beteiligen.⁶¹ Hans Tietgens geht davon aus, dass von einer politischen Gesamtproblematik immer nur einzelne Aspekte in einer Bildungsveranstaltung oder einer Veranstaltungsreihe bearbeitet werden können. Dafür seien sachliche Information und Aufklärung nötig, aber dabei könne es nicht bleiben. Denn in jedem Fall, so auch bei der Entwicklungshilfe, bringen die Teilnehmer immer schon „ein Einstellungsmuster“ mit.⁶² Die pädagogische Aufgabe bestehe daher darin, ihnen die Gelegenheit zu geben, die vorhandenen Vorurteile rational zu überprüfen und so zu einem sachangemessenen politischen Problembewusstsein zu kommen. Auf ein solches Ziel kann nach Hans Tietgens aber nur hingearbeitet werden, wenn zum Gesamtthema passende Fragestellungen gefunden werden. Im vorliegenden Fall sind das die folgenden, die er ausführlich begründet: die geschichtliche Gebundenheit der Politik, die menschliche Gebundenheit der Politik, die soziokulturelle Gebundenheit der Politik, die ökonomische Gebundenheit der Politik, der Verzugscharakter politischen Denkens und Handelns, die Unanschaulichkeit der Politik.⁶³ Schon die Nennung der Themen lässt erkennen, worum es Hans Tietgens generell in der politischen Bildung geht. Er will neben der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sachproblematik bei den Teilnehmern immer auch ein Verständnis für das Wesen des Politischen wecken. Dazu gehört „in einer demokratischen Gesellschaftsordnung“ die Einsicht, dass das Zusammenleben auf allen Ebenen schwieriger ist, als wir annehmen. Der Drang nach

59 Tietgens, Hans: Entwicklungsländer als Thema der Erwachsenenbildung, in: Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule, H. 18. 1962

60 Offene Welt. H. 99/100 (1969a), S. 256–271

61 Benz, Wolfgang/Graml, Hermann (Hrsg.) Weltprobleme zwischen den Machtblöcken III, Frankfurt am Main 1981, S. 458 (Fischer Weltgeschichte Bd. 36); Dolff, Helmut: Bildungshilfe. Ein möglicher Beitrag der Volkshochschulen, in: Kulturarbeit, Jg. 1961, H. 9, S. 175

62 Tietgens 1969a, S. 256

63 Tietgens 1969a, S. 257–261

schnellen und perfektionistischen Lösungen, bei denen auf Kontrolle verzichtet wird, führt dagegen bald zu autoritären Ordnungsformen.“⁶⁴

7 Arbeiten in der VHS – ein Beruf?

Die in der Überschrift gestellte Frage wurde im Jahr 1964 in dem Berufsbild „Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen“ der Bundesanstalt für Arbeit mit Ja beantwortet. Den Text hatte Hans Tietgens geschrieben.⁶⁵ Die verbandspolitische Bedeutung des Textes und seines Publikationsortes erschließt sich dem heutigen Leser am ehesten durch einen Vergleich mit dem Beitrag von Josef Rudolf, den er als Vorsitzender des DVV im Jahr 1961 unter dem Titel „Leiter, Lehrer, Mitarbeiter“ veröffentlicht hatte.⁶⁶ Während Rudolf, durchaus realitätsbezogen, aus dem umfassenden Bildungsauftrag der Volkshochschulen die Notwendigkeit von mehr hauptberuflichem Personal ableitet, bietet Hans Tietgens eine differenzierte Darstellung der vor Ort wahrzunehmenden realen Arbeitsaufgaben und dazu gehörenden Tätigkeiten. Anders formuliert: Hans Tietgens setzt neben die pädagogisch-ideell getragene Ableitungsemantik von Rudolf eine die Realität abbildende Beschreibungssemantik, die es ermöglicht, konkrete Erwartungen bzw. Forderungen an die für diese Berufsarbeit benötigte Ausbildung und eine angemessene Entlohnung zu formulieren. Wie die Titellei des Heftes erkennen lässt, beruht die Veröffentlichung des Berufsbilds auf einer Abmachung von DVV und Bundesanstalt. Der Text kann daher als Ausdruck des verbandspolitischen Willens gelesen werden, den seit den 1950er-Jahren stattfindenden langsamen Verberuflichungsprozess der Volkshochschulen gezielt voran zu bringen. Die Bundesanstalt unterstützt diese Intention, indem in ihrer Veröffentlichung die Arbeit eines Leiters und pädagogischen Mitarbeiters an der VHS als ein pädagogischer Beruf im höheren Dienst dargestellt wird. Hans Tietgens folgt mit der Gliederung und der Darstellungsweise seines Textes den verwaltungsgerechten Vorgaben der Bundesanstalt. Dazu stand ihm die in der PAS aufgebaute Materialsammlung aus der Praxis für die Praxis der Volkshochschulen zur Verfügung.⁶⁷ Außerdem standen ihm für das Schreiben des Textes seine mehrjährigen Erfahrungen und sein Wissen zur Verfügung, die er als Organisator und Leiter der sogenannten Studentenseminare aufgeschichtet hatte. Diese Studentenseminare in der ersten Hälfte der 1960er-Jahre waren Teil der systematischen Nachwuchsgewinnung des DVV und dienten dazu, daran interessierten Studenten und Studentinnen die Möglichkeit einer beruflichen Tätigkeit im VHS-Bereich nahezubringen.⁶⁸

Im ersten Abschnitt seiner Ausführungen markiert er die historischen Entstehungsbedingungen und den seinerzeitigen Entwicklungsstand der allgemeinen Er-

64 Tietgens 1969a, S. 271

65 Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung Nürnberg (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde. Bd. 3. Berufe für Abiturienten „Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen“, Bielefeld 1. Aufl. 1964

66 Rudolf, Josef: Leiter, Lehrer, Mitarbeiter, in: Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1961, S. 70–81

67 Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis, Braunschweig 1977, S. 353

68 Tietgens, Hans: Erfahrungen mit Vorbereitungsseminaren, in: Schulenberg, Wolfgang. u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972, S. 175–177

wachsenenbildung. Dabei stellt er am Beispiel der auf kommunaler Ebene arbeitenden Volkshochschulen heraus, dass es sich bei deren Bildungsveranstaltungen nicht um regulierte Bildungsgänge und -abschlüsse handelt, sondern um Kurse und Arbeitsgemeinschaften und weitere Lehrveranstaltungen, die von den Erwachsenen frei gewählt und zusammengestellt werden können. Er stellt fest, dass es zwar eine Vielfalt von Institutionen gibt, die Erwachsenen offen zugängliche Bildungsmöglichkeiten anbieten, die Volkshochschulen jedoch als Institutionstyp eine Sonderstellung einnehmen. Die besteht darin, dass eine VHS „ausschließlich für die Erwachsenenbildung da ist und ihre Programme für alle anbietet“. D. h., sie arbeitet im Dienst der kommunalen Öffentlichkeit, indem sie Bildungsangebote entwickelt und organisiert, die sich an den Bildungswünschen und -bedürfnissen der Wohnbevölkerung orientieren.

Im zweiten Teil des Textes werden die „Aufgaben und Tätigkeitsmerkmale“ eines VHS-Leiters dargestellt. Betont werden die Eigenverantwortung und große Gestaltungsfreiheit bei der Planung des jährlich erscheinenden Arbeitsplans. Von Seiten der Politik, der kommunalen Selbstverwaltung und der jeweils zuständigen Landesbehörden besteht im Unterschied zum öffentlichen Schulwesen eine geringe Regeldichte. Gleichzeitig habe während der letzten Jahre die öffentliche Unterstützung zur Finanzierung der VHS-Arbeit sowie zur Schaffung hauptberuflicher Leiterstellen kontinuierlich zugenommen (von 153 im Jahr 1960 über 177 im Jahr 1964 zu 327 im Jahr 1974).⁶⁹

Dieser spürbare Trend veranlasst Hans Tietgens damals, in seinem Text optimistisch auf den weiteren personellen Ausbau der Volkshochschulen einzugehen. Unterstützt von der ständig steigenden Nachfrage nach Weiterbildung entwirft er daher im dritten Teil des Berufsbildes das Tableau einer VHS, in der neben dem Leiter weiteres pädagogisch-organisatorisch tätiges Personal angestellt ist. Vor dem Hintergrund der entsprechenden Beschlüsse des DVV und der Landesverbände gelingt es ihm, den neuen Beruf als eine verlässliche Sache darzustellen. Der weiter gehende Stellenausbau hat dann in den 1970er-Jahren auch stattgefunden. Mit spürbarer Zurückhaltung geht Hans Tietgens jedoch in einem eigenen Abschnitt auf die Ausbildungsmöglichkeiten für den neuen Beruf ein. Hierzu kann sich Hans Tietgens nur auf die bisherigen Erfahrungen beziehen, denn einen speziellen „Ausbildungsgang“ für diesen Beruf gibt es nicht. Hans Tietgens verweist daher darauf, dass ein sozialwissenschaftliches oder geisteswissenschaftliches Studium sich bei der Einstellung neuer Kollegen bisher als besonders günstig herausgestellt hat. Bewährt hätten sich in diesen Fällen auch die VHS-eigenen Einführungsveranstaltungen verschiedener Art.

Mit dem Berufsbild hat Hans Tietgens entscheidend dazu beigetragen, die Verberuflichung der VHS-Arbeit voranzubringen. Von der realen Darstellung der Aufgaben und Tätigkeiten haben sowohl der Umgang mit den zuständigen Bürokratien als auch die Planungskommissionen auf Länderebene zur Vorbereitung von Weiterbildungsgesetzen profitiert. Auch dem Gutachten „Volkshochschule“ der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung kann die Auswirkung der Sema-

69 Siebert, Horst: Volkshochschulen, in: Mickel, Wolfgang/Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1988, S. 473

tik des Berufsbilds direkt abgelesen werden.⁷⁰ Das Gleiche gilt für die kurze Selbstdarstellung der Volkshochschulen von 1966.⁷¹

8 Offene Theoriehorizonte

Tietgens war in den 1960er-Jahren mit seinem Denken und Tun ein vor allem in der VHS-Verbandspraxis und der VHS-Praxis vor Ort innovatorisch wirksamer Impulsgeber. In seinen Publikationen war er ein variantenreich argumentierender Intellektueller. Seine Schreiblust fütterte er mit Lesewut und journalistisch angehauchtem Recherchedrang. Bekannt war er für seine am Rand von Mitgliederversammlungen und Fachtagungen bis spät in die Nacht dauernden kleinen Gesprächsrunden. Sein größtes Vergnügen, hat er einmal nebenbei bemerkt, war das Entwerfen von Inhaltsverzeichnissen. Bekannt ist, dass er keine systematisch angelegte Theorie der Erwachsenenbildung geschrieben hat, wie das in der Mitte des vorigen Jahrhunderts noch üblich war. Davon abgehalten hat ihn „der überhöhte Bildungsbegriff in der traditionellen Erwachsenenbildungsliteratur“ und bei den nach wie vor anerkannten Theoretikern der Erwachsenenbildung „Ballauf, Borinski und Pöggeler“. Von ihnen hat er sich distanziert, weil sie noch „genau zu wissen glauben was Erwachsenenbildung ist“ und auf Grund ihrer Prämissen vieles an der real existierenden Erwachsenenbildung gar nicht in den Blick bekommen können. Er plädiert daher für eine pragmatische induktive Denkweise, mit der sich theoretisch begreifen lässt, worum es real geht, wenn von Erwachsenenbildung die Rede ist.⁷²

An einem besonderen Beispiel, dem „VHS-Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter“, hat er gezeigt, was er darunter verstanden wissen wollte. Es erschien in Loseblattform von 1968 bis 1992 und wurde mit seinem Eintritt in den Ruhestand beendet. Es wurde ständig aktuell gehalten und war darauf ausgelegt, die institutionelle Struktur der Volkshochschulen und die für die Planung, Organisation und ständige Revision des Bildungsangebots erforderlichen Arbeitsgänge sowie das dafür relevante theoretische und empirische Wissenschaftswissen darzustellen.⁷³ Rückblickend kann das Handbuch als Dokument dafür gelesen werden, wie Tietgens versucht hat, die Arbeit der Volkshochschulen in der alten Bundesrepublik als ein theoretisch unterlegtes reales Prozessgeschehen darzustellen, dessen Zweck es ist, mit dem Bildungsangebot dem öffentlichen Bildungsauftrag und dem eigenen Aufgabenverständnis gerecht zu werden und dem Wandel der Bildungsinteressen der Bevölkerung auf der Spur zu bleiben. Das Handbuch war aber nicht nur als eine Handreichung für die pädagogisch-organisatorische Arbeit gedacht. Es war gleichzeitig eine für die Öffentlichkeit bestimmte Darstellung des politisch-rechtlichen Status der Volkshochschulen und ihrer Verbandsstruktur. Es zeigte die demokratische, von der

70 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung, Bonn 1973

71 Deutscher Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, Bonn 1966

72 Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, Göttingen 1969, S. 8

73 Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter, Bonn 1968–1992

kommunalen Ebene ausgehende Organisation der Bildungsarbeit über die Landesverbände hin zum DVV als Dachverband auf Bundesebene.

Die von Tietgens praktizierte theoretische Denkweise bezog sich aber nicht nur auf die Volkshochschulen, sondern ebenso auf die öffentlich verantwortete und aus öffentlichen Mitteln unterstützte Erwachsenenbildung insgesamt. Dazu hat er parallel zu den wissenschaftlichen Vorarbeiten des Deutschen Bildungsrats für den „Strukturplan für das Bildungswesen“⁷⁴ zwei Taschenbücher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung veröffentlicht. Dafür hat er zum einen einen Konzeptentwurf „Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung“ geschrieben und zum anderen Texte zusammengestellt, in denen durch empirische Beispiele gestützt dafür eingetreten wird, die Erwachsenenbildung wirklich zu einem Teil des Gesamtbildungssystems zu machen. Angesichts der zur gleichen Zeit in mehreren Bundesländern in Vorbereitung befindlichen Weiterbildungsgesetze ist er in beiden Veröffentlichungen nachdrücklich dafür eingetreten, dass es dabei nicht um die Befriedigung kurzfristiger Verbands- und parteipolitischer Interessen gehen darf, sondern langfristige Entwicklungskorridore auf den Weg gebracht werden müssen.⁷⁵

Tietgens' pragmatische Denkweise war prinzipienfundiert. Seine Grundeinstellungen und grundlegenden theoretischen Überlegungen lassen den Einfluss verschiedener Autoren erkennen. Zu ihnen gehören die beiden Soziologen Karl Mannheim und Theodor Geiger, die er als einzige Vertreter ihres Fachs in der Weimarer Republik bezeichnet hat, „die republikanische Kriterien in ihr Denken und Forschen einbezogen“.⁷⁶

Dem theoretischen Denken Mannheims war Tietgens eng verbunden. Bei ihm hat er die Unterscheidung zwischen „instrumenteller und substantieller Ratio“ entdeckt.⁷⁷ Der Begriff der substantiellen Ratio und das daraus sich ergebende Aufklärungsdenken haben Tietgens wegen ihrer Bedeutung für die Klärung grundlegender Fragen der Erwachsenenbildung ständig umgetrieben. Das kommt zum Beispiel in einem Gespräch mit K. O. Apel, dem alten Studienfreund aus Bonner Zeiten, zum Ausdruck, in dem er sich direkt auf Mannheim beruft und Apel die Gelegenheit gibt, die seither in der Philosophie geltenden Rationalitätstypen kurz zu erläutern, die auf der einfachen Begriffsunterscheidung von Mannheim aufbauen.⁷⁸ Aber auch Habermas war für ihn wichtig, wenn es um den Rationalitätsbegriff ging. Anfang der 1970er-Jahre hat er mich dazu auf dessen „Technik und Wissenschaft als Ideologie“ aufmerksam gemacht.⁷⁹

Auf Geigers Bedeutung für die Klärung von Grundfragen der Erwachsenenbildung ist Tietgens wohl am Anfang der 1960er-Jahre aufmerksam geworden, als dessen großer Essay „Demokratie ohne Dogma“ und ein Sammelband mit Aufsätzen aus

74 vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970

75 Tietgens, Hans/Mertineit, Walter/Sperling, Dietrich: Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970. Edding, Friedrich/Picht, Georg u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

76 Tietgens, Hans: Die Relevanz Theodor Geigers für Konzepte politischer Bildung, in: Bachmann, Siegfried (Hrsg.): Theodor Geiger. Soziologe in einer Zeit zwischen „Pathos und Nüchternheit“, Berlin 1995, S. 301–315

77 vgl. Mannheim, K.: Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus. Darmstadt 1958, S. 61–67

78 Becker, Hellmut u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung, Braunschweig 1982, S. 129–131

79 vgl. Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M. 1968

den Weimarer Jahren erschienen sind.⁸⁰ In den 1990er-Jahren hat er zu Geigers Relevanz für Konzepte politischer Bildung einen längeren Aufsatz geschrieben. In ihm ist er auf dessen radikalrationalistische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und politischen Demokratieproblematik in Deutschland ohne Beachtung des in der alten Bundesrepublik üblichen demokratischen Grundkonsensus eingegangen. Von grundlegender Bedeutung für das Verständnis des gesellschaftlich-politischen Konstrukts Erwachsenenbildung ist für Tietgens jedoch Geigers wertfrei formulierter Gesellschaftsbegriff geworden, den er folgendermaßen zitiert: „Gesellschaft bedeutet Interrelation von Personen, Interrelation besagt, dass jeder in seinem Verhalten mit dem anderen rechnet.“⁸¹ Tietgens hat sich diesen Grundsatz in der Rede vom relationierenden Denken zu eigen gemacht und immer wieder, beim Schreiben und Reden, auf die mit Geigers Relationalitätsbegriff gegebene grundlegende Ambivalenz des gesellschaftlichen Lebens aufmerksam gemacht. Explizit hat er ständig auf die Notwendigkeit des relationierenden Denkens als Erkenntnismethode hingewiesen. Im Sinne der von ihm geübten pragmatischen Denkweise war es daher für ihn selbstverständlich, angesichts von Konflikten diese aufzugreifen und zu analysieren, um ihre Relationalität zu erkennen und Näherungsmöglichkeiten zu entdecken. Das Möglichkeitsdenken in Sachen Erwachsenenbildung war damit ein Kern seiner pragmatischen Denkweise.

Zwei weitere Autoren, auf die noch eingegangen werden soll, hat er gut gekannt, Kurt Gerhard Fischer und Willy Strzelewicz. Fischer, Jg. 1928, und Tietgens kannten sich wie oben schon erwähnt aus der Deisfelder Gruppe. Besonders beeindruckt war Tietgens von Fischers Fähigkeit, ohne „bildungsidealistiche[n] Überbau“ ein „theoretisch fundiertes und praktisch umsetzbares Verständnis von Erwachsenenbildung zur Diskussion zu stellen“.⁸² Er hat das darauf zurückgeführt, dass Fischer eine Perspektivenverschränkung gelang. Er versuchte, „nicht nur die zeitgenössische Philosophie in die Überlegungen zur Begründung und zur Entfaltungswiese der Erwachsenenbildung einzubeziehen, sondern auch die Erfahrungen empirischer Forschung und die Perspektiven der Studierenden und der jüngeren Mitarbeiter“⁸³ miteinander in Beziehung zu setzen. In der Tat war Fischer wohl ein Dozent, der bei den Teilnehmern deshalb auf Akzeptanz stieß, weil es ihm gelang, aus seinem historischen und aktuellen philosophisch-pädagogischen Wissen diejenigen Aspekte auszuwählen, mit denen er deutlich machen konnte, dass Bildung kein Selbstzweck ist, sondern es sich bei der Erwachsenenbildung um eine Sache handelt, die im umfassenden Sinn mit der menschlichen Existenz zu tun hat. Auf die Langzeitwirkung der Erfahrungen mit der Deisfelder Gruppe und den von Fischer gleichzeitig auch verschriftlichten Statements ist Tietgens rückblickend anschaulich, d. h. dokumentierend und kommentierend, eingegangen.⁸⁴

80 Geiger, Theodor: Demokratie ohne Dogma, München 1963; ders.: Arbeiten zur Soziologie. Ausgewählt und eingeleitet von P. Trappe, Neuwied/Berlin 1962

81 s. Anm. 76. S. 303

82 Tietgens, Hans: Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende, Bad Heilbrunn 1994. S. 190

83 a. a. O.

84 a. a. O. S. 190–227

Nachhaltig beeindruckt hat ihn Fischers rationale integrierende Denkweise, mit der er anthropologische Grundlegung, Präzisierung pädagogischer Intentionalität, pädagogische Praxeologie und das zu Lernende als unterscheidbare und miteinander verbundene Aspekte zusammen gedacht hat. An den von ihm ausgewählten Textstücken und dem abgedruckten längeren Essay von Fischer hebt er Fischers Begriff der existentiellen Bildung hervor, den er von Emil Blum entlehnt hat. Dazu übernimmt er folgende, von Fischer herangezogene Pestalozzi-Passage: „Soviel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebensobald: Der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. – Sowie er dieses tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluss der Umstände, die auf ihn wirken.“⁸⁵

Mit Strzelewicz (1905–1986) verband Tietgens eine persönliche Wertschätzung. Sie beruhte auf dessen sozialer demokratischer Charakterstärke. Im Titel des in der Emigration entstandenen Buches von Strzelewicz „Kampf um die Menschenrechte“⁸⁶ sah er dessen politisches Lebensmotto. In Sachen Erwachsenenbildung ist er Strzelewicz' großer sozialhistorischer Studie gefolgt,⁸⁷ wonach Erwachsenenbildung „in engem Zusammenhang mit den Emanzipationsbestrebungen zu sehen ist, die seit der Aufklärung in immer neuen Schüben bei immer neuen Rückschlägen den Demokratisierungsprozeß vorangetrieben haben.“⁸⁸ Von Strzelewicz' kleineren Veröffentlichungen zu sozialphilosophischen und aktuellen bildungspolitischen Themen hat sich Tietgens ständig anregen lassen. Bildungsreformpolitisch haben beide übereinstimmende Positionen vertreten. Grundlegend war für sie die Auffassung, dass die Entwicklung der Erwachsenenbildung zu einem Teil des Gesamtbildungssystems „wissenschaftlich unterbaut werden muss“. Strzelewicz hat dazu nach Tietgens' Überzeugung beigetragen,

- „indem er die sozialhistorische Komplexität des Durchsetzungsprozesses von Weiterbildung ausgefaltet hat,
- indem er dieser Erwachsenenbildung geholfen hat, Reflexionsgegenstand an den Hochschulen zu werden,
- indem er bemüht war, wissenschaftliche Denkweise zu einem möglichen Verfahrensprinzip der Erwachsenenbildung zu machen,
- indem er dafür eintrat, die Erwachsenenbildungswirklichkeit empirisch zu erforschen und die Ergebnisse dieser Forschung ernst zu nehmen.“⁸⁹

Schlussendlich kann zu Tietgens' pragmatischer Denkweise festgehalten werden, dass er über eine bestimmte anthropologische Grundauffassung verfügte „mit einem Begriff vom Menschen als dem Lebewesen, das sich zu sich selbst verhalten kann und als Erwachsener zur sozialen Selbstverpflichtung in der Lage ist“.⁹⁰

85 a. a. O. S. 191–192

86 vgl. Strzelewicz, Willy: Der Kampf um die Menschenrechte, Frankfurt/M. 1968 (3. Aufl. 1971)

87 Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-D./Schulenberg, Wolfgang.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966, S. 1–38

88 Tietgens, Hans, in: Strzelewicz, Willy: Demokratisierung und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1973, S. 7

89 a. a. O. S. 11

90 Tietgens, Hans: Allgemeine Bildungsangebote, in: Weinert Franz E., Mandel, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen u. a. 1997, S. 476

Gedankenarbeit statt Erbauung. Hans Tietgens über Literatur, Theater und Film

SIGRID NOLDA

Dass der Erwachsenenbildner Hans Tietgens eine literaturwissenschaftlich geprägte „Vorgeschichte“ hat, ist zwar bekannt, wird aber meist nicht sonderlich beachtet. Der folgende Beitrag versucht, diese Phase in Tietgens' Arbeitsbiografie etwas auszu-leuchten und die These zu stützen, dass sich von dorthier Verbindungen zu seinen späteren Arbeiten und Positionen ausmachen lassen.

Dissertation und Studium

Nach dem Arbeitsdienst und vor der Einziehung als Soldat hatte Tietgens zwei Semester an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster Germanistik mit den Nebenfächern Geografie und Geschichte studiert und war dort mit Günther Müllers morphologischer Methode der Literaturanalyse und Jost Triers Wortfeldforschung bekannt geworden. Beide Professoren hat er in seinem Lebenslauf als akademische Lehrer erwähnt.¹

Günther Müllers intensive Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur führte zu theoretischen Einsichten, die weit über den Rahmen der Mediävistik hinausgingen. Das betraf zum einen das Verhältnis zwischen Form und Inhalt literarischer Werke und zum anderen die Alterität der in der Literatur des Mittelalters ausgedrückten und von späteren Epochen vereinfachten Weltsicht.

So hatte der Minnesang als inhaltlich wenig originelle Gattung Müllers Aufmerksamkeit auf dessen Form gelenkt und die These untermauert, dass der Gehalt eines Werks aus der Verbindung von Form und Inhalt entsteht. Die Beschäftigung mit vor-moderner Literatur hat zudem den Sinn Müllers für das Problem des Fremdverstehens geschärft, das die Diskrepanz zwischen den eigenen Vorannahmen, Weltsichten, Begriffen und denen eines Werkes markiert. Am Beispiel des Begriffs des Dualismus hat er die Problematik eines solchen zur Erklärung mittelalterlicher Weltsicht und mittelalterlicher Literatur herangezogenen Begriffs diskutiert und vorgeschlagen, ihn durch Gradualismus zu ersetzen.² Damit wird die Fragwürdigkeit eines manichäischen Zugriffs auf diese Epoche begründet, der absolute Gegensätze – z. B. zwischen

1 Nicht erwähnt hat er Heinz Kindermann, der als engagierter Nationalsozialist 1936 – gegen den Willen der Philosophischen Fakultät – zum ordentlichen Professor des neu gegründeten Lehrstuhls für deutsche Literatur- und Theatergeschichte bestellt und 1937 Direktor des Germanistischen Seminars wurde.

2 vgl. Müller, Günther: Gradualismus. Eine Vorstudie zur altdeutschen Literaturgeschichte, in: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 2, 1924, S. 68–720, wiederabgedruckt in: ders.: Morphologische Poetik. Gesammelte Aufsätze, Tübingen 1974, 2. Aufl., S. 46–85

Diesseits und Jenseits, zwischen geistiger Minne und körperlicher Liebe – sieht. Stattdessen plädierte er dafür, einen in der damaligen Zeit selbst benutzten Terminus zu verwenden und damit der mittelalterlichen *ordo*, die jedem ihrer Teile seine Funktion und Wichtigkeit zubilligte, zu entsprechen. Er formulierte damit einerseits ein Problem des Zugangs, das die Beschäftigung mit anderem, Fremdem vor einer vor-schnellen Vereinnahmung schützen kann, und plädierte andererseits für eine vermeintliche Gegensätze überbrückende Sicht.

Bekannt geworden ist Müller durch die im Rückgriff auf Goethes naturwissenschaftliche Studien entwickelte morphologische Poetik, die der Erforschung literarischer Bauformen dienen sollte. In seiner Zeit als Bonner Ordinarius hat er im Rahmen eines „morphologischen Arbeitskreises“ zahlreiche Dissertationen betreut, die diesen Aspekt an den Werken unterschiedlicher Autoren (vorzugsweise der Romantik und des Realismus) untersuchten. Zu diesem Arbeitskreis zählte auch Hans Tietgens, der sein Studium nach dem Krieg in Bonn fortgesetzt hatte.

Seine 1949 vorgelegte Dissertation trägt den Titel „Möglichkeiten einer Zeitgestalt-Untersuchung, dargestellt an Gottfried Kellers ‚Leuten von Seldwyla‘“. Es ist zu vermuten, dass die Wahl von Keller auf den Doktorvater zurückging – eine besondere Beziehung von Tietgens zu diesem Autor kann jedenfalls nicht belegt werden. Vielleicht ist es deshalb bezeichnend, wenn er seiner Arbeit ein Zitat des damals gerade berühmt gewordenen Wolfgang Borchert voranstellt – eines früh verstorbenen Altersgenossen, mit dem ihn die Erfahrung des Krieges ebenso verband wie die Skepsis gegenüber der neuen Gesellschaft der Bundesrepublik. Interessiert haben dürfte ihn allerdings Müllers morphologische Methode, die vielleicht auch durch ihren Charakter als „stiller Widerstand“ in der Zeit des Nationalsozialismus³ anziehend gewesen sein mochte. Statt emphatischer Bekenntnisse und außerliterarischer Vereinnahmung ging es hier um das genaue Nachzeichnen und Entdecken von Strukturen, um ein distanzierendes Ernstnehmen des Gegenstands Literatur als künstlerisch geformtes Sprachobjekt.

Fokussiert wird dabei das Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit als „deutende(r) Auswahl“, einer Zeitprofilierung, die die Verfahren des Aussparens, Raffens und Aufquellens umfassen kann und die in Verbindung mit der inhaltlichen Zeitgliederung gesehen werden muss. Zusätzlich wird berücksichtigt, inwieweit das Erzählen eines Autors durch dessen Reflexionen oder durch Erzählungen einer Person seiner Erzählung unterbrochen wird. Und schließlich wird versucht, in der Gesamtschau einer Erzählung deren Zeitgestalt zu erfassen und den Zeitablauf zu beschreiben.

Im Detail mag es trivial erscheinen, wenn Zeitgerüste schematisch dargestellt werden und die Anzahl der gedruckten Seiten der Zeitdauer des Erzählten gegenübergestellt wird. Diese Vorgabe wird von Tietgens zwar angemessen berücksichtigt, aber doch eher in die Fußnoten abgedrängt und der Wert des Quantitativen relativiert: „Tabellen über die prozentualen Anteile sagen also wohl etwas über deren Häufigkeit und über den Grundcharakter des Werks, aber nichts über die Art der erzählerischen Ent-

3 vgl. Rotermund, Erwin: Bewahrung der Tradition – Entdeckung der Moderne. Zum wissenschaftlichen Werk von Clemens Heselhaus, in: Gießener Universitätsblätter 34/35, 2001/2002, S. 57

faltung im Nacheinander des sprachlichen Gefüges, nach der doch in erster Linie gefragt ist“. Müller hat denn auch in einem die Dissertationen des „morphologischen Arbeitskreises“ referierenden Beitrag den Verzicht auf grafische Darstellungen in der Arbeit erwähnt⁴ und dabei indirekt moniert, aber auch die methodische Reflexion als Weiterentwicklung der Methode gewürdigt. Dem hat sich auch Eberhard Lämmert, der bekannteste Schüler von Müller, angeschlossen, indem er in seinem Standardwerk einen von Tietgens vorgeschlagenen Terminus übernahm.⁵

Trotz der Konzentration auf die Erfassung der formalen Struktur von Kellers Novellen findet sich am Ende der Arbeit ein Hinweis, der die Bedeutung des Werks für die damalige Gegenwart beleuchtet. Dessen Beschäftigung mit dem Gegenständlichen wird nämlich als Auswirkung einer Zeit gesehen, in der die Menschen „auch kein Zutraun mehr zum Schwung idealistischer Spekulation besaßen, sondern denen die aufkommenden Naturwissenschaften gezeigt hatten, dass der Weg des Fortschritts über die sachliche Einzelbeobachtung geht“. Im Abwenden von idealistischer Spekulation und im Hinwenden zu sachlicher Einzelbeobachtung könnte der Schreiber Parallelen zur Nachkriegsgesellschaft und zur eigenen Gesellschaft, Politik und Kunst umfassenden Weltansicht erkannt haben.

Die Arbeit selbst hat Tietgens später kaum erwähnt. Es kann vermutet werden, dass er sie doch stark als Notwendigkeit betrachtete, einen den Eintritt ins Berufsleben erleichternden Abschluss zu erlangen, und dass er den fehlenden Gegenwartsbezug des Verfahrens eher distanziert beurteilt hat.⁶

Es wäre aber auch falsch, die Dissertation als lästige Pflichtübung abzutun. Es sind allerdings nicht der Autor Keller und sein Werk, die auf Tietgens einen länger dauernden Einfluss gehabt zu haben scheinen, sondern die Erfahrungen mit der Anwendung einer sorgsam, vor außerliterarischen Vereinnahmungen schützenden Formanalyse. Immerhin hat er noch 40 Jahre später das Gelernte am Beispiel so unterschiedlicher Autoren wie Matthias Horx, Sten Nadolny und Wilhelm Raabe vorgeführt – eher beiläufig und ohne Nennung des Verfahrens und seines Urhebers.⁷ Es mag in diesem Zusammenhang vielleicht darauf hingewiesen werden, dass auch Forscher wie der Soziologe Fritz Schütze oder die Erziehungswissenschaftlerin Marianne Horsdal, die für die von Tietgens geförderte Biografieforchung der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielten, das von ihnen entwickelte Analyseverfahren auf der Basis gründlicher Kenntnisse von Literatur bzw. Literaturwissenschaft entwickelten.⁸

4 vgl. Müller, Günther: Über das Zeitgerüst des Erzählens, in: ders.: Morphologische Poetik. Gesammelte Aufsätze, Tübingen 1974 (Erstveröffentlichung 1953), 2. Aufl. S. 41

5 vgl. Lämmert, Eberhard: Bauformen des Erzählens, Stuttgart 1955, S. 209

6 Man kann hier vielleicht eine Parallele zu dem Bonner Kommilitonen Rudolf Walter Leonhardt sehen, promoviert 1950 mit einer Arbeit über den Aufbau der Romane „Soll und Haben“ und „David Copperfield“, der sich später als Kritiker einer unpolitischen Germanistik profilierte und als ZEIT-Journalist die Gestaltanalyse als (wohl nicht nur für Gymnasiasten) „einfach langweilig“ bezeichnete (vgl. Leonhardt, Rudolf Walter: Der Mut des Lehrers ist zu bewundern. Wie man in Deutschland Deutsch studiert (3) – Gestaltanalyse ist eben einfach langweilig, in: Die Zeit vom 5. Dezember 1958).

7 vgl. Tietgens, Hans: Lesekultur unzeitgemäß? Die verlorene Wahrnehmung der Ausdruckswelt, in: Nolda, Sigrid/Tietgens, Hans u. a.: Literatur in der Mediengesellschaft. Zum Umgang mit literarischen Texten, Frankfurt/M. 1989, S. 30 f.

8 vgl. Köttig, Michaela/Völter Bettina: „Das ist Soziologie sein!“ – Ein narratives Interview mit Fritz Schütze zur Geschichte seines Werkes in der Soziologie, in: Rundbrief 69/ Dezember 2015 der Sektion Biographieforchung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, S. 35, und Horsdal, Marianne: Leben erzählen - Leben verstehen: Dimensionen der Biografieforchung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung, Bielefeld 2013, S. 8

Die später von der qualitativen Forschung geforderte besondere Sensibilität für Sprache war Tietgens also vom Studium in Münster und Bonn vertraut – aus linguistischer Seite durch die Wortfeldforschung Triers und die darauf aufbauende inhaltsbezogene Grammatik Leo Weisgerbers, aus philologischer zusätzlich durch „die Verschränkung von Historizität und artifiziellem Gestus bei dem Romanisten Ernst Robert Curtius“ und aus philosophischer Sicht durch „das Verhältnis von Denkgebrauch und Sprachgebrauch“ durch Erich Rothacker, „der die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen ständig überspielte, der Präzisionisten aller Couleur ein Greuel sein mußte, der aber den Blick für Zusammenhänge übte“⁹.

Eine nicht zu unterschätzende Rolle haben auch Kommilitonen gespielt. Interessierte Studenten der geisteswissenschaftlichen Fakultät, in ihren Reihen Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel, Walter Boehlich, Rudolf Walter Leonhardt, Günther Rohrbach, Günther Wallraff, die später in ihrer Funktion als Hochschullehrer, Verlagslektor, Journalist, Kino- und Fernsehproduzent und als Schriftsteller das intellektuelle Klima der Bundesrepublik prägen sollten, trafen sich in informellen Diskussionszirkeln, in denen Fragen zeitgenössischer Kunst und Politik besprochen wurden. Eine besondere Bedeutung kam dabei aktuellen Theateraufführungen zu.

Theateraufführungen

Tietgens hat in Bonn an einer studentischen dramaturgischen Arbeitsgruppe und einem Theatergesprächskreis der Volkshochschule teilgenommen und dann in Vertretung des Volkshochschulleiters Gert Schroers den Kurs selbst geleitet. Dessen auf kritische Öffentlichkeit zielenden Anspruch macht die Ankündigung im Arbeitsplan von 1947 deutlich, wonach es um eine „Aussprache [...] zwischen den Theaterbesuchern, den Zeitungskritikern und den künstlerisch Verantwortlichen“ gehen sollte.¹⁰

Einen Eindruck von Tietgens' Engagement vermitteln seine journalistischen Beiträge aus dieser Zeit, in der das Theater zum ersten Mal oder wieder Stücke von ausländischen Autoren, von Autoren, die noch vor Kurzem verboten worden waren, und von neuen deutschen Autoren aufführte. Tietgens wird sich später an Thornton Wilder, Tennessee Williams, Arthur Miller, T. S. Eliot, Paul Claudel erinnern. „Im Zentrum der Diskussion aber standen Sartre, Camus und Anouilh“.¹¹

Mit den sogenannten Studiobühnen war eine Verbindung zwischen akademischem Anspruch und praktischer Theaterarbeit geschaffen, die den restaurativen Tendenzen des öffentlich geförderten Theaters entgegengesetzt werden konnte. In seinen Artikeln zur Arbeit der Studiobühnen deutscher Hochschulen und zu den Aufführungen westdeutscher Bühnen wagte Tietgens ebenso scharfe wie knappe Urteile: z. B.

9 Tietgens, Hans: Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes, in: ders.: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996, Bad Heilbrunn 1996, S. 19 (Erstveröffentlichung 1982)

10 Kurs 22 im 2. Trimester 1947 der VHS Bonn „Die Bonner Bühnen kritisch besprochen“ (http://medien.die-bonn.de/doks/ppa/17638/PA_008_1947_1947_0302_A_00.pdf [7.2.2021])

11 Tietgens, Hans: Zur Integration von kultureller Bildung und politischer Bildung, in: ders.: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996, Bad Heilbrunn, S. 22 (Erstveröffentlichung: 1991)

„sehr antiquierte Inszenierung“, „vollkommen an Geist und Sinn des Werkes vorbeigespielt“ vs. „ausgezeichnete Wiedergabe“, „vollendetes Theater“.¹² Dem Studententheater maß Tietgens die Aufgabe zu, „eine Befruchtung des Theaters von außen her zu bieten“. Im gleichen Artikel berichtet er zustimmend über den Plan einer Theater-Akademie und sieht die Theaterkrise in erster Linie als Bildungs- und Ausbildungskrise. Nicht Spielbegeisterung, sondern das engagierte Reflektieren von Inszenierungen sollte bei den Studentenbühnen und vor allem bei den Treffen dieser Bühnen in Erlangen im Vordergrund stehen.

Die Bedeutung der Erlanger Tagungen ist zu einem großen Teil dem Regisseur und Intendanten Hannes Razum zu verdanken, der als Anreger und Unterstützer fungierte und mit seinen eigenen nüchternen Inszenierungen und seiner Vorliebe für gegenwartsorientierte Deutungen klassischer Autoren und der Aufnahme moderner Stücke den Stil der Auseinandersetzungen prägte. Seine Zustimmung zu Razums Arbeit hat Tietgens auch dadurch zu erkennen gegeben, dass er als Titel eines Artikels die von Razum stammende Losung „Gegen den bürgerlichen Seelenspeck“ wählte.

Für Tietgens könnte aber die Begegnung mit Günther Weisenborn in Erlangen noch wichtiger gewesen sein (vgl. das Interview mit den Herausgebern dieses Bandes). Der 20 Jahre Ältere, im Rheinland aufgewachsen, war nach einem Germanistikstudium als Schauspieler, Dramaturg, Stückeschreiber und aktiver Unterstützer der Rote Kapelle genannten Widerstandsgruppe tätig gewesen und 1943 inhaftiert worden. In dem Drama „Die Illegalen“, aufgeführt 1946, hat er seine Erfahrungen im Widerstand verarbeitet.

Tietgens' Interesse galt aber nicht nur dem Studententheater, sondern generell dem Bühnengeschehen in Westdeutschland. Das betraf in erster Linie die Theaterstücke und die damals bekannten Intendanten, Dramaturgen und Regisseure wie Gustaf Gründgens, Ulrich Erfurth, Rudolf Sellner; seltener ging es ihm um die Schauspieler und Schauspielerinnen. Im Zentrum stand die geistige Auseinandersetzung mit Stücken und ihre an der aktuellen Situation und am Text orientierte Aktualisierung, die wiederum die Zuschauer zum Nachdenken bringen sollte. Andererseits war Tietgens aber auch weit davon entfernt, die aufgeführten Dramen nur nach der inhaltlichen Seriosität zu beurteilen. In Bezug auf Elmers Rices Stück „Das träumende Mädchen“, das einen Tag im Leben einer tagträumenden jungen Frau darstellt und das auf komische Art und Weise mit den Ebenen des Bewussten und Unbewussten (durchaus im Freud'schen Sinn) jongliert, beklagt er beispielsweise nicht das Boulevardeske, wohl aber die mangelnde künstlerisch-technische Umsetzung: „Für einen Erfolg aber fehlte sowohl die Elastizität der Hauptdarstellerin, mit der das Stück steht und fällt, wie auch die technischen Mittel, um es mit der nötigen Spritzigkeit ablaufen zu lassen.“

12 vgl. „Gegen bürgerlichen Seelenspeck“. Zur Tagung der Studiobühnen deutscher Hochschulen“ (1949), „Erlanger Bilanz. Die Theaterwoche der Studentenbühnen“ (1951) – Die Erscheinungsorte sind leider nicht mehr feststellbar.

Dem französischen Theaterschriftsteller¹³ wird hier¹⁴ „die stärkste poetische Potenz der gegenwärtigen französischen Dramatik“¹⁵ zugestanden. Im Werk Anouilhs sieht Tietgens „eine echt dramatische Gestaltung, das heißt Herausstellen zweier Kräfte, die gleichberechtigt und gleichwertig, das paradoxe Widerspiel des Lebens ausmachen“. Dies betreffe auch dessen bekanntestes Stück, die „Antigone“¹⁶, eine moderne Umgestaltung des antiken Stoffs, das (schon bei seiner Uraufführung 1944 in Paris) in erster Linie eine Identifikation mit der rebellischen Hauptfigur bewirkte. Aber: „... auch die Position Kreons wird voll ausgeleuchtet. und steht gleichrangig da. Auch der König lebt nicht ohne Sinn und Opfer, was er Antigone in dem Augenblick entgegenhalten kann, als er Verständnis gewinnt für ihre Haltung“.

Aber es ist nicht nur die „Aussage“, die Tietgens als positiv hervorhebt. Gelobt wird Anouilhs Beherrschung theatralischer Mittel, zu denen der Naturalismus ebenso wie die Desillusionierung zählen: „Entscheidend ist aber wohl nicht das einzelne Mittel oder die auch von Anouilh benutzte moderne Neigung zu ironisch reflektierter Brechung schon häufig dramatisierter mythischer Figuren, sondern das glückliche Zusammentreffen aller Fähigkeiten, die delikate Dosierung aller Elemente, der Zusammenklang von Naivität und Raffinement“. Was er hier ins Auge fasst, ist die Gestalt als Summe aller Elemente eines literarischen Werks – eine Sichtweise, die ihm durch die Morphologie Müllers nahegebracht wurde und die er in seiner Dissertation übernommen hatte.¹⁷

Im Beitrag über den damals wegen seiner kurzfristigen Verstrickung in die NS-Ideologie umstrittenen Gottfried Benn¹⁸ wendet sich Tietgens an eine bereits informierte Leserschaft und ist bemüht, die Eigenart von Benns Denken und Sprache auf den Begriff zu bringen. Hier findet sich ein Passus, der in seiner apodiktischen Schärfe nicht nur dem Verständnis des besprochenen Autors, sondern auch dem des Verfassers dient: „Resignation ohne deren negierende Tendenzen ist Grundlage moderner Lebenshaltung, Pessimismus das Element ihres Schöpferischen. Die Tragik ist nicht mehr unser Leid, sondern unsere Aufgabe.“ Benn wird als Gewährsmann für eine Literaturauffassung genutzt, die sich der damals aktuellen Aufgabe der Erbauung und des Trostes widersetzt. Literatur könne und solle keine Orientierung bieten und keinen „Rat, um mit dem Leben fertig zu werden“.

Benns Entscheidung, das Formen über das Darstellen von Inhaltlichem zu stellen, und seine damit begründete Ablehnung des Romans wird als im wahrsten Sinn

13 Die zahlreichen Stücke von Jean Anouilh haben das deutsche Theater in den beiden Nachkriegsjahrzehnten stark geprägt. Sie boten dem deutschen Publikum insofern wirklich Neues, als sowohl im Theater der Weimarer Republik als auch im Nationalsozialismus französische Autoren nicht gespielt worden und die von diesen bevorzugten Themen und Formen ungewohnt waren (vgl. Rühle, Günther: Theater in Deutschland 1946–1966. Seine Ereignisse – seine Menschen, Frankfurt/M. 2014, S. 480).

14 Hans Tietgens: Jean Anouilh, in: Welt und Wort, 1951, H. 6, S. 335–338

15 Gemeint sein dürfte das Dreigestirn von Claudel, Anouilh und Giroudoux.

16 Bis 1960 wurden fast eineinhalbtausend Aufführungen des Stücks in Deutschland gezählt (vgl. Rühle 2014, S. 1272).

17 „Es ist dabei zu erinnern, daß als Seinsart der Dichtung das Gestalthafte erkannt war. Dieses ist nicht irgendeine Eigenschaft, sondern macht das Wesen der Dichtung aus. Die Gestalt ist ihre eigentliche Sprache.“ (Tietgens 1949, S. 5)

18 Hans Tietgens: Gottfried Benn, in: Welt und Wort, 1951, H. 1, S. 3–5. Die Bedeutung Benns für die Nachkriegszeit ist, trotz der kritischen Beurteilung seiner anfänglichen Unterstützung des Hitlerregimes, außerordentlich groß gewesen. Nicht unerwähnt soll deshalb bleiben, dass Dieter Wellershoff, drei Jahre jünger als Tietgens und ebenfalls Kriegsteilnehmer, sein bekanntes Buch über den Dichter (Wellershoff, Dieter: Gottfried Benn: Phänotyp dieser Stunde. Eine Studie über den Problemgehalt seines Werkes, Köln 1958) auf der Grundlage seiner in Bonn verfassten Dissertation geschrieben hatte.

des Worts zeitgemäß verstanden: „Da gibt es nichts mehr zu erzählen, da gilt es nur noch hinzustellen“. Hatte Tietgens am Beispiel der morphologischen Analyse von Kellers Novellen die Bedeutung der Form für den Inhalt betont, so wird die Betrachtung von Benns Arbeiten zu einer zeitkritischen Auseinandersetzung mit den Bestrebungen ernst zu nehmender formsensibler und zugleich intellektueller Kunst. Das betrifft deren destruierende Tendenzen wie auch aktuelle Überlegungen zu einer neuen Konstruktivität, die nicht einfach als idyllisierender Rückfall auftritt. Im Falle Benns ist dies „die Rehabilitation und Realisation des Denkens, das aus dem Zentrum des Selbst um eine Sachnähe bemüht ist und das sich in die Ausdruckswelt der ‚endogenen Bilder‘ in die Kunst überträgt.“¹⁹

Einen polemischen Ton schlägt Tietgens in einem Beitrag mit der Überschrift „Die Benn-izitis“ an.²⁰ Die scharfe Kritik an den (offenbar) zahlreichen Epigonen, die sich damals im Stil Benns äußerten und sich so zu einem „Gänsemarsch literarischer Imitationen“ formierten, inspiriert den Verfasser zu ausgefalteten Metaphern: Aus den Benn-Imitationen wird ein „zweiter Aufguß (der immer bekömmlicher ist als der erste starke Kaffee)“, die Benn-Epigonie ist keine „schleichende Krankheit“, sondern tritt aktuell „ganz plötzlich auf“: „In literarischen Zeitschriften und Beilagen treffen wir allerorten auf Symptome, die nicht anders als auf *Benn-izitis* zu diagnostizieren sind.“ Bemerkenswert an diesem mit Verve geschriebenen Beitrag ist, dass kein einziger Name, also kein Verleger, keine Zeitschrift, kein Autor genannt und auch kein Beispiel angeführt wird. Diese Zurückhaltung gegenüber persönlichen Angriffen wird Tietgens beibehalten. Nicht um Diffamierung Einzelner geht es ihm, sondern um die Sache, hier die der Literatur, die eine imitierte Provokation in ihr Gegenteil verkehrt, in einen „Prozess der Einbürgerung“: „Nichts gegen diesen. Er hat seinen Platz, seinen Sinn und seinen Wert als Vorgang des allmählichen Vertrautmachens bis zur zivilisatorischen Gewöhnung – aber nicht als Dichtung.“

Dass sich die politische Dimension von Tietgens' Literaturbetrachtung verschärfte, dürfte auch an der neuen beruflichen Aufgabe als Bundesgeschäftsführer des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes gelegen haben. Damit einher ging der Zugang zu bestimmten Publikationsorten und die Möglichkeit zur Teilnahme an bzw. Organisation von öffentlichen Veranstaltungen. So hat Tietgens 1954, als eine lebhaft diskutierte Wiederbewaffnung der Bundesrepublik geführt wurde, einen Beitrag in „links“, der Zeitschrift des SDS, über Ernst Jüngers Soldatentum („Ernst Jünger war Krieger, er ist Krieger und wird immer Krieger bleiben“) verfasst, dessen „Aktivitätsfanatismus“ kritisiert und dessen Position als inhuman und faschistisch bezeichnet.²¹ Der Aufsatz von Tietgens, eigentlich eine Besprechung des 1953 erschienenen politischen Essays „Der gordische Knoten“, erweist sich als eine Aus-

19 Benns Begriff der „endogenen Bilder“ bezieht sich auf die künstlerische Vergegenwärtigung von Erinnerungen. Für den Künstler gibt es demnach „keine Wirklichkeit, auch keine Geschichte, sondern gewisse Gehirne realisieren in gewissen Zeitabständen ihre Träume, die Bilder des großen Urtraums sind, in rückerinnerndem Wissen. Diese Realisation vollzieht sich in ‚Stein, Vers, Flötenlied‘, dann entsteht Kunst [...]; endogene Bilder sind die letzte uns geliebte Erfahrbarkeit des Glücks.“ (Benn, Gottfried: Sämtliche Werke, herausgegeben von Gerhard Schuster und Holger Hof, Bd. 4, Stuttgart 1989, S. 320).

20 Tietgens, Hans: Die Benn-izitis, in: Die Literatur. Blätter für Literatur, Film, Funk und Bühne, Stuttgart 1952, Nr. 7. S. 3

21 vgl. Tietgens, Hans: Bedrohung durch den Mythos, in: links, März 1954, S. 32–34

einandersetzung mit der Faszination, die Jünger in weiten Kreisen hervorgerufen hatte. Es wird nun aber nicht nur die Haltung des Autors abgelehnt, sondern auch seine Sprache als fragwürdig beurteilt. Nach Tietgens „konnte er auch bei der Arbeit an der Sprache nicht zu einem Stil finden, in den immer auch eine menschliche Substanz integriert ist, sondern nur zum Kunsthandwerk. So konnte er zeitweise mit außergewöhnlichen Sprachgebilden bluffen. Aber gute Sprache wird nicht durch einzelne kunstvolle Figuren, durch Pointen und Posen, geschaffen, sondern erwächst aus der sprachlichen Fügung eines Gedachten.“

In einem weiteren Beitrag aus dieser Zeit hat Tietgens über „Ausspracheabende“ berichtet, in denen über das Verhältnis von Literatur und Gesellschaft diskutiert wurde.²² Dort findet sich neben der Zusammenfassung eines Vortrags von Clemens Lessing, der wie Tietgens in Bonn mit einer literaturwissenschaftlichen Arbeit promoviert wurde und später als Bundesvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung tätig war, auch eine Kurzdarstellung eines eigenen Vortrags über „Möglichkeiten und Aufgaben der Literatursoziologie“, in dem er sich vor allem mit der „Frage der Geschmacksbildung und der Geschmacksträger“, d. h. mit der Wirkung von Literatur und der Funktion von Vermittlern wie Kritikern, Feuilletonisten, Regisseuren, Kulturpolitikern beschäftigt.

Tietgens ging es in seinen Artikeln um aktuelle Stellungnahmen zu Moral, Geschichte, Politik, Gesellschaft. Die sprachlich-literarische Analyse war dabei integraler Bestandteil. Wie sehr aber der zeitgeschichtliche politische Bezug sein literarisches Interesse bestimmt hat, macht die Bedeutung deutlich, die Tietgens Autoren wie Günther Weisenborn („Der lautlose Aufstand“)²³ und Wolfgang Koeppen („Tauben im Gras“) und später einer Schriftstellerin wie Christa Wolf („Nachdenken über Christa T.“, „Kindheitsmuster“) beigemessen hat.²⁴ Er hat aber auch nicht die sein Germanistikstudium bestimmende ältere klassische Literatur²⁵ vergessen, die – so seine Kritik – allzu häufig mit einer falschen Pietät behandelt und damit uninteressant gemacht wird. Denn: „Wenn ich bei Gottfried Keller versteckte Ressentiments entdecke, bei C. F. Meyer seinen Manierismus oder von Stifiers Homer-Imitation spreche, so wird man sie eher lesen, als wenn ich sie als ‚die Repräsentanten unseres silbernen Zeitalters‘ umgaulke“²⁶.

In seiner Funktion als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS) hat sich Tietgens mit dem Thema Literatur nur noch in allgemeiner Form und vor allem als Herausgeber²⁷ beschäftigen und dabei Autoren

22 vgl. Tietgens, Hans: Dichtung und Dichter – soziologisch betrachtet. Zwei aufschlussreiche Ausspracheabende der Albert-Schweitzer-Gruppe (Erscheinungsort und -jahr nicht mehr feststellbar)

23 Tietgens hat in Hamburg als Geschäftsführer des SDS Weisenborn eingeladen, um über dieses Buch zu sprechen, in dem „zum ersten Mal versucht (wurde), deutlich zu machen, daß der Widerstand nicht nur aus Offizieren und aus Inge Scholl bestand“ (Hering, Sabine/Lützenkirchen, Hans-Georg: Hans Tietgens, in: dies.: Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege, Gespräche. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1992, S. 212).

24 vgl. Tietgens 1991

25 Ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten Münster und Bonn aus der Zeit zeigt, dass in den Veranstaltungen der Germanistik so gut wie keine modernen oder gar zeitgenössischen Autoren behandelt wurden.

26 Tietgens, Hans: Kritik als Schlafmittel (Erscheinungsort und -jahr nicht feststellbar).

27 Zu nennen sind hier die Sammelbände „Umgang mit literarischen Texten“ von 1965 sowie „Literatur in der Mediengesellschaft. Zum Umgang mit literarischen Texten“ von 1989.“

unterstützen können, die eine Bildungsarbeit theoretisch untermauert und mit Praxisbeispielen angereichert haben, die Struktur und Inhalt von literarischen Werken gleichermaßen berücksichtigt. Dazu gehören vor allem Kurt Gerhard Fischer,²⁸ dessen 1954 formulierte Überlegungen zum Thema von Tietgens wiederholt aufgegriffen wurden und 1989 im Band „Literatur in der Mediengesellschaft“ wiederabgedruckt wurden²⁹, und Wolfgang Keim, dessen Dissertation „Literatur in der Erwachsenenbildung“ mit einem Vorwort von Tietgens in einer Buchreihe der PAS herausgegeben wurde. Dieses Vorwort nutzt Tietgens zu einer an dieser Stelle (wie oft bei ihm) versteckten, aber pointierten Kritik an einer Konsumhaltung, die Literatur nur als „Mischung von Sensationsreiz und Bestätigungsidylle“³⁰ wahrzunehmen vermag.

Seinem Literaturverständnis und seinen Erfahrungen im Nationalsozialismus entsprechend hat er sich in den 1970er-Jahren skeptisch gegenüber Versuchen einer Politisierung von Literatur in Volkshochschulkursen geäußert. Demnach müsse die Frage offenbleiben, „inwieweit es gelingt, über aktionsbezogene Ansätze hinaus Sensibilität für Symbolqualitäten zu entwickeln, oder ob es sich um eine Fortsetzung der Ausbeutung von Literatur nur zu anderen Zwecken handelt“³¹. Später hat er dies zu der Forderung verkürzt, dass der Akzent auf der Aktivierung des Rezeptiven, nicht auf der Aktivität selbst liegen solle.³²

Film und Wirklichkeit

Vermutlich 1954 hat Tietgens unter dem Titel „Falsche Geborgenheit“ einen Artikel³³ über damals neue Filme³⁴ verfasst, die von der Kritik mehrheitlich positiv als Zeichen für die Wiedergeburt des deutschen Films und eine Angleichung an das internationale Niveau besprochen worden waren. Diesen neuen Filmen wird zwar attestiert, dass sie das Durchschnittsniveau der damaligen Produktion überragen, sich von dem „üblichen Filmklischee“ abheben und eine weniger läppische Thematik verfolgen: „Nein, Kitsch ersten Grades sind die genannten Filme nicht, aber deshalb sind sie auch keine Meisterwerke.“ Tietgens geht es hier weniger um die Filme selbst als um die Kritik, deren (pädagogische) Aufgabe er darin sieht, zu Besserem anzustacheln: „Man sollte darum nicht alle Maßstäbe verlieren, sondern sollte ernsthaft fragen, was

28 Auf die unterschätzte Bedeutung von Kurt Gerhard Fischer, der von 1962 bis 1986 als Dozent bzw. Professor in Gießen zu Fragen der Didaktik der politischen Bildung arbeitete, hat Tietgens in einem Beitrag aus dem Jahr 1994 hingewiesen. Dort referiert er auch Fischers Ansatz „Zeitbezogenheit zu thematisieren, ohne Literatur ‚zum Vehikel zur Klärung außerdidaktischer [richtig: außerdichterischer – S. N.] Wirklichkeiten zu degradieren‘“ – vgl. Tietgens, Hans (Hrsg.): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn 1994, S. 203.

29 Freudel, Helmut/Fischer, Kurt Gerhard: Die Literatur in der Erwachsenenbildung, in: Nolda, Tietgens u. a. 1989, S. 108–115

30 Tietgens, Hans: Vorbemerkungen, in: Keim, Wolfgang: Literatur in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1971, S. 2

31 Tietgens, Hans: Literatur in der Erwachsenenbildung, in: Wirth, Ingeborg (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn 1978, S. 475

32 vgl. Tietgens, Hans: Lesekultur unzeitgemäß? Die verlorene Wahrnehmung der Ausdruckswelt, in: Nolda, Tietgens u. a. 1989, S. 11

33 Erscheinungsort und -jahr sind nicht mehr feststellbar.

34 Es handelt sich um die 1953 fertiggestellten Filme „Ein Herz spielt falsch“ von Rudolf Jugert, „Vergiß die Liebe nicht“ von Paul Verhoeven, „Die Stärkere“ von Wolfgang Liebeneiner, „Drei, von denen man spricht“ von Axel von Ambesser, „So lange du da bist“ von Harald Braun.

ist noch nicht geändert, wo sind noch die Restbestände der alten Schablonen.“ Was dem Autor des Artikels vorschwebt, ist somit eine Art fundierter Re-Education, die bei Kunstwerken nicht nur nach den offen zutage tretenden Aussagen, sondern auch nach der auf Gedankenarbeit und eben nicht Gefühlseligkeit beruhenden Form fragt und zu einer Weiterentwicklung beitragen will.

Einen unmittelbaren pädagogischen Aspekt behandelt Tietgens, inzwischen pädagogischer Mitarbeiter an der Heimvolkshochschule Hustedt, in einem 1955 erschienenen Artikel.³⁵ Hier geht es um Zuschauer und damit auch um Teilnehmer an Filmvorführungen in der Heimvolkshochschule, wo John Fords „So grün war mein Tal“, die Verfilmung von Erich Maria Remarques „Im Westen nichts Neues“, die französischen Filme „Keine Ferien für den lieben Gott“ und „Ohne Angabe der Adresse“, Vittorio De Sicas „Fahrraddiebe“ und Helmut Käutners erster Nachkriegsfilm „In jenen Tagen“ gezeigt worden waren.

Dass derartige Filme gewöhnlich wenig Resonanz beim großen Publikum finden, führt Tietgens auf dessen Erwartung zurück, die „entweder auf Wunscherfüllung oder auf Wiedergabe der Wirklichkeit, so wie es sie empfindet“ ausgerichtet ist. Wunscherfüllung sei für den künstlerischen Film indiskutabel, der Wunsch nach Wirklichkeitsnähe übersehe die Relevanz der Art der Darstellung. Denn Filmrealismus heiße nicht „abfotografieren, sondern unter einem spezifischen Aspekt absondern und ausgestalten“. Es gehe nicht darum, dass die Details stimmen, sondern dass das Ganze von Handlung, Atmosphäre und Problem wahr ist. „Wir dürfen also vom Film nicht erwarten, daß er uns das Leben so zeigt, wie es ist; damit ist etwas Unmögliches gefordert. Die Identifikation ist eine Selbsttäuschung. Der Zuschauer verliert darüber die kritische Urteilskraft und läßt sich von der Wirklichkeit ablenken“.

Tietgens griff diese Position in seinen Vorbemerkungen zu einem späteren Band über Kino- und Filmarbeit auf. Demnach seien die im Bildungsbereich Tätigen aufgefordert, zu „versuchen, Anstöße für eine Bewußtseinsbildung zu geben, die es erlaubt, etwas von sich selbst zu entdecken, Scheinwirklichkeiten als solche zu erkennen und ebenso den Ausschnittcharakter, der dem Film innewohnt“³⁶.

Dass Tietgens den an Soziologie, Politik und auch Psychologie ausgerichteten Blick in den studentischen Diskussionen seiner Bonner Zeit gelernt hat, belegt noch ein Artikel, der 1995 in der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ erschienen ist und in dem er Habermas und Rohrbach mit ihrer damals am Film exemplifizierten Kritik des Konsumismus erwähnt.³⁷ Der Verweis auf die ehemaligen Kommilitonen³⁸ unterstützt seine Auffassung vom Film als Medium der Aufklärung und der Auseinandersetzung mit aktuellen und historischen gesellschaftspolitischen Problemen.

35 Tietgens, Hans: Das faule Auge. Warum uns gewisse Filme oft so wenig gefallen, in: Hustedt-Brief, Frühjahr 1955, S. 10–12

36 Tietgens, Hans: Vorbemerkungen, in: Biedermann, Werner/Kürner, Peter: Kino- und Filmarbeit an der Volkshochschule, Frankfurt/M. 1985, S. 9

37 vgl. Tietgens, Hans: Auch der Film – eine Medienwelt, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1995, 3, 2, S. 38

38 Rohrbach hat ab 1965 als Leiter des WDR-Fernsehspiels, als Geschäftsführer der Bavaria-Film und als freier Produzent viel diskutierte Filme wie die von Rolf Hädrich („Mord in Frankfurt“), Peter Zadek („Der Pott“), Wolfgang Menge („Smog“), Rosa von Praunheim („Nicht der Homosexuelle ist pervers, sondern die Situation, in der er lebt“) Rainer Werner Fassbinder („Acht Stunden sind kein Tag“), Edgar Reitz („Die andere Heimat – Chronik einer Sehnsucht“) oder Helmut Dietl („Schtunk!“) verantwortet.

Tietgens' Weg von der Literatur und Literaturwissenschaft zur Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft war keineswegs singulär: Auch VHS-Leiter wie Gert Schroers oder Wilhelm Godde hatten in Bonn ein germanistisches Studium absolviert, die ersten Professuren des spät geschaffenen Faches Erwachsenenbildung waren häufig mit Philologen besetzt – zu nennen wären Horst Siebert, Günther Dohmen, Johannes Weinberg. Man darf Tietgens auch nicht als Schöngest verstehen, den es zum Zweck des Broterwerbs in die Erwachsenenbildung verschlagen hat. In der Beschäftigung mit Literatur hat er vielmehr Formen der geistigen Arbeit erprobt, die er schon früh auf andere Sparten der Kunst und später auf andere Disziplinen und Gegenstände anwenden konnte: Dazu gehören vor allem die Betonung eines jedem Aktionismus gegenüber skeptischen, am Prinzip der Humanität orientierten Denkens, die Aufmerksamkeit für Sprache und Struktur sowie die Ablehnung einfacher Gegensätze und schneller Vereinnahmungen. Der Literatur wird dabei eine eigene Spezifik zugeschrieben, die sie für einfache Belehrungen untauglich macht: „Für das Leben lernen kann man durch sie, nicht durch Analogieschlüsse auf die Wirklichkeit, sondern indem man Sehweise und Erfahrungsform sich aneignet, nicht um sie zum Maßstab zu nehmen, sondern um daran seinen Gesichtskreis zu erweitern.“³⁹ Und weiter: „[...] die Sprache der Dichtung ist ja nicht die Aussage selbst, wie sie sonst zu jeder anderen Zeit und zu jedem anderen Ort gemacht werden könnte, sondern die Gestalt ihrer Aussage mit all ihren Elementen. Dies macht das dichterische Gebilde aus und eröffnet uns eine Wirklichkeitsebene, zu der wir sonst keinen Zugang haben, die die Dichtung aber bis zu einem gewissen Grade kommunikel macht“.⁴⁰ Dass diese Überlegung in einer von Dozenten und Studenten herausgegebenen Zeitschrift erschienen sind, markiert die über die Promotion hinausgehende Phase des Studiums als Zwischenschritt zwischen einer disziplinbezogenen zu einer öffentlichkeitsbezogenen Beschäftigung mit der (Hoch-)Kultur. Die Wendung zur studentischen Politik und zur politischen Bildung war bei Tietgens – anders als später bei manchen Angehörigen der 1968er-Generation – nicht mit einer Abkehr von den kulturellen Interessen verbunden. Ein Grund dafür dürfte in seiner Auffassung von Literatur liegen, die diese nicht als Flucht *aus*, sondern als eine deren Spezifik berücksichtigende Auseinandersetzung *mit* der Wirklichkeit begreift und die nicht dem in der kulturellen Bildung lange üblichen Dualismus der Gegenüberstellung von Rezeptivität und Aktivität folgt.

Das Beharren auf die Notwendigkeit einer auf Sachkenntnis beruhenden Analyse- und Deutungsarbeit zeigte sich dann auch in seiner Kritik an aktionistischen Tendenzen der Erwachsenenbildung – im Allgemeinen und im speziellen Fall der politischen Bildung. Dass deren sich im Gefolge der 68er-Bewegung zeigende Neigung zur Einnahme parteilicher Positionen und zur Verabsolutierung des Lernziels der Kritikfähigkeit Tietgens' Skepsis hervorrief, kann deshalb eigentlich nicht verwundern.

39 Tietgens, Hans: Dichtung und Psychologie. Teilaspekte einer vergleichenden Betrachtung, in: Deutsche Universitätszeitung, 1953, 8, 11, S. 12

40 Tietgens, Hans: Traum und Dichtung. Bemerkungen zum Verständnis des Sprachkunstwerks, in: Deutsche Universitätszeitung, 1953, 8, 19, S. 11

Nachfrage und Erwachsenenbildung – Das Bildungsangebot der Volkshochschulen in den 1950er Jahren. Mit einem Kommentar von Franz-Josef Jelic

HANS TIETGENS

Der vorliegende Vortragstext geht zurück auf die Tagung „Zwischen ‚Nothilfe und Erneuerung‘. Konzepte, Strukturen und Praxis der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit“, die vom 11. bis 13. November 1999 in der Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt stattfand.¹ Der Text ist leicht überarbeitet, die Zitate – bis auf die aus den Programmbroschüren – sind geprüft, und die verwandte Literatur ist nachträglich mittels Anmerkungen nachgewiesen worden. Für die Untersuchung der Bildungsangebote von Volkshochschulen in den 1950er-Jahren untersuchte H. Tietgens 26 städtische Einrichtungen, die zwischen 1947 und 1959 regelmäßig Programme unterbreiteten. Leider wird nicht das ganze Sample nach Orten nachgewiesen, sodass die „Repräsentativität“ nur eingeschränkt nachvollzogen werden kann.²

Mit Schreiben vom 06.01.2000 wurde mir von H. Tietgens das handschriftlich korrigierte maschinenschriftliche Manuskript für die Veröffentlichung eines Tagungsbandes zugesandt, der allerdings nie zur Druckreife gelangte.

Der Duktus des Beitrags ist geprägt von einer polemisch-kritischen Vortragsabsicht. Eine „literarische“, an Programmatiken des Weimarer Hohenrodter Bundes sich orientierende Erwachsenenbildung³ habe in den 1950er-Jahren nur ungenügend programmatisch an den sich in den Lernangeboten äußernden Besuchsinteressen angeknüpft. Nach dem Nationalsozialismus sei eine „bildungsidealistische“ Aufgabenzuweisung der Volkshochschulen mit einer Bildungsrealität in Konflikt geraten, in der nicht so sehr „suchende, ringende, Klarheit über sich selbst und die Welt anstrebende Erwachsene“ einander begegneten, sondern in der vielmehr pragmatische Lernangebote den beruflichen und alltagskonformen Bildungsbedarfen entsprachen. Recht dicht werden über Einblicke in Programmangebote spezifische, an

1 Veranstalter waren das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Recklinghausen), das Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (Oldenburg), die HVHS Jägerei Hustedt und die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hannover).

2 In mehreren Veröffentlichungen zuvor erwies sich Hans Tietgens geradezu als Pionier von Programmanalysen im Volkshochschulbereich. Tietgens, Hans: Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der Volkshochschule – Eine Arbeitsplan-Analyse. Arbeitspapier 46, Frankfurt/M. 1972; ders.: Zur Vielfalt von Schreibwerkstätten – Eine Auswertung der Arbeitspläne mittelstädtischer Volkshochschulen. Arbeitspapier 117, Frankfurt/M. 1990; ders.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen, Frankfurt/M. 1994 (berichte materialien planungshilfen); ders.: Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen, in: Nolda, Sigrid/Pehl, Klaus/Tietgens, Hans: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsprojekte, Frankfurt/M. 1998, S. 61–138.

3 Siehe ausführlich dazu Tietgens, Hans: Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick, Essen 2001

den Lebenswirklichkeiten angelehnte Lerninteressen und deren Entwicklung in den 1950er-Jahren dargestellt, womit einem in dem Lübecker VHS-Programm 1947 formulierten zeitdiagnostischen Bewusstsein, sich in einem tiefgreifenden politischen, sozialen und kulturellen Wandel zu befinden, bildungsbezogen entsprochen wurde. Wichtig ist dem Autor aber die Feststellung, dass bei aller Angebotsvielfalt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in den Programmen der Volkshochschule im untersuchten Zeitraum bis in die späten 1950er-Jahren nicht ersichtlich wird.

Der Text endet unvermittelt. Doch hätte ein andernorts gezogenes Resümee an seinem Ende stehen können: „Die realistische oder die pragmatische Wende war längst vollzogen, als man sie öffentlich (in den 1960er-Jahren, FJJ) zu vertreten begann“⁴. Gründe für die neue öffentliche Diskussion werden im Text mit der sozialwissenschaftlichen Fundierung, der Professionalisierung und einem Paradigmenwechsel von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung⁵ angedeutet, ohne dies jedoch systematisch darzustellen.

Die den Text strukturierenden Zwischenüberschriften sind für diese Veröffentlichung nachträglich eingefügt.

Franz-Josef Jelich

Wenn laut Tagungsprogramm in meinem Referat von Nachfrage und Angebot in der Erwachsenenbildung der 1950er Jahre die Rede sein soll, so ist dies nur indirekt möglich. Denn erst am Ende der Zeit, von der zu berichten ist, konnten die Ergebnisse erster empirischer Untersuchungen vorgelegt werden (Ritz in Wuppertal⁶ und Schulenberg in Hildesheim⁷). Sie waren örtlich begrenzt und methodisch unterschiedlich angelegt. Ich werde bei der Erörterung bestimmter Punkte darauf zurückkommen. Wie es mit der Nachfrage bestellt war, läßt sich also nur aus dem Vergleich zwischen dem, was an Intentionen von den maßgeblichen Vertretern der Erwachsenenbildung verkündet wurde, und dem, was Volkshochschulen laut ihrer Programme praktisch geleistet haben, erschließen. Zwischen beiden ist nämlich eine beträchtliche Diskrepanz festzustellen.

4 Tietgens, Hans: Kontinuität und Wandel in der Arbeit der Volkshochschule. In: Hochstrasser, Urs (Hrsg.): Der Wandel im Selbstverständnis der Volkshochschulrolle im Bildungssystem seit 1945. 18. Konferenz des Arbeitskreises Historische Quellen der Erwachsenenbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz, Ermatingen, 21. bis 24. Okt. 1948, Bern 1998, S. 44–57, hier: S. 45. Auch dieser Beitrag von Tietgens basiert empirisch auf einer Programmanalyse, die aber erst in den 1960ern einsetzt.

5 Siehe Seitter, Wolfgang: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Bielefeld 2000, S. 135 ff.

6 Ritz, Hans-Otto: Die Bildungsinteressen der sozialen Schichten. Eine Untersuchung der Hörschaft der Volkshochschule Wuppertal unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiter- und Angestelltenschaft, Diss., Köln 1957

7 Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie, Stuttgart 1957

[Ideologie und Empirie]

Was literarisch und ministeriell vertreten wurde, knüpfte weitgehend an den bildungs-idealistischen Vorstellungen der Herren von Erdberg⁸ und Picht⁹ und des Hohenrodter Bundes¹⁰ an, also an die 1920er Jahre, während im realen Alltag die Volkshochschulen bestrebt waren, Nachholbedarfe zu befriedigen, die das NS-Herrschaftssystem hinterlassen hatte. Hier stand nicht mehr das vielzitierte „Eigentliche“ im Vordergrund, sondern das, was später als „konkrete Lebenshilfe“ auch offiziell vertreten wurde. Meine Grundthese ist daher: wenn seit Mitte der 60er Jahre von der „realistischen Wende“ die Rede war, so betraf dies nur das Denken und Schreiben über Erwachsenenbildung, nicht aber das, was faktisch in der Volkshochschule angeboten wurde. Da war die „realistische Wende“ spätestens seit der Währungsreform vollzogen. Zugespitzt formuliert: seitdem war nicht mehr Goethe das häufigste Thema, sondern Kurzschrift.

Um das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis zu belegen, möchte ich am Anfang einen Aufsatz von Heiner Lotze¹¹ aus dem Jahre 1946 zitieren, aus dessen Titel auch im Tagungsprogramm zitiert wird: „Geist und Gestalt der Volkshochschule“. Da heißt es: „Wir brauchen eine Schule ohne Fächer, Stoffplan, Zensuren und Zeugnisse, die den Besuchszwang nicht kennt und keine mittlere Reife oder ein Abitur voraussetzt. Eine Schule, die keine ‚Berechtigungen‘ gibt und das Wort ‚Abschluß‘ nicht kennt, weil sie nichts mehr – aber auch nichts weniger – anstrebt als ein Ort der Selbstbesinnung, der Selbstverständigung zu sein; wir brauchen eine Schule, in der sich suchende, ringende, Klarheit über sich selbst und die Welt anstrebende Erwachsene begegnen können. Diese Schule zu sein ist Aufgabe der Volkshochschule.“¹² Und weiter: „Erst zuletzt – mit besonderem Bedacht zuletzt! – hat sich die Volkshochschule der ‚Forderungen des Tages‘ anzunehmen, jenem aus mangelnder Aus- und Fort-, insbesondere Berufsbildung entstehenden Bedürfnis nach praktischem Wissen und handfesten Kenntnissen. Sprachunterricht, Unterricht in den kaufmännischen Fächern, technisches Zeichnen u. a. m. werden, wie es nach Jahren völliger Berufsentfremdung verständlich ist, gerade heute wieder stark verlangt. Doch ist diese Fortbildung gleichsam in den Vorhof der Volkshochschule zu verweisen. Mag in der praktischen Arbeit uns das Leben zu Konzessionen zwingen, im Fordern sind wir frei!“¹³

8 Siehe den tabellarischen Lebenslauf, Archivalien zur Person und Literatur von und zu Robert von Erdbergs im Metaarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/meta-archiv/personen.aspx> (Zugriff: 26.01.2021) sowie Wirth, Ingeborg: Robert von Erdberg-Krczenciewski, in: Wolgast, Günther; Knoll, Joachim H. (Hrsg.): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildner des 19. und 20. Jahrhunderts, Stuttgart 1986, S. 94–96

9 Siehe zu Werner Picht das Metaarchiv des DIE sowie Künzel, Klaus: Werner Picht, in: Wolgast/ Knoll 1986, S. 301 f.

10 Siehe zuletzt Glaser, Edith: Der Hohenrodter Bund – eine Arbeitsgemeinschaft von Volksbildnern, in: Schrader, Josef/ Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags, Bad Heilbrunn 2019, S. 32 f. Kritisch setzt sich Tietgens mit dem Hohenrodter Bund in Kap. 9 „Hohenrodt – Selbstprojektion und Mythos“ auseinander in Tietgens, Hans: Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick, Essen 2001, S. 107–116

11 Siehe zu Heiner Lotze das Metaarchiv des DIE sowie Tietgens, Hans: Heiner Lotze, in: Wolgast/Knoll 1986, S. 245–246.

12 Lotze, Heiner: Geist und Gestalt der Volkshochschule, in: Heiner Lotze (Hrsg.): Bausteine der Volkshochschule. Rückblick und Ausschau. Unveränd. Nachdr. d. Ausg. v. 1948, Hannover 1982, S. 66–78, hier: S. 68

13 Ebd., S. 70

Von den Aufgaben der Erwachsenenbildung in unserer Zeit

Der Mensch lernt nie aus. Diese alte Binsenweisheit bekommt in unserer Zeit eine besondere Bedeutung. Vielleicht könnte man noch vor 50 Jahren meinen, daß die Schule in der Lage sei, dem jungen Menschen soviel Wissen mitzugeben, daß er sein ganzes Leben davon zehren konnte. Heute aber zeigt uns die Erfahrung mit jedem Tage von neuem, daß die beste Naturkunde, der beste Geographie- oder Geschichtsunterricht, so wie wir Älteren ihn unter günstigen Verhältnissen genossen haben mögen, nicht genügt, um die veränderte Welt der Atomphysik, der übernationalen Wirtschaftsräume und der imperialen Weltmacht-Politik zu verstehen. Die technisch-wirtschaftlich-gesellschaftliche Entwicklung drängt in Sprüngen vorwärts, und wir können es nicht dem Radio und dem Film allein überlassen, den erwachsenen Menschen über die Wandlungen der Zeit zu informieren. Denn gar zu leicht wird in der modernen Massen-Gesellschaft aus dem publizistischen Mittel das einseitig gelenkte Instrument der Massen-Propaganda.

Da ist es nun eine Aufgabe der Erwachsenenbildung, mit der Zeit Schritt zu halten und in sachlicher, tendenzfreier Weise dem Menschen zum Verständnis und zur Bewältigung des immer komplizierter, unübersichtlicher, gefährlicher werdenden Lebens zu verhelfen. Das Tempo der Zeit hat dem Menschen Halt und Besinnung genommen. Er findet sich im Leben nicht mehr zurecht. Er spricht von der „verlorenen Mitte“. Er ist nervös und gehemmt, unsicher und gespalten. Er mißtraut dem anderen Menschen, dem Staat und den Organen der öffentlichen Meinung. Er mißtraut sich selbst, seiner Zukunft und dem ganzen Leben. Er flieht vor den Gefahren und vor der eigenen Unsicherheit und sucht sein Heil bei den Sternen und bei den falschen Propheten, bei allen möglichen Geheimlehren und Universalrezepten ebenso wie bei echten Deutern der Seele und des Charakters. Sie sollen ihm seine Mitte, seine Lebenssicherheit wiedergeben. Sie sollen ihm helfen, daß er in Ehe und Familie, im Beruf und in der Beziehung zu anderen Menschen eine feste, klare, glückliche Haltung wiederfinde.

Die Erwachsenenbildung kann keine Rezepte zum glücklichen Leben verbreiten. Sie kann nicht Wunder wirken. Aber sie kann und soll in der wahrhaftigen Auseinandersetzung mit den Mächten und den Nöten des heutigen Lebens dem Menschen dazu dienen, ihm sein sicheres Selbst, seinen Halt im Getriebe der Zeit wiederzugeben.

Mit den ordnenden Werten des menschlichen Lebens sind Staat, Volk und Gesellschaft selbst fraglich geworden. Man fragt, ob unser Land und Volk noch eine Zukunft haben kann, fragt, ob es noch etwas gäbe, das der Verteidigung wert sei. Man will den freien Volksstaat und das freie, gemeinsame Europa bauen und fragt nach den freien, gemeinschaftsfähigen und gemeinschaftswilligen Personen, die die menschliche Substanz der neuen Ordnung sein sollen.

Die Erwachsenenbildung hat die Aufgabe, den freien, urteilsfähigen, der gemeinsamen Verantwortung bewußten Staats- und Gesellschaftsbürger, den aktiven Träger der öffentlichen Meinung, das selbstbewußte, zu freier Einordnung bereite Mitglied der großen politischen und sozialen Organisationen zu bilden. Sie soll mit daran arbeiten, daß die werdende Demokratie, das werdende Europa von dem lebendigen Bewußtsein seiner Bürger getragen und gestaltet werde. Aus passiven Untertanen und Mitläufern sollen aktive Mitbürger eines freien Deutschland und Europa werden.

Die Erwachsenenbildung ist also weder das Almosen noch der Luxus einer satten, gesicherten Gesellschaft. Sie ist ein Nothelfer in einer gefährdeten Zeit. Sie kann nur dann ihre Aufgaben erfüllen, wenn sie den Menschen in seiner ganzen Lebensnot ergreift und ihm Mut und Vertrauen gibt, um das schwierige, vielfältig zerrissene und gefährdete Leben zu übersehen und zu meistern.

Sie kann nur als freie Lebensschule wirken. Deshalb soll die Volkshochschule, als der vornehmste Träger der freien Erwachsenenbildung, keine mechanische Lernschule sein, in der der „Lehrer“ alles weiß und der „Schüler“ kritiklos alles in sich aufnimmt. Sie soll eine freie Stätte gemeinsamer Arbeit sein, in der erwachsene Menschen ihre Erfahrungen austauschen und jeder zum Mitarbeiter am gemeinsamen Werk wird.

Es ist Aufgabe der freien Erwachsenenbildung, den Menschen zu sich selbst und zur freien Gemeinschaft, zu einer echten Bewältigung seines persönlichen und gesellschaftlichen Lebens und damit zur humanen, sozialen und politischen Wirklichkeit der deutschen und europäischen Demokratie zu erziehen und zu bilden.

Fritz Borinski

Lotze war zur damaligen Zeit die bestimmende Figur für die Erwachsenenbildung, zumindest in der britischen Zone, denn er war weder durch NS-Aktivitäten noch durch Emigration belastet – auch letzteres war damals eine Belastung! Als Hinweis auf den zeitgenössischen Umgang mit dem Nationalsozialismus sei ein Zitat aus der Gruppendiskussion der Untersuchung von Schulenberg von einem 35-jährigen Prokuristen mit mittlerer Reife angeführt: „Ich lehne ihn (Zuckmayer)¹⁴ ab... in seiner Einstellung, ich möchte beinahe sagen der deutschen Seele gegenüber... Nach dem Krieg, als so vieles für uns verloren ging, was wir uns früher so hochhielten, als wir wirklich heruntergekommen waren, da war es meiner Ansicht nach nicht angebracht, uns Stücke zu servieren wie ‚Des Teufels General‘, um, sagen wir mal, immer wieder die schwärzesten Seiten aufzuzeigen, gerade da hatten wir, nach meiner Ansicht Stücke nötig, die uns doch wieder an unsere alte WELT erinnerten... Und so schlecht ist das deutsche Volk ja nun doch nicht, daß nun innerhalb der letzten Jahre nichts mehr da wäre, an dem wir uns erbauen könnten...“¹⁵ Das war 1954!

Bezeichnend für Lotze war seine Mehrfach-Funktion als Volkshochschulleiter in Hannover, als treibende Kraft im Zonenbeirat für Erwachsenenbildung, als Initiator für die Einrichtung und den Ausbau der Heimvolkshochschulen in Niedersachsen, in dessen Kultusministerium er für die Erwachsenenbildung zuständig war.

[Im „Vorhof“ der Volkshochschule]

Dass aber anderwärts ebenso gedacht wurde, wie hier zitiert, möge eine Äußerung aus dem Ministerium für Volksbildung in Schleswig-Holstein zeigen, die sich in der Zeitschrift Freie Volksbildung, N. F. 1948 findet:

„Die Volkshochschule ist keine Berufsschule, keine Fortbildungsschule, weder sind Umschulungskurse noch Lehrgänge in Elementarfächern zur Ausfüllung von Wissenslücken, noch Kurse in Fremdsprachen, noch Lehrgänge, die auf ein außerschulisches Abiturium vorbereiten, ihre eigentliche Aufgabe. Dabei ist allerdings nicht eine Notlage der heutigen Zeit zu übersehen. Vielen Menschen war es in den letzten Jahren unmöglich, ein ausreichendes Wissen zu erwerben. Wenn irgendwo daher keine andere Gelegenheit ist, die Bedürfnisse nach Kenntnissen in den Elementarfächern und nach Erlernung von Fremdsprachen zu befriedigen, kann die Volkshochschule zunächst dieses mit übernehmen. Sie darf aber ihre Grundaufgaben von den reinen Schulungskursen nicht überwuchern lassen. Ebenso wenig darf die Volkshochschule die Universität nachahmen wollen. ... Wissensvermittlung und Verständeschulung sind nur insoweit Aufgabe der Volkshochschule, als sie der notwendigen

14 Der 1938 in die Schweiz emigrierte und 1946 als amerikanischer Staatsbürger nach Deutschland zurückkehrende Schriftsteller Carl Zuckmayer verfasste das Drama „Des Teufels General“, das Ende 1946 in Zürich uraufgeführt und im November 1947 am Hamburger Schauspielhaus gezeigt wurde. Zur intensiven Diskussion um das Stück, das in der Spielzeit 1948/49 mehr als 2.000-mal gespielt wurde, und den Autor in der Nachkriegszeit siehe Weingran, Katrin: „Des Teufels General“ in der Diskussion. Zur Rezeption von Carl Zuckmayers Theaterstück nach 1945, Marburg 2004

15 Zitiert nach Schulenberg 1957, S. 46

Klärung der Stellung des Einzelnen in seiner Verantwortung der Gesamtheit gegenüber dienen.“¹⁶

Und dass man im Süden Deutschlands ganz ähnlich dachte, sei mit einem Bericht der VHS Neustadt im Schwarzwald belegt, in dem es, abgedruckt in Freie Volksbildung. N. F. 1948, heißt:

„Es darf nie unbeachtet bleiben, daß sich die Volkshochschularbeit nicht in der Darbietung reinen Wissensstoffes erschöpft ..., sondern den ganzen Menschen zu erfassen und ihm Lebensbildung zu vermitteln sucht. Gerade in unseren Tagen tiefer geistiger Krisis kommt es darauf an, den häufig noch in Kollektivbegriffen denkenden Menschen zu erfassen, ihm Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung zu eröffnen, ihn zu aktivieren, damit er die Gegenwart geistig zu durchdringen und zu bewältigen imstande ist. Wird diese Aufgabe, die das Wesen der Volkshochschule überhaupt ausmacht, nicht oder nicht genügend erfüllt, dann bleibt für die Zukunft nichts zu erhoffen. ... Deshalb muß die Volkshochschule auch in der heutigen Zeit, da viele neue Aufgaben an sie herantreten, ihr eigentliches Wesen erhalten und hierauf auch bei der Lehrplanaufstellung das Schwergewicht legen.“¹⁷

Dort wo Lotze selbst verantwortlich war, in Hannover, sah das dann so aus, dass die von ihm gewählte Zuordnung der beruflichen Bildung als „Vorhof“ der Volkshochschule wörtlich genommen wurde. Unter dem Dach des „Bundes für Erwachsenenbildung Hannover“ gab es daher einerseits die „Abendschule“ für die Nachholbedürftigen und andererseits die Volkshochschule. Der Arbeitsplan¹⁸ des Herbstlehrgangs 1948 enthielt dementsprechend zuerst 60 Kurse der Abendschule, u. a. sieben Deutsch-, dreizehn Mathematik-, fünf Physik-, fünf Chemie-, fünfzehn Englisch-, vier Russisch-, drei Lateinkurse. Und dann 66 Kurse der Volkshochschule, zu denen neben dem philosophisch-literarischen Kern dann aber auch Sing- und Instrumentalkreis, Freihandzeichnen, Fotografieren, Gymnastik, „Wir sammeln Pilze“ und besonders zeitnah „Dünge richtig, das ist wichtig“ gehörte. Bemerkenswert sind dann noch gesondert ausgewiesene 29 Veranstaltungen unter dem Obertitel „Die kleine Arbeitsgemeinschaft“. Während nämlich alle anderen Kurse und Arbeitsgemeinschaften über zehn Abende liefen, waren für die „Kleinen“-Angebote in der Regel zwei oder drei Abende vorgesehen. Hier finden sich dann vornehmlich Themen der Politischen Bildung und zu Erwachsenenfragen, wie: „Was hat ein Gemeindedirektor zu tun?“, „Warum sind wir im Ausland so unbeliebt?“, „Können wir ohne Prügel in der Erziehung auskommen?“¹⁹

Diese getrennte Form des Ausweisens von fachlichen und allgemeinbildenden Veranstaltungen in den Arbeitsplänen war in den Jahren 1947/48, wie aus zahlreichen örtlichen Berichten in den Zeitschriften zu entnehmen ist, weit verbreitet. Eine andere Möglichkeit, Anspruch und Wirklichkeit einander anzunähern, wurde darin ge-

16 Ministerium für Volksbildung in Schleswig-Holstein an die Kreise und kreisfreien Städte. Betreff: Erwachsenenbildung und allgemeine Kulturpflege, in: Freie Volksbildung. N. F. 2 (H. 5) 1948, S. 319–321, hier: S. 319 f.

17 Gutsche, Heinz: Volkshochschule und Gegenwart, in: Freie Volksbildung N. F. 2 (H. 3) 1948, S. 174–177, hier: S. 176

18 Die Arbeitsplanauswertung dieses und aller im Weiteren zitierten VHS-Programme geht auf das Volkshochschul-Programmarchiv im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung zurück.

19 Zur frühen Nachkriegsgeschichte siehe zudem Ziegler, Charlotte: 1919–1969. Volkshochschule Hannover. Eine pädagogisch-historische Studie, Hannover 1970, S. 93 ff.

sehen, das „Eigentliche“ in das Fachliche, das Selbstgewollte in das Teilnehmergewünschte einzubringen. Das liest sich dann bei Dieter Roser, VHS-Leiter in Eßlingen, so: „Es ist eine bekannte Tatsache, daß nur der gut und rasch stenographiert, der das Gehörte versteht. Jeder Stenographierkurs bietet also die Gelegenheit, auf den Inhalt des Geschriebenen einzugehen und seinen geistigen Zusammenhang zu untersuchen. ... Richtig angepackt bietet also schon ein ganz nüchterner Stenographierkurs dem pädagogisch verantwortungsbewußten Lehrer die vielfältigen Möglichkeiten einer staatsbürgerlichen Erziehung.“²⁰ Der Begründungszusammenhang für diese Denkweise wird von Lotzes Kollegen in Nordrhein-Westfalen Otto Koch – auch er schon in den 1920er Jahren in der Erwachsenenbildung tätig – auf den Punkt gebracht, wenn er in der Volkshochschule im Westen 1950 schreibt: „Der Sinn der Volkshochschule kann, anders ausgedrückt, nur der sein: Erlösung des Einzelnen aus der Masse.“²¹

Die Vermassung der Gesellschaft²² war denn auch bis in die 1950er-Jahre hinein die übliche Begründungsformel für Wert und Bedeutung der Erwachsenenbildung. Erst Ende der 1950er-Jahre finden sich die ersten Aufsätze (König²³, Stammer²⁴, Magdeburg²⁵, Groothoff²⁶ und Schulenberg²⁷), die einen Wandel des Aufgabenverständnisses signalisieren, der sich für die Volkshochschule dann nach einer Tagung in Ingelheim 1961 „Beruf und Bildung“ mit einem Referat von Kurt Meissner endgültig durchsetzte.²⁸ Die Mobilität der Gesellschaft wurde jetzt zum Begründungshintergrund und damit galt „Berufsbildung ohne Wenn und Aber“ als Aufgabe der Volkshochschule. Die gesellschaftlichen Veränderungen wurden vor allem in der Entwicklung von der Industrie zur Dienstleistungsgesellschaft gesehen, die beispielsweise einen entscheidenden Schub dafür gab, dass der Anteil der Frauen an der Volkshochschulleiterschaft sich von durchschnittlich 52 auf 64% erhöhte.

[„Unmittelbare Förderung“ als Bedarf]

Einen ersten Schritt zu einem Kompromiß gab es schon beim Deutschen Volkshochschultag 1951, wo eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Otto Monsheimer berichtete: „Die Volkshochschule hat die Aufgabe, praktische Lebenshilfe auf allen Gebieten

20 Roser, Dieter: Fortbildung oder Menschenbildung? In: Freie Volksbildung N. F. 2 (H. 6) 1948, S. 333–338, hier: S. 335.

21 Koch, Otto: Gegenwartsaufgaben der Volkshochschulen, in: Volkshochschule im Westen 2 (H. 1/Sonderbeilage) 1950, S. 1–4, hier: S. 2

22 Siehe Schildt, Axel; Siegfried, Detlef: Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik – 1945 bis zur Gegenwart, München 2009, S. 157 ff.; ferner Raapke, Hans-Dietrich: ‚Mitbürgerlich‘ - ein pragmatisches Bildungsziel innerhalb der demokratischen Gesellschaft, in: Jelich, Franz-Josef/Haufsmann, Robert (Hrsg.): Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick, Essen 2000 (Geschichte und Erwachsenenbildung, 12), S. 183–193, hier: S. 192 f.

23 König, René: Masse und Vermassung, in: Gewerkschaftliche Monatshefte 7. Jg. (H. 8) 1956, S. 463–470

24 Stammer, Otto: Die Erwachsenenbildung in der gegenwärtigen politischen Situation, in: Volksbildung in Hessen (H. 7) 1956, S. 186–199

25 Magdeburg, Ernst: Die berufsfördernden Kurse in der Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung (H. 1) 1958, S. 1–7

26 Groothoff, Hans-Hermann: Über die Stellung der Fachkurse in der Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen (H. 5/6) 1959, S. 165–167

27 Schulenberg, Wolfgang: Der soziale Status der Volkshochschule, in: Kulturarbeit. Monatsschrift für Kultur- und Heimatpflege (H. 6) 1959, S. 111–117

28 Meissner, Kurt: Ausbildung und Bildung als Aufgabe der Volkshochschule, in: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Beruf und Bildung. Bericht über die Arbeitstagung am 30. und 31. Oktober 1961 in Ingelheim. Volkshochschule im Westen 14 (H. 1 Beilage 1) 1962, S. 14–18

zu geben. Sie darf daher eine der wichtigsten Anliegen – die Existenzsicherung durch den Beruf – nicht außer acht lassen.“ Und: „Die Durchführung berufsfördernder Kurse rechtfertigt sich daher

- als unmittelbar praktisch notwendige Lebenshilfe
- als methodischer Ansatzpunkt für die Bildungsaufgaben der Volkshochschule.

Die Organisation ist eine Zweckmäßigskeitsfrage, die sich von den örtlichen Gegebenheiten her bestimmt.“²⁹

Die örtlichen Gegebenheiten waren so, dass manche Volkshochschulen schon sehr schnell sich an der offensichtlichen Bedarfslage orientierten. So war im Falle Wetzlar das Berufsbezogene um das Fünffache gestiegen. Andere wiederum versuchten dem Trend zu widerstehen oder gar umzuleiten, wie die Volkshochschule in Koblenz, wo Hermann Wedell im Arbeitsplan 1951 auf der ersten Seite schrieb: „Es gibt immer noch viele Zeitgenossen, die in der Volkshochschule nicht den Ausdruck einer eigenständigen Erwachsenenbildung sehen, sondern allenfalls eine Einrichtung, die vorwiegend durch die Nachkriegszeit bedingt, Bildungslücken zu beseitigen hat. Sie müßten sich eigentlich durch die Tatsache widerlegt sehen, daß in einer Mittelstadt wie Koblenz im Sommertrimester 1951 immerhin 1.166 Eintragungen zur Volkshochschule erfolgt sind, von denen nur 38 % auf die berufsfördernden und wirtschaftspraktischen Kurse entfielen.“ Man kann aus heutiger Sicht hinzufügen: Wuppertal sogar nur 17%. Aber dies waren Ausnahmen. Für das Gesamtbild treffender ist, wenn für Niedersachsen 1951 2/3 Fachliches und 1/3 Allgemeinbildendes festzustellen ist. Immerhin hat schon Kurt Meissner Oktober 1952 in der Zeitschrift „Kulturarbeit“ auf Grund Kieler Erfahrungen geschrieben: „Der Teilnehmer in Volkshochschulkursen will eine unmittelbare Förderung. Er will nicht eine Lebenshilfe durch das Medium der geistigen Auseinandersetzung und Orientierung. Der Anspruch des gegenwärtigen Volkshochschulhörerers ist egoistisch – das zeigen schon die nackten Vergleichszahlen. Er will direkte Hilfe für seinen Beruf, seinen sozialen Aufstieg, sein gesichertes Einkommen, er will Zerstreuung und Ausgleich für seine Freizeit, die er allein nicht mehr zu gestalten vermag.“³⁰ Demgegenüber versucht der schon einmal zitierte Hermann Wedell noch das Eigentliche auch im Fachlichen zur Geltung zu bringen, wenn er in der gleichen Zeitschrift April 1950 geschrieben hat: „So wird etwa ein volkshochschulgemäßer Buchführungskurs über die mathematische und betriebswirtschaftliche Technik hinaus den auch für andere Lebensbereiche wichtigen Geist der Rechenhaftigkeit, der exakten zahlenmäßigen Durchdringung von Zusammenhängen, den Sinn für Ordnung und Sauberkeit im Umgang mit Sachwerten, den Tatsachen- und Gerechtigkeitssinn für die Zurechnung von Leistungen zu entwickeln haben und damit Voraussetzungen für die Einordnung in das Soziale schaffen.“³¹

29 Monsheimer, Otto: Berufsfördernde Bildungsarbeit. [Bericht des Arbeitskreises 'Berufsfördernde Bildungsarbeit' an den Ersten Deutschen Volksbildungstag, 27.09.-01.10.1951], in: Volkshochschule im Westen 3 (H. 8) 1951, S. 66

30 Meissner, Kurt: Die soziologische Struktur und Entwicklung einer großstädtischen Volkshochschule. Ein Beitrag zu der Frage: Wohin steuert die deutsche Volkshochschule, in: Kulturarbeit. Monatsschrift für Kultur- und Heimatpflege (H.10) 1952, S. 193–195, hier: S. 195

31 Wedell, Hermann: Volkshochschule und berufsfördernde Kurse, in: Kulturarbeit. Monatsschrift für Kultur- und Heimatpflege (H. 4) 1950, S. 86–87, hier: S. 87

Kurz vor der Gründung des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) 1953 hat dann deren Vorsitzender Josef Rudolf bei einer Grundsatztagung in Inzigkofen eine Dreigliederung der Aufgaben zur Sprache gebracht (Berufshilfe, konkrete Lebenshilfe, geistig-kulturelle Hilfe einschließlich der mitbürgerlichen Aufgabe) und der Präsident des DVV Hellmut Becker hat beim 2. Volkshochschul-Tag 1956 ebenfalls mit dem Begriff Nothilfe argumentiert.³² Aber in Gedanken bleibt die traditionelle Abwehrhaltung gegenüber allem Fachlichen auf der Ebene vor allem der nebenberuflichen VHS-Leiter, die zum großen Teil Studienräte oder -direktoren waren, erhalten. Die im November 1957 eingerichtete Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) konnte erst langsam mit dem Hinweis auf Ergebnisse der empirischen Sozialforschung über die Bildungsvorstellungen der deutschen Bevölkerung eine Veränderung der Einstellung im Sinne der Ingelheimer Konferenz bewirken.

[Angebots-Wirklichkeiten ...]

Wie nun sah gegenüber dem Disput der Geister die Angebotsrealität aus? Wie weit stellt sich eine Anpassung an die Nachfrage dar? Auf der Basis des Archivmaterials des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) lässt sich zu dieser Frage mit Hilfe der Arbeitspläne seit 1947 etwas sagen. Darüber habe ich schon mehrfach berichtet.³³ Für den Zweck hier habe ich 26 Volkshochschulen mit ihren durchlaufend vorliegenden Arbeitsplänen ausgewählt. Sie dürfen für die städtischen Volkshochschulen als repräsentativ gelten. Es sind sechs aus Nordrhein-Westfalen, je vier aus Hessen und Bayern, je drei aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, zwei aus Rheinland-Pfalz und ein Stadtstaat. Die größten Samples sind Hamburg, München und Köln, die kleinsten Heide, Wetzlar, Coburg und Hof. Frühere umfangreichere Arbeitsplan-Analysen weisen eine Entwicklung aus, die der hier berichteten entspricht.

Für die voraufgegangene Zeit lässt sich nur auf Ergebnisse einer Umfrage zurückgreifen, die das Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen 1947 in Auftrag gegeben hat und über die Viktor Engelhardt, auch ein ehemaliger Weimarerer, in der Freien Volksbildung. N. F. 1948 berichtet hat. Er hat aufgrund der Rückmeldungen der Volkshochschulen über ihre Hörerverteilung „Typen von Volkshochschulen“ aufgestellt. Danach zählen 32 % der Volkshochschulen zum „utilitaristischen Typ“, bei dem Fremdsprachen, Elementarfächer und praktische Kurse von mehr als der Hälfte der

32 Ein Textauszug in Becker, Hellmut: Erwachsenenbildung als Selbstverwaltung, in: Volkshochschule im Westen 8 (H. 5/6) 1956, S. 67–70. Hier heißt es: „Die Aufgabe der Erwachsenenbildung heute ist die Beantwortung der Not des Menschen in der modernen Gesellschaft.“ (S. 67). Veröffentlicht wurde der gesamte Text später in: Becker, Hellmut: Die freie Erwachsenenbildung in der Kulturpolitik der Gegenwart, in: ders.: Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie. 1956–1974, Stuttgart 1975, S. 25–43

33 Siehe etwa Tietgens, Hans: Kontinuität und Wandel in der Arbeit der Volkshochschule, in: Urs Hochstrasser (Hrsg.): Der Wandel im Selbstverständnis der Volkshochschulrolle im Bildungssystem seit 1945. 18. Konferenz des Arbeitskreises Historische Quellen der Erwachsenenbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz, Ermatingen, 21. bis 24. Okt. 1948, Bern 1998, S. 44–57.

Hörer besucht wurden. Demgegenüber zählte er 18% der Volkshochschulen zu einem „literarischen Typ“, d. h. bei denen mehr als 50 % der Hörer allgemeinbildende Angebote wahrgenommen haben. Das also ist der harte Kern der ehemals „Neuen Richtung“. Bei der anderen Hälfte der Volkshochschulen kann Engelhardt keine deutlichen Profilierungen feststellen. Wenn er als dritthäufigsten Typ den „universalen“ nennt und folgendermaßen beschreibt: „Die Verteilung ist auf die Stoffgruppen ziemlich gleichmäßig. Es kann sich hier um echte universale Ausrichtungen handeln oder um ein geistiges Warenhaus“³⁴, dann wird daran deutlich, dass er noch vom Geiste Erdbergs geprägt ist, denn die fallweise Zuordnung könnte er wohl nur selbst vornehmen. Noch krasser kommt seine Einstellung in dem Satz zum Ausdruck: „Am Lehrplan der überwiegend von Frauen besuchten Volkshochschulen dürfte etwas nicht ganz in Ordnung sein.“³⁵ Treffend ist allerdings das Resümee, wenn es in dem Bericht heißt: „Der Hörer flieht die Gegenwart und die Auseinandersetzung mit ihr.“³⁶ Auch bei meiner Sichtung der Arbeitspläne der 1950er Jahre sucht man vergeblich etwas zur Anregung dieser Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit.

Was ergibt sich nun aus meiner jüngsten Sichtung der Arbeitspläne? Aus den ausgewählten Volkshochschulen habe ich die Arbeitspläne der Jahre 1947, 51, 55 und 59 miteinander verglichen, also in Vier-Jahres-Abständen. Was dabei interessierte, waren die Kursangebote und ihre Verteilung auf einzelne Inhaltsbereiche. Deren Unterscheidung sollte in einer Weise erfolgen, die für die Grundproblematik des Theorie-Praxisverhältnisses als aussagekräftig gelten konnte. Danach erschien es angebracht, eine relativ leicht unterscheidbare Zuordnung nach fünf Gruppen vorzunehmen. Es sind dies:

- Gesellschaftlich-politische Bildung (G)
- Kulturelle Angebote (K)
- Sprachunterricht (S)
- Elementar- und Fachkurse (F)
- Eigentätigkeiten (E)

Die Bezeichnungen dürften relativ trennscharf sein. Die gleiche Einteilung hatte ich auch bei anderen über einen längeren Zeitraum angelegten und bis in die Gegenwart reichenden Darstellungen vorgenommen.³⁷ Was jeweils im Einzelnen den Gruppen zuzuordnen ist, kann beim Vergleich des Zahlenmaterials erläutert werden. Zu berücksichtigen ist, dass die Gesamtsumme der Kurse und Arbeitsgemeinschaften zweimal – und zwar von 1947 auf 1951 sowie von 1955 auf 1959 – spürbar gesunken ist. Die ohne Berücksichtigung von Einzelveranstaltungen genauen Zahlen gehen von 2.887 auf 2.799 und von 2.793 auf 2.379 zurück. Hierbei habe ich nur Veranstaltungen von mindestens vier Abenden berücksichtigt. Anfangs war eine Zeitdauer von zehn Abenden fast allgemein üblich. Im Laufe des Jahrzehnts wird die Tendenz zur Verkür-

34 Engelhardt, Viktor: Der Stand der Volkshochschulbewegung im Lande Nordrhein-Westfalen, in: Freie Volksbildung N. F. 2 (H.1) 1948, S. 40–45, hier: S. 43

35 ebd., S. 42

36 ebd., S. 44

37 Siehe Tietgens 1998

zung bemerkbar, wobei die Struktur der Inhalte und Ziele genauso eine Rolle spielen konnte wie die Größe des Einzugsbereichs einer Volkshochschule.

Wie sich die Gewichtung des Angebots entwickelt hat, zeigt auf den ersten Blick die folgende Prozenttabelle:

Jahr	G in %	K in %	S in %	F in %	E in %	der Ver- anstaltungen
1947	11	30,5	23	22	13,5	2.887
1951	9	22	23	27	19	2.799
1955	6	18	25	29	20	2.793
1959	7	15	27,5	26,5	24	2.379
1997	3,1	7,1	30,2	16,4	43,2	

An dieser Zusammenstellung wird erkennbar, dass das bildungsidealistisch gewollte „Eigentliche“, das in den beiden linken Spalten erfaßt ist, von Anfang an den geringeren Anteil des Angebots ausgemacht hat (41,5 %) und im Laufe von zwölf Jahren fast um die Hälfte (22 %) zurückgegangen ist. Allein die Volkshochschulen Hamburg und Nürnberg haben einige Zeit an der traditionellen Linie festgehalten. Bei ihnen konnte der kulturelle Bereich immer noch ein Fünftel erreichen. Ohne diese beiden Volkshochschulen würde das Bild also noch „realistischer“ aussehen. Der Sprachenbereich sowie die Elementar- und Fachkurse haben von Anfang an je ein Viertel des Angebots ausgemacht, und sie sind seither leicht angestiegen. Hauptgewinner aber waren die Eigentätigkeiten, die ihren Anteil fast verdoppelt haben. Der Trend hat sich auch noch weiter fortgesetzt. Bei einer für das Jahr 1997³⁸ durchgeführten Auswertung der Programme ist ihr Anteil laut Statistik 43,2 % des Angebots gegenüber 30,2 % Sprachkursen, 16,4 % Elementar- und Fachkurse, 7,1 % kulturelle Bildung und 3,1 % politische Bildung. Diese Gewichtsverlagerung ist in der zeitgenössischen Reflexion des Aufgabenverständnisses nie recht wahrgenommen worden. Statistisch wurde sie lange Zeit deshalb nicht erfaßt, weil die künstlerischen Aktivitäten, die anfangs den größten Teil der Eigentätigkeiten ausgemacht haben, der kulturellen Bildung zugerechnet wurden und so den Rückgang von philosophischen und literarischen Arbeitskreisen verdeckt haben. Später wurde die Expansion dieses Bereichs vor allem von der Gesundheitsbildung getragen, während die Haushaltsführung, die zwischenzeitlich stark vertreten war, zurückgegangen ist.

38 Leider konnte die Bezugsuntersuchung nicht eruiert werden.



Eine „Arbeitsplan-Analyse“ der PAS von 1989

Versucht man diese Angebotsverschiebung in Bezug auf die Nachfrage mit dem Spezifischen der Erwartungshaltung der Adressaten zu erklären, so kann man auf Ergebnisse der Hildesheim-Studie Schulenberg zurückgreifen. Dort heißt es im Schlußkapitel über „Folgerungen für die Methoden der Erwachsenenbildung“: „Der unmittelbare, enge Zusammenhang von Lernen und Tun, Aneignung und Ausübung in derartigen Kursen sorgt immer wieder für die sinnfällige Repräsentanz eines Gefalles, und weil die Teilnehmer immer zugleich tun, was sie lernen (z. B. malen, musizieren, tanzen), so bleibt ihnen stets einsichtig, ob sie ‚weiterkommen‘ und ob das Ganze für sie eine Bereicherung ihres Lebens darstellt.“³⁹

39 Schulenberg 1957, S.186f.

Die Ausweitung des Sprachunterrichts ist vor allem auf die Ausdifferenzierung des Programms in den Großstädten zurückzuführen, während im Bereich F eine langsame Verschiebung vom Elementaren zum Berufsbezogenen stattgefunden hat. Die Abweichungen der Anteile in den einzelnen Volkshochschulen, sieht man von Hamburg und Nürnberg ab, sind im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt nicht erheblich, auf jeden Fall nicht regelmäßig.

Quantitativ gesehen ging bei der Hälfte der untersuchten Volkshochschulen das Arbeitsvolumen zwischen 1947 und 1951 stark zurück, bei der anderen Hälfte dehnte es sich noch aus – und zwar vermehrten sich die Fachkurse oder die Eigentätigkeiten oder beide zusammen, und manchmal konnten sie sogar verdoppelt werden. Von den Rückschlägen durch die Währungsreform haben sich aber einige Volkshochschulen nicht wieder erholt.

Unterschiede in der Entwicklung je nach der Größe des Einzugsgebiets einer Volkshochschule sind durchaus zu erkennen. So läßt sich sagen: je größer die Stadt, umso eher wird noch Politische Bildung angeboten. Der gravierende Rückgang der kulturellen Bildungsangebote ist bislang deshalb nicht so in die Augen gefallen, weil meine Untersuchung auf Kurse und Arbeitskreise beschränkt war, der kulturelle Bereich aber durch Einzelveranstaltungen und Vortragreihen durchaus noch stark vertreten war. Zu den Veranstaltungsformen wäre noch zu bemerken, dass sich 1951 die ersten Wochenveranstaltungen finden, die sich im Laufe der Zeit mehr und mehr ausgebreitet haben. Sie waren gleichsam der Rückzugsort der Politischen Bildung.

[... und ihre Ausdifferenzierung]

Zur Entwicklung der einzelnen hier unterschiedenen Inhalts- bzw. Funktionsbereiche noch folgende Bemerkungen:

- Im Falle der politischen Bildung muß mit Nachdruck betont werden, dass die vielzitierte Institutionenkunde nie stattgefunden hat. Bevorzugt behandelt wurden Lokal- und Regional- sowie Weltgeschichte. Daneben standen regelmäßig in mehr oder weniger großem Umfang Rechtsfragen auf dem Programm, und im letzten Untersuchungszeitraum kam gelegentlich auch die Zeitgeschichte zur Sprache. Vorreiter waren vor allem Hermann Glaser in Nürnberg und die Jugendreferenten des DVV.
- In der kulturellen Bildung hat anfangs neben der Philosophie die Literatur im Vordergrund gestanden, im Laufe der Jahre wurde es dann mehr und mehr die Kunstgeschichte. Pointiert kann man sagen: Goethe fehlte nie, die Gegenwartsliteratur sehr oft; und in Kunstgeschichte war die Gewichtung von Tradition und Moderne nicht viel anders. Im Falle der Psychologie lag der Schwerpunkt auf Charakterkunde und Graphologie, ein Hauch problematischer Popularisierung, der erst im Laufe des nächsten Jahrzehnts zurückgedrängt werden konnte.
- Bei den Sprachen lag zu allen Zeiten wie auch heute das Hauptgewicht auf dem Englischen (meist ein Drittel des Sprachangebots). Es gab von Anfang an aber auch Esperanto- und Russisch-Kurse. Im Laufe der Jahre erfolgte dann sowohl

eine innere Differenzierung – wie sie von der Hildesheim-Studie angemahnt worden war – als auch eine Ausweitung auf kleinere Sprachen.

- Bei den Fachkursen handelte es sich in erster Linie um das, was für den Beruf aber nicht nur für ihn nützlich war, also Kurzschrift und Maschinenschreiben. Ziemlich regelmäßig ist daneben noch die Buchführung vertreten. Meist versuchte man auch, einen naturwissenschaftlichen Nachholbedarf mit Kursen zur Mathematik, zur Physik, zur Chemie oder zur Botanik zu befriedigen.
- Die Eigentätigkeiten waren anfangs auf Singen und Musizieren sowie Malen und Zeichnen konzentriert. Aber schon im zweiten Untersuchungsjahr mehrten sich verschiedene Arten des Tanzens und der Gymnastik, vornehmlich unter der Bezeichnung Körperbildung oder Körpererziehung geführt. Das Gleiche gilt für Yoga und Autogenes Training und schließlich für das Fotografieren. Auch Laienspiel bzw. Amateurtheater waren fast allgemeinüblich. Hingegen finden sich Hauswirtschaftskurse im Untersuchungszeitraum relativ selten und wenn, dann am ehesten in kleinen Volkshochschulen.

Bei detaillierter Betrachtung erscheint mir noch bemerkenswert:

- Zur Begründung der Existenz der Volkshochschulen und zur Beschreibung ihrer Aufgaben wurden 1947 gelegentlich schon Formulierungen verwendet, die der heutigen Argumentation durchaus ähnlich sind. So heißt es z. B. im Vorspruch des Arbeitsplans der Volkshochschule Lübeck: „In einer Zeit, die sich in einem atemberaubenden Tempo wandelt, die alle scheinbar festen Standorte, Glaubensbekenntnisse, Wissensgrundlagen, Einrichtungen einer unerbittlichen Nachprüfung auf den Härtegrad ihrer Wertbeständigkeit unterwirft, ist niemand fertig: Jedermann wird zum Neusehen, zum tieferen Verständnis, zum Umlernen und zu unabweisbaren Folgerungen aus dem äußeren und inneren Zeitgeschehen veranlaßt, das alle Scheinprobleme entlarvt.“ Bleibendes und Zeitspezifisches läßt sich hier sehr wohl heraushören. Zeittypisch war am Anfang vor allem der moralische Grundton. So 1948 im Arbeitsplan der Volkshochschule Eßlingen: „In der heutigen Zeit dürfen wir uns weniger denn je auf den persönlichen Bereich zurückziehen. Jeder von uns hat die Pflicht, sich um die Gestaltung des öffentlichen Lebens zu kümmern. Jeder ist verantwortlich für das, was in seiner Umgebung geschieht. Dieses Verantwortungsbewußtsein zu wahren und zu fördern ..., das ist die politische Aufgabe der Volkshochschule.“ Das war vor der Zeit, in der es üblich wurde, in der Literatur von der mitbürgerlichen Bildung⁴⁰ zu sprechen, wobei der Begriff in den Arbeitsplänen kaum zu finden ist.
- Eine Aufgaben- und Programmdreigliederung, die Mitte der 1960er Jahre in die DVV-Selbstdarstellungsbroschüre aufgenommen wurde⁴¹, findet sich fallweise auch schon in den Anfängen, so z. B. in Bonn, Hannover und Köln.

40 Siehe hierzu den frühen Text von Borinski, Fritz: Mitbürgerliche Erziehung, in: Kulturarbeit. Monatsschrift für Kultur- und Heimatpflege (10) 1950, S. 231–232. Später dann in ausformulierter Form Borinski, Fritz: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf 1954

41 Siehe Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, Bonn 1966, S. 9: „Hilfe leisten für das Lernen“, „Hilfe leisten für die Orientierung und Urteilsbildung“ sowie „Hilfe leisten für die Eigentätigkeit“

- Die Selbstreflexion als zentrales Bildungskriterium hatte zumindest in Großstädten schon am Anfang seinen Platz in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen, so seit 1947 in Hamburg „Selbsterkenntnis und Lebensgestaltung“, 1955 sogar mit Fortsetzungskurs und auch noch 1959. Ähnliches ist von Köln zu berichten, wo noch die allmähliche Hinwendung zu Problemen des Alterns hinzukam. Ich betone dies, weil nach dem gängigen Geschichtsbild die Volkshochschule erst Mitte der 1960er Jahre sich der Zielgruppe der Älteren zugewandt haben soll. Verständlich ist diese Einschätzung, weil bis Ende der 1950er Jahre Volkshochschulen gemeinhin besonders betonten, junge Menschen erreichen zu wollen. So wie es in Köln seit 1951 den Kurs „Bewußtseins- und Lebensführung“ gab, so fand sich in Bonn 1955 das Thema „Von der Arbeit an sich selbst“. In Nürnberg spielte sich ähnliches mehr akademisch ab: „Tiefenpsychologie I und II (nur für bisherige Hörer)“ stand im Programm.
- Schon 1951 wurde in Hannover eine Frauenabteilung eingerichtet, deren Leiterin Charlotte Ziegler dann auch 1954 für einen Frauenarbeitskreis beim DVV sorgte. Seitdem mehrten sich die Veranstaltungen, die in den Programmen als eigene Gruppe von Frauenkursen angekündigt wurden. Sie waren aber noch traditionell mütterbezogen und nicht emanzipatorisch orientiert. Eine ähnlich eigene Abteilung hatten manche Volkshochschulen für Jugendliche eingerichtet, wo dann auch in vergleichsweise lockerer Form politische Bildung ihren Platz fand.
- Als Beispiel dafür, dass manche Aktivitäten schon früher als gemeinhin angenommen – zumindest in Einzelfällen – stattgefunden haben, wären weiterhin zu nennen:
 - die Arbeit mit Behinderten (Beispiel Marburg: Betreuung von Geisteskranken)
 - die Arbeit mit Ausländern
 - die Einrichtung einer Hörervertretung, nämlich zuerst in Nürnberg, was im Übrigen nachdenklich stimmen mag, denn immerhin konnte Nürnberg als eine traditionsbezogene Volkshochschule gelten. Indes gab es auch dort 1951 schon Sprachkurse mit fortschrittlichem Akzent, wie folgende Ankündigung zeigen mag: „Was sagt der Russe anders? Für Fortgeschrittene – Konversations- und Schreibübungen sollen die Eigenart des russischen Sprachdenkens und seine charakteristischen Ausdrucksweisen (das Idiomatische) verdeutlichen und damit schon vorhandene Sprachkenntnisse vertiefen“.
 - die Bereitschaft, selbstständig gewordene Gruppen zu betreuen. Das wird am Arbeitsplan der Volkshochschule Mülheim/Ruhr von 1955 in folgender Weise deutlich: „Studienkreise – ein Studienkreis ist ein freier Zusammenschluss gleich interessierter Volkshochschulhörer zu dem Zwecke, gemeinsam entweder das in den Arbeitsgemeinschaften oder Vortragsreihen erfahrene zu vertiefen, zu ergänzen oder weiterzuüben oder aber auch z. Zt. im Arbeitsplan der Volkshochschule nicht Gebotenes von sich aus zu studieren, sofern es dazu nicht der ständigen Hilfe eines Dozenten bedarf. Die sich bildenden Studienkreise wählen sich ihren Leiter selbst. VHS-Dozenten be-

raten sie in den Arbeitsmethoden, und die Stadtbücherei bietet jede nur mögliche Hilfe in der Beschaffung und Bereitstellung der durchzuarbeitenden Literatur und stellt Arbeitsräume zur Verfügung“. Hier hat sich offensichtlich die Personalunion von VHS-Leiter und Bibliotheksleiter ausgewirkt.

- Von der Bereitschaft zur Gegenwartsanalyse bzw. der unmittelbaren Vergangenheit ist in den Begründungen der Ankündigungen wenig zu bemerken. Am ehesten ist noch das Geleitwort des Oberbürgermeisters aus Gießen zum Arbeitsplan 1947 zu nennen: „Der Weg, den das deutsche Volk nach dem durch das Nazi-Regime verschuldeten Zusammenbruch zu gehen hat, ist sicherlich schwer.“
- Politische Bildung konnte offenbar nur dann reüssieren, wenn man mit Kursen bzw. Arbeitsgemeinschaften wie z. B. „Stadtgeschichte“ (Köln), „Geheimsprache der Politiker“ (Bonn), „Das Recht im kaufmännischen Berufsleben“ (Lübeck) oder „Arbeitskreis für soziologische Neuerscheinungen“ (Mainz) originelle Akzente setzte. Wenn in der Volkshochschule Hamburg angekündigt wird „Du und das Recht“, so ist eine Formulierung gewählt, die recht häufig zu finden ist. Mit dieser Geste der Direktansprache versuchte man besonders attraktiv zu sein.
- Eine andere Ankündigungsformel, die in der Anfangszeit gerne benutzt wurde, war die, mit der Bezeichnung Leben zu operieren. So wählte die Volkshochschule Wilhelmshaven zwischen 1947 und 1951 eine Programmgliederung mit den Überschriften: „Lebenswunder, Lebensgestaltung, Lebenserfolg, Lebenskampf“. Hier war die berufliche Bildung dem ‚Lebenskampf‘ zugeordnet. Es dürfte dies ein nicht gerade glückliches Beispiel dafür sein, wie sich Volkshochschule gegenüber einer wissenschaftlichen Systematik abzuheben versuchte.
- Die Aufmerksamkeit, die Volkshochschulen dem Film und später dem Fernsehen zugewandt haben, war sehr unterschiedlich. Immerhin veranstalteten mehr als ein Drittel der untersuchten Volkshochschulen Filmreihen und Filmgespräche, meist in mittleren Großstädten wie Mainz und Bonn.
- Als Kooperationspartner sind am häufigsten die Gewerkschaften genannt, etwas weniger die Büchereien. Auch die Zusammenarbeit mit dem Stenographenverein wie in Coburg ist nicht ungewöhnlich. Schon eher gilt dies für die Handwerkschaft wie in Kiel oder Eßlingen, wo man den Unterricht der allgemeinbildenden Fächer für die Gesellenprüfung übernommen hatte.
- Dass auch kleinere Volkshochschulen bzw. Kreisvolkshochschulen sich darzustellen wußten, zeigt das Beispiel von Heide, wo das Herbstprogramm 1951 auf der ersten Seite folgendermaßen vorgestellt wird: „Warum Volkshochschule? Die Volkshochschule hilft allen, die sich weiterbilden wollen: Arbeitern, Handwerkern und Bauern, Beamten und Angestellten, Kaufleuten und Freischaffenden, Mann und Frau, jung und alt – in Stadt und Land.“

Die Volkshochschule

- verlangt keine bestimmte Schulbildung,
- ist frei von konfessionellen und parteilichen Bindungen,
- sichert die lebendige Beziehung zu allen Fragen der Gegenwart,

- unterrichtet über den Stand des Wissens und des Fortschritts in allen Gebieten der Forschung,
- erstrebt das selbstständige politische Urteil auf wissenschaftlicher Grundlage,
- führt zum Verständnis von Volk, Zeit und Welt im Spiegel von Dichtung, Kunst und Musik,
- vermittelt praktische Fertigkeiten aller Art und verbessert die Berufs- und Verdienstaussichten,
- ergänzt die ernste Arbeit durch Feierstunden und gesellige Zusammenkünfte, Führungen, Wanderungen und Ferienfahrten.“

Zum Schluß möchte ich noch ein Beispiel aus Hamburg zitieren, das einen Beleg für die Art und Weise darstellt, wie man Elementares im VHS-Programm rechtfertigt, ein Beispiel auch für die Entschuldigungsgesten, von denen ich im ersten literarischen Teil gesprochen habe:

„Jeder gute Handwerker pflegt sein Werkzeug; die Sprache aber ist eins der wichtigsten Werkzeuge des Menschen, unerlässlich notwendig auf allen Gebieten des täglichen Lebens wie auch in den aufgezählten Bereichen des kulturellen Seins. Und wie steht es mit der Pflege dieses wichtigen geistigen Werkzeugs? Wir pflegen unseren Körper, unsere Kleider, unsere Maschinen. Aber unsere Sprache? Deshalb hat es die Volkshochschule seit langem als ihr besonderes Anliegen angesehen, auf diesem geistigen Notstandsgebiet helfend einzugreifen und in ihren Deutschkursen Wege und Mittel zu einer bewußten Sprachpflege zu zeigen.“

„eine der dringlichsten Gegenwartsaufgaben“. Hans Tietgens' Impulse zur „Vergangenheits- aufarbeitung“ in der politischen Bildung

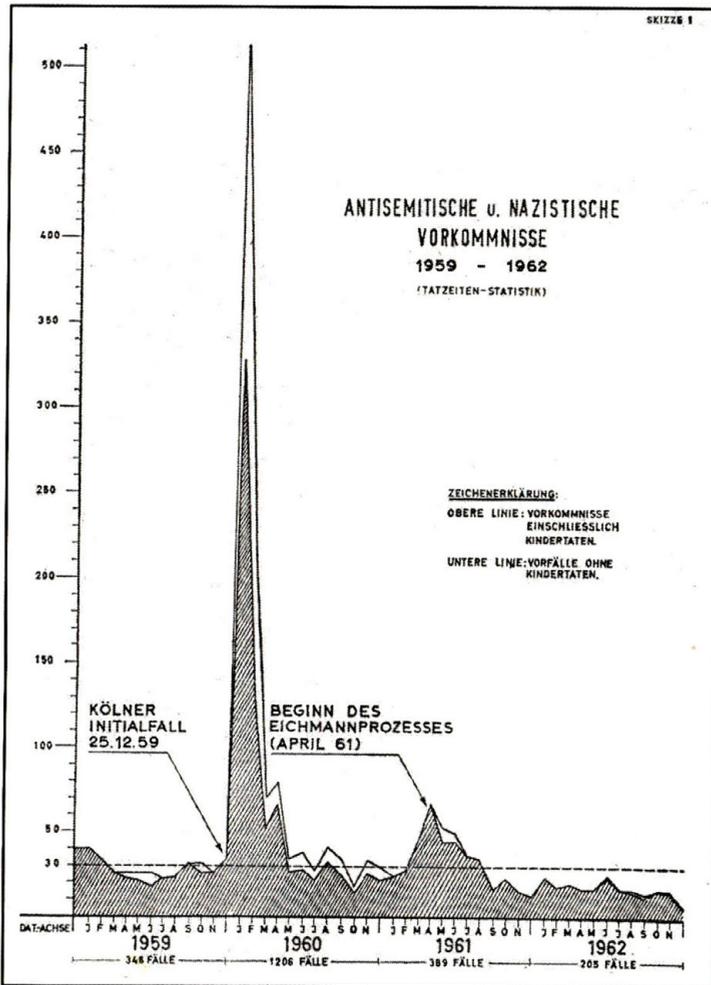
PAUL CIUPKE UND NORBERT REICHLING

Die lange Auseinandersetzung mit Verbrechen während der NS-Diktatur wird mittlerweile oft als „zweite Geschichte des Nationalsozialismus“ etikettiert.¹ Der Begriff deutet an, dass es dabei um Rezeption und Interpretation geht. Und der nahe liegende Befund, dass diese in den deutschen Nachkriegsgesellschaften Jahrzehnte andauerten und andauern, belegt, dass mannigfaltige Widerstände, Versuche und Irrtümer auf diesem Weg lagen. Die politische Erwachsenenbildung ist nur eines der Medien, die über Jahrzehnte zu einer allmählichen Blickerweiterung beitrugen, doch können an der Befassung mit diesem Thema auch wichtige Schritte ihrer professionellen Entwicklung abgelesen werden. Und Hans Tietgens' nicht unerhebliche Beiträge zu den Anfängen dieser Thematisierung sollen hier skizziert werden.

„Alarm“ 1959/60 – ein Schlüsselereignis

Die an Weihnachten 1959 erfolgten, „Schändung“ und „Schmiererei“ genannten Attacken auf die erst wenige Wochen zuvor neu eröffnete Kölner Synagoge gelten in der Regel als politische Wetterscheide für die Fragen einer intensiveren Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der westdeutschen Bundesrepublik. Dieses Ereignis, gefolgt von Hunderten ähnlicher Vorkommnisse in wenigen Wochen, erzeugte tatsächlich einen merklichen Diskussionsschub. Etwa ein Jahr lang debattierten Bildungspolitik und Fachdidaktiker intensiv über die notwendigen Konsequenzen, von denen manche wie die Einführung eines neuen Schulfachs „politische Bildung“ in einigen Bundesländern auch langfristig unübersehbar sind. Eine Regierungskommission zur politischen Bildung wurde gebildet, an der Universität Frankfurt entstand ein Studienbüro für politische Bildung, das Vorschläge und Materialien für Schulen erarbeitete, die Pädagogischen Akademien verstärkten das Angebot politischer Bildung in der Lehrerbildung, die Kultusminister, die Bildungsgewerkschaft GEW und viele andere verabschiedeten Deklarationen und weitere Pläne.

1 Der Begriff wurde vermutlich von Peter Reichel zuerst eingeführt.



„Antisemitische und nazistische Vorkommnisse 1959–1962 ... nach Erkenntnissen der Verfassungsschutzbehörden“, Mai 1963

Die politische Öffentlichkeit reagierte hoch nervös, primär mit der Blickrichtung „Was soll das Ausland denken?“. Seitens der Politik dominierten zwei Reaktionen: Zum einen wurden die Angriffe als unpolitische „Dumme-Jungen-Streiche“ eingestuft, am besten mit einer Tracht Prügel quittiert, wie Bundeskanzler Adenauer empfahl. Andererseits insinuierten Politiker und Behörden, dass dies auch eine gezielte Kampagne der DDR-Geheimdienste zur Delegitimierung der Bundesrepublik sein könne.²

2 Wie sich inzwischen belegen lässt, trifft dieser Verdacht für das Kölner Initialereignis nicht zu. Es sind jedoch vergleichbare Aktionen des Ministeriums für Staatssicherheit, wie z. B. Drohbriefe an westdeutsche Juden und Jüdinnen, nachweisbar. Vgl. Leo, Annette: Eichmann, Globke und die DDR, in: Amadeu-Antonio-Stiftung (Hrsg.): „Das hat's bei uns nicht gegeben.“ Antisemitismus in der DDR, Berlin 2010, S. 20–30, hier: S. 27 f.

Die ernsthaftesten Debatten zur Bedeutung der antisemitischen Taten spielten sich im Bildungssektor ab, in dem ab Beginn der 1960er-Jahre langsam, durchaus nicht linear, aber spürbar neue Prioritäten gesetzt wurden.³ Das gilt nicht nur für die schulische, sondern auch für die außerschulische politische Bildung. Eine Stellungnahme des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ Anfang 1960 spiegelt aber auch das zeitgenössische Klima der Wahrnehmung: Man weist zurück, dass eine Mitverantwortung bei der Lehrerschaft liege, betont den unzureichenden historischen Abstand für „objektive“ Aufklärung sowie die Zusammenhänge zwischen antisemitischen Einstellungen und einem allgemeinen Unbehagen an der Demokratie. Wie lebensgeschichtlich nah die NS-Periode noch war, verdeutlicht ein zentrales auf Entlastung zielendes Argument: Die Lehrkräfte „waren der Verführung und dem Druck des Nationalsozialismus noch stärker ausgesetzt als die Staatsbürger in vielen anderen Berufen.“ Eine „schematische“ Entnazifizierung habe den besonders der nazistischen „Verführung“ ausgesetzten Beamten die „innere Umkehr“ unnötig erschwert.⁴

Einer von Hans Tietgens' frühen Kommentaren zu diesem Vorgang lautete übrigens, „daß die Täter sich offensichtlich in der Mehrzahl auf einem ‚geistigen Niveau‘ befinden, das sie dem Einfluß der Erziehung, wie sie gemeinhin üblich ist, unzugänglich macht. Dummheit, Oppositionslust, Geltungsbedürfnis, Nachahmungstrieb spielten vielfach eine ausschlaggebende Rolle.“⁵

Beschweigen und verdecktes Sprechen. Der Nationalsozialismus in den Diskursen der 1950er-Jahre

Die 1950er-Jahre gelten in der Historiografie wie im allgemeinen Bewusstsein als eine Periode des Beschweigens der NS-Zeit, der Straffreiheit und Rehabilitierung vieler NS-Belasteter und des frühen Versuchs, bereits einen Schlussstrich unter den Erfahrungsraum des Nationalsozialismus und des Weltkrieges zu ziehen. Nach Norbert Frei hatte sich zu dieser Zeit, „ein öffentliches Bewußtsein durchgesetzt, das die Schandtaten des „Dritten Reichs“ allein Hitler und einer kleinen Clique von „Hauptkriegsverbrechern“ zuschrieb, während es den Deutschen in ihrer Gesamtheit den Status von politisch „Verführten“ zubilligte, die der Krieg und seine Folgen schließlich selber zu „Opfern“ gemacht hatte.

3 Dazu Bergmann, Werner: Antisemitismus als politisches Ereignis. Die antisemitische Welle im Winter 1959/1960, in: ders./Erb, Rainer (Hrsg.): Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945, Opladen 1990, S. 253–275

4 Erklärung des „Deutschen Ausschusses“ aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen, in: Neue Deutsche Schule, 12. Jg. Heft 2 (Januar 1960), S. 108 f.

5 Tietgens, Hans: Aus den Erfahrungen der Jugendreferenten, in: Volkshochschule im Westen (VHSiW), 11. Jg. (1959/1960) Heft 1, S. 12–14 (1960a), hier S. 12 – Mit dieser etwas bildungsbürgerlichen Abwertung der Täter liegt Tietgens übrigens auf einer Linie mit der damaligen Bundesregierung, die diese als „moralisch und/oder geistig inferior“, somit auch zu dumm für Antisemitismus, darstellte und so herunterspielte; vgl. Becker, Michael/Oy, Gottfried/Schneider, Christoph (2020): Die Welle als Muster. Sechs Thesen zur anhaltenden Bedeutung der „antisemitischen Welle“ 1959/1960, S. 119–146, hier: S. 132. Online unter: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00073600 [3.5.2021]

Dieses für die erste Hälfte des Jahrzehnts zutreffende Bild ist aber zu modifizieren durch „ein doppeltes Gesicht von Kontinuität und Umbruch“.⁶ Nicht die Protestbewegungen der späten 1960er-Jahre stellen den entscheidenden Kippunkt in der Frage einer neuen Opposition und kritischen Auseinandersetzung mit Diktatur und Völkermord dar. Vielmehr sollten die „langen 60er-Jahre“ wahrgenommen werden, deren Kulminationspunkt „1968“ bildete. Begonnen hatten kritische Entwicklungen jedoch in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre mit der Kampagne gegen die atomare Bewaffnung 1958. Nicht zufällig verorteten sich manche Vordenker der späteren Protestbewegungen der 1960er- und 1970er-Jahre als „58er“. Diese Altersgruppe wird auch als Flakhelfergeneration bezeichnet, es geht vor allem um die Jahrgänge von 1928 bis 1932. Auch wenn Hans Tietgens etwas älter war, kann man ihn dennoch dieser Kohorte zurechnen, die demokratische, aufgeklärte Skeptiker hervorgebracht hat.

Dem Kölner Skandalereignis war entgegen eingefahrener Wahrnehmungen bereits Einiges vorangegangen: frühe Prozesse über die NS-Staatsverbrechen, etwa der Einsatzgruppen, ab 1957, begleitet von ersten Historiker-Gutachten, einige von Außenseitern erarbeitete, aber vielbeachtete Ausstellungen zu NS-Verbrechen⁷ oder die Auseinandersetzung mit dem Schicksal und dem Tagebuch von Anne Frank.

Die weithin akzeptierte Diagnose eines langjährigen „Beschweigens“ der jüngsten Vergangenheit bedeutet nicht, dass die Erfahrungen der NS-Zeit in den verschiedenen allgemeinen, politischen und pädagogischen Sphären völlig ausgeklammert wurden. Diese waren vielmehr, offen oder verdeckt, Gegenstand von Narrationen und heterogener Darstellung, allerdings kaum im Modus einer professionell distanzierten Historiografie und der uns inzwischen geläufigen Kategorien zur Einordnung. Die heute akzeptierten Regeln für legitimes Sprechen über den Nationalsozialismus sollten sich erst viel später etablieren. So fand die pädagogische Tugend der Multiperspektivität, die etwa für die Berücksichtigung und Anerkennung der Erfahrungen verschiedener Opfergruppen des Nationalsozialismus, der aus sog. rassistischen Gründen Verfolgten, der politisch Verfolgten, der ins Exil Getriebenen, der zur Zwangsarbeit ins Reich Verschleppten usw. hätte Sorge tragen können, selten Anwendung. Die überwältigende Mehrheit der deutschen Bevölkerung bedauerte das eigene Schicksal und suchte mit von Ratlosigkeit und Selbstmitleid zeugenden Formeln nach Erklärungen und Sinn.

6 Schildt, Axel: Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre, München 1999, S. 197

7 Vgl. Ciupke, Paul: „Eine nüchterne Kenntnis des Wirklichen“. Der Beitrag von politischer Erwachsenenbildung und Ausstellungen zur „Vergangenheitsbewältigung“ zwischen 1958 und 1965, in: Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur, Bd. 19/20 (2001/2002), S. 237–250

Zur Bildungsarbeit der 1950er-Jahre: Aussprache und Kulturkritik

Auch in Bildungseinrichtungen und Bildungsstätten findet sich diese Haltung wieder: Über die Vlothoer „Stätte der Begegnung“, eine in den frühen 1950er-Jahren gegründete Einrichtung der politischen Bildung, hieß es damals bedeutungsschwanger und unscharf: „Hier kommen Menschen aus allen Lagern zusammen, um vorurteilsfrei die großen Schicksalsfragen zu besprechen, mit denen wir zu ringen haben, um aus all unseren schmerzlichen Spannungen und verfehlten Entwicklungen das Fazit zu ziehen und den eigentlichen Sinn der Opfer zu erschließen, die auf allen Seiten um einer besseren Zukunft willen gebracht wurden.“⁸

An vielen Volkshochschulen gab es sogenannte Aussprachekreise, die thematisch kaum fokussiert waren, sondern dem allgemeinen Gesprächsbedürfnis über Zeitfragen dienten. Dass dieses Format einen nicht ausgewiesenen Unterboden aus zeitgenössischer Erfahrung von Krieg, NS-Gesellschaft und Vertreibung aufgewiesen hat, ist angesichts der Ankündigungstexte mehr als wahrscheinlich: Da ist die Rede vom Chaos der Zeit, von verirrtten Wanderern, Demütigung, Krise des Abendlandes, pfadlosem Dunkel – die Zeitgeschichte darf sozusagen nur in Metaphern gehüllt auftreten.⁹

Das inhaltsunspezifische Begegnen und Sich-Austauschen war so sehr Signum dieser Jahre, dass Hermann Giesecke im Rückblick auf seine Mitarbeit in den damals bekannten Vlothoer Jugend- und Erwachsenenbildungseinrichtungen sogar von „Begegnungsindustrie“ sprach.¹⁰ Und er ergänzte: „Dem damaligen pädagogischen Zeitgeist entsprechend wurde die politische Bildung weniger in den sachlichen Themen und deren intellektueller Bearbeitung gesucht als vielmehr im Stil des Umgangs.“¹¹

Das entsprach im Wesentlichen auch den frühen Theorien einer Didaktik der politischen Bildung, wie sie von Fritz Borinski und Theodor Wilhelm (unter dem Pseudonym Oetinger) in den 1950er-Jahren vorgelegt worden waren.¹² Es ging beiden Autoren um eine Auflösung jener Freund-Feind-Deutungsschemata, welche in der Zeit des Nationalsozialismus üblich waren und in den Mentalitäten vieler Deutscher noch weiter wirkten. Wilhelm zielte u. a. auf das Erlernen von Fairness und Offenheit im Gespräch und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Borinski wiederum wollte über den nicht thematisch gebundenen Aussprachekreis bzw. das Rundgespräch gleichrangiger Partner die Bevölkerung zur Anteilnahme an der Demokratie, aber auch zu sachlicher Auseinandersetzung mit der Gegenwart auffordern. Nach Tietgens' Erinnerungen habe Borinski die Auffassung vertreten: „Jetzt von der Ver-

8 Dahmen, Hans: Das Zeitalter des Gesprächs und der Begegnung, Nürnberg 1956, S. 15

9 Zu den Aussprachekreisen, aber auch zu den in Bildungsveranstaltungen angebotenen Deutungsmustern der 50er-Jahre siehe Ciupke, Paul/Reichling, Norbert: „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989, Frankfurt/M. 1996, S. 31–55

10 Giesecke, Hermann: Mein Leben ist lernen. Erlebnisse, Erfahrungen und Interpretationen, Weinheim/München 2000, S. 97

11 Giesecke 2000, S. 100

12 Vgl. Oetinger, Friedrich: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953; Borinski, Fritz: Der Weg zum Mitbürger, Düsseldorf/Köln 1954

gangenheit zu reden, bringt nichts. [...] Wir müssen die positiven Seiten der Demokratie vorstellen.“¹³ Beide Autoren rekurrten dabei auf angloamerikanische und skandinavische Vorbilder und Anregungen. Ihre Ansätze sind später, vor allem in den 1960er-Jahren, scharf kritisiert worden, mal als verengt oder mal als zu weit gefasst, als gemeinschaftsorientiert, rein sozialerzieherisch und vor allem als unpolitisch. So berechtigt manche dieser Vorwürfe sein mögen: Wilhelm und Borinski haben über die regelorientierte Ermöglichung öffentlichen Sprechens durchaus sinnvolle Grundsettings für die Entfaltung neuen politischen Bewusstseins und gesellschaftlicher Teilhabe entworfen. Auch Tietgens sollte sich daran kritisch abarbeiten, gleichwohl betonte er an anderer Stelle mit Verweis auf den Nationalsozialismus, dass es wichtig ist, „wie Politik vermittelt wird“.¹⁴ Er suchte nach einem „Dritten Weg“ politischer Bildung.

Zu den beliebten Deutungsmustern, die in entsprechend betitelte Veranstaltungsangebote einfließen, zählte das soziologisch und sozialpsychologisch fundierte Narrativ der Vermassung. Die „anonyme Masse“ und die „einsame Masse“ beschrieben die Vereinzelung des Menschen bei gleichzeitigem Aufgehen in einem von Führern und anderen steuerbaren Kollektiv. Diese Sichtweise „erklärte“ die nationalsozialistische Bewegung als Folge der modernen Gesellschaftsentwicklung, war damit auch als Entlastungsargumentation tauglich.

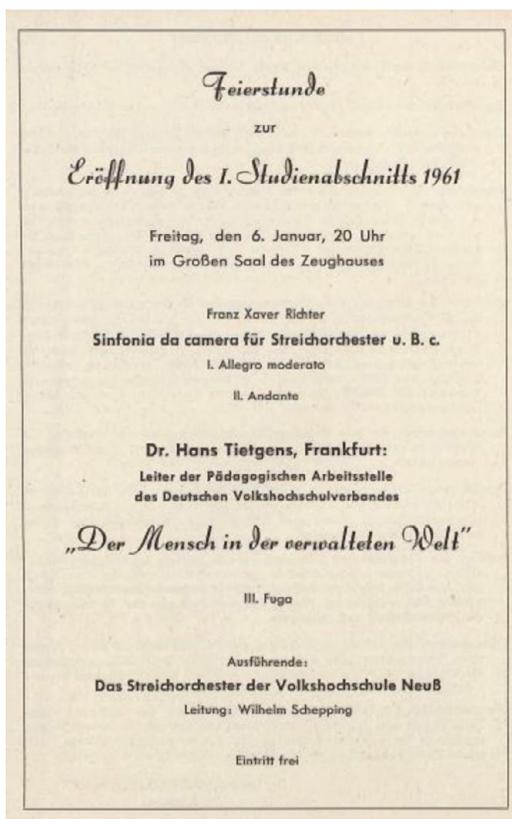
Während die Rede von der Masse an kultur- und zivilisationskritische Motive der 1920er- und 1930er-Jahre anknüpfte, verwies die ebenfalls häufig in Arbeitsplänen der Volkshochschulen auftauchende Kategorie des Abendlandes auf europäische und religiöse Strukturen.¹⁵ Der nicht nur an den Volkshochschulen, sondern auch in den konfessionellen Akademien sehr verbreitete Abendland-Diskurs war einem in der Vergangenheit ruhenden antiliberalen Geist verhaftet und suchte nach einem „tieferen“ Halt.¹⁶ Es ging um die Zurückweisung moderner gesellschaftlicher Strukturelemente wie Technik, Säkularisierung, Urbanität, Mobilität und Individualisierung – und somit auch um (ersatz)religiösen Distanzgewinn zur NS-Weltanschauung. Im „Abendland“, das primär christlich definiert war (und so ganz nebenbei als antibolschewistisch konturiert wurde), konnte man sich nun mit seinen Nachbarn wenigstens im Westen, die eben noch Feinde und Unterworfenen und nun die Sieger waren, erneut vergemeinschaften. Die semantischen Unschärfen hatten also Gründe.

13 Gespräch (geführt von Willi B. Gierke und Uta Loeber-Pautsch) mit Hans Tietgens vom 19.9.1987, S.16. (Abschrift im Archiv des DIE)

14 Interview von Ekkehard Nuissl mit Hans Tietgens: Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen, in: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens, Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S.194

15 Zur Renaissance des Abendlandes in den geisteswissenschaftlich geprägten Diskursen der Nachkriegszeit siehe auch: Kurig, Julia „Abendländische Bildung“ gegen den „Geist der Technokratie“ – Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990, April 2017, S. 16–33

16 Dazu auch Schildt, Axel: Medienintellektuelle in der Bundesrepublik, Göttingen 2020, hier S. 256 ff. – vgl. auch Schildt 1999



Eröffnung des ersten Studienabschnitts 1961 der VHS Neuß (heute Neuss) mit einem offenbar von Adorno inspirierten Vortragstitel von Hans Tietgens

Anlässlich des Deutschen Volkshochschultags 1956 mahnte Theodor W. Adorno daher, dass sich die Erwachsenenbildung von „jener Phraseologie“ freihalten solle, „derzufolge es nur auf den Menschen und das Konkrete ankomme, und die es immerzu mit dem *echten Gespräch*, der *Begegnung*, dem *Auftrag* und ähnlichen ausverkauften Eigentlichen zu tun hat.“¹⁷

Hans Tietgens vermerkte in seinen Reflexionen zur Studienzeit in Bonn 1945 bis 1950 über die Funktion des nebulös verschleierte Sprechens der 1950er-Jahre: „Da erschien die Nazi-Herrschaft wie eine verwehte Erinnerung an den Durchzug einer fremden Reiterhorde [...]“.¹⁸ Und im Weiteren notierte er: „Bewusstlosigkeit markierte als Pendant der neuen Marktherrschaft, als Folge einer unbewältigten Vergangenheit den Weg in die Zukunft“.¹⁹

17 Adorno, Theodor W.: Aufklärung ohne Phrasen, in: Die Zeit Nr. 41, 11.10.1956

18 Tietgens 1982, S. 727

19 Tietgens 1982, S. 735

Biografische Impulse: „[...] von der vielzitierten Reeducation habe ich herzlich wenig gemerkt.“

Da Tietgens' Einschätzung der NS-Aufarbeitung und ihrer Bedeutung offenkundig auch biografisch grundiert war – „kultivieren“ statt „marschieren“, ließe sich eine seiner Lektionen zusammenfassen²⁰ –, muss wenigstens ein kurzer Blick auf einige Lebensstationen geworfen werden.

Nach eigenen Aussagen war Hans Tietgens niemand, der aufmerksam und kritisch die Zeit des Nationalsozialismus durchlebt hat. „Ich habe als Jahrgang 1922 den Nationalsozialismus nicht politisch durchschaut“, räumte er freimütig ein.²¹ Er habe vieles nicht gewusst, aber er habe sich „ästhetisch angewidert“ gefühlt. Diese Ablehnung „aus Stilgründen“²² wird von Tietgens mehrfach in Selbstaussagen betont und ist nach dem Ende des Nationalsozialismus eine verbreitete und nicht sonderlich originelle Haltung gewesen, sich eine korrekt erscheinende Biografie zu entwerfen. Gleichwohl gibt es keinerlei Hinweise und Anlässe für etwaige Vermutungen, dass Tietgens sich doch intensiver auf das NS-Regime eingelassen hätte.²³ Die Behauptung einer gewissen Regimeferne ist glaubhaft. Die als negativ reflektierte Erfahrung von NS-Herrschaft und vor allem die Kriegsteilnahme ist für die in den 1920er-Jahren geborene Generation nachhaltig prägend und oft ausschlaggebend gewesen für eine entschiedene Suche nach neuen Orientierungen.

Eine „erste Welle von Neonazismus“ registrierte Tietgens 1950/51 an der Hochschule.²⁴ In den Sozialistischen Deutschen Studentenbund (damals noch offizieller SPD-Verband) ist Tietgens auch deshalb eingetreten, um der Wiederkehr von Traditionalismus und den Restaurationstendenzen, die er z. B. an den Farbentragenden in den Universitäten festmachte, entgegenzutreten: „In deutschümelnd verbrämter Demagogie werden Gefühlswallungen für Herrschaftsinteressen mobilisiert.“²⁵

Sein Hauptstudienfach in Bonn war die Germanistik. Zu seinen akademischen Lehrern gehörte der anthropologisch und geisteswissenschaftlich orientierte Philosoph Erich Rothacker, der sich sehr deutlich für die NS-Bewegung und Hitler engagierte hatte, aber auch als Doktorvater von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel fungierte. Vielleicht auf diese Person bezogen, lässt Tietgens im Rückblick fallen: „Was in Bereichen der Wissenschaft und Philosophie nicht gelang, fand auf den Gebieten der Kunst und Literatur statt.“²⁶ Junge Studierende und Angehörige der Bildungseliten suchten den Anschluss an die in den Jahren zuvor in Deutschland weitgehend ausge-

20 Gespräch mit Hans Tietgens, in: Hering, Sabine/Lützenkirchen, Hans-Georg: Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege, Bonn 1992, S. 214 f.

21 Nuißl-Interview Tietgens 1992, S. 192

22 Hering/Lützenkirchen-Tietgens-Interview 1992, S. 212

23 Laut Johannes Weinberg war Hans Tietgens Mitglied der Hitlerjugend und 1940/41 ein Jahr Mitglied im Nationalsozialistischen deutschen Studentenbund; siehe Kobschull, Heino/Weinberg, Johannes: Hans Tietgens. Eine Spurensuche 1922 bis 1958, Hamburg 2012, hier S. 9 und 12

24 Gespräch mit Hans Tietgens (geführt von Willi B. Gierke und Uta Loeber-Pautsch) vom 19.9.1987, S. 13. (Abschrift im Archiv des DIE)

25 Tietgens, Hans: Heimat, Blut und bunte Bänder, in: Neue Gesellschaft 4/1957, S. 138

26 Tietgens 1982, S. 734

schlossene kulturelle Moderne und die künstlerische Avantgarde. Diese bildete aber auch eine Brücke zu politischen Fragen und Einstellungen:

„Also die Faszination war französischer Existenzialismus, war Sartre. Faszination eigentlich noch mehr vom Dramaturgischen her war Jean Anouilh und auch Giraudoux. Und vor allen Dingen eben, über das Theater kam das Ausland, Kultur heran. [...] Theater war die Brücke, wo man in Bibliotheken noch kaum was fand, und das hat uns dann nach, die Theatergruppe, auch zur internationalen Theaterwoche nach Erlangen gebracht. Es begann 49. Jedes Jahr im August traf man sich da international im Studententheater. Da habe ich Günther Weisenborn kennengelernt. Der war im ersten Jahr dabei, und ich nenne hier Günther Weisenborn, weil das mit eine Brücke war für dieses Politisch-Werden. Das heißt, was mir auch noch Unbehagen erregte, war die Art und Weise, wie man nach 45, 46 über Widerstand sprach. Das war 20. Juli, zur Not noch die Weiße Rose. Aber auch da war ich so ein bisschen skeptisch, aber über den 20. Juli mal ganz und gar. Und was dann erschienen ist, ich glaube, 53 war das, das Buch von Günther Weisenborn, und die Ricarda Huch hat noch ein Vorwort mitgeschrieben: ‚Der lautlose Aufstand‘. Und mit dem Buch und auch mit der Person von Weisenborn habe ich dann versucht zu argumentieren, zu operieren in der Zeit noch mit der Theatergruppe oder dann eben beim SDS.“²⁷

An anderer Stelle relativierte Tietgens allerdings die These von der „Aufarbeitung“ durch den kulturellen West-Import. „Die Ahnung von etwas, das durch die NS-Herrschaft unbekannt geworden war, löste zwar Neugierde aus, füllte zeitweilig die Vortragssäle, aber zu genau wollte man es doch nicht wissen. Tiefgreifende Reflexion blieb auf sich selbst verwiesen.“²⁸ Doch für Tietgens selber fungierte die Kultur, z. B. des existentialistischen Theaters, als Befreiungsoption nach den disziplinierenden und brutalisierenden Erfahrungen der Nazi-Periode.

Bergen-Belsen zum Beispiel

Mitte der 1950er-Jahre waren für die politische Bildung die deutschlandpolitischen Themen bzw. die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus und seinen ideologischen Grundlagen vorrangig. Hier lag das stärkste Motiv, die Förderung der politischen Jugendbildung auszuweiten auf den Bereich der nichtorganisierten Jugend und dafür den großen Erwachsenenbildungsverbänden jeweils einen Pool von etwa 15 Jugendbildungsreferenten über den Bundesjugendplan zu finanzieren. So war es zunächst nicht selbstverständlich, auch die Phase der NS-Herrschaft mit ihren vielfältigen Implikationen zum Gegenstand von Seminaren und Fortbildungen zu machen, was Tietgens auch ausdrücklich erwähnte: „Aber vorher war es noch etwas Besonderes, wenn die Jugendreferenten des Deutschen Volksschulverbandes, damals vom

27 Gespräch mit Hans Tietgens (geführt von Paul Ciupke und Norbert Reichling) am 25. 11. 1994, S. 3; Günther Weisenborn: Der lautlose Aufstand. Bericht über die Widerstandsbewegung des deutschen Volkes 1933–1945, Hamburg 1953

28 Tietgens, Hans: Studieren in Bonn. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes, in: Kuhlmann, Wolfgang/Böhler, Dietrich (Hrsg.): Kommunikation und Reflexion. Zur Diskussion der Transzendentalpragmatik – Antworten auf Karl-Otto Apel, Frankfurt/M. 1982, S. 735

Bundesjugendplan bezahlt und so für politische Bildung zuständig, Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit zum Thema machten.“²⁹

In seiner Zeit als pädagogischer Mitarbeiter in der Heimvolkshochschule Hustedt bei Celle ist Hans Tietgens aber schon früh ehemaligen nationalsozialistischen Verbrechenstätten als Erinnerungs- und Lernorten begegnet:

„[...] Bergen-Belsen konnte man in einer Tageswanderung hin und zurück erreichen, und eigentlich jeder langfristige Kurs von Hustedt war einmal, das gehörte zum Programm von Paul Steinmetz, in Bergen-Belsen, und von daher wurde das Thema Konzentrationslager selbstverständlich aufgegriffen.“³⁰

Auch von anderen Seiten wurden bereits ab Mitte der 50er-Jahre solche Exkursionen durchgeführt; die Berliner Falken etwa besuchten Bergen-Belsen und im Herbst 1959 Auschwitz, eine Gedenkstättenfahrt, die Ostern 1960 in erheblich größerem Umfang wiederholt wurde.³¹ Doch vermutlich war die Bildungsvereinigung „Arbeit und Leben“ auf diesem Sektor der Bildungsprogramme an Gedenkorten ein Vorreiter kontinuierlicher Befassung:

„Also die Zeitgeschichte war ein Fach, in Gänsefüßchen, dieser Grundkurse von Arbeit und Leben. Und auch erst recht der Aufbaukurse von Arbeit und Leben. Und für diesen Bereich bin auch dort angestellt worden, und war das also mein Hauptthema, durchaus also erst mal in einer normalen Vermittlung dessen, was in der Weimarer Zeit alles losgewesen ist. Und dann natürlich die Frage: warum ist das so schiefgegangen und wie lässt es sich vermeiden, dass, wie es damals so schön hieß, aus/ Die Formel war ja: Wird Bonn wieder wie Weimar, wird Bonn nicht gleich Weimar und so weiter. Also diese Frage, dass Bonn nicht Weimar wird, aber doch vielleicht könnte, das war Thema und war der Hintergrund, sich mit NS-Zeit auseinander zu setzen. Und für mich ein Grund mit, einen Hauptakzent auf die psychologischen Aspekte zu richten, die ich dann auch nach Hustedt als Bundestutor der Jugendreferenten für politische Bildung vor allen Dingen weiterverfolgt habe.“³²

Tietgens beharrte später konsequent darauf, dass die frühe politische Bildung dieser Jahre nicht als unkritisch gesehen werden darf, sie „war kein Zuarbeiten auf das herrschende System“. An die sich als 68er verstehenden Repräsentanten der außerschulischen politischen Bildung adressierte Tietgens mehrfach, dass die vorangegangene Praxis nicht folgenlos für Mehrheiten und politische Kultur in der Bundesrepublik geblieben sei.

29 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens, S. 5

30 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens, S. 5

31 Schmidt, Michael: Die Falken in Berlin. Antifaschismus und Völkerverständigung. Jugendbegegnung durch Gedenkstättenfahrten, Berlin (West) 1987, S. 102 f.

32 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens, S. 5

„Sachorientierung“

In einem späteren Rückblick resümierte der Politikdidaktiker Ernst-August Roloff am Beispiel des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg, dass die „Betonung des Erlebnishaften der persönlichen Begegnungen und persönlicher Bekenntnisse allmählich [...] zugunsten von sachlichen Informationen und den Einsichten in objektive Zusammenhänge“ zurückgetreten sei.³³ Und auch in vielen Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen war das konkrete geschichtliche Thema der Naziherrschaft und ihrer europaweiten Folgen schon ab 1958 etwas präsenter geworden, d. h. auch aus dem Nebel undeutlichen Sprechens über „Katastrophe“ und „Unheil“ herausgetreten. Es sind vor allem großstädtische Einrichtungen, etwa in Dortmund, Oberhausen oder Nürnberg, die früher als andere zu klaren Begrifflichkeiten vordringen.³⁴

Auch eine ganze Reihe 1959 durchgeführter Fortbildungs-Tagungen, etwa der „Staatsbürgerlichen Bildungsstelle“ des Landes NRW im Juni 1959, der Akademie Loccum oder der Arbeitsgemeinschaft „Arbeit und Leben“³⁵, und die Fachmedien lassen bereits vor 1960 neue Aufmerksamkeit für das Thema der „Unbewältigten Vergangenheit“ erkennen. Und die von der PAS durchgeführte VHS-Programmanalyse der Jahre 1959–1960 bestätigt diese punktuellen Eindrücke: Marianne Grewe arbeitete heraus, dass das zeitgeschichtliche Angebot seit 1958 merklich anstieg und angesichts guter Resonanz 1959 ausgebaut wurde. Lokale Unterschiede sind unübersehbar, doch haben die untersuchten 447 Volkshochschulen im Jahr 1959/60 in insgesamt 2.097 Angeboten politischer Bildung immerhin 300-mal Zeitgeschichte und den Staat Israel thematisiert. Als auslösende Faktoren identifizierte diese Recherche eine anwachsende Hauptberuflichkeit, Mitarbeiter-Fortbildungen und die VHS-Jugendreferenten.³⁶

Zur Erklärung und Bedeutung dieser seiner Meinung nach erforderlichen Thematisierung hat Hans Tietgens 1958, somit deutlich vor dem eingangs genannten Schlüsselereignis, als er soeben Tutor der Jugendreferenten des Deutschen Volkshochschulverbandes und damit für deren Fortbildung verantwortlich geworden war, einen programmatischen Artikel publiziert.³⁷ Dort formulierte er einen klassischen Satz, der so oder ähnlich oft wiederholt wurde: „die Gegenwart bewältigen wir nur bei rechtem Verständnis der Vergangenheit.“ In den wissenschaftlich unaufgeklärten Begegnungen und Aussprachen sah er Vorurteile und Legenden fortleben. Zentrales Thema war für ihn, wie Hitler und seine Leute an die Macht kamen. Warum konnte der Nationalsozialismus mit seiner Propaganda die Menschen erreichen? Wo lag das Versagen der Demokraten? Antifaschistische Deutungsmuster, die die Großindustrie

33 Roloff, Ernst-August: 50 Jahre internationale Bildung. Was ist geblieben, was hat sich verändert? Braunschweig 2000, S. 14

34 Vgl. Ciupke/Reichling 1996, S. 58 ff.

35 Vgl. die Berichte in VHSiW, 11. Jg. (1959/60) Nr. 5/6, S. 207 f.

36 Grewe, Marianne: Nationalsozialismus und Antisemitismus in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen, in: VHSiW, 11. Jg. (1959/60) Nr. 11/12, S. 17–19 – Für diesen Zeitraum ist von etwa 200 hauptberuflichen Mitarbeiter*innen in allen bundesdeutschen VHS auszugehen; vgl. Gierke/Loeber-Pautsch-Interview Tietgens 1987, S. 40 f.

37 Tietgens, Hans: Unbewältigte Vergangenheit. Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte als Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Kulturarbeit, Heft 4/1958, S. 73–76

verantwortlich machen wollten, oder eine entscheidende Verantwortung kleiner elitärer Gruppen wies er als vereinfachend zurück. Eine „schillernde Mischung von Biologie und Vaterland“, das Freund-Feind-Denken, das Nicht-Begreifen der Funktionsmechanismen der Demokratie sind für Tietgens wichtige Erklärungsbausteine für die NS-Herrschaft. Und die Frage nach der „Rückfallgefahr“ der zweiten deutschen Demokratie ist für ihn zentral; „Vergangenheitsbewältigung“ ist hier also noch unmittelbare Gegenwartsbewältigung.

Diese Akzente waren insofern zeittypisch, als nicht die NS-Verbrechen und deren Opfer im Mittelpunkt standen, sondern das Problem „Wie konnte das alles geschehen?“. Kein Wunder, dass Tietgens vor allem nach psychologischen Zugängen suchte. Er zog psychoanalytische Erklärungsmuster heran, so die Schriften von Alfred Adler, unter anderem weil die Werke von Freud schwer zugänglich waren.

Tietgens lässt ein gewisses Verständnis für die Verzögerung der Aufarbeitung erkennen. Auch die neue wissenschaftliche Disziplin der Zeitgeschichte habe sich schwergetan mit ihrem Blickwinkel auf die „unbewältigte Vergangenheit“, und die psychologischen Hemmnisse wegen zu großer zeitlicher Nähe seien verständlich. „In den letzten Jahren aber sind so zahlreiche Veröffentlichungen erschienen, die das Quellenmaterial in abgewogener Weise auswerten, daß der Zeitpunkt gekommen ist, auch im pädagogischen Raum die Auseinandersetzung mit unserer jüngsten Vergangenheit ernsthaft in Angriff zu nehmen.“ Er formulierte den damals nicht selbstverständlichen Anspruch, dass „alle Anstrengung auf die Sachorientierung und auf das Argument gerichtet sein (muss), will man die Beschäftigung mit der Zeitgeschichte nicht zu einem Akt der Selbstbestätigung degradieren“.³⁸ Die Fragen der Vergangenheitsaufarbeitung, so betont er, reichen in alle Gebiete der Erwachsenenbildung hinein, und ihre Diskussion ist unabweisbar, weil sonst das Absinken der gemachten Erfahrungen in „Ressentiments“ riskiert wird.

Man könnte diesen Aufsatz geradezu als Arbeitsprogramm bezeichnen, denn hier sind zentrale Topoi der Tietgens'schen Befassung mit dem Themenbereich für die Folgejahre benannt: Die Verhaltensweisen der Einzelnen und der Druck des Konformismus, die europäischen und ökonomischen Kontexte, die Erfolge der NS-Propaganda, der Stellenwert von Gewaltenteilung und Traditionsmilieus werden als zentrale Themen herausgestellt. Eine strenge Sachorientierung einerseits und die Beachtung der psychischen Dimensionen der Unterwerfung andererseits geben die Richtung seiner künftigen Aktivitäten an (wobei aus heutiger Sicht eine Konzentration auf Mitläuferschaften und eine Ausblendung von Täterschaften auffällt). Das Postulat einer Orientierung auf Empirisches wird vor dem geschilderten Hintergrund „eigentlichen Sprechens“ verständlich. Tietgens' auf Objektivierung und Verwissenschaftlichung zielende Vorschläge zur Auseinandersetzung mit der erst kürzlich geendeten NS-Herrschaft waren noch minoritär.

Bis in die 1970er-Jahre konkurrierten andere Töne und Sichtweisen, vor allem die Rede vom deutschen Leid, von zu viel Demokratie als Instabilität und Auffassungen

38 Tietgens 1958, S. 74

des NS-Regimes als Rausch der Massen.³⁹ Eine auf empirischen Erkenntnissen beruhende Dezentrierung der Perspektiven war allein deshalb schon schwierig, weil neben Erfahrungsberichten von Verfolgten und ihren Verbänden so gut wie keine zeithistorischen Forschungen verfügbar waren. Diese begannen in Deutschland erst intensiver mit den gerichtlichen Verfolgungen von NS-Tätern ab 1958.⁴⁰

Ein im Herbst 1960 publizierter Aufsatz von Tietgens vertieft dieses Plädoyer: Der Autor blickt auf das Verhalten der NS-Zeitgenossen im Alltag, die Überforderung durch Weimarer Demokratie, Freiheit und Kompromisse sowie die Notwendigkeit, Verantwortung und Selbstbestimmung einzuüben. Die nüchterne Demokratie müsse es lernen, für ihre Anliegen emotional zu motivieren, müsse die „Enkulturation“ der Jugend auch hinsichtlich ihrer Teilhabe im Blick behalten. „Und die Praxis der politischen Bildung sollte beachten, dass die Vorformen des Autoritären sich heute in der Form des Konformismus bemerkbar machen.“⁴¹

Das Plädoyer für Rationalität in der politischen Bildung ist bei Tietgens eingebettet in eine politische Gesamtsicht. So argumentiert er 1963: „Es muß merkwürdig berühren, wenn so etwas Selbstverständliches, wie seinen Verstand einzusetzen, gerade bei lebenswichtigen Fragen für zweitrangig, wenn nicht gar für ungut erklärt wird. [...] Die Abwertung der substantiellen Ratio in der Politik, die Beschränkung des Verstands auf technische und ökonomische Dienste sind das schwerwiegendste Hindernis für eine Demokratisierung. [...] Das deutsche Gemüt und die nationale Tradition sind kein Ersatz für die Notwendigkeit, konkrete Situationen zu analysieren und Konsequenzen für das politische Handeln daraus zu ziehen.“⁴²

Im Frühjahr 1960 gebeten, die Erfahrungen der DVV-Jugendreferenten mit der „Schmierwelle“ zusammenzufassen, wagt Tietgens die These, dass in diesem Kontext gedankliche Unklarheiten und jugendliche „Vitalitätsbedürfnisse“ stärker als antisemitische Verhetzung wirksam sind. Zu stark sei aber auch in der politischen Bildung nach links auf den Kommunismus geschaut worden; ein neuer Stil sei erforderlich, der keine „Ideal-Demokratie“ schaffen könne, „sondern den Wirklichkeitssinn fördern will“ und gleichzeitig über die Ursachen des Nationalsozialismus aufkläre. Politische Betätigung junger Menschen sei zu fördern, auch durch Ausweitung demokratischer Prozesse.⁴³

Dies heißt zugleich: Tietgens neigte nicht zur Überbetonung des Historischen in der politischen Bildungsarbeit. „Für die politische Bildung [...] sollten Ansätze aus der Gegenwart gefunden werden, so sehr es notwendig ist, sie mit Vergangenheitserfahrung anzureichern. Sie ist besser aus aktueller Perspektive zu gewinnen.“⁴⁴ Verknapp

39 Vgl. etwa den Leiter der Staatsbürgerlichen Bildungsstelle NRW (später Landeszentrale für politische Bildung): Nachtwey, Hermann-Josef: Wir und „tausend Jahre“, in: VHSiW, 11. Jg. (1959/60), Beilage zu Heft 3–4, S. 26 f.

40 Eine der ersten in Deutschland breit wahrgenommenen Recherchen zur Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung war die in hohen Auflagen von mehreren Landeszentralen für politische Bildung vertriebene Veröffentlichung von Scheffler, Wolfgang: Judenverfolgung im Dritten Reich, Berlin 1960

41 Tietgens, Hans: Nationalsozialismus und politische Bildung, in: Die neue Gesellschaft, 7. Jg. (1960) Heft 5, S. 346–349, Zitat: S. 349 (1960b)

42 Tietgens, Hans: Zukunftsaspekte der Demokratisierung, in: Neue Gesellschaft, 10. Jg. (1963) Heft 1, S. 8–16, Zitat: S. 9

43 Tietgens 1960a

44 Tietgens, Hans: Falsche Ansätze in der politischen Bildung, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 5. Jg. (1960) Heft 7, S. 296–307 (1960c), hier: S. 299

ausgedrückt, wird Zeitgeschichte bei ihm als Vorgeschichte aktueller Problemhori- zonte relevant:

„[...] das Spezifische der politischen Bildungsarbeit ist dann bei diesen aufregen- den, aktuellen Fällen nicht gleich zu fragen: wie muss ich da handeln oder wie kann ich da handeln? Sondern zu fragen: Wie konnte das denn überhaupt so geschehen, wie konnte das passieren? Und von daher den zeitgeschichtlichen Aspekt immer mit drin zu haben.“⁴⁵

„Tauwetter“ im Westen

Mit seinem deutlichen Engagement für die „Vergangenheitsaufarbeitung“ ist Hans Tietgens in der Erwachsenenbildung eher ein Solitär, gesamtgesellschaftlich aber doch erkennbarer Teil einer Generation, die seit dem Ende der 1950er-Jahre politische Aufbruchsstimmungen zu verbreiten sucht. Diese Wendezeit hat Tietgens selbst ver- schiedentlich⁴⁶ als „Tauwetter“ des Westens etikettiert – als eine Zeit der Befreiung demnach in Analogie zum allmählichen Aufbrechen des Stalinismus. Und er sah dies- ses durchaus auch als Ergebnis einer ambivalenten Öffnung zum Westen:

„Das, wo es sich öffnete, wo eben der Antibolschewismus nicht mehr das Alleinherr- schende war. Wo sich BRD, Bananenrepublik Deutschland, völlige Abhängigkeit von den Vereinigten Staaten sich mal positiv auswirkte, nämlich als die Kennedy-Ära begann und auch das sich hier Luft verschaffte, man hier Dinge sagen konnte, wo man nicht gleich scheel deswegen angeguckt wurde, und diese Öffnung, dieses Tauwetter, dieses Freiwer- den, jetzt kommen Reformtendenzen in Gang.“⁴⁷

Charakteristika der „eingefrorenen“ Periode waren für Tietgens das erwähnte gesell- schaftliche und familiäre Schweigen über die NS-Verbrechen, die Konservierung vor- moderner Positionen in den Geisteswissenschaften sowie der aggressive Antikommun- ismus, der die Bundesrepublik in ihrem ersten Jahrzehnt prägte und dem auch die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV wichtige Gründungsmotive verdankte.⁴⁸

Sich und andere aus diesem Schatten herausgearbeitet zu haben, vermeldet Hans Tietgens mehrfach als professionelle Leistung: Richtungsübergreifend habe z. B. bei allen am Jugendreferenten-Programm beteiligten Verbänden der Jugend- und Er- wachsenenbildung der Konsens bestanden, sich von „Indoktrinationsansinnen“ frei zu halten.⁴⁹ Die damals vorherrschende Denkfigur des Nationalsozialismus und Kom-

45 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens 1994, S. 16

46 siehe z. B. Hering/Lützenkirchen-Interview Tietgens 1992, S. 217

47 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens 1994, S. 14

48 „...die Begründung war eben, wir sollten ´was für den Antibolschewismus tun.“ (Ciupke/Reichling-Interview Tietgens 1994, S. 11)

49 Siehe Tietgens, Hans: Schwierigkeiten und Möglichkeiten politischer Bildung, in: deutsche jugend, Jg. 1961, September-Heft, S. 399–405, hier S. 405; Tietgens, Hans: Schwierigkeiten und Möglichkeiten Politischer Bildung. Erfahrungen, Ent- wicklungstendenzen und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung, in: Stifter, Christian (Red.): Theorie und Praxis der politischen Bildung an der Volkshochschule (Bericht zur 16. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbei- tung historischer Quellen der Erwachsenenbildung), Wien 1988, S. 7–17, hier: S. 9

munismus zusammenfassenden „Totalitarismus“ scheint Tietgens nicht geteilt zu haben.⁵⁰ Sein Blick auf die DDR zum Beispiel ist eher von Neugier als Abwehr geprägt, und er warnt vor den Schemata des Schwarz-Weiß-Denkens im Kalten Krieg: Dieses führe lediglich zu einem abstrakten Modelldenken und verstelle den Blick auf Varianten der Entwicklung.⁵¹

Die Merkmale der Phase, in der sich die Beschäftigung mit den NS-Staatsverbrechen langsam intensiviert, sind übrigens in unterschiedlichen Disziplinen und Professionen, etwa der Geschichtswissenschaft, der Pädagogik und den Massenmedien, sehr ähnliche: Versachlichung, Dokumentation und Quellenfundierung stehen ganz oben in der Begründung ihrer Anstrengungen, Filme, Dia-Bilder und Originaltöne werden vermehrt eingesetzt (und reflektiert!).⁵² Und diese Rechtfertigung mittels Sachlichkeit oder gar „Objektivität“ verweist auf einen hohen Legitimationsbedarf, aber zugleich auch auf die Notwendigkeit neuer Perspektiven.

Theorieimporte und Wissenschaftsorientierung

„Nachdem [...] nach dem Krieg über ein Jahrzehnt lang der Informationsfluß der Humanwissenschaften aus dem Ausland in die Bundesrepublik aufgehalten war, drang er seit dem Ende der 50er-Jahre umso massiver in das bundesrepublikanische Denken ein“, notierte Hans Tietgens 1994.⁵³ Die Abkehr von traditionellem Predigtverhalten und ein Ernstnehmen pluraler Interessen konnten sich nun auf neuere wissenschaftliche Strömungen beziehen. Damit ging bei Tietgens eine scharfe Kritik traditioneller Geisteswissenschaft einher:

„In den 50er-Jahren waren Pädagogikprofessoren in der Tat Leute, die deutsche Philosophie, möglichst deutsche Philosophie, diesen Idealismus nachplapperten. Und ab '60, jetzt grob gesagt, haben Pädagogikprofessoren dann anderes gelesen, nämlich das was sie am Abend vorher aus amerikanischer Literatur herausgeholt haben [...]“⁵⁴

Sein Ausweg aus diesen Bornierungen war eine eklektische und interdisziplinär geprägte Wissenschaftsorientierung mit gesellschaftswissenschaftlicher Schlagseite. Man muss sich allerdings dabei vergegenwärtigen, wie bescheiden die universitäre Etablierung dieser Disziplinen in den 50er-Jahren noch war. Auf die später als kritisch rubrizierte Soziologie war noch wenig zu rechnen: Hier dominierten oft noch die Volkstumskundler der Nazi-Jahre sowie die kulturkritische Klage der Kriegsende-Zeit über die „allgemeine Verknächtung des Menschen durch abstrakte Zwänge“ und das „metaphysische Geheimnis“ der NS-Phase; eine Annäherung an empirische Sozial-

50 Das Adjektiv „totalitär“ wird von Tietgens allerdings später oftmals zur Kennzeichnung des kapitalistischen Marktradikalismus verwendet.

51 Vgl. Tietgens 1960c, S. 301

52 Siehe etwa die Beiträge von D. Pfeleiderer und P. Gerhardt in: VHSiW, 11. Jg. (1959/60) Heft 2, S. 85 ff.

53 Tietgens, Hans: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen, Frankfurt/M. 1994, S. 8

54 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens 1994, S. 7

forschung hatte eben erst begonnen.⁵⁵ Die Psychoanalyse war noch weitgehend als zersetzend verdächtig. Welche anderen Bezugs-Disziplinen boten sich an?

„Die Abwendung von der deutschen idealistischen Philosophie hin zu der Empirie und möglichst natürlich der primitiven Empirie, wie sie damals noch am schnellsten zu kriegen war aus den Vereinigten Staaten.“⁵⁶ Und so stürzten sich Tietgens und seine Verbündeten auf die Theorie-Importe, die nun greifbar wurden. Dies waren zum Beispiel die Resultate der Soziolinguistik und des Interaktionismus, die sich empirisch mit den Einflüssen von Sprache, Schichten, Emotionen auf soziale und vor allem auf Lernprozesse befassten:

„[...] diese Entwicklung vom Verständnis in der Gesellschaft, in der wir leben, als Massengesellschaft hin zu einer mobilen, gab nicht nur eine realistischere Argumentation für Erwachsenenbildung, sondern fand dann mit der Zeit immer mehr Zustimmung. Und natürlich vor allen Dingen auch durch empirisch-soziologisches Material.“⁵⁷

Die Komplexität der „Industriegesellschaft“ auszuhalten und kritisch zu analysieren, statt über die „Massengesellschaft“ zu klagen, wurde zur Maxime dieser neuen politischen Bildung. Neben den soziologischen Impulsen, die Tietgens vornehmlich aus den USA und den skandinavischen Ländern bezog, ist seine Kooperation mit der entstehenden Politikwissenschaft sehr auffällig: Deren Exponenten, vor allem von der Freien Universität in Berlin, setzte er in den von ihm organisierten Fortbildungen zum NS-Regime gern ein – sicher kein Zufall, denn weite Teile dieser Disziplin verstanden sich ja selber als Demokratisierungs-, ja sogar als Reeducation-Wissenschaft: „[...] ich habe auch immer wieder auf Lehrende und Absolventen der Hochschule für Politik in Berlin zurückgegriffen.“⁵⁸

Die oben verwendete Vokabel „eklektisch“ meint also nichts Pejoratives – vielmehr eine „ausschweifende und suchende“ Denkbewegung, „weil Tietgens den Blick über unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen bzw. Denkrichtungen schweifen lässt und dabei immer wieder Erfahrungen aus den verschiedensten Bereichen der Erwachsenenbildungspraxis ins Spiel bringt.“⁵⁹

Jugendreferenten und Fortbildungen als „Hebel“

Tietgens' Beitrag zur Professionalisierung der EB insgesamt kann und braucht hier nicht gewürdigt zu werden – dies ist an anderer Stelle nachzulesen.⁶⁰ Doch als Tutor und Mentor der DVV-Jugendreferenten – eine Arbeit, an der er sich auch nach Über-

55 So Leopold von Wiese 1946 (zit. nach Bodemann, Y. Michal: In den Wogen der Erinnerung, München 2002, S. 45) – Zum Ausnahmefall des Bezugs auf Theodor Geiger siehe den Beitrag von Johannes Weinberg.

56 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens 1994, S. 7

57 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens 1994, S. 12 f.

58 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens 1994, S. 14, so nennt er namentlich Otto H. von der Gablentz, Gert von Eynern, Ernst Fraenkel, Wolfgang Hirsch-Weber und Otto Stammer.

59 Wittpoth, Jürgen: in: Gieseke, Wiltrud /Ludwig, Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Berlin 2011, S. 260

60 Siehe die Beiträge von Ortfried Schäffer und Josef Schrader, in: Gieseke/Ludwig 2011, S. 291 ff. und 299 ff. sowie den Beitrag von Dieter Nittel in diesem Band

nahme der PAS-Leitung 1960 noch ca. sechs Jahre „nebenbei“ beteiligte – gelang es ihm, einige Weichen nicht nur für die politische Bildung zu stellen. Als institutionelle Voraussetzung für Neuerungen galt ihm eine gewisse Unabhängigkeit von lokalen Machtverhältnissen; die den Volkshochschulen manchmal geradezu aufgedrängten Jugendreferenten (1960 waren es zwölf Personen, später 16) wurden so zum Experimentierpool und zur Avantgarde der Professionalisierung: Immerhin 60 % dieser Gruppe verblieben, so betont er nicht ohne Stolz, im VHS-Bereich, oft als Leiter, und auch die übrigen arbeiteten großenteils in anderen Feldern der Erwachsenenbildung.⁶¹ Ein Generationenwechsel – von Tietgens gern als die Ablösung der nebenamtlichen „Studienräte“ zugespitzt – war Vorbedingung für die Rezeption der offenen und interdisziplinären Perspektiven, die ihm notwendig erschienen.

Die Themen der ersten drei von Hans Tietgens anberaumten Fortbildungskonferenzen im DVV lauteten: „Das Selbstverständnis des politischen Erziehers“, „Skeptische Generation und Politische Bildung“ und „Die politische und sozialpädagogische Bedeutung des Industriebetriebs“.⁶² Diese Akzente unterstreichen die These von Hans Tietgens, dass eine neue politische Bildung sich auch und nicht zuletzt des „vorpolitischen Raums“ zu vergewissern habe.⁶³

Die 5. Arbeitstagung im März 1959 in Grainau/Bayern war dann dem Thema „Die Bedeutung der Zeitgeschichte für die politische Bildung“ gewidmet. Der Münchner Historiker Hans Buchheim führte ins Thema ein, die Heidelberger Psychologin Wanda von Baeyer-Katte erläuterte „Das Verhalten der Menschen unter totalitärer Herrschaft“, und der Hamburger VHS-Leiter Hermann Vogts gab mit Hans Tietgens und Martin Broszat methodische Anregungen, z. B. zur Quellenarbeit.⁶⁴

Tietgens erinnert sich im Interview an weitere Fortbildungen über Vorurteile und deutsch-deutsche Fragen. Insbesondere die von Baeyer-Katte eingebrachten Ideen einer „politischen Psychologie“⁶⁵ scheinen Hans Tietgens über längere Zeit beschäftigt zu haben; er spricht sogar von der Notwendigkeit eines „psychotherapeutischen“ Zugangs zu den NS-Erfahrungen.⁶⁶ Die von ihm als Hindernis für Bildung und Demokratie diagnostizierte „Flucht vor der Freiheit“⁶⁷ taugt dazu ebenfalls als Begründung. Dies fällt in eine Zeit, in der autoritäre Traditionen auch andernorts und zum Teil schon länger Gegenstand von Untersuchungen und Reflexionen waren, so etwa im Frankfurter Institut für Sozialforschung, und sich der Begriff des Antiautoritären sogar zur Signatur politischer Bewegungen entwickelte. So rückten solche Diagnosen auch in die Aufmerksamkeit der politischen Bildung, was sich etwa in den Arbeiten von Walter Jacobsen und der Etablierung eines Referats „Psychologie“ in der Bundeszentrale für politische Bildung zeigte. Aus heutiger Sicht ist bemerkenswert, dass die-

61 Tietgens 1998, S. 10

62 Tietgens, Hans: Jugendreferentenkonferenzen des Deutschen Volkshochschulverbands, in: VHSiW, 11. Jg. (1959/60) S. 55 f.

63 Tietgens 1963, S. 14 ff.

64 Conert, Hans-Georg: Der nationalsozialistische Staat als Beispiel totalitärer Herrschaft, in: VHSiW, 11. Jg. (1959/60), S. 57 f.

65 von Baeyer-Katte, Wanda: Das Zerstörende in der Politik, Heidelberg 1958 – vgl. auch von Baeyer-Katte, Wanda u. a.: Autoritarismus und Nationalismus – ein deutsches Problem? Frankfurt/M. 1963

66 Tietgens 1958, S. 76

67 Tietgens 1963, S. 14

ser psychologische Zugang anschlussfähig war für unterschiedliche Deutungen der Vergangenheit: für die apologetische des „verführten“ Volkes ebenso wie für kritische Blicke auf das Funktionieren der „Volksgemeinschaft“ und ihrer Ausschluss-Mechanismen, für „die Sehnsucht nach dem Kollektiven“⁶⁸, vor allem aber als Mahnung für die Gegenwart demokratischer Verhältnisse.

Sehr viel später, 1971, äußerte sich Tietgens in dem gemeinsam mit Johannes Weinberg verfassten Buch „Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens“ zum Stichwort „Unbewältigte Vergangenheit“ folgendermaßen: „Demnach will der Umgang mit dem eigenen Versagen und mit den erlittenen Versagungen erlernt sein. Aufgabe der EB wäre es demnach, Hilfen zu bieten, die es erleichtern, Erfahrungen machen zu können, Erlebnisse zu verarbeiten, Affekte zu kontrollieren, für den Dialog fähig zu werden [...]“⁶⁹ Insofern bleibt die Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte weiterhin mit der Gegenwartsaufklärung eng verknüpft. Und Tietgens zeigt mit seiner Perspektive, dass er selber der Erfahrungsgeneration verbunden bleibt und sein Publikum, das ebenso in die historischen Ereignisse involviert war, durch kritische Inspektion eigener Prägungen, psychologische Deutungen und das Lernen des akzeptierenden Sprechens zur Selbstaufklärung und demokratischen Partizipation anregen möchte.

Er insistiert auf einer kritischen Funktion politischer Bildung, aber – mit Blick auf die zeitgenössischen Debatten – auch darauf, dass es sich zumeist um nicht-antagonistische Konflikte handele: „[...] dass da einfach die Möglichkeiten durchdacht wurden, wie man Interesse wecken kann für politische Bildung. Und das ging sicher nicht über die Institutionenkunde, das ging nur über die Auseinandersetzung mit bestehender Kritik und der Auseinandersetzung mit Konflikten. Und wenn dann 68 gesagt wurde, also die politische Bildung sei nicht konfliktorientiert gewesen, dann ist das auch eine Fehleinschätzung. Was wir NICHT vertreten haben, ist, dass die Konflikte immer antagonistisch sein müssen.“⁷⁰

Tietgens brachte in diese Tutoren- und Fortbildungsarbeit auch Wissen und Beziehungskapital aus seinen früheren Tätigkeiten – etwa im SDS – ein: Es ist sicher kein Zufall, dass er 1961 gemeinsam mit dem Verband Deutscher Studentenschaften eine Konferenz über den Ausbildungsbedarf für die politische Bildung durchführte, seine Stichwortgeber kamen zumeist aus der undogmatischen Linken (wie Helmut Fleischer, Tobias Brocher oder Personen des linken Widerstands wie Günther Weisenborn). Aber er scheute ebenso wenig die Kooperation mit Expertinnen und Experten anderer politischer Provenienz wie Wanda von Baeyer-Katte, Arnold Bergstraesser oder Peter Hofstätter.

68 Hans Tietgens in einer Podiumsdiskussion: Siehe von Cube, Alexander u. a.: *Kompensation oder Emanzipation?*, Braunschweig 1974, S. 90

69 Tietgens, Hans/Weinberg, Johannes: *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*, Braunschweig 1971, S. 61

70 Ciupke/Reichling-Interview Tietgens 1994, S. 10 – vgl. dazu auch die Beiträge von Wiltrud Gieseke und Peter Hufer in diesem Band

Spätere Blickwinkel

Die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ verblieb ab Mitte der 1960er-Jahre, dies war u. a. auch funktionsbedingt, nicht im Zentrum des beruflichen Denkens und Handelns von Hans Tietgens. Das ist, wie angedeutet, auch konsequent im Kontext seiner Konzepte, die der jüngsten Historie eine zwar unabdingbare, aber auch dienende Funktion zuwiesen.

Mittlerweile übernahm auch ein anderer, wenngleich nicht ganz neuer Deutungsansatz die Diskurshegemonie in der politischen Bildung: Das waren die Faschismustheorien, in denen mehr oder weniger den Wirtschaftseliten die alleinige Verantwortung für das Scheitern der Weimarer Demokratie und die Machtübernahme durch die Nationalsozialisten zugeschrieben werden konnten. Solche Rundum-Theorien, die hermetische und apodiktische politische Sichtweisen vortrugen und in diesem Fall fast ausschließlich aus dem Gesichtspunkt der Ökonomie heraus argumentierten, waren Tietgens' Sache nie. Da ging er auf Distanz.

Dennoch sind die Motive der hier skizzierten frühen Phase – Wissenschaftsorientierung, skeptische Rationalität und Kontroverse als Wege der Selbstaufklärung, Aufmerksamkeit für Deutungsunterschiede, Professionalisierung statt Austausch und Begegnung, indirekt-kommunikative Didaktik, Vielfalt der Bildungsmotive und -hemmnisse, empirische Analyse der Praxis – in seinem weiteren Weg erkennbar, in Schriften wie Taten.

Inhalte

Stellenwert der Aufgabenbereiche

Lokal-regionale Geschichte in der VHS

Etwas für das historische Bewußtsein zu tun, gilt allseits als eine vorrangige Aufgabe der Erwachsenenbildung (EB) (→ 61.110). Sie zu realisieren, bereitet indessen nicht unbeträchtliche Schwierigkeiten. Das Interesse an der Geschichte bei den potentiellen Adressaten der EB ist eher personalistisch oder idyllisch. Den daraus folgenden Bedürfnissen kommen große Ausstellungen, wie sie im letzten Jahrzehnt sich vermehrt haben, entgegen. Kurse zu besuchen, liegt dagegen weniger nahe. Sie erfordern ein Sich-Einlassen auf Fremdes und nicht nur gelegentliche Neugier auf die Vergangenheit. Die traditionellen Geschichtskurse sind daher höchstens noch in den Arbeitsplänen großstädtischer VHS zu finden. Schon eher ist Aufgeschlossenheit zu erwarten, wenn von der Gegenwart in die Vergangenheit zurückgefragt wird. Darin ist geradezu ein didaktischer Leitsatz für die Thematisierung der Geschichte in der EB zu sehen (→ 61.220). Dabei sollte aber nicht vergessen werden, daß es gilt, ein Bewußtsein zu schaffen von der doppelten Abhängigkeit dessen, was aus der Geschichte übermittelt wird, von der Quellenlage und der Interpretation. Eine solche Anforderung macht die Lernsituation aus, in der Umgang mit der Geschichte über das Anekdotische hinausführen sollte. Daran will auch angesichts der jüngsten Interessenentwicklung gedacht sein.

Ausgangslage

Seit einigen Jahren ist von einer „neuen Geschichtsbewegung“ die Rede. Sie macht sich allenthalben bemerkbar, und auch in den Arbeitsplänen der Volkshochschule (VHS) spiegelt sie sich wider. Es sind Laienhistoriker, die einen neuen Zugang zur Geschichte gefunden haben. Sie setzen sich für die Betrachtung „von unten“ ein. Die Aufmerksamkeit wird

**Neue
Geschichtsbewegung**

Kontinuität und Weiterentwicklung: Das Thema Lokalgeschichte im VHS-Handbuch (1986, Ausriss)

Dass Tietgens in den Interviews und Rückblicken seiner letzten beiden Lebensjahre die hier geschilderte Pionierarbeit hervorzuheben pflegte, verweist darauf, dass sie für ihn nicht nur eine Episode war. Auch weitere Anzeichen belegen, dass er die Ausdifferenzierungen der erinnerungskulturellen Diskurse aufmerksam verfolgt hat. Es ist anzunehmen, dass die sehr viel später entstandenen Texte des Handbuchs „Die Volkshochschule“ zur „Zeitgeschichte“ von ihm verfasst worden sind, darauf weisen der Argumentationsduktus und der Sprachstil mehr als deutlich hin.⁷¹ So können wir schließen, dass seine Transfer- und didaktischen Übersetzungsbemühungen sich in den dortigen Blättern niedergeschlagen haben. Die öffentlichen Kontroversen der 1980er- und 1990er-Jahre, insbesondere der Historikerstreit und die Versuche einer problematischen und öffentlich skandalisierten Historisierung der NS-Geschichte, sind dort rezipiert. Die Ansätze der Geschichtswerkstätten, der Oral History und Lokal- bzw. Alltagsgeschichte, werden für die politische Bildungsarbeit gewürdigt, und die Notwendigkeit eines vergleichenden Blicks auf die beginnende Aufarbeitung der DDR-Geschichte nach 1990 wird ebenfalls nicht übersehen. Auch Ralph Giordanos Stichwort von der „zweiten Schuld“ infolge der Ignoranz gegenüber „nazistischer Infamie“ scheint ihn erkennbar beeinflusst zu haben.

Dennoch gibt es auch Leerstellen, denn Tietgens bleibt offenbar selber gefangen in dem Erinnerungskäfig seiner Generation. Insbesondere der Perspektivwechsel auf die individuellen Opfer und vielfältigen Opfergruppen des Nationalsozialismus, der sich seit Anfang der 1990er-Jahre im öffentlichen Diskurs allmählich durchgesetzt und die Geschichts- und Erinnerungskultur in Deutschland seither geprägt hat, wird in seinen öffentlichen Wortmeldungen kaum sichtbar. Die Fluchtpunkte seiner Reflexionen bleiben das Scheitern der Weimarer Demokratie und die Frage, ob es gelingt, die neuen politischen Verhältnisse, die Wertschätzung von Demokratie und Menschenrechten in der westdeutschen Republik nachhaltig auch in den subjektiven Verhaltensökonomien zu verankern: Revisionen, Verleugnungen und subjektive Verirrungen sind mit den Möglichkeiten einer vielfältig kontextuierten und teilnehmerorientierten politischen Bildung abzuwehren bzw. zu dekonstruieren.

Hans Tietgens agierte hier nicht nur als Vertreter einer aufgeklärten, nach allen Seiten hin kritischen politischen Bildung, sondern auch in Folge seiner eigenen Lernwege als skeptischer Demokrat und ausgleichender Humanist.

71 Vgl. „Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter“, 21. Lieferung, Bl. 62.231 (Dezember 1988) und 26. Lieferung, Bl. 62130 (Juni 1994)

Industriearbeiter, Volkshochschule und „kulturelle Passung“

HELMUT BREMER

Institutionen der Erwachsenenbildung stehen jedem offen – aber nicht alle gehen hin! Diese simple Aussage gilt im Grunde, seit sich die Erwachsenenbildung mehr oder weniger systematisch damit beschäftigt, an wen Angebote adressiert sind und wer dann tatsächlich daran teilnimmt. Das Ergebnis ist bekannt: Erreicht wird nur ein Teil und noch dazu nur ein bestimmter sozialer Ausschnitt.¹ Dafür haben sich verschiedene Begriffe etabliert, von „Weiterbildungsschere“² bis zur „doppelten Selektivität“.³ Offenbar laufen also die Biografien und Bildungswege in Bahnen, die sozialen Logiken folgen. Soziale Ungleichheiten übersetzen sich dabei in Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung.⁴ Auch der Erwachsenenbildung gelingt es dabei nur in Ansätzen, diesen Tendenzen entgegenzuwirken.

Für die Volkshochschule ist das von erheblicher Bedeutung, ist doch der Anspruch, „Bildung für alle“ zu ermöglichen, für sie als öffentliche Einrichtung von besonderer Relevanz. Der ursprünglich im Jahr 1964 verfasste Text von Hans Tietgens „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“⁵ verdeutlicht die Notwendigkeit, sich mit dieser Problematik auseinanderzusetzen. Es bedürfe erheblicher Anstrengungen und einer „Einstellungsänderung“, ansonsten „wird die Erwachsenenbildung die soziale Gruppe nicht erreichen, für die sie einmal ihre Arbeit begonnen hat“.⁶ Das zeigt, dass gerade „Arbeiterbildung“ als spezifische Form politischer Bildung in der Erwachsenenbildung auf der normativen Ebene seit jeher einen hohen Stellenwert hatte. Zugleich verdeutlichte sich hier immer die besondere Schwierigkeit, diese Gruppe für die Teilnahme an Bildungsangeboten zu gewinnen.⁷ Siebert konstatierte später, dass gerade „die politischen Bildungsangebote [...] nicht in erster Linie von denjenigen in Anspruch genommen [werden, H. B.], für die sie konzipiert sind, nämlich von den politisch und sozial benachteiligten Gruppen, sondern am ehesten von der intellektuellen bürgerlichen Mittelschicht“.⁸

1 Vgl. Bremer, Helmut: Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/2017, S. 115–125

2 Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978, S. 525

3 Faulstich, Peter: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1981, S. 61 ff.

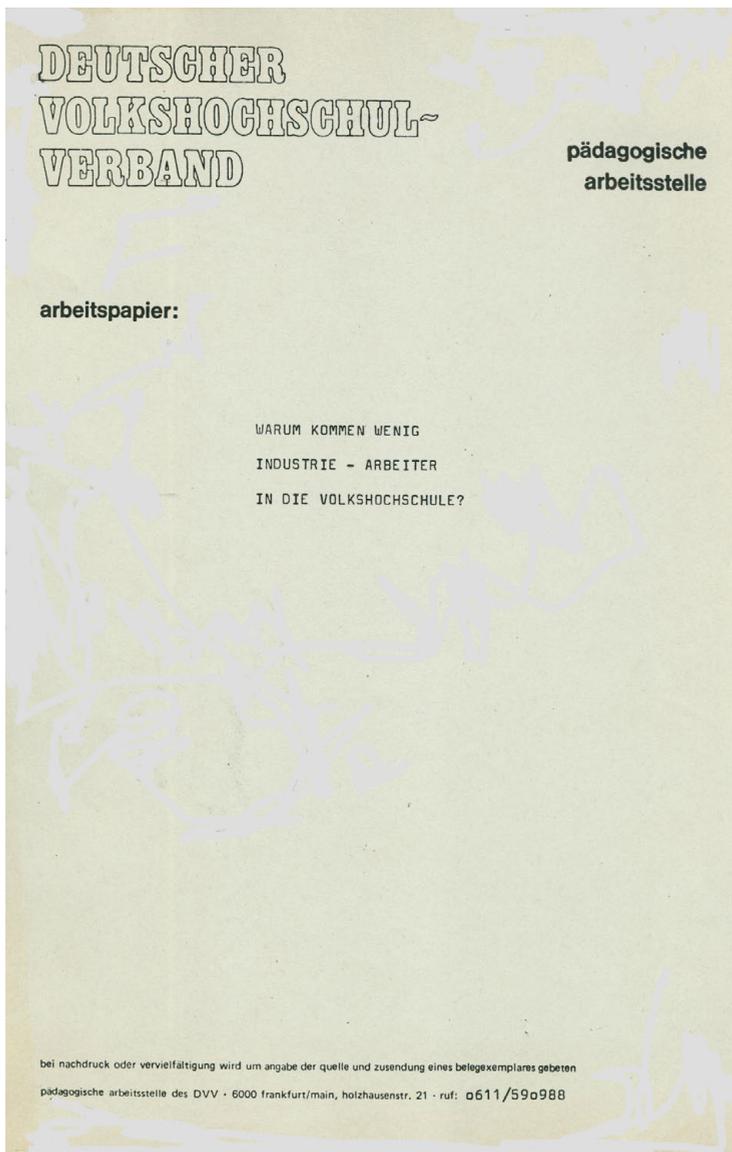
4 Vgl. Bremer, Helmut: Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen, in: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, Frankfurt/M. 2016, S. 69–96

5 Tietgens, Hans: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? in: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Darmstadt 1978 [1964], S. 98–174

6 ebd., S. 163

7 Vgl. ausführlicher Ciupke, Paul/Reichling, Norbert: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, in: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 257–288

8 Siebert, Horst: Lerninteressen und Lernprozesse in der politischen Erwachsenenbildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft, Bonn 1990, S. 431–447, hier S. 432 f.



Hans Tietgens' Arbeitspapier von 1964

Tietgens' Analyse erweist sich aus heutiger Sicht immer noch als ausgesprochen aufschlussreich und ergiebig, wenn man den Gründen nachspüren will, wie es dazu kommt. Es hat nicht nur mit Zeit, finanziellen Mitteln und anderen, eher auf der Oberfläche liegenden „üblichen Begründungen“ zu tun.⁹ Die Ursachen sind tiefer verwurzelt in der Alltagskultur, der Art zu sprechen, in den Einstellungen zu Bildung

9 Tietgens 1978, S. 124 ff.

und Lernen. Tietgens stößt damit in eine soziokulturelle Dimension vor, die auf subtile Weise zu Ein- und Ausschluss aus Bildung beiträgt. Die Konstellation „Industriearbeiter trifft Volkshochschule (nicht)“ kann mit Bourdieu als Problem „kultureller Passung“¹⁰ begriffen werden: Die Volkshochschule ist demnach ein Ort, an dem eine bestimmte „pädagogische Kultur“ herrscht, die ganz unterschiedlich an die Alltagspraxis sozialer Milieus anschließt – oder eben, wie am Beispiel der Industriearbeiter, gerade nicht.

Dem wird im Folgenden nachgegangen, indem zunächst empirische Befunde zu Arbeiterbildung und Volkshochschule aus der Weimarer und frühen Nachkriegszeit skizziert werden (1). Sodann wird anhand der Analysen Tietgens der Zusammenhang von sozialer Lage, Weiterbildungsdisposition und Volkshochschule nachgezeichnet und aus der Perspektive der „kulturellen Passung“ re-interpretiert (2 und 3), bevor Verbindungen zu „habitussensibler“ Weiterbildung (4) sowie zur Milieutheorie heutiger Zeit geschlagen werden (5). Am Schluss steht ein kurzes Fazit (6).

1 Arbeiterbildung und Volkshochschule – was man wusste ...

Tietgens geht in mehreren Schritten vor, indem er zunächst historisch das Verhältnis Arbeiterbildung und Volkshochschule skizziert, dann auf Basis empirischer Befunde die Situation von Arbeitern und Angestellten darstellt und auf häufig herangezogene Gründe für die geringere Teilnahme von Arbeitern an Weiterbildungsangeboten eingeht. In den zentralen Abschnitten zieht er sodann, vor allem gestützt auf die damals neuen sprachsoziologischen Arbeiten Bernsteins, sozialkulturelle und psychologische Dimensionen mit heran, um die Ebene der Interaktionen und Lernprozesse und daraus resultierende Bildungsbarrieren zu diskutieren, bevor am Schluss (bildungs-politische) Konsequenzen aufgezeigt werden.

Zunächst verweist er also auf Traditionen der Arbeiterbildung, deren Wurzeln im 19. Jahrhundert liegen.¹¹ Insbesondere in der Zeit der Weimarer Republik sind einige Studien entstanden, die hier mit einbezogen werden sollen, da sie für das Verstehen der Weiterbildungsbeteiligung verschiedener sozialer Gruppen und insbesondere von „Arbeitern“ erhellend sind. Zumeist handelte es sich um Untersuchungen, die sich auf lokale Einrichtungen bezogen und in denen die Bildungsinteressen der Teilnehmenden anhand von belegten Kursen geordnet und zu Bildungstypen gebündelt wurden. Einige seien hier kurz benannt:

- Engelhardt, dessen Arbeit 1926 im Umfeld der Volkshochschule Groß-Berlin entstand und auf einer standardisierten Befragung von 16.000 Teilnehmenden

10 Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner: Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit, in: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden 2010, S. 103–125

11 Vgl. Brock, Adolf: Arbeiterbildung, in: Kaiser, Arnim (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung, München 1989, S. 42–54

basierte, hatte drei Typen unterschieden.¹² Der Typus des *Fachmenschen* (Hauptträger qualifizierte Metallarbeiter) zeichnet sich durch Interesse an berufsrelevanten Themen aus. Demgegenüber treten fachliche Interessen beim Typus des *politischen Menschen* (besonders gering qualifizierte Arbeiter) kaum auf. Der Typus des *ästhetisch-literarischen Menschen* (klassenübergreifend vor allem Frauen, teilweise Männer aus kleinbürgerlichen Handwerksberufen) zeigte besondere Interessen an kulturellen und ‚schöngestigen‘ Themen.

- Radermacher¹³ differenzierte auf Basis von 21.000 Fragebögen von Besuchern des Wiener Volksheims einen von handarbeitenden Berufsgruppen dominierten H-Typus und einen von Büro- und Handelsangestellten geprägten A-Typus. Dem (proletaroiden) H-Typus diene Bildung dem Nachholen bzw. Festigen fehlender elementarer Bildungsgrundlagen. Qualifiziertere Facharbeitergruppen hatten darüber hinaus Interesse an Weiterbildung, die sachlich an ihre jeweiligen Tätigkeiten angeschlossen. Dagegen hatte der A-Typus kaum Bedarf an solchen grundlegenden Kursen. Ihm ging es vor allem um das Erlernen von Fremdsprachen; darüber hinaus sollten soziale und an der höheren Kultur orientierte Kompetenzen zu Aufstieg führen.
- Buchwald¹⁴ griff eine von Hofmann 1910¹⁵ im Rahmen einer Systematisierung der Büchereiarbeit herausgearbeitete Lesertypologie männlicher Arbeiter auf: der naiv-phantasiemäßige proletarische Leser (Abenteuerbücher; Neigung zu Realitätsflucht), der gemütvoll-besinnliche Leser (Familien- und Dorfgeschichten; Harmoniebetont), der proletarische Leser mit vorwiegend praktischen Interessen (weiterbildungsinteressierte Metallarbeiter und Elektrotechniker; fachlich interessiert), der proletarische Leser mit naturkundlichen Interessen (ähnlich wie Typus 3), der humanistische proletarische Leser (Klassiker, Gedichte, Dramen usw.; hochkulturell-künstlerisch interessiert) sowie der sozialistische proletarische Leser (wirtschaftlich-politische Interessen).
- Hermes, deren empirische Arbeit in die Entwicklung einer Konzeption von politischer Arbeiterbildung eingebunden war, stellte 1926 gestützt auf offene schriftliche Befragungen von Teilnehmern in Leipzig und eigene ethnografische Erfahrungen Bildungsinteressen von Arbeitern und Angestellten gegenüber.¹⁶ Ihr Interesse galt besonders einem bildungsaktiven Teil der Arbeiter. Deren Bildungszugang war geprägt von einer Orientierung auf Konkretes, Sachliches und Machbares und begleitet von Gemeinschaftssinn. Dagegen würde die breite Masse der (in sich weiter differenzierten) Arbeiterschicht durch solche institutionelle Bildungsarbeit kaum erreicht werden.
- Große (1932) fokussierte in einer umfangreichen und methodisch schon anspruchsvollen Analyse (er stützte sich auf differenzierte Teilnehmerstatistiken

12 Engelhardt, Viktor: Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen, Frankfurt/M. 1926

13 Radermacher, Lotte: Zur Sozialpsychologie des Volkshochschulhörers, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Bd. 43, Heft 5/6 1932, S. 461–486

14 Buchwald, Reinhard: Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter, Tübingen 1934

15 Hofmann, Walter: Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek, in: Volksbildungsarchiv 1/1910, S. 55–71 u. S. 227–344

16 Hermes, Gertrud: Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters, Tübingen 1926

der Volkshochschulen Dresden und Leipzig aus den Jahren 1925–1929) vor allem die berufliche Stellung und die Geschlechtszugehörigkeit.¹⁷ Innerhalb der Arbeiterschaft, bei der generell ein eher fachliches Bildungsinteresse bestand, ließen sich drei Typen mit unterschiedlichen Ausprägungen unterscheiden: ein gewerkschaftsnaher, engagierter *politischer Arbeitertyp*, ein (gehobener) *kleinbürgerlicher* (orientiert an bürgerlicher Kultur) sowie die kaum als Teilnehmer in Erscheinung tretenden *ungelernten Arbeiter*. Demgegenüber zeigten sich bei den insgesamt weniger homogenen Angestellten zusätzlich Interessen an Themen wie Recht, Staat und Politik. Als Untertypen lassen sich ein aufstiegsorientierter *mittelständischer Typ* (Orientierung an bürgerlichem Bildungsideal), ein *proletarischer Typ* (spezielle Themen aus Wirtschaft und Recht) sowie ein *weiblicher Angestelltentyp* (Vorlieben für bürgerliche Allgemeinbildung und höhere Kultur) differenzieren.

- Ritz griff 1957 in einer der frühen Studien zur Weiterbildungsbeteiligung aus der Nachkriegszeit, basierend auf rund 13.000 Fällen aus der Hörerstatistik der Volkshochschule Wuppertal, auf eine Feindifferenzierung von Arbeitern und Angestellten zurück.¹⁸ Bei den leitenden Angestellten stellte er ästhetisch-künstlerische Interessen fest und sah eine intrinsische Motivation. Die unteren Angestellten zeigten vor allem Interesse an Fremdsprachen; bei ihnen vermutete Ritz eine extrinsische Aufstiegsorientierung. Qualifizierte Arbeiter waren überwiegend an beruflichen und konkret sachlichen Themen interessiert, während gering qualifizierte (wenn überhaupt) zu Bildung mit existenziell wichtigen Inhalten neigten.

Fasst man diese und weitere Arbeiten zusammen¹⁹, so lassen sich vier typologische Linien des Weiterbildungszugangs mit sozialstrukturellen Schwerpunkten identifizieren:

1. Ein vor allem von männlichen Facharbeitern getragener Grundtypus, dessen Bildungszugang von Sachlichkeit und Klarheit gekennzeichnet ist und dem es vor allem und oft anschließend an die eigene Berufssphäre um den Erwerb von fachlich-naturwissenschaftlichen Kenntnissen geht.
2. Ein vor allem von gering qualifizierten Arbeitern getragener Grundtypus, der durch eine deutlichere Distanz und Ablehnung von Bildung gekennzeichnet ist und der (wenn überhaupt) Interesse am Erwerb elementarer Kompetenzen (z. B. Rechnen, Schreiben) zeigte.
3. Ein sozialstatistisch heterogener Grundtypus (gering und mittel qualifizierte Angestellte und Beamte, aber auch Arbeiter und kleine Selbständige des alten Mittelstandes), der sich zum einen an der legitimen Kultur und bürgerlichen (schön-

17 Große, Franz: Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats, Breslau 1932. Die Arbeit steht in Zusammenhang mit dem auch als ‚Leipziger Richtung‘ bekannt gewordenen Konzept, das vor allem durch Hermann Heller, Paul Herberg und Gertrud Hermes geprägt war. Programmatisch wurde ein Ansatz sozialistischer Arbeiterbildung vertreten, der anders als andere Konzepte innerhalb des bestehenden politischen Systems wirken wollte, gewissermaßen auf dem Wege eines „demokratisch temperierten Klassenkampfes“. Siehe auch Reichling, Norbert: Arbeiter in der Volkshochschule: „Bewegung“ oder „Zielgruppe“? Das Beispiel Leipzig 1922–1933, in: Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung, Essen 1996, S. 81–95

18 Ritz, Hans-Otto: Die Bildungsinteressen der sozialen Schichten, Köln 1957

19 vgl. ausführlich Bremer, Helmut: Soziale Milieus, Habitus und Lernen, Weinheim 2007, S. 37 ff.

geistigen) Bildungsidealen orientierte und zum anderen Interesse an status- und aufstiegsbezogener Bildung zeigte.

4. Ein von höheren Angestellten und Beamten getragener, über höhere Bildungsstandards verfügender Typus, der sich durch eine noch deutlichere Betonung kultureller und künstlerischer Bildungsaspekte auszeichnete und der am stärksten einem bildungshumanistischen und hochkulturellen Bildungsbegriff anhing.

Man wusste also aus dieser Zeit durchaus einiges. Wenn Tietgens einleitend mit Bezug auf frühe Erkenntnisse und Erfahrungen mit Arbeiterbildung etwa feststellt, dass diese oft „als Elementarbildung“ zu verstehen war²⁰ und sich auf berufliche Bereiche bezog, so bestätigt das weitgehend die Forschungslage jener Zeit. Auch über Teilnehmende und insbesondere über Unterschiede zwischen „Arbeitern“ und „Angestellten“, die auch Tietgens in den Mittelpunkt gestellt hat, war einiges bekannt – wobei die ebenfalls deutlich gewordene Pluralität innerhalb „der Arbeiterschaft“ in Tietgens' Arbeit keine Rolle spielt. Insgesamt galt jedoch trotz der durchaus vorhandenen Konzepte und Ansätze, die zumeist an bestimmte, für Arbeiterbildung günstige lokale Konstellationen gebunden waren, auch in der Weimarer Zeit, dass die mit sozialer Schicht, Klasse und Beruf zusammenhängende Pluralität von Bildungszugängen sich nicht in tatsächliche Teilnahme übertrug; die Erwachsenenbildung hatte schon damals „insgesamt einen Mittelschicht-Charakter“.²¹ Es dürften also überwiegend die oben als dritter und vierter beschriebenen Grundtypen gewesen sein, die die Praxis in jener Zeit besonders prägten, und weniger die „Arbeitergruppen“.

2 Lebenslage und (Weiter-)Bildungsdisposition

Das Besondere an dem Text von Tietgens ist, dass er den Zusammenhang zwischen Lebenslage, gesellschaftlicher Stellung und (Weiter-)Bildungsdisposition sehr gründlich und systematisch herausarbeitet.

Arbeiter, Angestellte und Bildung

Dabei wird klar, dass Vorstellungen von Bildungszielen und -inhalten einschließlich der Vermittlungsformen nicht einfach als „richtig“ vorausgesetzt und universalisiert werden können. Insofern seien auch Konzepte, bei denen Arbeitern bestimmte (quasi bewusstseinsbildende) Inhalte als „Komplementärbildung“ zugeordnet werden, „die als Ausgleich für die vermutete Sinnwidrigkeit der Industriearbeit“²² fungieren sollten, zu hinterfragen: Diese seien „von außen an die Arbeiter herangetragen worden“, so dass „ihre Wirkung gering“ blieb²³. Es bedürfe „besonderer Besinnung darauf, wie

²⁰ Tietgens 1978, S. 100

²¹ Olbrich, Josef: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001, S. 155

²² Tietgens 1978, S. 102

²³ ebd.

das Angebot der Erwachsenenbildung aussehen kann, das vom Arbeiter angenommen wird“²⁴. Tietgens entwickelt vor diesem Hintergrund ein konzeptionelles Denken, das (Arbeiter-)Bildung konsequent mit der Lebenslage und den Sozialisationsbedingungen zusammenbringt.

Er verdeutlicht dies zunächst mit der Gegenüberstellung von humanistischem Bildungsideal und beruflicher Qualifizierung. Die Bildungsidee des Humanismus setze eine tendenziell gesicherte Lebenshaltung voraus. Die Lebensbedingungen der Arbeiter sind aber stärker von Prekarität und Unberechenbarkeit gekennzeichnet; die Existenz der Arbeiter war „wirtschaftlich ständig bedroht“²⁵. Auch wenn hier ein zu kritisierendes, an die Hierarchie einer Maslow’schen Bedürfnisskala erinnerndes Denken zumindest anklingt („höhere“ Stufen der Persönlichkeitsentwicklung können erst erreicht werden, wenn existenzielle Grundbedürfnisse gesichert sind), ist der Hinweis auf die im humanistischen Bildungsideal oft ignorierte Verbindung kultureller Orientierungen mit materiellen Bedingungen wichtig. Aus der proletarischen Arbeit und Lebenslage resultieren dann oft die auf notwendige, elementare und berufsbezogene Bereiche gerichteten bzw. daraus hervorgehenden Bildungsinteressen. Berufliche Qualifizierung ist in der Arbeiterbildung daher immer „im Zusammenhang der politischen Emanzipation“²⁶ gesehen worden, denn sie kann dazu beitragen, die Lebenslage zu verbessern, und dadurch andere Voraussetzungen schaffen für die Lebensgestaltung und das Nachdenken darüber. Aus dieser Perspektive ist es dann nicht verwunderlich, dass „ohne Verbindung mit dem Bedürfnis nach persönlichem, beruflichem Fortkommen das Bildungsangebot keine Chance hat, einer Nachfrage zu entsprechen“.²⁷ Dass wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule kommen, ist also auch dem Umstand geschuldet, dass die Berufsqualifikation „nur in beschränktem Maße Aufgabe der VHS sein“²⁸ kann oder soll. Denkt man das weiter, dann verbietet es sich, den arbeiterspezifischen Zugang zu Weiterbildung als „defizitär“ zu sehen (wobei zu fragen wäre, ob Tietgens selbst das nicht doch in seinem Text bisweilen tut).

Tietgens beschränkt sich im Weiteren bei seiner tiefgehenden und komplexen, über verschiedene Abschnitte seines Textes gehenden Analyse auf die vergleichende Gegenüberstellung der Lebenskontexte von Arbeitern und Angestellten und die daraus hervorgehenden Bildungszugänge und -strategien. Arbeit und Bildung haben für beide Gruppen ganz unterschiedliche Bedeutungen (vgl. die eingefügte tabellarische Übersicht).

24 ebd.

25 ebd.

26 ebd., S. 101

27 ebd., S. 103

28 ebd., S. 101

Tabelle 1: Arbeiter und Angestellte - Einstellungen zu Arbeit, Bildung, Sprache und Lernen nach Tietgens (1978)

	Arbeiter/Unterschicht	Angestellte/Mittelschicht
Arbeit	Funktionale Leistung; dient dem Lebensunterhalt; kein Selbstwert	Aufstiegsorientierung; z. T.: Mittel persönlicher Selbstentfaltung
Bildung	Frage nach Nutzen; nicht zweckfrei	Mittel persönlicher Selbstentfaltung
Sprache	Gemeinsprache: restringierter Code; ‚nicht legitim‘; expressiv; einfach; additiv; wenig abstrahierend und differenzierend	Formalsprache: elaborierter Code; ‚legitim‘; kommunikativ; komplex; präzise,
Lernen	imitativ, zweckbestimmt, additiv, kasuistisch; bezogen auf einzelne Fälle; statt theoretisch-kognitiv praktisch-gegenständlich; konkret	generalisierend, kategorisierend, ordnend; abstrahiert vom Konkreten; Transfer vom Einzelfall

Arbeiter verfügen demnach über ein betontes Leistungsbewusstsein, haben zugleich oft den Eindruck, „ihre Arbeit werde unterschätzt“.²⁹ Arbeit dient dem Lebensunterhalt, bedeutet Lohn und Sicherheit. Sie ist „funktionale Leistung“ und hat „keinen Selbstwert“; deshalb, so Tietgens, „existiert für den Arbeiter auch nicht die Bildung als Selbstwert“.³⁰ Dagegen verbinden Angestellte mit der Berufstätigkeit Anerkennung und eine gute Behandlung am Arbeitsplatz. Sie haben eine wesentlich stärkere Aufstiegsorientierung, getragen von dem Streben, „sich als etwas anderes und besseres zu fühlen“. Zumindest bei den mittleren Angestellten ist Arbeit dabei auch „Mittel persönlicher Selbstentfaltung“³¹. Dieses Motiv wird auch auf Bildung übertragen. Ihrem nüchternen Realismus entsprechend blicken Arbeiter dagegen auf den Nutzen von Weiterbildung. Nur wenn der Eindruck besteht, dass Bildung und Leistung zur Verbesserung der Lebens- und Berufssituation beitragen, erscheint sie lohnend und sinnvoll. Ansonsten gilt Freizeit komplementär zur Arbeit als eine Sphäre von Entlastung und Selbstbestimmung, die man sich, salopp gesagt, auch nicht ohne triftigen Grund durch ‚fragwürdige‘ Bildung ‚vermiesen‘ lassen will.

Sprache und Lerntypen

Diese Unterschiede zeigen sich auch im spezifischen Umgang mit Sprache und damit zusammenhängend in den Lernstilen. Unter Bezug auf Bernsteins Arbeiten zum Zusammenhang von Schicht und Lernverhalten³² übernimmt Tietgens die Unterscheidung einer expressiven ‚Gemeinsprache‘ (Unterschicht/Arbeiter) und einer komplexen ‚Formalsprache‘ (Mittelschicht/Angestellte; ähnlich auch Negt).³³ Beide werden über schichtspezifische Sozialisationsmuster eingeübt. Für das Bildungswesen ist wichtig, dass beide eine unterschiedliche Nähe zur dortigen, durch die Lehren-

29 ebd., S. 110

30 ebd., S. 111

31 ebd.

32 Bernstein, Basil: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 1959, S. 52–79, hier S. 65 ff.

33 Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt/M. 1971, S. 59 ff.

den ‚legitimierten‘ Sprache haben. Die Schule erwartet den Mittelschichtcode und ‚bestraft‘ den Unterschichtcode, so dass Angestellte und Arbeiter auf institutionelle Bildungssettings unterschiedlich vorbereitet sind.

Tietgens erläutert dies mit dem Verweis darauf, dass mit den Sprachcodes auch spezifische Formen des Lernens verbunden sind. Der Lerntyp A (Gemeinsprache/Unterschicht) ist demnach gekennzeichnet durch imitatives, zweckbestimmtes, additiv-kasuistisches Lernen. Es beschränkt sich eher auf einzelne Fälle; Gelerntes wird nicht übertragen auf andere Kontexte. Gegenüber theoretisch-kognitivem Lernen besteht Skepsis; dem Wort wird misstraut, gründend auf der subjektiven Erfahrung, dass (Formal-)Sprache gegen die Arbeiter gerichtet ist. Lernen soll gegenständlich sein; es „bleibt im Konkreten“. ³⁴ Diese Art des Lernens ist, so Tietgens, eher auf Situationsbewältigung gerichtet, nicht auf „Lebensmeisterung“. ³⁵

Dagegen ist der Lerntyp B gekennzeichnet durch generalisierendes, kategorisierendes und ordnendes Lernen. Es abstrahiert vom Konkreten, zielt auf Transfer des Gelernten, ist aktivistisch, leistungssteigernd und getragen von der Überzeugung, dass Worte die Realität verändern können.

Entscheidend ist, dass auch für die Arbeit der Volkshochschule dieser Lerntyp B charakteristisch ist, während der Lerntyp A durch sie nicht angesprochen wird. Weil diese Unterschiede jedoch relativ fest verwurzelt – mit Bourdieu gesprochen „inkorporiert“ – sind, genügen eher an der Oberfläche verbleibende ‚kosmetische‘ Veränderungen nicht, um Arbeiter mit Bildungsangeboten zu erreichen. Es bedarf einer Umstellung, die umfassender ist; Tietgens spricht von einem Bildungsangebot „grundsätzlich anderen Typs“. ³⁶ Ausgangspunkt dafür ist, anzuerkennen und zu verstehen, dass Arbeiter in „einer Welt des Konkreten“ leben, die hohe „Präzision“ verlangt, stark beansprucht, diszipliniert und einer sehr rationalen Logik folgen muss. Darauf aufbauend gelte es, „ein Bildungsangebot zu machen, das durch seine Sachlichkeit erkennen lässt, was man davon haben kann“. ³⁷

Das ist zunächst eine tiefgehende Analyse des Zusammenhangs von Lebenslage, Bildungsinteressen, Motivationsstruktur und Disposition zum Lernen, die verschiedene Dimensionen des Lebensalltags berücksichtigt. Deutlich wird, dass auch das alltägliche Sprechen und das Lernen nicht etwas ist, das man sich beliebig aneignen kann; beides ist an soziale Orte und damit korrespondierende soziale Ordnungen gebunden. „Die Gesellschaftsordnung [dringt] in die Körper ein“, so Bourdieu; ³⁸ d. h., dass die Weltansicht der Arbeiter (wie der Angestellten) und ihre Form, mit der Welt umzugehen und sich diese anzueignen, „anders“ sind. Gleichwohl wirkt manches an Tietgens’ Darstellung – zumindest aus heutiger Sicht – pauschalisierend und zu-

³⁴ Tietgens 1978, S. 151

³⁵ ebd., S. 152. Das kann jedoch auch kritisch gewendet werden. Wenn etwa die Verhältnisse prekär sind, das Leben also von der Erfahrung geprägt ist, dass sich alles von Situation zu Situation ändern kann und schnelles und flexibles Reagieren erforderlich ist, dann ist kasuistisches Lernen A sogar gut auf die Bewältigung solcher Lebensbedingungen abgestimmt und ermöglicht sehr wohl die ‚Lebensmeisterung‘. Anders gesagt wäre womöglich der generalisierende Typ B hier nicht realitätstauglich.

³⁶ ebd. S. 153

³⁷ ebd. S. 164

³⁸ Bourdieu, Pierre: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt/M. 2001a, S. 181

schreibend, denn es gab innerhalb „der Arbeiter“ (und auch „der Angestellten“) mannigfache Differenzen, wie schon die oben skizzierten frühen Studien verdeutlicht haben und auch die heutige Milieuforschung aufzeigt (vgl. unten).

3 Erwachsenenbildung und „kulturelle Passung“

Neben den mit der bildungsspezifischen Sozialisation und den oft wenig bildungsintensiven Berufstätigkeiten verbundenen Aspekten, die offensichtlich mögliche Wege in die Erwachsenenbildung eröffnen oder erschweren, wurden auch in früheren Arbeiten schon andere Prozesse erkennbar. So stellte etwa Große fest, dass in Kursen mit sozialer Mischung der Teilnehmenden der Anteil der weniger gebildeten Arbeiter im Verlauf des Seminars abnimmt, also „der Geschulte den Ungeschulten verdrängt“. ³⁹ Er führte das auf die größere soziale Nähe zurück, die zwischen Lehrenden und den höher gebildeten Angestellten besteht. Aufgrund dieses Verhältnisses neige der Lehrende dazu, sich stärker „auf den ihm in seiner Ausdrucksweise und in seiner ganzen geistigen Verfassung nächstehenden Schüler“ einzustellen. ⁴⁰ Hingewiesen ist damit auf das, was Bourdieu später als „pädagogische Kommunikation“ und „kulturelle Passung“ bezeichnet und in elaborierter Weise in ein Konzept integriert hat. Auch Tietgens' eingangs seines Textes zu findende Formulierungen, dass für die Klärung des Verhältnisses von Industriearbeitern und Volkshochschule vor allem auch „psychologische und soziokulturelle Voraussetzungen“ zu berücksichtigen sind, ⁴¹ lassen sich bereits in diese Richtung interpretieren.

Lehrende und Arbeiter in zwei Welten

Tietgens zeigt in seiner Arbeit im Weiteren „Kommunikationsgrenzen“ auf, ⁴² was zur Folge hat, dass die unterschiedlichen sozialen Orte und die jeweilige kulturelle Praxis der Lehrenden und der Arbeiter eine Distanz mit sich bringen, die in die Lehr-Lern-Praxis Eingang finden. So hat der arbeitertypische Lern- bzw. Sprachtyp A größere Distanz zur Sprache der Lehrenden und somit insgesamt zur Sprache, die in den Bildungseinrichtungen – hier: der Volkshochschule – mit Bourdieu gesprochen „legitim“ ist. Tietgens bringt das wie folgt auf den Punkt: „Wenn bisher von objektiven Mentalitätsbarrieren gesprochen wurde, so ist nunmehr darauf hinzuweisen, dass der Verhaltensmodus derer, die Bildung anbieten, mit dazu beiträgt, diese Barrieren unübersteigbar zu machen“. ⁴³

Das sind auch aus heutiger Sicht starke Worte. Tietgens macht insgesamt deutlich, dass eine Kluft zwischen Lehrenden und Arbeitern besteht, die man als „Kultur-schranke“ bezeichnen kann (vgl. die eingefügte Tabelle 2).

39 Große 1932, S. 51

40 ebd.

41 Tietgens 1978, S. 100

42 Tietgens 1978, S. 141 ff.

43 Tietgens 1978, S. 158

Tabelle 2: Lehrende und Arbeiter – Bedeutung von Bildung nach Tietgens (1978)

Lehrende	Arbeiter
Technik-Skepsis: Technik führt zu „seelischer Verarmung“ (S. 158)	positive Haltung zur Technik; ist ‚ihre Welt‘
Bildung hat Selbstzweck; ist Innerlichkeit	Bildung hat keinen Selbstzweck, sondern eine Funktion
Bildung ist nicht nur Wissen vermitteln; es geht um das ‚Eigentliche‘	Erwartung: Bildung als etwas Konkretes, Fassbares; „Handfestes“ lernen (S. 160)
Bildung ist nicht nur „Kenntnisse“, sondern „Problemstellungen“	Unschärfe des Bildungsangebotes erscheint ‚suspekt‘ (Verschlüsselung – Codes)
Nicht nur sachbezogene Inhalte, sondern „ins Gespräch kommen“	Verdacht/Erfahrung: Bildung ist gegen uns gerichtet
Bildung erscheint als ein „Heiligtum“ (S. 161)	Arbeiter „verweigern sich der Gebärde der Offenheit“ (S. 161)

Bei Lehrenden bestehe, so Tietgens, eine tiefe Skepsis gegenüber Technik, was man damit begründen kann, dass sie meist aus bildungsbürgerlichen Milieus stammen und von dem historisch begründeten Gegensatz von „allgemeiner“ (= höherwertiger, eigentlicher) und „fachlicher“ (geringer wertiger, zweckgerichteter) Bildung geprägt sind. Hier scheint der alte, oft auf Humboldt zurückgeführte Gegensatz zwischen allgemeiner und berufsbezogener Bildung auf, der auch in der politischen Erwachsenenbildung im Allgemeinen und der Arbeiterbildung im Besonderen oft präsent war und ist und zumeist mit einer „Abwertung von Beruf und Arbeit“⁴⁴ verbunden war. Das soll hier allerdings nicht vertieft werden.⁴⁵

Mit Tietgens lässt sich jedoch festhalten, dass der skeptisch-abwertende Blick auf Technik und damit verbunden auf die Arbeitswelt von Arbeitern problematisch ist. Deren industrieller Arbeitsalltag ist von Technik und Maschinen geprägt.⁴⁶ Davon geht vielfach eine Faszination aus, zugleich ist Technik aber auch schlicht Grundlage der Existenzsicherung, was ebenfalls eine positive Sicht auf „das Technische“ begründen kann. Während Arbeiter anschließend an die handwerklich-technische Arbeitslogik zu der Einstellung neigen, Bildung müsse etwas Konkretes, Nützliches und Fassbares sein, erscheint ihnen die Offenheit und Unschärfe bildungshumanistisch geprägter Angebote und Formen als „suspekt“. Verbunden ist das gleichzeitig mit der vagen Befürchtung (oft gestützt auf nach ähnlichen Mustern verlaufene vorangegan-

44 Faulstich, Peter: „Integration“? – „Synthese“? – „Konvergenz“? „Berufliche“ und „Politische“ Bildung oder aber „Bildung“? in: Außerschulische Bildung, Heft 1/2009, S. 8

45 Bei Humboldt heißt es: „Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“. Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Werke. Bd. IV, Darmstadt 1964, S. 188

46 Schon in einem einige Jahre früher verfassten Text hatte Tietgens auf die Bedeutung der konkreten betrieblichen Kontexte für die Arbeiterbildung hingewiesen, vgl. Tietgens, Hans: Die Zukunft der Arbeiterbildung, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 1/1958, S. 21–24.

gene bildungsbiografische (Schul-)Erfahrungen), dass Bildung dieser Art gegen sie gerichtet ist.

Diese von Tietgens vertieft herausgearbeitete und hier nur verkürzt wiedergegebene Konstellation bewirkt eine Ab- und Ausgrenzung. Vermittelt wird, in der Volkshochschule würden „Gespräche für Eingeweihte“ stattfinden.⁴⁷ Die „Einladung zum Gespräch scheint ein Vertrauensverhältnis vorauszusetzen, in das er [der Arbeiter, H. B.] sich nicht einbezogen fühlt“.⁴⁸

„Kulturelle Passung“ und „pädagogische Kommunikation“

Mit Bourdieu zeigen sich im sozialen Verhältnis von Lehrenden und (lernenden) Arbeitern tieferliegende Passungskonstellationen, die letztlich über Inklusion und Exklusion im Bildungsgeschehen mitentscheiden. Lernende wie Lehrende erwerben demnach in Familie, Biografie und Milieu einen bestimmten „primären“ Habitus, der vielfältige Formen der Alltagspraxis umfasst, auch die gewohnheitsmäßig verwendete Sprache und die Einstellungen zu (institutioneller) Bildung: „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng mit einander verknüpft.“⁴⁹ In Bildungseinrichtungen wird, ähnlich wie Tietgens das anhand von Bernsteins Sprachcodes und Lerntypen beschreibt, das Beherrschen einer bestimmten Kultur der Vermittlung und der Interaktion – „ins Gespräch kommen“, „Gebärde der Offenheit“ usw. – vorausgesetzt bzw. eine Affinität dazu implizit verlangt („sekundärer Habitus“). Das erfordert eine Art Überbrückungsarbeit, die die Lernenden erbringen müssen; es nötigt sie anders gesagt zu Akkulturationsprozessen, der Herstellung von „kultureller Passung“.⁵⁰ In Bildungsgängen mit verpflichtendem Charakter wie der Schule fließt dies mit in die Bewertungspraxis ein, bezogen auf die von Freiwilligkeit geprägte Erwachsenenbildung zeigt sich das in der Frage von Teilnahme/Nicht-Teilnahme bzw. in Drop-Out-Effekten, wie das in der frühen Beobachtung von Große anklingt.⁵¹

In der an Bourdieu anschließenden Milieutheorie würde man formulieren, dass die sozialen Milieus mit ihrem Habitus eine bestimmte Alltagskultur in die Bildungsveranstaltungen mitbringen. Sie treffen dort auf eine institutionelle Kultur, die zu der ihren mehr oder weniger gut passt. Den damit verbundenen Akkulturationsprozess erfahren Arbeiter anders als Angestellte, mit dem Ergebnis einer (nicht unbedingt intendierten) Schließung und Ausgrenzung.

Von zentraler Bedeutung für diese (Nicht-)Passungsverhältnisse ist die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Bourdieu verwendet dafür den Begriff der „pädagogischen Kommunikation“, die er als „Sonderfall der Kommunikationstheorie“ versteht.⁵² Kennzeichnend ist, dass die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sozial vorstrukturiert ist; die pädagogische Kommunikation „hängt unmittel-

47 Tietgens 1978, S. 165

48 ebd.

49 Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, in: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1992b, S. 31–48, hier S. 32

50 siehe Kramer/Helsper 2010

51 Große 1932

52 Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001b, S. 50

bar von der Kultur ab, die der Empfänger in diesem Fall seinem familialen Milieu verdankt“.⁵³ Die Vermittlung, ebenso wie das Anbieten der Lerngegenstände, ist eingebunden in eine kommunikative Ebene, auf der Angehörige verschiedener oder ähnlicher Milieus miteinander sprechen, Signale aussenden und empfangen, Codes chiffrieren und dechiffrieren usw.

Vor dem Hintergrund dieser soziokulturell geprägten pädagogischen Vermittlungspraxis spricht Bourdieu von einem „sozialen Verhältnis des Verstehens“, durch das „Lehrende wie Lernende gewissermaßen stillschweigend zu einem Übereinkommen gebracht werden“.⁵⁴ Gerade für Lernende aus sozial unten stehenden Milieus (wie „den Arbeitern“) ist das aber häufig mit einem „Nicht-Verstehen“ einerseits und „Nicht-Verstanden-Werden“ andererseits verbunden: Sie haben oft keine Beziehung zu den angebotenen Lerngegenständen entwickelt und können die in dieser Vermittlungspraxis enthaltenen Codes nicht dechiffrieren, und umgekehrt werden ihre bildungsbezogenen Praktiken und Kommunikationsmuster tendenziell als unpassend oder ‚falsch‘ zurückgespiegelt. – Wie ist nun damit umzugehen?



Hans Tietgens als Vortragender, 1998

53 ebd.

54 Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und symbolische Macht, in: ders.: Rede und Antwort, Frankfurt/M. 1992a, S. 135–154, hier S. 136

4 „Habitussensible“ Arbeit(nehm)erbildung

Wenn es tatsächlich so ist, dass über solche implizit ablaufenden Prozesse über Teilnahme und Nichtteilnahme bzw. über Erfolg oder Nichterfolg beim Lernen mitentschieden wird, dann ist die Reflexion der eigenen Perspektive ein wichtiges Merkmal pädagogischer Reflexivität. Tietgens wählte hier klare Worte. Anstatt gewissermaßen die ‚Nase zu rümpfen‘ über einen Lerntypus, der nicht ihr eigener ist, müssten die in der Erwachsenenbildung Tätigen ihre Einstellung ändern, etwa die „antiindustriellen Vorbehalte“ ablegen: „Im Hinblick auf die Arbeiter läuft die Erwachsenenbildung so allzu leicht Gefahr, Fragestellungen zu formulieren, die nur Projektionen der eigenen Probleme sind. (...) Ohne eine solche Einstellungsänderung wird die Erwachsenenbildung die soziale Gruppe nicht erreichen, für die sie einmal ihre Arbeit begonnen hat“.⁵⁵

Das ist eine harsche Kritik an der Erwachsenenbildung jener Zeit. Tietgens warnt explizit vor einer „Gebärde der Herablassung, die sich unbewusst sehr leicht geltend macht“ und durch die „nichts zu gewinnen“ sei.⁵⁶

Mit der „Gebärde der Herablassung“ ist auf die Gefahr verwiesen, „Arbeiter“ oder breiter gefasst nichttypische Teilnehmende der Erwachsenenbildung aus einer defizitorientierten Perspektive wahrzunehmen.⁵⁷ Ziel muss die Begegnung auf Augenhöhe sein. Dass dies keineswegs leicht ist, darauf hat Tietgens selbst in seinen Arbeiten zur Teilnehmerorientierung hingewiesen, etwa indem er von der Schwierigkeit sprach, situativ die „kognitiven Strukturen zu identifizieren und sie aus der Lebenssituation heraus zu interpretieren“.⁵⁸ Die „Augenhöhe“ macht zudem deutlich, dass Bildung als umkämpftes Feld zu sehen ist, bei dem immer auch mitschwingt, inwiefern bestimmte Formen des Sprechens, des Lernens und der Bildung von sozialen Gruppen „getragen“, durchgesetzt und dadurch „legitimiert“ werden. Diese Herrschaftsperspektive, die zur Reproduktion bestehender Verhältnisse im Bildungsgeschehen führen kann, ist in Tietgens’ Text nur implizit enthalten.

Die Ausführungen verweisen gleichwohl direkt auf die Notwendigkeit einer bestimmten professionellen Haltung. Diese ist zuletzt vermehrt als „Habitussensibilität“ bezeichnet worden,⁵⁹ die sich als spezifische Form von Teilnehmerorientierung verstehen lässt.

⁵⁵ Tietgens 1978, S. 163

⁵⁶ ebd.

⁵⁷ Obwohl Tietgens insgesamt sehr darauf bedacht ist, die Lebensweise und Lernzugänge von Arbeitern nicht als defizitär, sondern als „anders“ darzustellen („Bildungsangebot anderen Typs“) gelingt dies nicht durchgängig. Das klingt etwa an, wenn zum Lerntyp A (Industriearbeiter) ausgeführt wird, dieser führe „zur Situationsbewältigung, aber nicht zur Lebensmeisterung“ (Tietgens 1978, S. 153) oder den Arbeitern pauschal eine tendenziell instrumentelle Arbeitsorientierung zugeschrieben wird. Auch mit der an Bernstein (1959) angelehnten Betonung der Bedeutung der Sprache und der Sprachcodes scheint mindestens implizit eine defizitäre Perspektive nahegelegt, wenn davon ausgegangen wird, dass erst die Beherrschung einer bestimmten Sprache ein ‚höheres‘ Lernen und somit eine ‚höhere‘ Bildung ermöglicht – hier wären auch Anfragen an Negts Konzept des „exemplarischen Lernens“ zu stellen; vgl. Negt 1971, S. 59 ff.

⁵⁸ Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung, in: Schmitz, Enno u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, S. 446–450, hier S. 449

⁵⁹ vgl. Bremer, Helmut/Pape, Natalie/Schlitt, Laura: Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2020, S. 57–70

5 Soziale Milieus als Nachfahren der Industriearbeiter und „Arbeiterbildung“

Kritik an der Analyse Tietgens' kann gleichwohl aus milieutheoretischer Perspektive der heutigen Zeit formuliert werden. Soziale Milieus, vereinfacht verstanden als Gruppen von Menschen mit ähnlichem Habitus und Prinzipien der Lebensführung,⁶⁰ haben bekanntlich seit den 1990er-Jahren Eingang in die Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung der Erwachsenenbildung gefunden.⁶¹ Beruf und soziale Stellung haben für die Konstitution sozialer Milieus eine nicht unerhebliche Bedeutung, aber sie lassen sich nicht daraus ableiten und beschränken sich auch nicht darauf. Da sich Menschen eines Milieus in ihren Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation ähneln, kann transparent werden, wie Bildungsinteressen, -motive und -barrieren in den Lebenszusammenhängen verankert sind und wie Weiterbildung subjektiv gesehen wird.

Aus dieser Perspektive erweist sich der Text von Tietgens auch heute noch als ausgesprochen aufschlussreich. Indem er in seiner Analyse vielfältige Aspekte einbezieht – die Lebenslage, die Einstellung zur Arbeit und Bildung, die Alltagssprache und Disposition zum Lernen – kommt er der Sache nach einer, wenn auch nicht empirisch fundierten, Milieuanalyse nahe. Er macht deutlich, wie Bildungseinstellungen entstehen und wie die unterschiedliche Teilnahme von Milieus an Weiterbildung zu erklären ist, liefert also eine soziokulturelle Begründung für die Selektivität von Bildung und Weiterbildung.

Irritierend ist gleichwohl die polarisierte Darstellung anhand der Unterscheidung der bei ihm klar abgegrenzten Gruppen von Arbeitern und Angestellten. Dies entspricht *einerseits* einer in der Soziologie lange verbreiteten Annahme, dass aus der sozialen Stellung (im Betrieb) und der „objektiven“ Lage bestimmte Interessen und „subjektive“ Einstellungen abzuleiten sind. Zahlreiche Studien zum Arbeiter- und Angestelltenbewusstsein bzw. Gesellschaftsbildern zeugen davon⁶² und betonen oft den kategorialen Unterschied zwischen „Arbeitern“ und „Angestellten“. Auch in der Arbeiterbildung ist dies, gestützt auf eine bestimmte auf Marx zurückgehende theoretische Begründung von sozialen Klassen, häufig Ausgangs- und Zielpunkt der Bildungsarbeit geworden. Die von Tietgens vorgenommene Gegenüberstellung dieser klar abgrenzbaren Gruppen verdeutlicht zunächst gut Unterschiede – lässt zugleich aber den Eindruck von Pauschalisierung und Schubladendenken entstehen.

Denn *andererseits* muss aus milieutheoretischer Sicht betont werden, dass unter der Kategorie „Industriearbeiter“ (ebenso wie die der „Angestellten“) verschiedene

60 Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M. 2001

61 vgl. Bremer 2007

62 vgl. überblickend: Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica: Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen, Baden Baden 2015, S.12–19

soziale Milieus vermischt werden. Vester u. a.⁶³ haben herausgearbeitet, dass soziale Milieus von heute in fünf historischen „Traditionslinien“ oder „Stammbäumen“ stehen: besitzbürgerliche, bildungsbürgerliche und ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie sowie die Traditionslinien der praktischen Intelligenz und der unterprivilegierten Milieus. Die Kategorie „Arbeiter“ bezeichnet dabei „nur“ die „objektive Lage“, die natürlich eine Rolle spielt, aber nach Habitus unterschiedlich verarbeitet wird und zu unterschiedlichen Gesellschaftsbildern führt. „Arbeiter“ finden sich in drei dieser „Traditionslinien“ (ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie, Traditionslinien der praktischen Intelligenz und der unterprivilegierten Milieus) und in sechs (!) der zehn unterschiedenen sozialen Milieus. Diese lassen sich auch historisch in der Adressaten- und Teilnehmerforschung auffinden.⁶⁴

Die Heterogenität der „Arbeiter“ war auch zur Zeit der Entstehung des Textes von Tietgens durchaus bekannt, etwa durch die Arbeit des Soziologen (und Erwachsenenbildners!) Theodor Geiger⁶⁵ zur sozialen Schichtung der deutschen Bevölkerung nach verschiedenen Mentalitätstypen in der Weimarer Zeit. Popitz, Bahrtdt u. a.⁶⁶ hatten in ihrer bekannten Studie aus den 1950er-Jahren sechs arbeitertypische Gesellschaftsbilder differenziert. Diese Erkenntnisse haben in Tietgens' Darstellung jedoch nicht systematisch Eingang gefunden. Sie legen jedoch nahe, dass es mehr als den einen Lerntyp bei Industriearbeitern gegeben haben muss, was für das Verstehen der Bildungsinteressen und den pädagogischen Umgang damit von erheblicher Bedeutung ist.

Zugleich lässt sich mit Bezug auf die Milieuforschung die Frage beantworten, ob bzw. inwiefern es heute überhaupt noch „Arbeiter“ und inwiefern es dann für „Arbeiterbildung“ eine Grundlage gibt. Indem soziale Milieus als „Nachfahren“ von früheren Klassen und Schichten zu sehen sind, sind auch deren Wurzeln erkennbar.⁶⁷ Allerdings ist die Unterscheidung anhand der sozialstatistischen Kategorien „Arbeiter“ und „Angestellte“ dafür wie bereits angedeutet nur bedingt hilfreich. Vielmehr sind es die grundlegenden Lebensprinzipien und Weltdeutungen, die über Muster generationstypischer Tradierung zu „Habitus-Metamorphosen“⁶⁸ und Gestaltwandel sozialer Milieus führen. Dafür spielen die Arbeits- und Lebenslagen der „Arbeitnehmer“⁶⁹ und deren Verarbeitung nach wie vor eine erhebliche Rolle. Im Zuge der Zunahme sozialer Ungleichheit seit den 1990er-Jahren haben sich Fragen nach der Sicherheit des sozialen Status, der Berechenbarkeit und Planbarkeit der Biografien, der sozialen und Bildungsgerechtigkeit, der sozialen Durchlässigkeit usw. verschärft. Es geht also

63 Vester u. a. 2001

64 vgl. Bremer 2007, S. 197 ff.

65 Geiger, Theodor: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage, Stuttgart 1987 [1932]

66 Popitz, Heinrich/Bahrtdt, Hans Paul/Jüres, Ernst August/Kesting, Hanno: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957

67 systematisch und genau herausgearbeitet in: Vester, Michael: Was wurde aus dem Proletariat? In: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, M. Rainer/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie (Sonderheft 38 der KZfSS), Opladen 1998, S. 164–206

68 ebd., S. 191

69 Vester, Michael/Teiwes-Kügler Christel/Lange-Vester Andrea: Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheit, Hamburg 2007

wie bei der „Arbeiterbildung“ um existenzielle Aspekte⁷⁰, die für die allermeisten mit ihrer Situation als „Arbeitnehmer“ eng verbunden sind und somit ohne Zweifel Ausgangspunkt einer darauf bezogenen Bildungsarbeit sein können, die auch die Gesellschaftsbilder mit im Blick hat.⁷¹

6 Fazit

Unter dem Strich jedoch stellt Tietgens' Arbeit für die heutige Milieuforschung in der Adressaten- und Teilnehmerforschung geradezu einen Meilenstein dar, insbesondere, wenn man sie mit den Konzepten Bourdieus verknüpft. Es ist erstaunlich, wie überzeugend der Mechanismus der „soziokulturellen Abdrängung“ in und durch Bildung herausgearbeitet ist.

Beeindruckend ist auch, mit welcher Deutlichkeit, fast schon Radikalität, Tietgens auf die Notwendigkeit einer „anderen“ Erwachsenenbildung hinweist (und die vorfindliche dabei auch kritisiert), wenn man die Gruppe der Industriearbeiter erreichen will. Insofern ist es überraschend, wie „defensiv“ er mit dieser Analyse selbst umgegangen ist. Verfasst wurde der Text 1964, publiziert und einer breiteren Fachöffentlichkeit bekannt aber erst 1978. In einem Interview aus dem Jahr 1994 bemerkt Tietgens dazu eher am Rande: „Ich kann mit dem Phänomen, dem Begriff des Arbeiters als einer Bildungskategorie wenig anfangen. Das wird ja manchmal so mit dem, was man so geschrieben hat, in diesem Falle ‚Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?‘. Das ist ein Bestseller geworden, wenn man so will, und Bestseller werden ja meist missverstanden. Und so wird das auch immer wieder zitiert als: ‚Der hat doch gesagt, es müsste eigentlich mehr...‘. Und eigentlich bilde ich mir ein gesagt zu haben: ‚Man kann nicht mehr erwarten‘.“⁷² Insofern scheint er selbst nicht daran geglaubt zu haben, dass sich an der Situation etwas ändern lässt.

Sicherlich: Auch wenn sich die Erwachsenenbildung seit der Zeit der Entstehung des Tietgens-Textes gewandelt hat, spricht vieles dafür, dass es auch heute, gerade bei den Volkshochschulen, große Programmsegmente gibt, die (vermutlich ohne, dass das intendiert ist,) den Charakter von „Gesprächen für Eingeweihte“⁷³ haben, zu denen sich die Nachfahren der Industriearbeiter nach wie vor nicht eingeladen fühlen. Aber gerade Analysen wie die von Tietgens zeigen auch, dass dies kein Naturzustand ist, sondern Folge sozialer Prozesse, die im Prinzip auch anders gestaltet werden können. Indem Systematiken rekonstruiert werden, die zu Ein- und Ausschluss führen, werden auch Werkzeuge in die Hand gegeben, um die Problematik zu bearbeiten.

70 Brock 1989 S. 42

71 Siehe Bremer, Helmut: Zur Bedeutung von Gesellschaftsbildern für die politische Bildung, in: Schreiber-Barsch, Silke/Schmidt, Katja/Petersen, Katja/Pabst, Antje/Benz-Gydat, Melanie/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung! Frankfurt/M. 2021, S. 67–84

72 Gespräch mit Hans Tietgens (geführt von Paul Ciupke und Norbert Reichling) am 25.11.1994, S. 20

73 Tietgens 1978, S. 165

Hans Tietgens und die Historiografie der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung

CHRISTIAN H. STIFTER

„Erwachsenenbildung würde glaubwürdiger, wenn ihre Vergangenheit nicht nur im Lichte ihrer Intentionen, sondern in der Exemplarik ihres Wirkens im historischen Blick erscheinen würde.“¹

HANS TIETGENS

Vorbemerkung und Annäherung

Wie kaum ein anderer Exponent der deutschsprachigen Erwachsenenbildung nach 1945 hat Hans Tietgens sowohl die theoretische Grundlagenforschung als auch die Reflexion berufspraktischer Handlungs-, Anwendungs- und Entscheidungsbereiche vorangetrieben und geprägt zugleich.

Sein enormes publizistisches Wirken als Autor und Herausgeber einer Vielzahl von Fachpublikationen und Materialsammlungen regte früh sozialwissenschaftlich-empirische beziehungsweise multidisziplinäre Forschungszugänge und -methoden an und trug durch die beharrliche Verknüpfung von „Realismus und Reflexion“² sowohl zur Professionalisierung des Praxisfeldes als auch zur Etablierung und Selbstverständigung der von ihm vehement eingeforderten universitären Erwachsenenbildungsforschung bei.

Als herausragender Befürworter einer konsequent wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit allen theoretischen und anwendungsbezogenen Problembereichen der Erwachsenenbildung übte er zugleich über Jahrzehnte harsche und apodiktisch vorgetragene Kritik an einer durch Legitimationsdruck, perspektivische Verkürzungen, methodische Defizite und daraus resultierende Desiderata „auf halbem Wege stecken“ gebliebenen fachdisziplinären Erwachsenenbildungsforschung.³ Der heutigen Generation von Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern und Lehrenden ist Tietgens' lebenslange kritische „Suchbewegung“ nach der Bestimmung und dem Gegenstand von Erwachsenenbildung als Wissenschaft vermutlich ebenso intellektuelle

-
- 1 Tietgens, Hans: Der Stellenwert von Forschung und Kenntnis der Geschichte für die gegenwärtige Erwachsenenbildung, in: Stifter, Christian H./Szanya, Anton (Hrsg.): Perspektiven des historischen Denkens und Forschens in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 20. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, Deutschland – Österreich – Schweiz (Materialien zur Geschichte der Volkshochschulen, 5), Wien 2001 (=2001a), S. 17
 - 2 Otto, Volker/Schulenberg, Wolfgang/Senzky, Klaus: Vorwort, in: dies. (Hrsg.), Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband – Pädagogische Arbeitsstelle, München 1983, S. 7
 - 3 Tietgens, Hans: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1986, S. 23

Inspirationsquelle wie unübersehbarer und widerständiger Reibebaum gegenüber vorschnell Gedachtem ohne begriffshistorische Analyse beziehungsweise empirische Vergewisserung, wie sich auch in dem vorangestellten Zitat verdeutlicht.

Das weitgespannte Œuvre Tietgens' erstreckt sich über so gut wie alle Bereiche der Erwachsenenbildung, für die er insbesondere mit der von ihm herausgegebenen Reihe zur „Theorie und Praxis“ der Erwachsenenbildung – zwischen 1960 und 1991 waren dies über 100 Bände – ein „Klima der Erörterung“⁴ geschaffen und mit geradezu seismografischem Sinn⁵ für unberücksichtigte Traditionslinien, geschichtliche Auslassungen und neue Entwicklungen wichtige Impulse gesetzt hat.

Auch wenn sich dies nicht in gleicher Weise durch eine Fülle eigenständiger Publikationen abbildet, war Tietgens dabei die kritische Auseinandersetzung mit Geschichte und die Reflexion historischer Entwicklungen ein besonders dringliches Anliegen.

Zu Recht wurde in Nachrufen nicht nur auf den bedeutenden Vordenker, Impulsgeber, Forscher, Mahner und „Motor der öffentlichen und kommunalen Erwachsenenbildung“⁶, sondern auch auf den „Historiker“ Tietgens hingewiesen, der „ideologische Verzerrungen und Selbsttäuschungen der Erwachsenenbildung historisch und empirisch aufzudecken“ bemüht war und sich darüber hinaus von Beginn seiner beruflichen Tätigkeit an als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) ab 1960 für die „systematische Archivierung von Dokumenten, Materialien und Programmen“⁷ einsetzte. Tatsächlich hatte er sich bereits zuvor in seiner Tätigkeit als Bundestutor der Jugendreferenten für politische Bildung des DVV (1958–1960), davor als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Landesverbandes der Volkshochschulen in Niedersachsen (1956–1958) sowie als junger Mitarbeiter an der Heimvolkshochschule Hustedt (1954–1958) neben der Fortbildungsplanung auch selbst als Lehrender intensiv mit aktuellen Fragen der Politik und Zeitgeschichte befasst; in Hustedt erwarb er sich, obwohl eigener Einschätzung nach „Skribent von Natur her“⁸, darüber hinaus besondere Verdienste um die „Ordnung der Bücherei [,] und um die Weiterführung des Zeitungsarchivs“⁹.

Obwohl Tietgens kurz vor seiner Einziehung zur Wehrmacht 1941 in Münster neben Germanistik knapp zwei Semester Geschichte studiert hatte, verfügte er, trotz seines immer offenen Blicks über disziplinäre Grenzen hinweg, über keine fachhistorische Ausbildung im eigentlichen Sinn. Nach der Wiederaufnahme des Studiums 1945 in Bonn bezog er die Studienfächer Psychologie und Philosophie mit ein, promovierte 1952 aber schließlich mit einer literaturwissenschaftlichen Dissertation.¹⁰ Da-

4 Nolda, Sigrid: Einleitung, in: Hans Tietgens zum 80. Geburtstag. „Vorbemerkungen“ zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Faksimile-Sammlung aller Vor- und Nachbemerkungen zu Ausgaben der Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ zwischen 1967 bis 1992. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2020, S. 10

5 Vgl. Nuissl, Ekkehard, Nachruf: Hans Tietgens (1922–2009), in: DIE Zeitschrift, 16. Jg. (2009), Heft 3, S. 51

6 Meisel, Klaus: Nachruf: „Förderer der Volkshochschulen“, ebd., S. 54

7 Schlutz, Erhard: Nachruf: Wider die Verzerrungen und Selbsttäuschungen der Erwachsenenbildung, ebd., S. 54

8 Gierke, Willi B./Loeber-Pausch, Uta: Gespräch mit Prof. Dr. Hans Tietgens in der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV in Frankfurt am 19. September 1987. Hier zitiert nach: Kepschull, Heino/Weinberg, Johannes: Hans Tietgens. Eine Spurensuche 1922 bis 1958, Hamburg 2012, 49 ff.

9 Ebd., S. 49

10 Hans Tietgens – Biographische Notiz, in: Otto/Schulenberg/Senzky 1983, S. 235

mit war, trotz seiner „Vorliebe für sozialwissenschaftliche Fragestellungen“¹¹, zwar ein überwiegend ideengeschichtlicher Interpretationszugang zu Texten und Quellenmaterial grundgelegt. Sein ausgeprägter historischer Sinn, sein stets forschender Blick auf Kontinuitäten zwischen Vergangenheit und Gegenwart, der – wohl auch biografisch bedingt – sowohl kritische Distanz als auch empathisches Einfühlungsvermögen und Gespür für Nuancierungen und Zwischentöne umfasste, ließ ihn aber zeitlebens offen Ausschau halten nach neuen fachwissenschaftlichen Forschungszugängen sowie erweiterten Fragestellungen für die Geschichte der Erwachsenenbildung.

Für einen damals jungen Zeithistoriker wie mich, den es kurz zuvor in die Erwachsenenbildung verschlagen hatte, war es jedenfalls eine wahre Freude, Bekanntschaft mit einem so herausragenden Denker zu machen, dem historische Forschung und Quellensicherung derart wichtig war und der die gängige Praxis dabei zugleich unverstellt und scharf kritisierte.

Nach einem ersten kurzen Kennenlernen anlässlich der Fachtagung des Wolfgang-Schulenberg-Instituts zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1992, zu der Hans Tietgens und Hellmut Becker mit berufsbiografischen Erinnerungen beitrugen,¹² hatte ich das Glück, Hans Tietgens in den darauffolgenden Jahren mehrfach anlässlich der Tagungen des „Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, Deutschland – Österreich – Schweiz“ zu treffen. Den seit 1981 jährlich durchgeführten Tagungen des historischen Arbeitskreises, an denen über viele Jahre hauptsächlich bereits im Ruhestand befindliche langjährige Funktionäre der deutschsprachigen Erwachsenenbildung teilnahmen, stand er anfänglich mit großer Reserviertheit gegenüber, bis er ab 1987 schließlich insgesamt zehn Mal mit Vorträgen selbst daran teilnahm – das erste Mal übrigens im Bildungshaus des Verbands Österreichischer Volkshochschulen in Rif bei Salzburg.¹³

In besonderer Erinnerung geblieben ist mir eine Begebenheit im Zusammenhang der Arbeitskreis-Tagung 1996, bei der während eines abendlichen Zusammenkommens im kleineren Kreis unter einigen österreichischen Tagungsteilnehmern eine überaus hitzige Debatte über die ein Jahr zuvor in Wien gezeigte „Wehrmachtsausstellung“ entbrannte. Die in der Ausstellung dokumentierte Beteiligung der Wehrmacht am verbrecherischen Vernichtungskrieg des NS-Regimes wurde, vor dem Hintergrund eigener Unbeteiligtheit beziehungsweise persönlicher Unschuld, von einigen älteren Diskutanten kategorisch abzuwehren versucht und jede Form einer auch nur abstrakten Mitschuld der pauschalierenden und somit verzerrten Beurteilungsperspektive einer jüngeren Historikergeneration angelastet. Tietgens, selbst als Obergefreiter bei einer Luftmeldeeinheit in Athen eingesetzt, wo „relativ viel Privates

11 Kebschull/Weinberg 2012, S. 57

12 Siehe Stifter, Christian: Fachtagung des Wolfgang Schulenberg-Instituts zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, Oldenburg 21.1.–1.2.1992, in: Mitteilungsblatt des Vereins zur Geschichte der Volkshochschulen, 3. Jg. (1992), Nr. 1, S. 7–9

13 Ganglbauer, Stephan/Stifter, Christian H. (Hrsg.): Ohne Quellen keine Geschichte. Dokumentation der bisherigen 30 Konferenzen des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung 1981–2012 (Materialien zur Geschichte der Volkshochschulen, Bd. 7, hrsg. v. Österreichischen Volkshochschularchiv), Wien 2016, S. 17 ff.

möglich [war], sich rauszuhalten und sich seine eignen Gedanken zu machen“¹⁴, stärkte der „jüngeren Historikergeneration“, für die ich stellvertretend Rede und Antwort stand, sogleich wortreich den Rücken, indem er herausstrich, dass der Umstand, selbst glücklicherweise in keine Verbrechen verwickelt worden zu sein, nicht dazu führen dürfe, sich aus womöglich falsch verstandenem Ehrgefühl gewissermaßen rückwirkend „schuldig“ zu machen, indem man den unzweifelhaft verbrecherischen Einsatz der Wehrmacht für einen Vernichtungskrieg auf Basis eigener, persönlicher Unschuld auch nur indirekt zu rechtfertigen versuche. Diese stringente, mit Verve vorgetragene und zugleich auf Verständigung angelegte Argumentation eines Angehörigen der Kriegsgeneration zum Zeitpunkt einer in Deutschland und in Österreich hochgradig emotional aufgeladenen und wenig differenziert geführten gesellschaftlichen Debatte beeindruckt mich bis heute.

Dass die „vielzitierte unbewältigte Vergangenheit nazistischer Herrschaft auch heute noch keineswegs aufgearbeitet ist“, konstatierte Tietgens 1997 in seiner Skizze zur studentischen Nachkriegssituation in Bonn, worin er unter anderem die Reflexion zeithistorischer Zusammenhänge als „Gegenwehr“ gegen Restaurationsprozesse hervorhob. Und mit Bezug auf die Zeit des Nationalsozialismus meinte er an dieser Stelle: „Sich gegen moralische und nachträgliche Urteile zu verwahren kann durchaus berechtigt sein. Indessen sind die Beschwichtigungen und Entschuldigungen allzu schnell ins Feld geführt worden. Mitläufer wurden so zu Unterläufern; die, die weggeschaut hatten, zu denen, die nichts gesehen hatten. Auch echte Betroffenheit oder Empörung gegenüber der ‚Endlösung‘ ließen außer acht, zu fragen, wie denn die allerersten Isolierungen und Stigmatisierungen zu verantworten waren.“¹⁵

Umso mehr erstaunt es, dass Tietgens, der von Beginn seiner beruflichen Tätigkeit an die Beforschung historischer Traditionsbestände als dringliche Notwendigkeit sah und die Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte zudem als wichtigen Aufgabebereich der Volkshochschulen im Kontext politischer Bildung hervorstrich,¹⁶ just die Zeit des Nationalsozialismus als Forschungsthema der Erwachsenenbildungsgeschichte ausschloss. Dies, obwohl er im Hinblick auf die „Vergangenheitsbelastung durch die Einprägungen des Krieges“ einen kritischen zeithistorischen Analyseansatz vertrat. So problematisierte er etwa das „gestörte Verhältnis zur Emigration“, die „frühzeitige Verengung der Demokratiediskussion auf antibolschewistische Kategorien“ und hielt auch Geschichtskonstruktionen wie etwa die sogenannte „Stunde Null“ für fraglich.¹⁷ Dennoch bemühte er sich, mit zum Teil widersprüchlichen Argumenten, die Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung in der Zeit des Nationalsozialismus abzuwehren. Zwar konzedierte er, dass es auch zwischen 1933 und 1945 Volksbildung beziehungsweise Erwachsenenbildung gegeben habe, legitimierte die historiografische „Ausklammerung der NS-Zeit“ aber damit, dass mit dem Bruch der

14 Kobschull/Weinberg 2012, S. 14

15 Tietgens, Hans: Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes (1982), in: Tietgens, Hans: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996. Zum 75. Geburtstag von Hans Tietgens, Bad Heilbrunn 1997, S. 23

16 Tietgens, Hans: „Hakenkreuze und Politische Bildung“. Aus den Erfahrungen der Jugendreferenten, in: Volkshochschule im Westen, 11. Jg. (1960) Heft 1, S. 12–14

17 Tietgens 1982/1997, S. 20, 24 bzw. 14

„intentionalen Kontinuität“ der Weimarer Volksbildung die Protagonisten der 1920er-Jahre bis auf wenige Ausnahmen „nicht mehr in ihrem Arbeitsbereich tätig werden konnten“ und sich die verstärkt auf Schulung und Volksunterhaltung hin orientierte Erwachsenenbildung obendrein nicht „auf Tradition berief und berufen konnte“¹⁸; eine Annahme, die sich durch rezente Forschungsbefunde nicht bestätigen lässt.¹⁹ Zugleich stellte Tietgens, der die Kritik an der NS-Herrschaft seitens früherer Protagonisten der Weimarer Volksbildung „weniger durch ein republikanisches Bewußtsein, als vielmehr durch Maßstäbe eines kulturellen Stils, die den Nazismus als degoutant erscheinen ließen“, bestimmt sah, die nachgerade paradoxal anmutende Frage nach Kontinuitäten und fließenden Übergängen in den Raum, die das vorherige Ausklammerungsargument unweigerlich konterkariert beziehungsweise aufhebt: „Im nachhinein stellt sich die Frage, inwiefern die Erwachsenenbildung der 20er-Jahre zu dem gleichsam geräuschlosen Übergang in die NS-Zeit selbst beigetragen hat.“²⁰

Dennoch rückte Tietgens auch später nicht von der zeitlichen Limitierung der „Denkerlaubnis“ hinsichtlich der „Realitätsgeschichte“ der Erwachsenenbildung ab.²¹ Obwohl es ihm in seinem geschichtstheoretischen Denkansatz, wie zu zeigen sein wird, um das Nachspüren und Aufzeigen unbeachteter Kontinuitäten beziehungsweise übersehener Positionen und Konzepte ging, konstatierte er diesbezüglich: „Zwischen 1933 und 1945 wurde der Name Volkshochschule zwar gelegentlich noch benutzt, aber das Praktizierte vollzog sich unter Prämissen, die mit der Tradition der Volkshochschule unvereinbar waren.“²² Eine Position, die Tietgens bis zuletzt vertrat, indem er unter anderem auch „die These von der Vorreiterrolle der Neuen Richtung zur NS-Herrschaft“²³ als nicht haltbar zurückwies. Den „angeblichen Übergang vom Volksdenken der Erwachsenenbildner zum Nazismus“²⁴ sah er aufgrund des nicht biologistisch, sondern qua Artikel 2 der Weimarer Verfassung republikanisch gefassten Volks-Begriffs der Neuen Richtung einerseits kritisch, obwohl er mit Bezug auf die Volksbildung der Zwischenkriegszeit andererseits durchaus konzidierte, „dass es auch eine rassistische Variante des Völkischen gab.“²⁵ Insgesamt vertrat er, in Anlehnung an Helmut Keim und Dietrich Urbach, die Auffassung, dass die freie Volksbildung aufgrund der „weit verbreiteten Sehnsucht nach dem Gemeinsamen“ „einer fatalen Täuschung des Nationalsozialismus erlegen“²⁶ sei.

18 Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Klaus Mollenhauer, Red. Christian Rittelmeyer, Bd. 14), München 1991, S. 149–150

19 Siehe dazu: Schwerpunktausgabe zu „Nationalsozialismus und Volksbildung“, in: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29. Jg. (2020)

20 Tietgens 1991, S. 150

21 Tietgens, Hans: Zu den Schwierigkeiten des Umgangs mit der Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Nuisl, Ekkehard/ Tietgens, Hans (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit, Bad Heilbrunn 1995, S. 77

22 Ebd.

23 Tietgens, Hans: Ideen und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick (Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 14, hrsg. v. Bernd Faulenbach, Franz-Josef Jelic), Essen 2001 (=2001b), S. 16

24 Tietgens 2001b, S. 115

25 Tietgens 2001b, S. 160

26 Tietgens 2001b, S. 194

Die hier indirekt zur Ansicht kommende Denkfigur, dass sich ideengeschichtliche Traditionsbestände oder „Denkmuster“ gegenüber realgeschichtlichen Entwicklungen gewissermaßen historiografisch „retten“ ließen, ist in Tietgens' Ringen um den historischen Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildung und der Neubewertung der Neuen Richtung wiederholt anzutreffen.

Im Zusammenhang mit der NS-Zeit blieb auf Basis dieser – lange Zeit auch in Österreich grosso modo geteilten – Argumentation neben der Frage nach den ideellen und personellen Kontinuitäten vor und nach 1945 oder nach antisemitischen Tendenzen freilich auch jene nach den Karrieristen und Tätern in den eigenen Reihen sowie nach den Opfern unter Lehrenden und Teilnehmenden bis heute Desiderat.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, ausgehend von einigen zentralen, im Werk von Hans Tietgens verstreut aufzufindenden Begründungselementen einer Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung seinen Zugang zu historischer Forschung sowie einzelne von ihm dabei vertretene Positionen einer kritischen Würdigung zu unterziehen.

Zur Notwendigkeit historischer Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung

Ein prägnantes Wort, das Hans Tietgens wiederholt zur Charakterisierung des Status quo historischer Forschung in der Erwachsenenbildung verwendet hat, ist „Misere“²⁷, wobei er diesen Zustand durch mehrere Faktoren bestimmt sah.

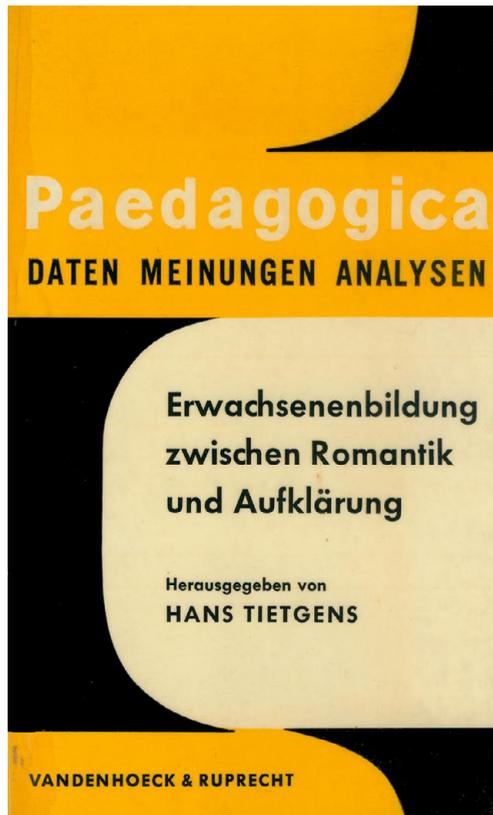
Sein lebenslanges Plädoyer für eine intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung begründete er keineswegs allein mit der geringen Dokumentationsdichte, dem Stückwerkcharakter oder den von ihm klar benannten methodischen Schwächen und inhaltlichen Auslassungen bisheriger Studien. Die Notwendigkeit historiografischer Forschung war für ihn direkt verknüpft mit der un abgeschlossenen Suche nach dem Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildungswissenschaft, da nach wie vor kein Konsens darüber bestehe, „was denn als Erwachsenenbildung anzusehen ist, was zu ihr gehört und was nicht.“²⁸

Hinsichtlich des generellen Analysewerts historischer Reflexion argumentierte Tietgens schlüssig, dass der Scientific Community ohne „zeitgeschichtliche Vergewisserungen“ die Identifikationsbasis fehle und sich zudem der gesellschaftliche Handlungsspielraum verenge.²⁹

27 So zum Beispiel: Tietgens, Hans (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik*, Göttingen 1969, S. 7; Tietgens 1986, S. 17; Tietgens 1991, S. 155; Tietgens 1995, S. 13; Tietgens: *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (1985), in: Tietgens 1997, S. 181

28 Tietgens 1986, S. 25

29 Tietgens 1982/1997, S. 17



Ein früher Versuch von Hans Tietgens, die tatsächliche Bandbreite der Weimarer Erwachsenenbildung zu dokumentieren (1969)

Ohne Rekonstruktion vergangener individueller und kollektiver Vorstellungen, Lebensweisen, Urteilskategorien oder Präferenzen, ohne die Vergegenwärtigung vergangener „Stimmungslagen“ schien ihm ein fundamental und zugleich komplex gedachtes Verstehen zurückliegender materieller Zusammenhänge und geistiger Potenziale schlechterdings nicht möglich. Durch historische Perspektivierung gäbe es zudem die Chance, „Spielräume auszuloten, die nach historischen Erfahrungen gegeben sind“³⁰, und damit auch Reflexionshorizonte und Entwicklungsmöglichkeiten im Gegenwärtigen zu erweitern.

Diesen geschichtstheoretischen Denkansatz brachte Tietgens in je unterschiedlichen, aber miteinander verknüpften Argumentationslinien, sowohl für die Forschung als auch für die Praxis der Erwachsenenbildung als gewissermaßen therapeutisches Realitätsprinzip in Anschlag – in beiden Bereichen erkannte er „eine außergewöhnliche Diskrepanz zwischen öffentlicher Rhetorik und Alltagswirklichkeit“³¹.

³⁰ Ebd., S. 16

³¹ Tietgens 1986, S. 15

Hinsichtlich der Wissenschaft der Erwachsenenbildung diagnostizierte er mit kritischem Blick, dass die Suche nach Wirkungsfeldern die Vergewisserung des Gegenstandsbereiches ersetzt habe. Darüber hinaus hätten mangelnde personelle und finanzielle Ressourcen für eine adäquate universitäre Grundlagenforschung, die Indienstnahme für externe Praxiszwecke sowie eklektische Lehrinhalte die institutionalisierte Erwachsenenbildungsforschung früh marginalisiert: „Der permanente Legitimationsdruck, der sich immer wieder neu orientieren muß, hat auf die Theorie der Erwachsenenbildung abgefärbt. Vor allem hat er versäumen lassen, die eigene Geschichte ernst zu nehmen. Es darf so nicht verwundern, wenn auch die Theorie nicht ernstgenommen wird. Sie kann ihre Funktion nicht erfüllen, wenn sie bedenklich oft nach nur vorgeblich neuen Argumentationsfiguren Ausschau hält.“³²

Ein Aspekt betraf dabei das geflissentliche Übersehen der Vielfalt und Vielschichtigkeit der historisch weit, nämlich bis zu Comenius oder Condorcet zurückreichenden Vergangenheit gegenwärtiger Erwachsenenbildung, deren instrumentalisierende und oftmals stark verkürzende „Beschlagnahme [...] für Gegenwartsdeutungen“³³ letztlich in Vergessenheit geraten ließ, dass diese ideengeschichtliche Tradition – im Gegensatz zum dominierenden Geschichtsnarrativ der „Brüche“ und „Wenden“ – durch überwiegend aktualisierbare Kontinuitätszüge charakterisiert ist.

Besonders fatal erschien Tietgens in diesem Zusammenhang, dass die Erwachsenenbildung durch die „Misere selektierter Tradition“³⁴ sowie durch die generelle Interesselosigkeit gegenüber ihrer Vergangenheit den Blick auf ihre eigene „Geschichtlichkeit“ verloren habe.³⁵

In ähnlicher Weise verwies auch Horst Dräger auf die Unzulänglichkeiten einer hochgradig „gegenwartsdienlichen“, normenorientierten Theorie der Erwachsenenbildung, die sich unter der fälschlichen Annahme der weitgehenden Irrelevanz bisheriger historischer Forschungsergebnisse für die Praxis in ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung von ihrer Geschichte gänzlich abgekoppelt habe, wodurch „die gegenwärtige Theoriearbeit um das Potential und die Dimension der Aufklärung aus historischer Forschung“ verkürzt wurde.³⁶

Tietgens ging hier aber noch einen Schritt weiter. Die beobachtete Tatsache, dass die Erwachsenenbildung „sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der bildungspolitischen Auseinandersetzung nicht recht ernstgenommen wird“, war für ihn Resultat eines festgefahrenen, nur wenig produktiven Verhältnisses zwischen einer exklusiven Theorie und einer wissenschaftsfeindlichen Praxis, deren „nach Daumenregeln verfahrenender Praktizismus“ selbst ein bekanntes Problem mit historischer Dimension sei.³⁷

32 Ebd., S. 22

33 Tietgens 1991, S. 137

34 Ebd., S. 155

35 Tietgens, Hans: Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema: Geschichte und Erwachsenenbildung, 16. Jg. (1993) Heft 31, S. 65

36 Dräger, Horst: Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11: Erwachsenenbildung (Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, hrsg. v. Dieter Lenzen), Stuttgart 1984, S. 77

37 Tietgens, Hans: Schwierigkeiten, über Theorien der Erwachsenenbildung zu schreiben, in: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, hrsg. v. Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes, 11. Jg. (1988) Heft 22, S. 8

Diese auch für die öffentliche Reputation der Erwachsenenbildung insgesamt wenig förderliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis führte er auf eine von ideengeschichtlichen Fehlinterpretationen der eigenen Bildungstradition geprägte „Mentalitätsstruktur“ zurück, die durch eine verstärkte historische Analyse beziehungsweise den exemplarischen „Lernwert“ historischer Schriften und Dokumente aufgedeckt und damit verändert werden könne.³⁸

Diese geschichtstheoretische Überlegung zielte freilich keineswegs auf die Herausarbeitung eines wie immer gearteten Eigenwerts von Geschichte, sondern war als historiografische Intervention gegenüber festgefahrenen Positionen der Gegenwart intendiert, um diese im kritischen Rekurs auf das „Anregungspotential, das auch in der Vergangenheit steckt“³⁹, perspektivisch zu relativieren oder produktiv aufzulösen, um dergestalt „Entwicklungsmomente im Gewesenen zu erkennen.“⁴⁰

Im Vorspanntext zu seiner Anthologie historischer Texte zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik erhoffte er sich hinsichtlich vorherrschender Vorstellungen und identitätsstiftender Deutungen der Realität einen geradezu dialektischen Lerneffekt durch historische Auseinandersetzung: „[...] Erwachsenenbildung kann um so effektiver sein, je weniger Gesellschaftsbild und Gesellschaftswirklichkeit auseinanderklaffen. Und die Beschäftigung mit der Geschichte ist um so sinnvoller, je mehr sie den Ablösungsprozeß von der Geschichte bewirkt. Dies wird nicht geschehen, indem man sie ignoriert, sondern indem man aus ihr lernt.“⁴¹

Der von ihm mehrfach angesprochene erhoffte Lerneffekt einer kritischen und quellenbasierten Auseinandersetzung mit Geschichte sollte aber nicht nur eindimensionale Geschichtsbilder oder „Geschichtsklitterungen“ auflösen beziehungsweise abwehren helfen.⁴² Die spezifische Aufgabe historischer Forschung wurde hier in ihrer vermittelnden Erkenntnisfunktion ausgemacht: Die Sichtbarmachung der Kontinuitätspotenziale vergangener und gegenwärtiger Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis sollte sowohl den gesamten Erfahrungsraum bisheriger Tradition nutzbar machen als auch zu einer möglichst realistischen Einschätzung und Selbstvergewisserung des Status quo beitragen helfen.

Den vorliegenden Ergebnissen historischer Forschung in der Erwachsenenbildung stand Hans Tietgens jedoch überwiegend skeptisch gegenüber. Im Unterschied zur theoretischen und methodischen Ausdifferenzierung und Erweiterung des Kenntnisstands der fachdisziplinär betriebenen Geschichtswissenschaft sei der quantitativ geringe Output der Geschichte der Erwachsenenbildung nach wie vor fast durchgängig auf Ideengeschichte fixiert und zudem durch erhebliche forschungsmethodische Mängel gekennzeichnet, die einem Vergleich mit den Maßstäben der Geschichtswissenschaft jedenfalls nicht standhielten.⁴³

38 Tietgens 1969, S. 9

39 Tietgens 1993, S. 65 ff.

40 Tietgens 1995, S. 12

41 Tietgens 1969, S. 14

42 Tietgens 1991, S. 153

43 Tietgens 1985/1997, S. 182 f.

Aufgrund der unzureichenden definitorischen Abklärung des allgemeinen Forschungsfeldes, der fehlenden Einbeziehung mentalitätsgeschichtlicher oder sozial-historischer Zugänge, der mangelnden Erschließung neuer Quellenkategorien sei nicht nur das „Gesamtinteresse“ schwach entwickelt, sondern auch der Gegenstand der Erwachsenenbildungshistoriografie weitgehend beliebig.⁴⁴

Seine wiederholt vorgebrachten methodischen und theoretischen Forderungen zur Sicherstellung der „inhaltliche[n] Substanz einer Realgeschichte“⁴⁵ der Erwachsenenbildung richtete Tietgens aber disziplinär ausschließlich „nach innen“, nämlich an die Erwachsenenbildung. Obwohl er die Fachdisziplin Zeitgeschichte als allgemeinen Referenzrahmen durchaus im Blick hatte und zuweilen auch kritisierte, schien ihm die historische Forschung zur Erwachsenenbildung ausschließlich eine Angelegenheit der Erwachsenenbildungswissenschaft zu sein – Überlegungen zu einer disziplinären Verständigung und Kooperation mit der Geschichtswissenschaft als solcher lassen sich jedenfalls an keiner Stelle nachweisen.⁴⁶

Auch wenn dies aus fachhistoriografischer Perspektive wenig nachvollziehbar ist, liegt der Grund hierfür in der augenscheinlichen Priorisierung eines lernzentrierten Verständniszugangs zu geschichtlicher Entwicklung, die als solche „nur von *lernenden Erwachsenen vorangetrieben* werden“ könne.⁴⁷ Aus dieser paradoxalen theoretischen Annahme einer quasi gerichteten, kulturanthropologischen Weiterentwicklung menschlichen Zusammenlebens schien dann Erwachsenenbildung „gleichsam die Geschichte selbst“ zu sein, infolge des gleichsam universalen Gegenstandsbereichs aber zugleich „kaum darstellbar“, jedenfalls nicht ohne die Eingrenzung auf das „was in der Geschichte selbst als Erwachsenenbildung verstanden worden ist.“⁴⁸ Den „historischen Sinn“ von Erwachsenenbildung sah er demnach in ihrer gesellschaftlichen „Entwicklungsfunktion“, ihrem Stellenwert „im gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang“ sowie ihrer „Leistungsdimension“ im Zusammenhang individueller oder kollektiver „Bildungswirkungen“⁴⁹. Unter der Prämisse, „möglichst vorbehaltlos herauszubekommen, was in der Vergangenheit von Erwachsenen wie gelernt und welche Funktion damit erfüllt worden ist“⁵⁰, findet sich hier ein unmissverständlich pädagogischer Bewertungs- und Validierungsmaßstab an die Geschichte der Erwachsenenbildung angelegt, der – ausgehend von der Kritik am gegenwärtiger Status quo – implizit an einem überzeitlichen, genuinen „Sinn“ von Erwachsenenbildung, abseits ihrer jeweiligen historischen Ausprägungen und limitierenden gesellschaftlich-politischen Kontexte, orientiert ist.

Folgt man dieser normativ-postulierenden Argumentation, fallen alle abgedrängten, „stummen“ oder informellen Aspekte kultureller Transferprozesse aus der histo-

44 Ebd., S. 185

45 Ebd.

46 Vgl. dazu: Stifter, Christian H., *Erwachsenenbildung und historische Fachwissenschaft. Ein Plädoyer für mehr Geschichte (in) der Erwachsenenbildung*, in: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hrsg.): *Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft*, Wien 2019, S. 143–158

47 Tietgens 1991, S. 138 [Hervorhebung im Original]

48 Ebd., S. 139

49 Ebd., S. 141 bzw. 143

50 Ebd., S. 142

rischen Bearbeitungsperspektive, wie auch alle mit Disziplinierung, Macht, Pazifizierung oder Exklusion zusammenhängenden Prozesse. Im Bemühen, das historische Verständnis der schwer zusammenzufassenden Pluralität von Erwachsenenbildung sowie des Auseinanderklaffens von Anspruch und Wirklichkeit aus der traditionell ideengeschichtlichen Perspektive herauszulösen, greift der theoretische Ansatz einer „Interpretationsgeschichte“⁵¹ vergangener Realität, die an der „Geschichte des Mentalen mehr interessiert sein muss als an der von Ereignissen“⁵², zu kurz, auch wenn Erwachsenenbildung in der Auffassung Tietgens’ „im Rückblick meist nur als Intention oder als Organisation in Erscheinung“ trat.⁵³ Wie im Fall der organisational freilich leichter eingrenzbareren Entwicklungsgeschichte von Schule oder Universität lässt sich auch Volks- beziehungsweise Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der historiografischen Vielschichtigkeit und Komplexität sinnvoll weder als kontinuierliche Wirkungsgeschichte noch primär als „Realgeschichte des Lernens“⁵⁴ beschreiben, nicht zuletzt deshalb, da Geschichte generell nicht unmittelbar zugänglich ist.⁵⁵ Die Reduzierung der Relevanz von Erwachsenenbildungsgeschichte auf einen „pädagogischen“ Untersuchungsgegenstand würde – neben dem pluralen „Eigensinn“ historischer Prozesse – zudem unbeabsichtigt die Möglichkeit einer Neubewertung all-gemeinhistorischer Forschungsblickwinkel unterschlagen.⁵⁶

Die skizzierten geschichtstheoretischen Überlegungen Tietgens’, die eng mit seiner mahnenden Position gegenüber simplifizierenden Vergangenheitsklischees und der allgemeinen Geschichtsvergessenheit rezenter Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis verknüpft waren, entsprangen in erster Linie seiner lebenslangen intensiven und kritischen Lektüre der Volksbildungsliteratur und vereinzelt auch archivalischer Primärquellen. Wie kaum ein anderer verfügte er über ein umfassendes und zugleich detailliertes Wissen um ideen- und biografiegeschichtliche Zusammenhänge, Bruchlinien und Kontinuitäten organisationaler Entwicklungsverläufe und rechtlicher Rahmenbedingungen sowie über empirisch fundierte Kenntnis bezüglich lokaler oder regionaler Angebotsentwicklungen und Schwerpunktsetzungen. Ein durchgängiges Bestimmungsmerkmal seiner historischen Zugangsweise war zweifellos sein grundsätzlich auslotend-abwägendes, hermeneutisches Vorgehen, insbesondere im Kontext seiner historisch-theoretischen Analyse erwachsenenbildnerischer Grundpositionen und Legitimationszusammenhänge – angefangen bei Johannes Tews oder Adolf Mannheimer als vermeintliche Vertreter einer klar abgrenzbaren „Alten Richtung“ der Volksbildung des wilhelminischen Zeitalters, über die unterschiedlichen Exponenten der „Neuen Richtung“ in der Weimarer Zeit bis zu deren Repräsentanten beziehungsweise Adepten nach 1945. Anstelle schablonenhafter, durch

51 Tietgens 1995, S. 63

52 Tietgens 1993, S. 68

53 Tietgens 1995, S. 12

54 Vgl. Ciupke, Paul/Gierke, Willi et al. (Red.): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn 2002, S. 12

55 Maurer, Michael: Bilder repräsentieren Geschichte. Repräsentieren Bilder Geschichte? Zur Funktion historischer Bildquellen in Wissenschaft und Öffentlichkeit, in: Fußmann, Klaus/Grütter, Heinrich Theodor/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln 1994, S. 62

56 Stifter 2019, S. 150 ff.

genaue Lektüre nicht zu bestätigender schroffer ideologischer Gegenpositionen zielte er hierbei vor allem auf ein differenziertes und nuanciertes historisches Herausarbeiten von konzeptuellen Zwischentönen, begrifflichen Schattierungen und konzeptuellen Überschneidungen in der theoretischen Begründung und Ausgestaltung erwachsenenbildnerischer Praxis.



Hans Tietgens (vorn 2. v. l. zwischen dem VHS-Direktor Gerd H. Lübben und Theo Jüchter, Vorstand des VHS-Landesverbands NRW) vor seiner Festrede zum 75-jährigen Jubiläum der Volkshochschule Essen, 24. November 1994 – am Rednerpult der damalige NRW-Kultusminister Hans Schwier

Historische „Zwischenpositionen“ oder die Neubewertung der „Neuen Richtung“

Trotz der von Tietgens zuletzt auch bei den Konferenzen des historischen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung verstärkt eingeforderten Verbreiterung der historischen Quellenbasis und der Erweiterung des thematischen Untersuchungshorizonts blieb der Tenor seiner historischen Argumentation Jahrzehnte weitgehend unverändert und nahm hinsichtlich der Schärfe und Pointiertheit seiner Aussagen tendenziell eher zu als ab.

Auf allgemeiner Ebene ging es ihm dabei um den historiografisch geführten Nachweis, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit (und davor) konzeptuell weitaus vielschichtiger und in ihren konkreten Angebotsformen und

Inhalten pragmatisch-realistischer angelegt war, als dies durch prägende Exponenten jener Zeit wie etwa Robert von Erdberg oder Werner Picht dargestellt als auch durch verzerrend-ideengeschichtliche Studien von Georg Picht oder Jürgen Henningsen – „was vor 1933 als das Charakteristische galt, wurde nach 1945 [...] das ‚Eigentliche‘“⁵⁷ – nach dem Zweiten Weltkrieg kanonisiert wurde. Darüber hinaus sollte durch „vermittelnde Historiographie“ und die Herausarbeitung von ihm so bezeichneter „Zwischenpositionen“ nachgewiesen werden, dass die traditionell antipodisch-polarisierende Darstellung der deutschen Erwachsenenbildungsgeschichte seit 1918 als „Streit zwischen Richtungen und als Abfolge von ‚Wenden‘“⁵⁸ lediglich festgefahrene Geschichtsklischees reproduziert hat, die durch eine genaue und kritische Re-Lektüre der historischen Primär- und Sekundärliteratur dekonstruiert und damit überwunden werden können. Unter dem unscharfen transhistorischen Begriff *Zwischenposition* beziehungsweise *Zwischenstellung* versuchte Tietgens anhand bislang wenig zitierter, randständiger Autorinnen und Autoren oder wenig beachteter Institutionen „mittlere Wege“, das heißt vermittelnd-integrierende und ausbalanciert-konvergierende Bildungspositionen, zur Ansicht zu bringen. Sein Blick war dabei auf spezifische Ausprägungen einer nach dem „Sowohl-als-auch-Prinzip“ organisierten Volksbildung im umfassenden Sinn gerichtet, deren apostrophierter *Zwischencharakter* – quasi zwischen allen radikalen oder extremen Vereinseitigungen, „zwischen den Stühlen“⁵⁹ – „eine gedankliche Traditionslinie und eine Kontinuität des praktisch Erfahrenen“⁶⁰ zur Ansicht bringen und somit Anknüpfungspotenziale für die Theorie und Praxis gegenwärtiger Erwachsenenbildung erkennen lassen kann.

Bereits in seiner 1969 erschienenen Dokumentensammlung hatte Tietgens den ambitionierten Versuch unternommen, durch eine kommentierte Auswahl kaum rezipierter historischer Schlüsseltexte der Weimarer Zeit nicht nur der diffusen Traditionslosigkeit der Erwachsenenbildung entgegenzuarbeiten. Mit dieser Anthologie überaus differenzierter und zugleich bemerkenswert realitätsbezogener Analysen und Darstellungen unterschiedlichster Exponenten aus Theorie und Praxis versuchte er insbesondere dem dominierenden „überhöhten Bildungsbegriff“⁶¹ der Erwachsenenbildung konterkarierende Gegen- oder Zwischenpositionen entgegenzuhalten, die Volksbildung keineswegs nur negativ in Abgrenzung zu dem, was sie nicht sein sollte – wie etwa die Volkshochschulrichtlinie des Preußischen Ministeriums 1918 – definierten. Zudem verdeutlichte er mit diesem Rekurs auf ausgewählte historische Texte die folgenschwere „Fehlinterpretation“ der historischen Vorläufer des 19. Jahrhunderts seitens des wirkmächtigen „Hohenrodter Bundes“ und der keineswegs homogenen Neuen Richtung intensiver, gemeinschaftlicher Volksbildungsarbeit.⁶²

57 Tietgens, Hans: Vom Wandel des Eigentlichen in der Arbeit der Volkshochschulen, in: Tagungsbericht: Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen. Berlin-Schöneberg, 20.–23. April 1988, Bochum o. J. [1988], S. 32

58 Tietgens, Hans: Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende, Bad Heilbrunn 1994, S. 9

59 Ebd., S. 54 und 78

60 Ebd., S. 9

61 Tietgens 1969, S. 8

62 Ebd., S. 16

Infolge der wirtschaftlichen und sozialen Not und der allgemeinen Kultur- und Wissenschaftskrise nach dem Ersten Weltkrieg sei, so Tietgens, der Erwachsenenbildung „die moralische Wiederaufrichtung des Volkes zugeschoben“ worden.⁶³ Die verklärende Heroisierung der Vergangenheit – in Verbindung mit der moralisierenden Sinnsuche vor dem Hintergrund des Kriegsleids – hätte verhindert, die gesellschaftliche „Herrschaftsstruktur als eine Ursache der Misere“ zu sehen.⁶⁴ Die emotionale Abwehrhaltung führender Vertreter der Weimarer Volksbildung gegen Industrialisierung, Mechanisierung, berufliche Qualifizierung und Intellektualisierung habe eine irrationale „Denkungsart“ produziert, die an den realen Bedürfnissen der Bevölkerung vorbezielte und in der Gesellschaftsbild und Gesellschaftswirklichkeit schlussendlich weit auseinanderfielen.⁶⁵ „Die Voraufklärungszeit wurde zu einer Epoche geschlossener Volkskultur hochstilisiert, die alle Kennzeichen einer Geborgenheit und Sitte vermittelnden Gemeinschaft auf sich vereinigte. Die Aufklärung hingegen erschien in dieser Sicht als Freisetzung der Verstandeskkräfte, die seitdem herrschend geworden, zum Verfall einer einheitlichen Volkskultur und zur Zersetzung der Moral geführt hat.“⁶⁶

Anhand ausgewählter Texte einander zum Teil kontrastierender Autorinnen und Autoren wie etwa Ernst Michel, Eduard Weitsch, Werner Picht, Hermann Heller, Leopold von Wiese, Gustav Radbruch, Alfred Mann, Theodor Geiger, Theodor Bäuerle, Paul Hermberg, Franz Mockrauer, Kurt Adams oder Hilda Geiringer rief Tietgens konzeptionelle „Mischformen“ in Erinnerung, in denen sich individualisierende und kollektivierende, rationale und emotionale, auf gesellschaftliche Veränderung sowie auf Innerlichkeit zielende Bildungsansätze gleichermaßen zusammengedacht finden. Im Kern geht es um den historisch geführten Nachweis der unabweisbaren Kontinuität einer weit in die Reflexionskultur des Aufklärungszeitalters zurückreichenden emanzipatorischen Volksbildungstradition, die in der Weimarer Republik keineswegs vollständig durch das realitätsferne, „hochgreifende Pathos“ einer antiaufklärerischen beziehungsweise antimodernen volkskulturellen Gemeinschaftsbildung überformt worden ist.⁶⁷ Tatsächlich lesen sich die versammelten Texte in ihrer gedanklichen Vielschichtigkeit und ihrer zum Teil konsequent praktischen Problemsicht auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell.

Den Analyseansatz einer auf ausgewählten Textdokumenten basierenden Diskussion des Auslegungsspielraums unterbelichtet gebliebener Ansätze einer Volksbildung im „umfassenden Sinne“ entwickelte er schließlich zum bereits genannten Konzept der erwachsenenbildnerischen „Zwischenpositionen“ weiter. Zur Exemplifizierung „mittlerer“ oder auch „dritter Wege“, bei denen zum Beispiel die „Schulung des begrifflichen Denkens“ und die „Welt der Phantasie und des Herzens“⁶⁸ (Adolf Mannheim) in gleicher Weise zum Tragen kamen, verklammerte er in der gleich-

63 Ebd., S. 11

64 Ebd., S. 12

65 Ebd.

66 Ebd., S. 11

67 Ebd., S. 12

68 Tietgens 1994, S. 19

namigen Publikation dabei zeitlich weit auseinanderliegende Autoren wie Adolf Mannheim, Alfred Mann und Kurt Gerhard Fischer mit Institutionen wie der Comenius-Gesellschaft und der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Dabei amalgamierte er allerdings historische Fragestellungen mit ideellen Projektionen aus einer primär erwachsenenbildungsspezifischen Aufgaben- und Deutungsperspektive. So anregend Tietgens' historische Reflexionen hier im Detail auch sind, und so nachvollziehbar seine Kritik an der zivilisationskritischen, anti-industriellen, gegen Organisation, bürokratische Administration und staatliche Einflussnahme gerichteten Haltung der Neuen Richtung auch ist – mit der Schlüssigkeit seines Konzepts und der Gesamtanlage seiner Darstellung hatten auch Rezensenten ihre Probleme.⁶⁹

Seine zentrale These von der „Diskrepanz zwischen den normativ verstiegenen Vorstellungen und der Realität der Erwachsenenbildung“, die er aus der Fehl- und Überbewertung der „sogenannten Neuen Richtung“ als angeblich vorherrschender und realitätsprägender Kraft der Weimarer Volksbildung ableitete,⁷⁰ entfaltete er zuletzt noch einmal in einer materialreichen Studie, die wohl als Summe seiner historischen Forschungsarbeit zu betrachten ist.

Sein ungemein kenntnisreicher „anderer Blick“ auf „Ideen und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik“ richtete sich nochmals auf das „Vergleichende, Übergängliche, Nuancierende“ beziehungsweise auf die Sichtbarmachung unterschlagener „alter“ sowie lebenspraktischer Traditionsbestandteile der sogenannten Neuen Richtung gegenüber deren mystifizierenden „Propheten“, an vorderster Stelle Robert von Erdberg und Werner Picht.⁷¹ Besonders hart ins Gericht ging Tietgens dabei mit dem im Berliner Ministerium für Volksbildungsagenden zuständigen Staatsbeamten Erdberg, der die „nicht gebundene Erwachsenenbildung“ aus „hyperidealistischem Starrsinn“ und ideologischer Abneigung gegen alles Verbandlich-Organisatorische finanziell kaum gefördert – der „Art. 148.4 der Reichsverfassung blieb so eine leere Formel“ – und damit dauerhaft geschädigt habe.⁷² Entgegen seiner ideengeschichtlichen Prägekraft für eine multiplikatorisch funktionalisierte, auf überhöhte Persönlichkeitsbildung und erlebnisorientierte „Begegnung“ zielende Erwachsenenbildung beurteilte er Erdberg mit Blick auf dessen primär deklaratorische Initiativen als charismatisch-elitären „Verhinderer, um nicht zu sagen Zerstörer von Volkshochschulen als Institution“⁷³.

Auf Basis der Aussagen von zentralen Volkshochschul-Pionieren wie Paul Epstein, Heinrich Heinrichs, Franz Mockrauer, Theodor Geiger oder Wilhelm Flitner und unter Einbeziehung einer Analyse der Angebotsstruktur einiger der rund 215 Volkshochschulen Deutschlands Mitte der 1920er-Jahre ruft Tietgens in Erinnerung, dass die Weimarer Erwachsenenbildung neben allem antiaufklärerischem Gestus hochgradig

69 Vgl. dazu die kritischen Reviews von Rainer Brödel, Peter Faulstich oder Jörg Wollenberg, in: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 19. Jg. (1996) 37, S. 140–145

70 Tietgens 2001a, S. 14

71 Tietgens 2001b, S. 21

72 Ebd., S. 22

73 Ebd., S. 22 bzw. 25 f.

moderne Züge aufwies. Entgegen den realitätsfernen Vorstellungen des „Gralsordens“⁷⁴ des „Hohenrodter Bundes“ umfasste die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit – lange vor der spät erfolgten, realistischen Klarstellung durch die sogenannte „Prerower-Formel“ (1931) – neben berufspraktischen und gesundheitsbezogenen Schwerpunkten auch zunehmend Arbeitslosenbildung und avancierte Frauenbildungsmaßnahmen.

Mit Rückbezug auf Leopold von Wieses nüchterne soziologische Betrachtung aus dem Jahr 1921 problematisierte Tietgens zudem die unzulässige Abwertung der Kulturgutvermittlung früherer Volksbildung und strich hervor, dass der inflationär gebrauchte Begriff der „Arbeitsgemeinschaft“ seitens der Adepten des „Erdberg-Geistes“, also die intendierte Herbeiführung einer „deutschen“ Volksgemeinschaft, als „unmittelbares Ziel der Bildung nur gesehen werden kann, wenn man ihrem Begriff Gewalt antut.“⁷⁵

In seiner materialreichen Abrechnung mit der traditionellen „Rezeption der Weimarer Zeit in der Erwachsenenbildungsliteratur“⁷⁶ und den „Helden der Feder“ (Eduard Weitsch)⁷⁷ gelangen Tietgens überaus spannende und differenzierende Einblicke in die facettenreiche Geschichte der Weimarer Volksbildung, die – trotz abstrakten „Richtungstreits“ etwa zwischen den besonders profilierten Volkshochschulen in Leipzig, Thüringen oder Berlin – mehr Gemeinsames als Trennendes zur Ansicht bringt. Die in der Einleitung provokativ angekündigte Auseinandersetzung mit der als „Skandal“ apostrophierten Wirklichkeitsverleugnung bisheriger Geschichtsbilder beeindruckt ein weiteres Mal durch die reflexive Tiefe der vorgelegten Argumentation, löst den Anspruch einer quellenbasierten historiografischen Kritik aufgrund überdeterminierter Grundannahmen, explanatorischer Widersprüche sowie der fehlenden Einbettung in den allgemeinen zeithistorischen Forschungsstand aber nur zum Teil ein. Auffällig ist zudem, dass sich an jenen Stellen, wo anhand des zitierten Quellenmaterials und vor dem Hintergrund des direkten Erfahrungsaustausches zwischen Dresden und Wien⁷⁸ Bezugnahmen etwa auf die spezifische „Zwischenposition“ der wissenschaftszentrierten Volkshochschulentwicklung in Österreich zu erwarten wären,⁷⁹ keinerlei Angaben finden. Obwohl Tietgens bis zuletzt Überlegungen zur Erweiterung des zeitlichen und inhaltlich-thematischen Spektrums historischer Untersuchungen zur Erwachsenenbildungsgeschichte anstellte, blieb – neben internationalen Entwicklungen – auch die Urania-Bewegung in seiner historiografischen Rekonstruktion vollständig ausgeklammert.⁸⁰

74 Ebd., S. 108

75 Ebd., S. 18

76 Ebd., S. 122

77 Ebd., S. 155

78 Siehe den Bericht über den Wien-Besuch 1927 der Dresdner Delegation unter Franz Mockrauer, Reinhard Buchwald und Theodor Bäuerle: Mockrauer, Franz, Staffell, Otto (Berichterstatter) (1929), Bericht über das in Begleitung der Dresdner Stadtverordneten am 18.–23. April 1929 ausgeführte Studium der Wiener Volkshochschuleinrichtungen, [Dresden] 1929

79 So etwa die bereits bei Adolf Mannheimer angesprochenen Parallelen zur realistischen Position Ludo M. Hartmanns. Vgl. Mannheimer, Adolf: Die Aufgaben des Staates und der Gemeinden, in: Tietgens: Zwischenpositionen, a. a. O., 40–42; außerdem: Tietgens 2001b, S. 140

80 Vgl. Tietgens, Hans: Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden 2009, S. 27 f.



Kurt Meissner, Hans Tietgens und Regina Stadler bei der 8. Konferenz des Arbeitskreises zur Dokumentation und Aufarbeitung der Geschichte der Erwachsenenbildung für Österreich, Deutschland und Schweiz, Haus Buchenried, Oktober 1988

Schlussbemerkung

An der gesellschaftlichen Randständigkeit der Erwachsenenbildung und dem für ihn damit ursächlich verknüpften „gestörte[n] Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte“ hat Hans Tietgens sich zeitlebens abgearbeitet. Sein besonderes Verdienst als einer der wenigen Historiker der Erwachsenenbildung, der sich wiederholt kritisch mit methodischen und begründungstheoretischen Fragen auseinandergesetzt hat, ist darin zu sehen, dass er durch eine Vielzahl eigener Publikationen, die Herausgabe von Dokumentationen und die Drucklegung einer Reihe von Studien enorm viel zur allgemeinen Bedeutungsaufwertung der Historiografie der Erwachsenenbildung beigetragen hat.

Als „Bohrer von dicken Brettern“⁸¹ insbesondere auch im Hinblick auf die weit verbreitete Geschichtsvergessenheit der Bildungspraxis sowie den defizitären Zustand historischer Forschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft gelang ihm darüber hinaus unzweifelhaft der Nachweis, dass eine intensive Beschäftigung mit der geschichtlichen Entwicklung von Didaktik und Methodik zu zeigen vermag, „daß schon immer, auch etwa in den zwanziger Jahren als Aufgabe gesehen wurde, zum selbständigen Weiterlernen zu verhelfen.“⁸²

⁸¹ Kebschull/Weinberg 2012, S. 45

⁸² Tietgens 2001a, S. 19

Obwohl er von Beginn an die traditionell betriebene Ideen- und Personengeschichte vehement kritisierte und eine auf breiter Primärquellenbasis angelegte „Realgeschichte des Lernens“ verfocht, blieb er hinsichtlich seines konkreten Forschungszugangs zur Historiografie der Erwachsenenbildung letztlich aber primär einer „Denkgeschichte“ verhaftet.⁸³

Wie sehr Hans Tietgens' mahnende Stimme als Historiker der Erwachsenenbildung heute fehlt, zeigt sich allein daran, dass historische Forschung im universitären Fachbereich Erwachsenenbildung gegenwärtig völlig nebensächlich geworden ist. Wie eine 2016 im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft durchgeführte Studie der Universität Bielefeld zum Studienangebot und den Rahmenbedingungen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland ergab, spielt Geschichte als Forschungsschwerpunkt universitärer Erwachsenenbildung in Deutschland keine Rolle – sie wurde kein einziges Mal genannt.⁸⁴

83 Tietgens 1982/1997, S. 26

84 Walber, Markus/Lobe, Claudia, Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor – disziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Universität Bielefeld 2017, S. 15. Ich danke Herrn Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Jütte für die freundliche Zurverfügungstellung der Studie.

„Mit Ambivalenzen und Ambiguitäten leben“. Begegnungen mit Hans Tietgens und seinen Vorstellungen von politischer Bildung

KLAUS-PETER HUFER

In der folgenden Darstellung will ich Hans Tietgens' Verständnis von politischer Bildung beschreiben, und zwar anhand meiner Begegnungen mit ihm. Dabei waren wir oft nicht einer Meinung, auch kam es zu heftigen Kontroversen, aber wie Tietgens einmal schrieb, ist Bildung, Ambivalenzen und Ambiguitäten aushalten zu können. Eine solche Gelegenheit zu meiner eigenen Bildung habe ich Hans Tietgens zu verdanken.

Praxisschock und Sendungsbewusstsein

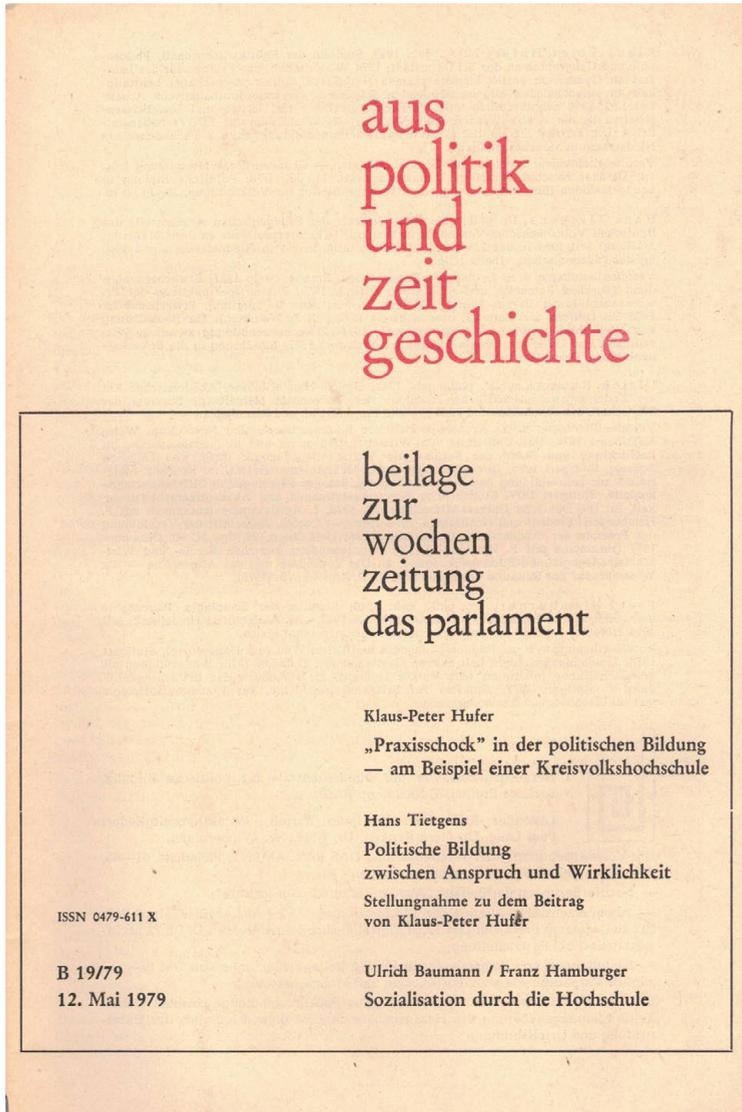
Mein erstes Zusammentreffen mit Hans Tietgens war ein indirektes: Ich hatte mich im Jahr 1975 auf eine Stelle für eine Fachbereichsleitung an einer kommunalen VHS in Nordrhein-Westfalen beworben; unmittelbar nachdem das neue Weiterbildungsgesetz des Landes in Kraft trat, waren Stellen frei und wurden ausgeschrieben. Ich bekam eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch und bereitete mich gründlich mit Schriften von Hans Tietgens vor, schwarze Bände der Reihe Westermann-Taschenbuch. Es klappte, und ich bekam die Stelle.

Aber zwischen dem, was ich dort und in anderen Schriften gelesen und in meinem Studium der Politikwissenschaft erfahren hatte, und dem, was ich im Alltag dieser VHS erlebte, gab es doch einen erheblichen, mich sehr irritierenden Unterschied. Das wollte ich mitteilen und schrieb es mir von der Seele. Es ging mir darum, aufzuzeigen, wie sehr die Theoriediskussion zur politischen Bildung um sich selbst kreiste und dabei die Bedingungen der Praxis ignorierte. Außerdem fand ich, dass die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen meine Arbeit eher behinderten als förderten. Das belegte ich mit Beispielen aus meiner mittlerweile dreijährigen beruflichen Tätigkeit als „HPM“, in der ich versuchte, politische Bildungsangebote an ein interessiertes Publikum zu bringen.

Als ich das Manuskript der Redaktion von „Aus Politik und Zeitgeschichte“ (APuZ), der Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, anbot und diese es auch annahm, ahnte ich nicht, dass es zu meiner ersten unmittelbaren Begegnung mit Hans Tietgens kommen sollte. Mein Beitrag hatte den Titel „Praxisschock‘ in der politischen Bildung – am Beispiel einer Kreisvolkshochschule“.¹ Mit einer deutlichen

1 Hufer, Klaus-Peter: „Praxisschock“ in der politischen Bildung – am Beispiel einer Kreisvolkshochschule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 19/1979, S. 3–19

Positionierung für eine emanzipatorische Bildung kritisierte ich sowohl die theoretische, akademische Darstellung politischer Bildung als auch die kommunale Verfasstheit von Volkshochschulen und die sich daraus ergebenden politischen Einflussnahmen auf deren Arbeit. Die Redaktion von APuZ wollte diesen aus ihrer Sicht sehr zugespitzten Text nicht unkommentiert stehenlassen und lud einen sehr renommierten Autor zur Stellungnahme ein: Hans Tietgens. Seine Erwiderung erschien dann im selben Heft.²



2 Tietgens, Hans: Politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme zu dem Beitrag von Klaus-Peter Hufer, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 19/1979, S. 20–33

Im Rückblick lese ich Tietgens' Stellungnahme wie das Gerüst (s)einer Theorie politischer Erwachsenenbildung. Damals, Anfang bis Mitte der 1970er-Jahre, war politische Bildung eindeutig dominiert von der an Schule orientierten Politikdidaktik. Die Theorien, Lernziele, Konzepte und Didaktiken richteten sich an akademische Fachkollegen (prominente Didaktiker*innen gab es so gut wie keine) und an Lehrer*innen, die in Schulen Politik, Gesellschaftslehre oder Sozialkunde unterrichteten. Tietgens verdeutlichte nun Konturen einer erwachsenenspezifischen politischen Bildung, die auch heute noch aktuell sind. Der Ausgangspunkt ist, dass er sich entschieden von den Beiträgen zu einer kritischen Erwachsenenbildung distanzierte, die zwischen 1970 und 1973 z. B. von Johannes Kolb, Edwin Klein, Edgar Weick und Gerd Kadelbach veröffentlicht wurden.³ An sie gerichtet stellt Tietgens die rhetorische Frage, ob „die verbalen Kraftakte, mit denen Politische Bildung aufgetreten ist“, die „Vorbehalte“ gegen sie hervorgerufen haben. Im Indikativ konstatiert er, dass durch „die gesellschaftskritische Ansprüchlichkeit der Politischen Bildung“ die „Restriktionen“ gegen sie „herausgefordert worden“ sind.⁴

Ich belasse es bei diesem Hinweis, klammere seine diesbezüglichen Er widerungen an meine Adresse aus und fasse die zentralen Aspekte zusammen, mit denen die Konturen seiner Idee von politischer Erwachsenenbildung erkennbar werden. Er weiß, dass „heute Wissensvermittlung in der Politischen Bildung nicht gerade hochgeschätzt [wird ...], daß ein Erwerb von Kenntnissen für die Erwachsenenbildung etwas Anstrengendes, ja, nichts Zumutbares ist“.⁵ Und ergänzt: „Indes hat es die außerschulische Politische Bildung mit Menschen zu tun, die keine unbeschriebenen Blätter sind: sie verfügen über ein politisches Alltagswissen, das sie sich funktional ohne ausdrückliche Lernprozesse angeeignet haben.“ Die „Wirksamkeit“ politischer Bildung könnte gestützt werden, „wenn sie von dem politischen Alltagswissen ausgeht, das ihre Adressaten mitbringen“.⁶ In diesem Zusammenhang bringt Tietgens ein Stichwort ein, das in der weiteren Diskussion um Theorie und Didaktik der Erwachsenenbildung einen zentralen Stellenwert einnimmt: „Deutungsmuster“. „An diese Deutungsmuster anzuknüpfen, erscheint als eine Aufgabe politischer Erwachsenenbildung, die noch zu wenig in ihren Chancen erkannt, in ihren Voraussetzungen untersucht und ihren Problemen reflektiert ist. Dies dürfte ein Grund sein, warum die Betroffenheit zwar immer wieder als didaktisch-methodischer Richtwert zitiert, aber vergleichsweise selten in der Politischen Bildungspraxis erfahren wird. Allzu oft meint der Veranstalter, der Planende, der Teamer zu wissen, was betroffen macht, und muß dann feststellen, daß er am Erwartungshorizont seiner Adressaten vorbeigeht, daß er ihre Deutungsmuster nicht getroffen hat.“⁷

Tatsächlich ist der „Richtwert Betroffenheit“ „seit Mitte der 60er-Jahre zunehmend zu einer Schlüsselkategorie der didaktischen Diskussion über den politischen

3 Ebd. S. 23, Fußnote

4 Ebd. S. 22 f.

5 Ebd. S. 25

6 Ebd.

7 Ebd.

Unterricht“ geworden.⁸ Zudem unterscheidet beispielsweise Wolfgang Hilligen in seinem zum Klassiker gewordenen Buch „Zur Didaktik des politischen Unterrichts“ zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit.⁹ Doch hier wie anderswo ist nicht erkennbar, mit welchen Mitteln und auf welchen Wegen diese Kategorie eindeutig aus den Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten der Planung und der Teilnehmer*innen am Unterricht bzw. den Bildungsveranstaltungen ermittelt und dann anschlussfähig zu einem Unterrichtskonzept oder Veranstaltungsprogramm wird. So konnte Tietgens zu dem Zeitpunkt seiner Kritik an dieser ehemals attraktiven Kategorie auf die Diskrepanz zwischen deren Anspruch und ihrer Realisierbarkeit verweisen.

Für ihn sind das Leben und die Geschichte der Adressatinnen und Adressaten und Teilnehmer*innen, ist die Art und Weise, wie sie die Welt sehen und deuten, Prinzip und Ausgangspunkt der Programmplanung sowie der Pädagogik in den Veranstaltungen. „Das besagt [...], daß Politische Bildung eine Sensibilität für lebensgeschichtliche Zusammenhänge entwickeln muß, die davon abhält, mit abstrakten oder groben Kategorien zu operieren.“ Das bedeutet „den Verzicht auf ein Aufstülpen vorgefaßter Kategorien“.¹⁰

Das nächste zentrale Prinzip von sich emanzipatorisch verstehenden politischen Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern war (und ist) die Handlungsorientierung. Dazu Tietgens: „Außerschulische Politische Bildung, die sich ausdrücklich oder gar ausschließlich handlungsorientiert versteht, schränkt ihren Adressatenkreis von vornherein ein. Es werden nur die angesprochen, für die Handlungsorientierung einen Aufforderungscharakter hat.“¹¹ Er warnt davor, nicht „die Folgen zu überdenken, die das Handeln haben kann“¹², und verweist in diesem Zusammenhang darauf, „was wir seit Max Weber als Verantwortungsethik bezeichnen“.¹³

Eine vielfach diskutierte Forderung an politische Bildung in öffentlicher Verantwortung ist die nach der Ausgewogenheit. Von Kritikerinnen und Kritikern wurde und wird eingewandt, dass sie zum Verzicht und zur Aufgabe kritischer, emanzipatorischer Zielvorstellungen führen würde, z. B. von Handlungsorientierung und Parteilichkeit.¹⁴ Dagegen Tietgens: „[...] erst mit dem Prinzip der Ausgewogenheit [ist] sichergestellt [...], daß auch Minderheitenstandpunkte zur Geltung kommen können. Immerhin beinhaltet 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 kommerzialisierte oder politisierte Kanäle geleitet wird. Sie bietet die Möglichkeit, gegenüber der formalisierten Gruppenbildung, die für Machtkämpfe genutzt wird, für

8 Gagel, Walter: Betroffenheit und Bedeutsamkeit, in: Richter, Dagmar/Weißen, Georg (Hrsg.): Didaktik und Schule, Band 1 des Lexikons der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißen, Schwalbach/Ts. 1999, S. 29–31, hier S. 29

9 Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I, Opladen 1975, S. 195

10 Tietgens 1979, S. 28

11 Ebd. S. 26

12 Ebd. S. 30

13 Ebd.

14 Ebd. S. 29

diejenigen Angebote zu machen, die nicht in diesen Gruppierungen aufgehen, die als Individuen ihren Bildungsbedürfnissen nachgehen und gesellschaftlich-politische Probleme durchdringen möchten.“¹⁵ Mit Bezug auf den Beutelsbacher Konsens plädiert Tietgens dafür, dass „in Veranstaltungen Politischer Bildung auch kontrovers erscheint, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist.“¹⁶ Falsch ist für ihn, dass „Ausgewogenheit [...] als Neutralisierung mißverstanden [wird]“.¹⁷

Tietgens kritisiert schließlich, dass die Probleme politischer Erwachsenenbildner*innen auch durch das vorausgegangene Studium mitverursacht werden. Denn „die wissenschaftliche Ausbildung [hat] mehr mit Sendungsbewusstsein ausgestattet [...] als mit analytischen und hermeneutischen Kompetenzen“.¹⁸

Bedürfnisse und Bedarfe

Anfang der 1980er-Jahre wurde ich von Hans Tietgens eingeladen, an einer Arbeitsgruppe teilzunehmen, die orientierende und handlungsanleitende Texte zur Berufseinführung für neue VHS-Pädagoginnen und -Pädagogen erstellen sollte. Es sollte für sie eine Starthilfe sein, ihnen das Bildungsverständnis von Volkshochschulen, deren Arbeitsweise und das Innenleben einer solchen Einrichtung nahebringen. Die Sitzungen fanden in mehreren Klausurtagungen statt, in Frankfurt, dem ehemaligen Sitz der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschule-Verbandes, und in einem Hotel in der Rhön. Dort gab es Gelegenheit zu gemeinsamen und entspannenden Spaziergängen nach den intensiven Diskussionen in den Arbeitseinheiten. Da ging es einerseits sehr sachlich, aber oft auch kontrovers und, besonders von Seiten Hans Tietgens', temperamentvoll zu. Mein Eindruck war, dass es ihm darum ging, die bildungspolitische Bedeutung und Anerkennung von Volkshochschulen zu schützen, immerhin waren wenige Jahre vorher die wichtigsten Erwachsenenbildungsgesetze in Kraft getreten. Bei heiklen und problematischen Themen, etwa dem Verhältnis von Träger und Einrichtung, von Verwaltung und Pädagogik, dem Prinzip Ausgewogenheit etc., wurde lange gerungen, doch am Ende konnte immer ein Konsens hergestellt werden, der von allen getragen wurde.

Schließlich entstand eine 160 Seiten umfassende Broschüre, geschrieben von Hans Tietgens, Wolfgang Klier, Willibald Zierer und mir; den Prozess begleiteten die PAS-Mitarbeiterinnen Gisela Pieper und Angela Venth, die die Redaktion der Texte übernahmen.¹⁹ Der Inhalt ist zweigeteilt. Bei den ersten 70 Seiten geht es um schlüsselfolgende Situationen des Alltags- und Berufslebens eines HPM. Der zweite Teil enthält 42 Texte aus dem „Handbuch für Leiter und Mitarbeiter an Volkshochschulen“, einer Loseblatt-Sammlung, die die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshoch-

15 Ebd. S. 29

16 Ebd. S. 30

17 Ebd.

18 Ebd.

19 Hufer, Klaus-Peter/Klier, Wolfgang/Tietgens, Hans/Zierer, Willibald: Orientierungshilfe für pädagogische Mitarbeiter, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V., Bonn und Frankfurt/M. 1982

schul-Verbandes seit 1967 herausgab. Diese hinzugefügten und teilweise neubearbeiteten Texte sollten die dargestellten Situationen und Reflexionen des ersten Teils der „Orientierungshilfe“ konkretisieren und vertiefen. Es ist davon auszugehen, dass sie aus der Feder von Hans Tietgens stammen oder zumindest von ihm maßgeblich mitgeschrieben worden sind.



Spaziergang mit H. Tietgens (rechts der Autor), ca. 1981

Erkennbar wird hier, dass Tietgens' Gedanken zur politischen Bildung, die er 1979 in der Zeitschrift aus „Politik und Zeitgeschichte“ zum Ausdruck gebracht hatte, für ihn fester Bestandteil seines Verständnisses von (politischer) Erwachsenenbildung sind. Im „Handbuch“ und damit auch in den „Orientierungshilfen“ werden sie differenzierter formuliert als in seiner Replik auf meinen „Praxisschock“.

Das erste Beispiel bezieht sich auf den Text „Ermittlung von Planungsdaten“.²⁰ Hier verdeutlicht er, „wie zwischen Bedürfnissen und Bedarf unterschieden wird“, und was dabei „die VHS bei der Planung beachten muß“.²¹ Es werden genaue Hinweise gegeben, was zu beobachten, zu erkennen und zu berücksichtigen ist, welche „Wünsche und Sorgen, Fragen und auszugleichende Mängel potentielle Teilnehmer von sich aus äußern“ und „welche Unzulänglichkeiten, Qualifikationsdefizite und Reaktionschwächen zu beobachten sind“.²² Die Programm-Planer*innen müssen sich

20 Hufer u. a. 1982, S. 81–83; Deutscher Volkshochschul-Verband. Pädagogische Arbeitsstelle (Hrsg.): „Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter“, Frankfurt/M. 1967 ff., Bl. 22.100

21 Hufer u. a. 1982

22 Ebd.

interessieren für „die ausgesprochenen oder die verdeckten Motive, die zu einer Teilnahme an den Veranstaltungen veranlassen“, aber auch für die „ökonomischen und soziokulturellen Bedingungen“ ihres Umfeldes, um daraus „Bildungsanforderungen“ abzuleiten.²³ Wie „planungsrelevante Daten“²⁴ zu ermitteln sind, wird in sechs Schritten beschrieben.²⁵ Die Angaben präzisieren, ohne sie zu benennen, die nebelhaft gebliebene Kategorie von der „Betroffenheit“. An ihre Stelle wird jetzt pragmatisch und praxistauglich die Ermittlung von Bedürfnissen und Bedarf gesetzt.

Explizit aufgenommen wird der Begriff in einem anderen Text, durch den die Ausführung zum Planungshandeln theoretisch unterfüttert wird. Er beschäftigt sich mit „Teilnehmerorientierung“.²⁶ Auch hier wird das differenziert dargestellt, was Tietgens bereits in der Replik angemerkt hatte, z. B. was er über die didaktische Kategorie Lebensweltorientierung aussagt: Teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung

„heißt vor allem, sich zu fragen, in welchem Lebenszusammenhang das Lernbedürfnis bei den zu erwartenden Teilnehmern eingebettet ist. [...] In diesem Zusammenhang wird der Ansatz bei der Betroffenheit der Teilnehmer, das Ausgehen von ihren Erfahrungen als Kennzeichen der Teilnehmerorientierung hergestellt. Situationsorientierung und Problemorientierung sind weitere Begriffe für diese Zielorientierung. Indessen darf darin nicht nur ein Anknüpfungspunkt, ein Anhänger gesehen werden, um dann sehr bald ‚zur Sache‘ zu kommen. Mit der Anfangsmotivation ist das nicht getan. Über eine momentane Starthilfe hinaus will bedacht sein, daß die Teilnehmer ein eigenes Vorverständnis des zu Lernenden haben, das auch im weiteren Vorgehen zu beachten ist. Diese Problematik ist in jüngster Zeit bewußter geworden, seitdem alltagstheoretische Erkenntnisse Eingang in die EB-Diskussion genommen haben [...]. Insofern die Situationsinterpretation der Teilnehmer Basis ihrer Lernaktivitäten sind, sind sie ständiger Gegenstand der Lernauseinandersetzung. In diesem Sinne kann auch ohne Vergrößerung von Lebensweltorientierung gesprochen werden [...]. Teilnehmerorientierte EB erweist sich somit als ein Beitrag zur Differenzierung vorhandener Deutungsmuster [...]. In diesem Sinne ist Anschlußlernen als Kennzeichen von EB nicht nur als punktueller Zugriff, sondern als Weiterführung einer Lebenslinie zu verstehen.“²⁷

Erwachsenenbildung und Handeln

Im Jahr 1984 promovierte ich im Fach Politikwissenschaft an der Technischen Universität Darmstadt. Das Thema meiner Dissertation war: „Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen“.²⁸ In ihr analysierte ich, warum und wie sich bildungspolitische Programme, pädagogische Ziele und didaktische Konzepte verändern bzw. wodurch sie beeinflusst werden, wenn sie in behördlich eingebundenen

23 Ebd.

24 Ebd.

25 Ebd. S. 81 f.

26 Ebd. S. 117 f.; VHS-Handbuch, Bl. 60.021

27 Hufer u. a. 1982, S. 118

28 Hufer, Klaus-Peter: Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, Frankfurt/M. 1984

Volkshochschulen implementiert werden. Da wir in der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ eine Kontroverse ausgetragen hatten, die sich letztendlich auch um diese Frage drehte, schickte ich Hans Tietgens ein Exemplar der Buchausgabe meiner Dissertation.

Nachdem er diese gelesen hatte, antwortete er mir mit einem Brief. Ich zitiere daraus:

„Was die inhaltliche Darstellung [in meiner Diss, KPH] betrifft, ist mir die vertretene Tendenz ja nicht neu, wenn auch manche detaillierte Belege bemerkenswert sind. Soweit ich mich selbst in Ihrem Buch wiederfinde, möchte ich meinen, daß Sie manche Zitate ‚linker‘ ausgelegt haben, als sie auch in ihrer Entstehungsgeschichte gemeint waren. [...]

Was das Grundsätzliche betrifft, bestätigt mir gerade Ihre detaillierte Darstellung meine schon im ersten Gespräch geäußerte These, daß ein Verständnis von Politischer Bildung, wie Sie es entwickeln, auch die Wirkungen und Resonanzen hervorrufen muß, die dann von Ihrer Position aus kritisiert werden. Der zentrale Punkt ist und bleibt die Frage des Verhältnisses von Bildung und Handeln, wobei die jeweiligen Intentionen, unter denen gehandelt wird, sekundär sind. Bedrückend ist es für mich, mir vorzustellen, die gegenteiligen Intentionen, die Sie vertreten, werden in der gleichen Form vorgetragen, wie die Ihren. Was ist denn dann?“²⁹

Was das „erste Gespräch“ betrifft, so bezieht sich das auf eine Tagung, bei der wir am Abend noch zusammensaßen und ich ihm von meinem Promotionsvorhaben berichtet hatte. Überhaupt, das muss erwähnt werden, waren die Begegnungen am Rande dieser Tagung und anderer Zusammenkünfte immer sehr freundlich. Die Gespräche, ob zu zweit oder mit anderen, waren für mich hochinteressant. Ich habe bei diesen Gelegenheiten die umfassende Belesenheit und das genaue Personen-Gedächtnis von Hans Tietgens immer bewundert.

Um Bildungsautonomie ist zu kämpfen

Ende der 1980er-Jahre kam eine telefonische Anfrage von Tietgens, ob ich mich an einer Veröffentlichung beteiligen möchte. Bei ihr sollte es um die Inszenierung von Wirklichkeit und die Vermittlung von Politik gehen. Herausgeber sei Ulrich Sarcinelli, aber er, Tietgens, sammelte die Beiträge. Das Konzept sah vor, dass ich einen kritischen Text zur „neuen Subjektivität“ in der politischen Bildung schreiben sollte – ein Thema, worüber damals eine heftig umstrittene Debatte entbrannt war, an der ich mitbeteiligt war. Der Sammelband erschien wenig später. Neben Tietgens, Sarcinelli und mir waren u. a. Wolfgang Sander, Jürgen Heinen-Tenrich und Willy Klawe mit Beiträgen beteiligt.³⁰

Tietgens schrieb das Vorwort, in dem er u. a. bezugnehmend auf meinen Beitrag im Band, auf eine „problematisch[e]“ Tendenz in der politischen Bildung hinwies,

²⁹ Tietgens, Hans: Brief an Klaus-Peter Hufer vom 14.5.1985

³⁰ Sarcinelli, Ulrich u. a.: Politikvermittlung und Politische Bildung. Herausforderungen für die außerschulische politische Bildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1990

nämlich „der neuen Neigung, Heillehren anzuhängen, Vorschub zu leisten.“³¹ Des Weiteren war er im Band mit einem Text vertreten, der die Überschrift „Perspektiven zur Lage der Politischen Bildung“ hatte.

In diesem längeren Beitrag benennt er, mit Verweis auf den aufklärerischen Ursprung politischer Bildung, mehrfach als deren Aufgabe die Förderung bzw. Herausbildung von Urteilskraft, Urteilsfähigkeit, Urteilsvermögen und Urteilsbildung³²; dabei betont er die „Bedeutung des Wissens“³³, auch in Abgrenzung zur Orientierung an der Betroffenheit. Denn „zu einem Argumentieren [gehört] auch gegenständliches Wissen“.³⁴

Heftig kritisiert Tietgens das Erscheinungsbild politischer Parteien und die Art und Weise, wie diese Politik inszenieren: Deren „hemmungslose[s] Besetzen symbolträchtiger Wörter ist ein zynischer politischer Akt. Umso wichtiger wäre die kritische Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Präsentationsformen der Politik.“³⁵ Aber: „Politische Bildung bleibt hier nur das Bemühen, demokratisch gebildete Wähler dahin zu bringen, [...] sich nicht durch die Art, wie Politiker damit umgehen, irritieren zu lassen.“³⁶

Er sieht wohl, dass politische Bildung damit unbequem wird und ihre Veranstaltungen besonders aufmerksam beobachtet werden. Die Arbeitspläne der Volkshochschulen durchlaufen üblicherweise die zuständigen kommunalen, parteipolitisch besetzten parlamentarischen Gremien, werden von ihnen zur Kenntnis genommen, akzeptiert, genehmigt, kritisiert, aber auch mit einem Veto belegt oder gar zensiert. Das hat, wie Tietgens weiß, schon zu heftigen Eingriffen geführt,³⁷ trotz des „Recht[s] auf selbständige Lehrplangestaltung“, welches beispielsweise das nordrhein-westfälische Weiterbildungsgesetz den Einrichtungen zusichert.³⁸

Tietgens sieht das Dilemma, er zitiert aus den „20 Thesen zur Politischen Bildung an Volkshochschulen“, die 1975 beschlossen wurden: „Parlamentarische Kontrolle ist in einer demokratischen Gesellschaft selbstverständlich. Sie darf aber nicht zu einer Einschränkung der Lehrfreiheit führen, soweit sich diese im Rahmen des Grundgesetzes bewegt.“³⁹ Das ist ein Appell, in der Realität gibt es „aber ein Spannungsverhältnis, das zwischen Rechts- und Finanzträger der Bildungseinrichtung durchgehend besteht.“⁴⁰ In dieser Situation ist für die Volkshochschulen die Bewahrung bzw. Behauptung ihres „Autonomieanspruch[s]“⁴¹ oft mit erheblichen Konflikten verbunden. Dazu Tietgens: „Für die Volkshochschulen heißt Wahrung der Bildungsautonomie, wie der Binnenpluralismus gegen die Ansinnen der gesellschaftlichen Kräfte erhalten werden kann. Sicherzustellen ist hier vor allem aber auch, daß die

31 Tietgens, Hans: Vorbemerkungen, in: Sarcinelli u. a., 1990, S. 8

32 Ebd. S. 87, 88, 95, 100, 101

33 Ebd. S. 97

34 Ebd. S. 90

35 Ebd. S. 103

36 Ebd. S. 95

37 Hufer 1984, S. 330–339

38 WbG NRW § 4, (2)

39 Zitiert nach Tietgens 1990, S. 98

40 Ebd.

41 Ebd.

Lage von nicht oder schwach organisierten Minderheiten und Minderheitenauffassungen, die keine Gruppenmacht hinter sich haben, zum Ausdruck kommen kann.“⁴²

Auch heute, nach über 30 Jahren, ist Parteinahme eine Aufgabe, die engagierte politische Erwachsenenbildner*innen annehmen müssen, wollen sie nicht dieses zentrale didaktische Ziel ihres Faches preisgeben.

Weiterbildung ist kein Markt

Acht Jahre später kam die Zeitschrift „kursiv. Journal für politische Bildung“ mit dem Schwerpunktthema „Unternehmen Bildung? Politische Bildung zwischen Markt und Staat“ heraus.⁴³ Das Heft enthielt u. a. ein Gespräch zwischen Hans Tietgens und Wilhelm Schlaffke, dem damaligen stellvertretenden Direktor des Instituts der deutschen Wirtschaft. Die beiden wurden als prominente Exponenten eingeladen, von denen man wusste, dass sie zum Thema des Heftes unterschiedliche, ja konträre Positionen einnahmen. Es war in der Tat ein spannendes und kontrovers geführtes Gespräch, das in Schlaffkes Kölner Büro von Wolfgang Sander und mir moderiert wurde.

Die Fragestellung lautete: „Reform der politischen Bildung?“ Sehr schnell war man bei einem damals zentral gewordenen Thema, der „Ökonomisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung“.⁴⁴ Tietgens wandte sich im Gegensatz zu Schlaffke vehement gegen die damit verbundene Terminologie: „Da bleibt noch ein Wort, auf das ich allergisch reagiere, das sind Kunden. Im Bildungsbereich gibt es Teilnehmer, auf die hin orientiert man anbieten muß. [...]“.⁴⁵ Als dann Schlaffke den Begriff „Produkt“ ins Spiel brachte, präziserte Tietgens:

„Da ich ‚Teilnehmer‘ sage und nicht ‚Kunden‘, würde ich niemals ‚Produkt‘ sagen. Sondern ich muß in ein Gespräch kommen über das, was vermittlungsbedürftig ist, und da weiß ich unter Umständen etwas mehr als die die anderen, die zu mir kommen und von mir etwas wissen wollen. Aber das kann ich nicht als fertiges Produkt anbieten: hier habt ihr's! Sondern ich muß darüber mit anderen reflektieren. Und hinter dem Unterschied ‚Kunde und Teilnehmer‘ steckt natürlich schon etwas Grundsätzliches, nämlich Markt und öffentlicher Auftrag. Wenn ich Markt denke, denke ich an Erfolg, Gewinn und Betrug, vornehm ausgedrückt: Übervorteilung, aber nie an Erwachsenenbildung.“⁴⁶

Das sind deutliche Worte, auch im weiteren Verlauf sprach Tietgens bei diesem Thema Klartext. Erkennbar ist seine Sorge um den Verlust der Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Erwachsenenbildung, ein Prozess, der durch die bereitwillige Übernahme einer ökonomisierten Sprache beginnt und sich weiter vollzieht.

42 Ebd. S. 99

43 Reform der politischen Bildung. Ein Gespräch mit Winfried Schlaffke und Hans Tietgens, in: kursiv. Journal für politische Bildung 1/1998, S. 12–19

44 Ebd. S. 14

45 Ebd. S. 15

46 Ebd.

Auch ein anderes, bereits früher leidenschaftlich durch ihn zum Ausdruck gekommenes Thema spielte in dem Gespräch eine Rolle: das Verhältnis von Politik und politischer Bildung. Dieses sieht er als belastend an: „Das politische Klima ist von der Art, daß beim Bürger im Normalfall nicht der Eindruck entsteht, es lohnt sich, sich damit zu beschäftigen.“⁴⁷ Die damals „unwidersprochen[e]“ Äußerung von Gerhard Schröder, Lehrer seien faule Säcke, sieht er als Beleg für ein gesellschaftliches Klima, bei dem sich „Grenzen“ für politische Bildung zeigen. Es ist ein Beispiel für Populismus: „das ist das Schlimme“.⁴⁸

Wie ein Ausblick auf die damalige Zukunft und heutige Gegenwart ist die grundsätzliche Verortung und normative Orientierung von politischer Bildung, die Tietgens daran anschließt: „Politische Bildung ist dazu da, ihrer ursprünglichen Intention nach – weshalb sie '45 in Gang gekommen ist, dem Populismus Widerstand entgegenzusetzen oder widerständig zu machen gegenüber Populismus. Das ist ein entscheidendes Kriterium, eine Zielvorstellung von politischer Bildung gewesen, und ist es auch bis heute noch.“⁴⁹

Politische Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung

Im selben Jahr, in dem das kursiv-Heft mit diesem Gespräch herauskam, wurde auch eine weitere Publikation mit Beiträgen von Hans Tietgens veröffentlicht. Diese erschienen in einem „Lexikon der politischen Bildung“, das herausgegeben wurde von Georg Weißeno, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter und mir; alle außer mir waren Politikdidaktiker*innen. Das Projekt umfasste drei Bände, einer widmete sich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die Verantwortung lag bei mir.⁵⁰ Unter den ca. 180 Beiträgen dieses Bandes war auch Hans Tietgens mit acht Artikeln vertreten: Ankündigungstexte, Arbeitsgemeinschaft, Bildung, Bildungsauftrag, Erwachsenenbildung, Gegensteuerung, Mitbürgerlichkeit und Relative Autonomie waren seine Themen. Bei der Lektüre dieser Texte wird deutlich, wie konsistent Tietgens' Verständnis von politischer Erwachsenenbildung war und welche wertvollen und bis heute notwendigen Impulse er gegeben hat. Das sollen einige Stellen aus seinen Lexikoneinträgen belegen.

Beim Stichwort „Bildung“ kritisierte Tietgens eine Entwicklung in „jüngster Zeit“:

Es „besteht in der öffentlichen Diskussion die Tendenz, das Reden vom Weiterlernen Erwachsener auf funktionale Notwendigkeiten zu beziehen und dabei Bildung als sinnentleertes Etikett zu benutzen. Daß Selbstbildungsprozesse im Interesse des Gemeinwesens angeregt und gefördert werden sollten, wird mehr und mehr verleugnet. An die Selbstorganisation des Lernens Erwachsener wird nicht im Interesse des einzelnen appelliert, sondern weil das Verteilungssystem der Geldmengen nicht gestört werden soll. Damit ist

47 Ebd. S.19

48 Ebd.

49 Ebd.

50 Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 2 des Lexikons der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißeno, Schwalbach/Ts.1999

auch die traditionelle Nähe des Begriffs der Bildung zu dem der Kultur im Sinne der Pflege menschlicher Werte aufgegeben. Demgegenüber will in einer Gesellschaft, die eine demokratische zu sein vorgibt, bedacht sein, inwieweit sie *Verhaltenspotentiale* fördert, die zu den Kennzeichen eines gebildeten Menschen gehören. Dies gilt vor allem für die Tugend des Miteinnderumgehens, für die Fähigkeit, mit Ambivalenzen und Ambiguitäten zu leben und zu einer Erweiterung der Deutungskompetenz bereit zu sein, so daß individuelle und soziale Identität im Ausgleich zueinander stehen.“⁵¹

Dieser Tenor setzt sich fort im Stichwort „Erwachsenenbildung“:

„Seit den 80er Jahren [...] ist die öffentliche Diskussion immer mehr von Gesichtspunkten der beruflichen Weiterbildung beherrscht. Zugleich sind damit an der Realisierung der öffentlichen Verantwortung immer mehr Abstriche gemacht worden. Stattdessen wird teils naiv, teils zynisch von Notwendigkeit und Vorteil des Markt Denkens gesprochen, dem sich die Angebotsplanung der Erwachsenenbildung unterwerfen soll. Sowohl die inhaltliche Gewichtung als auch adressatenorientierte Überlegungen werden damit Einnahmekalkulationen angepasst und auf die unterschiedliche Belastbarkeit der Bevölkerung wird keine Rücksicht genommen. [...]

So ist die Lage der Erwachsenenbildung in der Gegenwart zwiespältig. Auf der Ebene der öffentlichen Rhetorik wird ihre Bedeutung in der sogenannten Wissensgesellschaft betont, ihre Notwendigkeit angesichts des sich beschleunigenden strukturellen Wandels, und in publikationsträchtigen ‚Kampagnen‘ zur Krisenbewältigung soll der Eindruck eines sowohl fördernden als auch freigebenden Staates hervorgerufen werden. Zugleich wird der Vorteil des selbstorganisierten Lernens suggeriert. Was vor noch nicht allzu langer Zeit als Zeichen linker Subversion verdächtigt wird heute zum Schläger einer restriktiven Weiterbildungspolitik.“⁵²

Nebenbei: Alle Texte der insgesamt drei Bände des Lexikons wurden von den Herausgebern und der Herausgeberin gemeinsam besprochen, und ihre Aufnahme in das Lexikon wurde von allen beschlossen. Ich hatte erhebliche Mühe, gegenüber den Vorbehalten der Kollegen aus dem schulischen Kontext Tietgens’ marktkritische Äußerungen zu verteidigen.

Schließlich soll noch der vollständige Lexikon-Eintrag mit dem Titel „Gegensteuerung“ wiedergegeben werden:

„Als Gegensteuerung wird eine Funktion erwachsenengerechter Gesprächsführung bezeichnet, die der Teilnehmerorientierung dient. Danach ist die Aufgabe der Gesprächsleitung, im Sinne der ‚Kontroversität‘ (Beutelsbacher Konsens) 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, ein Verhelfen zur Einsicht in Mehrdeutigkeit anstelle von monokausalen Erklärungen.“⁵³

51 Tietgens 1999 in ebd., S. 29

52 Ebd. S. 61 f.

53 Ebd. S. 86

Mit diesen drei Textauszügen wird einmal Tietgens' theoretisches Verständnis von Bildung, zum anderen seine bildungspolitische Positionierung und schließlich sein erwachsenenpädagogisches Prinzip deutlich. Über 20 Jahre hatte ich Gelegenheit, Tietgens' Vorstellungen von politischer Erwachsenenbildung unmittelbar und aus mehreren Perspektiven kennenzulernen. Es waren nicht nur die geschilderten Begegnungen, die mir den Einblick verschafften, sondern sie wurden vertieft und ergänzt durch die Lektüre vieler seiner sonstigen Veröffentlichungen und Stellungnahmen. Ich halte seine Impulse, Kritiken und Erklärungen nach wie vor für richtig und wichtig.

„Erfahrung ist ein Konstrukt, und wie es zustande kommt, ist kaum rekonstruierbar.“ Hans Tietgens und der „Erfahrungsansatz“

CHRISTINE ZEUNER

So Hans Tietgens in einem seiner wenigen Beiträge, der sich explizit mit dem Erfahrungsbegriff und der Frage auseinandersetzt, welche Rolle Erfahrung in unterschiedlichen andragogischen Prozessen spielt.¹ In seinen Schriften spannt er einen weiten Bogen zum Stellenwert der Erfahrung, ausgehend vom konkreten Beispiel der Arbeiterbildung über das Lehren und Lernen einschließlich des Aspekts der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung bis hin zu Professionalisierungsprozessen in der Erwachsenenbildung.

Hans Tietgens setzte sich seit 1956 in Aufsätzen mit Fragen der Arbeiterbildung auseinander, und es ist wenig überraschend, dass er im September 1966 gemeinsam mit Johannes Weinberg an jener Konferenz in der Heimvolkshochschule Lambrecht/Pfalz teilnahm, bei der das Manuskript von Oskar Negt „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ in einer frühen Fassung erstmals einer Fachöffentlichkeit vorgestellt und von dieser diskutiert wurde.² Er war also mit dem Konzept frühzeitig konfrontiert.

Nach dem Erscheinen der Schrift von Oskar Negt „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung“³ im Jahr 1968 entfalteten sich rege Diskussionen über den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Lernen, die über den ursprünglichen Kontext der gewerkschaftlichen Bildung hinaus Kreise zogen und von der Erwachsenenbildung aufgegriffen und weiterentwickelt wurden.⁴ Es zeigt sich in seinen Schriften in den darauffolgenden Jahren, dass sich Hans Tietgens ebenfalls eingehender mit dem Thema Erfahrung beschäftigte, nicht nur als Autor, sondern auch als Herausgeber einschlägiger Veröffentlichungen, die er als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) seit den 1960ern und bis in die 1990er-Jahre sehr aktiv anregte.

Dies war auch deswegen naheliegend, weil sich Hans Tietgens' Engagement für die Erwachsenenbildung besonders auf deren wissenschaftlich-theoretische Fundie-

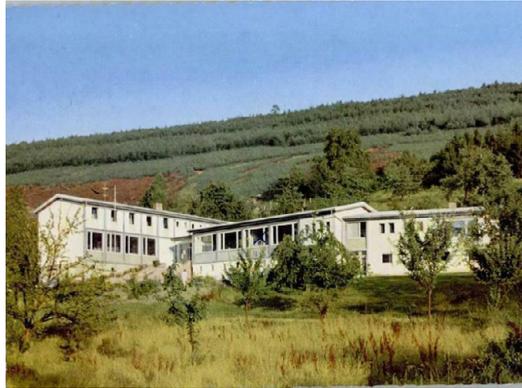
1 Tietgens, Hans: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1986, S. 53

2 Brock, Adolf: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Brock Adolf/Müller, Hans-Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis, Reinbek bei Hamburg 1978, S. 25–42, hier S. 28

3 Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung (6. Auflage), Frankfurt/M. 1975

rung auf der einen und ihre Professionalisierung auf der anderen Seite richtete. In diesem Sinne beschrieb Ekkehard Nuißl sein Handeln folgendermaßen:

„Hans Tietgens umkreist und initiiert ein solches Zentrum der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, indem er sich mit gesellschaftlichen Problemen, anderen wissenschaftlichen Disziplinen und insbesondere mit Menschen auseinandersetzt. Er verarbeitet, reflektiert, diskutiert Gedanken und Positionen anderer Menschen, vermittelt sie mit pädagogischen und wissenschaftlichen Fragen, schafft ein reflexives Netzwerk, in dem das Ziel humaner Menschenbildung recht wohl aufgehoben ist.“⁵



Die Heimvolkshochschule (später „Pfalz Akademie“) Lambrecht, 1960er-Jahre

Hans Tietgens wird charakterisiert als jemand, dem der Diskurs, die Auseinandersetzung über bestimmte Entwicklungen und Themen sehr wichtig waren, indem er sie aufgriff und Diskussionen anregte. Um dann zuweilen bewusst gegen den Mainstream zu argumentieren und andere Perspektiven einzubringen, immer mit dem Ziel, der jeweiligen Sache zu nutzen und sie voranzubringen. Ekkehard Nuißl charakterisierte dieses Vorgehen folgendermaßen: „Umgang und Passung, Balance und Gegensteuerung sind für ihn zentrale Begriffe. Nicht nur sachlich, sondern auch persönlich.“⁶ Dies führte auch dazu, dass er selten offen Position bezog und, so Nuißl, „Fragen gesellschaftlicher Macht, Herrschaft, Gewalt und Unterdrückung behandelt er immer – vorsichtig ausgedrückt – differenziert“.⁷ Die abwägenden, vorsichtigen und zurückhaltenden Darstellungsformen wurden durchaus kritisiert und als „engagiertes Nichtengagement“⁸ charakterisiert, aber dennoch hat Tietgens „Erwachsenenbildung immer in einem übergreifenden gesellschaftlichen Kontext verstanden“.⁹

In diesem Sinn lese ich die ausgewählten Schriften, die sich mit dem Thema Erfahrung auseinandersetzen: Tietgens greift in einigen von ihnen das Thema Erfah-

5 Nuißl, Ekkehard: Vorbemerkungen, in: Tietgens, Hans: Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge von 1968 bis 1996, Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 7–10, hier S. 7

6 ebd., S. 8

7 ebd.

8 ebd.

9 ebd., S. 9

rung bereits auf, bevor es durch Negts Schrift breit diskutiert wurde und Eingang in verschiedene Bereiche der Erwachsenenbildung fand. Es zeigen sich sowohl die von Nuißl beschriebenen interdisziplinären Perspektivverschränkungen auf der einen Seite als auch die eher zurückhaltende Beurteilung möglicher Konfliktlinien bezogen auf das Thema auf der anderen Seite.

Ausgangspunkt der Diskussionen um den „Erfahrungsansatz“ in der Erwachsenenbildung

Günther Holzapfel definiert Negts Schrift um die Theorie und Praxis einer kritischen Arbeiterbildung als Ausgangspunkt der Erfahrungsorientierung in der Weiterbildung.¹⁰ Negts Zielsetzung: Die vorherrschende gewerkschaftliche Zweck- und Funktionsrassenschulung zu überwinden,

„[...] indem die bisher mehr einer Postulat-Pädagogik verpflichteten normativen Leitsätze gewerkschaftlicher Bildungsarbeit mit neueren empirisch fundierten sozialwissenschaftlichen, soziologischen, sozialpsychologischen und sprachwissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen über die Voraussetzungen der Adressaten konfrontiert werden sollten, um daraus dann Erziehungsziele und -methoden für die Arbeiterbildung abzuleiten.“¹¹

Neben den Prinzipien „soziologische Phantasie“ (abgeleitet von Überlegungen zur „soziologischen Denkweise“ nach dem amerikanischen Soziologen C. W. Mills) und dem „exemplarischen Lernen“ (in den 1950er-Jahren v. a. für die Schule als didaktisches Prinzip der Stoffreduzierung entwickelt), spielen in Negts Konzept die Erfahrungen der Arbeiterschaft bezogen auf ihre subjektiven und objektiven Lebens- und Existenzbedingungen eine wesentliche Rolle. Konfliktlagen, die sich aus diesem Zusammenhang ergeben, werden Gegenstand der Bildungsarbeit. Als Ausgangspunkt sollten die Erfahrungen und die „bewußten und unbewußten Interessen der Adressaten der Arbeiterbildung“¹² berücksichtigt werden. Erst dadurch wird es den Lernenden möglich, Einsicht zu erlangen „in die klassenspezifischen Strukturen der individuellen Interessen“ als Grundlage einer „soziologischen und politischen Erziehung der Arbeiter“.¹³

Negts Arbeiterbildungskonzept wurde in den 1970er- und 1980er-Jahren in verschiedenen Bereichen der Pädagogik und Erwachsenenbildung ausgiebig und teilweise kontrovers diskutiert.¹⁴

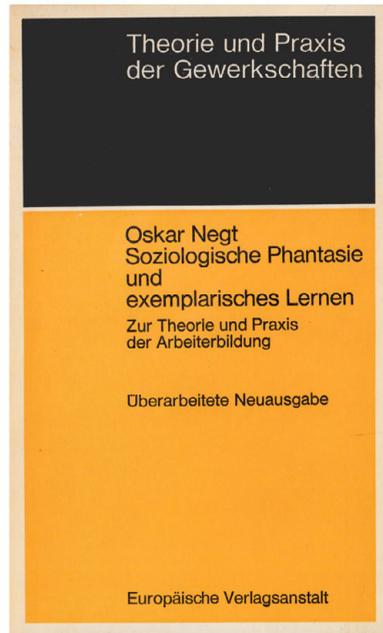
10 Holzapfel 1993, S. 319

11 ebd.

12 Negt 1975, S. 104

13 ebd.

14 Brock Adolf/Müller, Hans-Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis, Reinbek bei Hamburg 1978



Oskar Negts einflussreiche Veröffentlichung zum „exemplarischen Lernen“ (3. Aufl. 1972)

Zudem wurde der „Erfahrungsansatz“ in der außerschulischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung rezipiert, praktisch umgesetzt und weiterentwickelt.¹⁵ Verwandte Konzepte wie der Deutungsmusteransatz, die Alltags-, Lebenswelt-, Biografie- sowie die Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung der Erwachsenenbildung sind hier zu nennen. Als ihre gemeinsamen Bezugspunkte gelten die Begriffe Lernen, Lehren und der lernende Erwachsene in seinen gesellschaftlichen Kontexten.¹⁶ Verbunden damit waren Überlegungen und Versuche zu methodisch-didaktischen Ansätzen, die über die kognitive Aneignung von Wissen hinaus durch die Integration künstlerischer Elemente Handlungsorientierung, Emotionalität und Selbsttätigkeit der Teilnehmenden anregen sollten.¹⁷ Quasi als Gegenbewegung, „als notwendiger Pendelschlag gegenüber der Gefahr einer gesellschaftspolitischen Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung und als Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Erosionskrise“¹⁸ wurde in den 1980er-Jahren in Diskussionen dafür plädiert, die Erwachsenenbildung solle sich stärker dem Individuum, dem Subjekt zuwenden. Von Kritikern wurde wiederum auf die Gefahr der „Therapeutisierung der Erwachsenenbildung“¹⁹ hingewiesen.

Die Diskussionen um den Erfahrungsansatz in der Arbeiterbildung und Erwachsenenbildung ab Mitte der 1960er- bis zum Beginn der 1990er-Jahre stellen den theo-

¹⁵ vgl. Holzapfel 1993; Gieseke 1995

¹⁶ Holzapfel 1993, S. 334

¹⁷ ebd. S. 329

¹⁸ ebd. S. 335

¹⁹ ebd.

retischen und bildungspraktischen Rahmen dar, innerhalb dessen die Einlassungen von Hans Tietgens zum Erfahrungsbegriff zu verorten sind. Eine Sichtung seiner Veröffentlichungen zu dem Thema zeigt, dass er sich dazu in seinen Schriften selten und zudem eher verstreut geäußert hat. Ich werde im Folgenden auf drei Themenschwerpunkte eingehen, in deren Rahmen er den Begriff Erfahrung aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen und diskutiert hat:

1. im Kontext seiner frühen Schriften zur Arbeiterbildung,
2. im Rahmen seiner Überlegungen zum Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung verbunden mit Überlegungen zur Professionalisierung,
3. in Bezug auf seine Kommentare zur Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung als didaktischem Prinzip.

Arbeiterbildung und die Rolle der Erfahrung für den Bildungsprozess

Hans Tietgens hat sich im Kontext seiner beruflichen Tätigkeiten sehr früh der Arbeiterbildung angenommen. Zunächst als pädagogischer Leiter des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsen (1956–1957), dann als Bundestutor des Jugendbildungsreferentenprogramms (1957–1963), und 1960 als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) – eine Funktion, die er bis 1991 ausübte. Die Relevanz des Themas erkannte er bereits viele Jahre vor der Veröffentlichung von „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“. Negt selbst verweist auf das Gutachten „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule“²⁰, das Tietgens 1964 in Kiel anlässlich einer Jahrestagung des Verbands der Großstädtischen Volkshochschulen präsentierte.²¹ Daneben veröffentlichte Tietgens kürzere Beiträge, wie „Arbeiterbildung heute“²², „Die Zukunft der Arbeiterbildung“²³ und „Die Schwierigkeiten für den Industriearbeiter in der Volkshochschule“.²⁴

Grundlegend stellt sich Tietgens die Frage, auf welche Weise Volkshochschulen die Arbeiterschaft zu Teilnahme animieren könnten, da sie, gemessen an ihrem Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigter, als Gruppe in den Veranstaltungen unterrepräsentiert waren. In seinen Beiträgen gibt er Hinweise darauf, inwiefern ihre spezifischen biografischen, lebensweltlichen und betriebsbezogenen Erfahrungen sowie ihre Nutzenerwartungen in Bezug auf die Teilnahme an Bildungsprozessen bei ihrer Ansprache und in Planungsprozessen berücksichtigt werden müssten.

20 Negt 1975, S. 95

21 Tietgens, Hans: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? Gutachten zum Thema der 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen am 18./19.6.1964 in Kiel. Wiederabgedruckt in: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Darmstadt 1978, S. 98–174

22 Tietgens, Hans: Arbeiterbildung heute, in: Neue Gesellschaft, (1956) Heft 6, S. 418–424

23 Tietgens, Hans: Die Zukunft der Arbeiterbildung, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Jg. 9 (1958) Heft 1, S. 21–24

24 Tietgens, Hans: Schwierigkeiten für den Industriearbeiter in der Volkshochschule, in: Das Forum. Zeitschrift der Volkshochschulen Bayerns, Jg. 4 (1964) Heft 4, S. 6–10 – vgl. zu diesen Texten auch den Beitrag von Helmut Bremer

Ausgangspunkt seiner Überlegungen zu dem Gutachten „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule“ sind erstens frühe industriesoziologische Untersuchungen zu Transformationsprozessen der Arbeitswelt, die zu Veränderungen der beruflichen Anforderungen an die Arbeiterschaft führten und die Gewerkschaften in ihrer Rolle als Gegenmacht herausforderten. Zweitens bezieht er Erkenntnisse bildungssoziologischer Untersuchungen wie Wolfgang Schulenbergs Studie „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“²⁵ mit ein, sowie erste Ergebnisse der Erhebung von Willi Strzelewicz, Dieter Raapke und Wolfgang Schulenberg zu Bildungsvorstellungen Erwachsener in Deutschland, die 1966 unter dem Titel „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ veröffentlicht wurde.²⁶ Drittens rezipiert er für das Gutachten von 1964 aktuelle psychologische Studien zum Schwerpunkt Lernen.

Ausgehend von einem weiten Erfahrungsbegriff, der sich auf verallgemeinerbare sozialisatorische, biografische und berufliche Erfahrungen der Arbeiterschaft als soziale Schicht bezieht, diskutiert Tietgens, inwiefern diese Erfahrungen im Rahmen von Lernprozessen ihre „Bildsamkeit“ unterstützen oder ihnen im Sinn einer „Bildungsgehemmtheit“ eher im Weg stehen.²⁷ Er arbeitet verschiedene, seiner Einschätzung nach grundlegende Bedingungen heraus, die für Bildungsprozesse von Arbeitern in Relation zu ihren Erfahrungen von Bedeutung sind. Diese sollten – und dies ist das Ziel seines Gutachtens von 1964 – im Rahmen der Angebots- und Veranstaltungsplanung von großstädtischen Volkshochschulen berücksichtigt werden, um sie nicht nur als Zielgruppe anzusprechen, sondern auch tatsächlich als Teilnehmende zu erreichen.

Vor dem Hintergrund ökonomischer Transformationsprozesse auf der einen Seite und durch die bessere soziale Absicherung durch den Sozialstaat auf der anderen Seite wird die Arbeiterschaft in den 1950er-Jahren allerdings mit anderen gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen konfrontiert als in den 1920er-Jahren, in denen die politische Arbeiterbildung entstand und auf die sich Tietgens zu Beginn seines Gutachtens bezieht. Bereits in seiner ersten Einlassung zur Arbeiterbildung 1956 wies er darauf hin, dass die Arbeiterschaft nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik von anderen Entwicklungen und auch anders gelagerten Erfahrungen geprägt wurde als in der Zeit der Weimarer Republik. Diese Ausgangsbedingungen sollten seiner Meinung nach im Hinblick auf die Bildungsarbeit reflektiert werden und es sollte berücksichtigt werden,

„daß wir es bei der Arbeiterschaft von heute nicht mit einer geschlossenen Kampfgruppe zu tun haben, deren Klassensolidarität einen dynamischen Faktor zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse darstellt. Ein Zusammengehörigkeitsgefühl im Sinne eines gemeinsamen Zielbewußtseins ist nicht gegeben. Aber es ist ein mehr oder weniger starkes Gefühl vorhanden, von einem gemeinsamen Schicksal betroffen zu sein. Auch

25 Schulenberg, Wolfgang: *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1957

26 Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dieter/Wolfgang Schulenberg: *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein: eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*, Stuttgart 1966

27 Tietgens 1964/1978, S. 149

wenn dieses Empfinden nicht zu Initiative und Gruppenaktivität drängt, charakterisiert es die Menschen, mit denen Arbeiterbildung zu tun hat.“²⁸

Dieses gemeinsame Schicksal als Erfahrung bezieht sich laut Tietgens auf ein Gefühl der gesellschaftlichen Ausgrenzung und einer gewissen politischen Ohnmacht, da „man als einzelner Arbeiter fremdbestimmt ist und daß die bestimmenden Mächte, Kräfte und Institutionen nicht zu verstehen sind, daß sie sich dem Durchschautwerden entziehen“.²⁹ Eine gemeinsame Gegenstrategie, die Verhältnisse zu ändern, sei nicht erkennbar, zumal „politische Frustrationserfahrungen“³⁰ wenig dazu beitragen, dass die Arbeiterschaft sich selbst als politische Kraft wahrnehme. Im Gegenteil, Arbeiter zeigten die Tendenz, sich in das Private zurückzuziehen und der Freizeitgestaltung größeres Gewicht beizumessen. Berufliche Tätigkeiten und die Arbeitswelt würden als existentielle, aber wenig beeinflussbare Größen erlebt. Bildung wird subjektiv als sinnvoll und zweckbezogen begründet, wenn sie sich auf das „persönliche, berufliche Fortkommen“³¹ bezieht.

Daraus zieht Tietgens den Schluss, dass die Arbeiterschaft nur dann für die Teilnahme an Arbeiterbildung gewonnen werden kann, wenn sie deren Zielsetzung und Zweck nachvollziehen kann und diese wiederum ihren Erfahrungshorizont einbezieht. D. h., Arbeiterbildung sollte die Widersprüchlichkeit der Arbeiterexistenz berücksichtigen, indem sie „von der existentiellen Situation einer bestimmten Gruppe ausgeht“.³² Bildungsziel sollte es sein, ihre „Weltbewältigung“ zu unterstützen. Ausgangspunkt der Bildungsarbeit sei die existentielle Situation des Arbeiters, die durch das „Lohnarbeitsverhältnis im Betrieb“³³ bestimmt ist. Die kollektiven Erfahrungen im Betrieb sind „Basis seiner Selbstverwirklichung“³⁴ und strukturierten gleichzeitig das Leben der Arbeiterschaft. Arbeiterbildung sollte daher an typischen Problemen des Betriebslebens ansetzen, um „dem pädagogisch-methodischen Grundsatz gerecht [zu werden, C. Z.], daß die Bildungsbemühung beim Erfahrungsbereich, beim Erlebnisraum des zu Bildenden beginnen sollte“.³⁵

Allerdings will Tietgens Erfahrung nicht auf die Perspektive des Betriebs beschränken, da er darin eine Gefahr sieht, dass das Bild eines nicht der Realität entsprechenden „Betriebsidylls“³⁶ vermittelt wird. Erfahrung soll entfaltet werden, indem gesellschaftliche, politische und ökonomische Zusammenhänge vor dem Hintergrund individueller Lebensbedingungen und des sozialen Umfelds reflektiert und verstanden werden und so zu Erkenntnissen führen.

Obwohl 1948 der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben gegründet worden war, um in Kooperation zwischen Gewerkschaften und Volkshochschulen die Arbeiterbildung neu zu gestalten, entsprachen nach seiner Analyse weder die Ansprache noch

28 Tietgens 1956, S. 418

29 ebd.

30 Tietgens 1964/1978, S. 130

31 ebd., S. 131

32 Tietgens 1958, S. 21

33 ebd.

34 ebd.

35 ebd.

36 ebd., S. 24

die Angebote seitens der Volkshochschulen den Erwartungen der Arbeiterschaft. Gründe für diese Einschätzung sah Tietgens v. a. in der fehlenden Passung zwischen den Angeboten auf der einen und den Erwartungen bzw. subjektiven Bildungsinteressen der Arbeiterschaft auf der anderen Seite.

Vergleicht man Tietgens' Erklärungen und Vorschläge für eine inhaltliche Gestaltung der Arbeiterbildung mit dem etwas später entwickelten Konzept Oskar Negts, dann fällt die Übereinstimmung im Zugang auf: Arbeiterbildung soll ausgehen von den lebens-, arbeitsweltlichen und betrieblichen Erfahrungen der Arbeiterschaft und diese zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen machen. Unterschiedlich argumentieren die Autoren allerdings hinsichtlich der Zielsetzungen der Arbeiterbildung: Bei Tietgens bleiben diese vage, er beschränkt sich auf Fragen der Zugänglichkeit. Inhaltliche Hinweise beschränken sich darauf, sowohl berufliche als auch politische Aspekte einzuschließen. Als sinnvollen Anknüpfungspunkt sieht er „das Fachliche“, um einen Bezug zu den unmittelbaren beruflichen und existentiellen Erfahrungen der Arbeiterschaft herzustellen. Auch um zu vermeiden,

„den Menschen mit einem traditionellen Allgemeinbildungsprogramm von der Wirklichkeit, aus der er kommt und in der er wieder tätig werden muß, abzulenken, sondern es ist zu überprüfen und zu überlegen, wie für bestimmte übergreifende Berufsgruppen Erwachsenenbildungsprogramme entwickelt werden können, die auf das Fachliche bezogen sind, zugleich aber darüber hinausweisen, mit den Problemen benachbarter Arbeitsgebiete bekannt machen und den Zugang zum öffentlichen Leben öffnen.“³⁷

Übergreifendes Ziel der Arbeiterbildung/Erwachsenenbildung sollte es danach sein, „einen Beitrag zum Aufbau einer sozial-kulturellen Person zu leisten“.³⁸ Damit bleibt es der Interpretation der Leser*innen überlassen, ob Arbeiterbildung als Zielsetzung eher die Anpassung und Integration der Arbeiterschaft in das bestehende gesellschaftliche System verfolgen soll, oder ob diese sich als Gegenmacht formieren will. – Eine „sozial-kulturelle Person“, die sich im öffentlichen Leben politisch betätigt, kann in verschiedene Richtungen agieren.

In seinem Beitrag von 1958 verweist Tietgens mehrfach auf die in dieser Zeit aus den USA importierte Idee der Human Relations, die im Rahmen regulierter Arbeitsbeziehungen eher auf Kooperation als auf Konfrontation zwischen den beteiligten Akteuren zielt. Tietgens fordert die Gewerkschaften auf, sich diesem Prinzip zu öffnen mit dem Hinweis auf die neue gesellschaftliche Lage, die sie mitgestalten sollten:

„Diese neue Lage bedeutet Abwandlung des starren Antagonismus von Kapital und Arbeit zugunsten einer Technokratie, die eine Demokratisierung hindert und doch hemmt. Die Fronten des Wirtschaftskampfes haben sich verlagert, seine Methoden sind modifiziert. Es hat keinen Sinn, die human relations zu verdammen. Es gilt, sie besser zu machen, sie wahrhaftiger zu machen.“³⁹

37 Tietgens 1964/1978, S. 169

38 ebd.

39 Tietgens 1958, S. 24

Im Gegensatz dazu zielte Negt darauf, eine Arbeiterbildungstheorie für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit vorzuschlagen. Basierend auf einer soziologischen und politisch fundierten wissenschaftlichen Grundausbildung sollte ein solches Arbeiterbildungskonzept dazu beitragen, „ihrem Inhalt und ihrer Methode nach eine autonome Position gegenüber den bürgerlichen Bildungseinrichtungen“ zu beziehen und damit „zugleich eine eminent politische Aufklärungsfunktion“ übernehmen.⁴⁰

Indem Arbeiterbildung an den unmittelbaren Erfahrungen der Arbeiter anknüpft, sollen diese eine soziologische Denkfähigkeit entwickeln, die sie befähigt, gesellschaftliche, politische und ökonomische Sachverhalte in „Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen“⁴¹ zu übersetzen, „durch die der wesentliche politische und soziologische Gehalt gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Motivierung sozialen Handelns führen kann“.⁴² Diese Aufgabe wird, so Negt, „zum Kardinalproblem einer exemplarischen Bewußtseinsbildung der Arbeiter“.⁴³

Lernen und Bildung sollen auf diese Weise einerseits die Entfremdung der Arbeiter von ihrer Klasse aufheben, andererseits von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung führen, damit sie befähigt werden, ein situationsunabhängiges Klassenbewusstsein zu entwickeln, das Möglichkeiten der politischen Veränderung in sich trägt. In diesem Sinn muss die Arbeiterbildung „den gesamten Inhalt der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in jene Politisierungsstrategie der Arbeiterklasse einbeziehen, in die Bildung eindeutig als Bildung von Klassenbewusstsein definiert ist“.⁴⁴

Arbeiterbildung nur als politische Bildung und als Klassenbildung zu verstehen, war Tietgens dagegen zu einseitig. In einer Podiumsdiskussion zum 60. Jahrestag der Volkshochschule Dortmund im September 1973 zum Thema „Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumsgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung“ trafen Negt und Tietgens sowie weitere Vertreter der Erwachsenenbildung aufeinander.⁴⁵ Im Wesentlichen ging es um die Frage, ob die Aufgabe der Erwachsenenbildung stärker in der Kompensation von Bildungsdefiziten liegen sollte, einschließlich des Bereichs der beruflichen Qualifikationen. Oder ob sie sich der Emanzipation und damit vorrangig der politischen Bildung verpflichtet fühlen sollte. Tietgens spricht sich im Sinne der damaligen Diskussion für eine Integration beruflicher und politischer Bildung aus, weist aber stärker als andere Diskussionsteilnehmer auf die Bedeutung einer subjektorientierten Perspektive auf das Lernen hin. Er plädiert dafür, die individuellen und nicht nur die kollektiven Erfahrungen des Einzelnen stärker zu berücksichtigen:

„Ich bin mit Oskar Negt der Auffassung, daß zur Bildung ein Bewußtsein davon gehört, ‚was diesem ganzen System eigentlich zugrundeliegt‘. Nur ist dies nicht die Klassenstruktur allein. Es ist auch das eigene Verhalten, das kritisch befragt sein will, das vor sich selbst zu entdecken ist. Es wird sich dann als vom Sozialisationsprozess als geprägt erweisen,

40 Negt 1975, S. 20

41 ebd. S. 29

42 ebd.

43 ebd.

44 ebd., S. 30

45 Cube, Alexander von u. a.: Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumsgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1974

aber nicht nur als ‚Systemprodukt‘. Ein solches reflexives Verhalten lässt auch erkennen, was man an sich selbst zu ändern hat, wenn man die Verhältnisse ändern möchte.“⁴⁶

Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung

Die vorherige Aussage knüpft an die Beschäftigung von Hans Tietgens mit spezifischen Voraussetzungen und Bedingungen des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter an. In dem Buch „Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens“, das er 1971 gemeinsam mit Johannes Weinberg veröffentlichte, geht es, ausgehend von der Betrachtung der Erwachsenenbildung als andragogischem Feld, v. a. um Begründungen und Kontexte von Lehr-Lernprozessen in der Erwachsenenbildung.⁴⁷ Dazu wird zunächst ihre Ausgangslage im Rahmen bestimmter Kriterien (Spannungsfaktoren, Motivation, Erfahrungen, Erwartungen und Vorleistungen) analysiert, um dann Wirkungsfaktoren in Bezug auf die Lernprozesse in den Blick zu nehmen. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden anschließend Hinweise gegeben zur Planung und Organisation von Lehr-Lernprozessen. Im Rahmen dieses Beitrags interessiert v. a. das Kapitel zu „Erfahrung“, das sich, bezogen auf Lernende und Lehrende, explizit und ausschließlich mit diesem Aspekt auseinandersetzt.

Als Ausgangspunkt ihrer Betrachtung fragen die Autoren nach Faktoren aus der Vergangenheit, die die Lernprozesse des Einzelnen beeinflussen, und folgern daraus „Erfahrung erweist sich dann als eine spezifische Form, vergangene Gegenwart verarbeitet zu haben“.⁴⁸ Im Mittelpunkt ihres Interesses stehen subjektive *Lernerfahrungen* und nicht die *Lebenserfahrungen* von Personen. Lernerfahrungen als solche werden ihrer Einschätzung nach in Lehr-Lernprozessen zu wenig berücksichtigt, „obwohl Lernerfahrung, Lehrverhalten und Lernerfolg in einer vielfältig motivierten Wechselwirkung zueinander stehen“.⁴⁹ Frühere Lernerfahrungen – ob positiv oder negativ erinnert, ob bewusst reflektiert oder unbewusst Einfluss nehmend auf subjektive Lernhaltungen – wirken auf das individuelle Lernverhalten. Sie eröffnen den Subjekten Zugänge zu Lernanforderungen und -ansprüchen oder hindern sie daran, diese zu ergreifen. Vor diesem Hintergrund konstatieren die Autoren:

„Für die Erwachsenenbildung ist es deshalb wichtig, sich eine Vorstellung von dieser Erfahrung zu machen, um ihre eigenen Möglichkeiten angemessen einschätzen zu können. Sie muß beachten, daß die *Lernvergangenheit* [Hervorhebung im Original, C. Z.] der Teilnehmer an ihren Veranstaltungen durch die Art von Lehrverhalten geprägt ist, die sie erlebt haben und damit von den Anforderungen, die in früheren Lernsituationen an sie gestellt worden sind“.⁵⁰

46 ebd., S. 90

47 Tietgens, Hans/Weinberg, Johannes: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1971

48 ebd., S. 54

49 ebd.

50 ebd., S. 55

Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung entwickeln die Autoren ihre Argumentationslinie im Hinblick auf das Für und Wider der Berücksichtigung subjektiver und biografisch bedingter Lernerfahrungen der Teilnehmenden im Rahmen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen. Im Mittelpunkt stehen zunächst Überlegungen zur Wechselwirkung zwischen Lehren und Lernen. Dabei kommen dann nicht nur die Lern-, sondern auch die *Lehrer*erfahrungen der Erwachsenen zum Tragen. Diese sind geprägt von frühkindlichen, schulischen und beruflichen Erfahrungen in Lehrsituationen in denen Instruktion, Konkurrenz und u. U. Zwang vorherrschten. – Voraussetzungen, die es Erwachsenen erschweren können, sich auf die Anforderungen der Erwachsenenbildung an aktive Beteiligung, an Selbstbestimmung und Selbstorganisation im Rahmen von Lehr-Lernprozessen einzulassen. Als Ausweg aus diesem Dilemma schlagen die Autoren vor, in Veranstaltungen gemeinsam mit den Teilnehmenden positive Lernerfahrungen herauszuarbeiten und gleichzeitig neue zu erzeugen. Hilfreich scheint zu sein,

„wenn man an Lernerfolgserfahrungen anknüpfen kann, die nicht in der Schule sondern in der konkreten Lebensbewältigung gemacht worden sind. Dabei wird man vielfach erst verdeutlichen müssen, daß es sich hier um Lernprozesse gehandelt hat. Aber gerade auch das kann die Lernenergie von Erwachsenen beflügeln.“⁵¹

Aber dennoch – und auch dies entspricht der Tendenz von Tietgens, Perspektivwechsel vorzunehmen, abwägend gegenzusteuern oder zu relativieren – warnen die Autoren davor, die Kraft der Erfahrung zu überschätzen, indem sie ihre Wirkmächtigkeit bezogen auf Lehr-Lernprozesse in Frage stellen. Denn „es muss erkennbar werden, was unter Erfahrung zu verstehen ist und inwiefern sie im einzelnen bedeutsam sein kann“.⁵²

Die Autoren reflektieren über die „Seinsweise“ von Erfahrung als „etwas Erworbenes“.⁵³ Sie differenzieren zwischen Erlebnis und Erfahrung, wobei Erlebnisse die Grundlage für Erfahrungen sein können, aber nicht sein müssen. Bezogen auf die Erfahrungen, die Menschen mit ihren früheren Lernprozessen verbinden, weisen Tietgens und Weinberg auf die Notwendigkeit hin, reflektiert zu differenzieren, „zwischen den Sachverhalten und den Bildern, die man sich von ihnen macht, der Sicht, die man von ihnen hat.“ Sie fahren fort: „Mißversteht man Erfahrung als etwas objektiv Gültiges, wird nicht nur die perspektivische Begrenztheit der Erfahrung geleugnet, sondern auch eine kritische Denkleistung abgewertet“.⁵⁴

51 ebd., S. 57

52 ebd., S. 62

53 ebd.

54 ebd.

SCHAUBILD 4			
ERFAHRUNG			
Erfahrungsbereiche	Erfahrungstypen	Hemmungsfaktoren	Förderungsfaktoren
Lernerfahrung	Lehrstilerlebnis	Imitation	Freigabe zur Selbsttätigkeit
	Anforderungserlebnis Erfolgs- und Versagenserlebnis	Konkurrenz Blamage	Angstfreies Lernen Kooperativer Arbeitsstil
Frühkindheits- erfahrung	Direkter oder indirekter Erziehungsstil	Lernen nach Anweisung und Erfolg	Vertrauen und soziale Fantasie
	Grad der Verbalität (Sprachumgang)	Spracharmut	Sprachbewußtsein
	Lebenserwartung	Begrenztheit (Kurzfristig- keit) der Möglichkeiten	Lernen der Geduld und der Perspektive
Phasenerfahrung	Spezifisches oder atypisches Phasenverhalten	Unbewältigte Vergangenheit Ausweichen vor Anforderungen	Lernen aus Niederlagen
Lebenserfahrung	Verschiedenheit der Lebensbereiche	Nichtverarbeiten und Miß- verstehen der Erlebnisse	Anregbarkeit – Assoziationsfähigkeit
	Spielraum der Betätigungs- und Kursusmöglichkeiten	Scheinauthenzität – Perspektivenverkürzung	Vergleichs- und Zuordnungsfähigkeit
		Distanzmangel – Erlebnisabstumpfung	

Schaubild über Erfahrungstypen und -dimensionen von H. Tietgens und J. Weinberg (1971)

Die Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen schließt unbedingt eine Reflexion der Wirklichkeit mit ein. Nur derjenige lernt aus Erfahrung, „wer Neues nicht ohne Weiteres in Vorgefaßtes einordnet, sondern prüft, inwieweit das Neue Vorgefaßtes ändern kann“.⁵⁵ Erfahrung in diesem Sinne bedarf „des Muts zur Kritik und zur Selbstkritik und der Fähigkeit des Zuordnens und damit der Abstraktion. Das heißt aber, Erfahrung verlangt Qualitäten, die man gemeinhin glaubt, nicht nötig zu haben, wenn man sich auf die Erfahrung beruft“.⁵⁶

Dieser hohen Anforderung an die Erzeugung von Erfahrung gerecht zu werden, bedeutet nach Ansicht von Tietgens und Weinberg, sich in Lehr-Lernprozessen von einer vereinfachten Idee eines „Lernens aus Erfahrung“ zu verabschieden. Teilnehmende sind ihrer Einschätzung nach nicht immer bereit, ihre Biografie, ihre Lebensgeschichte, ihre beruflichen Erlebnisse einem entsprechenden Prozess der Kritik und Selbstkritik zu unterziehen. Besuchen sie doch Erwachsenenbildungsveranstaltungen unter Umständen auch mit dem Ziel, sich zumindest zeitweise von ihren individuellen Lebensumständen zu distanzieren. Sollte dennoch auf Erlebnisse zurückgegriffen werden, die in einem kollektiven Lernprozess in Erfahrungen transformiert werden, plädieren die Autoren dafür, eher auf die Entdeckung und Formulierung übergeordneter „generationen- oder schichtspezifischer Erfahrungstypen“⁵⁷ hinzuwirken.

55 ebd., S. 64

56 ebd.

57 ebd., S. 65

Auch wenn in dem Abschnitt die Perspektive der Erfahrungsprozesse von Teilnehmenden im Rahmen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen im Vordergrund steht, geben die Autoren Hinweise für Lehrende und warnen davor, sich bei der didaktisch-methodischen Gestaltung von Seminaren ausschließlich auf bisherige Lehrereffahrungen zu berufen und davon auszugehen, mit früheren Lehrstrategien auch in Zukunft erfolgreich zu sein. Erfahrungen können sich in Routinen verfestigen. „Damit verliert aber selbst das seine Wirkung, was eine wirkliche und gute Erfahrung war. Der Rückzug in erprobte Techniken endet in einer Folge Tricks.“⁵⁸ Lehrerfahrung „im strengen Sinne des Wortes“⁵⁹ stellt dagegen den Anspruch an Lehrende, dass

„die Resonanz auf die eigene Tätigkeit so verarbeitet ist, daß man sie auch dann voraussehen und stärken kann, wenn die Lernenden andere Voraussetzungen mitbringen, als man gewöhnt ist. Dazu gehört eine Selbstwahrnehmungsfähigkeit, die sich nichts vormacht, und ein Einfühlungsvermögen, das Reaktionsformen ernst nimmt, auch wenn sie nicht in das eigene Konzept passen.“⁶⁰

Angesprochen wird hier indirekt ein Anspruch an die Professionsentwicklung von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern. Ein Aspekt, den Tietgens im Jahr 1986 wieder aufgreift, wenn er fragt, welche Rolle der Erfahrungsaustausch über Vermittlungsprozesse beim Planungshandeln haben sollte. Kontrollierten Erfahrungsaustausch bezeichnet er als „eine Übung der Situationsdeutung [...], die sich der Kontextabhängigkeit bewußt ist und deshalb zu dem Relationsbewußtsein beiträgt, dessen das Planungshandeln bedarf“.⁶¹

Kommentare zur Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung als didaktischem Prinzip

Ausgehend von seinen Überlegungen zur Bedeutung subjektiver Erfahrungen für individuelle Lernprozesse auf der einen und für das Interaktionsgeschehen im Rahmen von Lehr-Lernprozessen auf der anderen Seite, beschäftigte sich Tietgens mit dem Thema auch im Hinblick auf makro- und mikrodidaktische Fragestellungen der Erwachsenenbildung. Er diskutierte in Ansätzen, inwiefern subjektive Erfahrungen von Adressatinnen bzw. Adressaten und Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung im Rahmen von Konzepten der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung in den Blick genommen und berücksichtigt werden müssten – eine Perspektive, die laut Holzapfel in den 1970er- und 1980er-Jahren an Bedeutung gewann.⁶²

Die Diskussionen in der Erwachsenenbildung hingen u. a. zusammen mit Erkenntnissen der frühen Adressatenforschung zur Weiterbildung, die erste Aufschlüsse über Bildungsauffassungen und Teilnahmeverhalten in Bildungsveranstal-

58 ebd., S. 65–67

59 ebd.

60 ebd.

61 Tietgens 1986, S. 58; Hervorhebung im Original

62 Holzapfel 1993, S. 328

tungen unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen gab.⁶³ Ausgehend von bildungspolitischen Prämissen wie Chancengleichheit, Emanzipation und gesellschaftlicher Partizipation wurde in den 1970er-Jahren an Erwachsenenbildungsträger und -einrichtungen der Anspruch gestellt, wissenschaftliche Erkenntnisse über zielgruppenspezifische Bildungseinstellungen und -bedürfnisse sowie Gründe für die Nichtteilnahme an Bildungsveranstaltungen und erhöhte Abbruchquoten im Rahmen ihrer Planungsstrategien zu berücksichtigen. Zunächst richtete sich das Interesse auf Arbeiter und untere Angestellte, später kamen als Zielgruppen Arbeitslose, Frauen, Ältere und Ausländer hinzu. Kritisiert wurde der Ansatz, weil erstens Stigmatisierungsprozesse befürchtet wurden, und zweitens mit der ausufernden Definition immer neuer Zielgruppen ihre jeweiligen spezifischen Bedingungen und daraus erwachsenden Bedürfnisse nicht mehr berücksichtigt werden konnten.⁶⁴

Aus den Anforderungen an die Träger und Einrichtungen entwickelte sich in den 1980er-Jahren eine theoretisch geleitete und forschungsorientierte Diskussion um die Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung, an der Hans Tietgens als Autor⁶⁵ und als Herausgeber einschlägiger Veröffentlichungen über die PAS einen Anteil hatte.⁶⁶ Zu den Bänden von Schäffter und Schiersmann u. a. verfasste er jeweils Vorbemerkungen, in denen er sich mit dem Problem der Zielgruppenorientierung auseinandersetzte und auf spezifische Grundlagen und Kontexte der Diskussionen hinwies. „Das Nichterreichen weiter Bevölkerungsgruppen als internes Problem der Erwachsenenbildung und die gesellschaftstheoretische Auslegung der defizitären Situation haben also zum Herausstellen der Zielgruppenorientierung veranlasst.“⁶⁷ Tietgens kritisierte in den Vorbemerkungen zu Schäffter die für ihn erkennbare Tendenz der Erwachsenenbildung, Zielgruppenorientierung v. a. im Sinne einer Werbestrategie zur Erreichung bildungsabstinenter Bevölkerungsgruppen zu nutzen. Er sah in diesem Ansatz vielmehr eine Aufforderung an die Erwachsenenbildung, sich von ihrer Tradition als *Bildungsanbieter* zu verabschieden und im Sinne ihrer unterschiedlichen Adressatengruppen stärker interessen- und handlungsorientiert und damit nachfrageorientiert zu agieren. Danach sollte man „Demokratisierung nicht allein als Zielvorstellung oder als inhaltlichen Diskussionsgegenstand ansehen, sondern dafür auch in den Veranstaltungen selbst Handlungserfahrung vermitteln. Zielgruppenorientierung erscheint so gekoppelt mit Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung.“⁶⁸

Erfahrung als Bezugsrahmen und als Gegenstand der Erwachsenenbildung im Rahmen des Zielgruppenansatzes thematisiert Tietgens einerseits bezogen auf das lernende Subjekt, dessen schichtspezifische Sozialisationserfahrungen, lebenswelt-

63 vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966

64 Schiersmann, Christiane: Bildungs- und gesellschaftspolitische Begründungszusammenhänge und Zielperspektiven der Bildungsarbeit mit Zielgruppen, in: dies./Thiel, Heinz-Ulrich/Völker, Monika (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen, Bad Heilbrunn/Obb. 1984, S. 12–25

65 vgl. Tietgens 1980

66 vgl. Schäffter, Ortfried: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie, Braunschweig 1981, und Schiersmann/Thiel/Völker 1984

67 Tietgens, Hans: Vorbemerkungen, in: Schäffter 1981, S. 6

68 ebd., S. 7

liche Bedingungen und daraus zu erklärende Motivationslagen. Diese sollten innerhalb von Lehr-Lernprozessen Berücksichtigung finden.⁶⁹ Andererseits weist er auf die im Zielgruppenansatz enthaltenen Entfaltungs- und Emanzipationspotenziale für die Teilnehmenden hin. Ihnen eröffnen sich durch die neuen (Lern-)Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen Möglichkeiten zum „Bewußtmachen der gemeinsamen Problemsituation und der Reflexion, welche Handlungskonsequenzen sich daraus ergeben“.⁷⁰ Bezogen auf die didaktisch-methodische Planung von Veranstaltungen plädiert Tietgens für die Berücksichtigung des Deutungsmusteransatzes, der als eine Variante des Erfahrungsansatzes Ende der 1970er-Jahre eine gewisse Prominenz erlangte.⁷¹ Tietgens sieht darin eine Überschreitung des Erfahrungsansatzes, ohne aber explizit zu erläutern, woran er die Erweiterung festmacht. Er hebt den mit dem Deutungsmusteransatz verbundenen subjektiven Faktor hervor und stellt fest:

„Ausgehend von der Einsicht, daß gesellschaftliche Wirklichkeit nicht allein etwas von außen objektiv Vorgegebenes ist, sondern durch die Interpretation ihrer Mitglieder mitkonstituiert wird, erhält Bildung als Verarbeitung von Wirklichkeit verstärkte Bedeutung, rücken die in Sozialisationsprozessen enthaltenen Wechselwirkungen deutlicher ins Bewußtsein, übersteigt die Forderung nach einem Erfahrungslernen ihre früher übliche Punktualität.“⁷²

Der Deutungsmusterbegriff bleibt unbestimmt, da Tietgens nur auf die Wechselwirkungen zwischen Sozialisationsprozessen und gesellschaftlicher Wirklichkeit verweist. In der Soziologie wurde der Einfluss gesellschaftlicher Bedingungen stärker betont. Beispielsweise, wenn Arbeiter ihre individuellen Erfahrungen bezogen auf Handlungsnotwendigkeiten und -zwänge, ihre Einstellungen und ihr Verhalten in einem „Gesellschaftsbild explizieren“, in dem sie „auf überindividuelle, kollektive Erfahrungen ihrer sozialen Klasse“ zurückgreifen.⁷³ Deutungsmuster spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle als „Theorien mittlerer Reichweite“, sie interpretieren gesellschaftliche Verhältnisse nur in dem Umfang, als dies für die Verarbeitung von Erfahrungen, der Artikulation von Interessen und Entwicklung von Handlungsalternativen notwendig erscheint“.⁷⁴ Damit gehen Deutungsmuster über unmittelbare Erfahrungen hinaus, denn es lassen sich aus diesen nicht ohne Weiteres Lösungen für konkrete Handlungsproblematiken und -anforderungen ableiten. „Ist von Erfahrungen als Medium von Erkennen und Handeln ‚die Rede‘, handelt es sich allemal um gedeutete Erfahrungen, Erfahrungen, die bereits zu Deutungsmustern verarbeitet und in vorhandene Deutungsmuster eingearbeitet wurden.“⁷⁵

69 ebd., S. 5

70 ebd., S. 8

71 Weymann, Ansgar: Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein, in: ders. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt 1980, S. 358–373

72 Tietgens 1981, S. 8

73 Weymann 1980, S. 364

74 ebd., S. 365

75 ebd.

Teilnehmerorientierung als ein didaktisch-pädagogischer Planungsansatz zielt auf der Veranstaltungsebene auf die Ansprache lernhomogener Gruppen. Tietgens⁷⁶ diskutiert die Zielsetzungen und Implikationen der Teilnehmerorientierung in ihren verschiedenen Varianten als Theorie der Erwachsenenbildung, als Planungskonzept für Veranstaltungen im Sinne didaktischer Antizipation, als Partizipationskonzept im Rahmen der Durchführung von Veranstaltungen und bezogen auf selbstgesteuerte Lernprozesse⁷⁷ und stellt ihre Ausprägungen und jeweiligen Vor- und Nachteile ausführlich dar. Abschließend definiert er Teilnehmerorientierung v. a. aus der Handlungsperspektive von Kursleitenden. Ihnen überträgt er die Aufgabe, aus einer Perspektive der lernenden Subjekte ein „sich-lernend-entfalten-Können“ zu ermöglichen, wobei dies aber seiner Meinung nach „eine Intervention der Lernenden“ nicht ausschließt.⁷⁸ Damit wendet er sich gleichzeitig auf einen verengenden Blick der Teilnehmerorientierung als Selbststeuerung von Lernprozessen, den er kritisiert als die „Verwirklichung dessen, was als Erfahrungsansatz zu bezeichnen üblich geworden ist“.⁷⁹ Am Ende des Beitrags nimmt er diesen Gedanken noch einmal auf und kritisiert einen Ansatz der Teilnehmerorientierung, die ausschließlich auf selbstbestimmte Lernprozesse zielt und Sachorientierung und Elemente fremdbestimmter Vermittlung ausklammert. Dies führt seiner Meinung nach dazu, dass „der Blick über den eigenen Erlebnishorizont [...] dann nicht mehr angeregt [wird]“⁸⁰, verbunden mit der Gefahr, dass „das Klammern an die Erfahrungsorientierung, die realitätsnah sein will, Realität geradezu ausblendet, aus der subjektiven Erlebnisperspektive nicht herausführt, weil die Auseinandersetzung mit dem, worauf man nicht selbst gekommen ist, oder kommen soll, ausbleibt“.⁸¹

Fazit: Erfahrung unter der Perspektive von Gegensteuerung und Relationierung

Die Beschäftigung mit der Frage, auf welche Weise sich Hans Tietgens mit dem Erfahrungsansatz auseinandergesetzt hat, der in den 1960er- bis 1990er-Jahren in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle spielte, zeigt im Lichte der hier diskutierten Texte einen multiperspektivischen Zugang. Tietgens setzt sich mit dem Begriff der Erfahrung in Bezug auf die Erwachsenenbildung v. a. aus der Sicht mikrodidaktischer Lehr-Lernprozesse auf der einen und mesodidaktischer Planungsaspekte unter Berücksichtigung der Dimensionen Adressaten- und Zielgruppenorientierung auf der anderen Seite auseinander. Das dritte Beispiel zeigt seine Ansichten zur Arbeiterbildung, für die Erfahrung v. a. in Bezug auf schichtbezogene Sozialisationsprozesse eine Rolle spielt.

76 Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung als Antizipation, in: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980, S. 177–235

77 ebd., S. 178–179

78 ebd., S. 228

79 ebd., S. 180

80 ebd., S. 229

81 ebd.

Seine Ausführungen zu den verschiedenen Themenbereichen bestätigen jeweils die von Nuisl als typisch charakterisierte Vorgehensweise, seinen Gegenstand zum einen unter Zuhilfenahme interdisziplinärer Forschungsergebnisse zu beleuchten, einzuordnen und zu erklären. Zum anderen nimmt Tietgens in den Texten Gegenpositionen ein, die abgeleitet werden aus seinen theoretischen oder praktischen Erkenntnissen und Erfahrungen. Als Motiv hierfür könnte die von Nuisl eingebrachte Idee von Hans Tietgens als einer Person gelten, die sich in einer „Zwischenlage“⁸² zwischen Wissenschaft und Praxis verortet, womit Tietgens es sich selbst zur Aufgabe machte, „mit wissenschaftlich und praktisch Tätigen gleichermaßen sprechen zu können“.⁸³

Resultat ist ein „Sowohl als auch“,⁸⁴ teilweise ein Nichtfestlegen von Positionen bzw. ein Abwägen zwischen Möglichkeiten und damit vermutlich intendierte Öffnungen von Interpretationshorizonten seitens der Rezipientinnen und Rezipienten. Wobei für Tietgens die Kontextualisierung in Bezug auf historische Zusammenhänge und Einordnungen jeweils ebenso eine Rolle spielt wie die Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Bedingungen und Entwicklungen, deren mögliche Folgen die Erwachsenenbildung antizipieren sollte, aber auf die sie teilweise auch reagiert.

82 Nuisl 1997, S. 9

83 ebd.

84 ebd., S. 8

Übergänge. Hans Tietgens über das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung

KLAUS MEISEL

Liest man die Ausführungen von Hans Tietgens aus dem Jahr 1991 zur beruflichen Weiterbildung, in denen er bildungspolitische Trends als „Berufsbildungsimperialismus“¹ bezeichnet, dann kann dies den Eindruck erwecken, er würde sich grundsätzlich gegen die berufliche Weiterbildung positionieren und einen idealistischen, romantisierenden Bildungsbegriff vertreten:

„Wohl kaum ist das Wort Bildung so oft öffentlich zu hören und zu lesen gewesen wie derzeit. Selten ist aber auch wohl von dem, was mit Bildung gemeint war, so wenig zu bemerken wie gegenwärtig. Allein die barbarischen Jahre der NS-Herrschaft haben sich da wüster ausgenommen. Wer genau darauf achtet, wie heute in Politik und Publizistik von Weiterbildung geredet wird, kann fast ausschließlich nur Verwendungszweck und Gebrauchswert heraushören. Der Sinn ist auf den Nutzen reduziert. Auch Allgemeinbildung, noch so oft beschworen, ist im Zuge der Ökonomisierung instrumentalisiert worden. Wenn auf die Schlüsselqualifikationen als neue Form der Allgemeinbildung hingewiesen wird, dann wird weniger ein kognitiv kritisches Potential des Selbstbildungsprozesses als vielmehr eine hochgradige Anpassungsfähigkeit erhofft.“²

Eine solche Interpretation wäre aber nicht nur oberflächlich, sondern schlichtweg falsch. Denn in den folgenden Zeilen des zitierten Textes fordert er die Leser bereits auf, dies nicht als Zivilisationskritik zu verstehen. Er erkennt durchaus die Leistungen der Wirtschaft in der betrieblichen Bildung an. Auch einen „Nutzungszirkel“, dass die Anbieter (Betriebe) der Qualifikationen auch unmittelbare Nutznießer dieser Vermittlung sind, hält Tietgens für legitim. „Verheerend ist aber die Vorstellung, ein Anwachsen dieser Art von Qualifizierung und dies noch mit staatlicher Unterstützung würde aus der öffentlichen Verantwortung für die Erwachsenenbildung entlassen, erübrige ihren Ausbau.“³ Seine Kritik richtet sich also gegen den Etikettenschwindel mit dem Begriff Bildung und die bildungspolitische Vernachlässigung der öffentlichen Verantwortung: „Es wird suggeriert, als ob alles, was einmal mit Bildung gedacht war, im Beruflichen aufgehe.“⁴ Tietgens hat mit diesen pointierten Formulierungen nichts anderes gemacht, als seine Interpretation von einem teilnehmerorientierten Führungsstil in den weiterbildungspolitischen Diskurs eingebracht: „Gegenüber Sogtendenzen, die in Gesprächen sich immer wieder durchsetzen und auf eine Teilthematik, auf be-

1 Tietgens, Hans: Zur Integration von kultureller und politischer Bildung. In: Friedenthal-Haase, Martha, u. a.: Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn 1991, S. 336

2 Tietgens, Hans: Bildung im Zwielficht, in: das forum 3/1991, S. 2

3 Tietgens, Hans: Berufliche und allgemeine Bildung – Spannungen und Zusammenhänge, in: Erwachsenenbildung 2/1987, S. 74–77, S. 77

4 Tietgens: Bildung im Zwielficht, a. a. O., S. 2

stimmte Betrachtungsweisen, auf bestimmte Aspekte, auf bestimmte Auffassungen fixieren können, ist der Versuch der Gegensteuerung zu unternehmen. Dazu gehört es, Übergewichte zu verhindern und die Mitte zu halten [...]“.⁵

Hans Tietgens war im Grunde genommen das Gegenteil eines „Zeitgeistsurfers“. „In Zeiten als (*an den Volkshochschulen*) berufliche Kurse nur mit ‚schlechtem Gewissen‘ angeboten wurden, hat er für eine ‚realistische Wende‘ plädiert. In Zeiten, als die Qualifizierungsoffensive einziges Richtziel der Bildungspolitik zu werden drohte, hat er sich für eine Förderung der kulturellen und politischen Bildung eingesetzt.“⁶ Dass der beruflichen Weiterqualifizierung im bildungspolitischen Handeln ein höherer Stellenwert zugemessen wird als der allgemeinen Bildung, ist bis zum heutigen Tag immer wieder der Fall. Im Jahr 2021 wird sich beispielsweise erneut die Frage nach der Umsatzsteuerpflicht für die öffentliche Erwachsenenbildung stellen. Während die berufliche Weiterbildung für den Teilnehmenden steuerfrei sein soll, besteht die Gefahr, dass die „freizeitorientierte“ Allgemeinbildung umsatzsteuerpflichtig wird. Während des ersten Lockdowns in der akuten Pandemiephase konnten berufliche Weiterbildungsangebote in Präsenzform stattfinden, allgemeinbildende Angebote blieben untersagt. Tietgens hätte in diesem Zusammenhang wohl darauf hingewiesen, dass sich die Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung weder bildungstheoretisch noch bildungspraktisch aufrecht halten lässt und zumindest in der öffentlichen Weiterbildung sowohl die berufliche als auch die allgemeine „Lernarbeit der Erwachsenen nebenberuflich geschieht“.⁷

Durchdachte Abwägung als Grundlage einer fachlich begründeten Positionierung

Hans Tietgens war sowohl in der scientific community als auch in der Praxis der Erwachsenenbildung eigentlich als Persönlichkeit bekannt, die mit ihrer abwägenden Argumentation niemandem „ihre eigene Daseinsinterpretation“ überstülpen wollte. Mit seinen Abwägungen wollte er der Tendenz entgegenwirken, mit „Stereotypen aneinander vorbeizureden“. Er wollte vorherrschenden Neigungen entgegentreten, durch falsch gestellte Alternativen eine „Eskalation der Verfrontung“ heraufzubeschwören. Sein in unterschiedlichen Kontexten vorgetragenes engagiertes Plädoyer für ein „Sowohl-als-auch“ kennzeichnete auch sein wissenschafts-, bildungspolitisches und verbandspolitisches Wirken. Nach einer anlässlich dieser Publikation zum 100. Geburtstag von Hans Tietgens vorgenommenen Relektüre einer ganzen Reihe seiner Texte zur beruflichen Weiterbildung und zum Verhältnis zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. politischer Weiterbildung wurde mir noch einmal klar, dass er

5 Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierter Führungsstil, Loseblattsammlung Volkshochschule, Blatt 71.012. Zitiert nach: Siebert, Horst: Gegensteuerung – ein didaktischer Schlüsselbegriff, in: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Person und Sache. Bad Heilbrunn 1992, S. 123–129, S. 124

6 Siebert: Gegensteuerung – ein didaktischer Schlüsselbegriff, in: Nuissl 1992, S. 129

7 Tietgens, Hans: Thesen zur Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung aus der Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Politik und Pädagogik. Ziele - Strukturen - Tendenzen - Modelle, Ravensburg 1976, S. 240–251, S. 251

im Grunde genommen über die Jahrzehnte hinweg sicherlich unterschiedlich akzentuiert, dennoch wohlbegründet, hartnäckig und kontinuierlich seine bildungspolitischen Grundpositionen zur Weiterbildung vertreten hat. So wies er immer wieder explizit und implizit auf den Stellenwert der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung hin und wehrte sich vehement gegen ökonomisch oder ideologische Verengungen eines humanen Bildungsverständnisses. Da Tietgens das Prinzip der „Gegensteuerung“ in seiner Arbeit gelebt hat, bedarf es deshalb hier nur eingeschränkt einer chronologischen Beachtung, wann er was in welchem Kontext gesagt hat, zumal bei der Lektüre auffällt, wie sich Argumentationsmuster bis hin zu Formulierungen teilweise nach vielen Jahren wiederholen, ohne an Stichhaltigkeit und Aktualität verloren zu haben.

In seiner Arbeit nimmt Tietgens im Regelfall die gesamte Erwachsenenbildung in den Blick. Seine differenzierten Feldkenntnisse bezog er als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in erster Linie aus dem Volkshochschulbereich. Im Weiteren werden einige seiner Grundpositionen anhand des Stellenwerts der beruflichen Weiterbildung in der öffentlichen Erwachsenenbildung, seiner Überlegungen zum Verhältnis der beruflichen und allgemeinen bzw. politischen Bildung und seiner VHS-bezogenen, verbandspolitischen Empfehlungen zur makrodidaktischen Akzentuierung der beruflichen Weiterbildung herausgearbeitet. Vor dem Hintergrund, dass sich die berufliche Weiterbildung an den Volkshochschulen derzeit in der Krise sieht, wird abschließend der Versuch unternommen, für dieses Aufgabenfeld unter Berücksichtigung der Überlegungen von Tietgens Anregungen für dessen Weiterentwicklung zu formulieren.

Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen: historisch gesehen keine Selbstverständlichkeit

Es war nicht immer eine Selbstverständlichkeit, dass berufliche Weiterbildung zum integralen Bestandteil des Bildungsprogramms der Volkshochschulen gehörte. Ein solches Verständnis von der Stellung und Aufgabe der Volkshochschule hat sich erst in der Nachkriegszeit entwickelt. Was an den Volkshochschulen der DDR, die eng mit Betriebsakademien zusammengearbeitet haben, eine Selbstverständlichkeit war, entsprach an den westdeutschen Volkshochschulen nach dem zweiten Weltkrieg zunächst in keiner Weise ihrer Programmatik. Bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrtausends hinein distanzieren sich die Volkshochschulen geradezu von der beruflichen Fortbildung und plädierten mit hohem rhetorischem Aufwand für die Zweckfreiheit des Bildungsangebots. Es waren damals eher ehrenamtlich tätige Einzelpersonlichkeiten, die diese offizielle Programmatik der Zweckfreiheit der Volkshochschulbildung prägten. Da es in der Weiterbildungspraxis in der Nachkriegszeit einen „außerordentlichen Nachholbedarf an elementaren Befähigungen“ und „Qualifikationslücken“ gab, reagierten die Volkshochschulen in der Alltagspraxis jedoch mit berufsbezogenen Programmen. „Fehlende Berufsordnungen und die Lage auf dem Arbeitsmarkt

boten außerdem nicht-formalisierte Entwicklungsmöglichkeiten.“⁸ In den Auseinandersetzungen mit dem Antagonismus zwischen programmatischem Anspruch einerseits und Bildungsrealität andererseits wurden hierfür Begrifflichkeiten wie „konkrete Lebenshilfen“, berufliche Bildung als das „Tor zur Menschenbildung“, quasi als „Vorraum der Erwachsenenbildung“, geschaffen. Mit der sogenannten „realistischen Wende“ wurde dann aber eine programmatische Öffnung zum abschlussbezogenen und beruflichen Lernen vollzogen. Hans Tietgens und das von ihm geleitete Institut, die Pädagogische Arbeitsstelle, wurden in der westdeutschen Erwachsenenbildung seitdem mit der realistischen Wende identifiziert.⁹ Er hat diese sog. Wende in einer ganzen Reihe von wissenschaftlichen Publikationen und verbandlichen Beiträgen vorbereitet.¹⁰ In seinen rückblickenden Kommentierungen war die realistische Wende aus unterschiedlichen Begründungszusammenhängen gespeist worden. Eine neue Generation von Erwachsenenbildnern konnte mit dem idealistischen, gleichzeitig sehr unklaren Allgemeinbildungsbegriff nichts mehr anfangen. Erste große empirische Untersuchungen zur Erwachsenenbildung Anfang der sechziger Jahre ließen erkennen, dass Weiterbildung in der Bevölkerung wesentlich zweckorientierter aufgefasst wurde, „als dies von den Protagonisten bis dahin gesehen war“.¹¹ Da seiner Meinung nach in der Folgezeit empirische Untersuchungen nicht selten verkürzt rezipiert wurden, verwies er an verschiedenen Stellen darauf, dass allzu häufig übersehen wurde, dass der Beruf auch Medium der Selbstachtung ist und berufliche Bildung immer auch etwas mit Identitätslernen zu tun hat. Wenn Erwachsene ihre „Disponibilität“ in der Arbeitswelt erhöhen können, fördere dies auch die Selbstbestimmung der Menschen. Die Revision des Selbstverständnisses führte Tietgens aber auch auf eine Kritik am unklaren, vagen Bild der VHS in der Öffentlichkeit zurück, das auf die unvollständige und unzulängliche Selbstdarstellung der Volkshochschulen zurückgehe. Er kritisierte, „dass bisher zu 80 % über Tatsachen gesprochen wurde, mit denen sich die Volkshochschule nur zu 20 % beschäftigt“.¹² Die Diskrepanz zwischen programmatischer Selbstpräsentation und Realität musste überwunden werden. Tietgens selbst hatte zum Begriff der Wende eine differenzierte Einschätzung:

„Die Distanzierung von der jeweils vorausgegangenen Epoche hat in der Erwachsenenbildung schon eine bis in die Anfänge des Jahrhunderts zurückreichende Tradition. Sie hat immer zum Schaden gereicht. Was in der Realität durchaus Kontinuität hat, wurde in der Rhetorik und zum Teil in der Theorie zu einer Gegensätzlichkeit stilisiert. Es wurden so Brüche behauptet, die in Wahrheit Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis waren [...] Sie stehen nicht im Gegensatz zueinander, sondern stellen Überlagerungen und Erweiterungen dar. Sie sind keine Kehrtwendungen, sondern variierende Hinwendungen zu den Teilnehmern in Rücksicht auf neue Akzente ihrer Mentalitätsstruktur.“¹³

8 Tietgens, Hans: Der Beitrag der Volkshochschulen zur Weiterbildung im beruflichen Bereich, in: Landesverband der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein: Volkshochschule – Beruf – Weiterbildung, Kiel 1977, S. 51–59, hier S. 51

9 vgl. Schlutz, Erhard: Haben die Wenden in der Erwachsenenbildung wirklich stattgefunden? in: Nuißl 1992 S. 13–22, S. 17

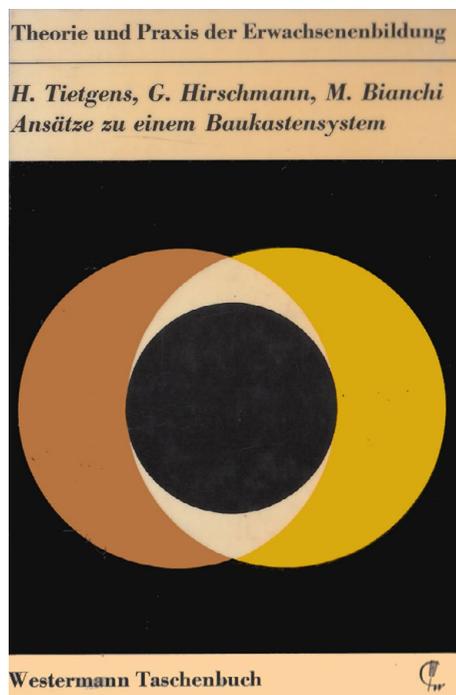
10 vgl. Gieseke, Wiltrud: Die „Wenden“ im Spiegel der Professionsgeschichte, in: Nuißl 1992, S. 23–33

11 Tietgens, Hans: Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, in: Bilanz und Perspektive – Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule, zusammengestellt von Hans Tietgens, Braunschweig 1968, S. 185–210, S. 186

12 Ebenda, S. 194

13 Tietgens, Hans: Gibt es eine Identität der Volkshochschulen? in: Meisel, Klaus u. a.: Das Spannungsverhältnis von Anspruch und Wirklichkeit, PAS/DVV, Arbeitspapier 116, Frankfurt/M. 1990, S. 125

Tietgens hatte die realistische Wende aber nicht nur vorbereitet, sondern ihren praktischen Vollzug z. B. mit der in der damaligen Zeit fast revolutionären Entwicklung eines Zertifikatssystems unterstützt.¹⁴



Cover des „Werkstattberichts über die Entwicklung des Zertifikatsprogramms der Volkshochschulen“, 1974

Waren in der Vergangenheit Prüfungen und Zeugnisse als nicht erwachsenengerecht abgelehnt worden, verwies Tietgens auf empirische Befunde, wonach die Motivation der Bildungsinteressierten sowohl Berufsbezogenheit als auch Leistungsbescheinigungen nahelegten. Das modulare System der Zertifikatskurse sah er als Teil eines berufsbezogenen Bildungsangebots.

„Mit dieser Bezeichnung soll ausgedrückt werden, dass der spezifische Beitrag der VHS zur Berufsbildung an Verhältnissen und Bedürfnissen der Berufswelt orientiert ist, aber darin nicht aufgeht. [...] Was für den Beruf unbedingt notwendig ist, wird aber gewöhnlich von anderer Seite angeboten. Nicht jedoch das, was zwar nicht zwingend notwendig aber doch für die Berufsqualifikation nützlich ist. Hierfür Interesse zu wecken und die Flexibilität zu erhalten, ist eine spezifische Aufgabe der VHS.“¹⁵

Mit der Entwicklung ihres Zertifikatslehrgang-Systems war für die Volkshochschulen die Möglichkeit von Nachhaltigkeit und Profilierung des Angebots gegeben. Die Teil-

¹⁴ Tietgens, Hans: Zertifikate für Erwachsene, PAS/DVV, Frankfurt/M. 1969, S. 43

¹⁵ Ebenda, S. 8 f.

nehmenden konnten mit dem Baustein-System mittelfristige Lernperspektiven entwickeln. Die Zertifikatsprüfungen entsprachen dem Bedürfnis nach der „Vergewisserung nach der eigenen Leistungsfähigkeit“. Das objektivierte Testverfahren veränderte fundamental die Bedeutung des „Scheins“, der nicht nur nachwies, dass man sich einer Prüfung unterzogen hat. Jeder Interessierte konnte wissen, „welche Fähigkeiten mit dem Schein ausgewiesen wurden“. ¹⁶ Das Konzept der Zertifikatslehrgänge hatte mit den Elementen einer lernzielorientierten Curriculum-Entwicklung, eines Baukastensystems und einer objektivierten Prüfung weit über die Volkshochschulen hinaus Folgen in der nationalen wie internationalen Bildungsentwicklung. In Vergessenheit geraten ist beispielsweise, dass die konzeptionellen Vorleistungen des von Tietgens geleiteten Instituts die Entwicklung eines europäischen Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen erheblich beeinflussten. Gleichwohl wollte Tietgens auch mit diesen Entwicklungen nicht eine Angebotsform in der Erwachsenenbildung präferieren. Er betonte, „dass Erwachsenenbildung nicht mit Zertifikatskursen identisch sein kann. Und dass es andere Angebotsformen innerhalb und außerhalb der VHS gibt und in Zukunft geben wird, die anderen Kriterien des Erwachsenengerechten entsprechen und die z. B. fachunabhängig, kritisch-entscheidungsbezogen und phantasiefreudig sind.“ ¹⁷

Tietgens wies immer wieder darauf hin, dass sich berufliche Weiterbildung nicht in Maßnahmen erschöpfen darf, die auf unmittelbares Verwendungslernen abzielen. Er plädierte für ein breites Spektrum mit verschiedenen Anspruchsniveaus und Verbindlichkeitsgraden. ¹⁸ Ein Engagement im Feld der Auftragsmaßnahmen sah Tietgens entsprechend dem regionalen Bedarf durchaus als möglich an. Eine „berufsbezogene Erwachsenenbildung“ sah er aber als die ureigenste Aufgabe der Volkshochschule. Berufsbezogene Bildung soll erste Orientierung geben, Chancen zur Erprobung ohne Erfolgszwang bieten, Übungsmöglichkeiten und Anregungen geben, sich mit Zusammenhängen zu beschäftigen. Darunter verstand er u. a. Basisqualifikationen wie „die Beherrschung von Denkverfahren zum Verstehen von Zusammenhängen“ und „Breitenelemente“ wie berufsfeldübergreifende Zusatzqualifikationen (z. B. technisches Grundwissen – IT) oder „berufsrelevante Kulturtechniken“ wie Fremdsprachen.

Tietgens hat im Hinblick auf die Relevanz der beruflichen Weiterbildung also in mehrfacher Hinsicht entscheidende Impulse für die bildungspolitische Ausrichtung der Volkshochschulen gegeben. Seinem nachhaltigen Wirken ist es zum einen zu verdanken, dass empirische Forschungsbefunde in die verbandspolitischen Debatten Eingang fanden. Heute würde man wahrscheinlich von einer wissenschaftsbasierten Politikberatung sprechen. Sein entschiedenes Plädoyer für den Typus einer „berufsbezogenen Erwachsenenbildung“ in Abgrenzung zur eher arbeitsplatzorientierten betrieblichen Bildung oder der berufsordnungsbezogenen beruflichen Weiterbildung eröffneten den Volkshochschulen zum anderen nicht nur programmbezogene Profi-

¹⁶ Ebenda, S. 7

¹⁷ Ebenda, S. 43

¹⁸ Tietgens, Hans: Der Beitrag der Volkshochschulen im beruflichen Bereich, in: Dolf, Helmuth (Hrsg.): 25 Jahre Deutscher Volkshochschul-Verband, Braunschweig 1978, S. 110–116, hier S. 113

lierungsmöglichkeiten. Mit den damit verbundenen Programmiererweiterungen und einer adressatenbezogenen Programmstrukturierung konnte die Weiterbildung den Interessen größerer Bevölkerungsgruppen entsprechen. Er beförderte damit eine durchaus zukunftsorientierte Ausrichtung der beruflichen Bildung in öffentlicher Verantwortung. Es ging ihm um die Vermittlung grundlegender Erschließungskompetenzen, die es den Teilnehmenden sowohl ermöglichen sollten, sich mit der zunehmenden Komplexität einsichtig und aufgabengerecht auseinanderzusetzen, als auch die Chance zu einem Rückbezug auf die eigene Situation eröffnen sollte.

Pädagogischer Anspruch: Verzahnung von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung

Die vom Bildungsrat 1970 empfohlene Verknüpfung von Qualifikationslernen und Identitätslernen¹⁹ schlug sich in der erwachsenenpädagogischen Praxis der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung in einer intensiv geführten konzeptionellen Auseinandersetzung um die Integration von beruflicher und allgemeiner, explizit auch politischer Bildung nieder. Hans Tietgens begleitete die teilweise heftig geführte Debatte, die die Diskussion um die emanzipatorische Erwachsenenbildung flankierte, in der ihm eigenen Art. Bemüht um den Aufbau einer Distanz zum Gegenstand der Auseinandersetzung, strukturierte er fast nüchtern Begründungszusammenhänge und Zielvorstellungen, analysierte begriffliche Unschärfen, thematisierte offensichtliche Spannungsfelder zwischen theoretischem Anspruch und vorherrschender Bildungspraxis, verwies auf Risiken von Fehlentwicklungen und fokussierte sich auf mögliche Desiderate und Entwicklungschancen.

Bewusst sprach Tietgens entgegen der vorherrschenden Terminologie, die von der „Integration“ oder der „Synthese“ geprägt war, von einer Verzahnung der beruflichen und allgemeinen Bildung: „Dies geschieht nicht, um sich eines deutschen Ausdrucks zu bedienen, sondern weil er am unmissverständlichsten signalisieren dürfte, was gemeint ist, nämlich ein Ineinandergreifen und Miteinanderwirken in sich selbstständiger Teile, die durch die Verzahnung in spezifisch gezielter Weise effektiver werden können.“²⁰

Immer wieder verwies er auf potenzielle Umsetzungshindernisse. Da es sich um ein „nebenberufliches Lernen“ handele, werden lernökonomisch arrangierte Angebote erwartet, die auf rationelle Vermittlungsformen angelegt sind, Anwendungsbezug beinhalten und situationsorientiert einen Erfahrungseinbezug ermöglichen können. „Es ist einer der zentralsten Mängel gegenwärtiger curricularer Planung, den Zeitfaktor nicht realistisch einzukalkulieren. Die durchschnittlichen Mühen für einen Qualifikationserwerb werden zu sehr ignoriert. Dies gilt erst recht bei Integrationsabsichten. Es ist zu fragen, inwieweit der Abendkurs nicht in jedem Fall überfordert ist.

19 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970

20 Tietgens, Hans: Thesen zur Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung aus der Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, a. a. O., S. 242

Die große Chance für die Verzahnungsintention könnte sich bei der Koppelung des Bildungsurlaubs mit einem Kurs, der in der arbeitsfreien Zeit besucht wird, ergeben.“²¹

Da das Weiterbildungsangebot im Gegensatz z. B. zur Schule nicht verpflichtend ist, sondern dem Prinzip der Freiwilligkeit unterliegt, sah Tietgens das Angebot „der Marktsituation ausgeliefert“. Potenzielle Handlungsmöglichkeiten würden so aufgrund der mangelnden Unterstützung der öffentlichen Erwachsenenbildung durch die „öffentlichen Hände“ eingeschränkt.

Die Umsetzung des programmatischen Anspruchs des Bildungsrats blieb für Tietgens deshalb diffus, weil sich unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Begründungszusammenhänge herauskristallisierten:

- Eine gestiegene Bedeutung von extrafunktionalen Qualifikationen wie Flexibilität, technische Sensibilität und „nicht fremdbestimmte Zuverlässigkeit“.
- Der wachsende internationale Konkurrenzdruck verlangt nach steigender Qualität. „In der allgemeinen Bildung wird ein hilfreiches Mittel im Konkurrenzkampf gesehen.“²²
- Einer diagnostizierten „Verrohung der Sitten“ soll mit der allgemeinen Bildung entgegengewirkt werden.
- Im Sog der Leistungsgesellschaft geht der „Wert des Überflüssigen“ verloren. Auch hier wird der Allgemeinbildung eine Funktion der Gegensteuerung zugemessen.
- Eine sich demokratisierende Gesellschaft ist auf gebildete Bürger mit Urteilsvermögen angewiesen. Da kein unmittelbares Interesse an der politischen Bildung vorhanden ist, wird für die Verzahnung der allgemeinen und beruflichen Bildung plädiert.
- Die Demokratisierung der Gesellschaft kann auch nicht vor dem Arbeitsplatz haltmachen. Mitbestimmungsfähigkeit gilt es deshalb zu fördern.
- Die Klassengesellschaft kann nur aufgehoben werden, wenn Konfliktsituationen am Arbeitsplatz thematisiert werden und Handlungsorientierungen aufgezeigt werden.

Aus den verschiedenen Begründungssituationen lassen sich der Forderung nach einer Verzahnung der allgemeinen und beruflichen Bildung dann auch ganz unterschiedliche Funktionen zuordnen. „Sie kann

- auf die Funktionsfähigkeit unter dem Aspekt eines ökonomisch verstandenen Leistungsbegriffs
- auf eine Gegensteuerung unter dem Aspekt tradierter kultureller Werte
- auf die Bewusstseinsbildung unter dem Aspekt der individuellen oder kollektiven Selbstbehauptung

abzielen.“²³

21 Ebenda, S. 248

22 Ebenda, S. 243

23 Ebenda, S. 244

Hans Tietgens plädierte entschieden dafür, die unterschiedlichen Begründungszusammenhänge und Zielsetzungen nicht gegeneinander auszuspielen. „Die ‚mittlere Linie‘ des Problemverständnisses ist in der Auffassung zu sehen, dass die Verzahnung beruflicher und allgemeiner Bildung einen größeren Dispositionsspielraum für den einzelnen vermittelt und es dabei offenbleibt, wofür er diesen nutzt, zur beruflichen Mobilität, zur kulturellen Fantasie oder zur gesellschaftlichen Emanzipation.“²⁴

Tietgens konstatierte auch einen Trend, die Integrationsthematik auf das Verhältnis der beruflichen und politischen Bildung zu konzentrieren. Aus seiner Sicht wären zwei voneinander zu unterscheidende Zugänge denkbar. Zum einen kann die politische Bildung stärker von der beruflichen bzw. betrieblichen Situation her entwickelt werden, wozu sich beispielsweise die Angebotsform des Bildungsurlaubs anbietet. Zum anderen ließe sich berufsbezogene Weiterbildung verstärkt unter Berücksichtigung gesellschaftspolitischer Aspekte anbieten. Eine solche Intention käme aber dann nicht zum Tragen, wenn die Teilnehmenden das Angebot zur beruflichen Weiterbildung als Vehikel für etwas anderes empfinden. Zudem verwies er bildungspolitisch sensibel darauf, dass mit einer Aufmerksamkeitskonzentration auf Verzahnungskonzepte die politische Bildung als eigenständiges Fachgebiet nicht „wegintegriert“ werden darf.

Eine weitere Ursache bei den Umsetzungsschwierigkeiten von Verzahnungskonzepten sah Tietgens auch bei den in den siebziger Jahren vorherrschenden didaktischen Konzepten der politischen Bildung. So hat er mit der Dominanz der beruflichen Bildung in der Weiterbildungspolitik der achtziger Jahre umgegangen ist, so deutlich ist er auch mit den Ansätzen der politischen Bildung der 70er-Jahre ins Gericht gegangen, die „Kritik zum alleinigen didaktischen Organisationsprinzip gemacht hat“.²⁵ Die Auslegung des Prinzips der Parteilichkeit verhindere seiner Meinung nach die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen, die es den Teilnehmenden ermögliche, ihre Urteilskraft zu stärken.

Eine weitere Schwierigkeit stellten für Tietgens die unzulänglichen staatlichen Fördermöglichkeiten dar. „Es muss darauf hingewiesen werden, dass die bildungspolitische Diskussion den Einsichten der Bildungstheorie und ihrer empirischen Unterbauung nicht Rechnung trägt. Sowohl im Entwurf des Arbeitsförderungsgesetzes als auch in der Debatte um den Bildungsurlaub werden die Begriffe berufliche Bildung und politische Bildung sehr enggefasst, und es besteht die Gefahr, dass das, was beides miteinander verbinden muss und was für die Zukunft als das Wichtigste anzusehen ist, von den zu erwartenden Förderungsmöglichkeiten nicht erfasst wird.“²⁶

Tietgens wollte mit dem Hinweis auf die förderpolitischen, konzeptionellen, curricularen und bildungspraktischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Verzahnung der beruflichen und allgemeinen Bildung diese nicht als unmöglich, sondern

24 Ebenda, S. 245

25 Tietgens, Hans: Politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 12.5.1979

26 Tietgens, Hans: Berufsbezogene Bildung im Aufgabenverständnis der Volkshochschule, in: Riese, Hajo u. a.: Bildung für den Beruf, Braunschweig 1969, S. 27

als herausfordernd darstellen. Einen potenziellen Ansatz sah er in einer stärkeren Subjektorientierung, die ermöglicht, „dass das Curriculum aus den Interaktionen der Lerngruppe selbst heraus entsteht, die sich aus der Erfahrung mit einer Konfliktsituation zu einem Lernprozess veranlasst fühlt“.²⁷ Einen förderpolitischen Ansatzpunkt sah er im später erschienenen Arbeitsförderungsgesetz in der Forderung nach „abstrakterer Mobilität“. Er verwies auch auf empirische Untersuchungen, wonach die Interessenten an beruflicher Bildung auch ein überdurchschnittliches Interesse an Politik und politischer Bildung zeigen.

Auch mit kooperativen Methoden verbessere sich seines Erachtens die Ausgangssituation für eine integrative Didaktik. Darüber hinaus wies er auf die Chancen hin, die sich für Übergänge anbieten, wenn berufliche und allgemeine Weiterbildung nicht institutionell auseinanderfallen.

„Noch ist die Volkshochschule die Weiterbildungseinrichtung, die mit der Struktur ihres Angebots institutionell dem Auseinanderfallen entgegenzuwirken versucht. Die Vielfalt ihrer Veranstaltungsformen kommt ihr dabei zugute. Es wäre ein situationsgerechter erster Schritt zu einer Verzahnung, der nicht auf langwierige curriculare Vorarbeiten und Erprobungen angewiesen ist, wenn mit dem Ausbau kommunaler Weiterbildungszentren die vorerst getrennten Lernbereiche einen gemeinsamen Ort ihres Angebots finden.“²⁸

Mit seinen Erörterungen der einschränkenden Ausgangsbedingungen für eine stärkere Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung, will er auf noch vorhandene realistische Umsetzungsmöglichkeiten hinweisen. „Die Forderung nach der Einheit von beruflicher und allgemeiner Bildung bleibt für die EB/WB aber ein Postulat und eine inhaltliche Deklaration, wenn nicht jede Chance für Ansätze zur Erprobung entsprechender didaktischer Konzepte genutzt wird.“²⁹

Rückblick und Ausblick: berufsbezogene Bildung in öffentlicher Verantwortung

Es versteht sich von selbst, dass sich Rückblicke auf wissenschaftliche und praxisreflektierende Beiträge von Hans Tietgens zur beruflichen Bildung nicht ungebrochen auf die aktuelle Situation übertragen lassen. Dennoch können die von ihm beschriebenen programmpolitischen Dimensionen Anregungen zur Weiterentwicklung liefern. Wenn man die aktuelle Situation der beruflichen Bildung in der öffentlichen Erwachsenenbildung angemessen beurteilen will, bedarf es neben einer Analyse überregionaler statistischer Auswertungen auch der Berücksichtigung von qualitativen Merkmalen. Der Ausbau der beruflichen Bildung an Volkshochschulen unterscheidet sich je nach den förderpolitischen Vorgaben von Bundesland zu Bundesland.

27 Tietgens, Hans: Thesen zur Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung aus der Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, a. a. O., S. 248

28 Ebenda, S. 248 f.

29 Ebenda, S. 249

Auch regional betrachtet gibt es gravierende Unterschiede. In solchen Regionen, die in der Vergangenheit überdurchschnittlich hohe Arbeitslosenquoten aufzuweisen hatten, leisteten die Volkshochschulen quasi als kommunale Dienstleistung einen Beitrag zur Umstrukturierung der regionalen Wirtschaft. Darüber hinaus ist auffällig, dass in Regionen, in denen die Volkshochschulen signifikant unterdurchschnittliche kommunale Förderung erhalten, ein höheres Engagement in der beruflichen Weiterbildung vorhanden ist. Grob formuliert: Je intensiver Volkshochschulen den Marktbedingungen ausgesetzt sind, desto mehr bewegen sie sich auf den Drittmittelmärkten. Als Manko stellt sich heute heraus, dass die Volkshochschulen insgesamt zwar ein reichhaltiges und qualitativ wertvolles Angebot durchführen, aber es ihnen nur unzureichend gelungen ist, ein überregional kommunizierbares Profil der berufsbezogenen Bildung, wie es Tietgens angeregt hatte, zu entwickeln. Programmatisch unbestritten ist, dass die berufliche Weiterbildung ein unverzichtbarer, integraler Bestandteil des Gesamtprogramms ist: „Beruf und Arbeit müssen für die allermeisten Menschen die Existenz sichern. Sie sind aber auch von herausragender Bedeutung für die Entwicklung und Bewahrung der persönlichen Identität sowie die gesellschaftliche Teilhabe. Berufliche Weiterbildung der Volkshochschule setzt an bei den Kompetenzen wie der Lernfähigkeit oder den Sprachkenntnissen und reicht bis zu abschlussbezogenen Qualifizierungs-Lehrgängen. Der kompetente Umgang mit Informationstechnologie – eine ständig zu aktualisierende Schlüsselqualifikation – stellt einen Schwerpunkt des Programmbereichs „Arbeit und Beruf“ dar.“³⁰

In den letzten Jahren lässt sich ein erheblicher Rückgang an berufsorientierten Kursen/Lehrgängen, Unterrichtsstunden und Belegungen feststellen. Waren es laut der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung herausgegebenen VHS-Statistik im Jahr 2013 noch 62.750 Angebote, so ist die Anzahl auf 45.321 im Jahr 2018 gesunken. Dementsprechend sinkt die Anzahl der jährlichen Unterrichtsstunden von 1.704.533 Unterrichtsstunden im Jahr 2013 um fast 500.000 Unterrichtsstunden auf 1.205.225 im Jahr 2018. Im gleichen Zeitraum reduzieren sich die Belegungen von 552.379 (2013) auf 371.223 (2018). Zwar lassen sich Rückgänge in allen Fachgebieten des Programmbereichs feststellen, doch sind hierfür in erster Linie die verringerte Nachfrage nach Informations- und Kommunikations-Anwendungskursen (IuK-Kurse) (2013: 28.790 Kurse; 2018: 24.360) und nach Auftragsmaßnahmen (insbesondere der Agentur für Arbeit) (2013: 8.907 Maßnahmen, 2018: 5.943) hierfür verantwortlich.³¹ Bei den IuK-Anwendungskursen fanden sich in den letzten Jahren auch immer mehr Angebotstypen, denen man auch bei einem breiten Verständnis einer berufsbezogenen Bildung kaum mehr das Merkmal des Berufsbezugs zusprechen kann. Der generationsbedingte Nachfragerückgang an Standard-Anwendungsschulen und nach IT-Alltagskompetenzen wird hier fälschlicherweise als Krise der beruf-

30 Deutscher Volkshochschul Verband (Hrsg.): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn 2011, S. 37

31 Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth: Volkshochschul Statistik 52. Folge 2013, Bonn 2014. www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf, online veröffentlicht am 22.10.2014, aufgerufen am 16.1.2021; Reichart, Elisabeth u. a.: Volkshochschul Statistik, 57. Folge, Berichtsjahr 2018, 2. überarbeitete Auflage, Bielefeld 2020

lichen Bildung interpretiert. Der erhebliche Rückgang an Auftragsmaßnahmen ist zunächst einmal der wesentlich verbesserten Arbeitsmarktsituation geschuldet.

Da die VHS-Statistik in den letzten Jahrzehnten sich an Fachgebieten und nicht an der Teilnahmemotivation orientierte, worauf Tietgens in seinen Beiträgen immer wieder hingewiesen hatte, ließ sich die Leistung der VHS in der beruflichen Weiterbildung quantitativ nicht genau erfassen.³² Die revidierte VHS-Statistik 2018 erfasste nun erstmalig auch „berufsbezogene Angebote“. Damit sind solche Veranstaltungen gemeint, die nach ihrer didaktischen Planung für eine berufliche Verwendung der Veranstaltungsinhalte geeignet bzw. darauf ausgerichtet sind oder zielgruppenspezifische berufsbezogene Lehrgänge. Immerhin finden sich dann in der VHS-Statistik 2018 weitere 47.544 Angebote mit 1.536.446 Unterrichtsstunden, die von 452.342 Teilnehmenden besucht wurden.³³

Nach Tietgens verlangen die institutionellen Bedingungen der Volkshochschule „ein Planen und Handeln nach dem Prinzip des Sowohl-als-auch. Im Grundsatz erlaubt es ihr Status nicht, einen Aufgabenbereich auszuschließen. Vielfalt und Offenheit schließen spezifische Profilierungen nicht aus.“³⁴ Auch wenn er „Maßnahmen“ kritisch kommentierte, sieht er es als eine lokale Entscheidung an, sich in einem regionalen Qualifizierungsnetzwerk im Interesse der Bevölkerung zu beteiligen. Darüber hinaus setzt er einen Einfluss der Volkshochschule auf die pädagogische Ausgestaltung voraus. Eine zu eindimensionale Orientierung an arbeitsplatzspezifischen Qualifikationsanforderungen würde einem demokratischen Verständnis von Bildung nicht gerecht werden, das „Selbstständigkeit des Lernens und Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung einschließt“.³⁵ Bezüglich der Maßnahmen und Projekte lohnt sich deshalb ein Blick in die Programme, weil vielerorts Konzepte entwickelt und umgesetzt werden, die in mehrfacher Hinsicht den Merkmalen der von Tietgens beschriebenen berufsbezogenen Erwachsenenbildung entsprechen. So werden beispielsweise in Berufsintegrationsprojekten berufsfeldrelevante Sprachkenntnisse gefördert, berufsfeldbezogene Grundqualifikationen vermittelt und die Chance zur Selbsterprobung in Praktika eröffnet. Integrierte Lernprojekte in der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung zielen damit verzahnt auf die Förderung des Selbstbewusstseins und die gesellschaftliche Teilhabe.

Tietgens' Plädoyer für eine berufsbezogene Erwachsenenbildung könnte sich darüber hinaus in den heutigen Programmen wie folgt darstellen. Über das meiste Angebot verfügen die Volkshochschulen bereits. Dieses ist aber für den Betrachter und die bildungspolitische Öffentlichkeit nicht immer erkennbar, weil es so nicht präsentiert und kommuniziert wird.

Das hohe Engagement der öffentlichen Erwachsenenbildung im Bereich der *Alphabetisierung* stellt alles andere als eine Nischenarbeit dar. Hier werden nicht nur die Kulturtechniken als Voraussetzung für eine Arbeitsmarktintegration, sondern auch für die Teilhabe an Gesellschaft, Kultur und Politik und für ein selbstbestimmtes Ver-

32 Tietgens 1978, S. 110

33 Reichart u. a. 2020, S. 71

34 Tietgens 1978, S. 114

35 Ebenda S. 115

halten in Arbeit und Beruf vermittelt. Weiterzutreiben ist der Versuch, die Alphabetisierungsarbeit als Teil eines umfassenden Angebots einer allgemeinen und politischen Grundbildung zu begreifen.

Einen nicht unwesentlichen Teil des berufsbezogenen Angebots stellen die Lehrgänge zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen dar, in denen im Regelfall auch konzeptionelle und curriculare Elemente der Berufsvorbereitung oder -orientierung enthalten sind.

Auch wenn sich in den letzten Jahren die Nachfrage nach IT-Anwendungskursen signifikant verringert hat, bleibt die Informationstechnologie aufgrund der Durchdringung aller Lebensbereiche durch die Digitalisierung ein bedeutendes Angebotssegment. Dabei geht es sicherlich zum einen weiterhin um Grundlagenvermittlung wie Programmiersprachen und um klassische softwareprogrammbezogene Anwendungsschulungen. Die pandemiebedingten Entwicklungen hin zu onlinegestütztem, vernetztem Arbeiten in der letzten Zeit lösten steigende Nachfragen aus. Dabei geht es z. B. um berufsfeldübergreifendes Anwenderwissen (z. B. Umgang mit Tools für Videokonferenzen) wie auch Fragen der Arbeitsorganisation oder Führungsaufgaben in virtuellen Umwelten. Das gesamte IuK-Angebot könnte im Hinblick auf die Digitalisierungstrends in der Arbeitswelt restrukturiert werden.

Einen auch quantitativ bedeutsamen Anteil stellen die Angebote im Bereich *Sprache und Beruf*, die vor dem Hintergrund der Internationalisierung von Produktion und Handel auch für Mitarbeitende aus Klein- und Mittelbetrieben bedeutsam sind. Hervorzuheben ist hier der wachsende Stellenwert berufsbezogener Deutschkurse, die für die Zugewanderten die Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt darstellen.

Tietgens hat immer wieder auf die Potenziale der Volkshochschulen hingewiesen, das gesamte Erwachsenenbildungsspektrum erlebbar an einem Ort anzubieten und damit die Möglichkeiten zu *Übergängen* anzubieten. Beispielsweise werden für Deutsch- und Integrationskurse zahlreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewonnen. Die Übergänge in berufsbezogene Angebote sind aber sehr überschaubar. Zu fragen ist, wie solche Übergänge bewusst institutionell gefördert werden können.

Nicht zuletzt hat Hans Tietgens angeregt, den „Lebenswert der Arbeit“ zur Diskussion zu stellen. Aktuell werden in diesem Spektrum Fragen der Gestaltung des „mobilen Arbeitens“ oder die Nutzung von Robotik und Automatisierung in Arbeitsprozessen thematisiert. Problematisiert werden Tendenzen zur geschlechtsspezifischen Retraditionalisierung von Arbeit. Es wird danach gefragt, wie digital wir leben und arbeiten wollen, welche Chancen sich ergeben, was als Risiko eingeschätzt wird und welcher Gestaltungsraum sich für die Menschen ergibt.

Die berufsbezogene Erwachsenenbildung kann also auch in Zukunft ganz im Sinne von Hans Tietgens „einen Beitrag zur Selbstvergewisserung der Menschen, zu ihrer Identitätsfindung und damit zur vielzitierten Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung leisten“.³⁶

Demokratische politische Bildungsarbeit, dramaturgisch entwickelt. Ein doppelter Blick auf Hans Tietgens' Verhältnis zur politischen Bildung in den 70er-Jahren

WILTRUD GIESEKE

Die Gründe für die Auswahl der 70er-Jahre

Die Literaturliste, die Hans Tietgens als eine seiner beruflichen Lebensleistungen zurücklässt, ist nicht zu bewältigen, auch und gerade, wenn man sich mit seinen Einlassungen zur politischen Bildung beschäftigt. Wir wollen deshalb nur auf einen Zeitabschnitt, und zwar auf die 70er-Jahre, eingehen. Es ist die Zeit großer gesellschaftlicher und politischer Umbrüche in Deutschland und ihrer jeweiligen spezifisch begleitenden Aktivitäten, besonders auch was die Erwachsenenbildung betrifft. Hinzu kommt für die Autorin, dass sie in dieser Zeit in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS-DVV; heute DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), damals in Frankfurt am Main, bis zum Beginn der 80er-Jahre tätig war und deshalb einen doppelten Blick auf diese Zeit hat.

Es war Ende der 60er- und in den gesamten 70er-Jahren eine sehr politische Zeit im Sinne engagierter bildungspolitischer Veränderungen mit kontroversen Diskussionen und neuen Konzepten, die auch im Hause der PAS insgesamt virulent waren. Aus heutiger Sicht war die liberale und offene Art, aber auch das Gegenhalten (er nannte es Gegensteuern) von Tietgens ein Stil, der alle Mitarbeiter/innen trug, da Hans Tietgens sich nicht auf eine hierarchische Ordnung zurückzog. Die Vorsicht im Umgang mit Menschen, wie auch seine Fähigkeit zur Konfrontation und sein dominantes Interesse an einer Identifikation mit der Erwachsenenbildung und offene Sozialität spielten zusammen, sowie eine klare Abgrenzung gegenüber einer politisch-gesellschaftlichen „Auftragspädagogik“, wie er es nannte. Wir waren politisch sehr häufig nicht einer Meinung, was aus unserer Sicht damals aktuell zu tun war. Mein Glaube an Autoritäten war nicht groß, auch kämpfte ich nicht um die Anerkennung durch den Vater, aber ich wollte etwas beitragen und hatte Ideen. Meine gedankliche Unabhängigkeit aber, Loyalität und mein Arbeitseinsatz für die Sache haben ihm genügt. Für mich war wichtig: Er war nicht frauendiskriminierend, freute sich über einen identifizierenden Einsatz und er ließ Spielräume. Ein mir erst später deutlicher gewordener Gleichklang mit ihm in ethischen Fragen unter erwachsenenpädagogischer Perspektive, was den Umgang mit Menschen betrifft, und seine Akzeptanz meiner ihm gegenüber aufrichtigen Unabhängigkeit führten zu einer familiären Nähe,

was zu dieser Zeit ungewöhnlich war. Diese Unabhängigkeit hatte auch nichts zu tun mit einem Verehrungsstatus, den er dann in den 80er-Jahren erhielt.

Welchen Zugang wähle ich nun, um Tietgens' Überlegungen zur politischen Bildung aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten? Es braucht Rückbesinnung, um sich diese Zeit, die nicht nur eine ganze Generation bestimmte, sondern darüber hinaus bis in die Gegenwart wirkt, in Erinnerung zu rufen. Dabei denke ich nicht nur an die APO (Außerparlamentarische Opposition), die sicher die gesellschaftliche Dynamik bestimmte, sondern an die Reformintensität, die die Erwachsenenbildung/Weiterbildung betraf.

- a) Ich habe die besonderen Entwicklungen in NRW im Sammelband „Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen“, herausgegeben von Ciupke, Faulenbach, Jelich und Reichling, angesehen und nutze hierfür im Besonderen den Aufsatz von Erhard Schlutz.¹
- b) Die von Ekkehard Nuissl und Sigrid Nolda vorgelegte Aufarbeitung der Vorworte zu von der PAS herausgegebenen und von Tietgens mit Vor- und Nachbemerkungen versehenen Büchern, eine Dokumentation zu seinem 80. Geburtstag, zeigt sein kommentierendes begleitendes Interesse.²
- c) Das Buch von Tietgens „Indirekte Kommunikation“ mit Beiträgen aus drei Jahrzehnten ermöglicht erneute Einblicke gerade auch in die Zeit der 70er- und 80er-Jahre.³
- d) Vorausgegangen war die Sichtung und Auswertung des Literaturverzeichnisses von Beiträgen Tietgens' zum anstehenden Thema, das ich dankenswerterweise vom DIE erhalten habe. Viele Aufsätze waren zu lesen, um dann für den eingegrenzten Zeitraum einige Beiträge auszuwählen, die exemplarisch für den hier anzusprechenden Zeitraum stehen sollen.

Wie soll man den Text gliedern, um Tietgens als politischen Erwachsenenbildner zu begreifen, wenn man mehr sagen will, als dass er Bundestutor für die politische Jugendbildung in den 50er-Jahren war, bevor er 1961 Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des DVV wurde?

Einige Einstiegsthesen

Tietgens schlägt in den 70er-Jahren keine neuen Konzepte vor, aber er bleibt mit seinem Institut durchlässig für die neuen Strömungen in der politischen Bildung und die Reformansätze in der gesamten Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Er lässt an Modellen zur Integration politischer und beruflicher Bildung arbeiten, er setzt sich für Zertifizierungsmodelle ein, er schenkt der Gruppendynamik Beachtung und benennt die psychischen und kulturellen Dimensionen von Bildung, so bei Altersfra-

1 Schlutz, Erhard: Modernisierung durch Professionalisierung, in: Ciupke, Paul u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen-Institutionen-Entwicklungen seit 1945, Essen 2003

2 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Hans Tietgens zum 80. Geburtstag. „Vorbemerkungen“ zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bonn 2002

3 Tietgens, Hans: Indirekte Kommunikation, Bad Heilbrunn 1997

gen, sozialen Konstellationen, dem Lernen und den Herausforderungen von Eigenständigkeit, Mündigkeit und Gleichberechtigung. Unabhängig von der Bearbeitungsform seiner Ausführungen setzt er sich immer mit Einzelaspekten eines neuen Ansatzes – und davon gab es viele – auseinander, die bis in die Gegenwart wirken oder, besser gesagt, inzwischen als selbstverständlich gelten. Es ging um gesellschaftskritische Theorien, Konzepte, kritische Schlagworte, die zentrale Bedeutung für die Arbeit der Volkshochschule haben könnten, so wie: Verschulung, Zielgruppenarbeit, aktivierendes Handeln und Aktionismus. Dazu zählten auch erfahrungsorientiertes Lernen und Konflikte als Bildungsanlässe in der politischen Bildung.

1. Seine inhaltlichen Diskurse bewegen sich in dieser Zeit im Modus des Gegensteuerns gegen eindimensionale Auslegungen. Sie simulieren dabei eine Diskussion zwischen unterschiedlichen möglichen Diskussionspartnern, wobei Tietgens sich im Text zusätzlich moderierend platziert, aber, wie Nuissl am Beispiel der Vorworte aus mehreren Jahrzehnten formuliert, eigene Positionen nur andeutet. Man könnte weitergehen und festhalten: Tietgens ruft verschiedene Positionen in seinen Anmerkungen auf, entwickelt sie, um das Reflektieren zwischen den Positionen vorzuführen. Seine Texte können praktisch als didaktische Einübung in kontroverse Auslegungsmöglichkeiten verstanden werden. Bildung bewegt sich, wenn es um sein Verständnis geht, um die Aufarbeitung verschiedener Positionen. Demokratische politische Bildungsarbeit im sich auseinandersetzen-den Denken wird vorgeführt. Mit dieser gewählten Textstruktur gibt er Einblick in die Möglichkeit, das Pädagogische bei der Realisierung politischer Bildung verstehend nachzuvollziehen. Phänomene des Reflexiven im pädagogischen Vollzug – möglicherweise unter dem Denken des Symbolischen Interaktionismus – spielen dabei hinein. Tietgens macht Vorschläge, was jeweils zum Thema bei unterschiedlichen Positionen zu bedenken ist, was einzubeziehen ist.
2. Aber er setzt nicht Konzeptionen durch, die seinen Namen tragen. Er bleibt Vermittler zwischen den verschiedenen Positionen in der jeweiligen Zeit. Diesen Anspruch realisiert er in seinen Texten, indem er jede Richtung zu Wort kommen lässt. Seine Texte werden so zu Modellen einer aus seiner Sicht gelungenen politischen Bildung. Eine interaktive und reflexive Auslotung von Möglichkeiten und Grenzen von verschiedenen Ansätzen wird nachvollzogen. Der jeweilige Zeitgeist ist in seinen vielstimmigen Diskursen aufgehoben.
3. Interessant ist dabei noch die Bedeutung, die er den sozialpsychologischen Komponenten der politischen Bildung, motiviert nicht zuletzt durch die damalige aufgeheizte Stimmung, zuwies. Die psychologischen Aspekte bekommen dann im Zuge der Individualisierungsdiskurse der 80er-Jahre erweiterte Bedeutung.

Der Zeitgeist der 70er-Jahre in der Erwachsenenbildung

Als Erhard Schlutz, später Professor an der Bremer Universität, 1971 Fachbereichsleiter an der VHS Essen wurde, konnte er mit seinen Kolleginnen und Kollegen in ein

neues Haus einziehen. Die VHS wurde, so Schlutz, im Öffentlichen sichtbar.⁴ Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) erhielt einen öffentlichen Raum. Aktivitäten vor Ort und auf der Länderebene wurden räumlich durch Adressen und Häuser ausgewiesen. Neben Niedersachsen war Nordrhein-Westfalen ein Vorreiter. Es war die Zeit der großen bildungspolitischen Dokumente, so vom Bildungsrat, in denen Weiterbildung als vierte Bildungssäule platziert wurde. Ländergesetze entstanden, und von Reformen, nicht von Modernisierung, war die Rede. Daraus wurden in späteren Jahrzehnten Neuerungen, mit denen dann aber Kürzungen und kurzfristige Projektfinanzierungen oder der Umbau zu mehr Marktförmigkeit vorgenommen wurden. Letzteres lief ebenfalls unter Reformen, aber mit einer anderen Ausrichtung. Beweggrund damals junger Leute, in die EB/WB zu gehen, war es, nicht nur nach Schlutz, „an der Entwicklung einer neuen, dazu gesellschaftlich bedeutsamen Aufgabe mit relativ viel eigenem Handlungsspielraum zu arbeiten“.⁵ Studienabgänger/innen mit allen Fachabschlüssen interessierten sich. Es war ein gesellschaftliches Interesse im Sinne von „mehr Demokratie wagen“⁶, um die Worte des damaligen Bundeskanzlers Willy Brandt aufzunehmen, und Demokratieentwicklungen durch Bildung zu unterstützen. Für Schlutz war es wichtig, eine gesellschaftliche Tätigkeit zu übernehmen, ohne dass man schon zu den 68ern gerechnet werden wollte. Es herrschte ein allgemeines Bildungsklima. Schlutz bezieht sich auf Dahrendorfs Vortrag, der Mitte der 60er-Jahre mehr Arbeiterkinder an die Hochschulen verlangte. In den Schulreformen ging es um die Einführung von Gesamtschulen. In der Erwachsenenbildung entstand etwas Neues. Die neu eingestellten Mitarbeiter/innen kamen aus allen Fächern, aber meistens ohne pädagogische Ausbildung. Die Institution VHS selbst prägte gerade auch mit ihrem Gestaltungsspielraum die neu eingestellten Mitarbeiter/innen, wobei jeweils Möglichkeiten offenstanden, seine jeweiligen Interessen und Arbeitsweisen in der Institution zu leben.⁷ Es gab noch keine entsprechenden Studiengänge oder andere Studienmöglichkeiten, aber Einführungsseminare für neu eingestellte Mitarbeiter/innen. In einer kurzen Phase standen „Aufklärung und Ausbildung, Chancengleichheit und beruflicher Aufstieg, individuelle Entfaltung und kollektive Emanzipation“ nebeneinander.⁸ Kulturkritische Überlegungen im Sinne personaler Kompetenz und Bedarfsweckung für Bildung wurden eher akzeptiert als „berufliche Anpassungen an den Fortschritt“.⁹ Das Weiterbildungsgesetz von 1975 in Nordrhein-Westfalen umschrieb die Handlungsspielräume des HPM (Hauptamtlich-pädagogische/r Mitarbeiter/in). Es zielte auf die Gestaltung, wie Schlutz es nennt, der Zukunft, nicht auf das Nachholen von formaler Bildung. Eine Professionalisierung wurde für das planende Personal angenommen. Nach einer bisherigen, locker strukturierten und vom Nebenamt geprägten Agenturverfassung der EB sollte eine professionelle Entwick-

4 Schlutz 2003, S. 247 ff.

5 Ebd., S. 249.

6 <https://www.swr.de/swr2/wissen/archivradio/willy-brandt-rede-1969-mehr-demokratie-wagen-100.html> [Zugriff am: 11.12.2020]

7 Vgl. Gieseke, Wiltrud: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation, Oldenburg 1989

8 Schlutz 2003, S. 250 f.

9 Ebd., S. 251

lung angestrebt werden. Aber, darauf weist Schlutz ebenso hin, man wollte, wie es hieß, keine Verschulung. Lernen sollte angeregt werden. Man argumentierte auch damals bereits mit Selbstlernprogrammen und Selbstlernzentren, man sprach von erwachsenengemäßigem Lernen. Schlutz weist auf die nicht vorhandene Einheitlichkeit im Verständnis verschiedener Erwachsenenbildner hin: Er unterscheidet zwischen dem sozialen Akteur, dem professionellen Erwachsenenpädagogen und dem Bildungsunternehmer.¹⁰ Es gab nicht nur neue Einsichten, neue didaktische Herausforderungen für Erwachsene, die sich nicht mit Formeln wie Verschulung und Entschulung beantworten lassen konnten. Schlutz sah in der Robinson'schen Curriculumtheorie einen Ansatz für die EB und weniger für die Schule, da diese an Lebens- und Verwertungssituationen anknüpfte. Aber ein Durchbruch zum Baukastensystem erfolgte nicht, wenn es auch in Essen als multifunktionaler Ansatz erprobt wurde.¹¹ Das Erwachsenengerechte konnte sich allerdings beim Nachholen des Schulabschlusses durchsetzen. Es blieb aber undurchsichtig: Diese in verschiedene Richtungen drängenden politischen Ausrichtungen, die die politische Bildung im Spannungsfeld des Entstehens auf gesetzlicher, institutioneller, bereichsspezifischer Ebene und kritischer Betrachtungsperspektive bestimmten, machten die Dynamik dieser Zeit aus, in der politische Entwicklungen und bildungstheoretische Konzeptentwicklungen parallel und gegeneinander sowie miteinander liefen.

Tietgens und die verschiedenen Strömungen in der politischen Bildung der 70er-Jahre

Wichtige Begriffe und Konzepte, die seit den Diskussionen der 70er-Jahre in der politischen Bildung, aber auch im Weiteren für die Erwachsenenbildung von Bedeutung waren und z. T. noch sind, lassen sich nennen: Konfliktorientierung, Verschulung, Handlungsorientierung bzw. Aktionsorientierung und Partizipation, Zielgruppenarbeit, Integration politischer und allgemeiner Bildung sowie Bildungsurlaub. Besondere Beachtung fand aber bei Tietgens die Handlungsorientierung. Das hatte auch institutionelle Gründe. Exemplarisch soll auf einen Beitrag von 1973 eingegangen werden.¹² Als Aufhänger dient ein Befund, der darauf verweist, dass es einen Rückgang der Teilnehmerzahlen in der politischen Bildung gab, obwohl das politische Engagement gewachsen war. Für Tietgens hat politisches Engagement einen anderen Funktionswert als politische Bildung. Er zeichnet die Veränderungen von dem mitbürgerlichen Bildungsansatz zur Verarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit und dem Ansatz zur Konfliktorientierung Ende der 60er-Jahre nach. Letzteres, um Unzulänglichkeiten in der politischen Bildung als bloße Institutionenkunde aufzudecken. Letztere, so Tietgens weiter, werde von den Akteuren im damaligen aktuellen Diskurs als folgenlos für eine emanzipatorische Bildung betrachtet, deshalb sei eine Gesellschaftsanalyse mit dem Ziel der Kapitalismuskritik und einer Partei-

10 Vgl. ebd., S. 255

11 Schulenberg, Wolfgang: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim 1968

12 Tietgens, Hans: Politische Bildung in der Volkshochschule, in: VHS im Westen, 25 Jg. (1973) Heft 1

lichkeit in der politischen Bildung notwendig. Politische Bildung meint dann nicht mehr Information und Reflexion, sondern es werde, so Tietgens weiter, in Richtung politisches Handeln gedacht, also als aktivierendes Handeln. Diesen Ansatz analysiert Tietgens unter drei Aspekten: Inwieweit kann man von einer Klassengesellschaft ausgehen? Inwieweit hat man es mit Systemzwängen zu tun, und inwieweit ist ein handlungsbezogenes Vorgehen angemessen oder problematisch?¹³ Dabei folgt Tietgens den Interpretationen und den vielfältigen Aktivitäten dieser Zeit. Besonders wird von ihm neben der Aufklärungstradition der VHS ihr öffentlich-rechtlicher Status hervorgehoben. Die VHS, so Tietgens, geht von einer notwendigen Meinungsvielfalt und keiner dominanten Parteilichkeit aus. Denn häufig, so Tietgens, werde die Liberalität der Institution aus verschiedenen Richtungen missverstanden. So entstünden parallele Vorstellungen. Die VHS sei danach bürgerlich verkrustet, oder es wird behauptet, die VHS sei ein Schlupfloch der Außerparlamentarischen Opposition (APO). Durch diese Entwicklung sieht er den Rückgang der Teilnehmer/innenzahlen in diesem Bereich begründet.

Aber er nennt noch andere Gründe. Er sieht in diesem aktivierenden Ansatz eine allgemeine Orientierungsfunktion der Erwachsenenbildung missachtet: Die Informationsverarbeitungsfähigkeit bei Erwachsenen werde fehleingeschätzt; außerdem werde das Informationsinteresse überzogen an ein Erkenntnisinteresse gebunden. Weiterhin spricht er vom Fehlglauben an eine repressionsfreie Kommunikation und von dem Festlegen auf eine Anwendungsbezogenheit im Sinne einer Parteinahme. Indirekt daran anschließend entwickelt Tietgens seine Ziele für politische Bildung, nämlich Orientierungsmöglichkeiten zu schaffen und Bedingungen der Distanzierung zu sichern, um andere zu verstehen. Auch Tietgens geht es darum, etwas zu verändern, aber der Interessensbezugspunkt ist für ihn nicht der einzige Grund, sich mit Bildungsprozessen zu beschäftigen. „Eine solche Vereinfachung berücksichtigt nicht den Spielraum des Lernenden und das heißt, das, was er mit dem Gelernten anfängt.“¹⁴ Aber Tietgens will aus Sicht der VHS nicht das Feld räumen, sonst würden Informationsentwicklung und Reflexion reduziert. Theoreme mit Ausschlusscharakter sollten nicht hingenommen werden. Es geht ihm um die Dialektik von Affirmation und Emanzipation. Denn wenn man etwas einseitig aus kritischer Perspektive vielleicht zu Recht infrage stellt, leistet man keinen Beitrag zur Demokratisierung im Sinne der Bildung selbständig urteilender Menschen. Mag dieses Vorgehen nach Tietgens für die Jugendbildung noch angehen, so sei es für die EB zu polarisierend. Nicht nur Bildungsarbeit für Zielgruppen, sondern zielgruppenübergreifend und generationenübergreifend sei zu arbeiten. Sein reflexives Ergebnis ist: Erkennen der Situation und nicht nur agieren. Der Handlungsbezug sei zu differenzieren, denn wenn es um Missstände und Fehlentwicklungen geht, muss es für Tietgens in der Bildung um eine „Anstrengung des Begriffs und eine Perspektivvielfalt der Erscheinungen und Probleme gehen“.¹⁵ Tietgens spricht von intellektueller Geduld, um „rationale Durch-

13 Tietgens 1973, S. 6

14 Tietgens 1973, S. 5

15 Ebd.

Gewerkschaften konkret
Referent: Werner Schweinsberg, München
Samstag, 4. November, 14.30 Uhr

Sind die Gewerkschaften Ordnungsfaktor oder Gegenmacht? Sind sie Sozialpartner oder Klassenkämpfer? Club der »Bonzen« oder Interessenvertreter der Arbeiter? Ersatzpartei oder Parteiersatz? Größter »Kapitalist« oder Sozialhilfe-Verein? Was sind sie denn nun?

Es soll nicht abstrakt von den Gewerkschaften gesprochen werden, sondern von ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit in der Bundesrepublik. Welche Rolle spielen sie im Staat? Können sie objektiv sein? Information und Diskussion sollen die Begriffe und Fakten erklären.

Zur Person: 45 Jahre, Studium: Akademie der Arbeit, Frankfurt. Gewerkschafter seit 1947, verschiedene Funktionen als Jugendleiter, Kreisjugendring-Vorsitzender, Betriebsrat und 2. Landesvorsitzender der IG Druck und Papier in Bayern.

Die Rolle der Entwicklungshilfe
— Wen entwickelt sie eigentlich? —
Referentin: Brigitte Heinrich, Frankfurt
Samstag, 11. November, 14.30 Uhr

In den letzten Jahren sind die Summen enorm gestiegen, die die Industrieländer für Entwicklungshilfe ausgegeben haben. Trotzdem haben Verelendung der Bevölkerung, Verschuldung und Abhängigkeit der armen Länder ständig zugenommen. Deshalb sollen Beispiele privater und staatlicher Entwicklungshilfe diskutiert werden, die zugleich einen Überblick über die Aktivitäten des hochindustrialisierten Kapitalismus in den Ländern der sogenannten Dritten Welt ermöglichen. (Cabora-Bassa, VW do Brasil, Waffenlieferungen, Bosphorus-Brücke, Einsatz von Entwicklungshelfern u. a.). Damit wird verständlich, daß Entwicklungshilfe ein wesentliches Instrument zur Durchsetzung politisch-strategischer und ökonomischer Interessen der Reichen gegenüber den Armen ist.

Zur Person: Brigitte Heinrich, Jahrgang 1941, Diplom-Volkswirtin, nach dem Studium Tutorin an der Universität Frankfurt, Arbeitsgebiete: Ausbeutung der »Dritten Welt«, Zusammenwirken militär-strategischer Ziele der Großmächte und ökonomischer Interessen im Mittelmeerraum, Auswirkungen imperialistischer Politik im Innern hochindustrialisierter Industriestaaten, spezielle Situation der »Gastarbeiter«.

Veröffentlichungen: »Die Rolle der BRD im System des Imperialismus« (Kursbuch 21, 1970); »DM-Imperialismus. Deutsche Industrie und Ausbeutung der Dritten Welt« (Ed. Voltaire, Berlin 1971).

Demokratisch getarnter Faschismus?
Referent: Fritz Lamm, Stuttgart
Samstag, 18. November, 14.30 Uhr

Immer mehr Staat — immer weniger Schutz von einzelnen und Minderheiten, immer mehr Vorsorge für möglichen Notstand, zunehmende Abschreckungs- und Vergeltungs-Justiz, wachsende Polizeimacht, immer stärkere Beeinflussung von Unterricht und akademischer Bildung, zunehmende Konformität und Konzentration der Publizistik — »Volksparteien«, die sich prinzipiell immer weniger unterscheiden . . .

vieles mehr, was sich in der Entwicklung — nicht nur — der Bundesrepublik nachweisen läßt, berechtigt zu der Untersuchung, wie weit wirkliche Demokratie zugunsten formaler repräsentativer Demokratie abgebaut wird.

So wenig, wie jede terroristische Regierungsform faschistisch sein muß, so wenig muß diese nur Herrschaft mittels einer Einheitspartei bedeuten. Mussolinis theoretisches Konzept sah den faschistischen Staat mit mehreren Parteien vor. Es besteht die Gefahr, daß faschistische Despotie im Gewande der Demokratie auftaucht.

Zur Person: Fritz Lamm, Betriebsratsvorsitzender der Stuttgarter Zeitung, geboren 1911 in Stettin; mußte im Jahre 1936, nachdem er zweieinhalb Jahre wegen Flugblattaktionen gegen das Naziregime inhaftiert gewesen war, aus Deutschland fliehen. Emigration Prag, Paris, Internierung Vernet, Havanna. Seit 1948 in Stuttgart. Vorstandsmitglied bei der IG Druck und Papier Stuttgart. Referent für Kultur und Bildung bei der Naturfreundejugend.

Soziale Marktwirtschaft oder Spätkapitalismus
ohne Perspektive?
Referent: Ludwig Auerbach, München
Samstag, 25. November, 14.30 Uhr

Die Probleme, die der moderne Industriekapitalismus mit sich bringt, erschüttern seit Jahren Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Ist das bestehende Wirtschafts- und Gesellschaftssystem aus sich heraus in der Lage, etwa auf irgendeinem Wege der »Selbsterhaltung« mit seinen Krisen und Konflikten fertig zu werden? Oder wird man den Weg systemüberwindender Reformen gehen müssen?

Zur Person: Ludwig Auerbach, Soziologe und wissenschaftlicher Publizist, 1957–1961 Leiter der Abteilung »Soziologie der DDR« beim Münchner Sozialforschungsinstitut »Infratest«. Freier Mitarbeiter der »Neuen Zürcher Zeitung« und deutscher Rundfunk- und Fernsehveranstalter. Aufsätze zu wirtschafts-, bildungspolitischen und soziologischen Problemen der DDR. Fachpublikationen: »Die Problematik des Osthandels« (München 1963); »Die DDR — Jugend zwischen Politik und Beruf« (zusammen mit Erich Hornstein und Jürgen Micksch, München 1972).

Geld und Politik
Referent: Dr. Peter Schade, Stuttgart
Samstag, 9. Dezember, 14.30 Uhr

Unser Wirtschaftssystem beruht auf der Vorrangstellung des Kapitals. Auf der Suche nach rentablen Anlagen drängt das Kapital über die Grenzen hinaus, um zu einer günstigen Verwertung zu kommen. In Verbindung mit technologisch bedingten Konzentrationserscheinungen werden die europäischen Märkte zunehmend von internationalen Unternehmenszusammenschlüssen beherrscht, die auf vielfältige Weise miteinander verflochten sind. Wir werden in diesem Seminar zu zeigen versuchen, welche Konsequenzen sich daraus für die Wirtschaftspolitik der Bundesrepublik und der EWG ergeben.

Zur Person: Dr. Peter Schade, Jahrgang 1928, Diplom-Volkswirt, Diplom-Kaufmann, Lehrer beim zweiten Bildungsweg und Studienleiter im Telekolleg.

Auszug aus einem sichtlich von der Protestbewegung 1967/68 beeinflussten VHS-Programm: Jugendprogramm der VHS Ulm, 1. Trimester 1972/73

dringung der Sachverhalte und Machtkonstellationen“ zu ermöglichen.¹⁶ Es geht für ihn nicht um sichtbares Agieren und ständiges Partizipieren. Aber ebenso muss man auch nach Tietgens die Situation erkennen und wissen, wo man wirklich handeln muss. Aber es gibt für ihn keinen eindeutigen Zugzwang, man hat sich immer zu hinterfragen. 1975 greift er die Handlungsorientierung noch einmal auf und weitet

seine theoretische Bearbeitung aus.¹⁷ In einem längeren Beitrag geht er der Frage nach, ob die Handlungsorientierung als Praxisbezug gemeint ist. Die voluntaristischen Konzepte kann man, wie er schreibt, als Ungeduld der Jugend betrachten. Er erwartet, dass sie sich an den Erfahrungen der Erwachsenen brechen, deshalb wäre eher an der nicht bewältigten NS-Vergangenheit anzusetzen. Intrapsychische und spezielle lernpsychologische Folgen sind hier für ihn zu bedenken. Die Menschen sind für ihn keine Sozialisationsprodukte des Kapitals. Wenn auch das Interesse an Selbstbestimmung unbestritten ist, so will er das nicht mit Selbstbestätigung verwechselt sehen. Berechtigt ist für ihn natürlich die Forderung von Autonomie und Mitbestimmungsfähigkeit, und er unterscheidet mit Strzelewicz zwischen Herrschaftsautorität und Auftragsautorität.¹⁸

Es folgen mahnende Ausführungen, die von vielen nicht gerne gelesen wurden, aber sie vermitteln deutlich seine Vorstellungen von politischer Bildung und Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die nicht nur im engen Sinne interessenbezogen erfolgen können. Bildung kann keiner Instrumentalisierung zugeführt werden. Tietgens' Bestimmungskriterien für Bildungsprozesse finden sich in Aussagen wie: Selbstbestimmung verlangt Selbstdisziplin, auch bei Solidarität ist für ihn Tugend mit im Spiel, eine Ethik der Versachlichung zielt darauf, Beziehungen zwischen Menschen aufrechtzuerhalten. Der Arbeitsplatz ist nicht der alleinige Ansatzpunkt für politische Bildung, entscheidend wirken für ihn die Mentalstrukturen mit. Lernen und Aktionen sind für ihn antinomische soziale Verhaltensweisen. Wenn man nur auf Aktion setzt, kann man auch Lernunfähigkeit erzeugen oder unterstützen. Aktionen verlangen auch Perspektiven. Allerdings hält er selbst wiederum dagegen und stellt fest, dass Parteinahme in der Gruppe wichtig sein kann, wenn Aspekte wie Vielfalt und gesellschaftspolitisches Engagement diskutiert werden oder zum Zuge kommen sollen. Sie ist auch eine Position, um die Genügsamkeit mit formaldemokratischen Ansprüchen konflikthaft zu behandeln.

Tietgens hat nicht das Thema gesellschaftliche Veränderung, Kapitalismuskritik und Parteinahme für die Arbeiterschicht im Blick, auch wenn er sich über die Arbeiterbeteiligung an Bildung Gedanken macht. Ihm geht es darum, keine Auftragspädagogik mit vorgegebenen Zielen umzusetzen, im Sinne von Idealen wie Selbstverwirklichung. Er interessiert sich unter dem Bildungsaspekt für Bedürfnisse und Vorwissen. Das sind bildungstheoretische, didaktische Fragen des Lehrens und Lernens. Sein Verständnis von politischer Bildung, wie weiter oben benannt, spielt er in seinen jeweiligen Texten durch. Er führt seine Vorstellung von politischer Bildung vor und initiiert sie durch die Wahrnehmung verschiedener Rollen auf einer Bühne, wie in einem Theaterstück, zu dem sein Text wird. Er initiiert mit seinen Texten der 70er-Jahre ein Reflexionsszenarium zu kontroversen neuen Begriffen. Er gibt keine eindeutigen Definitionen oder Interpretationen vor, aber er inszeniert mit seinem rollen-

17 Tietgens, Hans: Zur Handlungsorientierung politischer Bildung mit Erwachsenen, in: Blaß, Josef Leonhard/Herkenrath, Liesel Lotte/Reimers, Edgar (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Hans-Hermann Grothoff zum 60. Geburtstag, Hannover 1975, S. 123–136

18 Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966

verteilenden Diskurs ein Drehbuch für ein pädagogisches Konzept politischer Bildung. Dabei bearbeitet er zentrale Kontroversen, wie etwa die zur Handlungs- bzw. Aktionsorientierung. Der Theaterwissenschaftler wird sichtbar.

Phänomenologisch weist er so den Weg, wie Bildungsprozesse bei einer Vielfalt an Deutungen und Positionen bildungswissenschaftlich zu analysieren sind. Er macht die Professionalität praktisch vor, ohne aber seine deutliche erwachsenenpädagogische Positionierung außen vor zu lassen. Für ihn sind bildungstheoretische Fragen solche, die sich stärker auf die Anforderungen und Herausforderungen im pädagogischen Prozess zu konzentrieren haben, um sich nach Tietgens für die verschiedenen Positionen und die Offenheit für neue Entwicklungen zu interessieren. Er führt exemplarisch vor, wie politische Bildung sein sollte und wie sie sich von anderen Formen wie politischer Einflussnahme abzugrenzen hat.

Was die 20 Thesen zur politischen Bildung des DVV betrifft, wird das Thema Aktion auch aufgenommen und in der zweiten These nach dem Grundgesetz für möglich gehalten, eingeschränkt durch die Begrenzung der staatlichen Ordnung, wie er es nennt.¹⁹ Vor allem bewegt Tietgens aber die Rolle der staatlichen Institutionen und deren umfassendes Gleichheitsgebot. Dabei wird betont, dass man „sich besonders derjenigen annehmen [muss, W. G.], die auf Grund der realen Situation der Gesellschaft benachteiligt sind“.²⁰ D. h., Bildung muss im Sinne des Humanismus, der Demokratie und Gleichheit (These 11) hier handeln. Aber das Bewusstsein der Menschen für viele Fragen ist unterschiedlich, und hier setzt Tietgens mit seinem schreibend bildhaft auf verschiedene Sprecherrollen verteilten Bildungskonzept an. Es geht für ihn nicht nur um Kenntnis von Zusammenhängen und Abhängigkeiten aller Themenbereiche (Thesen 11–16). In Kursen sollen auch Verhaltensweisen gelernt werden, dabei bezieht er sich auf die Sozial- und Lernpsychologie.

Ab These 19 kommt Tietgens' eigene Position zum Tragen, die jetzt so formuliert wird, dass politisches Verhalten nicht politische Aktion ist. Aber hier steht auch, dass dort „wo Lernprozesse zu der Einsicht führen, dass politische Aktion notwendig ist, [...] die Volkshochschule inkonsequent [wäre], wenn sie das Ergebnis von Lernprozessen, die sie selbst in Gang gesetzt hat, ablehnen würde“.²¹ Der anschließende ausführliche Kommentar Tietgens' formuliert die These, dass die VHS als zu liberal gilt, d. h., nicht kritisch genug ist, da sie sich nicht ideologisch einseitig ausrichtet. Er will einen allgemeinen Konsens, der darauf zielt, sich um Toleranz, Ausgewogenheit, Identitätsbalance, Ausgleich widersprüchlicher Anforderungen und Rollenerwartungen zu bemühen. Dazu gehören auch Eigenwille und das Interesse an Selbstbestimmung. Es bleibt für ihn, was den Bildungsdiskurs betrifft, die Integration, nicht die Aktion, keine Gesinnungsschulung und in diesem Sinne Handlungsorientierung. Und dann wieder anders herum: „So sehr es legitim ist, emanzipatorisch wirken zu wollen und so sehr es Unterstützung verdient, so wenig sollte in Vergessenheit geraten, dass mit einer solchen Intention nur ein Aspekt politischer Bildung realisiert wird. Der eman-

19 Deutscher Volkshochschulverband: 20 Thesen zur politischen Bildung in Volkshochschulen. Mit einem Kommentar von Hans Tietgens, in: *Außerschulische Bildung*. Jg. 1975 Heft 4, S. D 139 – D 143, hier: S. D 139

20 Ebd., S. D 140

21 Ebd., S. D 141

zipatorische Ansatz beraubt sich seiner eigenen Voraussetzungen, wenn nicht beachtet wird, dass auch die Hilfe zur Integration zu den Aufgaben gehört“.²² Es kommt für ihn auf die Pflichten an, die Funktionsfähigkeit eines Gemeinwesens, das nicht nur repressiv ist, aufrecht zu erhalten.

Aber interessant ist darüber hinaus, und dies erfolgte mündlich bei ihm deutlicher als schriftlich, dass er seine szenischen Bearbeitungen von Meinungen und Positionen im gemeinsamen Suchen nach Informationen verlässt und trotz des eigenen Eintretens für Rationalität und Sachlichkeit selber Emotionen gegen die Sprache bestimmter Gruppen marxistischer Linker bevorzugt aus der Studentenbewegung zeigte. Gleichzeitig unterstützte er weiterhin emanzipative Strömungen, da die Erwachsenenbildung immer ein Faktor in der Demokratisierungsbewegung, so in der Arbeiter- und Frauenbewegung war. Aber auch hier verweist er auf den individuellen Impuls, EB/WB als Aufstieg und als Unterstützung neuer privater Spielräume zu gewinnen, aber auch an anderen Stellen Systemverbesserungen zu erwirken. Auch hier ärgert er sich im Text, dass der VHS vorgeworfen wird, affirmativ zu handeln und eine Illusion des Aufstiegs zu suggerieren. Ihm sind diese Positionen der *neuen Jugend* zu selbstgefällig. Er sieht in diesem Vorgehen eine nicht angemessene Abwertung von Leistung, wobei man natürlich soziale Aspekte zu beachten hätte. Was kritisch genannt wird, so Tietgens, sei im Grunde nicht ausreichend kritisch, sondern eine anti-autoritäre, antikapitalistische Sehnsucht, ohne eine unterscheidende Analyse von Autoritätsfunktionen. Es sei nur Selbstrechtfertigung und Selbstbestätigung usw. und drücke lediglich emotionale Abneigung aus. Aber dann wieder ist für ihn die kritische Perspektive zu eng auf das kapitalistische System nur als Ausbeutungssystem zentriert. Tietgens verweist auf die Mythen und Mären, die nicht Ökonomie sind, aber gleichwohl wirkmächtig in den Köpfen der Menschen.

Neben dieser Positionsfindung für Emanzipation gilt für ihn, was Bildung betrifft, die individuelle Emanzipation. Dazu gehört für ihn die Selbstbestimmung und Selbstvergewisserung durch Selbstdisziplin und Arbeit an sich und die Distanzfähigkeit für Lehr-Lernprozesse. „Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation ist ein Dauerauftrag. Er ist nicht eine Aufgabe neben anderen, sondern er ist aufgrund der anthropologischen Prämissen[,] auf denen Erwachsenenbildung gründet[,] und aufgrund der historischen Erfahrungen konstituierend“.²³

So dargelegt in einem Beitrag für eine österreichische Zeitschrift 1972, zeigt der Text zwar ein historisches Bekenntnis zur Emanzipation durch Bildung, aber Bildung erfordert etwas anderes als politischen Aktionismus, besonders dann, wenn der Ansatz von einer ideologischen Kapitalismuskritik ausgeht, ohne ihn ausreichend zu analysieren. Den Aktionismus der Studentenbewegung grenzt er ab von der Bildungsaufgabe der Erwachsenenbildung, denn Bildung sei nicht eine abgeleitete Größe aus soziologischen Theoremen aus dem marxistischen Kontext. Für ihn sind die unterschiedlichen Mentalitätsgeschichten von Bedeutung. Obwohl seine Darstellungen eben sze-

22 Ebd., S. D 143

23 Tietgens, Hans: Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation, in: Erwachsenenbildung in Österreich: 23 (1972), 5, S. 225–232, hier: S. 231

nische Inszenierungen einer vorgeführten, von ihm gedachten politischen Bildung sind und er Emotionen ablehnt, empört er sich gegen die als Übermacht und für die VHS als schädlich empfundene APO in ihrer vermeintlichen Arroganz. Ich kann mich auch persönlich an solche Diskussionen mit uns aus der damaligen jungen Generation erinnern.

Es war eine neue Konstellation: Tietgens war nicht mehr Teil einer kritischen Vorhut wie noch in den 60er-Jahren und hatte mit jeweils anderen gegenläufigen Positionen, auch mit mehr Gegenwind zu rechnen. Aber was ihn auszeichnete: Er liebte solche Diskussionen und schätzte auch Gegenpositionen, eben wie in seinen szenischen Darstellungen und auch in seiner Arbeitswirklichkeit. Das galt besonders dann, wenn man seine eigene Arbeit und Leistung mit Selbstdisziplin ausübte. Emotionen, eigene und die anderer, waren also verhandlungsfähig. Aber es bedurfte einer Auseinandersetzung. Er liebte Gegenspieler/innen, mehr als man damals dachte. Affirmation und Emanzipation waren für ihn nicht gegeneinander in einer Demokratie auszuspielen, wie es damals geschah, aber er lud gleichzeitig dazu ein.²⁴ Er fasst dann den Beitrag der Weiterbildung zur Emanzipation darin zusammen, dass „es kein brauchbares Mittel ist, eine Theorie der Bildung auf das Klassenbewusstsein festzulegen und bei praktischen Schwierigkeiten auf solidarisches Handeln zu setzen. Damit wird das Spektrum der Befähigung eingeschränkt, die für Veränderungen nötig sind und die systemunabhängig gekonnt werden müssen“²⁵ Die Kenntnis von Gruppendynamik war genau das, was er in diesem Zusammenhang für wichtig hielt. Diese hatte sein Interesse in der zweiten Hälfte der 60er-Jahre nicht zuletzt durch sein Bedürfnis, das pädagogische Geschehen in den Seminaren und in Gruppen zu verstehen, geweckt. Emotionen waren nichts Auszugrenzendes, sondern in seinen, wie er es nannte, realanthropologischen Betrachtungen einfach leiblich-geistig vorhanden. Zur politischen Bildung gehörte Streit, aber Wissen und Rationalität im Vorgehen waren angezeigt. Aber wie hing das alles zusammen? Hier ist die offene Flanke: Was konnte man aus der Gruppendynamik für das Lehren und Lernen in Kursen lernen? Ihn interessierte Bildungsforschung, würde man sagen, um den inneren Zusammenhang von Lehr- und Lernkonstellationen zu begreifen.

Als es in der zweiten Hälfte der 70er-Jahre darum gehen sollte, an der Bremer Volkshochschule das gesamte Programmangebot auf Zielgruppenangebote im Sinne von Handlungsaktivierung benachteiligter Gruppen umzustellen, schrieb er im ersten Teil seines Gutachtens eine differenzierte und emphatische Begründung für die Zielgruppenarbeit aus bildungstheoretischer Perspektive. Er ging dabei im Einstieg auf die atmosphärischen Bedingungen ein, die dafür sorgen sollten, sich in einer Lerngruppe heimisch zu fühlen, wenn man situativ reagieren sollte und ein spezifisches Interesse aus einer Betroffenheit heraus ausgelegt wird.

Er sprach sich aber gegen eine intentionale Selbstbeschränkung beim pädagogischen Durchdenken des Zielgruppenkonzepts aus. Außerdem verwies er auf eine Be-

24 Von Cube, Alexander (Hrsg.) u. a.: *Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forengespräch über die Funktion von Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1974

25 Von Cube 1974, S. 88

liebigkeit des Zielgruppenbegriffs. Er zählte verschiedene Unterscheidungen auf, um eine erwachsenenpädagogische Ausdifferenzierung vorzuführen, die aus seiner Sicht notwendig ist, wodurch die sozialbiografische Dimension einen nachgeordneten Charakter bekommt oder im Sinne einer speziellen Funktionsertüchtigung sich in anderer Weise formiert. Diese wurde nach Tietgens schon immer gewählt, so auch bei der Bestimmung von Voraussetzungen für eine bestimmte Teilnahme als Planungsinstrument. Es folgt dann in Tietgens' Argumentation wieder eine wichtige Voraussicht, dass es nämlich um einen anderen Typus von Angeboten geht als jene, die sich dem Markt fügen. Er unterschied sozialbiografische Kriterien, Planungskriterien, spezielle Marktkriterien und didaktische Orientierungen an mentalen Befindlichkeiten, die in Deutungsmustern deutlich werden. Sie bestimmten nach Tietgens den Umgang mit anderen Menschen. Es gehe aber nicht vor allem um Mitgliedschaften; dann sei das Ziel der Erwachsenenbildung noch nicht erkannt.²⁶ Tietgens zielt konsequent darauf, die Enge der Zielgruppe, auch was das Sozialbiografische betrifft, zu überspringen.

In zehn Punkten zieht er systematisch Konsequenzen und hält dieses Unterteilungsprinzip als generelles Kriterium (nur erlebnisbezogen, situativ, aktivierend, nur Selbstsicherheit) für die Programmstrukturbildung für nicht passend. Ihm fehlen beim Begriff, aber nicht nur dort, die spezifischen bildungswissenschaftlichen, systematischen Ausführungen. Für eine auf Aufklärung abzielende Gesellschaft sind „Zielgruppen nur eine Hilfe, nie aber das letzte Ziel der Erwachsenenbildung“.²⁷ Zielgruppenarbeit ist für ihn ein pädagogisches Prinzip mit den entsprechenden Differenzierungen, zielt aber nicht auf Schulung von Mitgliedschaften ab, wie in anderen Weiterbildungsorganisationen. Die VHS ist eine Institution der Öffentlichkeit.

Übergänge zu und von den 70er-Jahren

Die Regulierung von Emotionen im Bildungsprozess mit Erwachsenen, aber gleichzeitig die emotionale Abwehr von bestimmten Positionen beschäftigen Tietgens durch sein Wissen um die Kraft und Bedeutung von Emotionen, wie sie gerade in der konfliktreichen politischen Bildung wirksam sind. Er ringt in seinem Bildungskonzept praktisch mit sich selbst um Emotionsregulierung bei der Vertretung der öffentlich verantwortlichen Volkshochschulen. In seinem Vorwort zu Tobias Brochers Buch schreibt er 1967, dass Erwachsenenbildung unter dem Anspruch des Sachgerechten und Dialogischen stünde. „Rationale Gestaltungskräfte“ kommen, so Tietgens, erst zur vollen Entfaltung, „wenn auch den emotionalen Bedürfnissen Geltung verschafft wird“.²⁸ Für Bildungsprozesse bedarf es also einer Konfliktfähigkeit, aber auch, wie er es nennt, der Affektbildung für die Leistungsfähigkeit und für die Kooperationsfähigkeit. Den Arbeitsstilen der Kursleiter kommt dabei eine besondere Bedeutung im

²⁶ Tietgens, Hans: Gutachtliche Stellungnahme zur Frage der Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung. (ohne Jahr).

²⁷ Ebd., S. 15

²⁸ Alexander Mitscherlich 1966, zit. in Tietgens, Hans: Vorwort, in: Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, S. 7

Sinne von dialogischem und sachgerechtem Können zu. Versachlichung sollte nicht als Verschulung, sondern als Teilnehmerorientierung sichtbar sein. Das affektive Verstehen unterstützt dabei die intellektuelle Ebene. Er verweist darauf, die eigenen Affekte kontrollieren zu können. Dabei legt Tietgens Wert darauf, dass das nicht nur für die Kursituationen gilt, sondern auch für gesellschaftliche Situationen. Selbst- und Gruppenwahrnehmungen sind Teil der pädagogischen Kompetenz. Besonders wenig produktiv sind für ihn Beleidigt- und Gekränktsein, dabei bezieht er sich im Weiteren auf Mitscherlich: „Erst im Verzicht wird der Mensch kulturfähig. Wo dieser Verzicht zur Schwächung der Kritik führt, schlägt die Funktion in ihr Gegenteil um, der Mensch als Sozialautomat verliert die Chance zur Suchfreiheit“.²⁹

Mit der Herausgabe des Bandes zur Gruppendynamik war Tietgens in der Zeit, aber ihr auch voraus. Die Protestbewegungen der Studenten waren auf der Tagesordnung, was die Universitäts- und Bildungsreform betrifft. Er kritisiert, dass die Vorschläge der Studenten nicht aufgenommen worden waren,³⁰ außerdem beanstandeten die Studenten nach Tietgens zu Recht Verhaltensstile und Unaufrichtigkeit, was das Politische, die Sexualität und die Eigentumspolitik betrifft. Der Gemeinschaftskunde-Unterricht gab keine Gelegenheit, sich in Konfrontation zu üben. Die Protestbewegungen interpretierte er als Kritik an der politischen Bildung und den vernachlässigten Reformen.³¹ Überdies sieht er politische Bildung als wenig didaktisch erschlossen. Deshalb ist ihm 1968 besonders eine systematische Durchdringung eines Wirklichkeitsfeldes wichtig, als ein Ineinandergreifen von Beobachtung und Reflexion. Es geht ihm um größere Bildungswirksamkeit, alles hänge von der Konstellation im Feld und den dort wirkenden Kräften ab. Empirie und kategoriale Bedingungsanalysen hätten sich zu ergänzen. Dabei zeichnet er ein Bild notwendiger Lehr- und Lernforschung im Nichtevaluativen ab. Er bezieht sich dabei auf eine gesellschaftliche Dynamik, die in der zuvor bereits erwähnten Studie von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg von 1966 deutlich wird. Nicht Lerntheorien sind entscheidend, sondern der Verlauf von Gruppenprozessen: Was sind die Interessen, was die Störungen, die Lernerfahrungen, was ist lebensbedeutsam? Erwachsene setzen sich in Lernprozessen, wie Tietgens sagt, mit sich selbst in Beziehung. Der große Berufswandel und neue Mobilitätsvorstellungen werfen deshalb vor allem sozialpsychologische Fragen auf. Das Selbstverständnis, der Erwartungshorizont und Interessen sind Begriffe, die er ins Spiel bringt. Es geht ihm nicht um Harmonisierung, die für ihn nämlich zu Ressentiments führen, sondern um die Fähigkeit zur genauen Diskussionsbeobachtung. Relationale Beziehungen, man könnte auch sagen, verschiedene Perspektiven in den Betrachtungen sind als Lernbegleiter zu unterstützen. Für ihn geht es um Klarheit und Behagen in der Gruppe. Und immer wieder gehören bei Tietgens Selbstdisziplin und rationale Durchdringung dazu.

In den 60er-Jahren, gerade gegen deren Ende, ist er ein Unterstützer der Jugend und der aus den Studentenbewegungen kommenden Reformbewegungen. Aber es

29 Ebd., S. 11

30 Tietgens 1968

31 Tietgens, Hans: Politische Bildung und Bildungspolitik, in: VHS im Westen: 21. Jg. (1969) Heft 2, S. 59–60, hier: S. 59

war zu sehen, dass Bildung und gerade auch Erwachsenenbildung für ihn kein Instrument im Sinne einer „Auftragspädagogik“ oder später die Praxis einer sozialwissenschaftlich vorgegebenen Theorieentwicklung ist. Er ringt nicht nur um ein didaktisches Konzept für die politische Bildung, sondern öffnet dadurch ebenso ein Blickfeld für eine erwachsenenpädagogische Forschungsentwicklung.

In den beginnenden 80er-Jahren werden die begonnenen Ansätze weitergeführt, aber um politisch-kulturelle Bildungsarbeit ergänzt. Das lebensweltliche Handeln, die Alltagswirklichkeiten treten in der Volkshochschularbeit nach vorne. Es geht verstärkt um Frauenemanzipation und den Schutz der Umwelt, kollektive Interessensvertretungen verlieren an Bedeutung. Aber im Zuge der Individualisierung und Subjektivierung wird das Interesse an den psychischen Befindlichkeiten mit regressiven, entfremdeten Verhaltensstrukturen aufgewertet. Authentizität wird zum Schlüsselwort. Für Tietgens ergeben sich Anschlüsse an seine Perspektive auf Alltagswissen und Mentalitätsgeschichte. Es geht nicht mehr um Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, sondern um Aufklärung lebensweltlicher Problemlagen, um Deutungen eingebettet in ein pluralistisches Politikverständnis. Ökologische Katastrophen verstärken in den 80er-Jahren veränderte politische Betrachtungsperspektiven.³²

Tietgens vertrat keinen Relativismus, es ging ihm um Freiheit und Solidarität für etwas. Informationen, Wissen und rationale Durchdringung der sich verändernden Verhältnisse bei möglichen Differenzen in der Auslegung, aber Engagement bestimmten seine Texte und Haltung.

32 Thommsen, Wilke u. a. (Hrsg.): Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen, Bremen 1988

Deutsch-deutsche Dialoge nach 1990 – Hans Tietgens kommentiert das Projekt „Geteilte Erfahrungen“

HEIDI BEHRENS

Noch in der ersten Phase des politischen und gesellschaftlichen „Zusammenwachsendens“ der aufgelösten DDR mit der Bundesrepublik fanden sich 1992 bis 1994 junge und ältere Erwachsene aus Brandenburg und Nordrhein-Westfalen zu mehrtägigen Veranstaltungen der historisch-politischen Bildung zusammen.¹ Das Projekt „Geteilte Erfahrungen“ sollte die Geschichte beider deutscher Staaten ebenso zur Sprache bringen wie individuelles Erfahrungswissen: „Es ging immer und gleichzeitig um deutsch-deutsche Begegnung, politische Erwachsenenbildung, Vergangenheit und drängende Gegenwart, geografische und Zeitreisen, Milieumischungen, erfahrungsgeschichtliche Blicke auf Historie, Systematisches und Zufälliges, politische Mythen und Privatlegenden, Kooperationen in turbulenten Zeiten, intergenerationelles Lernen...“² Die Seminarreihe wurde getragen von der Potsdamer Grundtvig-Stiftung und dem Essener Bildungswerk der Humanistischen Union.³ Hans Tietgens gab während der Laufzeit sein Interesse an unserem Vorhaben zu erkennen, hatte er doch 1990 prononcierte Thesen zum Gelingen politischer Bildung im Einigungsprozess veröffentlicht.⁴ „Geteilte Erfahrungen“ wiederum war von Tietgens’ Verständnis biografischer Lernprozesse mitinspiert worden, und nicht nur angesichts bis dahin gänzlich unbekannter Adressat*innen hatte sein Theorem „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ Einfluss auf die Planung und Durchführung der Seminare gehabt.⁵

1 Themen, Zeit und Ort der Veranstaltungen unter <http://grundtvig.de/index.php/geschichte/geteilte-erfahrungen> [28.1.2021]

2 Ciupke, Paul/Reichling, Norbert: Einheitsbilder und Differenzerfahrungen. Einleitung in Behrens-Cobet, Heidi/Schaefer, Anka: *Geteilte Erfahrungen. Ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945*, Münster 1994, S. 15; zu Zielen (und zum Verlauf) auch Behrens-Cobet, Heidi: *Nachkriegserfahrungen im Dialog. Rückblick auf ein deutsch-deutsches Projekt der politischen Bildung*, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): *Biographische Arbeit in der Erwachsenenbildung*, Berlin 1998, S. 43–64

3 Gefördert von den Landeszentralen für politische Bildung NRW und Brandenburg sowie dem Brandenburgischen Bildungsministerium, begleitet durch einen wissenschaftlichen Beirat.

4 Tietgens, Hans: *Erwachsenendidaktische Überlegungen zur Wiederbegegnung*, in: Strunk, Gerhard u. a.: *Wiederbegegnung. Herausforderungen an die politische Bildung*. Hrsg. von der PAS des DVV, Frankfurt/M. 1990b, S. 71–84; ders.: *Kommentare zur Wiederbegegnung*, in: Küchler, Felicitas v. (Hrsg.): *Umbruch und Aufbruch*, Frankfurt/M. 1995, S. 196–212

5 Vor allem Tietgens, Hans: *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn 1986; ders.: *Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener*, in: Hoernig, Erika M. und ders. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit*, Bad Heilbrunn 1989, S. 76–83. – *Biografisch-hermeneutische Bildungsverständnisse waren Ende der 1980er-/Anfang der 1990er-Jahre in der politischen Bildung noch umstritten, so wurde vor „Beliebigkeit und Vorwissenschaftlichkeit“ gewarnt wie auch davor, das Projekt der Aufklärung durch alltagsgeschichtliche Zugänge zu gefährden*, siehe Hufer, Klaus-Peter: *Herausforderungen für die politische Erwachsenenbildung. Konsequenzen nach der Einigung*, Schwalbach/Ts. 1991, S. 11; S. 21 ff.

Da alle sechs deutsch-deutschen Begegnungen akustisch aufgezeichnet und jeweils zu Papier gebracht worden waren, lagen Transkripte vor, welche die Projekt- und Seminarleiterinnen⁶ im Rückblick wie für die Vorbereitung einer Dokumentation sichtigten. Weil sie dabei nicht „unter sich“ bleiben wollten, baten sie Hans Tietgens, diesen Austausch beispielhaft zu begutachten und das Ergebnis auf einer Konferenz Anfang des Jahres 1994 vorzustellen. Er fand sich sogleich bereit und sah seine Aufgabe darin, anhand der Transkripte Gedanken zur Praxis der politischen Bildung festzuhalten, auch Mentalitäten zu entschlüsseln, „die uns nicht selbstverständlich sind“, und er versprach Aussagen zu „geeigneten Gesprächsstrategien“, obwohl, wie er hinzufügte, solche „immer nur begrenzt möglich“⁷ seien.

Hans Tietgens' maschinenschriftliche Abfassung „Wege und Grenzen geteilter Erfahrungen“ ruhte zusammen mit einem „Schriftlichen Konzentrat“ seines Vortrags mehr als zwei Jahrzehnte als eine Art Nachlass im Bildungswerk der HU; diese Texte werden hier erstmals entfaltet und von seinen wie von zeitgenössischen Veröffentlichungen anderer gerahmt.⁸ Über die Rückerinnerung hinaus legt der Beitrag nahe, die von ihm wahrgenommene gesellschaftliche Stimmung der 1990er-Jahre mit der gegenwärtigen Situation abzugleichen. Einige seiner Beobachtungen, das waren vor allem deutsch-deutsche Verständigungsschwierigkeiten und Klagen über anhaltende „Westlastigkeit“ in Politik, Wirtschaft und Medien, mögen überpointiert erscheinen. Die Repräsentanz Ostdeutscher und ihrer (Transformations-)Erfahrungen in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen gilt aber auch mehr als 30 Jahre nach dem Beitritt vielen noch immer als unzureichend.⁹

Hans Tietgens und die „Wiederbegegnung“

Unmittelbar nach dem Ende der DDR beteiligte sich Tietgens an einer von der PAS herausgegebenen, programmatisch zu nennenden Schrift mit dem sprechenden Titel „Wiederbegegnung“ (den Begriff „Wiedervereinigung“ meidend). Darin knüpfte er unter anderem erwachsenendidaktische Überlegungen an die Arbeit mit literarischen Texten aus der DDR.¹⁰ Die politische Bildung sah Tietgens in jener Phase – vor der letzten, nun freien Wahl zur Volkskammer der DDR im März 1990 – stark herausgefordert. Eine gesellschaftliche Situation sollte gestaltet werden, in der, so seine damalige Sicht, westdeutsche „Missionare“ im „Rausch der Selbstgewissheit“ auf das Gebiet der DDR drängten. An anderer Stelle spricht er von einem „Überfall der bun-

6 Anka Schaefer, Historikerin aus Berlin, zusammen mit der Verfasserin

7 Hans Tietgens: Schriftliches Konzentrat, Kommentare aus der Sicht der politischen Erwachsenenbildung, o. J., S. 1

8 Einzelne Gedanken und Formulierungen aus diesen Hinterlassenschaften finden sich in Tietgens 1995.

9 Zuletzt: ARD und ZDF seien nach wie vor „Westfernsehen“, so Rainer Haseloff, Ministerpräsident von Sachsen-Anhalt, in: Berliner Zeitung vom 22.12.2020; Abschlussbericht der Kommission „30 Jahre Friedliche Revolution und Deutsche Einheit“ im Auftrag des BMI, Dez. 2020: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2020/abschlussbericht-kommission-30-jahre.pdf> [28.1.2021]

10 Tietgens 1990b, S. 81 ff., die Anmerkungen zeigen seine literarische Belesenheit; „Wiederbegegnung“, so W. Sander, treffe die Situation nach der Vereinigung jedoch nicht, da diese für die meisten Ost- und Westdeutschen „Erstbegegnungen“ gewesen seien, vgl. Sander, Wolfgang: Die deutsche Vereinigung als Problem der Erwachsenenbildung zwischen zwei Kulturen, in: Hessische Blätter für Volksbildung 43 (1993), 3, S. 205–212, hier S. 207

desrepublikanischen politischen Parteien auf die DDR und deren Bevölkerung“ oder auch von einer „Totalübernahme“.¹¹ Politische Bildung müsse die innere Spaltung als „Problemstruktur“ bewusst machen, die sich hinter der aktuellen Politik verberge.¹² Erst mit einem Sinn für „Zwischenformen“ und „Zwischenstufen“ werde so etwas wie eine *Wiederbegegnungskultur* entstehen. Noch seien in der deutsch-deutschen Kommunikation Nuancierungen „ungewohnt“, „sie können nur allmählich in kleinen Kreisen angeeignet werden.“¹³ Tietgens wählte für die Erkundung der „Erfahrungsgründe auf beiden Seiten“ den damals zunächst mit der Arbeitsmigration in die Bundesrepublik verbundenen Begriff des interkulturellen Lernens. Er unterstrich den Bildungswert von Einblicken in „fremde Lebenswelten“ und das „Fremdsein auf Gegenseitigkeit“.¹⁴ Die *Passung* zwischen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, den Intentionen der Lehrenden und der Anforderungsstruktur des Lernstoffes sei nur denkbar als elastischer Rahmen, der „näherungsweise Gelingen“ ermögliche.¹⁵

Das Projekt „Geteilte Erfahrungen“ traf im Großen und Ganzen Hans Tietgens' methodisch-didaktische Vorstellungen, sodass wir nicht gezögert hatten, ihm im Jahr 1994 vier Transkripte von jeweils über einhundert Seiten zuzusenden, und zwar zu den Seminarthemen:

- Zweierlei Gedenken. Zum Umgang mit der NS-Vergangenheit (von Tietgens zitiert als I),
- „Mitgemacht und widerstanden“, Opposition und Anpassung aus ost- und westdeutscher Perspektive (II),
- „Soljanka und Coca-Cola“, Rückblicke auf Lebensweisen in beiden deutschen Staaten (III) sowie
- Arbeit und Arbeitserfahrungen in Ost und West (IV).

Hans Tietgens arbeitete die Abschriften akribisch durch; er brachte Wahrnehmungen und vorläufige Thesen zu Papier, gab Belegstellen an oder fügte Erzählsequenzen als Kopien bei. Seine Kommentare „Wege und Grenzen...“ sollten das damalige lebendige Gesprächsklima auch für Nichtbeteiligte nachvollziehbar machen.¹⁶ Leitende Fragen bezogen sich in erster Linie auf Konfliktsituationen in der Kommunikation, auf Asymmetrien und Rechtfertigungen.

11 Tietgens, Hans: Vorbemerkung zu Strunk u. a. 1990, S. 9.; im selben Jahr sprach Tietgens vom „Versagen der politischen Bildung“, die sich nicht rechtzeitig mit dem „Präsentationsstil“ der politischen Parteien auseinandergesetzt habe, siehe Tietgens, Hans: Perspektiven zur Lage der Politischen Bildung Erwachsener, in: Sarcinelli, Ulrich u. a. (Hrsg.): Politikvermittlung und Politische Bildung, Bad Heilbrunn 1990a, S. 87–105, hier S. 102 ff.; zu Stilfragen auch Tietgens, Hans: Die Politik, die Moral und das Volk, in: Nuissl, Ekkehard u. a. (Hrsg.): Verunsicherungen in der politischen Bildung, Bad Heilbrunn 1992, S. 179–195, hier S. 190

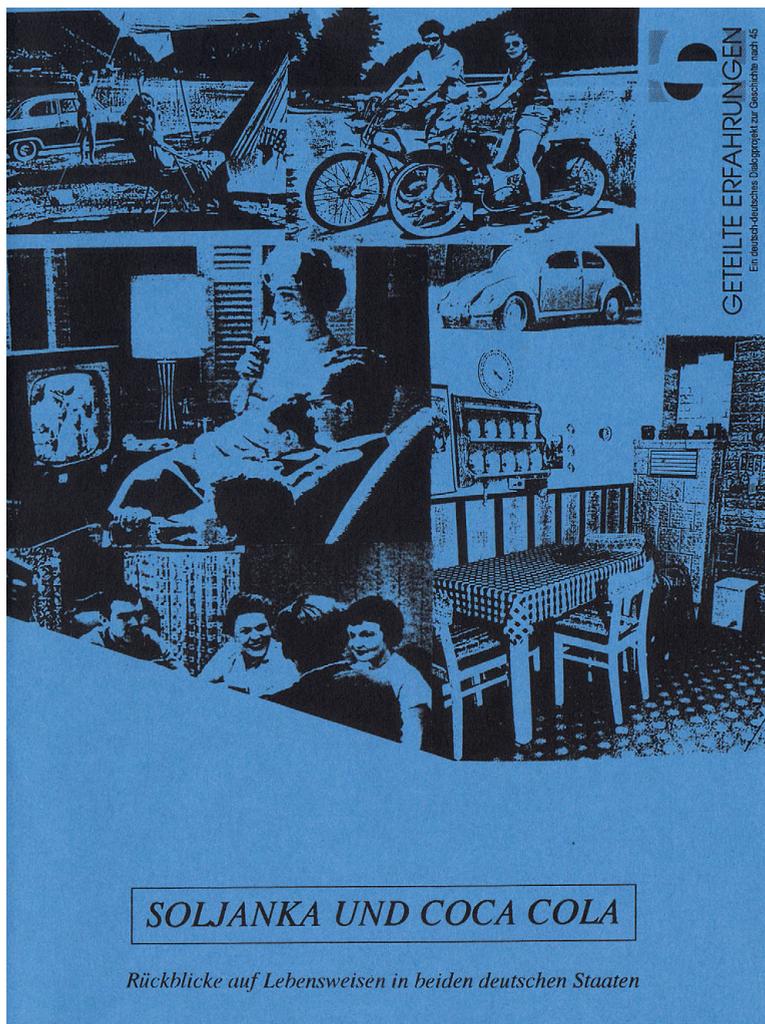
12 Vgl. Tietgens, 1990b, S. 71; ähnlich im Interview mit P. Ciupke und N. Reichling 1994, S. 15

13 Tietgens 1990b, S. 72

14 Tietgens 1991. – Zur Begrifflichkeit „interkulturell“ im deutsch-deutschen Kontext auch Weinberg, Johannes: Lernen und Bildung Erwachsener im Wertewandel der ostdeutschen Gesellschaftstransformation, in: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnose, Ansätze, Konsequenzen, Opladen 1997, S. 221–241; den Ansatz interkulturellen Lernens vertraten zudem Messerschmidt, Astrid/Sept-Hubrich, Gisela: Mancher Abschied ist schön. Perspektiven für politische Bildung nach dem Ende der Blockkonfrontation, hrsg. von der DEAE, Karlsruhe 1994.

15 Vgl. Tietgens 1990b, S. 75

16 Vgl. Wege und Grenzen, S. 5



Einladung zum Seminar „Soljanka und Coca-Cola. Rückblicke auf Lebensweisen in beiden deutschen Staaten“ in Falkensee-Finkenkrug (Brandenburg), Oktober 1992

Wahrnehmungen: Erzählbereitschaft – Bildungsbarrieren

Nach seinem ersten Eindruck schienen die Begegnungen unkompliziert, „weil sehr bald unbefangene Offenheit, Auseinandersetzungsbedürfnis und -bereitschaft sich geltend machten. Bei genauerem Hinhören bzw. Lesen werden jedoch auch Verarbeitungsschwierigkeiten angesichts der Erfahrung der Entdeckungen und Irritationen, aber auch der Unwiederholbarkeit des Situativen bemerkbar.“¹⁷

Aus den Transkripten las Hans Tietgens etwa eine „einseitig ausgerichtete Aufmerksamkeit für östliches Verhalten“¹⁸ heraus, d. h., die westdeutschen fragten nach dem enger politischen, aber auch nach dem alltäglichen Verhalten der ostdeutschen Teilnehmenden während der SED-Diktatur, und er zitierte einen Teilnehmer:

„Also, die Westler wollen hören, was die Ostler erlebt haben, und zwar wirklich so in diesem Zoocharakter. Also möglichst was ganz Gruseliges [...] und wo das alles schön bestätigt wird. Und am Ende steht doch halt immer ‚Ihr seid ja jetzt bei uns‘, und das hat sich auf der politischen Ebene dadurch erst klargemacht, daß wirklich alles platt gemacht worden ist“ (N. N., III, S. 106).¹⁹

Ungleichgewichte wie diese führte Tietgens auf mangelnde Bereitschaft der ‚Wessis‘ zur Selbstreflexion zurück.²⁰ Verstärkend wirke ein allein auf ostdeutscher Seite anzutreffender, nicht selten projizierter Rechtfertigungsdruck, was das „Mittun“ oder die Resistenz der anwesenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer betraf. „Wenn Kontroversen offen zu Tage traten, geschah es am ehesten, wenn eine Identifizierung mit der DDR-Vergangenheit erfolgte. Es war dies aber nicht eigentlich ein Ja zu ihr als vielmehr eine Verwahrung gegen die Art und Weise, wie sie gelegentlich von westlicher Seite oft unbewusst pauschal abgewertet wurde.“²¹ Tietgens lässt eine ostdeutsche Teilnehmerin zu Wort kommen, die sich beispielhaft gegen Herabsetzungen zur Wehr setzte:

„Ich kann meine ganze Vergangenheit nicht einfach weg-, ausradieren. Die muss man mir lassen. Und damit lebe ich auch weiter und gehe in diese gemeinsame Zukunft. Ja, und bei all den Problemen, die heute so existieren, wo auf bestimmte Dinge des menschlichen Miteinanders kaum Wert gelegt wird, dann denke ich an verschiedene positive Ansätze, die zumindest da gewesen sind bei uns“ (R. H., II, S. 12).

Neben Meinungsverschiedenheiten fielen Hans Tietgens Verständigungsschwierigkeiten im Ost-West-Dialog auf. Dafür machte er drei Faktoren verantwortlich: missverstandenen Sprachgebrauch, allgemeine Unkenntnis und „vergangenheitsbestimmte Ausblendungen des Denkens“²². Die Motivationshintergründe der Sprechenden müssten daher ausgeleuchtet werden. Verständnisblockaden seien „dialogisch überwindbar“, solange nicht der Vorwurf gegenseitigen Desinteresses erhoben würde. Der Gesprächsverlauf könne auch leiden, wenn es an Respekt vor der jeweils anderen Perspektive fehle.²³ Hier bemängelte er eine Neigung der westdeutschen Teilnehmenden zur „Perspektivenvereinfachung“, die das ostdeutsche Selbstbewusstsein treffe. Diese „subjektiven Momente der Gesprächsstörungen erweisen sich dabei weitgehend gesellschaftlich bedingt, das heißt durch Umgangsformen zwischen Ost

18 Wege und Grenzen, S. 12a

19 In der Tat haben ostdeutsche Teilnehmende seltener direkt nach den Erfahrungen der westdeutschen gefragt; wechselseitige Neugier konnte aber durch Methoden oder Medien (Fotos, Erinnerungsstücke) geweckt werden. Mit dieser kommunikativen Schiefelage hat sich Hans Tietgens u. W. nicht beschäftigt.

20 Vgl. ebd.

21 Schriftliches Konzentrat, S. 10

22 Wege und Grenzen, S. 17; zu „Verstehensschwierigkeiten und Einschätzungsdivergenzen“ auch S. 2

23 Vgl. ebd.

und West auf der politischen Ebene und das heißt vom Machtkampf bestimmt.“²⁴ Dessen ungeachtet zitierte Tietgens Widerworte eines westdeutschen Teilnehmers, nachdem diesen eine grobe Charakterisierung der alten BRD provoziert hatte:

„Wenn ich nämlich hier höre, wie über den Westen geredet wird, dann muss ich sagen, Sie meinen offenbar ein anderes Land als das, das ich kenne. Das hat mit der Realität, die ich jeden Tag erlebe, nicht sehr viel zu tun“ (U. T., II, S. 27).

Die Spaltung konnte in Vergessenheit geraten, konstatierte Tietgens, sobald sich in den angeleiteten Gesprächen Kontroversen *innerhalb* der Herkunftsgruppen zeigten. „Es kommen aber immer wieder Augenblicke, in denen die Begrenztheit der Horizonte, und zwar nicht individuell zufällige, sondern historisch-politische, generelle [Begrenztheit] offenkundig wird und eine daraus entstehende affektive Aufladung reflexiv nicht mehr eingeholt werden kann und somit Bildungsbarrieren entstehen.“²⁵ Ergänzend problematisierte Hans Tietgens, dass allgemeine Zusammenhänge mit Blick auf die eigene Biografie zu Geschichtsbildern geformt würden, „die sich zu vorurteilshaften Deutungen verfestigen.“²⁶ Diese seien wiederum Ausdruck von Lebensbeschränkungen und Vergangenheitsbelastungen. Wo, so Tietgens, könne die Verarbeitung zu Grunde liegender Erfahrungen „gelernt“ werden? „Politische Bildung wird selten genug aufgesucht und dann meist nicht eine solche, die hier eine reflektierte, produktive Aufgabe übernehmen könnte.“²⁷ Indem Bildungsarrangements ermöglichen, Geschichtsbilder zu skizzieren, könne auch nach ihrem Einfluss auf die Verständigung „von Menschen mit verschiedenen Vergangenheiten“²⁸ gefragt werden.

Trafen Teilnehmende verallgemeinernde Aussagen, unterschied er aus Erfahrung gewonnene von „denen, die durch Hörensagen weitergetragen werden.“²⁹ Mehrfach verwies er auf „das Unverhältnismäßige von Politischem und Individuellem“, sodass „die hier gestellten Ausgangsfragen nicht in deciderter Weise beantwortet werden können, sondern immer nur in Beachtung eines wahrscheinlichen Auslegungsspielraums.“³⁰ Der individuelle biografische Entwurf lasse sich nicht durchweg gegen kollektive Prozesse verteidigen, und mit Bezug auf Dieter Nittel erkannte Tietgens vor allem auf ostdeutscher Seite Mechanismen des „Erfasstwerdens von kollektiven Prozessen“ und von „Erscheinungen des biographischen Ausgeliefertseins.“³¹ An seiner

24 Wege und Grenzen, S. 17. – Wie zur Bestätigung schrieb Luise P., Teilnehmerin an mehreren Seminaren, rückblickend in einem Blog: „Ich fühlte mich immer als Unterlegene, Abhängige, die sich verteidigen muß. Ich bewunderte das Selbstbewusstsein [der Westdeutschen]“, siehe <http://www.spurensicherung.org/texte/Band5/pansegrau.htm> [23.01.2021].

25 Wege und Grenzen, S. 16. Auf Verständigungsbarrieren hatte früh auch Sylvia Kade hingewiesen, in den 1990er-Jahren PAS-/DIE-Mitarbeiterin und mit Tietgens im Gespräch, siehe Kade, Sylvia: Deutungsblockaden – Verständigungsbarrieren im innerdeutschen Dialog, in: Nuissl, Ekkehard u. a.: Verunsicherungen in der politischen Bildung, Bad Heilbrunn 1992, S. 129–155. – Erpenbeck und Weinberg sprechen von „sozialhistorischer Regression“ auf ostdeutscher Seite, ausgelöst durch „Wertwandelprozesse“ seit 1990; siehe: Erpenbeck, John/Weinberg, Johannes: Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik, Münster/New York 1993, S. 94 ff.

26 Wege und Grenzen, S. 18

27 Ebd.

28 Vgl. Wege und Grenzen, S. 2

29 Wege und Grenzen, S. 14

30 Wege und Grenzen, S. 15

31 Wege und Grenzen, S. 4; S. 17 (Nittel-Zitat ohne bibliogr. Angabe)

Einsicht, „dass sich geschichtliche Ereignisse und Prozesse generell in Lebensgeschichten ablagern“³², änderten diese Phänomene aber nichts.

„... Vielfalt der Lesarten“

In Übereinstimmung mit wiederkehrenden Äußerungen der Teilnehmenden bemängelte Hans Tietgens, wie fraglos die Bundesrepublik im Einigungsprozess als alleiniges Modell gegolten habe, und übernahm für diesen Zusammenhang den Begriff „Zwangskonversion“ (III, S. 17). Vermutlich, so schränkte er ein, entspreche eine derartige Pointierung aber nicht der realen Situation einzelner Sprecher*innen, vielmehr sei sie „Ausdruck der Stimmungslage, die durch unbedachtes, plumpes Vordringen von Repräsentanten des Westens hervorgerufen ist. So verstärkt sich Fremdheit anstatt daß sie durch äußere Annäherung geringer würde. [...] Der Export eines solchen Stils, beispielsweise der Postenverteilung nach Parteizugehörigkeit, stößt an bzw. erinnert an vergangene SED-Zeit“³³, und er fügt eine Wortmeldung aus der Veranstaltung „Rückblicke auf Lebensweisen in beiden deutschen Staaten“ an:

„Da werden nicht die Fachleute, die kompetenten Leute hereingenommen, sondern die Leute, die den Parteien nahestehen. Das ist doch Wahnsinn. Da weiß ich als DDR-Bürger, das ist falsch! Da läuft wieder was falsch!“ (A. S., III, S. 100).

Tietgens' Aufmerksamkeit richtete sich auf die in den Seminargruppen mehr oder weniger deutlich zutage tretenden Affekte gegen die politische Klasse sowie auf Zweifel am ‚Funktionieren‘ demokratischer Verfahren. Er zitierte einen Teilnehmer aus Ostberlin, der von sich sagte, nach 1989 „mit dem Wort Demokratie immer so ein bißchen gutgläubig umgegangen“ zu sein. Dass die geschichtsträchtige Wilhelmstraße seinerzeit entgegen dem Mehrheitswillen im Bezirk nicht in Willy-Brandt-Straße umbenannt worden war, enttäuschte diesen älteren Sozialdemokraten: „Das stieß beim Senat, also beim Land [Berlin] auf erheblichen Widerstand und die haben den Beschluss gekippt“ (G. F., III, S. 113). Wurden Schwächen demokratischer Verfahren allzu klischeehaft als „Systemfrage“ erörtert, nahm Hans Tietgens ganz im Sinne gebotener Kontroversität gegenteilige Reaktionen aus dem Kreis der Teilnehmer*innen wie die folgende in seinen Text auf:

„Dabei ist es gar nicht die Frage nach einem System und schon gar nicht nach einem perfekten System, sondern ausschließlich ein Angebot, wie Konflikte, Interessenkonstellationen, das Aufeinanderprallen von Interessen, wie das behandelt wird, mehr ist es nicht“ (K. K.-R., II, S. 14).

Die Ost-West-paritätisch besetzten Seminargruppen waren, wie könnte es anders sein, beeinflusst von Profil und politischem Hintergrund der beiden Veranstalter: in

³² Wege und Grenzen, S. 17

³³ Wege und Grenzen, S. 13

einem Fall *Bündnis 90* (1993 größtenteils aufgegangen in *Bündnis 90/Die Grünen*), im anderen der linksliberalen bundesdeutschen Bürgerrechtsorganisation *Humanistische Union*. Hans Tietgens konnte von verbreiteter Skepsis gegenüber der damaligen Regierung Kohl ausgehen; er folgte daher der Charakterisierung eines Beteiligten, die Teilnehmer*innen seien mehrheitlich „*ziemlich progressiv*“ gewesen (II, S. 78). Wenn man diese Konstellation bedenkt und zugleich berücksichtigt, mit welchen Erwartungen (und biografischen Prägungen) Hans Tietgens die dokumentierten Ost-West-Begegnungen durchsah, erstaunt es nicht, dass er sich hin und wieder in hermeneutischen Zirkeln verding – das war ihm durchaus bewusst.

Im Juli 1994 schickte Tietgens der Verfasserin seine Leseindrücke; er bedauerte zum einen diverse Ablenkungen während des Durcharbeitens: „Zum anderen habe ich den Selbstverdacht, daß ich mit der Zeit immer mehr meine eigene Zeitinterpretation hineingelesen habe und der Text für einen unbefangenen Leser auf einen bestimmten Dollpunkt hinausläuft. Aus der Erinnerung an die Seminare werden Sie vielleicht den Eindruck haben, daß sich bei mir nicht das Gesamt widerspiegelt, sondern die Vorliebe für bestimmte Teilnehmeräußerungen, auch wenn sie mir unbekannt sind und ich nicht besonders darauf geachtet habe, wer da was sagt.“³⁴

Von Verallgemeinerungen zu Vorschlägen

Hans Tietgens verstand die vielen Wortbeiträgen zugrundeliegende „Frage nach dem möglichen Verstehen und der Bedeutung von Utopien“ als Suche nach neuen Orientierungen: „Noch erscheint der Umgang mit dem Verlust der Sinnperspektiven ungelent zwischen Trotz und Hilflosigkeit und in einem mittleren Weitermachen, wie schon immer gewohnt. Daran wird deutlich, wo Bildungsarbeit anzusetzen hat, die aber längere Zeit braucht, als sie bei den veranstalteten Seminaren gegeben sein konnte und die auch nicht aus der direkten Ost-West-Begegnung sich entwickeln kann.“³⁵ Um Widersprüchliches und Uneindeutiges hier wie bei anderen Themen herauszuarbeiten, das zeigten die Transkripte, komme es auf das „Hinhörlernen“ an.³⁶

Sollten NS- und SED-Diktatur zukünftig genauer verglichen werden, was Tietgens befürwortete, dürfe der Vergleich der „Aufarbeitung“ in der DDR mit der in der Bundesrepublik nicht fehlen. Er hatte nämlich im Seminartranskript „Zweierlei Gedenken. Zum Umgang mit der NS-Vergangenheit“ wahrgenommen, dass ost- wie westdeutsche Teilnehmer*innen – wenn auch unter jeweils anderen politischen Vorzeichen – eine mangelnde Entnazifizierung beklagten. Die jahrzehntelange Vergangenheitsausblendung in der Bundesrepublik habe, so eine Teilnehmerin, die „Überzeugungskraft der Demokratie“ (III,2) beschädigt. Komparatives Arbeiten mit Erwachsenengruppen hielt Hans Tietgens generell für politisch aufklärend: „Ansätze

³⁴ Brief Hans Tietgens an die Verf. vom 9.7.1994

³⁵ *Wege und Grenzen*, S. 16; zu Utopien Tietgens 1992, S. 180 ff.

³⁶ *Wege und Grenzen*, S. 12; über das „Hinhören“ auch: Nuissl, Ekkehard: Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen. Interview mit Hans Tietgens am 6. Februar 1992, in: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Person und Sache*. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens, Bad Heilbrunn 1992, S. 186–215, hier S. 201

dazu folgen etwa aus der mehrfach getroffenen Unterscheidung von Situationen der Arbeit, der Politik und der Freizeit.“³⁷



Private Fotoalben als Erinnerungs- und Gesprächsimpulse – während eines Seminars der Reihe „Geteilte Erfahrungen“

In Tietgens' „Schriftlichem Konzentrat“ werden die Funktionen der Leiterinnen wenig analysiert, obwohl sie ungewollt, aber unabwendbar als Repräsentantinnen des einen wie des anderen Kollektivs agierten, als „gelernte“ Bürgerinnen der DDR bzw. der Bundesrepublik, und somit nicht frei von allgemeinen Zuschreibungen und gesellschaftlichen Stimmungen. Ihre thematischen Impulse, ihr Teamworking unterzog er keiner kritischen Betrachtung, allerdings notiert er einige sie betreffende „Überlegenskonsequenzen“: So sollten sie sich fragen, wie der Rechtfertigungsdruck, der auf ostdeutschen Teilnehmenden lastet, abgebaut werden könne. Auch dem Denken in Ost-West-Gegensätzen, das quasi im Projektzuschnitt angelegt war, müsse entgegengewirkt werden, weil es womöglich „verstehenshinderlich“ und „realitätsverstellend“³⁸ sei. Bei der Rezeption von Medien (Presse, TV) habe sich im Material „viel Unreflektiertes“ gefunden, „so daß subtilere Formen des Nachfragens angebracht erscheinen.“³⁹ Bei diesem wie anderen Themen solle sich die Moderation künftig noch stärker den „Pauschalisierungsneigungen“ der Teilnehmenden zuwenden.

Die Wirkung politischer Bildung, so Tietgens, hänge stark von ihrem Interaktionsstil ab⁴⁰, und sie biete einen Rahmen nicht nur für Lernprozesse Ostdeutscher. Er zitierte aus dem Evangelischen Pressedienst: „Es wäre ein großer Verlust, wenn die Menschen Ostdeutschlands sich ihre eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse aus den letzten 40 Jahren ausreden ließen.“⁴¹ Die Anfang der 1990er-Jahre geführte Debatte

37 Schriftliches Konzentrat, S. 2; zu Vergleichen schon Tietgens 1990b, S. 72

38 Schriftliches Konzentrat, S. 2

39 Ebd.

40 Vgl. Wege und Grenzen, S. 18

41 Zitiert aus Evangelischer Pressedienst 11/1993, o. V., o. S.

über eine „Westorientierung“⁴² der politischen Bildung, d. h. ein auf postnationalem Verfassungspatriotismus ruhendes, zu vermittelndes „Bürgerbewusstsein“, spiegeln Tietgens' Reflexionen nicht wider. Weitreichende, von Eindeutigkeit getragene Lernziele lagen ihm eher fern⁴³, ebenso Varianten von „Sollenspädagogik“.⁴⁴

Am Ende schlug Hans Tietgens vor, die Transkripte im Rahmen von Interpretationswerkstätten thematisch noch genauer auszudeuten, und selbstkritisch fügte er hinzu:

„So fällt der Bericht wie ein Mosaik von Impressionen aus, dessen weiterführende Annahmen oder gar Thesen schwer abzuschätzen [sind]. Insofern der Zusammenhang nicht gesichert ist, aus dem die Zitate stammen, erscheint eine generalisierende oder gar empfehlende Auswertung problematisch. Bleibt die Herkunft des Zusammengetragenen und Kommentierten aber bewusst, erscheint doch ein Resümee sinnvoll, das etwas von der Mentalität aufscheinen läßt, wie sie zwar nicht generell für die Bevölkerung, aber doch für Menschen, die solche Gesprächsangebote wahrnehmen, kennzeichnend ist.“⁴⁵

Verfechter des dialogischen Prinzips

Auch Projekte wie „Geteilte Erfahrungen“ mögen Hans Tietgens darin bestärkt haben, die dialogisch-deutende Bildungsarbeit mit Ost- und Westdeutschen der normativ orientierten Vermittlung politischen Wissens vorzuziehen. Narrativ vergegenwärtigte Wirklichkeiten sollten, so sein andragogisches Verständnis, Gegenstand gemeinsamer Aushandlungsprozesse sein. In der „dialektischen Verschränkung“ (Jürgen Henningsen) von subjektiven Äußerungen und objektiven Gegebenheiten sah Tietgens den Weg und das Ziel pädagogischer Bemühungen. Dass Sprache Wirklichkeit erst hervorbringt, muss indes schon frühzeitig zu seinen Erkenntnissen gehört haben. Bereits in den 1970er-Jahren, erinnerte sich Tietgens 1994, band er seine Bildungspraxis „an die Vorstellung von der Realität als Konstruktion“⁴⁶ – damit war er seiner Zunft um Jahre voraus. Die Stärke einer derart konzipierten Bildungsarbeit begründete er später so: „Indem der konstruktivistische Ansatz der Neigung zum Gewissheitsstreben und der Meinungsverhärtung widersteht, kann er belebend für die politische Bil-

42 Siehe zu dieser Debatte Sander 1993, S. 208 f.; neben weiteren Veröffentlichungen u. a. Sarcinelli, Ulrich: Verfassungspatriotismus und politische Bildung – oder: Nachdenken über das, was das demokratische Gemeinwesen zusammenhält, in: Behrmann, Günter C./Schiele, Siegfried (Hrsg.): Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? Schwalbach/Ts. 1993, S. 55–78. – Zu damaligen Kontroversen in der politischen Bildung auch Wellie, Birgit (Hrsg.): Perspektiven für die Politische Bildung nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, Hamburg 1991

43 Äußerungen zu einem (stets suchenden) „dritten Weg“ in der politischen Bildung zwischen staatsbürgerlicher und Gemeinschaftsorientierung etwa in Hering, Sabine/Lützenkirchen, Hans-Georg: Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1992, S. 209–225, insb. S. 214. Siehe auch Nuissl 1992, S. 191 f.; die Formulierung „Begrenztheit der normativen Ansprüche“ findet sich in Tietgens 1990a, S. 88

44 Dazu Nolda, Sigrid: Empirisierung der Erwachsenenbildung. Eine Erinnerung an ein vergessenes Arbeitspapier, in: Gieseke, Wiltrud/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung, Potsdam 2011, S. 139–143, hier S. 141; online: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erwachsenenbildung/Literatur/Gieseke-Ludwig_2011_Hans-Tietgens-Leben-Erwachsenenbildung.pdf [28.1.2021]

45 Wege und Grenzen, S. 15 f.

46 Interview Ciupke/Reichling mit Hans Tietgens 1994, S. 7. Die „gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ war eine Denkfigur bereits in den 1950er-Jahren und damit auch eine gewisse „Hellhörigkeit“ für das interpretative Paradigma, die Hans Tietgens im Zuge „gemeinsamer Suchbewegungen“ mit dem Philosophen Karl-Otto Apel entwickelte, siehe Tietgens, Hans: Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes, in: Kuhlmann, Wolfgang/Böhler, Dietrich (Hrsg.): Kommunikation und Reflexion. Festschrift für Karl-Otto Apel, Frankfurt/M. 1982, S. 740–744, hier S. 743 f.

derung wirken.“⁴⁷ Auch das Gelingen deutsch-deutscher Gespräche hing für ihn davon ab, dass politische Bildnerinnen und Bildner „das Phänomen der Deutungsabhängigkeit“ ernst nehmen und explizit thematisieren.⁴⁸

Im Jahr 1995 fügte Hans Tietgens noch einmal Gedanken und Lese Früchte zu einem Aufsatz, in den einige Formulierungen aus „Wege und Grenzen...“ eingeflossen sind.⁴⁹ Die Veröffentlichung „Kommentare zur Wiederbegegnung“ kondensierte Resultate weiterer Dialog-Veranstaltungen und DVV-Verbandsfortbildungen, ergänzt um zeitkritische Stimmen ost- und westdeutscher Intellektueller. Auch hier ließ Tietgens nicht nach in seinem Bemühen um eine kommunikative *Wiederbegegnungskultur*. Ohne Zeichen von Altersmilde warf er der im Jahr zuvor knapp bestätigten schwarz-gelben Koalitionsregierung vor, „die Mentalitäten der Vereinnahmten“ zu missachten, zugleich nahm er aber auch die „innere Zwiespältigkeit dieser Mentalitäten“ wahr.⁵⁰ Bildungsarbeit habe es noch immer schwer, wenn sie eine „moderate Korrektivfunktion gegenüber den herrschenden Trends“ behaupten wolle.⁵¹ Die in vielen Gesprächen vermisste Balance, insbesondere die Wahrnehmung von Unterlegenheitsgefühlen auf ostdeutscher Seite, bestätigten aufs Neue sein 1990/91 skizziertes Bild einer in dieser Hinsicht misslungenen Vereinigung. Das „Nachsitzen“ löse bei Neu-Bundesbürgern Kränkungen und Verunsicherungen aus. Gleichwohl verlor er nicht seinen Sinn für Ambivalenzen, wie er diesen in der Bildungsarbeit ohnehin für unabdingbar hielt, um „Motivationszusammenhänge und sonst nicht reflektierte Verhaltensweisen“⁵² erkennen und kommunizieren zu können. Noch gebe es vielerlei Hindernisse: Tietgens sprach von „Verständigungsknäueln“, wenn Vorhaltungen oder schräge Vergleiche wie der folgende gewählt würden: „Wo auf der einen Seite die Partei das Sagen hatte, da hat es auf der anderen das Geld‘. – So viel Richtiges damit getroffen ist, so führt es doch mehr zu Beharrungsstrategien als zu Bewältigungshilfen.“⁵³ Er zog dennoch eine nicht bloß negative Bilanz: Es gebe relativ unverkrampfte biografische Erzählungen, und „auch die Täter-Opfer-Diskussion, die in der Publizistik eine so große Rolle spielt, wird vergleichsweise souverän behandelt.“⁵⁴ Mit expliziten Folgerungen aus den berücksichtigten Seminar-Erfahrungen hielt sich Hans Tietgens zurück. Welches Setting überzeuge, hänge auch von „situationsbezogenen Entscheidungen“ ab; vielfach gehe es um „Probierbewegungen“ im Unbekannten, ohne zentrale didaktische Prinzipien wie die Verbindung von kommunikativer Auseinandersetzung mit Informationsvermittlung aufzulegen.⁵⁵

47 Tietgens, Hans: Zur Reflexion des Lernens in der außerschulischen Bildung, in: *außerschulische bildung* 4/1999a, S. 369–372, hier S. 370, siehe auch schon Tietgens 1991; im Interview mit Nuissl 1992, S. 201. – Tietgens hatte während seines literaturwissenschaftlichen Studiums vor und nach dem Zweiten Weltkrieg philologisch zu arbeiten gelernt, d. h. Textgenauigkeit und den Umgang mit unterschiedlichen Lesarten, sodass er dem pädagogischen Konstruktivismus der 1990er-Jahre weitgehend mit Offenheit begegnete.

48 Vgl. *Wege und Grenzen*, S. 18

49 Tietgens 1995

50 Tietgens 1995, S. 196

51 Tietgens 1995, S. 197

52 Tietgens 1995, S. 198

53 Tietgens 1995, S. 201

54 Tietgens 1995, S. 202

55 Zu didaktischen Prinzipien in den Fortbildungssettings ost- und westdeutscher VHS-Mitarbeiter*innen Tietgens 1995, S. 206 f.

Maßgeblich für den Lehr-/Lernprozess seien auch die „jeweilige Einschätzung der gesellschaftlichen Lage, ihre Strukturauswirkungen und deren Folgen für das Verhalten der Menschen.“⁵⁶ Mit Rückgriff auf Strunk u. a. (1990) warnte Tietgens vor einer Dominanz des Ökonomischen im Einigungsprozess. Es komme auf Urteilsfähigkeit an, aber „es muss erst einmal eine Sprache gefunden werden für diese Situation, eine Kommunikation erfunden und ausprobiert werden.“⁵⁷ Politische Bildung biete dafür anderswo kaum vorhandene Möglichkeiten und Gestaltungsperspektiven. Am Schluss sah Hans Tietgens die Bemühungen um eine *Kultur der Wiederbegegnung* dann gefährdet, wenn Projekte schon nach wenigen Jahren ausliefen: „Es sollte nicht verkannt werden, welche Verwundungen geblieben sind. So gibt es immer noch Wahrnehmungsblockaden, und es bedarf des Bemühens um Differenzierung des Alternativdenkens. Was dabei Schwierigkeiten macht, ist vor allem die westliche Problemblindheit [...]“⁵⁸



Hans Tietgens auf der Abschlusstagung des Projekts „Geteilte Erfahrungen“ in Ludwigsfelde, Februar 1994 (mit Paul Ciupke und Alexander von Plato)

BRD/DDR – ein berufsbegleitendes Thema

Dass Hans Tietgens, wie er sich 1994 im Gespräch mit P. Ciupke und N. Reichling erinnerte, seit den 1960er-Jahren die DDR und ihr Kulturleben stärker in seine Bildungsarbeit einbezog, lässt eine historische Schicht außer Acht. Seine Initiativen und Publikationen nach 1990 wie auch der hier gewürdigte besondere Nachlass werden evident erst auf dem von Kebschull/Weinberg detailreich dokumentierten Hintergrund seines frühen politisch-pädagogischen Engagements: Bereits Anfang der 1950er-Jahre spielte nämlich der zweite deutsche Staat, spielte die Wiedervereinigung in Tietgens' politischer Arbeit als Bundessekretär des SDS (1951–1954) eine wichtige Rolle. So sprach er 1953 auf einer Konferenz über „Gedanken zu einem sozialistischen

⁵⁶ Zitate Tietgens 1995, S. 203

⁵⁷ Tietgens 1995, S. 204

⁵⁸ Tietgens 1995, S. 208; Gierke, Willi B./Loeber-Pautsch, Uta: Interview mit Hans Tietgens 1987, S. 18

Hochschulprogramm unter besonderer Berücksichtigung der gesamtdeutschen Fragen“⁵⁹, und auf seine Initiative hin gab es mitten im Kalten Krieg Kontakte der Hochschule für Sozialwissenschaften Wilhelmshaven zum Mittelbau der Berliner Humboldt-Universität. Auch während seiner Tätigkeit in der Heimvolkshochschule Hustedt (1954–56) nahm er grenzüberschreitende Perspektiven ein.⁶⁰ Dort etablierte er das über längere Zeit aus Bundesmitteln geförderte „Gesamtdeutsche Seminar“⁶¹ mit dem Ziel, „zu einem Erhalten des gesamtdeutschen Bewußtseins beizutragen und zur Gesprächsfähigkeit mit denen, die von östlicher Ideologie geprägt worden waren“.⁶² Kepschull/Weinberg sehen Tietgens Mitte der 50er-Jahre kontinuierlich deutschlandpolitischen Themen verpflichtet; dies bestätigen Veranstaltungstitel wie „Mitteldeutschland im Spannungsfeld zwischen West und Ost“ oder „Volkshochschulen diesseits und jenseits der Zonengrenze“.⁶³

Hans Tietgens befürwortete schon damals, wenngleich noch ohne diese Begrifflichkeit, einen biografischen Ansatz, d. h., neben einem zu vermittelnden Gerüst von Daten und Fakten sollte der Austausch der Erfahrungsgenerationen in seinen Bildungsveranstaltungen Platz finden: „Angemessene Auseinandersetzung mit der miterlebten Vergangenheit ist eine der dringlichen Gegenwartsaufgaben. Denn die Gegenwart bewältigen wir nur bei rechtem Verständnis der Vergangenheit.“⁶⁴

Auch am Ende des Jahrzehnts, als Hans Tietgens von 1956 bis 1958 Leiter der PAS des Niedersächsischen Landesverbandes der Volkshochschulen gewesen war und anschließend mehrere Jahre lang als Bundestutor der Jugendreferenten beim DVV arbeitete, lag ihm an einer Öffnung gegenüber der DDR und daran, „hinter die Probleme zu gucken, die sich im Ost-West-Gegensatz verbergen.“⁶⁵ Für ihn blieb die DDR auch insofern ein Thema, als er die deutsche Teilung unmittelbar auf die Verbrechen des Nationalsozialismus zurückführte.⁶⁶

In den 1960er-Jahren unterstützte er eine – nicht lange nach dem Mauerbau ungewöhnliche – Einladung an Hermann Kant (1926–2016), den Germanisten, Autor und Mitarbeiter beim Schriftstellerverband der DDR in die Heimvolkshochschule Lambrecht/Pfalz. Tietgens verknüpfte hier, wie so oft, politisches mit literarischem Interesse. Inzwischen war er Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV in Frankfurt a. M. geworden, fungierte aber dann und wann noch als Tutor in der Jugendbildung der Volkshochschulen. Belletristik aus der DDR geriet auch in der neuen Funktion nicht aus seinem Blickfeld. In Interviews erzählte er, dass der Verfassungs-

59 Kepschull, Heino/Weinberg, Johannes: Hans Tietgens. Eine Spurensuche 1922 bis 1958, Hamburg 2012, S. 33, siehe auch S. 25

60 Zu den 1950er-Jahren Kepschull/Weinberg 2012, S. 25; S. 36; S. 50; zu Tietgens' beruflichem Werdegang auch Hering/Lützenkirchen 1992, S. 209–225; Interview Ciupke/Reichling mit Hans Tietgens 1994; Nuissl 1992, S. 186–215

61 Kepschull/Weinberg 2012, S. 50. – Die antikommunistische Zielsetzung dieser Bundesjugendplan-Mittel trug Tietgens, wie er mehrfach in Interviews betonte, nicht mit.

62 Kepschull/Weinberg 2012, S. 50; S. 51; S. 58; S. 62; Interview Gierke/Loeber-Pautsch mit Hans Tietgens 1987; S. 18 f.; Tietgens, Hans: Bestand und Wandel. Rückblick auf Tradition und Entwicklung der Heimvolkshochschule Hustedt, in: Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, Essen 1999c, S. 153–163, Zitat: S. 162

63 Kepschull/Weinberg 2012, S. 62

64 Tietgens, Hans: Unbewältigte Vergangenheit. Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte als Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Kulturarbeit Nr. 4 (1958), S. 73–76, hier S. 76

65 Interview Ciupke/Reichling mit Hans Tietgens 1994, S. 15

66 Tietgens 1958, S. 76

schutz ihn aufsuchte, „wenn mal ein Paket vom Aufbau-Verlag gekommen war.“⁶⁷ Er setzte sich außerdem für Studienreisen in die „Zone“ ein, selbst wenn das im Klima der damaligen Zeit einiges Durchsetzungsvermögen erforderte.⁶⁸ Bezogen auf die Tätigkeit in der PAS und später als Hochschullehrer in Marburg fanden wir zwar keine Belege, aber Hans Tietgens wird sich in den 1970er- und 80er-Jahren weiterhin für den zweiten deutschen Staat interessiert haben.

Den Fall der Mauer scheint er zwiespalten – in diesem Fall: nach zwei Seiten kritisch – erlebt zu haben. Einerseits wirkte der während der friedlichen Revolution zunehmend skandiierte Slogan „Wir sind ein Volk“ nach eigenem Bekunden bedrohlich auf ihn; er warnte vor erneutem nationalistischen Überschwang und vor „Wiederholungstätern“.⁶⁹ Andererseits wertete er den Beitritt der DDR zur Bundesrepublik als „Vereinnahmung“ Ostdeutschlands oder zugespitzter als „kapitalistische Landnahme“⁷⁰. Die von ihm erwarteten Impulse der Bürgerrechtsgruppen auf Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik realisierten sich nicht: „Es wird nur noch über Schulden geklagt oder geschimpft und über kleine Reparaturen gezankt. Die Blockierungsstrategie gegenüber der Verfassungskommission nahm die letzten Hoffnungen.“⁷¹

Für das Ziel der *Wiederbegegnung* setzte sich Tietgens dennoch aktiv ein, indem er in seinem letzten Frankfurter Berufsjahr Fortbildungen, Beratungen und organisatorische Unterstützung für Mitarbeiter*innen aus den nun vereinigten Volkshochschul-Verbänden anstieß. Bereits vor der institutionellen Verschmelzung waren Gesprächskontakte zwischen ost- und westdeutschen Mitarbeiter*innen angebahnt worden; die Beteiligten hätten sich, so Ekkehard Nuissl, als „Reflexionsgemeinschaft“ verstanden.⁷²

Nach dieser Vorgeschichte wird Hans Tietgens in die Begutachtung des Projekts „Geteilte Erfahrungen“ auch eingewilligt haben, um dessen Praxis mit ohnehin beständig durchdachten erwachsenendidaktischen Prinzipien abzugleichen. Am Schluss seines „Schriftlichen Konzentrats“ charakterisierte Tietgens das Quellenkonvolut als „Hintergrundmaterial für Überlegungen zu einer weiteren kommunikativen Forschung“. Inwieweit seine Wahrnehmungen und Fragen dazu beitragen könnten, müsse am Material selbst geprüft werden. „Einen Versuch in dieser Richtung zu machen, wäre ich bereit“ (S. 3). Dazu ist es nicht gekommen.⁷³

67 Hering/Lützenkirchen 1992, S. 217

68 Vgl. ebd.

69 Tietgens 1990b, S. 73

70 Zitiert in Nuissl 1992, S. 186

71 Tietgens, Hans: Affirmation und Kritik – heute gedacht, in: Fischer, Andreas/Hartmann, Günter (Hrsg.): In Bewegung – Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag, Bielefeld 1994, S. 140–148, hier S. 145. – Die Gemeinsame Verfassungskommission (GVK) hatte 1991 ihre Arbeit aufgenommen und legte Ende 1993 einen Abschlussbericht vor. Einen beachtlichen Einfluss auf das Grundgesetz erlangten ihre Vorschläge nicht, siehe dazu Incesu, Lotte: Außer Spesen nichts gewesen? Bilanz der Arbeit der Gemeinsamen Verfassungskommission, in: vorgänge Nr. 124, Heft 4 (1993), S. 7–14

72 Nuissl, Ekkehard: 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts, Bielefeld 2008, online: <https://www.die-bonn.de/doks/2008-geschichte-der-erwachsenenbildung-01.pdf> [28.1.2021]

73 Die Mitschnitte und Transkripte unserer Seminarreihe befinden sich im Archiv „Deutsches Gedächtnis“ an der Fernuni-Universität Hagen: <https://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/deutschesgedaechtnis/> [02.11.2020].

Gelebter Perspektivwechsel

1999, fünf Jahre nach dem Ende des Projekts „Geteilte Erfahrungen“, fanden sich frühere Teilnehmer*innen und weitere Interessierte zu einem Austausch in Berlin zusammen: An einem langen Wochenende sollten die bisherigen Transformationserfahrungen oder anders gesagt die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Dimensionen des Einigungsprozesses resümiert werden. Auch standen diskursfördernde Orte der Demokratiegeschichte auf dem Programm; dazu gehörte das Dietrich-Bonhoeffer-Gästehaus, in dem wir tagten, 1989 die Adresse des Ersten Zentralen Runden Tisches der DDR.

Der inzwischen 77-jährige Hans Tietgens meldete sich frühzeitig zu diesem Seminar an – sicherlich auch eingestimmt durch die Lektüre jener Transkripte, um die es hier geht. In den Plenumsrunden und Kleingruppen, ebenso abends im nahe gelegenen „Ziegel-Stübchen“, diskutierte er meinungsstark und argumentierte vielfach auf dem Hintergrund seiner politischen Sozialisation. In Debatten über die nach 1990 sichtbar gewordenen ökonomischen Verwerfungen und biografischen Brüche nahm Tietgens mit Verve und bewusst enttypisierend *ostdeutsche* Positionen ein. Wie in seinen Texten polemisierte er auch hier gegen Spielarten westdeutscher Überlegenheit und beschwor die Gefahr einer Entwertung des gelebten Lebens ehemaliger DDR-Bewohner. Indem er das vielfach reflektierte Prinzip *Gegensteuerung*, das ohnehin seinem „Verhaltensstil“⁷⁴ entsprach, nun in der Rolle eines keineswegs herausgehobenen Teilnehmers verkörperte, bot Tietgens ein Modell für deutsch-deutsche Kommunikation; zugleich setzte er einen Schlusspunkt unter seine sorgfältigen Kommentare.

Quellen

- Schreiben von Hans Tietgens an die Verf.: 25.3., 6.5., 9.7, 1.8. und 27.10.1994.
- Hans Tietgens: Schriftliches Konzentrat meines Statements. Kommentare aus der Sicht der politischen Erwachsenenbildung, o. J. (1994), 3 S.
- Hans Tietgens: „Wege und Grenzen geteilter Erfahrungen“, o. J. (1994), 20 S. mit div. Anlagen.
- Paul Ciupke/Norbert Reichling: Transkript ihres Interviews mit Hans Tietgens am 25. Nov. 1994.
(alle im Bildungswerk der Humanistischen Union, Essen)
- Willi B. Gierke/Uta Loeber-Pautsch: Transkript ihres Interviews mit Hans Tietgens am 19. Sept. 1987.
(Archiv des DIE, Bonn)

⁷⁴ Schäffter, Ortfried: *Passung und Gegensteuerung. Das Zusammenspiel von Gegensätzen*, in: *Person und Sache*. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens, Bad Heilbrunn 1992, S. 173–181, hier S. 178; siehe auch Tietgens, Hans: *Gegensteuerung*, in: *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 2, hrsg. von Klaus-Peter Hufer, Schwalbach/Ts. 1999b, S. 86

Die Professionalisierung der politischen Bildung? Auch eine Frage der Qualität!¹

DIETER NITTEL

Sowohl in der erziehungswissenschaftlichen als auch in der erwachsenenpädagogischen Diskussion hat sich folgender Konsens über die Differenzierung einschlägiger Analysekatoren durchgesetzt.² Unterschwellig war diese Unterscheidung schon in einer von Wiltrud Gieseke besorgten Publikation angelegt, in der Hans Tietgens seinen professionstheoretischen Standpunkt in großer Ausführlichkeit dargelegt hat.³

Verständigung über Professionalisierung und Professionalität

Während die Kategorie *Profession* ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften darstellt und im Sinne von Talcott Parsons sowohl auf die Arbeitsteilung von nichtakademischen und akademischen Berufen sowie die ‚Verwaltung‘ zentraler Werte (Gesundheit, Gerechtigkeit, Glaube) verweist, zielt das Konzept der Professionalität auf einen Komplex an Phänomenen, die eher mikrosoziologisch zu erschließen sind. Dabei kann weder von der „Handlungsgrammatik“ personenbezogener Dienstleistungen noch von den individuellen oder kollektiven Fallbezügen abstrahiert werden. So gesehen ist auch Qualität eine Dimension von Professionalität – Professionalität als deutlich komplexerer Gegenstand geht aber nicht in ihr auf, sondern übersteigt die „Wie-Beschaffenheit“ (Aristoteles) eines Objekts oder einer Dienstleistung bei Weitem. Metaphorisch gesprochen benötigen wir zur Erkundung von Professionen ein Fernglas, wohingegen wir zur Erfassung von Phänomenen der Professionalität auf das Mikroskop angewiesen sind. Hans Tietgens hat an verschiedenster Stelle den konventionellen Kompetenzkatalog zur Spezifizierung von Professionalität in der Erwachsenenbildung durch feldbezogene Befähigungen ergänzt. Dazu gehören: Relationsbewusstsein, Abstraktionsfantasie, Interaktionssensibilität, Anpassungsfähigkeit und die Kunst der Relevierung (die Disposition, das Wichtige zu erkennen). Diese Kapazitäten werden benötigt, um dem von Tietgens bestimmten Anforderungsniveau gerecht zu werden:

-
- 1 Hintergrund des vorliegenden Beitrags stellen die Einsichten aus dem DFG-Projekt „Qualitätsentwicklungen im Erziehungs- und Bildungswesen: Varianten eines reflexiven Mechanismus. Über den Erkenntnisgehalt von Erfahrungen mit Qualitätssicherungsverfahren im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens“ und Gespräche mit Dr. Stefan Klusemann, Sara Rreshka und Marlena Kilinc dar.
 - 2 Nitte, Dieter: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000. Nitte, Dieter: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger. Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, Thema: Professionalität in der Pädagogik, Heft Nr. 57 (2011), S. 40–60
 - 3 Tietgens, Hans: Professionalität für die Erwachsenenbildung, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75

„Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken.“⁴

Professionalisierung stellt demgegenüber eine Prozesskategorie *sui generis* dar.⁵ Mittlerweile werden unter diesem Konzept Vorgänge der Verberuflichung auch in solchen Tätigkeitsbereichen subsumiert, die keine akademische Ausbildung verlangen.⁶ Im Kern dreht es sich hier um den Versuch, nicht nur die materiellen Entschädigungschancen zu verbessern, sondern auch die Reputation eines Berufs durch die Aufwertung von Mandat (gesellschaftlicher Auftrag) und Lizenz (gesellschaftliche Erlaubnis) nachhaltig – beispielsweise über den Weg der Verrechtlichung und Verwissenschaftlichung – zu optimieren und gegenüber heteronomen Einflüssen zu immunisieren. Zu diesem Zweck muss am Arbeitsplatz, in den Arenen der öffentlichen Meinung und last but not least bei juristischen und politischen Entscheidungsträger*innen ein Konsens gefunden werden, die Machtpotenziale eines Berufs zu vergrößern und damit die Befugnisse zu erweitern. Das ist aber – und hier gehen Pädagog*innen häufig nicht mit – in der Regel nur möglich, wenn dabei auch das Recht des Publikums eingeschränkt wird, Deutungshoheit über einen Ausschnitt der menschlichen Existenz zu beanspruchen. Im Kern liegt einem solchen komplexen und ambitionierten Professionalisierungsanliegen die Intention zugrunde, ein kollektives Aufstiegsprojekt bezogen auf einen bestimmten Arbeits- und Tätigkeitsbereich zu realisieren, wobei die Akteur*innen – wie die Beispiele Elementarpädagogik oder Pflegeberufe zeigen – dabei auf Strategien und Praktiken sozialer Bewegungen (etwa Skandalisierung) zurückgreifen. Während die historisch verbürgte Wahrscheinlichkeit ausgesprochen gering sein dürfte, dass Prozesse der Professionalisierung einer bestimmten Teleologie folgen, d. h., zielgerichtet auf einen bestimmten Endzweck zu steuern (Endstation: Etablierung einer Profession), liegt die Annahme einer unmittelbaren Koppelung von Professionalität bzw. Qualität und Professionalisierung viel eher auf der Hand. Mit Blick auf die politische Bildung bedeutet dies, dass es im hohen Maße unwahrscheinlich ist, der Gesellschaft Fortschritte im Prozess der Professionalisierung abzurufen, wenn sowohl die Träger*innen der hier verankerten Berufsrollen als auch die einschlägigen Einrichtungen auf den empirisch belastbaren Nachweis einer hohen Professionalität verzichten würden. Die performative Präsentation eines bestimmten Leistungsethos *und* der glaubwürdige Nachweis desselben – und auch

4 Tietgens 1988, S. 37

5 Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid: Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung, in: BIOS, 21. Jg. (2008) Heft 1 (Nr. 21), S. 124–145

6 Im Kontrast zu dieser unscharfen Begriffsnutzung wird im vorliegenden Text der Begriff Professionalisierung synonym mit der spezifischen Institutionalisierung und Versachlichung ausschließlich akademischer Berufsgruppen verwendet. Eindeutig verifizierbar sind derartige Prozesse, wenn folgende Mechanismen greifen: Institutionalisierung, Akademisierung, Verrechtlichung, Verberuflichung und Verwissenschaftlichung; vgl. Nittel, Dieter: Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts, in: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität, Wiesbaden 2018, S. 21–57

dies stößt bei Pädagog*innen nicht immer auf geteilte Zustimmung – sind unverzichtbare Elemente einer auf Professionalisierung abzielenden Berufspolitik.

Prozesse der Verberuflichung sind zudem im hohen Maße auf Aushandlungen angewiesen: Eine Berufsgruppe schafft und garantiert eine außeralltägliche, personenbezogene Dienstleistung von hoher Qualität und erhält von der Gesellschaft (genauer: von juristischen und politischen Entscheidungsträger*innen und vom kulturellen „Überbau“) dafür die Jurisdiktion, über jene Dinge, die mit dem Beruf zu tun haben, autonomer, als dies bislang der Fall war, zu bestimmen und die damit verbundene materielle und moralische Anerkennung einfordern zu dürfen.⁷ Hans Tietgens hat bereits zu Beginn der 1970er-Jahre mit Verve darauf hingewiesen, dass

„angesichts dieser neuen Bereitschaft, den Prozess der Professionalisierung einzuleiten [...], man sich allerdings auch deutlich vor Augen führen sollte, welche Konsequenzen diese Initiative nach sich zieht. Es sind Konsequenzen, die ihr Gutes und ihr Problematisches haben.“⁸

Wenn Instanzen der politischen Bildung Vorstöße in Richtung Professionalisierung unternehmen, so können sie sich dem offenen und subtilen Regelwerk der eben angedeuteten Aushandlungsordnung nicht entziehen. Allein, es ist wenig zielführend, Professionalisierung um der Professionalisierung zu fordern, ohne die Analyse eng an die spezifischen Bedingungen und Potenziale einer Berufskultur sowie deren Aufgabenstruktur anzuschmiegen. Professionalisierung – und dies wird in pädagogischen Diskursen notorisch ausgeblendet – ist nur eine Strategie neben anderen, einen bestimmten Bereich im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zu modernisieren und nachhaltig zu verbessern. Das hat Hans Tietgens sehr früh erkannt.⁹ Wenn dem organisierten Lernen in didaktisch speziell dafür ausgerichteten Settings im Verhältnis zur Sphäre des informellen Lernens bzw. der naturwüchsigen Sozialisation mehr Gewicht gegeben werden soll, so muss es sich dabei um eine wissenschaftlich begründete Strategie der Rationalisierung handeln. Aus der Sicht von Tietgens musste man dabei auch immer auf die mit der Rationalisierung verbundenen „Kosten“ achten, z. B. auf die Überwindung der in der Erwachsenenbildung hoch entwickelten Kunst des Improvisierens oder auf die seit Fritz Borinski primäre Orientierung an „der freien Rede“, die im Umkehrschluss eine latente Abwertung des gedruckten Worts beinhaltet hat. (Hans Tietgens hat in meiner Anwesenheit und auch öffentlich [z. B. auf den letzten Berufseinführungsseminaren im Taunus] mehrfach in ironischer Form auf Fritz Borinskis Abneigung gegenüber Bücher schreibenden Erwachsenenpädagog*innen hingewiesen.) In den Folgejahren hat Tietgens die politische Bildung – ebenso wie die Erwachsenenbildung – häufig unter dem Fokus der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit betrachtet.¹⁰

7 Abott, Andrew: *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago 1988

8 Tietgens, Hans: Nachbemerkung zu: Schulenberg, Wolfgang u. a.: *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1972, S. 283

9 Tietgens 1972

10 Tietgens, Hans: Politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme zu dem Beitrag von Klaus-Peter Hufer, in: *APuZ*, 19. Jg. (1979) Nr. 9, S. 20–33 – vgl. in diesem Band auch die Beiträge von Christian H. Stifter und Klaus-Peter Hufer

Der Autor weicht von den üblichen Begründungsmustern zur Legitimation politischer Bildung und zur Rechtfertigung einer Professionalisierung in diesem Feld ab. Er hält die Argumente, die gewöhnlich für den Erhalt und den infrastrukturellen Ausbau der politischen Bildung als institutionalisiertes Feld im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens geltend gemacht werden, für ganz und gar ungeeignet, um diese für die Begründung der Professionalisierung der in der politischen Bildung tätigen Berufsgruppen *ebenfalls* zu verwenden. Die in jeder Hinsicht berechtigten Positionen, – dass wir alle in einer immer komplexeren, weil globalisierten Welt leben und viele Bürger*innen mit Blick auf das Sinn- und Orientierungsvakuum im hohen Maße aufklärungsbedürftig sind (und zwar in einem Maße, dass die naturwüchsige politische Sozialisation in der Lebenswelt durch organisierte Bildungsangebote ersetzt werden müsste); dass der immense Anstieg populistischer Parteien in ganz Europa die demokratischen Kräfte zu mehr Wehrhaftigkeit und Einigung zwingt; dass die Identifikation der Bürger*innen mit der Demokratie zu schwinden droht und ein neues Commitment gegenüber unserer Verfassung und dem republikanischen Staatswesen erforderlich ist; dass der dramatische Zuwachs an Gewalttaten von Neonazis eine energische Antwort der gesamten Zivilgesellschaft erzwingt und der Anstieg ausländischer Straftaten und Übergriffe auf Jüdinnen und Juden, Migrantinnen und Migranten und Homosexuelle nicht nur staatliche Interventionen, sondern auch das zivilgesellschaftliche Eintreten jedes Einzelnen verlangt; dass der desaströse ökologische Zustand dieses Planeten ein sofortiges Handeln in allen Funktionssystemen dieser Gesellschaft verlangt¹¹ (und all diese Reaktionen durch zielgerichtete Bildungsmaßnahmen flankiert werden sollten) – mögen gute Gründe für den Erhalt und den deutlichen Ausbau der politischen Bildung als institutionalisiertes Feld der organisierten Bildung sein. Um die Sinnhaftigkeit einer Professionalisierung der politischen Bildung sachlogisch zu begründen, reichen diese Punkte – auch wenn sie ein wenig pauschalisierend wirken – jedoch nicht aus.

Die organisationsbezogene Sicherung und der dringend notwendige Ausbau der institutionellen Konstitution der politischen Bildung folgen einem anderen Regelsystem als die Expansionsprozesse der institutionellen Infrastruktur in einem spezifischen Handlungsfeld. Prozesse der Professionalisierung gehorchen eben nicht der politischen Logik; sie sind auf das Wechselspiel ganz unterschiedlicher Prozessmechanismen in verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen angewiesen: nämlich auf Maßnahmen der Verrechtlichung, nachhaltige Akademisierungsschübe, den stetigen Ausbau gewisser Organisationen, Fortschritte in der Verberuflichung

11 Habermas hat die hier angedeuteten menscheitsgeschichtlichen Probleme vor fast 40 Jahren wesentlich kompakter zusammengefasst: „[...] angesichts des Hungers und des Elends in der Dritten Welt; angesichts der Folter und fortgesetzten Verletzung menschlicher Würde in den Unrechtsstaaten; angesichts wachsender Arbeitslosigkeit und der disparitären Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums in den westlichen Industrienationen; angesichts schließlich des selbstzerstörerischen Risikos, welches das atomare Wettrüsten für das Leben auf dieser Erde bedeutet.“ Am Ende dieses instruktiven Beitrags hat er nicht nur die Moralphilosophie, sondern implizit auch andere gesellschaftliche Instanzen und Akteure, die auf letzte Wahrheiten hoffen, zu einem „bescheideneren Selbstverständnis“ aufgefordert. Wäre die politische Bildung (ähnlich wie die Moralphilosophie) bereit und in der Lage, vorrangig die „Prozedur der Willensbildung“ auszuzeichnen und stärker den formalen Bereich der argumentativen Gestaltung von Diskursen zu bedienen, so würde „sie Platz für die Betroffenen (machen, D. N.), die in eigener Regie Antworten auf moralisch-praktische Fragen finden müssen, welche mit geschichtlicher Objektivität auf sie zukommen“ (Habermas, Jürgen: Moral und Sittlichkeit, in: Merkur, Jg. Nr. 39 (1985) Heft-Nr. 442, S. 1041–1052, hier S. 1052).

(schlagkräftige Berufsverbände) und der Verwissenschaftlichung.¹² Professionalisierung bedeutet demnach mehr als die Erfüllung der Forderung „mehr Geld für Personal“. Dieser Vorgang schließt die Versachlichung personenbezogener Dienstleistungen, die Einigung auf eine wissenschaftliche Leitdisziplin, die Konstitution einer Leistungsrolle, die Ausbuchstabierung von klaren Karrierewegen und Ausbildungs- sowie Rekrutierungsprozessen, das Zurückdrängen anderer, in diesem Bereich bislang ebenfalls tätiger Berufsgruppen mit ein. Da Professionalisierung notwendigerweise auch mit machtvollen Durchsetzungsstrategien verbunden ist, zeichnen sich dabei immer auch Gewinner*innen und Verlierer*innen ab.

Im nächsten Schritt werden zunächst die systematischen Barrieren analysiert, die einer Professionalisierung der politischen Bildung im ursprünglichen Sinne entgegenstehen. Dabei werden die Begrenzungen, welche der Verberuflichung auf dem Feld der politischen Bildung im Wege stehen, erstens auf die limitierten Professionalisierungschancen der Politik als solcher und zweitens auf die ins Stocken geratene Verberuflichung in der Erwachsenenbildung zurückgeführt. Ausgehend von der These einer strukturellen Begrenzung in den Bemühungen um Professionalisierung werden in einem nächsten Schritt jene Handlungsspielräume erkundet, die trotz der aufgezeigten Limitierung bleiben, um konstruktiv auf die keineswegs komfortablen Ausgangsbedingungen zu reagieren. Dabei setzt der Autor – das kann vorgreifend vermerkt werden – auf das Wechselspiel von Organisations- und Qualitätsentwicklung einerseits und die Strategie einer reflexiven Professionalisierung andererseits.

Die Grenzen der Professionalisierung in der Politik erklären die limitierte Professionalisierung der politischen Bildung

In einem viel beachteten Aufsatz hat Rudolf Stichweh¹³ dargelegt, dass es zwei unterschiedliche Typen gesellschaftlicher Funktionssysteme gibt: In dem einen – hier handelt es sich in der Regel um ältere Varianten – treten Leitprofessionen auf, wobei es sich um akademische Berufsgruppen handelt, welche aufgrund ihres exklusiven Zugangs zu einer wissenschaftlichen Disziplin die Definitionsmacht beanspruchen und dazu tendieren, die Arbeitsteilung im System zu kontrollieren. Dazu gehören das Gesundheitssystem, das Recht und die Religion bzw. die altherwürdigen Professionen (Ärztinnen und Ärzte, Juristinnen und Juristen und Theologinnen und Theologen). Die Diversität an unterschiedlichen Berufen ist in derartigen Funktionssystemen eher gering.

Im zweiten Typ der Funktionssysteme fehlt nicht nur eine Leitprofession, sondern es zeichnet sich auch eine große berufliche Vielfalt ab. Somit herrscht in den Systemen eine Tendenz der Interdisziplinarität und Multiprofessionalität. Zu diesem

12 Nittel, Dieter: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000

13 Stichweh, Rudolf: Professionen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1996, S.41–69

Typ gehören die Wirtschaft, die Erziehung, die Massenmedien und auch die Politik. Erfolgreiche Professionalisierungsbestrebungen sind in diesen Funktionssystemen eher unwahrscheinlich. Da die politische Bildung, was die Zuordnung zu einem Funktionssystem angeht, offenbar ein Hybrid darstellt, da sie einerseits dem Erziehungs- und Bildungswesen und andererseits der Politik angehört, strahlen die Begrenzungen auf der Ebene Politik auch auf die Bildung aus. (Die politische Bildung ist insofern auch Teil der Politik, weil die politischen Parteien über die parteinahen Stiftungen zumindest indirekt die Arbeit mitbestimmen. Auch die Zentrale für politische Bildung ist viel zu sehr mit staatlichen Organen verbunden, um ihr eine vollständige Unabhängigkeit attestieren zu können.) Auch wenn in der Öffentlichkeit der Begriff der Berufspolitikerin bzw. des Berufspolitikers in aller Munde ist: Von der „Profession“ der Politiker*innen ist selbst vor dem Hintergrund einer Inflationierung des Begriffs „Berufspolitiker*in“ selten die Rede, und dafür gibt es gute Gründe.

Schon Max Weber hat in seiner berühmten Rede „Politik als Beruf“ von 1919 darauf hingewiesen, dass sich hinter der – aus heutiger Sicht im Titel seines Vortrags ironisch gebrochenen – Erwartung von der Singularität und Exklusivität des Berufs der Politikerin bzw. des Politikers in Wahrheit die Pluralität unterschiedlicher Rollen verbirgt. Weber geht in seinem Text u. a. den Gründen nach, warum insbesondere Journalistinnen und Journalisten, Diplomatinen und Diplomaten, Advokatinnen und Advokaten und Beamtinnen und Beamte nicht immer „für die Politik“ als vielmehr „von der Politik leben“, d. h., ihr materielles Haupteinkommen aus der Politik beziehen.¹⁴ Die von ihm in Anschlag gebrachten drei Qualitäten einer Politikerin bzw. eines Politikers „Leidenschaft – Verantwortungsgefühl – Augenmaß“ mögen auch heute noch auf die einen oder anderen Angehörigen der Politikergeneration zutreffen; in einem mit Fachwissen und wissenschaftlichen Kenntnissen angefüllten Kompetenzkatalog einer bzw. eines Professionellen scheinen Haltungen, Programmatiken und politische Zielkataloge allein jedoch nicht ausreichend zu sein.¹⁵ Neben Haltungen und Visionen benötigen Professionelle in modernen Gesellschaften vor allem eine eigentümliche Mischung aus kasuistischen Kompetenzen, die Beherrschung gewisser wissenschaftlich beglaubigter Technologien sowie die Fähigkeit, im Rahmen von Arbeitsbündnissen ein Höchstmaß an Autonomie herzustellen.¹⁶ Politiker*innen arbeiten mit dem Medium Macht; echte Professionelle mit dem des Vertrauens. Im Kern weist Max Weber darauf hin, dass zum Beruf der Politikerin bzw. des Politikers der Umstand gehört, noch einen weiteren (Beruf) zu besitzen. Weber bestätigt im Kern die Position der modernen Professionstheorie, dass Professionen die Hüter zweier Ordnungen sind, nämlich der wissenschaftlichen Rationalität einerseits und

¹⁴ Weber, Max: Politik als Beruf, Stuttgart 1992, S. 16

¹⁵ Haltungen scheinen heute in der Pädagogik besondere Wertschätzung zu genießen (Schrader, Josef/Brandt, Peter: Weiter bilden: Haltungen, in: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 27. Jg. (2020) Heft 3). Eine etwas nüchterne Haltung zu Haltungen zeigte der frühe Jürgen Habermas (Yos, Roman: Der junge Habermas. Eine ideengeschichtliche Untersuchung seines frühen Denkens 1952–1962, Frankfurt/M. 2019, S. 192–209).

¹⁶ Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe/Helsper 1996, S. 70–182. Schütze, Fritz: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe/Helsper 1996, 183–275.

der lebensweltlichen Rationalität andererseits, wohingegen die Politik fast ausschließlich auf das symbolisch generalisierte Medium der Macht fokussiert bleibt.

Die Gründe, warum Politiker*innen nicht in die Gattung der klassischen Professionen gehören, sind vielschichtig. Angehörige der klassischen Professionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre Profession ein Leben lang ausüben: Wer evangelische*r Pfarrer*in ist, wird sich nicht nach einigen Jahren zum Arzt bzw. zur Ärztin ausbilden lassen. Allein, der faktische, der in Aussicht gestellte und/oder der potenzielle berufsbiografische Spurwechsel unterscheidet den Beruf der Politikerin bzw. des Politikers von Angehörigen einer Profession, deren Berufsrolle durchschnittlich durch eine beträchtliche Persistenz gekennzeichnet ist. Da Amts- und Funktionsträger*innen gewählt werden und diese per se temporär ihren Pflichten nachgehen, sichert der Herkunftsberuf auch im Falle der Abwahl ein Auskommen jenseits der Politik.¹⁷ Im Idealfall gewährleistet der Herkunftsberuf und der damit verbundene Tatbestand, dass man im politischen System in gewisser Weise auch ein Stück weit Laie bzw. Laie ist, auch die notwendige kognitive Unvoreingenommenheit und Autonomie in den Entscheidungsprozessen. Zu den Kennzeichen demokratischer Gesellschaften gehört bekanntlich nicht nur eine reibungslose Ämter- und Verantwortungsrotation, sondern auch die Inklusion möglichst heterogener Bevölkerungs- und Berufsgruppen in den Parlamenten auf kommunaler, regionaler und Bundesebene. Das evoziert die Notwendigkeit, die Präsenz echter Berufspolitiker*innen in bestimmten politischen Ämtern zeitlich zu begrenzen. Seit dem Bestehen moderner Demokratien können wir beobachten, wie die bürgerliche Öffentlichkeit Prozesse der einseitigen Rekrutierung von Politikerinnen und Politikern kritisch begleitet und aus dem (Berufs-)Leben kommende Politiker*innen eher goutiert als jene, die ihr gesamtes bisheriges Leben in politischen Arenen zugebracht habe. Kurz und gut: Demokratien müssen ein vitales Interesse haben, dass Vertreter*innen des ganzen Volkes Partizipationschancen haben, die Expertenkultur sich nicht hermetisch abschottet und einer vollständigen Professionalisierung der Politikerrolle ein Riegel vorgeschoben wird. Das strahlt in vielfältiger Weise auch auf die politische Bildung aus:

Wer die berufskulturelle Herkunft und die wissenschaftliche Ausbildung von Vertreterinnen und Vertretern der politischen Bildung untersucht, wird unschwer eine gewisse Heterogenität feststellen: Neben Historikerinnen und Historikern, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern/Pädagoginnen und Pädagogen und Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftlern finden sich Geisteswissenschaftler*innen, Soziologinnen und Soziologen, Politologinnen und Politologen, aber auch Wirtschaftswissenschaftler*innen in dieser Gruppe. Ein ernst

17 Die Temporalität des politischen Mandats im politischen Funktionssystem findet in Gestalt der Befristung von Maßnahmen ihr Pendant im Erziehungs- und Bildungswesen. Die politische Bildung erlebte im Jahr 1945 in Deutschland nicht zuletzt deshalb einen so großen Aufschwung, weil vor allem die amerikanischen Alliierten in der deutschen Bevölkerung zu Recht einen Rückstand in der Staatsbürgerkunde und in der demokratischen Gesinnung diagnostizierten. Das damals aufgelegte, aber nur bis 1949 reichende Programm der „Reeducation“ hat mit dem im November 2020 beschlossenen Milliardenprogramm der Bundesregierung („Kampf gegen Rechtsextremismus und Rassismus“) und der seit vielen Jahren üblichen Projektfinanzierung eines gemeinsam: nämlich die subtile, aber wirkmächtige Erwartung, dass die jeweils lokalisierten Krisen im politischen Selbstverständnis vorübergehende Probleme sind und sich diese wieder auswachsen mögen. Das einschlägige Programm ist bis 2024 befristet.

zu nehmender und zugleich konsequenter Versuch der Professionalisierung der politischen Bildung würde unweigerlich die Frage aufwerfen, welche der genannten Disziplinen die Rolle der Leitwissenschaft übernehmen könne. Professionalisierung, welche die plumpe Einlösung der Forderung von mehr festen Stellen übersteigt, verteilt demnach nicht nur Wohltaten, sondern evoziert immer auch das Problem des Einschlusses und des Ausschlusses bestimmter wissenschaftlicher Disziplinen und deren Verhältnis zu Laien.

Die Einsicht, dass Wirksamkeit und Güte der politischen Bildung keineswegs per se an die Anwesenheit professionalisierter Berufsrolleninhaber*innen gebunden ist, könnte leicht mit dem Beispiel der Zeitzeuginnen und -zeugen vertieft und spezifiziert werden. Diese agieren ja bekanntlich gerade *nicht* rollenförmig, also nicht wie typische Professionelle, nämlich auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse. (Aus der Sicht des Autors hätte es sich an dieser Stelle gelohnt, die Arbeit dieses Personenkreises in der Weise zu würdigen, indem man einige dieser Personen hier ausführlicher vorstellt. Dies ist jedoch aufgrund des begrenzten Platzes nicht möglich.)

Die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung sind die gleichen wie im Falle der politischen Bildung

Die eben angedeutete Limitierung der Professionalisierung politischer Bildung wird durch die Beschränkungen der Erwachsenenbildung zusätzlich verstärkt. Unter dem Eindruck eines jahrzehntelangen Diskurses zur Verberuflichung der Erwachsenenbildung ist der Autor dieses Beitrags mehrfach der Frage nachgegangen, warum nach der Professionalisierung des planerisch und disponierend tätigen Personals in den 1970er- und 1980er-Jahren trotz massiver Unterstützung seitens der Wissenschaft und trotz überzeugender Argumente keine nennenswerten Fortschritte in der Professionalisierung des lehrenden Personals in der Weiterbildung zu verzeichnen sind. Dieser Stillstand wiegt umso schwerer, da die gesellschaftspolitische und individuelle Relevanz der Weiterbildung von nahezu allen politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern anerkannt wird. Auch existiert durchaus die Einsicht, dass die Weiterbildung eine große ökonomische Bedeutung hat und in vielen gesellschaftlichen Bereichen als unverzichtbarer Innovationstreiber fungiert.

Wie ist die auch im Werk von Hans Tietgens immer wieder aufgegriffene Diskrepanz zwischen den Bedarfen und der kritisch beschriebenen Wirklichkeit zu erklären? Bei der Identifikation eines anerkannten Bedarfs, der einem Professionalisierungsanliegen zugrunde liegen muss, gilt es zu beachten, dass in allererster Linie jene Tätigkeitsbereiche professionalisierungsbedürftig sind, die Dienstleistungen mit gewisser Exklusivität erbringen – genauer: Leistungen, welche in der Alltagspraxis nicht substituierbar sind. Es geht dabei um jene Arbeit, die – aufgrund der dazu notwendigen Befähigungen oder der damit verbundenen Gefahren – nur von einem begrenzten Personenkreis realisiert werden kann. Eine Blinddarmoperation ist eben nur

unter Leitung einer medizinischen Fachkraft realisierbar; die Abwicklung eines aufwendigen zivilrechtlichen Prozesses durch mehrere Instanzen ist ebenfalls nur unter Beteiligung einer Rechtsanwältin bzw. eines Rechtsanwaltes möglich. Wer sich als Erwachsene*r in der Freizeit die englische Sprache aneignen will, kann zur Volkshochschule gehen. Sie bzw. er kann aber ebenso gut eine Selbsthilfegruppe in der Nachbarschaft gründen, bei einem Discounter Selbstlern-CDs käuflich erwerben, Online-Angebote wahrnehmen oder in anderer Weise den Spracherwerb autodidaktisch voranbringen. Sowohl in der Erwachsenenbildung allgemein als auch in der politischen Bildung im Besonderen finden Lernprozesse statt, für deren Zustandekommen nicht zwingend ein formaler Rahmen erforderlich ist. Heute nehmen die Massenkommunikationsmittel und das Internet wichtige Funktionen der politischen Bildung wahr, man denke hier etwa an die Serie „Holocaust“ im öffentlich-rechtlichen Fernsehen, an Kinofilme wie „Schindlers Liste“ oder „Das Leben der Anderen“.

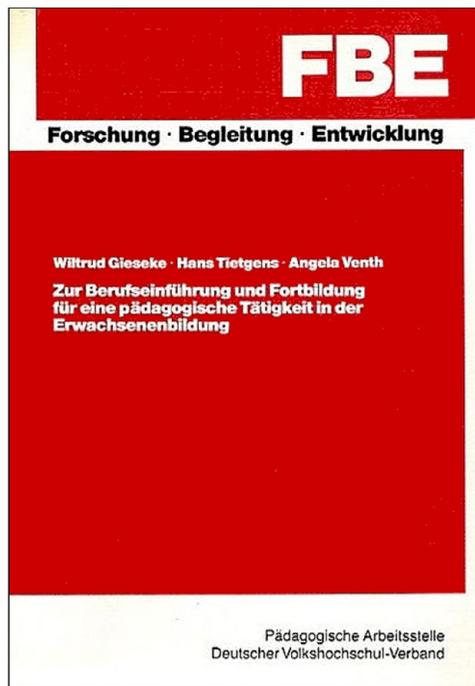
Sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der politischen Bildung Erwachsener zeichnet sich ein notorisches Missverhältnis zwischen insgesamt drei nur schwach aufeinander abgestimmten Faktoren ab, die gewöhnlich für die Konstitution eines Berufs von vitaler Bedeutung sind: Einem extrem breit, ja fast schon beliebig definierten gesellschaftlichen Mandat (z. B. die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und die Aufklärung über gesellschaftliche Probleme) steht eine enge Lizenz, d. h. eine schmale Machtbasis gegenüber, Dinge tun zu dürfen, die anderen Berufsgruppen verwehrt bleiben. Vielleicht wäre dieses Missverhältnis zwischen Mandat und Lizenz noch zu verschmerzen, wenn in der pädagogischen Berufskultur im bildungsbereichsübergreifenden Maßstab wenigstens ein Konsens über die Verfügbarkeit pädagogischer Technologien (Programme, Arbeits- und Veranstaltungsformen, Methoden und Medien) und Kernaktivitäten (Begleiten, Beraten, Organisieren, Unterrichten, Sanktionieren) existieren würde. Nur auf der Basis eines starken beruflichen Habitus und der Gewissheit, dass über die Grenzen der Bildungssegmente hinweg alle Praktiker*innen des Erziehungs- und Bildungswesens ähnliche, wenn nicht sogar die gleichen pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten anwenden,¹⁸ ließe sich die Kluft zwischen Mandat und Lizenz zumindest ein Stück weit überbrücken. Ohne die Konstitution einer pädagogischen Identität ist auch die Formierung einer erwachsenenbildnerischen Identität schwer vorstellbar.

Qualitätsentwicklung und die Steigerung der Professionalität: Katalysatoren der Professionalisierung?

Die Argumentationsstrategie, aus dem politischen Krisenszenario der Gegenwart und den akuten Legitimationsproblemen der Demokratie den Professionalisierungsbedarf in der politischen Bildung direkt abzuleiten, erweist sich mittel- und langfristig als stumpf, wenig überzeugend und berufspolitisch vielleicht sogar als dysfunktional.

18 Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus/Kipper, Jenny: Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen. Technologien und Kernaktivitäten, in: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jg. (2020) Heft-Nr. 3, S. 382–400

Doch wie können angesichts des skizzierten Szenarios angemessene Reaktionsformen entwickelt werden? Statt die eben angedeuteten altbekannten, stark programmatisch konnotierten Forderungen immer wieder zu reproduzieren, erscheint es sinnvoller, vor dem Hintergrund einer präzisen Bestimmung der Handlungsoptionen nach Wegen und Lösungen zu suchen, die einmal erkannten Spielräume im Interesse des pädagogischen Feldes zu nutzen. Zielführend ist dabei auch, mögliche Schwerpunkte auszuwählen, die Kräfte zu bündeln und auf diese Weise unter den Akteurinnen und Akteuren eine attraktive, berufspolitisch machbare Vorstellung einer auf Tradition und Innovation beruhenden Modernisierung der politischen Bildung zu entwickeln.



Publikation der PAS zur „Berufseinführung“ (Heidelberg 1979)

Die hier formulierten Überlegungen zur Priorisierung einer Stärkung der außerschulischen Organisationen der politischen Bildung stehen unter dem Eindruck, erfahren zu müssen, welche tragischen Folgen es hat, wenn staatliche, gewerkschaftliche und kirchliche Einrichtungen wie Falkenstein, Oberursel, die Jugendhöfe Dörnberg und Dietzenbach sowie das Haus am Maiberg aus verschiedensten politischen und finanziellen Gründen schließen mussten (oder schließen werden). Die politische Bildung ist weniger mit einem Legitimationsproblem konfrontiert. Sie steht vielmehr vor einem Qualitätsproblem. Dabei geht es weniger darum, die faktische Güte der Praxis vor Ort anzuzweifeln oder gar zu bestreiten. Ernsthafte Sorgen sollte man sich über die Physiognomie der tagtäglichen Arbeit, die geringe Öffentlichkeitswirksamkeit

und das viel zu profillose Image derselben machen. Die keineswegs in Abrede gestellte faktische Qualität der Angebote wird aus meiner Sicht viel zu selten kommuniziert und als Teil einer Marketingstrategie sichtbar gemacht. So gesehen hat die politische Bildung das Problem der zu geringen öffentlichen Sichtbarkeit. (In dem Zusammenhang darf daran erinnert werden, dass Hans Tietgens häufig den kritischen Dialog mit der politischen Bildung gesucht hat.¹⁹) Die Forderung nach einer zugewandten Öffentlichkeitsarbeit zielt keineswegs auf die Optimierung des Selbstmarketings, sondern auf die Entwicklung von Ausdrucksformen, welche die Professionalität der Arbeit angemessener und überzeugender zur Geltung brächten. Bei einem für das breite Publikum weitgehend intransparenten Bereich wie der politischen Bildung wäre ein offensiverer Habitus – „wir wissen, was wir tun und wir können das nicht nur begründen, sondern auch zeigen“ – besonders vonnöten. Statt konventioneller Evaluationsstudien, die im Sinne von Vorher-Nachher-Abgleichen Messungen vornehmen, bräuchten wir mehrdimensionale, auf Methodentriangulation beruhende Dokumentationen, welche die Komplexität der Arbeit widerspiegeln und die Erkenntnismacht der politischen Bildung unterstreichen.²⁰ Die Forderung nach einem wirksameren Dokumentationswesen betrifft sowohl die auf sozialräumliche Einheiten zugeschnittene Arbeit als auch die kollektive Fallorientierung in Gruppen (etwa Arbeit mit Fußballfans) sowie die einzelfallorientierte Arbeit mit Individuen. Die Initiativen sind nur selten als singuläre Projekte, nie aber in einem trägerübergreifenden Verbund sichtbar – Kooperation wird bei der Durchführung, nicht aber bei der träger- und einrichtungübergreifenden medialen Präsentation der Projekte gepflegt. Nicht die Frage „Welcher Nutzen und welche Effekte?“, sondern die Frage „Welche Resonanz und welche Sinnhaftigkeit hat die politische Bildung für die Adressatinnen und Adressaten?“ steht dabei im Mittelpunkt. Die lebenspraktische Bedeutung von gekonnter Beruflichkeit offenbart sich in der politischen Bildung – wie überall in der pädagogischen Arbeit – an Einzelschicksalen. Folglich müssten die individuelle Fallarbeit und die Entfaltung einer diesbezüglichen Professionalität viel stärker in den Mittelpunkt rücken.

Wir sind im Erziehungs- und Bildungswesen aktuell Zeuginnen und Zeugen einer zunehmenden Diversifizierung von Verfahren der Qualitätsentwicklung. Dieser Prozess ist – so die verfügbaren Daten aus einem bildungsbereichsübergreifenden DFG-Vorhaben – aus unserer Sicht unumkehrbar.²¹ Er hat allerdings keineswegs nur negative Konsequenzen, sondern ganz im Gegenteil den einen oder anderen nicht antizipierten positiven Nebeneffekt in Richtung Steigerung der Professionalität.²²

19 Tietgens, Hans: Kritik an und in der politischen Bildung, in: VHSiW, 20. Jg. (1968) Heft-Nr. 1, S. 23–25

20 Über eine kreative Nutzung der Techniken der empirischen Sozialforschung hat sich Hans Tietgens schon sehr früh Gedanken gemacht: Tietgens, Hans: Empirische Sozialforschung und politische Bildung, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 2. Jg. (1957) Heft-Nr. 2, S. 54–64.

21 Hintergrund dieser These ist ein gerade von Dieter Nittel, Marlena Kilinc und Stefan Klusemann durchgeführtes DFG-Projekt mit dem Titel „Qualitätsentwicklungen im Erziehungs- und Bildungswesen: Varianten eines reflexiven Mechanismus. Über den Erkenntnisgehalt von Erfahrungen mit Qualitätssicherungsverfahren im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens“ an der FernUniversität in Hagen.

22 Nittel, Dieter/Kilinc, Marlena: Die Qualität der Qualität? Empirische Annäherung an einen reflexiven Mechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 21. Jg. (2020) Heft 2, S. 275–292

Qualitätsentwicklung als Sammelbegriff für die Multiplikation von Beobachtungsperspektiven auf das praktische Tun in einer Einrichtung kann die Organisationen darüber aufklären, was sie eigentlich machen, und das Profil von wissenschaftlich basierter pädagogischer Arbeit im Dienst der Ziel- und Adressatengruppe deutlich schärfen. Mit der Ausbreitung entsprechender Verfahren wendet das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens das Prinzip „aus Fehlern lernen“ auf die eigenen Organisationen an; insofern sprechen wir von einem selbstreflexiven Mechanismus.²³ Aus den Idiosynkrasien einer allzu technokratischen Qualitätsdebatte zu lernen, schließt, bezogen auf das hier thematisierte Handlungsfeld, die Entwicklung eigener, intelligenter Verfahren der Qualitätsdokumentation – nicht des Managements – ein. Um sich von den zu Recht kritisierten, betriebswirtschaftlich überformten Managementtechniken zu emanzipieren, wären die Träger*innen der politischen Bildung gut beraten, entweder überbürokratisierte Ansätze zu reformieren oder trägerübergreifend eigene Verfahren zu entwerfen. Diese müssten einen konkreten Erfahrungsbezug aufweisen und in der Lage sein, auch positive Narrative über eine zeitgemäße politische Bildung zu entwerfen und das Prinzip des Vertrauensvorschlusses in die Sphäre der Organisationsentwicklung zu überführen. Die institutionellen Träger*innen und die finanziellen Unterstützer*innen der politischen Bildung haben sehr wohl ein Recht zu erfahren, wie es den Protagonistinnen und Protagonisten der politischen Bildung im realen Alltag gelingt, Spuren in der Lebensführung ihrer Adressatinnen und Adressaten zu hinterlassen. Statt gebannt auf den Hoffnungsträger „Professionalisierung“ fixiert zu sein, käme es aus der Sicht des Autors viel eher darauf an, Organisations- und Qualitätsentwicklung parallel zu betreiben und zu verzahnen, dabei immer darauf zu achten, im Kleinen, also im Bereich der Mikrodidaktik, anzufangen. Die eigenen Handlungschancen besser zu nutzen bedeutet, konsequenter auf Professionalität zu achten und durch wohldurchdachte Maßnahmen möglichst große Synergieeffekte zwischen organisationalen Rahmenbedingungen und den personenbezogenen Dienstleistungen in den Veranstaltungen vor Ort zu erzeugen. Dabei könnte fortlaufend über die bisherige und eine zukünftig in Aussicht gestellte verbesserte Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Berufsrollen in den Einrichtungen nachgedacht werden, den ehrenamtlich tätigen Zeitzeuginnen und -zeugen, den im Projekt- und Kerngeschäft tätigen Vermittlerinnen und Vermittlern und den administrativ sowie technisch tätigen Planerinnen und Planern. Eine so gestaltete aktive Berufspolitik hätte z. B. die Unterschiede zwischen der Physiognomie einer naturwüchsigen politischen Sozialisation durch die Massenkommunikationsmittel einerseits und der Güte einer personenbezogenen, didaktisch flankierten Dienstleistung im Kontext des organisierten Lernens aufzuklären. Eine befriedigende Antwort auf die Frage, was das Alleinstellungsmerkmal von politischer *Bildung* im Vergleich zur politischen *Sozialisation* ist, steht m. W. noch aus.

Während die Verankerung der politischen Bildung im politischen Funktionssystem (als Einheit von Exekutive, Judikative und Legislative) *und* im Erziehungssystem vom Standpunkt der Professionalisierung eher kontraproduktiv ist, sind mit dem glei-

23 Nittel/Kilinc 2020, S. 275–292

chen Sachverhalt aus der Sicht der Organisations- und Qualitätsentwicklung viele Vorteile verbunden. Die Professionalisierung der politischen Bildung hängt von einer Vielzahl gesellschaftlicher Instanzen ab – Qualitätsentwicklung kann man mit Bordmitteln betreiben. Kaum eine andere soziale Welt einer pädagogischen Berufskultur ist so prädestiniert, Brücken zwischen unterschiedlichen Feldern zu errichten, wie die politische Bildung: Schon jetzt werden außerschulische Bildungsaktivitäten mit schulischen Angeboten verbunden – aber das ließe sich sicherlich noch ausbauen. Die didaktische Vermittlungspraxis an den Universitäten könnte im hohen Maße vom innovativen Geist und den kreativen Methoden der außerschulischen Jugendbildung profitieren. Auch die makro- und mikrodidaktische Integration der politischen Bildung in Formaten der beruflichen Bildung böte spannende Anlässe für den Aufbau neuer Kooperationsbeziehungen. Dort, wo auf Feldern der Sozialen Arbeit und der Geragogik ohnehin politische Implikationen auf der Hand liegen wie etwa in der sozialräumlichen Gemeinwesenarbeit oder in biografischen Gesprächskreisen der Altenarbeit, läge eine solche Netzworkebildung ebenfalls sehr nahe.

Die Verbindung von Organisations- und Qualitätsentwicklung würde den Aufbau von über die Grenzen der Bildungssegmente hinausgehenden Netzwerken und die gemeinsame Nutzung von Ressourcen ermöglichen. Mittel- und langfristig betrachtet darf sich die Organisations- und Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung nicht nur auf Multiplikatorenarbeit und die Erstellung von Broschüren beschränken. Professionalität – das lehrt uns nicht nur die Geschichte der altehrwürdigen Professionen – kann ohne individuellen Fallbezug und eine gleichzeitige Bezugnahme auf zentrale gesellschaftliche Werte nicht nachhaltig und überzeugend zur Geltung kommen. Die Aufwertung der individuellen Fallarbeit schlägt sich schon jetzt etwa in den Beratungsangeboten von Opfern rechtsradikaler Gewalt oder in den Programmen für Aussteiger*innen aus der rechtsextremen Szene nieder. Nichts wäre wichtiger, als dafür zu sorgen, dass die Erfolge und Erträge derartiger Ansätze nicht nur in den Kommunikationskanälen und Organen der politischen Bildung, sondern auch in Medien, die eine breitere Öffentlichkeit erreichen, zugänglich gemacht würden.

Zum hier angedeuteten Konzept einer reflexiven Modernisierung gehört auch, offensiver als bisher mit Erfolgen im Ausbalancieren von Paradoxien, Dilemmata und Spannungsverhältnissen umzugehen. Vielen Pädagoginnen und Pädagogen in den Nachbarfeldern des Systems des lebenslangen Lernens ist nicht bekannt, dass die Praktiker*innen der politischen Bildung das Kunststück fertigbringen müssen, mit einem Personenkreis „vernünftig“ – also in Abwesenheit irgendeines wie auch immer gearteten Zwangs – zu argumentieren, der die Geltung von Interaktionspostulaten unterläuft oder nicht anerkennt. Aber das ist nicht das einzige Spannungsverhältnis. Politisch unabhängig zu sein, ohne es mit der politischen Neutralität zu übertreiben, und das eben nicht nur in der beruflichen Selbstbeschreibung zu behaupten, sondern diese Maxime für andere überzeugend zu vermitteln – das erfordert große Kunst. Unter strikter Kontrolle moralischer Vorverurteilungen und unter Absehung plumper Parteipolitik fachlich versiert zu arbeiten, ohne in Menschenrechtsfragen indifferent zu bleiben, auch das erfordert ein hohes Maß an Taktgefühl, Diplomatie und Ambi-

guitätstoleranz. Und wer, wie die Einrichtungen der politischen Bildung, einen diskursiven Raum bereitstellt, in dem sich nicht nur unterschiedliche, sondern extrem abweichende politische Meinungen und Strömungen artikulieren können, muss sich auf emotionale Kontrollverluste und moralische Dilemmata einstellen. Ich bin mir sicher, dass die Praktiker*innen hier Großes leisten, aber diese Praxis benötigt mehr Evidenz.

Auf eine kurze Formel gebracht und die hier entfaltete Argumentation zusammenfassend schlägt der Autor vor, von ritualisierten Appellen in Richtung Professionalisierung abzusehen und stattdessen mit Bordmitteln eine pragmatische Organisations- und Qualitätsentwicklung zu betreiben und diese Impulse mit Bemühungen zur Steigerung von Professionalität zu kombinieren.

Ein fiktiver Dialog mit Hans Tietgens

Wie hätte Hans Tietgens auf die hier entfaltete, eher skeptisch getönte Darstellung reagiert? Als ehemaliger Bundestutor der Jugendbildungsreferentinnen und Jugendbildungsreferenten (die im DVV politische Bildung entwickelten) hätte er sich möglicherweise kurz echauffiert, möglicherweise das eine oder andere Argument gelten lassen, aber dann vielleicht augenzwinkernd eingestanden, dass ihm die ganze Richtung letztlich doch nicht passe. Er hätte es viel lieber gesehen, wenn der Autor dieses Beitrags die sozialwissenschaftliche Literatur auf Ansätze hin abgetastet hätte, um optimistischere Signale in Richtung Professionalisierung auszusenden. Ich bin aber überzeugt, dass er mit einem ihm eigentümlichen Murren nach einiger Zeit die hier aufgezeigten Sachverhalte doch ernst genommen und in seine Überlegungen eingebaut hätte. Hans Tietgens gehörte zu jenen, die sozialwissenschaftliche Positionen auch dann nicht einfach ignoriert haben, wenn diese – vordergründig – der Sache der Bildung im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung im Besonderen *nicht* dienlich waren. Konstruktiver Streit war ihm bekanntlich nicht fremd. Nicht ganz unerwähnt sollte der Umstand an dieser Stelle bleiben, dass sich Hans Tietgens in seinem akademischen Leben in Bezug auf die politische Bildung mit einem breiten Spektrum unterschiedlichster Themen beschäftigt hat, ohne dass er sich (meines Wissens) explizit mit der Thematik der Professionalisierung der politischen Bildung auseinandergesetzt hätte.

Hans Tietgens hätte nach einigem Nachdenken den in diesem Text deutlich zum Ausdruck gebrachten Gegensatz zwischen der Institutionalisierung der politischen Bildung im Sinne des infrastrukturellen Ausbaus der Einrichtungen einerseits und dem von mir vertretenen klientelorientierten Konzept von Professionalisierung andererseits mit großer Sicherheit zu entschärfen versucht. Da man dem – von ihm in solchen Situationen – häufig ins Feld geführten Credo, nicht auf das Entweder-oder, sondern auf das Sowohl-als-auch komme es an, schlecht widersprechen konnte, wäre ein gewisses Entgegenkommen von meiner Seite unvermeidbar gewesen. Allerdings hätte ich auf seinen Einwand mit einem Gegeneinwand gekontert: dass es heute da-

rauf ankomme, nicht die Frage nach dem Ob einer Professionalisierung zu klären, sondern die Modi guter pädagogischer Arbeit präziser als sonst zu bestimmen, also Antworten auf das „Wie“ einer personenbezogenen Dienstleistung zu liefern. Die Differenz zwischen Professionalisierung und der Steigerung von Professionalität leitet sich ja auch aus der historischen Erfahrung ab, dass die aus soziologischer Sicht erfolgreiche Professionalisierung im Funktionssystem der Medizin und des Rechts uns mehr als nur einen Anlass verschaffen müsste, die Sinnhaftigkeit simpler Ressourcen-Forderungen hin und wieder kritisch zu hinterfragen.

Natürlich maßt sich der Autor nicht an, über den Ausgang dieses fiktiven Disputs eine Prognose abgeben zu können. Konsensfähig zwischen Hans Tietgens und dem Autor wäre möglicherweise die Einsicht gewesen, in dieser Sache Max Weber zu folgen. Von diesem von Tietgens sehr geschätzten Klassiker kann man nämlich lernen, dass mit Professionalisierung unweigerlich auch Rationalisierung verbunden ist und diese wiederum Versachlichung bedeutet – damit aber unweigerlich auch die Gefahr der Förderung eines „Fachmenschtum ohne Herz“ wachsen könnte. (Wer die aktuelle Erwachsenenbildungspraxis betrachtet, der muss zu der Einsicht kommen, dass diese Gefahr keineswegs abstrakt ist.)

Ich bin mir sehr sicher, dass der hier angedeutete Arbeitskonsens zwischen Hans Tietgens und dem Autor dennoch nicht das Ende der Debatte eingeläutet hätte, sondern nur ein Impuls gewesen wäre, die Reflexion weiter zu treiben, ja gezielter nach empirischen Evidenzen für das eine oder das andere Argument zu suchen. Die prinzipielle Unendlichkeit des wissenschaftlichen Diskurses wird durch die biologische Existenz ihrer Akteurinnen und Akteure bekanntlich nicht begrenzt. Doch diese Einsicht hat im vorliegenden Fall nichts Tröstendes: Denn der Platz, den Hans Tietgens in der Erwachsenenbildung eingenommen hat, und zwar nicht nur als Leiter der PAS bzw. des DIE, sondern auch als Intellektueller, der Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik virtuos verbinden konnte, bleibt leer.

Bildnachweis

Bildauswahl und Bildtexte liegen in der Verantwortung der Herausgeber.

*Soweit die Abbildungen nicht direkt von den Urheber*innen stammen, sind die Bildquelle und die eine Druckerlaubnis erteilende Institution nacheinander genannt.*

- S. 10: Gerhard von der Handt
- S. 21: Sabine Hering
- S. 24: Paul Ciupke
- S. 28: Programm der VHS Bonn/Bildungswerk Bonn, Arbeitsjahr 1949/50. 3. Dritteljahr 1949, Online-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, <http://www.die-bonn.de/id/17641> (Abruf 15.07.2021) – VHS Bonn
- S. 39: Corinna Seger
- S. 41: Hans Tietgens/Johannes Weinberg: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig 1971 – Westermann-Verlagsgruppe
- S. 43: Albert Pffüger
- S. 58: Sigrid Nolda
- S. 68: Programm der VHS Bremen, Wintertrimester 1954, Online-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, <http://www.die-bonn.de/id/17166> (Abruf 15.07.2021) – VHS Bremen
- S. 76: Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschule, bearbeitet von Hans Tietgens, Elmar Reith, Gerhard Reitz, hrsg. von der PAS-DVV (Arbeitspapier 112), Frankfurt/M. 1989 – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- S. 84: „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Heft B 14/1963 – Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat
- S. 89: Programm der VHS Neuß, 1. Studienabschnitt 1961, Online-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, <http://www.die-bonn.de/id/16526> (Abruf 15.07.2021) – VHS Neuss
- S. 101: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, hrsg. von der PAS-DVV, 19. Lieferung, Dezember 1986, Bl. 61.616 – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

- S. 104: Hans Tietgens: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? Arbeitspapier der PAS-DVV, Frankfurt/M. 1975 – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- S. 115: Gerhard Reutter
- S. 127: Hans Tietgens: Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung: Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, Göttingen 1969 – Vandenhoeck & Ruprecht-Verlag
- S. 132: Archiv der Volkshochschule Essen
- S. 137: Österreichisches Volkshochschul-Archiv
- S. 140: „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Heft B 15/1979 – Bundeszentrale für politische Bildung
- S. 144: Angela Venth
- S. 154: Verlag Cramers Kunstanstalt Dortmund/Cekade
- S. 156: Oskar Negt, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, 3. Aufl. 1972 – Europäische Verlagsanstalt
- S. 164: Hans Tietgens/Johannes Weinberg: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig 1971, S. 66 – Westermann-Verlagsgruppe
- S. 175: Hans Tietgens/Günter Hirschmann/Mary Bianchi: Ansätze zu einem Baukastensystem, Braunschweig 1974 – Westermann-Verlagsgruppe
- S. 191: Jugendprogramm der VHS Ulm, 1. Trimester 1972/73, Online-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, <http://www.die-bonn.de/id/16101> (Abruf 15.07.2021) – VHS Ulm
- S. 202: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW
- S. 207: Norbert Reichling
- S. 210: Heidi Behrens
- S. 224: Wiltrud Gieseke/Hans Tietgens/Angela Venth: Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, hrsg. von der PAS-DVV, Heidelberg 1979 – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Autorinnen und Autoren

Behrens, Heidi: Jg. 1946, Diplompädagogin und Dr. phil., erziehungswiss. Studium an der FU Berlin und der Universität Frankfurt/M.; wiss. Mitarbeiterin in der universitären Erwachsenenbildung und an der Alten Synagoge Essen, 1994 bis 2008 päd. Mitarbeiterin im Bildungswerk der Humanistischen Union; Schwerpunkte u. a.: Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und der SED-Diktatur, biografisches Lernen, Gedenkstättenarbeit und Erinnerungskultur. Veröffentl. (Auswahl): Bilden und Gedenken (Hrsg.), Essen 1996; Abschiede vom Proletariat? Lebenslagen und Bildungsgeschichten ehemaliger Mitglieder der Essener SAJ, Bonn 1996; Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung (mit N. Reichling), Neuwied 1997; Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte (Hrsg. mit A. Wagner), Leipzig 2004; Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft (Hrsg. mit J. Motte), Schwalbach 2006; Lernfeld DDR-Geschichte (Hrsg. mit P. Ciupke und N. Reichling), Schwalbach 2009.

Bremer, Helmut: Jg. 1959, Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen; Studium der Sozialwissenschaften in Hannover, 2001 Promotion, 2005 Habilitation an der Universität Hamburg, 2006–2009 Vertretungsprofessuren in Leipzig und Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: (Politische) Erwachsenenbildung, Grundbildung, Bildungsbeteiligung und soziale Ungleichheit, Studierendenforschung, Habitusforschung, Methoden der Qualitativen Sozialforschung. Veröffentl.: u. a. Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim 2007; Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim 2013 (Hrsg. mit Mark Kleemann-Göhring, Christel Teiwes-Kügler, Jana Trumann); Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden Baden 2015 (Hrsg. mit Peter Faulstich, Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse); Entwicklungen im Feld der Hochschule. Weinheim 2022 (Hrsg. von Andrea Lange-Vester); Soziale Milieus und Kirche (Hrsg. mit W. Vögele und M. Vester).

Ciupke, Paul: Jg. 1953, Dr. phil., Diplom-Pädagoge, langjähriger Mitarbeiter im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union, Mitherausgeber der Zeitschrift „Außerschulische Bildung“ 2004 bis 2020. Arbeitsschwerpunkte: Zeitgeschichte und Gedenkstätten, Regionalentwicklung und Strukturwandel, Osteuropa. Veröffentl. insbesondere zur Erwachsenenbildungsgeschichte, u. a.: Jugendbewegung und Erwachsenenbildung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung NF Band 8/2011, Schwalbach/Ts. 2012 (Hrsg. mit F. J. Jelich, A. Kenkmann und B. Stambolis); „Die Erziehung zum deutschen Menschen“ – Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, Essen 2007 (Hrsg. mit K. Heuer,

F. J. Jelich und J. H. Ulbricht); Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung, Bonn 2002 (mit W. Gierke u. a.); Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe“ der Frau. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung, Essen 2000 (Hrsg. mit K. Derichs-Kunstmann).

Gieseke, Wiltrud: Jg. 1947, Lehramtsstudium, Diplom Erziehungswissenschaft (1973 Berlin), Promotion (1980 Münster), Habilitation (1987 Oldenburg); Tätigkeiten: wiss. Mitarbeiterin in der Päd. Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes 1973–1980, Akad. Rätin Oldenburg 1980–1989, Vertretungsprofessur für Politische Bildung und Frauenbildung 1989–1992, Prof. für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (1992–2013, seit 2013 Seniorprof.). Arbeitsschwerpunkte: Frauenbildung, Pädagogisches Handeln und Professionalisierung, Programm- und Programmplanungsforschung, Beratung über die Lebensspanne, Emotionen in Bildungsprozessen, Kulturelle Erwachsenenbildung. Veröffentl.: u. a. Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001 (Hrsg.); Institutionelle Innensichten der Weiterbildung (Hrsg.), Bielefeld 2003; Eb in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997 (mit K. Opelt). Opladen 2003; Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess (mit M. Stimm). Wiesbaden 2016; Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive, Bielefeld 2016 (3. Aufl.).

Habermas, Jürgen: Jg. 1929, Philosoph und Soziologie, Promotion 1954 in Bonn, 1964–1971 Professor an der Universität Frankfurt/Main, danach bis 1981 Co-Direktor des Max-Planck-Instituts zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt in Starnberg, 1983–1994 erneut Professor für Sozial- und Geschichtsphilosophie in Frankfurt/Main, Träger zahlreicher Auszeichnungen; letzte Publikation: Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen; Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen, Berlin 2019.

Hufer, Klaus-Peter: Jg. 1949, Dr. rer. pol. phil. habil., außerplanmäßiger Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Forschungsgebiete: Politische Erwachsenenbildung, Rechtsextremismus und Rechtspopulismus; jüngste Buchveröffentlichungen: Zivilcourage – Mut zum Widerspruch und Widerstand, Wien und Hamburg 2020; Argumente am Stammtisch – Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus, Schwalbach/Ts., 8. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage, Frankfurt/M. 2019; Neue Rechte, altes Denken – Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker, Weinheim/Basel 2018; Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin, Bielefeld 2016.

Jelich, Franz-Josef: Jg. 1953, Studium der Geschichtswissenschaft/Germanistik an der Ruhr-Universität Bochum, anschl. Referendariat für das Lehramt für die Sekundarstufe II in Essen, 1985–1988 Projektstätigkeiten für die Ruhrfestspiele Recklinghausen u. a., 1989–2005 wiss. Mitarbeiter am Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation;

ab 2006 wiss. Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, Vorstandsmitglied des Forums Geschichtskultur an Ruhr und Emscher und Redakteur der Zeitschrift „Forum Geschichtskultur Ruhr“; Arbeitsfelder: Regionale Bildungsgeschichte, Geschichte der Erwachsenenbildung, Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts. Veröffentl.: u. a. Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft (Hrsg. mit P. Ciupke), Essen 1999; Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität (Hrsg. mit H. Kemnitz), Bad Heilbrunn 2003; „Asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte?“. Die Geschichte der Bundesrepublik und der DDR in Ausstellungen, Museen und Gedenkstätten (Hrsg. mit B. Faulenbach), Essen 2005.

Meisel, Klaus: Jg. 1953, Dr., Honorarprofessor an der Philips-Universität Marburg, nach Lehramtsstudium (Deutsch, Politik, Mathematik), Diplompädagogik, 1978–1996 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1997–2006 Vorstandsmitglied des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und Direktor am DIE, 2006–2020 Managementdirektor und Geschäftsführer der Münchner Volkshochschule GmbH, Aufsichtsratsvorsitzender des Bayerischen Volkshochschul-Verbandes. Veröffentl.: u. a. Qualitätsmanagement. Studententext Erwachsenenbildung, Bielefeld 2006 (mit S. Hartz); Veränderungen gestalten – Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen, Münster 2009 (mit T. Feld).

Nittel, Dieter: Jg. 1954, 1999–2020 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität in Frankfurt/Main, derzeit Gastprofessor an der Fernuniversität in Hagen. Dort leitet er ein DFG-Projekt zum Thema Qualitätsentwicklung im Erziehungs- und Bildungswesen. Forschungsschwerpunkte: komparative pädagogische Berufs- und Organisationsforschung (die er gemeinsam mit Rudi Tippelt und Julia Schütz entwickelt hat), qualitative empirische Bildungsforschung, pädagogische Beratung über die Lebensspanne, Gesundheitspädagogik sowie Biografieforschung. Er verantwortet einen Youtube-Kanal, der eine Brücke zwischen Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungsforschung zu schlagen versucht: https://www.youtube.com/channel/UC1k0FHai_lhT5GS99s0asPA.

Nolda, Sigrid: Jg. 1949, Prof.in für Erwachsenenbildung an der TU Dortmund i. R., Arbeitsschwerpunkte: Kurs- und Biografieforschung, Diskurs- und Medienanalysen. Veröffentl.: u. a. Sprachlehr-/Lernforschung und Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1983; Denken – Handeln – Verstehen. Beiträge der Psychologie zu Voraussetzungen der Erwachsenenbildung (Hrsg.), Bad Heilbrunn 1986; Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1996; Pädagogik und Medien. Eine Einführung, Stuttgart 2002; Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen, Bielefeld 2004; Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung, Darmstadt 2008; Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener (mit J. Kade u. a.), Stuttgart 2014; Sprachenlernen Erwachsener. Qualitative Zugänge, Bielefeld 2017.

Reichling, Norbert: Jg. 1952, Dr. phil. M. A., nach einem sozialwissenschaftlichen Studium in Münster von 1979 bis 2018 in der politischen Erwachsenenbildung (Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, Essen) tätig. Arbeitsschwerpunkte: Zeitgeschichte, Oral History, soziale Bewegungen, Geschichte und Gegenwart politischer Bildung, Geschichtskultur und Gedenkstättenarbeit; ehrenamtlicher Leiter des Jüdischen Museums Westfalen (Dorsten) 2006–2020. Veröffentl.: u. a. „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1996 (mit P. Ciupke); Angekommen?! Lebenswege jüdischer Einwanderer, Berlin 2010 (Hrsg. mit S. Jebrak); Eigensinn in der DDR-Provinz. Vier Fallstudien zu Nonkonformität und Opposition, Schwalbach/Ts. 2011 (Hrsg. mit K. Engelhardt), „Ich war ein seltener Fall“. Die deutsch-jüdisch-polnische Geschichte der Leni Zytnicka, Essen 2018 (mit H. Behrens).

Stifter, Christian H.: Jg. 1962, Mag. Dr., Studium der Geschichte, Philosophie und Psychologie an der Universität Wien, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs, Herausgeber der Fachzeitschrift „Spurensuche“, Redaktionsmitglied der „zeitgeschichte“ sowie Beiratsmitglied der Wissenschaftsjury des Theodor-Körner-Fonds. Forschungsschwerpunkte: Kalter Krieg in Österreich; Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik in Österreich im 20. Jahrhundert; Geschichte der Wissenschaftspopularisierung, Volks- und Erwachsenenbildung im 19./20. Jahrhundert. Zuletzt erschienen: Heterotopic Learning Venues for Scientific Knowledge in Vienna, 1887–1918, in: Mitchell G. Ash (Ed.), Science in the Metropolis. Vienna in Transnational Context, 1848–1918, New York 2020, 200–220.

Weinberg, Johannes: Jg. 1932. Dr. phil., Univ. Prof. em. Münster. Wissenschaftl. Mitarbeiter beim Hessischen Volkshochschulverband 1962–1964 und beim Deutschen Volkshochschulverband 1964–1971, Hochschullehrer in Münster 1971–1977. Veröffentl.: u. a. Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung (mehrere Auflagen seit 1989), Bad Heilbrunn 2000; Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik, Münster 1993 (mit J. Erpenbeck); Lernkultur. Begriff – Geschichte – Perspektiven, in: Kompetenzentwicklung '99, Münster 1999; Netzwerke regionaler Lernkultur, in: Hoffmann, D. u. a. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung, Weinheim/Basel 2001.

Zeuner, Christine: Jg. 1959, Prof. Dr. phil., M. A. Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildungsforschung, theoretische Verortungen der Erwachsenenbildung, Forschung zur Bildungsfreistellung, Numeralität und Literalität. Veröffentl.: u. a. Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven, Weinheim 2009 (mit P. Faulstich); „Fünf Tage sind einfach viel zu wenig“. Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion, Frankfurt/M. 2021 (Hrsg. mit A. Pabst).

Die Entwicklung der außerschulischen politischen Bildung und der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist eng verbunden mit Hans Tietgens (1922–2009). Er war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einer der bedeutendsten Impulsgeber für das praktische und theoretische Selbstverständnis und die Professionalisierung der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Sein Lebenswerk, geprägt von skeptisch-nüchternem und kritischem Denken zugleich, hat auch heute noch spürbaren Einfluss auf die politische Jugend- und Erwachsenenbildung.

In diesem Sammelband zum 100. Geburtstag würdigen namhafte Autorinnen und Autoren, die oft auch seine Arbeit begleitet haben, Tietgens als Vordenker und Mitgestalter der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland. Dabei werden Zusammenhänge von politischer Bildung, politischen Bewegungen, öffentlichen Stimmungen und der politischen Kultur deutlich.

Mit Beiträgen von: Heidi Behrens, Helmut Bremer, Paul Ciupke, Wiltrud Gieseke, Jürgen Habermas, Klaus-Peter Hufer, Franz-Josef Jelich, Klaus Meisel, Dieter Nittel, Sigrid Nolda, Norbert Reichling, Christian H. Stifter, Johannes Weinberg, Christine Zeuner.



ISBN: 978-3-7639-6250-1